



HAL
open science

L'enjeu disciplinaire comme assujetti à la personnalité
de l'enseignant lors de la transmission des cours
techniques de danse contemporaine à la London
Contemporary Dance School

Mathieu Bossos

► To cite this version:

Mathieu Bossos. L'enjeu disciplinaire comme assujetti à la personnalité de l'enseignant lors de la transmission des cours techniques de danse contemporaine à la London Contemporary Dance School. *Anthropologie sociale et ethnologie*. 2021. dumas-03903075

HAL Id: dumas-03903075

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03903075v1>

Submitted on 16 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

UFR Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Année universitaire 2020-2021

MASTER MENTION CIVILISATIONS, CULTURES, SOCIÉTÉS

2^{ÈME}
ANNÉE

PARCOURS : LA DANSE COMME OBJET ANTHROPOLOGIQUE

**L'enjeu disciplinaire comme assujetti
à la personnalité de l'enseignant
lors de la transmission des cours techniques
de danse contemporaine
à la London Contemporary Dance School**

Présenté par Mathieu BOSSOS

Le 1^{er} novembre 2021

Référent universitaire de mémoire : **Raphaël BLANCHIER**

Tuteur de stage : **Raphaël BLANCHIER**

Structure : **The Place**

London Contemporary Dance School

à Londres

Table des matières

REMERCIEMENT	4
INTRODUCTION	5
I. RAPPORT AU TERRAIN	5
II. CONTEXTE DE LA LONDON CONTEMPORARY DANCE SCHOOL	7
A. <i>Histoire : de la création à aujourd'hui</i>	7
B. <i>Organisation de la structure, aujourd'hui</i>	9
1. The Place une structure institutionnelle indépendante	9
2. Organigramme de The Place	10
3. Mission de l'école	11
4. Diplômes	12
III. DEMARCHE SCIENTIFIQUE	13
A. <i>Méthodologie de recherche</i>	13
1. Ethnographie	13
2. Terrain à distance	13
3. Lectures	14
4. Position sur le terrain	14
B. <i>Travaux et recherches existantes</i>	15
C. <i>Problématique</i>	16
1. Danse contemporaine	16
2. Technique	17
CHAPITRE 1 : BAPTISTE BOURGOUNON	19
I. INTRODUCTION	19
A. <i>Situation Baptiste</i>	20
B. <i>Qui est Baptiste Bourgougnon et quel est son parcours ?</i>	20
II. SITUATION DE TRANSMISSION	21
A. <i>Structure d'un exercice</i>	29
1. Aspect disciplinaire	34
2. Mimétisme ou apprentissage par imitation	38
3. Transmission verticale	39
B. <i>Éducation de l'attention</i>	40
1. Tissu relationnel	40
2. Rapport émotionnel	44
III. CONCLUSION	46
CHAPITRE 2 : RHYS DENNIS	48
I. INTRODUCTION	48
A. <i>Incompréhension du contexte</i>	48
B. <i>Qui est Rhys Dennis et quel est son parcours ?</i>	49
C. <i>Clarification du contexte de transmission</i>	50
II. SITUATIONS DE TRANSMISSION	53
A. <i>Échauffement</i>	57
1. Est-ce une transmission verticale ?	58
a) Aspect disciplinaire	58
b) Transmission par le visuel	61
c) Transmission discursive	63
d) Rapport danseur/spectateur	67
2. État des lieux post-échauffement	68
B. <i>Atelier</i>	69
1. Qu'est-ce que l'atelier d'improvisation ?	71
2. Absence de contrainte	72
3. Discipline avant tout	75
III. CONCLUSION	79

CHAPITRE 3 : ARRAN GREEN	81
I. INTRODUCTION	81
A. <i>Situation Arran</i>	81
B. <i>Qui est Arran Green et quel est son parcours ?</i>	82
II. SITUATIONS DE TRANSMISSION	84
A. <i>Échauffement : un atelier d'improvisation</i>	90
1. Aspect disciplinaire	90
2. Utilisation du visuel	95
3. Utilisation du rapport discursif	98
4. Apprentissage qui tend à se situer	101
5. Improvisation qui permet de créer sa propre construction	105
B. <i>Notion de respect dans un cours de danse</i>	106
1. Signification multiple du mot « respect »	107
2. Respect, ou la contradiction de la position	109
3. Respect, une remise en cause de la légitimité	112
4. Respect, un besoin de reconnaissance	113
III. CONCLUSION	116
CONCLUSION	117
ANNEXES	121
I. BIOGRAPHIES	121
A. <i>Martha Graham</i>	121
1. Biographie	121
2. Technique Graham	123
B. <i>Merce Cunningham</i>	124
1. Biographie	124
2. Technique Cunningham	126
II. COURANT DE DANSE MODERNE	127
III. LIEN VIDEO DES SITUATIONS DE TRANSMISSION	128
<i>Utilisations</i>	128
IV. PLANNING DES COURS DU LUNDI 8 MARS 2021	129
V. INFORMATIONS DE THE PLACE	130
VI. STUDIOS	132
VII. LEXIQUES ET TERMINOLOGIE SPECIFIQUE A L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE	134
<i>Positions et placement</i>	134
BIBLIOGRAPHIE	142

Remerciement

« Une main toute seule ne peut pas applaudir »

Proverbe algérien

Et autant le dire il y en a eu des mains pour maintenant m'aider à applaudir.

Dans un premier temps, j'aimerais remercier mon maître de mémoire, Raphaël Blanchier pour son travail. Il m'a permis d'avancer, de comprendre et de me pousser à me dépasser.

Remerciant également Baptiste pour sa générosité, sa disponibilité et le plaisir que j'ai eu d'échanger avec lui. Mais aussi l'ensemble des enseignants, Arran et Rhys d'avoir accepté ce travail de recherche ainsi que les étudiants que j'ai pu observer. Tout autant que la London Contemporary Dance School pour m'avoir ouvert les portes de l'école dans une période aussi complexe qu'a été le Covid-19.

Les enseignants de l'UCA, Georgiana, Géraldine, Chloé, Marie-Pierre, Laura, Raphaël, Michael, Michel, Simon, qui au-delà d'être des pédagogues ont également montré qui ils étaient. Les rendant humains, sensibles et vrais. J'ai pris énormément de plaisir à découvrir, essayer de comprendre et appréhender dans un environnement de travail bienveillant.

J'aimerais remercier également Fabrice qui a été présent, en deuxième lecteur, correcteur, investigateur. Sans lui, le travail n'aurait pas été le même. Son expertise, son soutien ont beaucoup compté pour moi.

Merci également à Jeaic pour son aide à la traduction et sa relecture des parties anglophones.

Merci aussi à Julie pour sa relecture de dernière minute et l'ensemble de ces conseils.

Ensuite, ma famille qui m'a supporté pendant cette longue année et également mon compagnon qui a fait en sorte d'adapter beaucoup d'éléments pour que je puisse écrire et m'investir dans cette lourde tâche qu'est mon master.

Également toutes les personnes que j'ai eu la chance de croiser dans ce Master mention Civilisations, Cultures et Sociétés, l'ensemble des élèves de LDOA, Alexia, Sonia, Gulnara, Léa, Zabou et mon très cher Mariano avec qui j'ai beaucoup échangé et partagé, les choreomundus du début d'année avec qui j'ai créé des liens forts.

J'aimerais remercier, Zachary pour avoir cru en moi dans une période trouble et de m'avoir poussé à faire ce master.

Et avant de terminer, j'aimerais remercier tous les élèves que j'ai eu l'opportunité de croiser. Me permettant de me questionner, d'avancer et de vouloir faire en sorte de tendre à être un meilleur enseignant.

Enfin, merci à ceux qui prendront le temps de lire mon travail !

Introduction

I. Rapport au terrain

La question se pose de savoir ce sur quoi je vais travailler. Étant professeur de danse diplômé d'état en danse contemporaine depuis cinq ans, j'avais pour ambition de questionner ma propre pratique. Toutefois, ma récente expérience d'enseignant aux États-Unis pendant deux ans me laisse un goût amer. En effet, celle-ci a été très compliquée, malgré le fait que j'ai enseigné dans plusieurs écoles et compagnies, j'ai presque toujours été confronté à ma vision de l'enseignement et de la transmission dans la technique danse contemporaine. L'aspect technique que j'enseignais ne semblait pas répondre à l'aspect technique que j'observais ou que les élèves pratiquaient. Ainsi, je me questionne sur le fait qu'il puisse y avoir des différences, si c'est le cas, quelles sont-elles ? Pourquoi, il y a-t-il des différences ? Comment se formalisent-elles ? Autant de questions que je souhaite appréhender, tant elles sont pour moi troubles et complexes. Dans le but d'y répondre et dans le cadre de ma recherche, je choisis de contacter la Juilliard School¹, une grande institution de la danse classique et contemporaine à New York aux États-Unis. Je me dis qu'il faudrait aller voir du côté d'une école renommée dans le domaine de l'enseignement et de la danse (« Still 'best reputation' for Juilliard at 100 », 2005) et (Appelo, 2013), afin de comprendre ce qu'ils définissent comme étant la technique de la danse contemporaine. Comment envisagent-ils l'enseignement de la danse ? Ainsi que tout ce que cela implique : la façon, la méthodologie employée. Il y a-t-il des différences ? Des similitudes ? Des aspects liés à une culture ? Après un courriel et plusieurs coups de téléphone démontrant ma volonté et mon engagement face à ce potentiel terrain de recherche, je reçois une réponse plutôt positive. La directrice des études en danse, Alicia Graf Mack², serait d'accord pour m'accorder un entretien. Elle m'explique qu'il est très rare que la Juilliard School accepte de recevoir des chercheurs. De plus, la situation sanitaire de la COVID-19 ne

¹ Juilliard School : est un conservatoire supérieur (après le bac) privé de musique, art dramatique et danse. L'école est située à Manhattan à New York aux États-Unis. Elle est créée en 1905 sous le nom d'Institute of Musical Art.

² Alicia Graf Mack (1978 – aujourd'hui) : Danseuse et pédagogue américaine. Elle est reconnue pour sa carrière à la Alvin Ailey American Dance Theater (Compagnie de danse créée par Alvin Ailey (5 janvier 1931 – 1^{er} décembre 1989 : danseur chorégraphe et activiste américain. Il crée sa propre compagnie, la Alvin Ailey American Dance Theater, qui réunit uniquement des danseurs noirs. Son travail mélange danse moderne et jazz. Son œuvre emblématique est *Revelations* (1960).) en 1958). Elle est récipiendaire de la Columbia University Medal of Excellence, un prix décerné chaque année à un ancien élève qui a fait preuve d'excellence dans son domaine de travail. Depuis 2018, elle devient la directrice de la division danse de Juilliard.

me permet pas de voyager aux États-Unis, les frontières étant fermées à l'Europe. Elle m'exprime que pour cette raison, elle ne donnera pas suite. Ainsi, cette voie s'arrêtera là.

Je continue mes recherches et me questionne sur ce que je souhaite observer, je me rends compte que ce qui m'intéresse c'est de comprendre l'enseignement de la danse contemporaine dans une culture anglo-saxonne. Et pendant cette période complexe qu'est la crise sanitaire mondiale, je choisis de restreindre mes recherches à l'Angleterre. Londres sonne alors comme une évidence. Je me mets à contacter plusieurs écoles, dont la London Contemporary Dance School.

C'est après plusieurs semaines de dialogue par e-mail avec Lise Uytterhoeven³, la directrice des études en danse, que nous discutons de l'hypothétique fait de réaliser mon terrain au sein de leur école. Malheureusement, les frontières entre la France et le Royaume-Unis étant fermées, il semble inévitable que mon observation doive se faire en ligne. Le 10 février 2021, j'obtiens une date de rendez-vous. Le rendez-vous ne sera pas avec Lise, mais avec Baptiste Bourgougnon⁴, le directeur des cours niveaux licence et des relations internationales, via Skype, le 20 février 2021. Il s'avère que Baptiste est français ce qui facilitera nos échanges. À la suite de notre entretien, où je lui explique en quoi consiste mon travail de recherche et ce que je dois faire, il accepte de me laisser accéder à l'ensemble des cours présents en module en ligne. À la suite de quoi nous définissons un planning et un programme pour que j'observe le plus de cours possible.

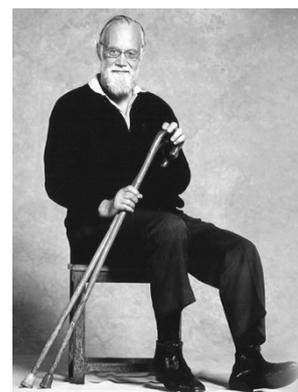
³ Lise Uytterhoeven est la directrice actuelle des études de danse à The Place, London Contemporary Dance School. Elle est titulaire d'un BA en éducation de la danse du CODARTS (Rotterdam, Pays-Bas) et d'une maîtrise en danse et d'un doctorat de l'Université de Surrey au sud du Grand Londres. Elle écrit des articles de recherche en danse, dont un guide d'étude : *qu'est-ce qui vous bouge? Façonner votre mémoire en danse* (2017) est publié par Routledge. Lise est présidente de la Society for Dance Research et membre du Associate Board of Dance Research. (LCDS Management Team [document en ligne], 2021)

⁴ Biographie au 1^{er} chapitre

II. Contexte de la London Contemporary Dance School

A. Histoire : de la création à aujourd'hui

Avant tout, il me faut définir ce qu'est La London Contemporary Dance School. Elle est créée en 1966 par Robin Howard⁵ et initialement nommée Contemporary Dance Trust basée à Berner's Street, Fitzrovia. C'est à l'issue d'une représentation donnée en 1954 par Martha Graham, que l'hôtelier et philanthrope Robin Howard décide de créer un lieu où pourrait être représentée la danse et le type de performance auquel il venait d'assister.



Robin Howard
© Crédit photo - ThePlace.org.uk



Plan de Londres mettant en avant la localisation de The Place
© Google Maps 2021

En 1969, la Contemporary Dance Trust change d'endroit et s'installe au 17 Dukes's Road à Londres qui est aujourd'hui encore le lieu actuel. Un endroit idéalement situé, car en plein centre-ville de Londres. En 1969 également, Robert Cohan⁶ un danseur, chorégraphe et professeur prend la tête de la structure qui se renommera : The Place.

En 1973, The Place développe la London Contemporary Dance Theatre (LCDT), une compagnie de danse en résidence au sein

⁵ Robin Howard - (17 mai 1924 – 12 juin 1989) : Mécène britannique. Fondateur de la London School of Contemporary Dance, d'où est né, dès 1967, le London Contemporary Dance Theatre, il a fait du théâtre The Place le haut lieu de la « danse contemporaine » en Grande-Bretagne. (Robin Howard CBE [document en ligne], 2021).

⁶ Robert Cohan - (26 mars 1925 – 13 janvier 2021) : était un danseur, chorégraphe britannique d'origine américaine et directeur artistique fondateur de The Place, de la London Contemporary Dance School et du London Contemporary Dance Theatre (LCDT), qu'il a dirigés pendant 20 ans. Cohan a également travaillé avec la Batsheva Dance Company (Compagnie de danse basée à Tel-Aviv en Israël. Elle est fondée en 1964 par Martha Graham et la baronne Berthasabée de Rothschild (23 septembre 1914 – 20 avril 1999 : philanthrope et membre de la famille Rothschild, une famille fortunée). Le langage chorégraphique initiale était celui de la technique Graham, mais dans les années 1990, c'est celui de la Technique Gaga (technique de danse créée par Ohad Naharin pour la Batsheva Dance Company. Elle regroupe deux éducations : Gaga/Dancers est destiné aux danseurs et à leur entraînement quotidien et Gaga/People qui est ouvert au grand public et ne nécessite aucune formation en danse. Dans cette technique, les élèves improvisent leurs mouvements sur la base de l'expérience somatique et de l'imagerie décrite par l'enseignant, ce qui fournit un cadre qui favorise les mouvements non conventionnels. L'imagerie est destinée à guider l'expressivité du mouvement de l'interprète en concentrant l'attention sur des régions spécifiques du corps). qui prend le lead dirigé par Ohad Naharin (22 juin 1952 – aujourd'hui : danseur et chorégraphe israélien du courant danse contemporaine. Il est le directeur artistique de la Batsheva Dance Company de 1990 à 2018). La compagnie prend son ampleur à partir du moment où Ohad Naharin prend la direction artistique et crée la « Batsheva ensemble » regroupant de jeunes danseurs entre 18 et 24 ans). (Robert Cohan [document en ligne], 2021).



Plan des 6 structures du regroupement Conservatoire Dance and Drama
© Google Maps 2021

de The Place. La compagnie est portée par Richard Alston⁷ qui chorégraphie des œuvres « novatrices » pour l'époque. Il n'est pas facile de comprendre, mais The Place abrite deux structures distinctes :

- Un espace de représentation : le Théâtre de 300 places
- Une école de danse contemporaine qui avait originellement pour but d'être le seul endroit en Europe à enseigner la technique de Martha Graham⁸.

En 1976, l'école s'agrandit avec l'acquisition d'un bâtiment voisin : Flaxman Terrace (la rue adjacente à Duke's Road). Les nouveaux studios comprennent encore plus d'espace dédié à la transmission.

En 1982, l'école de danse se nommera : la London Contemporary Dance School (LCDS), son nom actuel. Elle développera par la même occasion le premier programme d'étude en danse validée par une université en Europe.



The Place – vues de l'extérieures en 1990 et 2011
© Crédit photo - ThePlace.org.uk

En 1999, l'école commence à subir de lourde modification jusqu'en 2001 avec la création de huit nouveaux studios de danse à Flaxman Terrace. C'est 7,5 millions de livres sterling qui sont investies afin de continuer l'innovation et la création. Pendant ces modifications physiques apparaissent de lourdes restructurations politiques. Ainsi le London Contemporary

Dance School et la Royal Academy of Dramatic Art (RADA) fusionnent pour devenir le Conservatoire for Dance and Drama. La fusion de ces deux organisations permet pour la première fois de percevoir un financement par le département de l'éducation de Grande-Bretagne pour leurs formations. C'est fort de ces nouvelles possibilités par l'aide financière de l'état qu'un soutien est créé auprès de 6 autres écoles. L'ensemble de ces structures



Logo présent sur l'ensemble des visuels de la LCDS.

C'est l'agence nationale de développement pour la créativité et la culture. Elle investit des fonds publics du gouvernement pour aider à soutenir le secteur.

⁷ Richard Alston – (30 octobre 1948 – aujourd'hui) : Est l'un de 12^e étudiant de LCDS qui fait ses études ensuite chez Merce Cunningham (cf. annexes) et revient en Europe en créant sa propre compagnie de danse. Il est réputé au UK et aux USA pour son travail chorégraphique (Richard Alston Dance Company History [document en ligne], 2021).

⁸ Martha Graham – (11 mai 1894 – 1^{er} avril 1991) : Danseuse, chorégraphe et pédagogue américaine. (cf. annexes)

d'enseignement supérieur⁹ spécialisées dispensent des formations en danse, théâtre et arts du cirque à Londres, Bristol (à l'ouest du pays) et Leeds (au nord du pays).

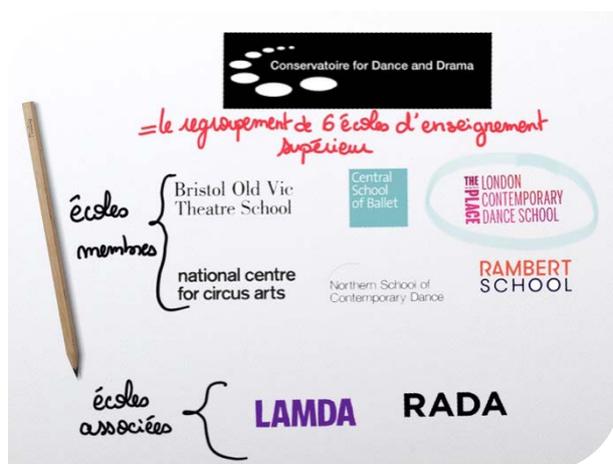
Aujourd'hui, The Place continue d'abriter un théâtre avec une politique d'innovation théâtrale et chorégraphique tout en ayant en son cœur l'enseignement supérieur de la danse par le biais de la London Contemporary Dance School. La structure d'enseignement présente 11 studios de danse dont un sur le site 17 Duke's Road et le reste au 16 Flaxman Terrace. Certains studios sont recouverts d'un tapis de danse et d'autres sont recouverts d'un parquet adapté pour la danse. Ils sont tous très lumineux et disposent d'équipement de sonorisation high-tech et dernière génération, connexion Wi-Fi et écran plasma et des miroirs dans chacune des salles.



Théâtre de The Place comprenant 300 places
© Crédit photo - Graziella Terrazziano

B. Organisation de la structure, aujourd'hui

1. The Place une structure institutionnelle indépendante



d'ailleurs inscrit sur leur site :

The Place, plus particulièrement la London Contemporary Dance School, fait partie d'un regroupement nommé Conservatoire Dance and Drama regroupant six autres écoles d'enseignement supérieur financées en grande partie par des fonds publics. Cependant, malgré le fait que la structure perçoive des fonds publics, The Place reste une structure indépendante. Il est

⁹ Créer en 2001 l'ensemble des écoles faisant partie du label Conservatoire for Dance and Drama regroupe les écoles suivantes : Bristol Old Vic Theatre School in Bristol (à l'ouest du pays), Central School of Ballet in London, London Contemporary Dance School, National Centre for Circus Arts in London, Northern School of Contemporary Dance in Leeds (au nord du pays), Rambert School of Ballet and Contemporary Dance. Ce label regroupe également deux écoles affiliées, mais qui ne sont pas membre du label : London Academy of Music and Dramatic Art (LAMDA) et Royal Academy of Dramatic Art (RADA) in London.

The Place is a trading name of Contemporary Dance Trust Ltd¹⁰¹¹

Il est intéressant de noter que le nom officiel de la structure conserve le premier nom d'origine créé par Robin Howard. Remarquons également la présence de Ltd signifiant

“Private company limited by guarantee without share capital”

soit l'équivalent français d'une Société À Responsabilité Limitée (SARL) ce qui signifie que The Place est une société et non une institution gouvernementale.

2. Organigramme de The Place

The Place ayant différentes fonctions, celle d'enseigner tout autant que celle de représentation et de diffusion, elle demande une organisation interne hiérarchique plus complexe.

Au sommet de l'organisation les “patrons” ou l'équivalent des mécènes. Ils sont aux nombres de 10¹². Leur rôle est de supporter l'école financièrement permettant ainsi de continuer les actions de l'école.

Le “Board of Governors” est l'équivalent français d'un conseil d'administration. Indépendant du “patrons”, il regroupe 10 membres¹³. Ils sont au cœur du système de décision concernant la politique de l'école, les recrutements et donnent leur avis sur l'orientation que prend l'école. Ils décident également de l'ensemble des personnes qu'ils nomment comme directeurs. Le “board” nomme ainsi : le directeur général, le directeur artistique, le directeur des études de danse, le directeur de la recherche et des programmes de troisième cycle.

Le directeur général a la charge de faire évoluer l'école vers de nouvelles perspectives et de la rendre à la fois dynamique et attractive.

¹⁰ [Traduction libre] : *The Place est un nom commercial de Contemporary Dance Trust Ltd*

¹¹ Ltd signifie “Private company limited by guarantee without share capital” soit l'équivalent français d'une Société à responsabilité limitée (SARL) ce qui signifie que les parts détenues dans le capital ne sont pas librement accessibles sans accord de tout ou partie des actionnaires.

¹²Membres actuels : Bonnie Greer OBE, Lord Hall of Birkenhead CBE, Paloma Faith, Dr Haruhisa Handa, Anthony van Laast CBE, Sir Tim Lankester, Wayne McGregor CBE, John Pemberton, Lord Russell of Liverpool, Kenneth Olumuyiwa Tharp OBE [OBE = *Officer of the British Empire* | CBE = *Commander of the British Empire*. L'ordre de l'Empire britannique est un ordre de chevalerie du système honorifique britannique. OBE pour officier et CBE pour commandeur.]

¹³ Membres actuels du Board de The Place : Alan Bishop (Chair), Jane Alexander, Tzo Zen Ang, Michael (Mikey J) Asante, Derek Hicks, Chris Rowland, Eva Sarma, John G Stewart, Catherine Ward, Rosalind Wynn)

Le directeur artistique représente la vision artistique de l'école et du théâtre. En d'autres termes il est responsable de l'identité artistique que prend The Place (le ton, style, genre, ambiance ...). Il a aussi la charge de l'ensemble de l'offre culturelle et la production qu'elle engendre. En somme, il forge l'identité de l'établissement.

Le directeur des études de danse est responsable de la vision pédagogique de la London Contemporary Dance School et des perspectives pédagogiques mises en place.

Le directeur de la recherche et des programmes de troisième cycle représente l'enseignement en master en lien avec le directeur d'étude en danse. En concertation, ils mettent à jour l'ensemble des processus et la cohérence d'un programme entre le niveau licence et le niveau master.

Cette organisation nous montre qu'il y a une volonté de diversifier les approches en fonction des différents acteurs. Elle montre l'importance de créer une cohérence entre les programmes, entre innovation et héritage.



3. Mission de l'école

La mission originelle était d'être le seul centre d'Europe à transmettre la technique de Martha Graham. Aujourd'hui, la London Contemporary Dance School a pour mission de former les jeunes diplômés du Baccalauréat britannique au métier de danseur.

Proposant alors une formation en danse intensive, rigoureuse et créative en lien avec l'université de Kent qui prépare les étudiants à une carrière de danseur. La volonté de la structure est de mélanger intégration professionnelle, apprentissage et échange avec des artistes professionnels.

4. Diplômes

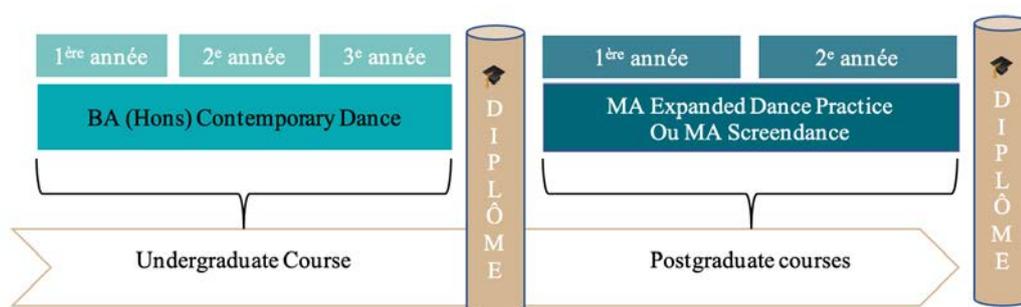
La London Contemporary Dance School propose deux types de formation :

- **BA¹⁴ (Hons) in Contemporary Dance¹⁵**

Aussi nommé : Undergraduate Course¹⁶. Il s'agit de la correspondance dans le système français à un niveau licence. Comme la licence, le BA s'organise en trois années d'études de BA 1 à 3. À l'issue il délivre le diplôme BA, soit la licence.

- **MA¹⁷ Expanded Dance Practice¹⁸ or MA Screendance¹⁹**

Aussi nommé : Postgraduate courses²⁰. Il s'agit dans ce cas, de la correspondance à un niveau Master. Comme un Master, le MA s'organise en 2 années de MA 1 à 2.



La London Contemporary Dance School enseigne dans une optique de former des étudiants à passer un diplôme national et dans le cas du BA en danse contemporaine. Ainsi, je choisis d'observer les cours de BA, car ils semblent répondre à caractériser l'enseignement de la technique danse contemporaine par le fait de le sanctionner par un diplôme.

¹⁴ [Traduction libre] : BA : Bachelor of Arts

¹⁵ [Traduction libre] : BA (Hons) in Contemporary Dance : Licence d'art avec mention danse contemporaine

¹⁶ [Traduction libre] : Undergraduate Course : Niveau d'étude en dessous du niveau de la licence

¹⁷ [Traduction libre] : MA : Master of Arts

¹⁸ [Traduction libre] : MA Expanded Dance Practice : Master danse avec une pratique plurielle de celle-ci

¹⁹ [Traduction libre] : MA Screendance : Master avec un rapport numérique à la danse

²⁰ [Traduction libre] : Postgraduate courses : Niveau d'étude après la licence

III. Démarche scientifique

Après avoir choisi l'école, j'aurai l'opportunité d'observer son fonctionnement, il est important de définir ma démarche scientifique.

A. Méthodologie de recherche

La matière utilisée est l'anthropologie. Étymologiquement elle renvoie au grec *anthropos* qui signifie humain et *logia* défini comme l'étude. En somme, l'anthropologie est l'étude de l'être humain sous l'aspect physique et culturel. Dans mon cas, il est question de comprendre l'aspect culturel. Pour autant, bien que l'anthropologie soit la discipline, elle ne permet pas de définir comment réaliser la recherche. C'est pourquoi l'ethnographie rentre en jeu.

1. Ethnographie

L'ethnographie qui provient du grec *ethno* soit le peuple et du suffixe *graphie* qui signifie écrire est le moyen utilisé pour la *description des peuples*. Cette approche méthodologique est basée sur le fait de réaliser un terrain à un endroit précis, d'observer ou de participer à l'action. De consigner l'ensemble des éléments vécu ou observé dans un carnet de bord. Pouvoir revenir dessus pour être au plus proche de ce qui s'est passé. L'ajout d'entretien avec les observés, de vidéos, photos, enregistrement, etc. Autant d'éléments qui permettent de rendre compte de ce qui s'est passé sur le terrain.

2. Terrain à distance

Dans mon cas, le terrain a été réalisé en ligne à cause de la Covid-19. « Une ethnographie du virtuel [en ligne] se distingue d'une ethnographie classique [...] parce qu'elle ne s'intéresse qu'à ce qui est sur l'écran, qu'à ce qui est produit en ligne » (Berry, 2012). En d'autres termes, il n'est pas possible de participer de la même façon que lorsqu'on est sur un terrain « classique », l'interaction semble plus limitée et l'observation réduite à ce qui est visible ou du moins à ce qu'on nous permet de voir.

Se présente alors deux options : être dans de l'observation participante ou participation observante.

L'observation participante est définie comme étant un positionnement de chercheur participant à une action, mais de façon extérieure, c'est-à-dire sans la pratiquer. Son rapport est alors d'être présent sur le terrain, mais d'être dans une observation plus que dans une action (De Sardan, 2001).

La participation observante est par opposition le fait de prendre part à l'action en tant qu'acteur et d'observer de façon réflexive, donc *a posteriori*, ce qui s'est produit (Marpsat, 2005).

Lièvre et Rix (2005) apportent une vision plus nuancée : ce n'est pas tant l'action du chercheur qui compte, mais le choix que fait l'ethnographe qui importe. Ainsi, si l'activité principale du chercheur est d'être acteur au sein de son terrain et qu'il prend des notes une fois l'expérience terminée, alors on peut définir qu'il est dans une participation observante. S'il est acteur de son terrain, mais que sa prise d'initiative dans celle-ci semble être essentiellement d'observer et qu'il reste étranger au terrain, il sera alors question d'observation participante.

Dans mon cas, il a été question d'être dans de l'observation participante, je suis bien présent dans l'action, mais je l'observe à distance sans la pratiquer. J'adopte également une position d'expert vis-à-vis de mon terrain. Comme évoqué précédemment, je ne suis pas novice étant enseignant en danse contemporaine. J'arrive sur le terrain avec des idées préconçues et un bagage de connaissance qu'il me faudra déconstruire pour essayer de prendre de la distance.

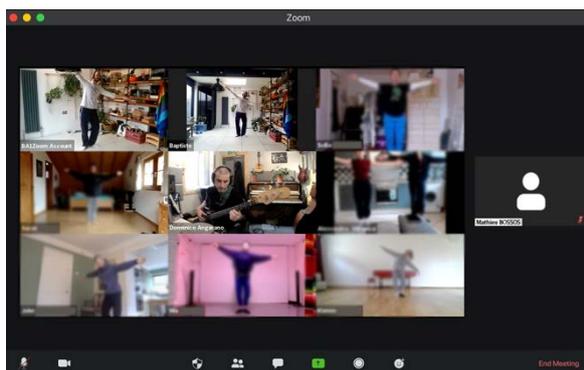
3. Lectures

L'ethnographie est un moyen de consigner l'ensemble des données, mais seule elle ne suffit pas. Dans le but de trouver plus d'objectivité, bien que je conserve ma subjectivité notamment par le choix du sujet, la façon de la traiter, etc. Il est essentiel de lire des auteurs ayant traité de sujet similaire ou proche. Permettant d'analyser les données récoltées sur le terrain et de les confronter pour les interpréter de façon plus éclairée et objective.

4. Position sur le terrain

Lors du terrain, j'observe les cours via l'outil Zoom, une application de visioconférence à distance. Dans le cadre de ce travail, il est question que l'ensemble des élèves, professeurs et musicien, mettent leur caméra en route afin d'être vue et visible de tous. L'usage me montrera que certains rares étudiants, n'avaient pas la capacité de le faire. Pour ma part et en accord avec Baptiste Bourgoignon, il a été question que je ne sois pas visible pendant les séances. Il faut comprendre par-là, que je suis bien présent dans une vignette de l'application, mais seul mon nom est indiqué. Je ne suis pas donc totalement anonyme, mais les participants n'ont pas accès à ma caméra. Nous avons pris cette décision pour ne pas mettre les élèves et les enseignants en inconfort. Le « nous » renvoyant à Baptiste et moi-même. En effet, prenant des notes durant le

cours, ils auraient pu interpréter de manière inopportune ce que j'écris. Il faut comprendre par-



Capture d'écran de l'application Zoom dans le cours de Baptiste du 17 mars 2021

là, qu'ils pourraient penser que j'émetts un jugement de valeur à leur égard. J'avais d'ailleurs expérimenté cela durant ma préparation sur un autre terrain ; à chaque fois que j'écris sur mon carnet de notes, l'enseignant me regarde et change sa façon de se comporter. Ainsi, pour ce terrain, ma position a été d'être dans la discrétion tout en étant présent. Pendant

le cours de Rhys Dennis, celui-ci m'a même confondu avec un élève qui n'aurait pas souhaité mettre sa caméra, tout en sachant qu'il savait que j'observais. Car bien que ma position fût masquée et non explicitée aux élèves, les enseignants avaient reçu un e-mail de Baptiste concernant ma présence.

B. Travaux et recherches existantes

De plus, connaître les propos et positions des auteurs sur le sujet permet de compléter ou d'envisager son terrain sous un autre angle inexploré. Pour ma part, de nombreux auteurs ont déjà traité de la danse contemporaine, c'est le cas notamment de Laurence Louppe avec *la poétique de la danse contemporaine* (1997), Sylvie Faure avec *les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur : sociologie des modes d'apprentissage de la danse « classique » et de la danse « contemporaine »* (1999), Joëlle Vellet avec *la transmission matricielle de la danse contemporaine* (2006) ou encore Anne Cazemajou et *les consignes comme embrayeurs d'action et de perception en cours de yoga/danse contemporaine* (2013). Ces auteures pour ne citer qu'elles ont travaillées sur l'aspect de la transmission comprenant la manière de transmettre en opposition à la danse classique (Faure, 1990) ou explicitant ce qui est mis en jeu lors d'une transmission.

C'est à la lumière de leurs écrits que je me suis questionné sur ce que mon travail de chercheur pouvait apporter de plus à la recherche.

C. Problématique

Ainsi, comprendre les spécificités de la danse contemporaine lors d'une transmission. Est-ce universel ? Quelle est la place de l'enseignant dans la transmission ? Sa liberté, sa sensibilité. Au-delà de l'aspect de la transmission, c'est la vision de la technique qui est à appréhender dans l'approche de mon travail. Posant l'enjeu comme étant :

Dans quelle mesure l'aspect disciplinaire permet de retranscrire la personnalité de l'enseignant dans la transmission de la technique danse contemporaine ?

Afin de mieux appréhender cette problématique, il me faut définir en amont les termes « danse contemporaine » et « technique ». Puis nous verrons par le biais de trois chapitres, trois situations de transmission réalisées par trois enseignants différents. Pour comprendre ce qui est singulier à chaque situation et les éléments qui présentent des régularités. Ensuite, nous regarderons comment chaque enseignant transmet en lien avec leur *sensibilité à*. Pour conclure sur l'ensemble des résultats obtenus, en faire le bilan et tâcher de répondre à notre problématique.

1. Danse contemporaine

Il existe plusieurs définitions de la danse contemporaine chez les auteurs. Pour Sylvie Faure la danse contemporaine est avant tout l'opposition à la danse classique avec une forme de danse plus libre par la présence d'atelier de composition (Faure, 1999). Alors que pour Laurence Louppe, la danse contemporaine serait une approche sensible du mouvement reposant sur les notions de souffle, de rapport de poids du corps, de flux, d'espace et de temps (Louppe, 1997). Il semblerait que leurs définitions ne correspondent pas totalement aux situations que j'ai eu l'opportunité d'observer. C'est pourquoi j'ai posé la question à Baptiste Bourgougnon :

Que définit-on par danse contemporaine ? Lorsqu'on [référence aux enseignants et directeurs des études] a refait le programme, on a suggéré de changer de nom.

- « Est-ce que du coup on peut toujours dire qu'on est une école de danse contemporaine ? »

Et en fait, après plusieurs discussions et longues conversations et débats, l'idée c'est que oui. C'est quelque chose que l'on fait déjà. Mais je pense qu'on va le faire encore plus. C'est de constamment questionner la définition de ce qu'est la danse contemporaine. [...] Si on veut rester contemporain, soit actuel,

efficace, pour les élèves pour que quand ils sortent ils puissent danser dans l'industrie dans la forme actuelle, il ne faut pas des danseurs qui fassent que du Graham ou Cunningham (cf. annexes), ça, c'est sûr. Il faut des danseurs qui soient polyvalents. Car les chorégraphes sont intéressés par les mélanges, la mixité. Mais ça a toujours été le cas en fait. [...] du coup on se dit :

- « Est-ce que c'est vraiment utile de former quelqu'un si c'est pour lui dire tu vas être un artiste contemporain ? »

Donc l'idée c'est n'essayons pas de définir le terme contemporain, mais plutôt voyons le comme une chose qui est constamment en train d'évoluer et à laquelle on doit s'adapter. Pour refléter ce qu'est l'industrie aujourd'hui. – Note extraite de l'entretien avec Baptiste du 15 avril 2021 [45:19] - [49:38]

Il faut comprendre que le terme contemporain peut être envisagé de deux façons.

La première façon comme étant celle que Baptiste explique : actuel, soit contemporain, dans le sens de notre temps et avisé de ce qui se passe dans le milieu de la danse en ce moment. Mais il y a aussi l'autre aspect qui est celui de l'histoire et des techniques de danse. Techniques de danse que l'histoire de l'enseignement de la danse définit comme étant contemporaine telle que la technique de Merce Cunningham²¹.

2. Technique

L'aspect technique ne doit pas être envisagé d'un point de vue anthropologique, mais par ce que définissent les enseignants de cette pratique. Il est question d'envisager la technique comme la relation à une discipline, une matière. Baptiste explique également ce point lors de notre entretien :

[La technique contemporaine c'est la] volonté de présenter et d'offrir quelque chose aux étudiants, de chaque professeur qui sera différent. Et de suggérer aux étudiants :

- « Voilà, ma pratique, voilà ce que j'ai développé en tant qu'artiste ».

Certains vont être peut-être très codifiés et très clairs comme des professeurs qui vont enseigner la technique Cunningham qui est très codifiée et très précise. Ou alors d'autres professeurs comme Arran qui ont développé leur propre truc, ce qu'il avait envie de faire par rapport à ce qu'il avait aimé ou alors parce que

²¹ Merce Cunningham (16 avril 1919 – 26 juillet 2009) : danseur, chorégraphe et pédagogue américain. (cf. annexes)

c'est-ce qui est utile pour les étudiants. L'approche de LCDS c'est d'offrir ça [la multiplicité de vision d'enseignement] aux étudiants sans leur dire :

- « C'est-ce qu'il faut que tu fasses ».

C'est en somme :

- « Voilà une offre, prend ce que tu veux de ça et utilise-le pour ce que toi tu veux faire ». – Note extrait de l'entretien avec Baptiste du 15 avril 2021 de [49:38] à [53:23]

En d'autres termes, la technique renvoie à la sensibilité qu'à chaque enseignant à transmettre sa matière en prenant en compte son parcours et ce qu'il souhaite transmettre. Cependant, « j'avais une idée précise et très arrêtée de ce qu'on appelait : « technique ». [...] une technique de danse [...] renvoyait à une pratique quotidienne [...] comportant obligatoirement les éléments suivants :

- Organisation spécifique de la durée (succession de moments précis : l'échauffement, la barre – à la barre et/ou au centre –, le milieu, les diagonales, ou traversées, l'enchaînement)
- Un ensemble de figures (le vocabulaire)
- L'agencement de ces figures et ensemble de figures (la syntaxe)

Bref la mise en jeu de coordinations, d'automatismes acquis spécifiques qui font le cœur de toute technique. » (Roquet, 2019).

Alors comme Christine Roquet, j'avais cette vision très encadrante étant donné ma formation, mais également par le fait d'enseigner la danse contemporaine au sein d'un conservatoire. Mais à l'issue de l'entretien avec Baptiste je me rends compte qu'il ne peut pas y avoir une technique bonne ou efficace en soi. Que celle-ci semble dépendre surtout de la *sensibilité à*, ainsi que la personnalité de l'enseignant.

Dans le but de mieux comprendre ce qu'explique Baptiste, nous allons essayer de voir comment il transmet son cours.

Chapitre 1 : Baptiste Bourgougnon

I. Introduction

Ce premier chapitre met en avant Baptiste, l'un des trois enseignants que j'ai eu l'opportunité d'observer. Baptiste est le plus expérimenté. Professeur depuis 2011 au sein de la structure, il a donc 10 ans d'expérience dans ce domaine. La façon dont il appréhende son enseignement, la manière qu'il a d'interagir avec les élèves et de les aider dans l'apprentissage de la technique contemporaine semble être le fruit d'une longue expérimentation et réflexion. Son parcours de formation en France au sein du conservatoire de Paris rend mon rapport avec lui plus simple et plus proche qu'avec les deux autres enseignants, Rhys et Arran. C'est sous l'angle de cette proximité que je choisis de commencer ce premier chapitre. Cependant, on le verra, il a beaucoup voyagé et vécu plus longtemps à l'étranger qu'en France. C'est le fait qu'il soit issu d'une culture de la danse dont j'ai l'expérience, moins « exotique » et plus académique qui me permet de mieux appréhender son travail. Son approche pédagogique et la façon dont il enseigne sont celles qu'à l'issue de mon terrain, je connais le mieux. Elle est le fruit d'une mixité culturelle qui a su conserver ce qui fait la singularité de Baptiste. Mixité entre un enseignement issu de conservatoires français, d'une carrière européenne et d'une vie professionnelle profondément ancrée dans un système anglo-saxon. Créant alors tout l'intérêt de s'interroger et de comprendre sa position d'enseignant et de ce qu'il a à transmettre du fait de la richesse de ses expériences.

Ce chapitre a donc pour objectif de montrer comment il transmet, qu'est-ce qui est mis en jeu lors de la transmission de la technique contemporaine. Y a-t-il une transmission unique ? Quelles sont les méthodes utilisées ? En d'autres termes comment enseigne-t-il la danse contemporaine ? Dans le but de comprendre ce qui est en jeu dans un cours technique de danse contemporaine tout en ayant conscience de la singularité de chaque enseignant. En appréhendant le fait qu'il y ait une *sensibilité à* et une volonté de transmettre ce qui *affecte* l'enseignant. Afin de répondre à ces questions et plus largement à la problématique de ce mémoire, nous nous intéresserons d'abord au parcours de Baptiste. D'où vient-il ? Qu'elle ait son rôle au sein de la structure ? Autant d'éléments qui nous permettront de mieux le situer. Puis nous prendrons une situation au sein d'une séance dans le but de l'ethnographier et ainsi rentrer plus en détail sur ce qui est en jeu au sein d'une transmission réalisée par Baptiste. À

l'issue de cette situation, nous dégagerons la chronologie mise en place. Enfin, nous verrons les différentes méthodes de transmission utilisées par Baptiste.

A. Situation Baptiste

Baptiste Bourgougnon est le responsable pédagogique du programme Undergraduated ainsi que le responsable des relations à l'international. Il m'est présenté lors de mes échanges avec Lise Uytterhoeven. C'est lui qui aura la charge de mon accompagnement lors de mon étude de terrain au sein de la London Contemporary Dance School. Avant de commencer et pour être sûr de comprendre mes attentes et l'objectif de ma présence, il me demandera d'échanger ensemble. C'est à l'issue de cette réunion qu'il me proposera d'observer différents cours dont notamment le sien.

B. Qui est Baptiste Bourgougnon et quel est son parcours ?



Baptiste Bourgougnon
© Crédit photo - masterpieceibc.com

Baptiste est français, il a 40 ans. Il a une formation de danseur, diplômé du CNSMD de Paris²², obtenu en 2000. Pendant ses années de conservatoire, il a également passé un semestre sur les bancs de l'université filière LEA²³. C'est son attrait pour les langues et son envie de découvrir d'autres cultures qui le décideront à passer des auditions un peu partout en Europe. Il intégrera alors « Carte Blanche », la compagnie nationale norvégienne de danse contemporaine. Baptiste m'expliquera d'ailleurs lors d'un entretien que son contexte familial (notamment son père qui travaille pour la SNCF) lui permettra de beaucoup voyager. Il précisera également que sa carrière de danseur est plutôt due au fait de choix personnels, plutôt que par choix professionnels. Il pense avoir eu beaucoup de chance, car il a toujours su rebondir et trouver du travail. Il passera son D.E.²⁴ de professeur de danse option contemporain à l'ISDAT²⁵, je cite : « un peu par hasard ». En effet, étant danseur

²² CNSMD : Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse

²³ LEA : Langues Étrangères Appliquées

²⁴ DE : Diplôme d'État

²⁵ ISDAT : l'Institut Supérieur Des Arts de Toulouse

depuis plusieurs années et donnant des cours de façon ponctuelle, il a décidé de se présenter en candidat libre. Une fois ce diplôme obtenu, il prendra la décision de s'installer à Manchester.

Baptiste privilégiera alors la danse plutôt que l'enseignement, ne se sentant pas légitime dans le rôle de pédagogue. Il continuera sa carrière auprès de différentes compagnies en Europe tout en vivant en Grande-Bretagne. Pour raisons personnelles, il partira par la suite vivre à Londres. Sur les recommandations d'une chorégraphe influente qu'il estime beaucoup, Janette Smith²⁶, il s'inscrira à la formation pédagogique du Master d'enseignement en danse proposée par la LCDS en 2011.

Une fois diplômé du master, il obtiendra un poste temporaire d'enseignant et donnera des cours de façon plus intensive jusqu'en 2014 où il obtiendra un poste permanent. En septembre 2020, il est nommé responsable du programme Undergraduated ainsi que responsable des relations à l'internationale.

II. Situation de transmission

C'est lors de ma deuxième observation d'un cours de Baptiste que je me suis arrêté sur une situation qui a retenu mon attention.

Ce cours a lieu en ligne, le 17 mars 2021 à 10h, heure locale. C'est un cours de technique de danse contemporaine avec les niveaux BA 1 / BA 2. Baptiste n'est pas dans un studio de danse, mais dans sa cuisine. On ne voit pas la cuisine à proprement parler, mais plutôt une réserve alimentaire avec deux grandes étagères en bois soutenues par une structure en acier de couleur noire dans le fond de la pièce. À gauche de l'écran, on peut apercevoir de nombreuses plantes vertes. Le sol est carrelé. Au milieu de la pièce, un lustre imposant descend assez bas. Il arrive d'ailleurs parfois à Baptiste de le toucher involontairement quand il danse. Une grande baie vitrée laisse passer la lumière extérieure sur le côté gauche de l'écran.

Baptiste utilise deux caméras, celle de son téléphone et celle de son ordinateur.

Les deux montrent la pièce : d'un point de vue frontal pour le téléphone et en diagonale pour l'ordinateur. [Note extraite de mon journal de terrain du 17 mars 2021]

²⁶ Janet Smith : danseuse et chorégraphe britannique. Elle fait des études en danse et en art dramatique, avant de devenir enseignante à la LCDS. Elle est directrice artistique pendant 14 ans à la Scottish Dance Theatre, la principale compagnie de danse contemporaine d'Écosse. Elle travaille avec des chorégraphes émergents et internationaux. Aujourd'hui et depuis 2012, elle dirige et est directrice artistique de la Northern School of Contemporary Dance à Leeds (l'une des écoles du regroupement du conservatoire dance and drama).

L'utilisation de deux caméras est un choix qu'il a fait pensant que cela permettra d'avoir une vision multiple de son environnement et de son corps. C'est un premier outil mis en place par Baptiste pour favoriser l'assimilation de l'apprentissage par le visuel. Permettant ainsi « la mise en visibilité du corps » (Tardieu, 2009) entre l'enseignant et les élèves et facilitant le « contrôle visuel » (Tardieu, 2009). Pour autant, il admettra lors d'un entretien qu'il n'a jamais demandé aux élèves un retour sur ce dispositif. On peut penser que les élèves, n'ayant pas demandé à en changer, y auraient alors adhéré.



Vue ¾ de la caméra par l'ordinateur de Baptiste – cours du 17 mars 2021 via l'outil Zoom – capture d'écran



Vue frontale de la caméra par le téléphone de Baptiste – cours du 17 mars 2021 via l'outil Zoom – capture d'écran

Ce cours en ligne est accompagné d'un musicien, Domenico Angarano²⁷, présent dans une pièce qui semble être un studio d'enregistrement. Le cours est suivi par 8 étudiants : 7 filles, Alessandra, Veronica, Scilla, Sarah, Klemm, Mia et Lydia (qui rejoint le cours après 40 minutes) et un seul garçon, John. C'est après les deux premiers exercices qui paraissent ressembler à ceux observés la semaine précédente qu'une situation se produit.

[Le changement d'exercice se fait de façon implicite. C'est l'état de corps qui n'était pas présent dans l'exercice d'avant (la parallèle) qui m'indique qu'on effectue un changement]

Baptiste :

“We are back into parallel, we're gonna go drop in the beginning,
1, 2, 3, 4, 5, 6 Push 7 Close 8...”²⁸

²⁷ Domenico Angarano (17 octobre 1981 – aujourd'hui) : Musicien et musicien accompagnateur (formation spécifique pour accompagner l'enseignement de la danse classique, contemporaine ou jazz) en danse. Il travaille pour des compagnies telle que English National Ballet. Il intervient de manière permanente à la LCDS.

²⁸ [Traduction libre] : Nous allons nous remettre en parallèle, au début on va laisser tomber, 1, 2, 3, 4, 5, 6, poussez à 7, fermez à 8

[En même temps qu'il donne les indications vocales, mélangeant des bouts de phrases entrecoupées de compte, il montre les mouvements à réaliser. Les élèves reproduisent tous de façon instantanée ce qu'il montre]

“...1,2,3,4 send everything away, and we bring back in 7, 8...”

29

[Il utilise la respiration pour compter. Il prononce la phrase rapidement tout en gardant un ton calme et posé]

“1, 2, 3 I'm here 4 [silence] 7, 8. Two simple tendus, 3, 4 drop 6, 7, 8...”³⁰

[Il s'arrête, regarde en direction de la caméra]

“And we do the same thing in first, front, side and back.

The pattern is: the first drop goes here in paralleled, it's the same, and I'm doing very careful with my knee and my ankle we've seen this before. There is a lovely sense of weight in my chest, without going too far. The other danger is that with the weight and the sense of drop and swing, that that will let that happen, the closing of the shoulders. There is still engagement with my lats. My lats are still keeping my shoulder blades nicely against my ribcage, they're still nicely open. When I go down, I have to be careful to support my shoulders, I do not let it go...”³¹

[À ce moment-là, il touche son épaule et montre ce qu'il ne faut pas faire : l'épaule qui part en avant]

“I give intention to my back to support my cage...”³²

[Il respire de manière sonore]

²⁹ [Traduction libre] : ...1,2,3,4 envoyez tout loin, puis revenez sur le 7, 8...

³⁰ [Traduction libre] : 1, 2, 3 je suis là 4 [silence] 7, 8. Deux tendus, 3, 4 laisser tomber 6, 7, 8...

³¹ [Traduction libre] : Et on fait la même chose en 1^{re} position, devant, sur le côté et derrière. La première séquence : le premier laisser tomber, est le même et se fait en parallèle et je fais vraiment attention avec mes genoux et mes chevilles, comme nous l'avons vu précédemment. Il y a une belle sensation de poids dans ma poitrine, sans aller trop loin. L'autre danger c'est qu'avec la sensation de poids, de chute et de balancement, ça risque d'arriver, en fermant les épaules. Mes muscles dorsaux sont toujours engagés. Mes dorsaux continuent de maintenir mes omoplates contre ma cage thoracique, qui reste tout du long bien ouverte. Quand je descends, je dois faire attention à soutenir mes épaules, je ne les laisse pas partir...

³² [Traduction libre] : Je donne une intention à mon dos pour venir soutenir ma cage thoracique

“Then I go into a simple tendu...”³³

[Il pointe du doigt son pied gauche comme pour accentuer ce à quoi il faut faire attention]

“I transfer the weight in between both feet, so my pelvis is just between both, and what happens is: as I transfer the weight, I’m gonna soften the chest as well. Again, just the upper back. And then, from here, the knees buckle, so it really starts from the knees. Knees, pelvis, and chest and again, with my arms, don’t think of the form, think of the fact that they’re connected and really sending energy through space. So I’m always tilting towards the leg that’s to the left, so if I’m to the side, I’m always going to tilt towards that leg, and same thing to the back here, and drop, and I’m gonna *tilt*³⁴ towards that back leg before I push back and close.

The second part of the pattern: It’s just two simple tendu, 1, 2, 3, 4 and then five. And then, in that moment, weather we go towards the back, front or the side, there’s that lovely sense of ease. The height of the leg doesn’t matter but the quality of the arms coming up, and the leg, there is something nice and soft about my hips, nice and long about the leg, this lovely feeling coming from underneath, as well as the arms. It’s a bit like Pinocchio when you pull on the strings, that how feel and then come back...”³⁵

³³ [Traduction libre] : Puis, je passe dans un simple tendu

³⁴ *Tilt* : mouvement dansé : battement où l’éloignement de la jambe et le bassin reste à même distance. Le dos, les bras et la jambe basculent en inclinaison latérale tout en conservant une jambe fixe au sol. (cf. annexe)

³⁵ [Traduction libre] : Je transfère le poids de mon corps entre mes deux jambes, donc mon bassin est juste entre les deux jambes et ce qui se passe c’est que : pendant que je transfère mon poids du corps entre mes deux jambes, je vais détendre ma poitrine. Encore une fois, juste le haut du dos. Et puis, à partir de là, mes genoux vont se fléchir donc le mouvement commence vraiment par les genoux. Mes genoux, pelvis, poitrine et mes bras, ne doivent pas être pensée dans une forme, mais au fait qu’ils sont vraiment connectés et qu’il envoie de l’énergie à travers l’espace. Donc, je pense toujours vers la jambe qui est à gauche, ainsi, si je suis sur le côté, je vais pencher vers cette jambe, la même chose quand je suis à l’arrière, ici, et lâcher, et je vais faire un *tilt* vers la jambe arrière avant de repousser pour fermer. La deuxième séquence : c’est simplement deux tendus, 1, 2, 3, 4 et ensuite 5. À ce moment-là, qu’on aille vers l’arrière, l’avant ou les côtés, il y a une belle sensation de relâcher. La hauteur de la jambe n’est pas importante, mais ce qui m’importe c’est la qualité des bras et de la jambe qui se lèvent, comme quelque chose d’agréable et doux dans mes hanches, de magnifique et de long dans ma jambe, une belle sensation

[Il tape le plafonnier à côté de lui]

“...without hitting your light... Come back before you go to ankle. And back. Yes? And so we do this in parallel, right and left, first right left, towards the front, towards the side, always the same pattern I go forward open, 7, 8. 1,2,3,4,5,6,7,8. Same thing to the back.”³⁶

[Il accélère la façon qu’il a de compter. Il semble synthétiser de façon rapide l’ensemble de l’exercice qu’il vient de détailler]

[Il vient vers la caméra]

“Do you have any question? We ok? Yes?”³⁷

[Silence. Pas de réaction des élèves]

“Great...So the thing to think about, just before we go is ...”³⁸

[Il repart au centre de l’espace]

“...this moment, that we do in all directions, I’m trying to make them not too muscular. So even though we’ve got time, and it’s a bit slow the first time around, I really want to avoid the knee and back, where I can feel all the muscles of my chest engaging. There is something really soft, almost swinging, about it”³⁹

[Il remonte la partie de l’exercice de façon plus lente]

“Without compromising the placement and where my pelvis is, and it still needs to stay between both feet.”⁴⁰

[Les élèves essaient de refaire et d’appliquer les consignes, il se rapproche de la caméra pour les observer]

venant du sol jusqu’au bras. C’est un peu comme Pinocchio quand on lui tire sur les ficelles c’est comme ça qu’on se sent et puis on revient...

³⁶ [Traduction libre] : ...Sans frapper votre lumière... revenons avant d’aller la cheville à l’arrière. Oui ? Et donc nous faisons ça en parallèle, en 1^{re} position, sur les côtés, d’abord à droite puis à gauche, vers l’avant puis vers le côté, toujours le même motif. Je vais ouvrir 7, 8.1,2,3,4,5,6,7,8. la même chose en arrière.

³⁷ [Traduction libre] : Avez-vous des questions ? On est bon ? Oui ?

³⁸ [Traduction libre] : Très bien... Donc, la chose à laquelle il faut penser, juste avant de partir, c’est...

³⁹ [Traduction libre] : À ce moment-là, quand on le fait dans tous les sens, j’essaie de ne pas rendre le mouvement trop musculaire. Même si nous avons le temps la première fois et que c’est un peu lent, je veux vraiment éviter vos genoux et votre dos où je dois sentir mes muscles de ma poitrine engagés. Il y a quelque chose de vraiment délicat, presque comme nager.

⁴⁰ [Traduction libre] : Sans compromettre votre placement et l’emplacement de mon bassin qui doit toujours rester entre les deux pieds.

“But there is something... Yes Mia, nice and soft going into this. I don’t need to overcontrol every bit of this... Yes, Klemm. Let’s try from the begging in parallel”⁴¹

[Il se place pour refaire avec eux]

“First time, we not gonna go too fast.. Thank you Dom”⁴²

[Baptiste donne le décompte avec une pulsation lente et Domenico la répète avec quelques accords de guitare]

[Les élèves et Baptiste réalisent l’exercice sur la musique de Domenico]

“Same thing in first...”⁴³

[Baptiste regarde la caméra pour, semble-t-il, contrôler ce que font les élèves]

[Il s’arrête et se rapproche pour regarder, reste quelques instants et revient à sa place pour dire]

“To the side...”⁴⁴

[Et refaire avec eux puis s’arrêter quelques secondes après. Il revient vers la caméra et observe les élèves pour dire]

“And back...”⁴⁵

[On le voit observer et danser en même temps. Il fait un signe de pouce à Domenico pour l’arrêter. Il revient à sa place au centre de l’espace]

“Let’s do this once more. It’s not bad at all, actually. We’ll keep on exploring the quality that I was talking about, which is great. Now the danger, particularly towards the back, is that with that quality, we lose a little bit of some of the placement. It’s often smaller, it feels smaller than it looks. Sometimes, we feel like you want to go really far with the chest, when it’s actually quite small. It’s just a feeling up and over, from my pelvis, the spine, all the way to the top of the skull. Not gonna push too far with the head and break the neck. There’s that lovely sense of like a fishing rod, this lovely sense of arch. And then push back. As some of you

⁴¹ [Traduction libre] : C’est vraiment quelque chose... Oui, Mia. Bien et doux là-dedans. Je n’ai pas besoin de contrôler tout ça... Oui Klemm. Essayons de le faire du début en parallèle.

⁴² [Traduction libre] : La première fois, on ne va pas le faire trop vite. Merci Dom.

⁴³ [Traduction libre] : la même chose en première

⁴⁴ [Traduction libre] : sur le côté.

⁴⁵ [Traduction libre] : et en arrière.

were really releasing and enjoying the flow, towards the back, it started to become less where I'm actually going towards the back, when again this is nice and stable..."⁴⁶

[En se frottant le ventre et les lombaires]

"...and I'm just coming to the side. It's a little bit smaller than you think..."⁴⁷

[Il revient vers l'ordinateur pour observer ce qu'il se passe]

"Yeah, that better already and you don't ... That it, Mia. So, there is that balance between finding this ease and this almost lack of muscularity and control, yet not letting it get too wild in a way. You want to really think as we go towards the back, keeping this nice and square. It's really small, it's actually a lot smaller than you think. This little moment is actually quite small. Here, and here, push back..."⁴⁸

[Il montre un mouvement de dégagé avec un recul de hanche de gauche à droite.

Il revient vers la caméra]

"Let's try once more"⁴⁹

Domenico :

"Same thing?"⁵⁰

Baptiste :

"Yes, please Domenico thank you"⁵¹

⁴⁶ [Traduction libre] : On va le faire une fois de plus. Pour tout dire, c'est vraiment pas mal. Nous continuerons d'explorer la qualité dont je parlais, c'est génial. Maintenant le danger, notamment vers l'arrière, est qu'avec cette qualité, nous perdons un peu du placement. Il est souvent plus petit, il semble plus petit qu'il n'en ait l'air. Parfois, on a la sensation que vous voulez aller très loin avec la poitrine, alors qu'en fait c'est assez petit. C'est juste une sensation de haut en bas, de mon bassin passant de la colonne vertébrale jusqu'au sommet du crâne. Je ne vais pas pousser trop loin la tête et casser le cou. Il y a cette jolie sensation de canne à pêche et d'arche. Et le repousser. Ensuite certains d'entre vous, vous relâchez et appréciez le flux, cela commence alors à devenir moins où je veux réellement aller, quand je vais vers l'arrière. C'est agréable et stable..."

⁴⁷ [Traduction libre] : et je viens juste à côté. C'est un peu plus petit que vous ne le pensez.

⁴⁸ [Traduction libre] : Oui, c'est bien mieux et vous ne devez pas... C'est ça Mia. Il y a donc un équilibre entre trouver l'aisance et presque manquer de musculature et de contrôle, sans toutefois laisser le mouvement devenir complètement incontrôlable, d'une certaine manière. Vous devez vraiment réfléchir lorsque l'on va vers l'arrière, à garder le mouvement agréable et en place. C'est vraiment petit, en réalité c'est beaucoup plus petit que ce que vous pensez. Ce petit moment est en fait très petit. Ici, et là, vous repoussez...

⁴⁹ [Traduction libre] : Refaisons-le encore une fois.

⁵⁰ [Traduction libre] : La même chose ?

⁵¹ [Traduction libre] : Oui, s'il te plaît Domenico merci.

Domenico :

“Is it 5, 6, 7, 8?”⁵²

[Baptiste valide de la tête]

“Ok. 5, 6, 7, 8...”

[La musique commence]

[Baptiste danse avec eux tout en gardant un œil attentif à ce que font les élèves. Au bout du 3^e mouvement, il revient vers la caméra pour regarder ce que font les élèves.

On peut le constater sur le rendu caméra de Baptiste, il regarde de gauche à droite son écran, s’arrête pour observer d’un œil plus attentif et bouge de nouveau la tête.

Les élèves sont très légèrement décalés, ce qui est probablement dus à la vitesse de connexion, mais ils effectuent les exercices, semble-t-il, sans erreur de mémorisation.

Baptiste fait des petits « oui » de la tête par moment.

Vers la fin de la restitution de cet exercice John, le seul garçon du cours, s’arrête alors que les autres élèves continuent de danser. Il observe alors en direction de la caméra.

Il regarde la caméra puis baisse la tête en continuant de secouer les bras. Il regarde devant lui, puis jette de nouveau un coup d’œil à la caméra. Il commence alors à bouger le bout de ses doigts, touchant son index avec son pouce. Il regarde derrière lui, ce qui crée une torsion dans son corps puis revient de face, la main sur le menton au niveau de la bouche et l’autre main au niveau du bassin. Il relâche les bras. Puis mets les deux mains sur les hanches. Après qu’il ait regardé derrière lui, Baptiste sourit. Puis Baptiste se penche pour regarder de façon plus accentuée la caméra et lance un]

“...Last time...”⁵³

[À ce moment-là, John sourit à Baptiste, relâche ses bras le long du corps et reprend l’exercice au début.

⁵² [Traduction libre] : Est-ce que c’est : 5, 6, 7, 8

⁵³ [Traduction libre] : Dernière fois

Baptiste fait des grands « oui » de la tête. Domenico s’arrête brutalement de jouer.

Tout le monde s’arrête et regarde en direction de leur caméra respective]

Baptiste :

“Thank you, Dom. Great everyone. John, I think you skip one direction. It’s doesn’t matter at all. It was great. And this exercise is really engendering research fight between these ideas, as well as keeping it nice and placed. So, this is definitely what we’re looking for. That constant battle between the two. Let’s go into this one we see last week.”⁵⁴

[Il change d’exercice] – Note extraite de mon journal de terrain – Vidéo du cours du 17 mars 2021 – de [29:35] à [42:47].

A. Structure d’un exercice

La situation exposée extraite de mon journal de terrain relève d’un contexte de transmission d’un exercice. Elle montre différent moyen de transmettre que nous allons analyser plus finement en reprenant les notions théoriques, les entretiens et cet exemple issu de mon observation. Dans un premier temps, nous allons subdiviser cet exemple de transmission en cinq sous parties, afin de comprendre le processus mis en place dans l’apprentissage.

1. La première étape a été initiée par Baptiste. Il réalise l’exercice dans la rythmique tout en indiquant dans un rapport discursif sous forme de monologue ce qu’il fait et la manière dont il le fait. Nous verrons plus tard en détail l’analyse de ce discours.
2. Dans un deuxième temps il découpe son exercice en deux parties. Durant cette étape, il ne réalise plus l’exercice dans la dynamique du mouvement, mais sous forme de deux séquences. Il les fragmente par des explications plus précises, ceux sur quoi il faut *faire attention*, en explicitant le *comment* et le *faire* dans la réalisation de l’action. Il utilise de façon aléatoire et inégale, les comptes de 1 à 8, la respiration, un vocabulaire spécifique et des notions de spatialisation.

⁵⁴ [Traduction libre] : Merci, Dom. Très bien tout le monde. John, je pense que tu as oublié une direction. Ce n’est pas grave du tout. C’était bien. Et cet exercice est très engagé dans une recherche de lutte entre une idée aussi bien le fait de faire ça bien que le placement. C’est donc ce que nous recherchons. Cette bataille constante entre ces deux éléments. Passons à ce que nous avons vu la semaine dernière.

3. La troisième partie met les élèves dans l'exécution de ce qu'ils ont compris de l'enseignement de Baptiste. Celui-ci accompagne puis observe les étudiants.
4. La quatrième étape quant à elle, met en place un retour correctif/adaptatif de Baptiste envers les étudiants, affinant les éléments précédemment explicités en fonction des observations de Baptiste.
5. La cinquième et dernière étape reprend l'exercice travaillé et permet à Baptiste de constater si les élèves ont compris, assimilé et incorporé les correctifs/adaptations dont il leur a fait part.

L'ensemble de ces cinq étapes nous montre qu'il y a un va-et-vient permanent entre *l'agir* de l'enseignant, l'observation et le *faire* des étudiants.

Mais que signifie *agir* et *faire* ? Michel Récopé (2021) l'explique par l'expérience au sein d'une activité comme étant être de relation ainsi « je suis *dans* et *par* un ensemble de relation » (Récopé, 2021). En d'autres termes, l'expérience c'est le fait de vivre ce qui se passe lors d'une activité. *L'agir* dans l'expérience est avant tout le fait *d'agir* sur le monde, d'être acteur. Il met en perspective le fait que j'agis sur le monde uniquement si j'y trouve un intérêt. Ce qui revient à dire que parce que je suis *sensible* à alors je vais *agir* de façon intentionnelle et spontanée. Préalablement, j'aurai besoin de définir quelle est ma *sensibilité* à. Dans le cas de l'exemple du cours de Baptiste, celui-ci semble être sensible au fait que les élèves réussissent et comprennent ce qu'il leur transmet. Notamment le fait d'être capable de reproduire ce qu'il propose tout en étant vigilant au « bon » placement. On peut le voir notamment avec :

“Now the danger, particularly towards the back, is that with that quality, we lose a little bit of some of the placement.”⁵⁵

[...]

“And this exercise is really engendering research fight between these ideas, as well as keeping it nice and placed. So, this is definitely what we're looking for. That constant battle between the two.”⁵⁶

C'est cette notion de réussite de reproduction tout autant que d'incorporation qui est en jeu. Le repère visuel étant au centre de cette activité. Quant au *faire*, celui-ci renvoie au registre du

⁵⁵ [Traduction libre] : Maintenant le danger, notamment vers l'arrière, est qu'avec cette qualité, nous perdons un peu du placement.

⁵⁶ [Traduction libre] : Et cet exercice est très engagé dans une recherche de lutte entre une idée aussi bien le fait de faire ça bien que le placement. C'est donc ce que nous recherchons. Cette bataille constante entre ces deux éléments.

savoir-faire spécifique, soit de quoi j'ai besoin pour répondre à ce à quoi je suis sensible. Il faut alors comprendre que le *faire*, soit le moyen d'y parvenir est toujours au service de *l'agir*, soit notre *sensibilité à* (Récopé, 2021). Illustrons-le avec ces cinq étapes. Baptiste prend beaucoup de temps dans les deux premières étapes pour expliquer comment *faire* l'exercice :

“There is a lovely sense of weight in my chest, without going too far. The other danger is that with the weight and the sense of drop and swing, that that will let that happen, the closing of the shoulders. There is still engagement with my lats. My lats are still keeping my shoulder blades nicely against my ribcage, they're still nicely open. When I go down I have to be careful to support my shoulders, I do not let it go...”⁵⁷

Il ne répond alors qu'à son *agir*, soit le fait que les élèves reproduisent en comprenant ce qu'il leur transmet : autant la précision de l'exécution en disant comment le faire, mais aussi en apportant des informations sur la posture.

La troisième étape permet à Baptiste d'observer si les élèves répondent à son *agir* et y voit de l'intérêt, car sans intérêt, il n'y a pas de *sensibilité à* donc pas *d'agir*. Pour répondre à son *agir*, les élèves doivent alors utiliser le savoir-faire spécifique que Baptiste leur transmet.

La quatrième étape nous permet de comprendre qu'il n'a pas toujours corrélation et entente entre la *sensibilité à* de l'enseignant et ceux des élèves. Que cela demande de l'adaptation, d'explicitier et de recommencer plusieurs fois avant d'être incorporé. Il est envisageable que la *sensibilité à* de l'enseignant change au fur et à mesure des correctifs ayant alors des répercussions sur le *faire*. Tout autant que les élèves puissent ne pas avoir la même *sensibilité à* et essayent pour autant d'appliquer les savoir-faire. L'ensemble de ces notions que sont l'expérience au sein d'une activité montre qu'il faut être clair et précis sur ce à quoi nous portons notre *sensibilité à*, car la manière de le faire en découlera inévitablement.

Par l'ensemble de ces processus, on constate que l'enseignant à une place prépondérante, si ce n'est vital dans le cours. Instaurant un rapport hiérarchique fort tout autant que la direction que prend le cours. C'est dans une perspective analytique que nous allons essayer de

⁵⁷ [Traduction libre] : Il y a une belle sensation de poids dans ma poitrine, sans aller trop loin. L'autre danger c'est qu'avec la sensation de poids, de chute et de balancement, ça risque d'arriver, en fermant les épaules. Mes muscles dorsaux sont toujours engagés. Mes dorsaux continuent de maintenir mes omoplates contre ma cage thoracique, qui reste tout du long bien ouverte. Quand je descends, je dois faire attention à soutenir mes épaules, je ne les laisse pas partir...

comprendre ce qui rentre en jeu dans l'apprentissage de cet exercice sous l'angle de la transmission.

Le début du cours met en perspective ce que Sylvia Faure définit comme étant « le modèle de la danse classique » (Faure, 1999) :

- « Le contrôle visuel est prédominant » (Faure, 1999) dans ce type d'enseignement :

“It’s often smaller, it feels smaller than it looks. Sometimes, we feel like you want to go really far with the chest, when it’s actually quite small. It’s just a feeling up and over, from my pelvis, the spine, all the way to the top of the skull.”⁵⁸

[...]

[Les élèves essaient de refaire et d'appliquer les consignes, Baptiste se rapproche de la caméra pour les observer]

Baptiste :

“But there is something... Yes Mia, nice and soft going into this. I don’t need to overcontrol every bit of this... Yes, Klemm”⁵⁹

Dans ces exemples, on comprend que le fait d'observer autant que d'être vu est fondamental. Il permet l'assimilation des éléments par le visuel. Il faut regarder l'enseignant réaliser les mouvements, comprendre l'action mise en jeu et reproduire via son propre corps. Laissant alors la possibilité au professeur de nous voir à son tour. Par la suite, il peut contrôler par retour visuel si ce qu'on a produit correspond ou non. Toutes ces étapes, elles aussi observables, permettent de définir que le regard est fondateur lors de la transmission et l'assimilation de la danse.

- Des « contraintes techniques » (Faure, 1999) sont incorporées dans plusieurs exercices qualifiés « d'échauffements » tout en permettant un travail sur la « qualité du mouvement » (Faure, 1999) :

⁵⁸ [Traduction libre] : Il est souvent plus petit, il semble plus petit qu'il n'en a l'air. Parfois, on a la sensation que vous voulez aller très loin avec la poitrine, alors qu'en fait c'est assez petit. C'est juste une sensation de haut en bas, de mon bassin passant de la colonne vertébrale jusqu'au sommet du crâne.

⁵⁹ [Traduction libre] : C'est vraiment quelque chose... Oui, Mia. Bien et doux là-dedans. Je n'ai pas besoin de contrôler tout ça... Oui Klemm

“It’s just two simple tendu, 1, 2, 3, 4 and then five. And then, in that moment, weather we go towards the back, front or the side, there’s that lovely sense of ease. The height of the leg doesn’t matter but the quality of the arms coming up, and the leg, there is something nice and soft about my hips, nice and long about the leg, this lovely feeling coming from underneath, as well as the arms.”⁶⁰

L’échauffement a pour but de préparer le corps des élèves. L’utilisation d’une nomenclature spécifique à la danse telle que « tendu » permet à la fois de réveiller le corps dans une volonté progressive de performance tout en rendant lisible l’incorporation de ce vocabulaire à l’enseignant. La répétition et l’utilisation de plusieurs exercices proposant des variantes de qualité diversifiant la manière de faire. Le tout permettant de multiplier les combinaisons possibles du mouvement.

- « Un mode d’appropriation en termes de reproduction de modèles » (Faure, 1999) se retrouvant alors favorisé.

En d’autres termes, cela signifie qu’il y a un rapport hiérarchique qu’on peut qualifier de transmission verticale : le professeur qui détient le savoir et les élèves qui copient pour s’approprier ce savoir. Dans notre cas, le savoir renvoie à l’exercice transmis aux élèves. L’objectif de cette disposition est alors que les élèves reproduisent le plus fidèlement possible ce qu’ils ont observé des actions de l’enseignant.

À l’issue « l’exercice est corrigé, repris puis complexifié » (Faure, 1999). C’est en effet ce qu’on a pu observer lors du début de l’exercice. Baptiste montre l’exercice en explicitant ce qu’il y fait, comprenant des éléments techniques, puis il demande aux élèves d’imiter, de reproduire. Attendant alors une forme particulière en lien à une valeur esthétique dite technique, dans le cas présent : la danse contemporaine.

Ainsi plusieurs formes d’apprentissage sont mises en place. La première est la discipline. Elle y est définie comme privilégiant l’aspect technique de la danse en lien avec une gestuelle codifiée. Issue d’une éthique traditionnelle et académique plaçant alors les

⁶⁰ [Traduction libre] : C’est simplement deux tendus, 1, 2, 3, 4 et ensuite 5. À ce moment-là, qu’on aille vers l’arrière, l’avant ou les côtés, il y a une belle sensation de relâcher. La hauteur de la jambe n’est pas importante, mais ce qui m’importe c’est la qualité des bras et de la jambe qui se lèvent, comme quelque chose d’agréable et doux dans mes hanches, de magnifique et de long dans ma jambe, une belle sensation venant du sol jusqu’au bras.

mouvements enseignés par le professeur comme référent d'un « idéal ». L'apprentissage se déroule dans un contexte normatif par l'aspect structurel et processuel : un exercice après l'autre. Un va-et-vient entre démonstration, restitution, correction, nouvelle restitution puis changement d'exercice répétant alors le même processus. Il se crée une « routinisation d'exercices formels » (Léonardi, 2000) aussi bien d'un même exercice tout autant que dans l'aspect général du cours.

L'ensemble de tous ces éléments met en jeu ce qu'on peut définir comme étant la discipline.

1. Aspect disciplinaire

En premier lieu, la discipline renvoie à la matière, celle de la danse contemporaine. Bien qu'elle soit souvent identifiée dans cet exercice de manière très familière à la danse classique, la discipline concerne plus largement tout ce qui est implicitement et/ou explicitement codifié au sein d'une activité.

En d'autres termes, les règles de conduite à adopter. Ce qui semble aller de soi, mais qui a pourtant été appris, accepté et travaillé. Moins strict et codifié que la danse classique, l'enseignement de la danse contemporaine semble conserver des processus similaires. On le voit notamment par le changement rapide d'exercice : il ne serait pas facile pour un novice qui arriverait de comprendre que le cours allait enchaîner un exercice après l'autre. Ce qui ne serait pas forcément énoncé de façon explicite, mais implicite par une simple phrase ou dans le cas présent par un changement de position : "We are back into parallel"⁶¹. Cette absence de repères explicites implique qu'il y ait un savoir, des connaissances qui sont mises en jeu et qu'il a fallu que les étudiants se les approprient à un moment donné dans leur parcours. Elle est initiée par la forme que prend le cours d'un point de vue processuel : un exercice après l'autre, une étape après l'autre, un mouvement après l'autre. En effet, les élèves du cours ne semblent pas surpris de changer d'exercice ou bien de devoir refaire. L'ensemble de ce processus semble complètement digéré et intégré. Pour autant, ils semblent découvrir une nouvelle organisation corporelle des mouvements introduits dans l'exercice. On peut en déduire que la nouveauté n'est pas dans la forme structurelle du cours, un exercice après l'autre, mais dans le contenu même de l'exercice. La marge de manœuvre des étudiants se réduisant à obéir et reproduire.

⁶¹ [Traduction libre] : nous revenons en position parallèle

C'est alors un troisième aspect de la discipline qui est exposé, celui défini par Michel Foucault (1975), comme étant une technique de gestion destinée à orienter les comportements en répartissant les individus dans l'espace et gérant leurs actions dans le temps. De façon plus claire, c'est un dispositif disciplinaire qui distingue les individus d'un point de vue hiérarchique. Chaque individu à une fonction, un rôle, une place. La notion de placement tant d'un point de vue spatial que hiérarchique est centrale dans la définition de la discipline par Michel Foucault (1967). L'intérêt est que chaque individu soit ordonné dans l'espace, lui permettant alors de trouver « sa place » tout en ayant un rôle et une fonction précise.

Dans le cas de Baptiste, il s'agit avant tout d'intérioriser des normes disciplinaires dans le but d'encadrer une activité. Baptiste ne transmet pas uniquement « un savoir corporel en danse dans l'interaction entre le maître [professeur] et les élèves » (Tardieu, 2009), mais aussi un savoir-vivre au sein d'un cours de danse. Déterminant par la discipline, les us et coutumes, ce qu'il est autorisé de faire ou non.

Le vocabulaire employé met en perspective des notions préalables dont il faut avoir maîtrisé le sens et la fonction corporelle :

“Two simple tendus”⁶²

“we do this in parallel, right and left, first right left, towards the front, towards the side...”⁶³

Ces éléments initialement référés et enseignés dans la danse classique, signifient peu si ce n'est rien pour un novice n'ayant jamais pratiqué la danse. Ils renvoient à des positions et des mouvements du corps dont il faut comprendre autant le sens que la signification par une pratique accrue.

Un autre type de vocabulaire, également utilisé et dont les codes requièrent un apprentissage préalable, concerne les comptes musicaux. Ils peuvent varier, mais dans cet exemple, ils vont de 1 à 8. Vous remarquerez qu'on ne dit pas 0 et qu'on ne va pas jusqu'à 9 ou 10. Ce choix qui pourrait sembler complètement aléatoire, trouve son origine dans le rapport musical.

En plus de l'apprentissage par le corps, il y a tous les codes extérieurs qu'il faut saisir et appréhender. Leur enseignement est essentiel, car ils permettent d'unifier les danseurs les uns avec les autres et de donner une durée au mouvement. Il en va de même pour lancer

⁶² [Traduction libre] : Deux dégagés tendus

⁶³ [Traduction libre] : nous faisons ça en parallèle, en 1re position, sur les côtés, d'abord à droite puis à gauche, vers l'avant puis vers le côté

l'exercice. Baptiste et Domenico commencent toujours par dire « 5, 6, 7, 8... ». On pourrait légitimement se poser la question de savoir pourquoi ne pas faire : « 1, 2, 3, 4 » ou bien « 4, 3, 2, 1 ».

C'est donc autant de règles, de codes qu'il faut connaître pour comprendre ce qu'il faut et ne faut pas faire. Ces éléments nous permettent aisément de faire le lien avec ce qu'explique Michel Foucault (1975) dans le fait de répartir les individus dans l'espace tout en gérant leurs actions dans le temps.

Le rapport relationnel est lui aussi soumis à un protocole. Le rapport musicien/danseur ou dans le cas présent, musicien/enseignant :

[Baptiste donne le décompte avec une pulsation lente et
Domenico la répète avec quelques accords de guitare]

“Let's try once more”⁶⁴

Domenico :

“Same thing?”⁶⁵

Baptiste :

“Yes, please Domenico thank you”⁶⁶

Domenico :

“Is it 5, 6, 7, 8?”⁶⁷

[Baptiste valide de la tête]

“Ok. 5, 6, 7, 8...”

[La musique commence]

On constate donc que Domenico est à l'écoute et dans l'adaptation constante de l'approbation de Baptiste sur le rapport qu'il peut y avoir entre la musique et la danse. Baptiste est considéré comme le référent aussi bien de la danse, mais aussi de la partie musicale qui la constitue. Dans cette situation Baptiste exprime ce qu'il veut en termes de musicalité grâce au compte et Domenico essaye de reproduire une musicalité qui est en lien avec ce que fait Baptiste. Dans la situation ci-dessus, on voit Domenico demander à Baptiste de valider avant de commencer et de reprendre. C'est un réel rapport qui se crée, mais qui semble préétablie. Lui aussi est

⁶⁴ [Traduction libre] : Refaisons-le encore une fois.

⁶⁵ [Traduction libre] : La même chose ?

⁶⁶ [Traduction libre] : Oui, s'il te plaît Domenico Merci.

⁶⁷ [Traduction libre] : Est-ce que c'est : 5, 6, 7, 8

soumis à une hiérarchie et des codes comme le fait que Baptiste fasse un signe de la main pour arrêter la musique.

L'autre aspect relationnel qui semble soumis à un protocole est la relation professeur/élèves. L'aspect disciplinaire qui s'instaure entre eux semble fort. C'est le cas notamment lorsque John se rend compte qu'il est perdu, mais ne souhaite pas interrompre le cours pour l'exprimer.

[... Vers la fin de la restitution de cet exercice John, le seul garçon du cours s'arrête alors que les autres élèves continuent de danser. Il observe alors en direction de la caméra. Il regarde la caméra puis baisse la tête en continuant de secouer les bras. Il regarde devant lui, puis jette de nouveau un coup d'œil à la caméra. Il commence alors à bouger le bout de ses doigts, touchant son index avec son pouce.]

Il cherche alors une aide extérieure, notamment par le regard, pour le sortir de cette situation. Ceci est renforcé par le fait que les élèves ont leur micro fermé, ce qui ne permet pas une interaction libre, mais bien un rapport codifié.

Ainsi, la discipline encadre en réglementant et normalise pour homogénéiser une action commune dans l'espace et le temps. Dans le cas de cet exemple, les élèves et Baptiste réalisent tous une action commune « dansée » encadrée dans un espace-temps limité, soit la durée du cours et dans un espace précis, soit chacun chez soi.

L'action commune étant de réaliser tout le mouvement démontré et enseigné par Baptiste dans un espace donné :

“stay between both feet”⁶⁸

Et une durée donnée :

“4 send everything away, and we bring back in 7”⁶⁹

L'exercice est alors homogénéisé pour l'ensemble des élèves transformant les individus en des « corps dociles » (Foucault, 1975). Le tout en individualisant les individus par l'aspect relationnel qui s'exerce par le pouvoir. Le pouvoir étant alors défini par Michel Foucault (1976) comme étant multiple et relationnel au sein de l'organisation. En d'autres termes, cela reviendrait à dire que dans le cours de Baptiste il y a plusieurs individus : les élèves et le

⁶⁸ [Traduction libre] : Restez entre vos deux pieds

⁶⁹ [Traduction libre] : 4 envoyez tout loin, puis revenir sur le 7

musicien et qu'ils sont tous singuliers. Pour autant au sein de ce cours se forme une relation multiple, comme on le verra plus tard, par le fait qu'aussi bien les élèves, que Baptiste et le musicien ont le « pouvoir » de rentrer en communication et en relation avec les autres. Bien qu'il y ait une hiérarchie observable : les élèves écoutent, observent et reproduisent sans avoir recours à la parole et l'enseignant démontre, explique et observe ; il y a un cadre plus ou moins strict qui cherche à former des individus afin de les normaliser. Cela revient à dire qu'il y a bien une hiérarchie, mais qu'au-delà de cette hiérarchie qui induit un rapport vertical, il y a une volonté d'enseigner à tous la même chose par rapport à des règles normalisantes. Le tout en considérant l'individu comme étant au centre du projet disciplinaire. Dès lors l'individu est pensé comme un système mécanique et devient une machine. L'effectuation de chaque mouvement du corps étant étudié de façon spatiale et dans une durée déterminée (Foucault, 1967).

La deuxième forme d'apprentissage qui est en lien avec l'aspect relationnel est le mimétisme, aussi nommé « apprentissage par imitation » (Léonardi, 2000). En dépit d'un enseignement physique, le virtuel rend compte d'une façon plus accrue de ce type d'apprentissage.

2. Mimétisme ou apprentissage par imitation

« L'apprentissage se fait par imitation d'un exercice préalablement démontré par l'enseignant, reproduit et corrigé jusqu'à obtenir une exécution correcte » (Léonardi, 2000). Comme on le comprend, le rapport élèves/enseignant se construit également par le fait que l'enseignant détient un savoir que les élèves doivent reproduire tout en ayant conscience du savoir-faire qu'il implique. L'objectif étant pour eux, dans ce type d'apprentissage, de restituer de façon le plus fidèle possible ce qu'ils voient. Au sein du cours de Baptiste, cette dimension de perception visuelle est doublée par la présence des deux caméras. Elles permettent d'avoir une vision multidimensionnelle du mouvement et semblent favoriser l'imitation par la prise d'information multiple. Mais l'imitation n'est pas uniquement réduite à l'aspect visuel et perceptible, elle est aussi assujettie à l'ensemble des « directives » (Léonardi, 2000) et indications que transmet Baptiste :

“I really want to avoid the knee and back”⁷⁰

⁷⁰ [Traduction libre] : je veux vraiment éviter vos genoux et votre dos

“Sometimes, we feel like you want to go really far with the chest, when it’s actually quite small”⁷¹

Ces deux méthodes d’apprentissage que sont la discipline et le mimétisme montrent l’importance d’un rapport hiérarchique dans le cours et plus particulièrement dans la transmission de cet exercice.

3. Transmission verticale

La discipline tout autant que le mimétisme, confère à l’enseignant un rôle majeur dans la transmission : sans lui et son savoir, il n’y a pas de transmission. Il est alors référent tant du respect des consignes, des codes, us et coutumes que de la bonne mise en application de celles-ci auprès des élèves à qui il enseigne. Il se crée alors un rapport hiérarchique consenti entre les élèves et leur enseignant. Rendant alors ce type de transmission nécessaire à l’apport d’un savoir permettant d’acquérir un savoir-faire.

« [...] il y a le « bon » et le « pas bon » [...] l’idée principale c’est que l’élève pense que « ça » c’est la vérité [que] le professeur va te donner LA vérité. Ils n’ont jamais pensé qu’il y avait une autre version. L’idée est alors de dire « ça » [le bon] c’est qu’on est en train de faire maintenant, la tout de suite, c’est un peu le but de ce qu’on travaille et comme c’est le but c’est « ça » qu’on peut définir comme étant la bonne version. C’est le but qu’on essaye d’atteindre. » Extrait d’entretien avec Baptiste [1:10:00]

Par cet extrait de l’entretien que j’ai eu *a posteriori* de son cours, on comprend qu’il faut nuancer ce type de hiérarchie. Le savoir qu’il enseigne n’est pas une vérité absolue. Ce savoir transmis peut-être remis en jeu d’une autre manière, dans un autre enseignement ou par un autre enseignant. Que le « bon » ou le « mauvais » est assujéti à un contexte. Ce contexte qui est établi par la discipline, le mimétisme et le lien relationnel hiérarchique, permet l’apprentissage de façon stable. Il favorise alors l’assimilation des éléments proposés. Mais comme Baptiste l’explique lui-même, le contexte peut changer et cela sous-entend qu’il n’y a pas un savoir unique ou qu’il ne peut pas être invoqué d’une autre manière.

Pour autant, limiter l’enseignement de Baptiste à une transmission uniquement verticale, à la discipline et au mimétisme, appauvrirait son travail d’enseignant. Nous allons

⁷¹ [Traduction libre] : Parfois, on a la sensation que vous voulez aller très loin avec la poitrine, alors qu’en fait c’est assez petit.

voir les autres outils, l'autre méthode de transmission qu'il met en place au sein de cet exercice et plus généralement dans son cours.

Un autre élément essentiel qui est en jeu dans cette situation est l'attention.

B. Éducation de l'attention

D'après Tim Ingold (2017) l'éducation de l'attention a une double dimension :

- Être attentif : soit porter une attention aux choses dans un processus d'attention par le biais de l'observation.
- Être attentionné : soit le fait d'observer et de participer au même titre que les autres et mettre en commun nos savoirs.

Dans un premier temps nous allons nous concentrer sur la première dimension, celle d'être attentif. L'attention se définit comme le fait de porter une attention au monde, à ce qui nous entoure : aussi bien le lieu que les personnes et d'y prêter une attention particulière, de les observer pour en retirer une expérience. On apprend à *faire* en faisant *attention* à.

C'est cette attention au monde et aux personnes présentes dans une activité dont il est ici question. Le comportement de Baptiste au sein du cours met en valeur « l'éducation comme attention » (Ingold, 2017). Même si le micro des étudiants n'est pas ouvert, l'écoute et l'attention sont formalisées d'une autre manière.

1. Tissu relationnel

L'une des premières manières d'être dans l'attention est la relation musique et danse. Comme évoqué précédemment sous son aspect protocolaire, la relation d'écoute qui s'instaure entre la danse et la musique est primordiale. Les deux se répondent afin de créer un ensemble harmonieux. Malgré les connexions informatiques parfois capricieuses, on se rend compte que ce qui permet à chacun d'avoir un repère dans le cadre de ce cours en ligne, c'est le fait que les élèves se synchronisent sur la musique. La musique accompagne et guide les danseurs dans leur apprentissage à la fois comme support et également comme aide auditive lors de la restitution. Il est important d'y prêter une attention et de s'y ajuster. L'importance de s'adapter au tempo si la musique est plus rapide ou plus lente, d'adapter sa danse et son mouvement en fonction de ce qui est perçu. C'est l'attention à l'environnement qui est mise en avant.

J'observe, dans le cas présent j'écoute, et j'interagis avec ce qui m'entoure. Comme vu précédemment, le rapport musicien/enseignant est soumis lui aussi à un protocole disciplinaire

: l'enseignant donne les comptes et l'intention du mouvement et le musicien répond à cette demande en attendant l'approbation de Baptiste. Cependant, au-delà ce qui est exprimé de façon orale, il y a une écoute et une attention portée l'un à l'autre. Le musicien fait correspondre le mouvement observé *avec* sa musicalité. Adaptant sa dynamique, sa vitesse et sa manière de jouer quasi instantanément. Il n'est alors pas question d'envisager la musique comme indépendante, mais comme partie prenante de l'action.

Ainsi, les danseurs, l'enseignant et le musicien participent de façon active *avec* l'environnement proposé en s'adaptant et interagissant l'un avec l'autre de façon collective et commune. La danse et la musique ne se hiérarchisent pas, mais se répondent dans un va-et-vient : en s'observant, s'adaptant et se répondant.

La respiration est également vectrice de musicalité, mais de façon implicite. Baptiste vocalise ses mouvements par le biais de son souffle : en inspirant et en expirant. Un public non averti pourrait passer à côté de l'aspect musical qui s'y rapporte. En effet, la façon phrasée et musicale de réaliser cette action implique deux aspects.

Le premier, celui de la musicalité donnant une durée au mouvement par l'organicité qu'il l'induit.

Le deuxième, celui des sensations et qualités qu'il laisse supposer. En effet, ce deuxième point pose l'enjeu du souffle comme révélateur implicite tant qualitatif que sensitif.

“I give intention to my back to support my cage”⁷²

[Respire de manière sonore]

“Then I go into a simple tendu...”⁷³

Dans cette situation, le mouvement part du bas, la tête est relâchée en direction du sol et remonte de manière vive avec le reste du corps pour retrouver la verticale. La respiration évoque la rapidité de la remontée par la cage thoracique avec un déroulé de colonne. La manière de faire n'est pas évoquée verbalement, mais simplement par ce que cela met en jeu. L'aspect visuel aidant dans cette situation, mais ne permet pas d'exprimer le *faire* dans la dynamique. Seule la voix et dans ce cas, la respiration permet de saisir cette information. La respiration crée une écoute sensible au corps et à la synergie du mouvement de façon organique. Créant chez les étudiants et le musicien un rapport sensible.

⁷² [Traduction libre] : Je donne une intention à mon dos pour venir soutenir ma cage thoracique

⁷³ [Traduction libre] : Puis, je passe dans un simple tendu

L'importance d'être attentif aux détails permet de pouvoir répondre *avec* l'environnement et de ne pas reproduire en étant dans la copie. Le rapport sensible du *faire* se rapporte à l'expérience vécue par chacun plaçant alors Baptiste comme échangeant un savoir-faire sensible et non plus une technique stricte. Dans l'exemple ci-dessus, Baptiste ne dit pas comment faire, mais il vocalise par la respiration son intention. Il ne transmet pas une méthode, mais il exprime un ressenti corporel observable par les élèves. Par le fait de s'engager en participant à l'action, il donne accès aux élèves à un ressenti expressif exprimé par la respiration. Permettant alors à chaque étudiant d'investir le mouvement de façon sensible et adaptée à leur propre expérience vécue en lien avec l'engagement qu'ils perçoivent. Baptiste n'est pas le modèle d'une forme à copier, mais il est référent et propose l'appropriation et le ressenti d'une sensation.

On retrouve d'ailleurs cette notion lorsque Baptiste emploie l'imaginaire.

“It's a bit like Pinocchio when you pull on the strings, that how feel and then come back...”⁷⁴

Dans cet extrait, il est bien question de rendre imagé le mouvement pour le rendre sensible en donnant une intention de sens et non une position formelle. Favorisant l'appropriation de l'imaginaire chez les étudiants tout autant qu'en développant leur propre incorporation du mouvement. Encore une fois, faire appel à leur vécu, pas simplement de danseur, mais de tous les jours, de ce qu'ils ont vécu en termes de sensation dans leur vie pour l'employer d'une autre façon au service de leur mouvement. Il n'est alors plus question de reproduire ce que fait Baptiste, mais de développer sa propre interprétation sensible de ce qu'il propose.

Un autre point d'attention est l'aspect anatomique et postural du corps.

“The other danger is that with the weight and the sense of drop and swing, that that will let that happen, the closing of the shoulders. There is still engagement with my lats. My lats are still keeping my shoulder blades nicely against my ribcage,

⁷⁴ [Traduction libre] : C'est un peu comme Pinocchio quand on tire sur les ficelles c'est comme ça qu'on se sent et puis on revient...

they're still nicely open. When I go down I have to be careful to support my shoulders, I do not let it go..."⁷⁵

[À ce moment-là, il touche son épaule et montre ce qu'il ne faut pas faire : l'épaule qui part en avant]

Dans cette situation, il montre ce qu'il ne faut pas faire. Non pas dans un objectif d'esthétisme, mais plus dans un rapport sécuritaire, de danger que pourrait provoquer une mauvaise posture. Le vocabulaire anatomique qu'il emploie durant son cours donne des indications en ce sens. En mettant l'accent sur ce qu'il semble important de désigner, afin de ne pas mettre en danger les élèves. Portant une attention sur eux et leur sécurité. Là encore, l'idée n'est pas de copier puisqu'il ne faut pas reproduire ce qu'il montre, mais de comprendre que ce qu'il ne faut pas faire. De manière à ne pas mettre son corps en danger. Baptiste, dans cet extrait, étant dans la réaction de ce qu'il a observé démontrant qu'il est attentif aux élèves tout autant qu'il est attentionné envers eux. Les prévenant de ce qui peut arriver. Une sorte de mise en commun de son expertise au service des étudiants lors de leur pratique et apprentissage.

L'attention est également demandée aux élèves lorsque Baptiste corrige par le vocabulaire qu'il emploie :

"Sometimes, we feel like you want to go really far with the chest, when it's actually quite small"⁷⁶

L'emploi du "You" que l'on peut traduire en français autant par « vous » que par « tu » mets en perspective la généralité, pour tout le monde (vous) tout comme spécifique par le « tu ». La phrase étant alors inclusive, englobant tous les élèves tout autant que personnel, pouvant viser qu'une seule personne. Le fait que dans cette situation personne ne soit explicitement impliqué, permet de ne pas cibler une personne en particulier, mais de permettre à tous les étudiants de se sentir concernés. De manière à les mettre dans un état d'attention important. L'enjeu semble porter à recentrer l'ensemble des élèves sur une même problématique observée sur plusieurs élèves. Impliquant les étudiants dans l'activité et les plaçant dans une volonté d'appliquer une correspondance « à un modèle normatif » (Léonardi, 2000). En d'autres termes, le « tu »

⁷⁵ [Traduction libre] : L'autre danger c'est qu'avec la sensation de poids, de chute et de balancement, ça risque d'arriver, en fermant les épaules. Mes muscles dorsaux sont toujours engagés. Mes dorsaux continuent de maintenir mes omoplates contre ma cage thoracique, qui reste tout du long bien ouverte. Quand je descends, je dois faire attention à soutenir mes épaules, je ne les laisse pas partir...

⁷⁶ [Traduction libre] : Parfois, on a la sensation que vous voulez aller très loin avec la poitrine, alors qu'en fait c'est assez petit.

permets d'investir les élèves comme acteur en les plaçant au centre des préoccupations et en voulant que ceux-ci imitent et reproduisent ce qui leur est demandé de faire tout autant que ce qu'ils sont en capacité de voir. Le vocabulaire que Baptiste emploie lui permet d'avoir l'attention des élèves dans le but de transmettre une information importante.

“To show something to someone is to cause it to be made present for that person, so that he or she can apprehend it directly, whether by looking, listening, or feeling.” (Ingold 2001).⁷⁷ La notion d'attention étant alors envisagée au sens de « prendre soin de ». En désignant, en montrant et en explicitant ce qu'il ne faut pas faire, il indique aux étudiants qu'une mauvaise posture peut les mettre en danger.

L'éducation de l'attention peut également être complétée par l'observation et les émotions, le rapport d'empathie qui en résulte.

2. Rapport émotionnel

L'émotion est créée par l'interaction. C'est parce qu'il y a une situation qu'il y a une émotion. Cette interaction est toujours le fruit d'une relation : sujet, le soi, vers l'objet, l'autre (Tcherkassof et Frijda, 2014).

La *sensibilité à*, les normes, les valeurs, etc... sont autant d'éléments qui permettent d'être touché, affecté d'une façon singulière *dans* et *par* une action (Récopé, 2019). Lorsque Baptiste observe les élèves, il est dans une étape de réflexivité, de prise de recul sur la situation. C'est sa *sensibilité à* qu'il a en tant qu'enseignant qui va définir ce qui est signifiant pour lui. Pour illustrer cette *sensibilité à*, il faut revenir sur la fin de cet exercice lorsque John réalise qu'il en a loupé une partie.

[Vers la fin de la restitution de cet exercice John, le seul garçon du cours s'arrête alors que les autres élèves continuent de danser. Il observe alors en direction de la caméra. Il regarde la caméra puis baisse la tête en continuant de secouer les bras. Il regarde devant lui, puis jette de nouveau un coup d'œil à la caméra. Il commence alors à bouger le bout de ses doigts, touchant son index avec son pouce. Il regarde derrière lui, ce qui crée une torsion dans son corps puis revient de face, la main sur le menton au niveau de la bouche et l'autre main au niveau du

⁷⁷ [Traduction libre] : Montrer quelque chose à quelqu'un, c'est le rendre présent à cette personne, pour qu'il puisse l'appréhender directement, que ce soit en regardant, en écoutant ou ressentant.

bassin. Il relâche les bras. Puis mets les deux mains sur les hanches. Après qu'il ait regardé derrière lui, Baptiste sourit. Puis Baptiste se penche pour regarder de façon plus accentuée la caméra et lance un]

“...Last time...”⁷⁸

[À ce moment-là, John sourit à Baptiste, relâche ses bras le long du corps et reprend l'exercice au début.

Baptiste fait des grands « oui » de la tête]

Il manifeste une réaction physique qu'on pourrait analyser émotionnellement comme de la gêne.

[...] Il regarde la caméra puis baisse la tête en continuant de secouer les bras. [...]

Il semble se questionner afin de savoir ce qu'il a mal fait et n'arrive pas à reprendre le cours de l'exercice. Il semble perdu et paniqué. C'est alors que Baptiste qui observe la situation se rend compte qu'il y a un problème. Il réagit instantanément face à la situation par un sourire. Baptiste fait donc de cette situation « rencontrée », une situation « pourvue » (Tcherkassof et Frijda, 2014) et crée alors une émotion immédiate.

On comprend qu'il y a deux émotions quasi contradictoires entre l'élève qui fait face à une difficulté et en ressent un malaise voire une honte et l'enseignant qui par l'environnement et les attitudes qu'il observe de l'élève, sourit. Par la suite, la *sensibilité* à de Baptiste définie par sa micro-identité non pas d'observateur, mais bien d'enseignant, va montrer l'intérêt qu'il a envers son élève afin de le sortir de cette situation. On pourrait interpréter son sourire comme étant la réponse à un rapport de mesure de l'état émotionnel de John dans cette situation. Baptiste décide alors de le relancer et l'aide par une phrase afin que celui-ci ait l'outil pour se sortir de cette situation :

“...Last time...”⁷⁹

Cet exemple nous permet d'illustrer le fait qu'une situation, dans le cas présent un élève en phase de restitution de connaissance, provoque deux émotions chez l'observé et chez le sujet. L'agir du sujet, John, semble décontenancé, perdu et le met dans un état d'inaction. Alors que l'agir de Baptiste est dans un premier temps de sourire, signifiant à l'autre qu'il a compris la

⁷⁸ [Traduction libre] : Dernière fois

⁷⁹ [Traduction libre] : Dernière fois

situation. Ensuite, il reconnaît l'autre par rapport à un contexte en y faisant sens. Il est touché et le relance pour l'aider.

Il renvoie alors l'émotion à une éducation de l'attention, signifiant à l'autre qu'il est vu, écouté et qu'il y a une volonté de la part de l'enseignant de le rassurer en prenant aussi soin de lui.

Cette attention est essentiellement créée par le contrôle visuel, l'observation. C'est parce qu'il y a observation qu'il y a attention et adaptation. Elle favorise une prise de recul et de distance sur une situation et permet de prendre en considération l'autre et/ou les éléments interactifs avec lesquels les élèves, l'enseignant ou le musicien interagissent.

III. Conclusion

Lors de cet exercice proposé par Baptiste durant son cours, il semblerait que la transmission soit verticale, transmettant à la fois une discipline instaurant des codes, des normes, du respect et un rapport hiérarchique dans les relations : enseignant et élèves tout autant que danse et musique. De fait, Baptiste est placé comme le détenteur d'un savoir dont les élèves s'approprient la substance de façon mimétique.

Mais réduire l'enseignement à cet aspect appauvrirait la réalité. Après l'analyse de cet exemple extrait de mon terrain, il semble important de nuancer ce propos. Il fait sens d'envisager qu'une hiérarchie et qu'une transmission verticale sont bien présentes, mais qu'elles ne sont pas uniques. Il y a un rapport sensible, une écoute et de l'attention qui complexifient et enrichissent la transmission.

Même s'il semble demandé aux élèves d'être vigilant et attentif aux actions présentes dans la situation, il est important de noter que Baptiste fait en sorte de diversifier les approches sensibles et d'attention qu'il a lui aussi envers les élèves. Il les observe et réagit en fonction de ce qu'il voit. Même si le côté disciplinaire, hiérarchique et mimétisme semble être essentiel, il fait en sorte d'utiliser d'autres moyens tels que la respiration, le vocabulaire et la musicalité pour impliquer les élèves à ne pas simplement reproduire ce qu'il leur propose. Le tout étant accentué par son implication dans le cours à la fois en prenant part à l'action : il danse avec eux et les observe tout en réagissant en fonction de ce qu'il observe d'eux. L'aspect sensible aux événements en lien à un environnement rend compte de l'aspect pluriel de l'enseignement de Baptiste.

L'observation et la prise de distance, passant de l'agir à l'observation, crée une réflexivité de la part de Baptiste considérant l'autre non pas comme simple être de restitution, mais comme étant être sensible auquel il est *sensible à*. C'est cette dimension sensible liée à l'attention réciproque vectrice d'écoute, d'observation et de sens qui rend signifiante et significative un contexte, une situation et même une personne. Il est alors clairement question de « prêter attention au double sens d'être à l'écoute, mais aussi de prendre soin » (Ingold, 2017). En d'autres termes d'être attentif tout en étant attentionnée.

Ainsi, il n'y a pas une transmission unique, mais des transmissions qui s'alternent en fonction des événements devenant prédominantes ou secondaires.

Chapitre 2 : Rhys Dennis

I. Introduction

Dans le but de montrer d'autres façons de transmettre, nous allons nous intéresser dans ce deuxième chapitre à l'enseignement de Rhys Dennis. En tirant profit de la situation de Baptiste, nous allons essayer de voir et de comprendre les similitudes ou *a contrario* les différences entre les deux enseignants. Il va de soi que chaque individu étant singulier, la façon de faire le sera tout autant. Dans ce travail la question n'est pas d'analyser comment chaque individu donne un cours, mais bien de comprendre ce qui est en jeu de manière plus générale dans la transmission : le mécanisme, les méthodes, les façons de faire et l'enseignement technique de la danse contemporaine.

Dans le but d'aider à cette compréhension, nous commencerons par décrire le contexte et présenter qui est Rhys Dennis. À l'issue, nous nous intéresserons à deux situations distinctes au sein de son cours et enfin, nous verrons en quoi ces deux situations comportent des éléments similaires et singuliers le tout en faisant le lien avec ce qui a précédemment été vu lors de la situation de Baptiste.

A. Incompréhension du contexte

C'est à l'issue de ma deuxième semaine d'observation que j'assiste au cours de Rhys Dennis. Et quasiment par surprise. En effet, dans le planning de la semaine qui m'a été communiqué je dois observer un nouveau cours d'Arran. Il s'avère qu'un changement a eu lieu. Je constate que ce n'est pas Arran qui enseigne. Dès lors deux questions se posent, me suis-je trompé de cours ou bien un changement a-t-il eu lieu ? Il faut préciser que ma première semaine d'observation n'avait pas été concluante. Je devais observer un enseignant, Jason Mabana, mais son cours avait été annulé. J'attends donc près de quinze minutes avant de contacter Baptiste. Celui-ci me répond presque immédiatement qu'il ne comprend pas ce qu'il se passe. Il semble que lui aussi n'ait pas été prévenu. De ce fait, je me questionne sur la position que je dois adopter. Je décide de continuer d'observer ce cours en espérant pouvoir comprendre ce qu'il se passe. Nous allons voir que ma persévérance a porté ses fruits puisqu'il s'agissait d'un remplacement de dernière minute. Plus tard, lors d'un entretien avec Baptiste, celui-ci m'a avoué qu'il avait oublié qu'Arran avait un empêchement ne lui permettant pas

d'assurer son cours. Deux jours avant ce dernier, il a alors trouvé dans l'urgence Rhys Dennis qui pouvait le remplacer.

B. Qui est Rhys Dennis et quel est son parcours ?

Rhys est un danseur afro-britannique de 27 ans, il est né dans le quartier de North West



Rhys Dennis
© Crédit photo -
heatherwalrondcompany.com

London à Londres. Il se revendique lui-même danseur. Quand il était jeune, il a baigné dans la culture de la danse caribéenne et africaine. Puis il apprendra le Hip-hop dans l'équivalent anglais des Maisons de la Jeunesse et de la Culture. Il commence la pratique de la danse contemporaine à la Brit Dance School pour intégrer la LCDS à l'âge de 21 ans. Après l'obtention de son diplôme, BA (Hons) en danse contemporaine, il commence à danser pour différentes compagnies. Il constatera rapidement que l'environnement de la danse est différent de ce à quoi il s'attendait. En étant afro-britannique, il est :

« [...] sous-représenté dans la communauté en danse. » - Extrait

de l'entretien avec Rhys du 26 avril 2021.

Il entend par là que le paysage de la danse contemporaine actuel à Londres manque de diversité ethnique. Il décide alors d'apporter un changement majeur dans la visibilité et la représentation de la communauté afro-britannique en créant Fubunation⁸⁰ en 2017. Par le biais de ce collectif, il commence à transmettre et enseigner la danse. Pour autant, il ne possède aucun diplôme ou de formation dans l'enseignement. Il le dit lui-même : « Je suis avant tout danseur » [note extraite de notre entretien du 26 avril 2021]. Depuis qu'il a créé Fubunation, il est contacté pour donner des cours de danse à la LCDS de façon temporaire pour apporter un complément sur les cours de technique contemporaine.

Questionné sur l'intérêt qu'avait l'école de prendre des élèves sorties du cursus de formation de la LCDS pour les faire intervenir au sein de la formation, Baptiste me répond que cela participe à la vie de l'association Alumni⁸¹ qui exerce une forte influence. Intérêt également par deux autres aspects : le premier, celui de faire intervenir des personnalités telles

⁸⁰ Fubunation : Collectif basé à Londres et fondé en 2017 par Rhys Dennis et Waddah Sinada (Danseur et chorégraphe). Donner plus de visibilité à la communauté noire dans l'industrie de la danse.

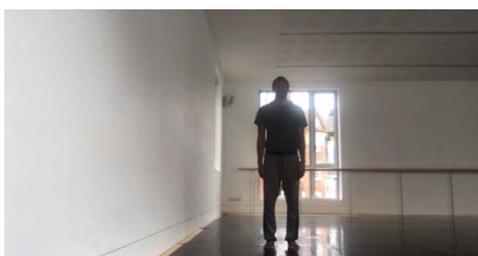
⁸¹ Alumni : l'association des anciens élèves.

que Rhys innovante et force de proposition pour l'avenir de la danse. Le deuxième étant d'envisager que « [...] nos élèves sont si bons, qu'on ne se refuse pas le fait de les engager nous-même. » - Extrait de l'entretien avec Baptiste du 15 avril 2021.

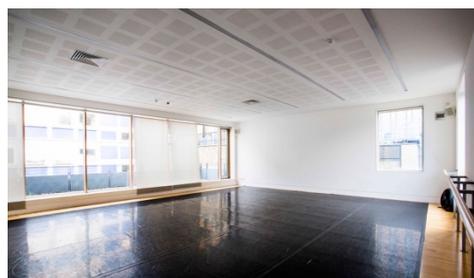
C. Clarification du contexte de transmission

Le lundi 15 mars 2021, à 14h15 heure locale, a lieu en ligne le cours d'Arran. Il est 14h18, j'attends avec d'autres élèves que le cours commence. Cela est censé être un cours de technique de danse contemporaine avec les niveaux BA 2. Il y a 13 élèves, 6 filles : Sloan, Kitty, Alexia, Sally, Eloise et Lydia et 7 garçons : Alexander, Sloan, Naissa, Mak, Tom, Lewis et Isaac. Sur les 13 étudiants seulement deux prendront le cours sans mettre leur caméra, Eloise et Lydia.

Ils discutent entre eux des cours du jour. Je reconnais presque tous les élèves pour les avoir vus lors du précédent cours d'Arran, du 8 mars 2021 et pour certains dans le cours de Baptiste, du 10 mars 2021. Arran n'est pas présent. 14h20, apparaît un homme qui semble plus âgé que les élèves que j'observe, il est inscrit « Rhys Dennis » sur sa fenêtre Zoom. Il est dans un studio de danse. Lors de mes recherches sur l'école après cette observation, j'ai pu comprendre qu'il était dans le studio 10 (ci-dessous) reconnaissable par le tapis de sol noir. Il explique tout de suite qu'il remplace Arran qui n'est pas disponible. [Note extraite de mon journal de terrain du 15 mars 2021]



Vue de la caméra de Rhys – cours du 15 mars 2021 via l'outil Zoom – capture d'écran



*Photo du studio 10
© Crédit photo - Robert Farrow*

Avant de commencer son cours, il prend près de 10 minutes à échanger avec les élèves. Il en reconnaît certains qu'il dit avoir eu l'année précédente et leur demande des nouvelles, savoir comment ils vont. Cette proximité entre l'enseignant et ses élèves est frappante. Si je ne reconnaissais pas les élèves de la semaine d'avant et si j'étais arrivé à ce moment-là, je n'aurais

pas la capacité de savoir qui est le professeur et qui sont les élèves. Leur conversation est simple, mais semble émaner d'un lien et d'un rapport de confiance fort. Cela est renforcé par le fait qu'il ne semble pas y avoir une grande différence d'âge entre les étudiants et Rhys. Le dialogue qui s'instaure entre les élèves et Rhys semble indiquer une réelle proximité. Il se rapproche d'une discussion entre amis de longues dates qui prendraient des nouvelles. Comprenant des onomatopées de joie de la part de Rhys ou des phrases telle que :

“it's been a while”⁸²

Cette proximité semble avoir été créée en amont du cours. Elle semble permettre une valorisation des élèves reconnue comme étant signifiante et importante, créant ainsi un lien émotionnel entre les individus.

À la fin de leur conversation, juste avant de commencer le cours, Rhys questionne les élèves afin de savoir comment ils se sentent dans leur corps. S'ils ont déjà eu un cours de danse en amont notamment. Les élèves lui répondent qu'ils n'ont eu jusqu'alors que des cours de théorie, mais aucun de pratique corporelle. Cette question semble importante pour l'élaboration de sa matière de cours. Il semble en résulter l'aspect adaptatif de la classe en fonction d'une pratique corporelle préalable ou non. À ce moment-là, il semble important de noter que cette discussion informelle de début de cours permet à Rhys d'orienter sa matière de travail qu'il va par la suite proposer aux élèves. Au-delà de l'aspect détendu qu'apportent ces discussions et cette proximité, l'enjeu semble être de pouvoir répondre de façon spécifique et ciblée à ce dont les élèves ont besoin. Cette situation fait écho à *l'éducation de l'attention* proposé par Tim Ingold (2017) dans le double projet du mode d'attention comme étant attentif et attentionné. Rhys, en prenant des nouvelles, crée un lien affectif qui montre son attention. Par le fait de demander ce que les étudiants ont préalablement fait, il montre le fait d'être attentif en les considérant. De manière consciencieuse, il semble vouloir adapter son cours le rendant alors attentionné grâce à l'écoute, considérant le fait que les élèves ont leur mot à dire. Cette première approche du cours avant même qu'il ne soit commencé, désacralise le rapport académique et hiérarchique qu'il peut exister entre un élève et un professeur.

Rhys explique aux élèves qu'il a pris le temps de discuter avec Arran pour se mettre d'accord sur un travail complémentaire à celui d'Arran, plus basé sur le *floorwork*⁸³. On

⁸² [Traduction libre] : Ça fait longtemps

⁸³ [Traduction libre] : Technique de sol fait référence aux mouvements exécutés sur le sol. Le travail au sol est largement utilisé dans la danse moderne (cf. annexes), en particulier la technique Graham (cf. annexe), ainsi que

comprend qu'ils ont souhaité établir une continuité pédagogique malgré le fait qu'il y ait un changement inattendu de professeur. Durant un entretien avec Rhys, celui-ci m'explique qu'il était dans la même promotion qu'Arran. Contrairement à d'autres professeurs, il était plus facile pour eux de communiquer et de savoir ce que chacun fait en cours avec leurs élèves respectifs. Rhys m'explique lors de notre entretien, que sa démarche n'est pas de travailler uniquement le sol et les techniques qui en résultent. Mais qu'il s'intéresse tout autant aux mouvements périphériques et l'engagement du « centre ». Il y a peu d'écrits qui traitent de ce sujet de l'engagement du « centre » inhérent et fondamental dans le travail notamment de Martha Graham. Au regard de notre conversation, on pourrait le définir comme étant : le point de départ de la mobilisation générale du mouvement. Allant du centre qu'on situerait au niveau du nombril jusqu'aux extrémités, par exemple les doigts.

Le cours de Rhys est structuré en deux grandes parties. La première partie est un échauffement. La deuxième est un moment d'expérimentation/exploration dans un travail d'improvisation. Ces deux situations étant au sein d'un même cours et présentant des aspects différents de transmission, nous allons voir deux extraits de chacune d'elles. Ces deux extraits nous permettront de confronter deux situations au sein d'un même cours et de pouvoir identifier des similitudes et des différences.

dans le breakdance. Certaines pratiques de formation en danse, notamment Floor-Barre, consistent entièrement en un travail au sol.

II. Situations de transmission

Rhys est face à la caméra, il fait des mouvements lents en donnant quelques comptes. Au premier abord, je me dis que ce sont plusieurs séquences d'un seul exercice, mais je me rends compte en observant *a posteriori* qu'il est dans un déroulé d'un seul et même exercice sans séquence de répétition. J'entends par séquence de répétition : de démontrer le mouvement et le faire reproduire par les élèves, le corriger et le refaire. Or dans le cadre de cet échauffement, le but est de faire des répétitions d'un mouvement sans s'arrêter. Faire par exemple deux pas sur la droite, les répéter deux fois et passer à la suite – Sans s'arrêter ou donner plus d'indications ou de prendre le temps de regarder les élèves – Il n'y a ainsi pas de correction ou de retour par rapport à ce que font les élèves. L'ensemble de l'échauffement est réalisé sans musique, dans le silence.

[Rhys à la tête en bas, il est face caméra. Ses bras sont en l'air. Les deux mains sont jointes en direction du plafond. Les jambes sont tendues]

“Using the fists a kind of arrow, and just pointing like arrows to different parts of the room, whilst relaxing the neck, bending then straightening the knees for yourself.”⁸⁴

[Les élèves effectuent l'action, mais certains d'entre eux regardent ce qu'il se passe pour vérifier si ce qu'ils font correspond à ce que fait Rhys. Ils continuent de faire le mouvement tout en observant, les mettant parfois dans des positions qui semblent inconfortables]

“Good”⁸⁵

[Tout en ayant la tête en bas et en regardant derrière lui]

“Tracing the palms of the hands down the hamstrings, back of the legs, back of the knees, down to the calves, and then bringing the hands in front of the feet, we're going to go for two *pliers* of flat back. Here we go. Two three four. Keep your hands on the floor 7, 8, and 2, and 3. into the flatback, flatback. Looking up.

⁸⁴[Traduction libre] : Utilise les poings comme si c'était une flèche, et pointe différente partie de la pièce avec cette flèche, tout en détendant le cou, plie puis redresse les genoux sur toi.

⁸⁵ [Traduction libre] : Bien

nice”⁸⁶

[Il regarde en direction de la caméra]

“Exhaling coming down. Bending the knees and pulling that into a plank. I’m going to do this one from the side”⁸⁷

[Il se met en planche, de profil à la caméra. La tête à droite de l’écran regardant le sol, les jambes à gauche. Seuls les orteils sont dans le sol avec les mains en appuis]

“Holding that plank there. Energy from the palms. Fingertips widespread. Legs & glutes engaged. Core engaged. Holding here. Not sinking into the shoulders. Nice”⁸⁸

[En regardant le sol]

“Inhale. Exhale, bend. Bending the elbows and knees
And then we’re going to bring left arm and right leg off here.
Whilst you’re here we’ll do five taps on the knee, on the elbow.
So, I’m bringing the knee in, holding this position, holding the core and tapping away. 2”⁸⁹

[Il réalise le mouvement genou qui se rapproche de la main opposée. Le tout est réalisé dans le calme et lentement]

“Away. 3, away. 4 and away.
Nice”⁹⁰

[Il regarde en direction du sol]

“Coming into that bend one more time”⁹¹

[Il pose ses genoux au sol, les orteils en flexion, la tête proche du sol. Les doigts et les coudes en contact avec le sol]

⁸⁶ [Traduction libre] : Trace avec les paumes de mains le long des ischio-jambiers, l’arrière des jambes, l’arrière des genoux, jusqu’aux mollets, puis en amenant les mains devant les pieds, nous allons faire deux pliées en dos plat. Nous y voilà. Deux, trois, quatre. Gardez vos mains sur le sol
7, 8, et 2, et 3. En allongeant le dos, allonge le dos.

Regard en haut, bien

⁸⁷ [Traduction libre] : Expire en descendant. Plie les genoux et tire-les dans une planche. Je vais faire ça de côté.

⁸⁸ [Traduction libre] : Tiens cette planche-là. L’énergie des paumes. Du bout des doigts légèrement écarté. Jambes et fessiers engagés. Reste ici. Ne pas s’enfoncer dans les épaules. Bien

⁸⁹ [Traduction libre] : Inspire. Expire. Plie. Plie les coudes et les genoux.

Et puis nous allons retirer le bras gauche et la jambe droite ici. Pendant que vous êtes là, nous allons faire cinq répétitions sur le genou, sur le coude en les touchant. Alors je rentre le genou, en maintenant cette position, en tenant le centre et en touchant. 2

⁹⁰ [Traduction libre] : loin. 3, loin. 4 et loin. Bien

⁹¹ [Traduction libre] : On retourne dans le plié

“Inhale. Exhale”⁹²

[En réalisant une expiration longue, tout en réalisant le mouvement, il retourne se replacer en planche en éloignant le pied gauche et la main droite]

“Pushing that far away. balancing there and 1”⁹³

[Il bouge son bassin légèrement vers le plafond et rapproche son genou gauche de sa main droite]

“Away. 2, away

bring it close. push it back. two more times. Finale balance. last time.

Nice”⁹⁴

[En regardant le sol]

“I’m going back into a bend. Inhale. Exhale. Push away into the downwards facing dog”⁹⁵

[Il se met en position pyramidale : les fesses en l’air et les mains et les pieds en contact avec le sol. Le dos est complètement droit et les jambes y compris les genoux sont complètement tendus aussi]

“First time of the day maybe, maybe not. Just take advantage of the downward dog. So really pushing the ground away and creating that space between your hands and your hips. Trying to keep your hips as far away from the hands as possible, really arching that spine, pushing into the ground. Taking 5 breaths here for yourself, or 3 to peddle it out or do whatever you need to do in this position until it feels right. Five breaths

Big open breaths”⁹⁶

[Il reste dans la position et fait cinq respirations sonores]

⁹² [Traduction libre] : Inspire. Expire.

⁹³ [Traduction libre] : Pousse plus loin. Balance là et 1.

⁹⁴ [Traduction libre] : loin. 2, loin. Rapproche-le. Repousse-le. Encore deux fois. Dernière fois. Bien

⁹⁵ [Traduction libre] : On va retourner dans le plié. Inspire. Expire. Pousse dans la position du chien tête en bas (cf. annexe)

⁹⁶ [Traduction libre] : C’est peut-être la première fois de la journée, peut-être pas. Profite simplement de la position. Donc, repousse vraiment le sol et crée cet espace entre tes mains et tes hanches. Essaie de garder tes hanches aussi loin que possible des mains, cambre vraiment ta colonne vertébrale, pousse dans le sol. Maintenant, tu vas prendre 5 respirations seules, ou seulement 3 pour faire tout ce qu’il te semble nécessaire de faire dans cette position pour que tu te sentes bien. Cinq respirations grandes respirations ouvertes

“Last breath for yourself. Nice”⁹⁷

[Regard furtif en direction de la caméra]

“Coming into the three presses elbows out. Down. 1”⁹⁸

[Tout en restant dans la position pyramidale, il fait des tractions en pliant les coudes]

“And down again, last time 3”⁹⁹

[La dynamique est plus rapide. Il rend sa respiration plus sonore]

“Bringing the elbows in, swimming up to the upward-facing dog. Pushing the hands up. Keeping the hips off the floor, so resting on the tops of the feet here Pushing into the ground, opening the chest, towards the sky. Engaging glutes. Pushing back down into the downwards-facing dog, nice and easy

Another little peddle out for yourself. Breathing, of course,”¹⁰⁰

[Il est revenu en pyramide et se met à marcher lentement basculant d’un pied sur l’autre sans avancer]

“Nice”¹⁰¹

[En regardant le sol] – Note extraite de mon journal de terrain – Vidéo du cours du 15 mars 2021 – de [18:20] à [22:34].

⁹⁷[Traduction libre] : Prend une dernière respiration. Bien

⁹⁸ [Traduction libre] : Passons maintenant aux trois repoussés du sol avec les coudes en extérieur. Vers le bas. 1

⁹⁹ [Traduction libre] : et redescendre, la dernière fois 3

¹⁰⁰ [Traduction libre] : Ramène les coudes, nage jusqu’à la position du chien orienté vers le haut. Pousse les mains vers le haut. Garde les hanches vers le sol, repose le dessus des pieds ici. Pousse dans le sol, en ouvrant la poitrine, vers le ciel. Engage les fessiers. Repoussez dans le chien tête en bas, agréable et facile
Prend un temps pour faire ce qu’il te semble nécessaire de faire en utilisant la respiration, bien sûr.

¹⁰¹ [Traduction libre] : Bien

A. Échauffement

Cette première situation extraite du cours de Rhys présente un exercice qu'on pourrait qualifier d'échauffement, réalisé de façon continue dans la lenteur et en silence. Il se déroule essentiellement vers le sol. Il faut entendre par là que la succession de proposition se réalise proche du sol. Suggérant alors qu'il s'agit d'exercice non pas « dansé », mais plutôt de renforcement musculaire. Il faut entendre exercice « non dansé » par le fait qu'il n'y a pas de dynamique de danse, mais des positions d'ordre d'étirement telles que :

“Holding that plank there”¹⁰²

“Downwards facing dog”¹⁰³

Ces termes empruntés au Yoga ont toute leur place dans un cours de danse et dans un exercice « dansé ». Cependant, dans cette situation, l'intérêt est de garder une position statique et de réaliser des séquences. Ainsi le terme exercice « non dansé » fait référence à une absence de recherche esthétique. Cela ne sous-entend pas qu'il n'y a pas de danse ou bien que ces mouvements ne puissent pas être intégrés dans une coordination dansée. Il faut entendre par là que l'exercice proposé dans cette situation et ce contexte, a pour but d'échauffer les élèves dans un mouvement lent et continu de renforcement musculaire et de mobilité corporelle. Bien que ces éléments soient présents dans un cours de danse, cela n'induit pas qu'ils sont nécessairement dansés. Ils ont comme utilité d'échauffer le corps différemment qu'en utilisant des exercices construits tel que c'était le cas dans le cours de Baptiste. Durant notre entretien, Rhys m'expliquera cette prise de décision :

“In the beginning, I tried to warm up the body from the inside.

It's kind of a wake-up thing”¹⁰⁴

Lorsqu'il parle d'échauffer le corps de l'intérieur, il semble faire référence à la musculature profonde du corps.

Ainsi, le travail de Rhys dans cette première partie du cours semble être accès sur des mouvements de renforcement musculaire et un travail du « centre » comme défini préalablement. Cette situation de transmission est différente de celle étudiée avec Baptiste. En effet, l'utilisation de la parole, de la musique, des comptes et de la caméra n'ont pas les mêmes enjeux. En revanche, on peut constater des éléments similaires tels que le mimétisme, la discipline au sens polysémique, le tout renvoyant à une transmission verticale.

¹⁰² [Traduction libre] : Tenir la planche

¹⁰³ [Traduction libre] : Chien tête en bas (cf. annexe)

¹⁰⁴ [Traduction libre] : Au début, j'essayais de réveiller le corps de l'intérieur. Comme une sorte de réveil.

1. Est-ce une transmission verticale ?

Bien que la situation soit distincte de celle de Baptiste, on se rend compte qu'on y retrouve des régularités notamment au niveau de la transmission verticale. Celle-ci détermine le fait qu'il y a d'un côté l'enseignant qui détient un savoir et de l'autre les élèves qui apprennent et doivent restituer ce savoir. Cela semblerait revenir à dire qu'il y a un lien entre la situation de Baptiste et celle-ci. L'exemple du cours de Rhys apporte le même constat, pour autant la situation est singulière et nous allons voir en quoi.

a) Aspect disciplinaire

Il faut revenir à l'aspect disciplinaire défini des trois manières dont nous l'avons vu précédemment lors de la situation de Baptiste.

Le premier aspect est la discipline en terme de matière. L'extrait ne semble pas comporter de caractéristique prototypique de l'enseignement de la danse contemporaine sous le modèle « classique » : « l'exercice est corrigé, repris puis complexifié » défini par Sylvia Faure (1999). Or dans cette situation il n'y a pas de correction, ni même de reprise ou de complexification. Le travail se déroule dans la continuité. Il n'y a pas de reprise à proprement parler. Toutefois, il arrive que certains mouvements soient stoppés et/ou répétés plusieurs fois :

[Il réalise le mouvement genou qui se rapproche de la main opposée. Le tout est réalisé dans le calme et lentement]

“Away. 3, away. 4 and away.”¹⁰⁵

Le mouvement de genou qui se rapproche de la main opposée qui est répété plusieurs fois est construit comme une séquence. Il ne faut pas alors considérer cette séquence comme étant reprise, mais simplement comme une répétition d'un mouvement dans la continuité de l'exercice. C'est davantage l'absence de corrections et de reprises complexifiantes qui marque cette rupture d'un modèle dit « classique ».

Dans ces conditions, nous comprenons qu'il y a bien des règles et des codes dont il faut s'affranchir, mais différents de ceux vus précédemment. La discipline ne pouvant pas être envisagée comme une discipline au sens matière stricte. Cependant, elle conserve sa dimension structurelle, mise en jeu par le mimétisme et le discours qui l'accompagne, que nous

¹⁰⁵ [Traduction libre] : loin. 3, loin. 4 et loin. Bien

approfondirons plus tard. Cette première phase du cours, en l'absence de plusieurs exercices et se composant alors d'un seul et unique module sous forme d'échauffement, est pour moi déstabilisante. Je m'attendais à pouvoir identifier plusieurs motifs qui allaient se répéter, s'arrêter et être repris or cela n'a pas été le cas. Il m'a alors fallu m'adapter et sortir de mes attendus pour comprendre que je projetais des attentes sur le cours. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas une organisation spécifique à laquelle il faut se soumettre. Il y a bien des codes et des règles. Il est clair que la structure m'a surpris : pas d'arrêt, mais un flux continu qu'il ne faut pas mémoriser, mais reproduire de façon instantanée. Il faut alors observer et écouter tout en faisant sans l'avoir vu au préalable, ni même savoir ce qu'on va faire après. Dans ce cas, se lancer en même temps que Rhys.

Le deuxième aspect de la discipline, semble alors de s'affranchir de la structure. Il est question ici de faire confiance et de se lancer dans la matière proposée sans réfléchir. À ce titre, il faut avoir compris et avoir appréhender structure pour ne pas rester inactif à simplement regarder ou écouter. Intégrer le fait opposé de ce que propose Baptiste : soit de le regarder faire, qu'il explique et puis refaire avec lui, plusieurs fois. Mais dans cette situation au contraire, reproduire en instantanée avec Rhys, sans reprise et sans nécessité de mémoriser. On peut en déduire que la nouveauté n'est pas dans la forme structurelle du cours, continue et instantanée, mais dans le contenu même de l'exercice, suivre l'enseignant sans savoir ce qu'il a prévu ou fait. La marche de manœuvre des étudiants se réduisant à obéir et reproduire. Au même titre que l'étaient les étudiants de Baptiste, mais d'une forme et d'une façon de faire complètement différente.

Le dernier aspect de la discipline défini par Foucault (1967) est la mise en place d'un rapport espace/temps comportant des caractéristiques flottantes :

“Tracing the palms of the hands down the hamstrings, back of the legs, back of the knees, down to the calves, and then bringing the hands in front of the feet, we're going to go for two *pliers* of flat back. Here we go. Two three four. Keep your hands on the floor 7, 8, and 2, and 3. into the flatback, flatback. Looking up. nice”¹⁰⁶

¹⁰⁶ [Traduction libre] : Trace avec les paumes de mains le long des ischio-jambiers, l'arrière des jambes, l'arrière des genoux, jusqu'aux mollets, puis en amenant les mains devant les pieds, nous allons faire deux pliées en dos plat. Nous y voilà. Deux, trois, quatre. Gardez tes mains sur le sol 7, 8, et 2, et 3. En allongeant le dos, allonge le dos. Regarde-en haut, bien

Cet extrait rend explicite aux élèves ce qu'ils doivent faire dans l'espace. Les comptes sont présents pour structurer la répétition et non pas pour structurer le temps. Il est pertinent de préciser que cet exercice est réalisé dans le silence. Ce qui ne permet pas de conserver une fonction d'espace et de temps constante, homogène et normalisatrice. Car les comptes qui définissent le temps sont présents par séquence de répétition, mais ne sont pas utilisés en permanence. De plus, il n'y a pas de pulsations rythmiques identiques entre chaque séquence. Celles-ci sont parfois plus lentes ou plus rapides. C'est l'aspect inconstant du temps amplifié par l'absence de musique qui crée un rapport entre l'espace, le mouvement et la musique flottante, plaçant Rhys comme étant essentiel, en déterminant le « quand » et le « combien ». Définissant son rôle comme étant central et ayant le pouvoir décisionnel, au sens hiérarchique, de définir le début et la fin d'un mouvement de façon variable et imprévisible auxquels les élèves doivent se soumettre et s'adapter. Cette décomposition accroît l'idée que les danseurs sont considérés comme des machines à reproduire. Le tout dans des positions corporelles imposées (Foucault, 1975).

La forme imposée se retrouve également dans le rapport qu'il peut y avoir entre les étudiants et Rhys. Bien qu'il n'y ait pas d'idée de former les élèves en cherchant à les corriger (Ottaviani, 2003). Au regard du contexte en ligne, il y a le fait de les réduire au silence et dans l'obéissance. Consentie par les étudiants, à reproduire ce qui leur est proposé. L'exemple cité perd l'interaction relationnelle initialement présente entre Rhys et les élèves du début du cours où chacun communiquait de façon libre. Or, le dispositif en ligne ne permet pas d'interactions ou de questionner. Les étudiants étant réduits à observer et à écouter tout en reproduisant dans l'instant. Créant avant tout un rapport hiérarchique fort, déterminant l'enseignant comme ayant un savoir et les élèves à se l'approprier de façon quasi immédiate sans pouvoir l'analyser.

Bien que la discipline semble être moins prégnante en ne voulant pas être normalisant, elle n'en reste pas moins encadrante en structurant le faire et la façon de le faire. L'absence de cadre formel délimité confère à Rhys un rapport hiérarchique d'autorité de fait, consenti par les élèves. C'est parce qu'ils rendent cet événement rencontré en événement pourvu (Tcherkassof et Frijda, 2014) qu'ils acceptent aussi bien la discipline que la valeur hiérarchique de l'enseignant. Celui-ci étant à la fois détenteur du savoir tout autant que du cadre qui constitue la transmission. Sans Rhys, il n'y a pas de cours, car tout vient de lui.

b) *Transmission par le visuel*

L'utilisation de la caméra est essentielle dans cette transmission en ligne. Contrairement à ce qui a été précédemment observé avec Baptiste, deux angles de vue par deux caméras, il ne sera ici question que d'un seul point de vue. Cette vision unidimensionnelle ne permet pas de voir l'intégralité des mouvements, c'est pourquoi Rhys décide par moment de changer d'orientation afin que les élèves observent ce qu'il propose de façon plus précise :

“Exhaling coming down. Bending the knees and pulling that into a plank. I'm going to do this one from the side”¹⁰⁷

[Il se met en planche de profil à la caméra. La tête à droite regardant le sol, les jambes à gauche de l'écran. Seuls les orteils sont dans le sol avec les mains en appuis.]

L'utilisation de la caméra est un outil primordial dans le rôle de la transmission. Néanmoins, la disposition de la caméra de Rhys ne permet pas de retranscrire l'intégralité de ce qu'il produit.

Cette difficulté technique que Rhys essaye de corriger, rend difficile l'assimilation par mimétisme. En effet, les élèves en reproduisant ce que propose Rhys de façon instantanée en lien avec ce qu'il voit par le prisme de leur écran et la disposition de la caméra, crée une situation de transmission mimétique, nommée précédemment par « apprentissage par imitation » (Léonardi, 2000). Ce rapport par imitation provenant du visuel, semble être enclavé par instant ne pouvant rendre compte du réel dans sa totalité, mais de façon subtotale. Elle met à l'épreuve le rapport perspectif des étudiants devant alterner entre voir et écouter afin d'effectuer le mouvement le plus fidèlement possible.

[Les élèves effectuent l'action, mais certains d'entre eux regardent ce qu'il se passe pour vérifier si ce qu'ils font, correspond à ce que fait Rhys. Ils continuent de faire le mouvement tout en observant, les mettant parfois dans des positions qui semblent inconfortables]

Il est bien question dans ce rapport par imitation de prendre un maximum d'informations de ce que nos sens (perceptif et auditif dans ce contexte) trouvent pour l'intégrer. On parle dans ce cas d'incarnation ce que l'on voit afin de le reproduire. De cette manière, le regard est le principal élément d'apprentissage. Bien qu'il puisse être complété par le discours de Rhys, le regard est la première source de prise d'informations.

¹⁰⁷[Traduction libre] : expire en descendant. Plie les genoux et tire-les dans une planche. Je vais faire ça de côté.

L'élément le plus emblématique lors de cette situation de transmission est l'importance du visuel. Il est condition *sine qua non* au bon déroulement du cours. Comme évoqué précédemment, les élèves observent, regardent, agissent en prise directe de leur sens perceptif. C'est ainsi l'expérience de la perception qui est en jeu pour les élèves comme décrite par Merleau-Ponty (1964). Le corps est alors, à la fois voyant, sentant, touchant et vu. « Percevoir une partie de mon corps, c'est aussi la percevoir comme visible, c'est-à-dire pour autrui » (Merleau-Ponty, 1964). En d'autres termes, les élèves ne dansent pas uniquement pour eux tout autant que Rhys, ils sont dans une relation perceptible pour l'un comme pour l'autre. C'est parce qu'il y a une hiérarchie et une transmission visuelle que celui-ci joue un rôle prédominant (Faure, 1999).

En revanche, bien que les élèves regardent de temps en temps Rhys :

[Les élèves effectuent l'action, mais certains d'entre eux regardent ce qu'il se passe pour vérifier si ce qu'ils font, correspond à ce que fait Rhys. Ils continuent de faire le mouvement tout en observant, les mettant parfois dans des positions qui semblent inconfortables]

Celui-ci regarde peu en direction de la caméra pour voir ce que font les élèves, bien qu'il prononce des phrases comme :

“Good”¹⁰⁸

[Tout en ayant la tête en bas et regard derrière lui]

Laissant à penser pour les étudiants pratiquant l'action que ce qu'ils font convient. Favorisant alors le rapport hiérarchique où l'élève doit observer l'enseignant. Le « Good » de Rhys semble renvoyer au fait de valoriser les élèves qu'il aurait vu réaliser le même mouvement que lui. Leur laissant savoir qu'ils ont bien réalisé l'action. Cependant, le fait qu'il est la tête en bas et le regard en direction du mur évoque le fait qu'il corrige les élèves sans objectif de retour, mais plus d'encouragement. On pourrait aussi interpréter ce passage par le fait que les élèves réalisant la même action que Rhys, n'auraient pas la capacité de vérifier s'ils font correctement la proposition et les placeraient dans une attention accrue aux consignes qui suivront. Rhys montre ce qu'il fait en ayant pour objectif de transmettre un savoir, mais les élèves se laissent également voir dans ce processus d'imitation. Même si Rhys ne corrige pas de façon significative, il conserve la possibilité à tout moment d'observer la bonne effectuation de l'apprentissage par imitation.

¹⁰⁸ [Traduction libre] : Bien

La transmission visuelle apparaît comme étant nécessaire de façon incontestable, étant au service de l'apprentissage par imitation pour les élèves. Le retour perceptif n'étant pas utilisé par Rhys pour rebondir, corriger ou l'aidant lors de la transmission de sa matière, le contraint d'abandonner cette notion de retour. En effet, effectuant lui-même l'action en simultanée, cela ne lui permet pas de prendre le temps d'observation nécessaire pour vérifier ce qu'il se passe. Il semble alors clair que le fait de voir l'autre et de pouvoir l'imiter en reproduisant ce qu'il est en train de faire ne suffit pas. Cette situation nous éclaire sur un autre point qu'il nous faut comprendre « La transmission de « corps » à « corps », elle ne peut suffire » (Vellet, 2006).

c) *Transmission discursive*

La danse est transmise de façon orale (Vellet, 2006). Il faut comprendre le terme « orale » comme à la fois provenant de ce que l'on perçoit : « les mouvements sont perçus par le regard » (Vellet, 2006), mais aussi par ce qui est dit, les mots employés pour l'enseigner (Iglesias-Breuker, 1998). Au-delà du fait d'être vu, Rhys met un point d'honneur à expliquer ce qu'il fait, s'attachant « à décomposer chaque posture abordée en ses différents éléments anatomiques [mettant] en lumière le fonctionnement et l'agencement global » (Cazemajou, 2013). Certes les élèves ont la capacité de voir, mais il semble essentiel qu'ils aient accès à ce qui ne pourrait pas être vu. Cela est d'autant plus vrai que dans cette situation les élèves doivent effectuer l'ensemble des mouvements en même temps que Rhys. L'enchaînement étant essentiellement au sol dans cet exemple et produit de façon unidirectionnelle, il est alors essentiel de pouvoir expliciter ce qu'il faut faire sans avoir nécessairement recours au visuel. De manière à expliquer quels sont les mécanismes anatomiques qui sont mis en jeu dans l'apprentissage de l'exercice. Cela permet alors de compléter, d'aider voire même parfois de remplacer le recours au visuel. De plus, cette méthode de transmission semble être complémentaire dans le cas de l'échauffement de Rhys, ayant la tête en bas et le regard tourné vers le sol. En effet, étant à distance par le fait que le cours soit en ligne et ayant choisi de réaliser un long module sans répétition, il semble essentiel d'utiliser la parole pour compléter les actions qu'il réalise.

Pour se rendre compte de l'impact du dialogue lors de la transmission en danse contemporaine, Joëlle Vellet distingue 4 fonctions au discours (2006) :

1. Fonction analytique

Cette fonction repose sur ce qui est moteur dans l'action, les verbes d'action.

Au début de l'extrait choisi Rhys emploie les actions suivantes : Using¹⁰⁹, pointing¹¹⁰, relaxing¹¹¹, bending¹¹², straightening¹¹³.

“Using the fists a kind of arrow, and just pointing like arrows to different parts of the room, whilst relaxing the neck, bending then straightening the knees for yourself.”¹¹⁴

Ces actions permettent de comprendre ce qu'il se passe dans le corps et l'action mise en jeu dans la situation demandée. Elles indiquent ce qu'il a lieu de faire comme : “relaxing the neck”¹¹⁵ ; “Using the fists”¹¹⁶

Précisant une partie du corps ou la globalité donnant un sens au mouvement et la façon d'opérer lors de l'action choisie. L'action sert aussi à ce qui est moteur dans l'action physique.

Elle permet également de considérer « les déictiques temporels ou spatiaux » (Vellet, 2006 ; 86) situant l'action de façon plus précise.

“Holding that plank there. Energy from the palms. Fingertips widespread. Legs & glutes engaged. Core engaged. Holding here. Not sinking into the shoulders. Nice”¹¹⁷

Il faut entendre par là l'importance de définir la temporalité du corps dans l'espace en prise directe avec l'action. Répondant aux questions du *quoi* et du *quand*.

L'ensemble de ces informations montre l'intérêt de comprendre la manière de faire introduite par le vocabulaire employé tant de l'action que de la temporalité. Cependant, elle ne peut être dissociée de la démonstration apportant une réponse réciproque voir redondante du geste. Le visuel répond dans ce cas à ce qui dit. Et ce qui est dit se met en lien à ce qui est vu.

2. Fonction d'une poétique du mouvement

¹⁰⁹ [Traduction libre] : Utilise

¹¹⁰ [Traduction libre] : Pointe

¹¹¹ [Traduction libre] : En détendant

¹¹² [Traduction libre] : Plié

¹¹³ [Traduction libre] : Tend

¹¹⁴ [Traduction libre] : Utilise les poings comme si c'était une flèche, et pointe différente partie de la pièce avec cette flèche, tout en détendant le cou, plie puis redresse les genoux sur toi.

¹¹⁵ [Traduction libre] : Détendant le cou

¹¹⁶ [Traduction libre] : Utilise les poings

¹¹⁷ [Traduction libre] : Tiens cette planche-là. L'énergie des paumes. Bouts des doigts largement écartés. Jambes et fessiers engagés. Reste ici. Ne pas s'enfoncer dans les épaules. Bien

Par poétique on comprend le recours à l'image ou à l'imaginaire pour faire passer une intention au service d'une sensation.

“Using the fists a kind of arrow, and just pointing like arrows to different parts of the room”¹¹⁸

Il n'est pas question que les élèves aient des flèches, mais c'est l'intention de visée un endroit qui émane de ce recours à l'image : donner de la précision et une sensation de résistance au mouvement provoqué par l'image. De façon plus générale, l'utilisation de l'imaginaire permet aux élèves de s'approprier le mouvement de manière sensible. Utiliser une expérience connue telle que dans ce cas, tirer avec une flèche et de l'associer à ce à quoi il réfère pour chacun, de façon sensible et singulière. Alors, cela rend le mouvement qualitatif en lui donnant un sens personnel propre. L'imaginaire permet d'harmoniser l'action de façon qualitative. Il n'est pas question ici d'avoir nécessairement vécu l'expérience de tirer avec une flèche, mais de se servir de cet exemple visuel pour obtenir la qualité recherchée. Bien que je n'aie pas expérimenté de tirer avec une flèche, j'ai la capacité de me représenter ce que cela signifie. Alors je me sers de ce que cela représente pour moi, pour l'incorporer dans mon corps. Passant de ma compréhension consciente à mon corps en mouvement. Il est question de faire appel à mes sensations en prise directe avec la représentation que j'en ai, en l'exprimant au travers de mon corps. Dans l'exemple cité, il semblerait qu'on cherche la résistance dans une notion de double direction, mettant le corps en conscience de l'endroit que la flèche viserait.

3. Fonction d'organisation

Les différentes dimensions présentes dans l'environnement sont utilisées par cette fonction du discours. Elles peuvent prendre différentes formes comme la relation, l'espace, le temps, l'écoute, le regard. Cela revient à porter l'attention sur ce qui organise l'action.

“Whilst relaxing the neck, bending then straightening the knees for yourself”¹¹⁹

L'attention est ici portée sur la double action de plier et tendre sans mettre de tension au cou, mais le tout en fonction de ces possibilités. L'intérêt de cette fonction est avant tout de comprendre quand prioriser et comment le faire. Dans ce cas il est question de trouver, pour soi avant tout, la double action de plier et de tendre les genoux. Renvoyant à hiérarchiser « les

¹¹⁸ [Traduction libre] : Utilise les poings comme si c'était une flèche, et pointe différente partie de la pièce avec cette flèche

¹¹⁹ [Traduction libre] : tout en détendant le cou, plie puis redresse les genoux sur toi.

différentes dimensions constitutives de la danse » (Vellet, 2006) de façon à comprendre ce qui est en lien et de ce à quoi dépend chaque action. Le discours de Rhys crée un ordre hiérarchique organisant l'attention des élèves sur ce qu'il convient de faire en lien à l'environnement.

4. Fonction d'un métalangage

La notion de métalangage fait référence au fait de créer un sens à un vocabulaire existant, mais utilisé d'une façon plus personnelle pour décrire ou expliquer une situation.

“Just take advantage of the downward dog. So really pushing the ground away and creating that space between your hands and your hips. Trying to keep your hips as far away from the hands as possible, really arching that spine, pushing into the ground. Taking 5 breaths here for yourself, or 3 to peddle it out or do whatever you need to do in this position until it feels right.”¹²⁰

“Downward dog”¹²¹ renvoie au vocabulaire du Yoga et correspond à une posture du corps où le bassin est en hauteur comme le haut d'une pyramide et les mains et pieds sont en contact avec le sol, formant le socle (cf. annexe). Cet extrait présente de cette façon une position que les danseurs connaissent. Néanmoins, Rhys complète ce vocabulaire référencé et spécifique en redéfinissant ce qu'il attend. En procédant de cette manière par le biais de l'explication de l'attendu, il exprime l'objectif de cette position pour lui, évitant de ce fait aux élèves de tomber dans le piège d'une façon de faire qui ne serait pas en corrélation avec cet objectif. Par conséquent, le mot “Downward dog”¹²² est employé avec un sens plus aigu. L'enjeu du métalangage étant d'apporter des informations différenciées ou complémentaires sur un mouvement référencé.

On le comprend, l'utilisation du discours lors de la transmission dans cet exemple est riche et diverse. Faisant nécessairement appel au sens perceptif et créant dans ces conditions un va-et-vient permanent pour les élèves entre l'observation et l'écoute. C'est cette multiplicité d'informations entre verbes d'action, temporalité du corps dans l'espace, sensibilité qualitative

¹²⁰ [Traduction libre] : Profite simplement de la position chien tête en bas. Donc, repousse vraiment le sol et crée cet espace entre tes mains et tes hanches. Essaie de garder tes hanches aussi loin que possible des mains, cambre vraiment ta colonne vertébrale, pousse dans le sol. Maintenant, tu vas prendre 5 respirations seules, ou seulement 3 pour faire tout ce qu'il te semble nécessaire de faire dans cette position pour que tu te sentes bien. Cinq respirations grandes respirations ouvertes

¹²¹ [Traduction libre] : position chien tête en bas

¹²² [Traduction libre] : position chien tête en bas

en prise à son propre imaginaire, organisation hiérarchique demandant une attention sur ce qu'il convient de faire en lien avec l'environnement et le vocabulaire spécifique de Rhys, qu'il faut s'approprier. Le tout en se réajustant et en s'adaptant en fonction des demandes dans le but de faire l'expérience de leur propre sensation dans le mouvement proposé. Soit « une quête d'unité jamais achevée » (Cazemajou, 2013).

L'ensemble de ces éléments, la discipline, transmission visuelle et discursive, semble se résumer à soumettre les élèves dans l'attention et la reproduction de ce que propose Rhys. Rhys quant à lui est au centre de toutes les préoccupations. Il transmet un savoir de manière vertical étant à la fois le détenteur du temps, des mouvements et de l'espace. Toutefois, comme s'il avait conscience de cette problématique, il réalise cette séquence en donnant le plus d'informations possible, essentiellement par la parole. « Utiliser le discours pour mettre le danseur dans une logique d'appropriation de sens et non seulement d'appropriation de forme » (Vellet, 2006). Bien que le regard soit condition *sine qua non* dans la transmission proposée, il tente par le dialogue, d'aider les élèves à s'approprier les mouvements qu'il transmet. En diversifiant les approches sensibles, qualitatives et imaginaires et le tout en organisant de manière hiérarchique le mouvement d'un point de vue de l'action, de la temporalité et de l'espace. Créant parfois son propre vocabulaire pour apporter à la matière qu'il propose une singularité supplémentaire.

Au regard de tous ces éléments, on constate que les élèves sont réduits à reproduire de façon mimétique la forme. En s'imprégnant de tous les paramètres dont il faut faire attention tout autant qu'en essayant de ne faire qu'un avec leurs différents sens sensibles. Le fond étant plus complexe à apprivoiser dans le cadre d'un apprentissage instantané, créant pour eux un « voyage incessant entre le faire, le sentir et le percevoir » (Vellet, 2006).

d) *Rapport danseur/spectateur*

Pourtant, la sensation laissée à l'observateur par le biais de cet extrait est le fait que Rhys réalise les mouvements pour lui. Comme en prise avec les sensations éprouvées (Vellet, 2006) le renvoyant au rapport danseur/spectateur. En effet, le fait qu'il propose une séquence sans la répéter, pouvant être observable sans qu'il puisse vérifier si l'audience reproduit ce qu'il propose, fait penser à un danseur seul en scène. La parole étant alors utilisée comme procédé chorégraphique où l'on aurait demandé au danseur d'expliquer ce qu'il fait. Le chorégraphe Jérôme Bel utilise ce processus pour ses pièces, c'est le cas notamment avec celle nommée :

Cédric Andrieux¹²³ (2009). Le manque d'interactions et d'échanges réciproques crée une césure, entre Rhys qu'on pourrait assimiler à un performeur et les élèves qui pourraient être les spectateurs. Le tout est décuplé par l'aspect en ligne. Le manque d'interactions durant cette séquence et le fait qu'il n'y ait pas d'événement singulier pourrait faire penser à une séquence enregistrée. L'aspect déconnecté entre ce que propose Rhys de façon continue, très travaillé d'une part et la reproduction des élèves d'autre part, accroît cette sensation.

2. État des lieux post-échauffement

Pour autant, cela ne signifie pas que Rhys ne transmet pas un savoir et un savoir-faire. Il est clair que sa matière, alternant entre démonstrations continues et discours, crée un lien relationnel. Celui-ci est moins facile à percevoir par l'aspect en ligne. Tous les enjeux de la communication qu'il met en place pour créer un lien, ont pour but de faire acquérir de nouvelles informations ou de nouvelles dispositions (Morin, 2013). Il faut comprendre disposition comme étant disposition à l'action, soit le fait d'interagir sur l'action en cours. Cette communication a pour but de mettre dans l'attention les élèves, leur signalant quelque chose à modifier. Ici encore, il est question d'ajuster son activité en fonction de ce qu'il se passe dans l'environnement qui nous entoure. L'ensemble de ces éléments d'attentions demandées aux élèves à la fois par le rapport disciplinaire et par le rapport visuel (le tout avec un discours continu explicitant le faire, le comment et le quand) crée un effet d'accumulation. Créant alors une anémie dans le sens où l'excès d'informations engendre chez l'élève une nécessité de lâcher prise. Acquérir une expérience de la perception visuelle et auditive sensible, stimule leur double dimension de sentant-sensible (Cazemajou, 2013). Il convient donc de dire qu'en dépit d'un rapport hiérarchique fort, Rhys met tout en œuvre pour développer l'expérience sensible des élèves.

Afin d'appuyer ceci, il nous faut considérer la deuxième étape de son cours, l'atelier d'improvisation.

¹²³Cédric Andrieux de Jérôme Bel (14 octobre 1964 – aujourd'hui : danseur et chorégraphe français du courant danse contemporaine. Il est reconnu pour traiter du sujet de la non-danse (la non-danse, c'est la mise en retrait de la danse, mais la mise en avant d'autres arts tels que le théâtre, la vidéo, les arts plastiques, etc. L'idée c'est que tout peut devenir danse.) est une pièce chorégraphique éponyme du danseur Cédric Andrieux (17 juin 1977 – aujourd'hui : danseur, chorégraphe et pédagogue français. Il est danseur pour Merce Cunningham Dance Company de 1998 à 2007. Progressivement il s'oriente vers la transmission pour qu'en 2018, il devient directeur des études chorégraphiques au conservatoire national supérieur de musique et de danse (CNSMDP) à Paris) créer en 2009. Dans cette pièce, il retrace et revient sur sa vie et sa carrière par le biais de la danse, mais également en utilisant la parole. Présentant des extraits des chorégraphies emblématiques telle que *Biped* (1999) de Merce Cunningham, mais également des extraits d'échauffements.

B. Atelier

La deuxième partie du cours de Rhys arrive à l'issue de plus de 50 minutes de cours. Après une série de séquence d'imitation, il propose aux élèves de prendre quelques instants pour boire. À la suite de quoi, il énonce qu'il va passer à un travail d'improvisation. Il leur demande alors d'exprimer qui ils sont, de montrer leur personnalité par le biais de leur mouvement. Dans cette partie du cours, il utilise de la musique avec laquelle les élèves doivent interagir. Ils réalisent deux premières improvisations définies par des changements musicaux, mais il n'y a pas de pause, d'arrêt. Les élèves continuent de danser pendant les transitions. À la suite de la 2^e musique, intervient cet extrait de mon terrain.

[Les élèves chacun chez eux, dansent en improvisation en lien avec la nouvelle musique choisie par Rhys. La musique est diffusée via l'ordinateur de Rhys, il n'y a pas de musicien. Elle a un tempo modéré. Il y a des percussions qui laissent à penser que le rythme est vif. Il y a la présence d'une guitare avec des accords plaqués. Les percussions semblent être réalisées sur la base de la guitare. Le style de la musique fait penser à de la musique argentine ou d'Amérique latine : colorée, vive et accentuée.

Rhys est installé face caméra. Il observe les élèves danser. On le constate, car ses yeux traversent de part et d'autre l'écran]

“Nice, remember you’re doing this as an individual for yourself, so I’m not, you know, I don’t mind what movement you do, or how you express yourself.”¹²⁴

[Les élèves dansent, s'arrêtent, ralentissent. Ils s'engagent surtout dans l'espace vers le haut, utilisant pour se faire leurs bras et leurs jambes. Il y a peu de déplacements, probablement contraints par leur espace respectif. Ils restent très statiques. Bougent surtout les extrémités. La colonne vertébrale est peu engagée]

¹²⁴ [Traduction libre] : Très bien, rappelez-vous que vous faites ça en tant qu'individu pour vous-même, donc faites comme-ci je n'étais pas là, vous savez, je me moque du mouvement que vous faites ou de la façon dont vous vous exprimez.

“Good, and then just starting to play with the bending and straightening of the legs, playing with that deep plié and then that large extension away.”¹²⁵

[Les élèves commencent à aller au sol. J’observe une forme de régularité dans leur façon d’amorcer le tour : par le pied. Comme un coup de pied qui tape dans l’air et permet de les faire tourner en étant en équilibre sur l’autre pied. Ils n’ont pas l’air d’avoir de point fixe lors du tour, mais plutôt de laisser agir le corps dans la synergie du mouvement.

De façon générale lorsque Rhys parle, la musique se réduit pour laisser entendre sa voix. Les élèves continuent de danser comme si de rien n’était]

“And how that bending, and straightening will take us in and out of the floor as we please. So really practising that kind, you know, that versatility to travel in and out of the floor through those pliés and through those extensions.”¹²⁶

[Certains élèves contraints par l’espace s’en amusent. J’observe une élève qui danse en s’appuyant contre un mur]

“Maybe you have room for slides, maybe you have room to go down into the ground. Do whatever you can.”¹²⁷

[Après cette remarque, les élèves s’investissent de façon plus hétérogène dans l’espace. Il y a plus de matière à regarder, cela commence à être plus riche et plus diversifié. Les élèves sont à la fois en haut, en bas et le niveau intermédiaire est plus utilisé. Ils utilisent l’espace de façon diverses et variées. Les mouvements sont sensiblement les mêmes : tourner, utiliser les bras dans une projection verticale. Fondre ou chuter sous soi pour rejoindre le sol. Il n’y a pas de saut, de mouvement saccadé, impacté, arrêté. Tout est dans un flux continu.

¹²⁵ [Traduction libre] : Bon, et ensuite commencez à jouer avec le plié et le tendu des jambes, en jouant avec ce plié profond puis cette grande extension.

¹²⁶ [Traduction libre] : Et comment ce plié et ce tendu nous ferons entrer et sortir du sol à votre guise. Donc essayez de faire ça, vous savez, cette polyvalence pour entrer et sortir du sol à travers ces pliés et ces extensions.

¹²⁷ [Traduction libre] : Peut-être que vous avez de l’espace pour glisser, peut-être vous avez de la place pour descendre au le sol. Faites tout ce que vous pouvez.

Par moment la musique se coupe, mais cela n'a pas l'air de déranger les étudiants qui continuent comme si de rien n'était]

“And then just seeing how our hands can assist us in those journeys, which I'm sure you guys have been doing, about how our hands are helping us to get in those positions, helping us to find those transitions in and out of the floor.”¹²⁸

[L'accomplissement des mouvements commence à prendre une vitesse de croisière ou chacun reste dans un certain confort. L'ensemble manque parfois de nuance dans l'engagement. Il y a peu de mouvement très lent. Tous semblent utiliser la rapidité de façon accrue, ce qui fatigue rapidement l'attention en tant qu'observateur.

Ils continuent de danser et Rhys diminue progressivement la musique pour changer de musique] - Note extraite de mon journal de terrain – Vidéo cours du 15 mars 2021 – de [1:06:18] à [1:07:42].

Cet extrait de la fin du cours de Rhys met les élèves en jeu d'une autre manière. Contrairement à ce qui avait été proposé précédemment, ils sont alors au centre de l'attention de Rhys. Une sorte de contre-pied par rapport à l'extrait décrit précédemment. Celui-ci présente une situation que l'on peut qualifier d'atelier d'improvisation. Il semble tout d'abord nécessaire de définir la notion d'improvisation. Pourquoi est-elle présente dans un cours de technique contemporaine ? Qu'est-ce qu'elle met en perspective ? Quelle en est l'utilité ?

1. Qu'est-ce que l'atelier d'improvisation ?

L'improvisation est créée en opposition à la danse classique. Elle est initiée par le courant historique de la danse moderne¹²⁹, qui cherche dans l'improvisation de nouvelle forme d'expression. En ce sens, raconter le mouvement différemment. Très vite, ce courant s'étend dans l'enseignement et devient un outil indispensable à la formation du danseur (Cogérino,

¹²⁸ [Traduction libre] : Et puis juste voir comment nos mains peuvent nous aider dans ces voyages, ce que vous avez certainement fait, comment nos mains nous aident à nous mettre dans ces positions, nous aidant à trouver ces transitions dans et hors du sol.

¹²⁹ Courant danse moderne : est un courant de danse né en Amérique qui se développe comme étant en rejet de la danse classique. C'est aussi une période de renouvellement de formes artistiques et de questionnement de la pratique dansé (cf. annexe).

1994). C'est le cas notamment pour la danseuse et chorégraphe Mary Wigman¹³⁰ qui entraîne ses danseurs à l'expérience de l'improvisation (Robinson, 1981).

L'improvisation est en somme un espace d'expression personnel, plus singulier. « Laisser la liberté de réinventer le geste avec sa propre histoire, son propre parcours » (Mauri, 2010). En d'autres termes, l'improvisation c'est travailler hors de la contrainte technique. Il n'y a pas d'objectif de reproduire un élément précis. « Dans l'improvisation, c'est un état de vacuité, de vide du savoir du corps et de la pensée, un lâcher-prise qui crée le contexte propice à ré-initialiser du mouvement pour le renouveler. Mouvements d'écriture instantanée pour lecture immédiate » (Mauri, 2010). L'improvisation permet de renverser le rapport professeur, qui enseigne une matière et élève qui reproduit. Les élèves sont alors libres d'exprimer par le mouvement ce qu'ils souhaitent, sans réfléchir et de façon immédiate. L'improvisation est « à la fois sollicitation de l'imagination, développement de l'intuition et de la spontanéité, entraînement à la créativité et stockage d'expériences » (Robinson, 1981). L'improvisation permet donc de contraster avec un cours formel.

Dans le cadre de ma formation à l'enseignement de la danse contemporaine, Jean Pomarès alors inspecteur de la danse écrit : « L'enseignant aura à cœur de donner à l'élève du temps, pour que l'application des découvertes techniques comme leur approfondissement se fasse par le chemin de l'expérimentation, que ce soit dans le temps de la classe ou de l'atelier. » (Hyon & al., 1999). Il est question de reconnaître l'atelier d'improvisation comme essentiel dans la formation du danseur. L'atelier doit être vu comme complémentaire, mais ne peut pas se substituer à l'apprentissage d'un cours technique. En ce sens, le fait que l'enseignant transmet un savoir que les élèves doivent s'approprier et intégrer afin de pouvoir s'en saisir de façon plus personnelle. L'atelier d'improvisation étant présent pour semble-t-il vérifier l'incorporation.

2. Absence de contrainte

Cet extrait de l'atelier d'improvisation place au centre de l'attention le travail des élèves. Il permet de les rendre acteurs au sein du cours, mais avant tout actifs de leurs propres

¹³⁰ Mary Wigman (13 novembre 1886 – 18 septembre 1973) : Danseuse, chorégraphe et pédagogue allemande. Elle est pionnière dans le courant de la danse expressionniste allemande qui est liée à la danse-théâtre, soit le fait de rendre le mouvement expressif et théâtral par l'apport de la parole ou de son provenant des danseurs. Elle fonde sa pédagogie sur la découverte et ne souhaite pas créer de méthode ou de technique. Elle cherche chez ses élèves qu'ils recherchent profondément en eux, pour ce faire elle utilise l'improvisation. Elle base son approche sur la respiration, le rapport spatial notamment les chorégraphies de groupe. La musique est envisagée par le silence. Elle traite dans ses œuvres chorégraphiques à la fois du macabre comme de la joie.

mouvements dans un processus d'expérimentation. L'expérimentation renvoie dans ce cas à l'expérience au sein de l'activité soit : « le fait de faire, de vivre ce qui se passe, en lien avec une action qui agit sur laquelle on agit » (Récopé, 2021). Rendant les élèves dans cette partie du cours acteurs et plaçant Rhys comme observateur. Ainsi, les rôles s'inversent. Ce n'est plus Rhys qui répond à sa *sensibilité* à, mais les élèves qui expriment la leur en utilisant leur propre savoir et savoir-faire. Les élèves agissent dans ces conditions de façon sensible par rapport à leur intentionnalité d'agir.

“Nice, remember you’re doing this as an individual for yourself, so I’m not, you know, I don’t mind what movement you do, or how you express yourself.”¹³¹

Lorsque Rhys prend la parole au début de cet extrait, il souhaite mettre en perspective le fait que les élèves ne dansent pas en groupe, mais de façon personnelle, individuelle, rendant leur proposition singulière. Il prône alors le fait que les élèves peuvent danser dans ce qu'on définirait comme une danse « libre ». Considérant « libre » comme une absence de codes et de règles en opposition à un travail technique. Tout autant, Rhys semble prôner un espace d'échange « libre » dans le sens du jugement. Cet aspect d'échange « libre de jugement » est ajouté à la perspective du dialogue du début de cours avec beaucoup de connivence. Les élèves ou du moins certains d'entre eux semblent avoir une relation privilégiée avec l'enseignant. Cela semble sous-entendre le fait qu'il puisse y avoir, de façon implicite, un jugement par rapport à ce que pourraient proposer les élèves. Dans cet objectif, Rhys leur rappelle :

“I’m not, you know, I don’t mind what movement you do, or how you express yourself.”¹³²

Il réaffirme alors le fait que les élèves doivent avoir confiance en lui, sur le fait qu'il ne sera pas juge. La présence de cette phrase démontre le fait qu'il souhaite que les élèves se détachent de l'aspect formel du cours dont notamment le rapport hiérarchique préalablement établi.

Cette notion de « libre » doit être appréhendée également par le fait que les étudiants doivent s'exprimer d'une part, mais aussi se révéler, se montrer tels qu'ils sont dans leur danse.

¹³¹ [Traduction libre] : Très bien, rappelez-vous que vous faites ça en tant qu'individu pour vous-même, donc faite comme-ci je n'étais pas là, vous savez, je me moque du mouvement que vous faites ou de la façon dont vous vous exprimez.

¹³² [Traduction libre] : Très bien, rappelez-vous que vous faites ça en tant qu'individu pour vous-même, donc faite comme-ci je n'étais pas là, vous savez, je me moque du mouvement que vous faites ou de la façon dont vous vous exprimez.

« l'activité dansée [...] devient un lieu d'exploration puis d'expression de l'intime » (Pressard-Berthier, 2018). Comme l'explique Véronique Pressard-Berthier en parlant de la pédagogie de l'improvisation prodiguée par Isadora Duncan¹³³, l'improvisation doit être envisagée comme une mise à nue de son auteur. C'est cette mise à nue dont parle Rhys dans cette première interaction lors de cette improvisation. Il souhaite voir qui sont les élèves et ce qu'ils ont à dire, ou du moins à exprimer par le biais de la danse.

« Les danses ne sont ni écrites, ni fixées, les pas ne sont pas comptés pour ne pas concentrer l'action sur la reproduction fidèle d'un modèle préexistant » (Pressard-Berthier, 2018). Il faut comprendre par-là, qu'il n'est pas attendu des élèves de reproduire ce que fait Rhys, comme c'était le cas lors de l'exercice précédent. *A contrario*, sortir de l'aspect formel de l'apprentissage pour développer l'aspect exploratif et expérimental au service d'une écoute de ces propres sensations. « Aussi est-ce la diversité de toutes les modalités du mouvement, au-delà d'une référence au modèle corporel du maître, qui caractérisent cet apprentissage. » (Launay, 1996). La liberté, renforcée par l'absence de contrainte crée une distinction forte à un apprentissage codifié ou formel. Il n'est plus question de suivre de façon mimétique, mais de créer son propre chemin. Il n'est pas non plus question de travailler la technique dans une forme esthétique définie, mais de profiter du champ des possibles dans l'instant. En effet l'instantanée, tout autant que l'était le premier exercice est quant à lui conservé, servant de cette manière la spontanéité du geste produit par les élèves. « Prendre conscience des parties de leur corps, à sentir le mouvement qui les traversent » (Pressard-Berthier, 2018). En ce sens, Rhys intervient par moment pour rendre le mouvement des élèves conscient.

“And then just seeing how our hands can assist us in those journeys, which I'm sure you guys have been doing, about how our hands are helping us to get in those positions, helping us to find those transitions in and out of the floor.”¹³⁴

¹³³ Isadora Duncan (26 mai 1877 – 14 septembre 1927) : danseuse et chorégraphe américaine. Elle est très connue en Europe où elle passa l'ensemble de sa carrière. Elle prône la spontanéité et le naturel dans une danse libre. Elle redonne toute sa place à la beauté, à l'harmonie du corps, osant s'exhiber presque nue, dissimulée seulement par quelques voiles. Par ailleurs, son travail chorégraphique accorde une place particulière à la spiritualité. Elle se refuse au tutu et aux pointes. Elle s'affranchit de la musique en trouvant sa propre musique interne. C'est en cela qu'elle est novatrice du courant de la moderne danse.

¹³⁴ [Traduction libre] : Et puis juste voir comment nos mains peuvent nous aider dans ces voyages, ce que vous avez certainement fait, comment nos mains nous aident à nous mettre dans ces positions, nous aidant à trouver ces transitions dans et hors du sol.

Comme une aide, un outil, Rhys rebondit sur ce qu'il voit afin de décupler l'aspect sensible des mouvements qui traversent le corps des élèves. L'instantanéité de la matière ne permettant pas de prendre du recul, Rhys semble répondre en intervenant de cette manière. Questionnant la qualité et la précision des mouvements que les étudiants mettent en jeu. Ces remarques permettent aux élèves d'envisager d'autres mouvements, méthodes et moyens d'y parvenir. En somme, explorer et chercher de nouvelle façon de faire. Rhys n'étant présent que pour relancer leur côté créatif et décupler leur champ des possibles. La réflexivité et l'extériorité de Rhys confèrent un outil majeur dans l'improvisation des étudiants. Ils peuvent rebondir au fur et à mesure de ces remarques en leur permettant d'être à la fois dans une recherche personnelle riche, tout en ayant des outils dont il est possible d'appréhender en rebondissant avec ou au contraire en s'en éloignant.

Bien que « les élèves gardent leur spontanéité, leur liberté d'expression » (Pressard-Berthier, 2018), l'improvisation est définie par Mary Wigman comme un outil indispensable dans le cadre de la formation du danseur. Dans la mesure où elle permet la créativité, l'expression personnelle et une grande liberté donnant la possibilité d'aller au-delà de ses propres limites. On parle alors de « *l'art du mouvement, d'un mouvement qui n'a d'autre objet que lui-même* » (Nikolaïs, 1998). Pourtant la considérant comme étant un espace de liberté ou l'absence de contrainte serait minimisé l'intérêt de l'intégrer à un cours de technique de danse contemporaine.

3. Discipline avant tout

Bien que les élèves soient « libres » dans la manière d'exprimer leur mouvement, ils répondent à une consigne qui structure de façon inconsciente leur proposition. En effet, Rhys contrôle cette notion. Nous concédant le fait qu'il a un cadre, soit l'aspect disciplinaire mise en jeu. La question que cela soulève est : qu'elles sont les objectifs ? Car dans la première partie de son cours, l'objectif est clair : les élèves doivent reproduire ce que propose Rhys. Mais dans le cadre de cette improvisation, qu'est-ce qui est attendu exactement ? Une nouvelle fois, on retrouve le cadre flottant de cette notion de discipline. Ne sachant pas exactement ce qui est réellement attendu et ce qui ne l'est pas.

En effet, « L'improvisation, c'est une contrainte. Il faut arrêter de penser que l'improvisation relève de quelque chose de spontané et de direct. » (Bonnaud, 2006). Il faut alors recontextualiser, il est ici question d'un cours de technique contemporaine. Dans ces

conditions, l'improvisation doit être envisagée comme une technique à part entière dont il faut comprendre les rouages pour pouvoir s'en affranchir et donc trouver la « liberté ». « L'improvisation nécessite un entraînement précis et rigoureux [...] Attention, faire n'importe quoi, c'est très dur, parce qu'il faut avoir la rigueur de reconnaître de quoi il est question » (Cooper Alberight, 2001). En d'autres termes, improviser nécessite une formation, de comprendre et d'appréhender les règles pour jouer avec ou s'en affranchir. Ainsi, il n'est pas question de faire n'importe quoi.

On pourrait même comprendre que l'intention serait de restituer des connaissances d'une autre façon. Non plus sous une forme stricte et disciplinaire, mais par la présence d'un cadre moins rigide et où les élèves sont acteurs. Envisageant le fait qu'ils mettent à profit l'enseignement reçu en lien avec leur propre exploration. « L'atelier est un moment où l'élève est censé accumuler des expériences, emmagasiner des « vécus », faire des découvertes à partir de certaines propositions techniques, formelles, poétiques, selon certaines règles du jeu permettant l'évaluation » (Robinson, 1997). Il faut comprendre le sens *vécu* comme préalablement exploré soit le fait que le mouvement soit issu d'un apprentissage. Cette évaluation ne pouvant être intérieure et réalisée par soi-même, elle est conférée dans le cadre de la formation à l'enseignant. On comprend alors que l'improvisation doit être envisagée comme une méthode d'expérimentation, mais également de structuration du mouvement. Définissant la partie atelier d'improvisation dans le cours de Rhys comme étant un moyen pour lui de vérifier des acquisitions techniques nécessaires au sein de la formation qu'il prodigue.

“Good, and then just starting to play with the bending and straightening of the legs, playing with that deep plié and then that large extension away.”¹³⁵

Cette remarque illustre parfaitement l'intérêt pédagogique de Rhys : mettre en jeu de façon différente ce qu'il a lui-même proposé dans la première partie de son cours.

“Exhaling coming down. Bending the knees and pulling that into a plank. I'm going to do this one from the side”¹³⁶

Cet extrait de la première partie du cours démontre qu'il attend la même relation dans le mouvement de plié des genoux et du tendu des jambes. Il l'exprime de façon différente et dans un autre contexte, mais l'attente est la même. De cette façon, l'improvisation dans le cadre

¹³⁵ [Traduction libre] : Bon, et ensuite commencez à jouer avec le plié et le tendu des jambes, en jouant avec ce plié profond puis cette grande extension.

¹³⁶[Traduction libre] : expire en descendant. Plie les genoux et tire-les dans une planche. Je vais faire ça de côté.

d'une formation technique est envisagée comme une vérification des acquisitions. Au-delà de l'aspect scolaire que peut prendre la notion de vérification, il faut ici comprendre qu'il est question d'intégrer des notions dans le corps et de pouvoir les incarner. Les utiliser de façon à la fois scolaire tout autant que de manière personnelle, définissant l'atelier d'improvisation comme complémentaire au cours technique. Modifiant le point de vue des étudiants, c'est parce qu'ils ne reproduisent plus, mais qu'ils réalisent l'action par eux-mêmes qu'ils sont plus à même de prendre conscience de leurs propres ressources. Ils pensent répondre à leur spontanéité et leur intuition, mais conservent une approche qui répond à une contrainte ou un thème défini par l'enseignant.

“Good”¹³⁷ et “Nice”¹³⁸

Cette réponse est d'autant plus flagrante lorsqu'on analyse le vocabulaire. Rhys en utilisant *bon* et *bien* encourage les élèves, ce qui donne une intention valorisante à ce qui est produit. Créant la sensation de répondre à ce que Rhys attend. Le fait d'observer et d'interagir de cette façon donne des signaux forts aux étudiants valorisant leur action. Car bien qu'il n'ait pas prononcé « pas bien » ou « pas bon », il en aurait la capacité. C'est le fait d'exprimer ces appréciations dans un contexte hiérarchique et d'apprentissage qui laisse sous-entendre qu'il y a une contrainte à laquelle il faut se confronter.

“Maybe you have room for slides, maybe you have room to go down into the ground. Do whatever you can.”¹³⁹

Cette phrase a l'envergure antinomique entre imposer ce qu'il faut faire de l'ordre du conseil tout en édulcorant le propos à la fin. Cela créer une sensation d'attente trouble. Le contexte est hétérogène pour l'ensemble des élèves, mais Rhys tente de transmettre sa matière de manière homogène. Ce dernier, semble confronter à la difficulté de devoir adapter le cadre tout autant que ces attentes. « Un cadre défini, selon certaines règles de jeu, et explorer un aspect d'un problème » (Couderc, 2009). C'est-à-dire que l'atelier d'improvisation peut comporter différents apports en fonction de ce qui est attendu. Il est possible de travailler la pure motricité en laissant le mouvement agir sans consigne spécifique. Ou bien, le jeu dramatique que comprend le thème musical, la littérature/lecture ou les œuvres d'arts, peintures, structures, etc. a pour objectif de solliciter l'imagination. Il est également important d'appuyer son travail avec

¹³⁷ [Traduction libre] : Bon

¹³⁸ [Traduction libre] : Bien

¹³⁹ [Traduction libre] : Peut-être que vous avez de l'espace pour glisser, peut-être vous avez de la place pour descendre au sol. Faites tout ce que vous pouvez.

des musiques tout en jouant avec son climat et sa structure. Ou encore, on peut partir de mouvement ou phénomène moteur tels que les tours, sauts, chutes, pas glissées, etc. L'ensemble des paramètres permettent de faire le lien avec les différentes qualités de mouvements appréhendés préalablement dans le cours (Coudec, 2009). L'ensemble de ces éléments donnent des pistes d'improvisation et permettent en fonction d'un objectif de travail, de proposer une multiplicité d'approches. Néanmoins, l'improvisation se revendique comme étant « libre ». Il faut là encore comprendre cette liberté comme étant un parti pris. Cela nécessite de s'opposer et de s'affranchir des règles, d'en connaître les rudiments et les fonctionnements.

Cela revient à dire que la liberté d'expression des élèves n'est qu'illusion. Ils sont libres de leurs mouvements, mais contraints dans le cadre de cette improvisation à respecter une durée musicale, à rebondir aux propos de Rhys. Autant d'éléments qui enclavent de façon inconsciente leur liberté totale d'expression.

Mais alors, qu'exprime Rhys avec cette phrase :

“I'm not, you know, I don't mind what movement you do, or how you express yourself.”¹⁴⁰

Lorsqu'il exprime cela, on pourrait supposer qu'il dissimule la vérité à la vue des derniers éléments mis en perspective. Il n'en n'est rien. En effet, son intention n'est pas d'évaluer les élèves dans le but d'attribuer une note, mais au contraire de vérifier l'acquisition et l'appropriation des notions vue préalablement dans la première partie de son cours. Par le biais de l'observation durant l'improvisation, il a la capacité de vérifier si les élèves intègrent les notions utilisées durant son cours. Cela influe ensuite sa manière d'appréhender la prochaine improvisation tout autant qu'un prochain cours avec eux.

Ainsi, l'atelier d'improvisation informe Rhys autant qu'il permet aux élèves d'appréhender des connaissances d'une autre façon. Il rend « libre » l'aspect structurel du cours permettant aux étudiants de danser sans volonté de reproduire. Ce procédé abolit alors la hiérarchie mise en place au début. Invitant les élèves à explorer, à chercher et à expérimenter d'autres façons de mettre en jeu leur corps. Rhys est à la fois un outil de prise de distance et de

¹⁴⁰ [Traduction libre] : Très bien, rappelez-vous que vous faites ça en tant qu'individu pour vous-même, donc faite comme-ci je n'étais pas là, vous savez, je me moque du mouvement que vous faites ou de la façon dont vous vous exprimez.

réflexivité sur leur proposition tout en étant le garant d'une incorporation technique de sa matière préalablement enseignée.

III. Conclusion

Le cours de Rhys présente deux situations qui semblent être très différentes d'un point de vue processuel, mais qui s'avère présenter de fortes similarités. L'ensemble des deux parties démontre l'importance de la place de l'enseignant qui structure la façon de transmettre la technique. D'une part la reproduction par imitation, au début du cours, semble évidente dans ce genre de transmission. Cependant elle semble difficilement observable par Rhys lorsque celui-ci propose une forme continue d'apprentissage, sans répétition et dans laquelle il est autant auteur qu'acteur. D'autre part, l'atelier d'improvisation permet l'investissement total des élèves dans leur exploration du mouvement. Créant une sensation de liberté moins ancrée dans un système de hiérarchie où l'enseignant a un savoir et l'élève doit reproduire.

Il faut toutefois contraster ce propos, car bien que d'apparence « libre », l'atelier permet à Rhys de vérifier l'avancement, les acquisitions et les incorporations techniques mises en jeu dans le début de son cours. Il vérifie par ce biais si les notions sont assimilées par les élèves. « Si étymologiquement, l'improvisation désigne l'acte de composer dans l'instant et sans préparation, d'exécuter quelque chose d'imprévu, dès que nous rentrons dans le champ artistique, nous sommes face à une multiplicité de manières de préparer cette rencontre avec l'imprévu. [...] [Ainsi,] on ne s'improvise pas improvisateur. Il faut du temps, de l'expérience, de l'entraînement. » (Couderc, 2009). Alors l'improvisation semble être utilisée de façon à vérifier les apports techniques en délocalisant le rapport hiérarchique et plaçant les élèves au centre des préoccupations, comme nous l'avons vu précédemment. Il ne faut pas oublier qu'au-delà de l'aspect libre, les élèves suivent une formation dans le but d'apprendre et de comprendre ce qu'est la technique de la danse contemporaine. Rhys se place dans ce contexte et ce cadre, comme le garant d'un apprentissage en réorientant alors les élèves en fonction des objectifs qu'il souhaite transmettre.

De façon plus générale, les exemples de Rhys conservent les mêmes caractéristiques que celui de Baptiste. Soit le fait d'instaurer une transmission verticale : l'enseignant à un savoir qu'il transmet aux élèves. Cette transmission verticale est d'autant plus accentuée par le fait qu'il n'y a pas de correctifs ou d'observations dans la première partie du cours de Rhys. Cela laisse à penser qu'il est dans une forme de représentation. Le mimétisme est autant attendu

dans l'ensemble des deux situations impliquées par un rapport visuel prédominant ainsi qu'un rapport discursif explicatif détaillant l'action effectuée.

C'est la deuxième partie du cours de Rhys qui crée une légère distinction. Rhys observe les élèves au même titre que Baptiste lors de l'atelier d'improvisation. Cependant, il ne fait aucun retour individuel. Rhys donne avant tout des orientations dans le travail plutôt que des correctifs ne s'arrêtant pas sur une forme spécifique qu'il retravaille, comme c'est le cas pour Baptiste. Il fait alors appel au vécu des étudiants, établi et enseigné préalablement afin de pouvoir l'observer et le remettre en jeu lors de l'improvisation.

Contrairement à Baptiste, l'aspect sensible et émotionnel ne semble pas être présent de façon caractéristique. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il n'existe pas ou qu'il n'est pas présent dans l'enseignement de la technique de Rhys.

Ainsi, il apparaît évident que Rhys, tout autant que Baptiste, transmet la technique de façon verticale. Mais Rhys propose une approche moins académique que Baptiste, en rendant les élèves plus autonomes dans leurs prises de décisions par le biais de l'improvisation. Il est dès lors important de constater qu'un même enseignement, d'une même matière qu'est un cours de technique danse contemporaine, peut prendre différentes formes sans pour autant dénaturer les apports techniques enseignés.

Chapitre 3 : Arran Green

I. Introduction

Ce troisième et dernier chapitre présente l'enseignement d'Arran Green. Cette situation montre une nouvelle façon d'envisager l'enseignement de la danse contemporaine de manière complètement différente. Elle met en perspective la notion d'héritage et questionne sur ce que transmet chaque enseignant. Le travail d'improvisation d'Arran est appréhendé de façon plus poussée que Rhys en s'opposant au travail plus académique de Baptiste. L'ensemble de cette situation renforce l'idée qu'il n'y a pas d'idéal de transmission. Chaque situation observée jusqu'alors présente de fortes singularités. La situation d'Arran présente des formes de régularité très contrastées par rapport aux autres situations.

Afin de mieux comprendre l'enjeu de ce chapitre, nous regarderons le contexte du cours, dans quel cadre il intervient tout autant que le parcours d'Arran Green. Puis nous focaliserons sur deux situations : la transmission d'un exercice et l'intervention orale prononcée par Arran en fin de cours. Lors de la première situation, nous verrons en quoi l'atelier d'improvisation que propose Arran tend à un apprentissage situé ou à une forme d'apprentissage collectif. Puis nous reviendrons sur la notion de « respect » que prononce Arran durant son éloquence de fin de cours, pour comprendre le sens qu'il y met et dans quel cadre il intervient.

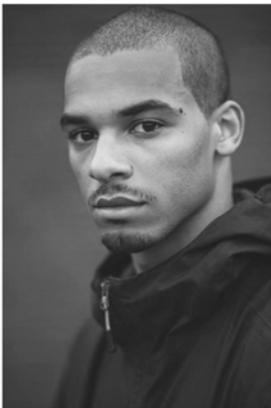
A. Situation Arran

Le 8 mars 2021 a lieu ma première observation de terrain. Comme expliqué précédemment, à la suite d'un entretien avec Baptiste pour l'éclaircir sur ma démarche de recherche, nous discutons des cours potentiels que j'aurais l'opportunité de voir. En consultation avec celui-ci, je décide de suivre le cours de contemporain d'Arran Green pour commencer. Étant ma première observation de terrain, j'admets être assez anxieux au fait de devoir tout voir, tout observer. En somme, consigner l'ensemble de ces éléments sur mon carnet de bord rend ma tâche très solennelle. La peur d'omettre des éléments notamment ou de ne pas retranscrire de façon signifiante ce que je pourrai observer. Je commence alors cette première observation avec de l'excitation, par le fait de ne pas savoir à quoi m'attendre, mais également anxieux de ne pouvoir tout retranscrire. Par conséquent, une envie de bien faire tout en étant

plongé dans l'inconnue de l'envergure de la tâche. Toutefois et *a posteriori* des observations, j'ai eu la chance de pouvoir accéder à certaines vidéos des cours que j'ai observés. Cela m'a permis de conserver mon ressenti, tout en l'ajustant à de multiples visionnages. Dans le but de retranscrire et d'analyser les situations de façon plus distancée et réflexive. Cela est d'autant plus vrai lors de cette première observation du cours d'Arran. Durant l'ensemble de ce terrain, c'est l'une des situations qui m'a le plus questionné et challengé, notamment par l'ambiance, la façon de procéder et surtout pour le discours qu'Arran tient aux élèves en fin de cours. Mais c'est alors tout l'enjeu de ma position dans le terrain : comprendre de façon distancée une situation qui ne m'est pas audible, sortir de mes attentes et attendus et faire en sorte d'élargir mon prisme pour mieux l'appréhender et retranscrire ce qu'il a voulu signifier. L'analyse de son cours ainsi que l'entretien ont été des éléments importants pour comprendre.

Ainsi, cette situation a été déterminante dans mon travail de recherche sur l'enseignement de la technique de danse contemporaine tout autant qu'un moment saillant de mon enquête de terrain. Bien qu'elle ait été la première situation observée, elle n'en reste pas moins une situation emblématique. Avant d'en expliciter le pourquoi, nous allons tenter de comprendre qui est Arran Green.

B. Qui est Arran Green et quel est son parcours ?



Arran Green
© Crédit photo - facebook.com

Arran Green est un Afro-Britannique de 25 ans. Son rapport à la danse commence dans son quartier d'habitation de la banlieue de Londres, où il vit enfant. Lors de notre entretien, l'endroit n'est pas clairement mentionné. Arran apprend dans un premier temps la Capoeira et le Hip-hop sans prendre de cours de façon « académique » (pour reprendre ses termes), mais dans un rapport d'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991). Il faut comprendre « apprentissage situé » défini par Jean Lave et Étienne Wenger (1991) comme étant lié à une position de « participation légitime périphérique » dans une activité définie par leurs dimensions sociale et culturelle. Il faut appréhender « participation légitime périphérique » comme étant à la fois acteur de l'action de façon légitime soit approuvée, mais novice par l'aspect périphérique. Il apprend ainsi en faisant par lui-même et en recevant l'aide des autres

qui l'entourent tout en étant eux aussi présents au sein de cette communauté. Arran fait donc partie d'une communauté de pratique. Il n'apprend pas de façon « académique » avec un rapport de hiérarchie verticale dans une relation professeur/élève, avec un miroir dans une salle de danse, comme cela sera le cas plus tard. Mais il apprend avec les autres tout autant que les autres apprennent avec lui.

À l'âge de 16 ans, durant un séjour chez sa mère, il prendra son premier cours de danse contemporaine à Newcastle Upon Tyne, sur la côte sud-est de l'Angleterre et cette fois-ci de façon « académique ». Il reviendra à Londres pour suivre la formation « BA (Hons) in Contemporary Dance » au sein de la London Contemporary Dance School. Une fois diplômé, il poursuit sa carrière en tant que danseur pour les compagnies « Avant-garde »¹⁴¹ dirigées par Tony Adigun et la compagnie d'Akram Khan¹⁴². Sa carrière sera brutalement stoppée en mars 2020 lors de l'apparition de la Covid-19.

En septembre 2020, la London Contemporary Dance School au regard de la situation, lui propose un poste de professeur de danse contemporaine en tant qu'invité. Il s'agit là d'une véritable volonté de la part de cet établissement d'envisager les jeunes diplômés comme faisant partie d'une « grande famille », de les intégrer et de leur permettre durant cette période difficile d'avoir l'opportunité de travailler en enseignant. Il m'explique lors de notre entretien qu'il apporte un mélange de sa culture de la Capoeira et du Hip-Hop tout en la mélangeant à sa formation reçue à la LCDS. C'est cette pluridisciplinarité qu'il enseigne. Il m'explique également que son travail est surtout basé sur le « Ground base dance » c'est-à-dire les bases techniques du sol, éléments essentiels et fondateurs dans la danse contemporaine (Hyon, et al., 1999).

¹⁴¹ Avant-Garde : Compagnie de danse contemporaine et hip-hop à Londres. Elle fondée en 2001 par Tony Adigun (danseur et chorégraphe londonien). La compagnie a pour mantra d'innover et de ne jamais reproduire.

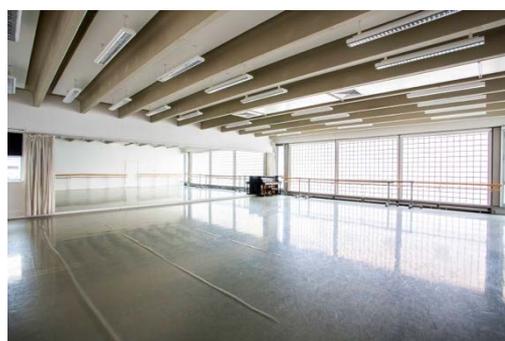
¹⁴² Akram Khan (29 juillet 1974 – aujourd'hui) : Danseur et chorégraphe britannique. Il vient d'une famille originaire du Bangladesh. En 2000, il crée la Akram Khan Company dans laquelle il mélange danse contemporaine et danse Kathak (une danse narrative et traditionnelle provenant du nord de l'Inde. Cette danse fait partie des dix danses classiques d'Inde). Il rencontre un vif succès autant en Grande-Bretagne que sur la scène internationale.

II. Situations de transmission

Le lundi 8 mars 2021, à 14h15 heure locale via la plateforme Zoom. Je me connecte avec 10 minutes d'avance de l'horaire prévu à l'emploi du temps qu'on m'a transmis. Je souhaite ne pas être en retard pour pouvoir commencer à prendre des notes sur l'ensemble de l'environnement à observer. Je constate qu'Arran est déjà présent lui aussi sur la session de cours. Je sais qu'il s'agit de lui, car son nom est marqué en dessous de l'image transmise via sa caméra. La caméra semble être posée sur une table un peu plus haut que la hauteur du bassin. La lumière vient du fond de la salle ce qui fait qu'il y a un effet de contre-jour, mais les lumières du studio de danse semblent être allumées. Au sol, il y a un revêtement complet qui fait miroir avec la lumière qui traverse l'espace. Au fond de la salle, trois grandes fenêtres partent presque du sol au plafond, séparées par des murs fins en béton. Ces dernières sont formées de cubes en verre opaque, épais et laissant passer la lumière. Au fond dans l'angle de l'écran, on voit le dos d'un piano. À droite du piano, un long mur de miroir caché par des rideaux. Il est seul dans le studio (studio 3 – cf. ci-dessous) reconnaissable avec le piano dans l'angle de la pièce. Il est assis sur le sol avec un élastique qui passe de son pied droit à l'arrière son dos vers son pied gauche. Il s'étire dos au miroir fermé. Une musique colorée comprenant des percussions, des flûtes et des violons se fait entendre. Je l'observe sans activer ni ma caméra ni mon micro. Je ne souhaite pas l'interrompre. – [Note extraite de mon journal de terrain du 8 mars 2021].



Vue de la caméra de Arran – cours du 8 mars 2021 via l'outil Zoom – Capture d'écran



*Photo du studio 3
© Crédit photo - Robert Farrow*

Les élèves se connectent progressivement. Il y a 14 élèves présents dans le cours, 6 filles et 4 garçons et un non-binaire¹⁴³. Et 3 autres sans utiliser leur caméra, je ne vois que les prénoms et noms affichés à l'écran. Durant l'ensemble du cours, ils n'allumeront pas leur caméra. Je découvre pour la première fois beaucoup d'élèves que j'aurai l'occasion de revoir dans les cours de Baptiste et le cours de Rhys. Le cours est d'un niveau B.A. 2e année, pour rappel cela signifie « *Bachelor of Arts* » en deuxième année sur les trois du cursus. Une fois que l'ensemble des élèves est présent, Arran commence le cours avec un exercice d'échauffement où il faut le suivre. Un exercice très écrit que les élèves semblent déjà avoir vu, car ils le reproduisent de façon fluide. La musique présente en fond est la même que celle présente lorsque je me suis connecté et qu'Arran était seul au sol. Le premier exercice se termine, Arran sort du champ de la caméra. La musique s'atténue. Il laisse l'espace de la salle vide à l'écran. Les élèves continuent de danser, mais leurs mouvements se ralentissent.

[Une musique électro se lance en crescendo, une sensation de bruit qui prend de l'épaisseur. Les élèves ralentissent leurs mouvements tout en lançant de temps en temps des regards furtifs vers la caméra. Arran apparaît en courant à gauche de l'écran en direction du centre de l'espace. Il regarde le sol. Les coudes au niveau des côtes et les avant-bras/mains en rebondissant avec la course]

“Ok so just taking time...”¹⁴⁴

[Il se place face à la caméra entre les deux croix au sol, en continuant de regarder le sol]

“...to bring that down back to our center”¹⁴⁵

[Il regarde devant lui, en direction de la caméra puis regarde rapidement en direction de la fenêtre pour regarder à nouveau devant lui]

“We're going for our natural support system series...”

We take that step onto the tune”¹⁴⁶

¹⁴³ Non-binaire : est une « personne qui ne se reconnaît pas dans le genre qui lui a été assigné à la naissance, mais pas entièrement dans le genre opposé. Se situe en dehors des normes du féminin et du masculin » (Cordier, 2018)

¹⁴⁴ [Traduction libre] : Ok donc je prends juste le temps

¹⁴⁵ [Traduction libre] : pour ramener ça à notre centre

¹⁴⁶ [Traduction libre] : nous allons passer d'une série de mouvement de support naturel (les deux pieds ancrés dans le sol). Nous faisons ce pas sur la mélodie.

[Son regard est en direction du sol. Il commence à réaliser des mouvements. Ses pieds sont ancrés dans le sol. Le haut de son corps se rapproche du sol et ses genoux se plient]

“Keying into to that gripping sensation in the feet”¹⁴⁷

[Il commence à faire des mouvements fluides en restant sur place, jouant sur les différences de niveaux (haut/intermédiaire/bas). Ses bras sont engagés dans une sensation de flottement. Le bout des doigts étant recroquevillés et les coudes pliés. Les élèves le regardent et commencent à se mettre en mouvement progressivement]

“Allowing the random movement to pass us by...”¹⁴⁸

[Il commence à rendre son mouvement plus saccadé tout en restant sur place, comme s’il faisait des surprises à son corps. Créant des nuances de vitesse dans sa danse. Il semble rechercher une sensation d’instabilité. Comme s’il allait tomber. Tout en continuant de jouer avec les différents niveaux, mais sur place]

“Our feet keep us anchored to our center”¹⁴⁹

[Il engage différentes parties de son corps, les hanches, les genoux, les pieds, le bassin]

“Softening in the hips knees and ankles”¹⁵⁰

[Son regard est en lien avec son mouvement, mais presque toujours projeté vers le sol]

“Allowing the upper body to just enjoy that feeling of moving through space”¹⁵¹

[Il commence à se déplacer dans l’espace en réalisant le même type de mouvement. Il bouge surtout dans un plan frontal (de droite à gauche de l’écran). Les élèves ne semblent pas reproduire ce que propose Arran. Il réalise les mouvements similaires sans pour autant chercher à copier. Ils semblent chercher et explorent leurs propres mouvements]

“We step into a wider exploration...”

¹⁴⁷ [Traduction libre] : Se saisir de cette sensation de s’agripper avec les pieds

¹⁴⁸ [Traduction libre] : Autorisant le mouvement aléatoire à nous dépasser

¹⁴⁹ [Traduction libre] : Nos pieds nous maintiennent ancrés à notre centre

¹⁵⁰ [Traduction libre] : De façon délicate avec les hanches, les genoux et les chevilles

¹⁵¹ [Traduction libre] : Permettant au haut du corps de profiter simplement de cette sensation de mouvement partout dans l’espace.

...keeping our feet hovering off the ground...

We draw, marking out the floor”¹⁵²

[Arran trace avec son pied droit un cercle de l’arrière vers l’avant, les bras en opposition]

“Using all the surfaces of the underside of our foot”¹⁵³

[Il semble reproduire les mêmes types de mouvement, balançant son corps d’un côté à l’autre avec un jeu de jambes comme une sorte de valse : soit un pied devant l’autre qui croise derrière et revenir les deux pieds face. Les élèves ne regardent plus la caméra. Ils dansent de façon singulière sans répéter un mouvement précis]

“Our expansion system keeps us lighter and heavier.

As we begin to explore, feet on the ground for now”¹⁵⁴

[Arran s’arrête. Il regarde en direction de la caméra. Il sort du champ de la caméra en marchant lentement. On ne sait pas s’il voit ce que produisent les élèves lorsqu’il est hors champ. L’espace est vide. On n’entend que la musique. Les élèves continuent de danser. Après quelques secondes d’absence, Arran réapparaît à l’écran. Il regarde dans la direction opposée à la caméra. Il marche en direction du centre, de dos, tout en regardant par terre. En même temps qu’il marche, il réalise des petits mouvements de bras. Sa démarche contraste par rapport au moment où il danse. Il semble moins engagé : plus dans sa tête et moins présent.

Il fait un petit cercle pour se replacer au centre de l’espace entre les deux croix. En même temps qu’il marche, il secoue sa main droite, comme s’il avait mal. Il continue de regarder le sol. Sa main gauche vient ensuite vers son nez de façon très furtive. Ses poignets sont cassés. Il touche son pantalon pour le remonter très légèrement avant qu’il ne redescende. Il recule tout en regardant le sol et secoue une nouvelle fois sa main droite.

Il réalise la même action de toucher son pantalon, reculer et secouer sa main une deuxième fois le tout dans un mouvement circulaire assez répétitif au précédent]

¹⁵² [Traduction libre] : Nous entrons dans une exploration plus large. En gardant nos pieds qui planent au-dessus du sol. Nous dessinons en jalonnant le sol.

¹⁵³ [Traduction libre] : Utilisant toutes les surfaces du dessous de nos pieds.

¹⁵⁴ [Traduction libre] : Notre système d’amplitude nous permet de rester lourd et épais. Alors que nous commençons à explorer, les pieds au sol pour le moment.

“Wonderful”¹⁵⁵

[Il se remet à danser tout en ne regardant pas en direction de la caméra. Il réalise un plié quatrième¹⁵⁶ de profil à la caméra]

“Keying it to some of our main tactics

Our ability to pivot side to side”¹⁵⁷

[Il pivote d’un côté à l’autre en remontant un petit peu entre les trois pliés qu’il effectue. Les bras suivent le mouvement et semblent être posés sur une matière légère. On dirait qu’ils flottent]

“Latching onto space with contact points...”¹⁵⁸

[il touche son pantalon pour le remonter très légèrement à nouveau, pointe le pied gauche]

“...We can put ourselves in and out of those”¹⁵⁹

[Il avance le pied gauche en s’appuyant dessus, ouvrant les bras et engageant son corps en allant vers une direction. Il stoppe net son mouvement avant de faire le mouvement inverse initié par le dos. Pour revenir à la position]

“To stop ourselves we can drop anchors hanging over corners...”¹⁶⁰

[Il relâche son corps une fraction de seconde avant d’effectuer un mouvement de buste qui l’amène vers le côté opposé de la caméra (à gauche). Il effectue un déroulé de colonne vertébrale. Puis initié par le dos, il recule le tout en regardant en direction des fenêtres. Il s’arrête une fraction de seconde, avant de marcher dans la diagonale gauche de la caméra, le tout en regardant en direction de celle-ci. Il disparaît de l’écran]

“...Put your brain in your feet”¹⁶¹

[On entend sa voix de façon très forte prononcer cette phrase. Les élèves continuent de danser dans une manière très personnelle et réalisent des actions

¹⁵⁵ [Traduction libre] : Merveilleux

¹⁵⁶ Plié quatrième : Cela signifie que la jambe de devant est en ouverture sur le côté, soit en-dehors. L’autre pied est derrière ouvrant sur le côté opposé, en-dehors également. Les deux talons étant l’un derrière l’autre.

¹⁵⁷ [Traduction libre] : Adaptant certaines de nos tactiques principales, notre capacité à pivoter d’un côté à l’autre

¹⁵⁸ [Traduction libre] : En nous accrochant à l’espace avec des points de contact

¹⁵⁹ [Traduction libre] : nous pouvons nous mettre dans et hors de celui-ci

¹⁶⁰ [Traduction libre] : Pour nous arrêter, on peut laisser tomber des ancres dans les coins qui nous retiennent. (C’est une image qui signifie que pour nous arrêter, il faut imaginer qu’on est au-dessus d’un bâtiment et qu’il y a comme une ancre qui nous retiens pour ne pas tomber)

¹⁶¹ [Traduction libre] : Mettez vos cerveaux dans vos pieds.

similaires à ce que propose Arran sans pour autant reproduire la même chose de façon très précise. Près de 30 secondes s'écoulent.

Arran réapparaît en marchant tout en regardant le sol. Il refait un cercle en faisant des petits mouvements de bras]

“We’re using a slightly higher tempo piece of music now...”¹⁶²

[À ce moment-là, il commence à danser en prenant tout l'espace, réalisant le même type de mouvement que précédemment, mais de façon plus large, dilaté dans l'espace. Tout en continuant de regarder le sol]

“...So let's just stop to raise our sense of urgency.”¹⁶³

[Il bouge de façon plus rapide dans l'espace, tournant, accélérant, se déplaçant de façon très vive]

“Meaning we have to sit deeper into the ground

Finding more stability to be able to transition, move,

Pivoting, pushing, pull and hanging”¹⁶⁴

[Il arrête son mouvement d'un coup pour se mettre à marcher à la gauche de la caméra. Tout en regardant en direction de la caméra, il disparaît de l'écran une nouvelle fois. Les mouvements des élèves s'accélèrent et montrent plus de diversité dans les changements de niveaux] – Note extraite de mon journal de terrain – Vidéo du cours du 8 mars 2021 – de [10:16] à [12:42].

¹⁶² [Traduction libre] : Nous utilisons un morceau de la musique légèrement plus tempéré, en ce moment.

¹⁶³ [Traduction libre] : Alors, arrêtons-nous pour augmenter notre sentiment d'urgence

¹⁶⁴ [Traduction libre] : Cela signifie que nous devons nous ancrer plus profondément dans le sol, pour trouver plus de stabilité et être capable de transiter d'un mouvement à un autre en pivotant, repoussant, tirant et suspendant.

A. Échauffement : un atelier d'improvisation

Dans cet extrait du début du cours d'Arran, on se rend compte qu'il est question d'échauffer le corps des élèves. Une nouvelle fois, la méthode employée par Arran ne semble pas ressembler à celles précédemment utilisées par Baptiste ou Rhys. En effet, cette situation ne présente pas un exercice écrit qui nécessite un apprentissage strict de reproduction de la part des élèves, comme c'est le cas dans la situation de Baptiste. Il n'est pas non plus question de reproduire exactement ce que fait Arran comme c'était le cas dans la première situation de Rhys.

Dans cette situation, il semblerait que les élèves soient plus sur un modèle d'improvisation tout en prenant en compte ce que propose Arran afin de l'intégrer dans leurs mouvements. Ce modèle d'enseignement semble remettre en cause le modèle « classique » défini précédemment par Sylvie Faure (1999). Il n'est pas question dans le cours d'Arran de proposer un travail de façon vertical, semble-t-il, où il est le seul à avoir un savoir. Il apparaît alors évident qu'il « considère que le savoir des élèves est suffisamment stabilisé » (Faure, 1999). En d'autres termes, les étudiants possèdent déjà un vocabulaire chorégraphique riche tout autant qu'ils savent déjà danser. Par le biais de cet extrait, nous comprenons qu'Arran souhaite transmettre une acquisition d'un autre type de savoir-faire (Faure, 1999). Appréhendant le terme savoir-faire comme en prise avec notre expérience relationnelle au sein de l'activité. Renvoyant, en ce cas, aux préoccupations de notre intentionnalité concrète d'utiliser notre savoir-faire, soit les outils par le biais d'un apprentissage préalable (Récopé, 2021). Par conséquent, Arran transmet aux élèves une autre façon d'enseigner, les plaçant au centre de son cours tout en leur demandant d'apprendre et d'utiliser d'autres moyens pour compléter leur apprentissage. De comprendre ce qu'il propose comme une ouverture et comme un moyen d'accéder à un savoir. Arran semble transmettre d'une façon plus « contemporaine visant à former des interprètes et techniciens autant que des « créateurs » » (Faure, 1999). Mais cette transmission est-elle le fruit d'une discipline ?

1. Aspect disciplinaire

Une nouvelle fois, la discipline est à comprendre comme étant vue sous trois prismes. La discipline comme matière : il est question d'un cours de technique contemporaine, mais dans cet exemple, il semble être question d'un atelier d'improvisation.

“We step into a wider exploration...”¹⁶⁵

Comme lors du cours de Rhys, nous avons constaté qu’un cours de technique contemporaine pouvait avoir la forme d’un atelier d’improvisation. Celui-ci visant à ce que les élèves dansent par eux-mêmes dans un « acte de composer dans l’instant et sans préparation, d’exécuter quelque chose d’imprévu » (Couderc, 2009). Et que Rhys était présent pour réorienter leur travail sans pour autant leur montrer ou leur dire quoi faire. Dans ce que propose Arran lors de cet extrait de cours, il semble reprendre le fait que les élèves explorent par eux-mêmes par le biais de l’improvisation. Pourtant, celui-ci ne semble pas être dans l’observation, mais avant tout dans une pratique corporelle au même titre que les élèves. « L’apprentissage, dans le cadre du cours, ne se fait donc pas par l’apprentissage d’un répertoire de formes, mais par l’exploration, l’expérimentation, l’écoute de ses propres sensations » (Couderc, 2009). En effet, il n’est pas question de reproduire une forme précise, mais d’approvisionner son vocabulaire, son expérience du mouvement par une exploration et expérimentation.

“Allowing the random movement to pass us...”¹⁶⁶

Arran précise que le mouvement est aléatoire, toutefois il semble important de noter que l’improvisation dans la manière qu’il enseigne est différente de celle transmise par Rhys. Arran ne fait pas de l’observation et ne semble pas réorienter le travail des élèves, mais semble plutôt vouloir construire un terrain propice à la composition. Cela est d’autant plus vrai qu’il sort du champ de la caméra, laissant alors le temps aux élèves de chercher ce que leur propose Arran tout en conservant leur propre singularité de mouvement.

“Our expansion system keeps us lighter and heavier...”

As we begin to explore, feet on the ground for now”¹⁶⁷

[Arran s’arrête. Il regarde en direction de la caméra. Il sort du champ de la caméra en marchant lentement.]

Les moments où Arran sort, en ayant donné un certain nombre d’informations, créent la sensation que les élèves doivent « explorer, choisir, jeter, explorer encore, organiser, mémoriser, peaufiner, montrer » (Lawton, 1995). L’idée est de structurer le mouvement dans une optique de composition. Il semble alors évident que l’improvisation a pour but d’échauffer tout autant qu’elle a pour but de fixer une matière. Non pas de fixer une structure homogène

¹⁶⁵ [Traduction libre] : Nous entrons dans une exploration plus large.

¹⁶⁶ [Traduction libre] : Autorisant le mouvement aléatoire à nous dépasser

¹⁶⁷ [Traduction libre] : Notre système d’amplitude nous permet de rester lourd et épais. Alors que nous commençons à explorer, les pieds au sol pour le moment.

pour tous, mais d'utiliser des éléments tel qu'un système d'amplitude permettant de rester lourd et épais, au sein de sa propre matière. Cela renvoie à la *sensibilité* à de chaque étudiant sur le sens et l'interprétation sensible qu'il met à ce que propose Arran. Par le biais d'une pratique quotidienne, l'improvisation permet aux élèves de développer leur capacité de composition (Couderc, 2009). Ainsi, il n'est pas question pour Arran que les élèves reproduisent dans une optique de recette ou de modèle, mais de créer une expérience sensible de façon à transformer la matière improvisée en composition. Envisageant la discipline comme une matière d'improvisation dans le but de composer.

La deuxième vision de la discipline doit être comprise dans le sens structurel du cadre, car au-delà du fait que les étudiants utilisent leur propre matière par le biais de l'improvisation, il a au préalable fallu encadrer cet enseignement. L'objectif étant pour Michel Foucault (1975) d'encadrer et d'orienter les potentialités d'action, soit de gérer l'action dans le temps. L'un des premiers cadres établis est l'aspect hiérarchique. Celui-ci semble inévitable lors d'une transmission. On l'a observé lors des chapitres précédents et Arran n'y échappe pas. Lorsqu'il y a transmission de savoir, un rapport hiérarchique se crée de façon naturelle. Plaçant d'une part celui qui transmet son savoir et d'autre part ceux qui le reçoivent. Dans le cas de l'exemple d'Arran, cette vision est bien présente, mais semble plus faible que dans les autres cas. En effet, celui-ci transmet plutôt des recommandations qu'un savoir :

“To stop ourselves we can drop anchors hanging over corners”¹⁶⁸

Cette phrase met en perspective un conseil sur une façon de faire plutôt qu'une manière de faire stricte qu'il faut appliquer. Bien que celle-ci explique de façon précise comment s'y prendre, elle ne semble pas être imposée dans le travail de recherche du mouvement. Cet aspect – apportant des propositions et conseils – reste soumis à une hiérarchie, car le seul à rentrer en interaction avec les autres participants de ce cours est Arran, les élèves ayant leur micro fermé.

Au-delà du rapport hiérarchique établi, il faut comprendre qu'il est attendu par les élèves d'intégrer des codes dont un novice devrait se saisir. L'improvisation demandée aux élèves semble « libre » par le fait qu'ils effectuent les mouvements qu'ils souhaitent. Cependant, cette liberté n'est qu'apparente, car elle répond à des règles. Comme explicité dans la situation de Rhys, l'improvisation ce n'est pas faire n'importe quoi, n'importe comment

¹⁶⁸ [Traduction libre] : Pour nous arrêter, on peut laisser tomber des ancres dans les coins qui nous retiennent. (C'est une image qui signifie que pour nous arrêter, il faut imaginer qu'on est au-dessus d'un bâtiment et qu'il y a comme une ancre qui nous retiens pour ne pas tomber)

(Bonnaud, 2006). Il faut se lancer en ayant conscience qu'une improvisation ne renvoie à aucune esthétique précise, l'idée étant qu'il faut danser par rapport à son vécu. Un vécu qui renvoie à l'expérience collectée de l'activité de danser ou plus largement du mouvement dans cette situation. Dans cet exemple, il est question d'improviser en lien avec la musique :

“We're using a slightly higher tempo piece of music now...”¹⁶⁹

Il est alors question de réaliser un mouvement de façon personnelle en faisant des choix et en ayant des partis-pris de façon plus ou moins consciente. De faire un pas plutôt qu'un autre. Ce qui semble à première vue une forme de liberté. Je peux faire ce que je veux, quand je le veux du moment que je l'ai décidé. Cela renvoie à la phrase de Robert Ellis Dunn¹⁷⁰ prononcée dans ses cours, dont Trisha Brown¹⁷¹ se saisira : « Tout mouvement peut-être de la danse du moment qu'on l'a décidé ». Mais il semblerait qu'en disant cela on oublie le contexte et l'environnement de la situation observée. La phrase d'Arran reprise ci-dessus montre qu'il faut être en lien avec la musique, si elle se ralentit alors on doit s'adapter ou ralentir. On doit également adapter sa danse en fonction des propositions de l'enseignant. Cela n'étant pas toujours évident puisqu'on danse pour soi, on doit alors s'adapter, être à l'affût et pouvoir rebondir aux diverses propositions qu'il fait. Créant ainsi un système de graduation du plus urgent au moins urgent à prendre en compte en fonction de ce que les danseurs sont en train de proposer dans l'instant. Rendant l'ensemble de ce que nous proposons, précaire, instable et emprise à une multitude d'événements en lien avec l'environnement. Tout autant que le contexte d'être dans un cours de danse. Arran reste de cette manière maître de la gestion visant à orienter les comportements des individus dans un cadre spatio-temporel.

Un autre point clef de la discipline est la fonction normalisatrice (Foucault, 1975). Il faut comprendre par-là le fait d'homogénéiser un ensemble par l'espace et le temps. Mais également d'individualiser en créant des écarts entre les individus. Dans l'extrait du cours d'Arran, il n'est pas question de rendre l'espace et le temps homogènes bien au contraire. Il est

¹⁶⁹ [Traduction libre] : Nous utilisons un morceau de la musique légèrement plus tempéré, en ce moment.

¹⁷⁰ Robert Ellis Dunn (1928 – 5 juillet 1996) : Musicien et chorégraphe américain qui s'occupe des cours de composition en danse. Il contribue à la naissance du courant post-moderne. Il collabore avec Merce Cunningham.

¹⁷¹ Trisha Brown (25 novembre 1936 – 18 mars 2017) : danseuse et chorégraphe américaine du courant post-moderne (cf. annexe). Elle est l'une des figures emblématiques de la Judson Dance Theater (Collectif de danseur, compositeur et d'art visuel qui performe à la Judson Memorial Church à New York. Ils rejettent les limites de la pratique de la danse moderne et vont beaucoup plus loin dans l'avant-gardisme.) Elle collabore pour ses chorégraphies avec de nombreux artistes plasticiens, musiciens, compositeurs. Elle répartit l'ensemble de son œuvre en 9 cycles.

question que chacun, de façon singulière, appréhende la matière qu'il propose afin de la rendre plus personnelle. Et de lui donner un sens et une signification avant tout pour soi. La présence d'une musicalité n'a pas pour objectif être envisagée comme étant une structure de l'action. Il n'est pas question d'utiliser les comptes de façon formelle, mais plutôt de faire corps avec la musicalité.

“We're using a slightly higher tempo piece of music now...”¹⁷²

Cette phrase nous permet de comprendre que l'intention est d'être à l'écoute de son environnement et d'y répondre. D'une certaine façon, il homogénéise tous les étudiants à se saisir de cette caractéristique de leur environnement et d'y répondre. Pour autant, il n'est pas question de l'imposer de façon immédiate, mais plus de le prendre en compte et de s'adapter de manière variable. C'est cette variabilité de l'action dont chaque étudiant est en capacité de se saisir qui rend la normalisation complexe. Il en va de même pour les écarts entre les individus. Il y a bien un écart entre élèves et enseignant, mais les autres étudiants sont au même point d'égalité. Il leur est donné la même chose à voir et à faire. Il n'y a pas de subdivision de hiérarchie dans le travail proposé. Arran ne met aucun élève en avant plus qu'un autre. D'ailleurs il ne semble pas y avoir de connexion entre chaque élève. La seule connexion étant celle établie de façon unilatérale entre Arran qui enseigne et transmet et les élèves qui dansent en improvisation et choisissent de prendre en considération ce qu'Arran propose ou non.

“Our expansion system keeps us lighter and heavier...”

...As we begin to explore, feet on the ground for now”¹⁷³

Lorsqu'Arran prononce cette phrase, il est en effet question de structurer son cours et notamment le fait que les pieds doivent rester en connexion avec le sol. Encadrant de ce point de vue la discipline. Pour autant, il ne détaille pas une forme précise, ce qui ne nous permet pas de conclure qu'il y a une véritable fonction de normalisation dans ce qu'il propose. Ainsi, la fonction normalisatrice est à comprendre dans le sens du cadre. Le cadre ayant un format, la durée du cours et un espace, soit le fait de danser ensemble chacun chez soi de façon instantanée. Arran apportant de ce fait la même chose à chaque étudiant et ne créant pas de hiérarchie supplémentaire à l'apport enseignant/élèves.

¹⁷² [Traduction libre] : Nous utilisons un morceau de la musique légèrement plus tempéré, en ce moment.

¹⁷³ [Traduction libre] : Notre système d'amplitude nous permet de rester lourd et épais. Alors que nous commençons à explorer, les pieds au sol pour le moment.

L'aspect disciplinaire essentiellement défini comme étant un cadre à la transmission, renvoie cette dimension comme étant de l'ordre de la forme, mais non pas du fond. Il nous faut comprendre quels autres facteurs peuvent être mis en jeu.

2. Utilisation du visuel

Le rapport visuel est l'un des points essentiels présents de manière systématique et, semble-t-il, obligatoire dans l'ensemble des situations jusqu'alors observées. Celle d'Arran ne dérogeant pas à la règle.

[La caméra semble être posée sur une table un peu plus haut que la hauteur du bassin]

Par le biais de la caméra, il nous est alors possible de voir, d'observer ce que propose Arran et la manière dont il le propose. C'est un élément essentiel dans cette transmission. Elle présente le fait qu'Arran soit dans un studio de danse, dos au miroir.

[Au fond dans l'angle de l'écran, on voit le dos d'un piano. À droite du piano un long mur de miroir, caché par des rideaux. Il est seul dans le studio (studio 3) assis sur le sol avec un élastique qui passe de son pied droit à derrière son dos vers son pied gauche. Il s'étire, dos au miroir fermé.]

Cela peut paraître surprenant, mais la danse contemporaine, en rupture avec la danse classique, a pour ambition de « bannir les miroirs pour s'affranchir du souci narcissique de l'image et part à la recherche d'élan involontaires qui révéleraient le mouvement de la nature à travers elle » (Suquet, 2012). En effet, il n'a pas été question du rapport au miroir dans l'enseignement transmis jusqu'à maintenant, car il semble qu'il ne soit pas nécessaire dans la transmission en ligne. Ceci est également le cas dans l'enseignement d'Arran. Laissant alors toute l'opportunité de sentir le mouvement par lui-même en conservant son intériorité plutôt que de l'observer par son reflet dans le miroir. On comprend que le rapport visuel se fait uniquement par présentation et non par représentation de soi. Il faut comprendre par-là, qu'il est donné à voir le corps d'Arran uniquement par le biais de la caméra. Cela nous permet de comprendre également qu'il n'est pas assujéti à se regarder lui-même.

[Arran s'arrête. Il regarde en direction de la caméra. Il sort du champ de la caméra en marchant lentement. [...] il est hors champ. L'espace est vide. [...] Arran réapparaît à l'écran. Il regarde dans la direction opposée de la caméra. Il marche en

direction du centre, de dos, tout en regardant par terre. En même temps qu'il marche, il réalise des petits mouvements de bras. Sa démarche contraste par rapport au moment où il danse. Il semble moins engagé. Plus dans sa tête. Moins présent.]

[...]

[Il se remet à danser tout en ne regardant pas en direction de la caméra. Il réalise un plié quatrième¹⁷⁴ de profil à la caméra.]

Les extraits suivants renforcent le fait qu'Arran semble fuir la représentation. Il sort dès qu'il a fini de transmettre une notion. Et réapparaît de façon complètement inattendue, prenant un temps pour s'installer avant de transmettre à nouveau. On note également que quand il part et revient, il regarde de façon très furtive la caméra comme s'il était mal à l'aise.

[Regarde devant lui, en direction de la caméra puis regarde rapidement en direction de la fenêtre pour regarder à nouveau devant lui]

[...]

[Il touche son pantalon pour le remonter très légèrement avant qu'il ne redescende. Il recule tout en regardant le sol et secouer une nouvelle fois sa main droite.

Il réalise la même action de toucher son pantalon, reculer et secouer sa main une deuxième fois le tout dans un mouvement circulaire assez répétitif au précédent.]

Cette sensation de malaise, présente dans ces situations, semble vouloir énoncer le fait qu'Arran ne souhaite pas prendre trop de place et laisse l'opportunité aux élèves de s'exprimer librement, ne souhaitant pas influencer le mouvement des élèves. Ces événements évoquent le fait qu'il n'est pas à l'aise ou qu'il réfléchit à comment transmettre la matière qu'il propose. Lors de ces moments de transition, il semble éteint, ce qui contraste avec les moments où il danse et transmet la matière. D'ailleurs la relation d'échanges visuels lors de sa transmission semble très réduite.

[Il sort du champ de la caméra en marchant lentement. On ne sait pas s'il voit ce que produisent les élèves lorsqu'il est hors champ.

¹⁷⁴ Plié quatrième : Cela signifie que la jambe de devant est en ouverture sur le côté, soit en-dehors. L'autre pied est derrière ouvrant sur le côté opposé, en-dehors également. Les deux talons étant l'un derrière l'autre.

L'espace est vide. On entend que la musique. Les élèves continuent de danser.]

[...]

[Il disparaît de l'écran]

“Put your brain in your feet...”¹⁷⁵

[On entend sa voix prononcer cette phrase de façon très forte. Les élèves continuent de danser dans une matière très personnelle et réalisent des actions similaires à ce que propose Arran sans pour autant reproduire la même chose de façon très précise. Près de 30 secondes s'écoulent.

Arran réapparaît en marchant tout en regardant le sol.]

Il est difficile lorsqu'il est hors champ de savoir s'il regarde ou ne regarde pas les élèves danser. De même aucun retour n'est fait, laissant supposer qu'il ne regarde pas ce qu'il se passe. Contrastant de façon forte avec la présence « d'un contrôle visuel prédominant » (Faure, 1999). Arran regarde en direction de la caméra, mais il nous est impossible à l'issue de cet extrait de savoir s'il effectue ou non un contrôle visuel. Toutefois, il n'est pas le seul à ne pas regarder en direction de la caméra.

[Les élèves ne regardent plus la caméra. Ils dansent de façon toute singulière sans répéter un mouvement précis.]

Bien qu'au début les étudiants semblent regarder ce que réalise et propose Arran, il advient très rapidement que ces derniers se focalisent plus sur leur matière à explorer qu'à reproduire ce que fait Arran de façon mimétique.

Ainsi, contrairement à ce que nous avons pu observer dans les situations de Rhys et de Baptiste, celle d'Arran diffère. Le visuel et notamment la présence de la caméra rend compte de la danse de façon unidirectionnelle et unidimensionnelle. Le rapport visuel est très peu utilisé, voir pas utilisé à la fin de l'extrait. Cela met en perspective que dans un atelier d'improvisation qui tend à la composition, il est plus important de ressentir plutôt que d'observer. Concernant Arran, il semble être dominé par son intériorité de la matière qu'il propose et du vocabulaire qu'il utilise lors de la transmission.

¹⁷⁵ [Traduction libre] : Mettez vos cerveaux dans vos pieds.

3. Utilisation du rapport discursif

Partant du fait que le visuel ne prime pas, il faut alors comprendre que le vocabulaire et les mots employés par Arran sont lourds de sens dans le but de transmettre. Pour Sylvie Faure (1999), cela renvoie aux pratiques langagières qu'elle répartit en cinq catégories présentes lors de la transmission.

L'un des premiers procédés est descriptif. Il renvoie aux marqueurs d'action indiquant les directions, les positions :

“Our ability to pivot side to side...”¹⁷⁶

Catégorie d'action (plier, pointer, lever, ramener ...) :

“...to bring that down back to our center...”¹⁷⁷

Nom des pas :

“...to our center...”¹⁷⁸

Ces éléments permettent d'analyser le mouvement et de donner les indications adéquates aux élèves dans le but de leur transmettre le savoir-faire. Il faut comprendre savoir-faire par le fait de comment réaliser l'action. On décrit d'une part l'action et la partie qu'elle met en jeu puis la façon de réaliser l'action. Lorsqu'on parle de nom de pas, il est question de la nomenclature à laquelle il se réfère. Dans le cas présent : ramener « ramener ça à notre centre », il faut comprendre le mot centre non pas comme étant le centre de la pièce, mais comme étant le centre du poids du corps. Le mot centre faisant alors référence à un vocabulaire spécifique dont il faut connaître la provenance. Il a d'ailleurs été précédemment défini par Rhys comme étant le point de départ de la mobilisation générale du mouvement. Allant du centre qu'on situerait au niveau du nombril jusqu'aux extrémités par exemple les doigts. Or dans cette situation, le centre est défini comme étant l'écart entre les deux pieds soit le fait qu'une ligne imaginaire passe du sommet du crâne et descende jusqu'entre nos jambes, séparant de ce fait le corps en deux parties distinctes.

Le deuxième aspect est les formes de conseils rapides. Ils sont en lien avec la musicalité.

“We're using a slightly higher tempo piece of music now...”¹⁷⁹

¹⁷⁶ [Traduction libre] : Adaptant certaines de nos tactiques principales, notre capacité à pivoter d'un côté à l'autre

¹⁷⁷ [Traduction libre] : pour ramener ça à notre centre

¹⁷⁸ [Traduction libre] : à notre centre

¹⁷⁹ [Traduction libre] : Nous utilisons maintenant un morceau de musique au tempo légèrement plus élevé

“So let’s just stop to raise our sense of urgency”¹⁸⁰

Ces exemples nous présentent l’impact que doit avoir la musique sur le corps des étudiants lorsqu’ils réalisent leur improvisation. Il est ici question de trouver un lien étroit entre leurs mouvements en improvisation tout autant que l’environnement sonore présent. Arran utilise ces phrases pour rendre sensible la perception auditive des élèves. Il n’est plus question d’être uniquement dans une exploration du corps. Il faut également envisager cette expérience avec de multiples entrées et notamment le rapport musique et danse. L’utilisation des formes de conseils rapides permet de rendre compte de l’apport musical dans la danse.

La pratique langagière a également pour fonction d’établir un jugement de valeur dans le but de guider la façon de danser des élèves.

“Allowing the random movement to pass us by...”¹⁸¹

“Put your brain in your feet”¹⁸²

L’intérêt étant de mettre en valeur l’esthétique des mouvements en lien avec les qualités éthiques. Il faut appréhender la notion d’éthique comme un principe moral basé sur la conduite. En d’autres termes, ce qu’il est jugé *bon* de faire au sein de la discipline. L’exemple durant l’improvisation de « laisser les mouvements aléatoires nous dépasser », rend explicite que la conduite usuelle d’un cours de danse ne doit pas être respectée. Illustrant ce point de vue qu’une forme n’est pas attendue, que la conduite de vouloir respecter une danse « propre » et esthétique n’est pas l’attendu de cette exploration. Ces formulations sont souvent utilisées de façon très métaphorique. En effet, il n’est pas possible que les « cerveaux des étudiants passent dans leurs pieds ». Acceptant alors qu’il s’agit d’une métaphore disant que les pieds doivent primer sur la façon de faire plutôt que l’intellect. De même qu’il n’est pas possible qu’un mouvement aléatoire nous dépasse. Il convient de comprendre qu’il est demandé aux élèves un lâché prise dont ils n’ont pas l’habitude et c’est exactement ce que met en perspective Arran lorsqu’il emploie ce genre de pratique langagière.

Et enfin les métaphores.

“...keeping our feet hovering off the ground

¹⁸⁰ [Traduction libre] : Alors, arrêtons-nous pour augmenter notre sentiment d'urgence

¹⁸¹ [Traduction libre] : Autorisant le mouvement aléatoire à nous dépasser

¹⁸² [Traduction libre] : Mettez vos cerveaux dans vos pieds.

We draw, marking out the floor...”¹⁸³

Celles-ci renvoient à l’imaginaire rapprochant la logique de l’action à celle d’un contexte différent. Le but étant de visualiser de façon différente l’action, lui donner du sens sans avoir besoin de décrire tout ce qui se passe. « Comprendre quelque chose (et en faire l’expérience) en termes de quelque chose d’autre » (Johnson et Lakoff, 1980). Dans le cadre de ces deux phrases d’Arran, il n’est pas question de faire planer nos pieds au-dessus du sol. Mais d’utiliser l’image de planer qui renvoie à une qualité de légèreté et de délicatesse du mouvement. Les métaphores qu’il utilise ont pour but d’explicitier l’action de façon sensible. L’image et l’imaginaire qui s’y raccrochent ont une incidence sur la façon d’exécuter le mouvement. Permettant ainsi de saisir de façon implicite ce qui est demandé afin de l’incorporer via son registre sensible et l’expérience qu’il en retourne pour soi. La métaphore permet de rentrer plus facilement dans une interprétation personnelle du mouvement que par une description mécanique du mouvement.

“To stop ourselves we can drop anchors hanging over corners...”¹⁸⁴

Il faut aussi comprendre qu’Arran utilise beaucoup d’images de façon poétique pour décrire le mouvement, faisant ainsi appel à l’imaginaire et aux sensations sensibles des étudiants. Il faut comprendre « sensation sensible » comme étant en lien avec leur propre *sensibilité à*. Lorsqu’Arran prononce cette phrase il n’est pas facile d’en comprendre le sens. Il faut la connecter au mouvement pour comprendre ce qui est attendu. Le fait de devoir se stopper d’un coup sec, comme si on avait des harnais qui nous arrêtaient dans chaque coin. Créant ainsi une opposition forte entre la volonté d’aller vers un endroit en étant engagé et le fait d’être retenu contre son gré. Bien que l’image soit facilement audible en étant observateur, il faut envisager le fait de prendre de la distance de la part des élèves pour appréhender ce qu’il est demandé. Sylvie Faure (1999) parle alors de distance réflexive. Cette distance réflexive se joue dans l’instant, elle ne demande pas aux élèves de prendre un long moment pour comprendre ce qu’il se passe. Elle met en perspective qu’Arran demande aux élèves d’utiliser une autre façon de faire et de penser le mouvement autrement. Alors il ne suffit pas simplement de s’arrêter, mais de s’arrêter malgré soi tout en étant retenu. Obtenant un mouvement différent d’un simple arrêt.

¹⁸³ [Traduction libre] : En gardant nos pieds qui plane au-dessus du sol. Nous dessinons en jalonnant le sol.

¹⁸⁴ [Traduction libre] : Pour nous arrêter, on peut laisser tomber des ancrs dans les coins qui nous retiennent. (C’est une image qui signifie que pour nous arrêter, il faut imaginer qu’on est au-dessus d’un bâtiment et qu’il a comme une ancre qui nous retiens pour ne pas tomber)

Par conséquent, la métaphore et l'aspect poétique de l'imaginaire exprimés par Arran favorisent l'économie d'une réflexion détaillée. Arran n'a plus besoin d'explicitier l'ensemble du mécanisme que cela demande. De cette manière les élèves peuvent se saisir de ce qu'il attend de façon personnelle, sans être bloqué dans une forme qui ne rendrait pas nécessairement l'attendu. Enfin, les métaphores ou les images ont des vertus d'appréhender le savoir différemment. Dans certains cas, de pouvoir corriger de façon sensible dans sa tête pour ensuite le corriger par le corps. De ce fait, on peut avoir compris qu'il faut s'arrêter sans pour autant avoir compris qu'il fallait s'arrêter en étant retenu. La métaphore permettant de cette façon de corriger l'attendu en lien avec l'image, pouvant dans certains cas, appliquer la métaphore comme étant plus poétique à incorporer. Dans ce cas, il est plus simple de se souvenir de l'image sensible plutôt que devoir se rappeler d'une succession d'explication technique, moins sensible.

Ainsi, l'enseignement d'Arran est avant tout discursif. Les élèves improvisant ne sont pas en capacité de le voir de façon continue. Ils s'appuient de cette manière sur le discours d'Arran lorsqu'il danse pour appréhender ce qu'ils doivent intégrer dans leur improvisation afin de la structurer. Il faut noter qu'Arran emploie beaucoup de métaphores imagées rendant le mouvement comme étant interprétables de façon plus sensible par les étudiants. Ce qui n'enlève en rien l'apport technique qu'il en retourne. Les élèves doivent prendre de la distance sur ce qui est demandé pour envisager une autre façon de faire en lien avec l'imaginaire utilisé.

4. Apprentissage qui tend à se situer

Lors de cette situation, il est clair que les élèves conservent leur propre manière de danser tout en étant à l'écoute des instructions d'Arran. Celles-ci permettent de les aider dans la solidification de leur matière en lien avec celle que propose Arran. Ce type d'apprentissage apparaît comme devant impliquer les étudiants de façon complète dans la mesure où ils participent à l'action (Lave & Wenger, 1991). De ce fait on apprend en faisant et non plus en étant observateur : apprenant de cette manière par la pratique elle-même. C'est ce qui définit la participation périphérique légitime, soit le fait de participer à l'action au sein d'une communauté, en tant que novice. Reconnu comme étant légitime par les plus anciens qui aident à construire le référentiel d'apprentissage. Envisageant l'apprentissage sous forme d'intégration à une communauté. Il est important de comprendre que communauté signifie « communauté de pratique » soit le fait que les participants s'engagent dans une pratique qui

possède un contexte social, culturel *situé*. En effet les élèves ont un intérêt commun, la danse contemporaine et la pratique de façon quotidienne à la London Contemporary Dance School. Ils font alors partie de la même communauté. On oppose l'apprentissage *situé* à l'apprentissage *formel* (*schooling*) (Lave & Wenger, 1991). La distinction entre les deux provient du fait que, l'apprentissage *formel* n'implique pas les élèves de façon active dans l'activité et qu'ils restent isolés, se faisant de façon quasi verticale. Or, l'apprentissage *situé* implique nécessairement l'élève en étant acteur et donc actif au sein de l'activité. La transmission est alors envisagée de façon horizontale. C'est-à-dire que les élèves peuvent apprendre par eux-mêmes dans un esprit collaboratif tout autant que du référent. Créant alors une communauté de personne qui pratique la même activité allant du nouveau membre, novice au plus expert.

L'apprentissage *situé* expliqué par Jean Lave et Étienne Wenger (1991) semble être l'objectif visé par Arran. L'aspect en ligne en coupant l'interaction semble être un frein à cette méthode d'enseignement. Cependant, l'apprentissage semble davantage relevé d'un apprentissage collectif. Le terme collectif doit se comprendre comme étant au cœur de la communauté. Dans cette situation, il faut envisager le fait que les élèves ainsi que l'enseignant ont pour but le fait d'improviser tendant à la composition. De cette façon, cela favorise l'apprentissage d'aptitude en étant en improvisation tout en devant prendre conscience de ce que le mouvement fait :

“Keying it to some of our main tactics”

“Our ability to pivot side to side”¹⁸⁵

L'objectif d'Arran, en prononçant ces deux phrases, est d'aider les étudiants afin de leur présenter ce qu'il est possible de faire et de les guider vers un début de solution. Cette approche pédagogique permet d'impliquer les apprenants dans des activités collectives, les incitant à partager leur connaissance, favorisant la construction sociale des savoirs (George, 2001). En d'autres termes, il ne s'agit pas de transmettre une façon théorique, mais plutôt d'intégrer une démarche qu'il faut s'approprier de façon collective. Le contexte en ligne réduit les possibilités de l'aspect collectif. Celui-ci se joue entre Arran et les élèves de façon individuelle chez eux. Le contexte de formation en ligne rentre en jeu, dû à la Covid-19, plaçant Arran au centre de l'apprentissage, car sans lui, il ne peut pas y avoir d'apprentissage collectif. Dans ce cas, Arran ne doit pas être confondu comme enseignant du modèle « classique », c'est-à-dire : « le professeur montre les pas et les élèves essayent de les copier le mieux possible » (Faure, 1999).

¹⁸⁵ [Traduction libre] : Adaptant certaines de nos tactiques principales, notre capacité à pivoter d'un côté à l'autre

Mais il permet par son discours de créer des interactions d'assistance. Permettant aux élèves d'apprendre à organiser leur conduite dans le but de pouvoir résoudre un problème qu'ils ne savaient pas résoudre au départ (Bruner, 1983). Dans le cas de la situation présente, il n'est pas question de résoudre un problème, mais de construire, par le biais de l'improvisation, un apprentissage stable, tendant à la composition.

Cette façon d'assister les étudiants est nommée « l'étayage » par Jérôme Seymour Bruner (1983), elle se divise en 6 fonctions :

1. Enrôlement : la première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche.

“Ok so just taking time...”¹⁸⁶

“...to bring that down back to our center”¹⁸⁷

“We're going for our natural support system series”¹⁸⁸

Il faut comprendre ici chercheur comme étant les élèves. Lors de ces trois premières phrases, Arran demande aux élèves de se recentrer de façon figurative dans leur esprit tout autant que dans leur corps. Puis il place l'objectif, soit l'importance qu'il va donner aux pieds dans cette exploration.

2. Réduction du degré de liberté : il s'agit de simplifier la tâche en prenant en charge ce qui n'entre pas dans le champ des compétences attendues des élèves.

“Allowing the random movement to pass us by...”¹⁸⁹

Arran explicite que les mouvements qu'il demande ne doivent pas être structurés, mais libres. La réduction du degré de liberté dans ces conditions étant dans l'absence de contrainte.

3. Maintien de l'orientation : le tuteur a pour charge de maintenir les élèves à la poursuite d'un objectif défini.

“We step into a wider exploration...”

...keeping our feet hovering off the ground”¹⁹⁰

L'aspect expérimental de l'improvisation pourrait rendre l'objectif attendu d'Arran parfois flou pour les étudiants. Par le biais de son discours, en explicitant ce qu'il attend de façon imagée,

¹⁸⁶ [Traduction libre] : Ok donc je prends juste le temps

¹⁸⁷ [Traduction libre] : pour ramener ça à notre centre

¹⁸⁸ [Traduction libre] : nous allons passer d'une série de mouvement de support naturel (les deux ancrés dans le sol).

¹⁸⁹ [Traduction libre] : Autorisant le mouvement aléatoire à nous dépasser

¹⁹⁰ [Traduction libre] : Nous entrons dans une exploration plus large. En gardant nos pieds qui planent au-dessus du sol.

il donne l'opportunité aux élèves de se saisir de façon singulière de la proposition, le tout en lien avec les attentes d'Arran.

4. Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche : fournir une information sur l'écart entre les réalisations des élèves et la réalisation correcte de la tâche.

“We're using a slightly higher tempo piece of music now...”¹⁹¹

“So let's just stop to raise our sense of urgency...”¹⁹²

“Meaning we have to sit deeper into the ground

Finding more stability to be able to transition, move,

Pivoting, pushing, pull and hanging”¹⁹³

Il n'est pas clair si Arran, lorsqu'il sort du champ de la caméra a la capacité de voir les élèves, qu'il prenne un temps pour les observer ou non. Pour autant, il signale de façon précise que les étudiants ne sont pas toujours en lien avec la musique. Ce qui laisse à penser qu'il a la capacité de le voir. Ou bien qu'il indique une autre dimension du champ des possibles aux élèves, ce sur quoi ils peuvent également s'appuyer, dans ce cas, la musique.

5. Contrôle de la frustration : le tuteur diminue des risques d'erreurs encourues, dédramatise les erreurs.

“Our feet keep us anchored to our center...”¹⁹⁴

“Softening in the hips, knees and ankles”¹⁹⁵

Cette dimension de contrôle de la frustration ne semble pas être signifiante dans le travail d'Arran. Toutefois, par l'utilisation d'images très précises, comme c'est le cas de cet extrait, de rendre un attendu très imagé et explicite. Faisant appel à l'aspect sensible et imaginaire des élèves concernant le mouvement demandé.

6. Démonstration ou « présentation de modèles de solutions » : le tuteur propose des références, des modèles de solutions et non « une » solution.

“To stop ourselves we can drop anchors hanging over corners”¹⁹⁶

¹⁹¹ [Traduction libre] : Nous utilisons maintenant un morceau de musique au tempo légèrement plus élevé

¹⁹² [Traduction libre] : Alors, arrêtons-nous pour augmenter notre sentiment d'urgence

¹⁹³ [Traduction libre] : Cela signifie que nous devons nous ancrer plus profondément dans le sol, pour trouver plus de stabilité et être capable de transiter d'un mouvement à un autre en pivotant, repoussant, tirant et suspendant

¹⁹⁴ [Traduction libre] : Nos pieds nous maintiennent ancrés à notre centre

¹⁹⁵ [Traduction libre] : De façon délicate avec les hanches, les genoux et les chevilles

¹⁹⁶ [Traduction libre] : Pour nous arrêter, on peut laisser tomber des ancres dans les coins qui nous retiennent. (C'est une image qui signifie que pour nous arrêter, il faut imaginer qu'on est au-dessus d'un bâtiment et qu'il y a comme une ancre qui nous retiens pour ne pas tomber)

L'imaginaire proposé par Arran dans cet extrait rend explicite la possibilité de faire « on peut ». L'utilisation de métaphore permet d'orienter les potentialités d'actions des élèves, pour autant elle ne les contraint en aucun cas à une façon de faire unique.

On le comprend, cette méthode permet à Arran de ne transmettre aucune connaissance, il clarifie, prépare et aide à la prise de décision. Mais les étudiants sont alors les seuls à construire leur propre matière. L'intelligence de ce type d'apprentissage initié par l'improvisation tendant à la composition, consiste à repérer les possibilités actuelles des membres du groupe pour y ajouter l'aide dont ils ont besoin. Cette situation permet de faire une distinction entre ce que l'apprenant est capable de faire seul *versus* ce qu'il est en mesure de conscientiser en collaboration avec le tuteur. Dans l'exemple de ce début de cours, il est question que les élèves réalisent une improvisation et qu'Arran puisse les aider à construire des mouvements par le biais de différents prismes, la musicalité, l'utilisation du corps, la dissociation bas/haut du corps, etc.

Ainsi la forme d'apprentissage semble relever d'une pensée et d'une connaissance relationnelle engagée entre les élèves et l'enseignant dans l'activité d'improvisation.

5. Improvisation qui permet de créer sa propre construction

L'atelier d'improvisation que propose Arran au début de son cours présente un cadre disciplinaire multiple. Comprenant le fait de savoir ce qui est en jeu durant l'improvisation, les attendus et les règles dont il faut se saisir. Cependant, l'enseignement d'Arran semble se délaissier d'une volonté de normaliser les élèves à une matière stricte dite « classique ».

Pour transmettre, Arran favorise l'aspect discursif plutôt que visuel permettant aux élèves d'être davantage pris à leur propre singularité au sein de la matière. L'aspect mimétique n'est pas favorisé. C'est le côté métaphorique et imaginaire qui est prôné, permettant aux étudiants de se saisir de manière sensible d'un mouvement sans les enfermer dans une forme définie. Dans le cadre de cet atelier, l'improvisation est donc un outil pour apprendre, pour s'essayer à la composition (Couderc, 2009). Cependant, Arran reste bien référent de l'interaction relationnelle avec les élèves, les assistant dans la recherche d'appuis, dans le sens support, de leur matière tendant à la rendre plus structurée. Cela a pour objectif de créer une collaboration élargissant les champs des possibles aux élèves, sans pour autant dire quoi faire. L'ensemble de ces éléments en lien avec le contexte tend à envisager l'apprentissage comme *situé*. Favorisant un rapport horizontal, les élèves au cœur de l'action par rapport à un rapport

vertical, les élèves reproduisent l'action. Toutefois, l'aspect en ligne du cours ne semble pas rendre compte de manière optimale de l'apprentissage collaboratif et *situé*, par le manque d'interaction sociale qu'il y a, les micros des élèves étant coupés.

B. Notion de respect dans un cours de danse

À la fin du cours d'Arran, j'ai vécu un moment qui m'a beaucoup questionné. Il a suscité ma curiosité et m'a permis de m'interroger sur l'intérêt et de la notion même de « respect » pendant un cours de danse. Bien entendu ce mot « respect » est en lien a un contexte, au sein d'une situation spécifique et met en perspective différentes formes d'interprétations.

C'est à l'issue de 1h20 de cours qu'apparaît la situation en question. Il reste 5min avant la fin du cours, Arran revient à l'écran après ses nombreux allers-retours et commence à remercier les élèves de leur participation, disant à ceux qui doivent enchaîner avec un autre cours de le faire et demandant aux autres de rester quelques instants. Il commence alors un long monologue :

“On Wednesday we gonna get the opportunity to meet each other again, actually in physical space [il montre le studio derrière lui]. Now they are going to be two groups of people, those of you who have remained consistent and those of us that throughout all of this process, because of various reasons, we haven't been able to gain as much information as others.

So between now and Wednesday, I'm giving everyone the opportunity to do as much work as they can, to try and bring as much of information we discussed in this Zoom process into our class on Wednesday. Now if you have any *respect* for myself or all the information that we've shared please identify which of those people you do want to be:

Do you want to be on my side helping us all to achieve everything that we've been able to do over these past seven weeks, or are we going to be having to keep on going back and returning over these things?

Of course, we need to go over everything in its enti-enti-entirety, but please out of *respect* for myself and this practice, do everything you can to be prepared for that time. We're all starting again; we're working at a much lower intensity but just try and find a way to be prepared. Cause we've all been given ample

opportunity to do that. So, if this is our last time on Zoom, which I'm very much hoping that it is, then I hope that is the case [...]"¹⁹⁷ - Note extraite de mon journal de terrain – vidéo cours du 8 mars 2021 - de [01:21:45] à [01 :23 :03]

Comme on le voit ici, Arran identifie clairement deux groupes et surtout deux attitudes d'élèves : ceux qui travaillent et ceux qui n'auraient pas travaillé suffisamment et qui par conséquent retarderaient l'ensemble du groupe. C'est dans ce contexte de fin de cours et à l'approche d'une reprise en physique qu'Arran évoque la notion de « respect ». Quels sont les sens du mot « respect » ? Pourquoi intervient-il à la fin de ce cours ?

1. Signification multiple du mot « respect »

Avant tout propos, je m'arrête sur le sens étymologique du mot. Il est issu du latin *spicio* qui signifie « regard », avec l'ajout de *re-*, *respicio* soit le fait de « regarder en arrière ». Il est bien question du retour en arrière lorsqu'Arran parle du « respect » :

“Now they are going to be two groups of people, those of you who have remained consistent and those of us that throughout all of this process, because of various reasons, we haven't been able to gain as much information as others.”¹⁹⁸

On comprend qu'il a pour objectif de faire le bilan du temps passé dans ces cours Zoom durant la pandémie. Il établit de façon anticipée deux types de profils qu'il pense ou du moins qu'il estime se profiler chez les élèves.

Il semble alors clair pour Arran qu'il traite le respect comme d'une « réflexion qui précède un choix d'action. Car vivre c'est agir et agir, c'est choisir » (Guillot, 2009). Par cette

¹⁹⁷ [Traduction libre] Mercredi, nous avons l'opportunité de nous revoir, ici physiquement. Maintenant, il va y avoir deux groupes de personnes : ceux d'entre vous qui sont restés cohérents et ceux d'entre vous qui, tout au long de ce processus, pour diverses raisons, n'ont pas pu réussir à obtenir autant d'informations que les autres. Donc, d'ici mercredi, je donne à chacun l'opportunité de retravailler, d'essayer de repenser aux informations dont nous avons discuté durant les cours zoom avant notre classe de mercredi. Maintenant, si vous avez du respect pour moi ou pour toutes les informations que nous avons partagées, veuillez identifier les personnes que vous souhaitez être : voulez-vous être de mon côté pour nous aider, tous, à réaliser tout ce que nous avons pu faire durant les sept dernières semaines, ou bien allons-nous devoir continuer à revenir sur ces choses ? Bien sûr, nous reverrons tout dans son intégralité, mais s'il vous plaît, par respect pour moi-même et cette pratique, faites tout ce que vous pouvez pour être prêts pour ce moment. Nous allons tout recommencer, même si nous avons travaillé de façon plus faible, essayez simplement de trouver un moyen d'être prêts. Nous avons tous eu amplement l'occasion de le faire. Donc, si c'est notre dernière fois sur Zoom, et j'espère vraiment que ça le sera, je l'espère vraiment [...]

¹⁹⁸ [Traduction libre] : Maintenant, il va y avoir deux groupes de personnes : ceux d'entre vous qui sont restés cohérents et ceux d'entre vous qui, tout au long de ce processus, pour diverses raisons, n'avez pas pu réussir à obtenir autant d'informations que les autres.

réflexion qui conduit à une action, on comprend qu'Arran oblige les élèves à se positionner vis-à-vis de leurs actes. Cependant, il ajoute un jugement moral :

“Now if you have any *respect* for myself or all the information that we've shared please identify which of those people you do want to be:

Do you want to be on my side helping us all to achieve everything that we've been able to do over these past seven weeks, or are we going to be having to keep on going back and returning over these things?”¹⁹⁹

Cette interrogation semble laisser supposer un choix aux étudiants tout en rendant l'opinion d'Arran très explicite. Elle exprime les valeurs de *bien* et de *mal*. Cela nous permet alors d'analyser l'ensemble des situations de façon éthique. La question est de savoir qu'est-ce qu'on définit comme étant moralement acceptable, de *bien* à respecter ou a contrario d'inacceptable, de *mal*. N'est-ce pas là une notion subjective à chaque être ?

C'est tout l'enjeu des institutions tel que l'école de promouvoir cette vision subjective de la moralité en créant des « normes » afin d'affirmer tant les codes acceptables qu'inacceptables et de définir les convenances liées aux interactions sociales. Il est alors question du cadre, du contexte dans lequel prend place le cours.

De plus, nous l'avons vu précédemment lors de l'atelier d'improvisation, c'est également l'aspect disciplinaire du cours qui permet de créer une norme. Cette norme étant alors celle définie par l'enseignant au sein de son cours, elle comprend l'ensemble des règles et des dispositions du cours. Ce qu'il y a lieu de faire ou de ne pas faire. Les valeurs morales et d'éthique du cours d'Arran sont par conséquent définies par le cadre institutionnel de la London Contemporary Dance School et plus largement par les autorités gouvernementales éducatives de l'enseignement supérieur de Grande-Bretagne, tout autant que par la structure que prend son cours, qu'il définit lui-même. C'est en effet un aspect fondamental du travail de l'enseignant, à titre personnel autant qu'institutionnel, que d'être le vecteur d'une attitude éthique et de valeurs morales d'ordre déontologique. De par cet aspect légal, on comprend que c'est la notion de représentant éducatif qui est invoquée au même titre que l'individu conférant

¹⁹⁹ [Traduction libre] : Maintenant, si vous avez du respect pour moi ou pour toutes les informations que nous avons partagées, veuillez identifier les personnes que vous souhaitez être : voulez-vous être de mon côté pour nous aider, tous, à réaliser tout ce que nous avons pu faire durant les sept dernières semaines, ou bien allons-nous devoir continuer à revenir sur ces choses ?

à Arran la responsabilité de l'autorité, du respect de ces valeurs et de veiller à leur mise en application.

Ainsi, lorsqu'Arran emploie le mot « respect » au sein de son cours, on ne peut ignorer le fait qu'il soit le représentant d'une autorité par son statut d'enseignant, mais également d'individu. Renvoyant ainsi le mot « respect » au principe fondamental de l'autorité (Guillot, 2009). Il crée par l'emploi du terme « respect » une affirmation forte du cadre disciplinaire et hiérarchique.

2. Respect, ou la contradiction de la position

L'autorité conférée par le statut d'enseignant d'Arran est d'ordre social avec un rapport hiérarchique, d'obéissance, de savoir et de pouvoir. L'autorité est une qualité propre et fondamentale de l'Homme dans son rapport avec les autres (Arendt, 1961). Elle est due au savoir, au sens social du terme et au savoir-faire au sens éthique. C'est alors par un va-et-vient permanent entre ces deux formes entremêlées de savoir qu'est ainsi créée l'autorité.

Dans le cadre de mon observation de terrain, et de la situation explicitée précédemment, l'aspect hiérarchique semble être présent. Arran ne transmet pas un savoir à reproduire de façon unique et formelle. Bien au contraire il enseigne une matière que chaque étudiant doit s'approprier par le biais de sa propre exploration. Cependant il reste le référent d'un savoir, par le fait qu'il a plus de connaissances et plus d'expériences (Quentel & Huet, 2013). La situation d'atelier observée précédemment montre le fait qu'Arran ne transmet aucune connaissance. Il est présent pour clarifier, préparer et aider les élèves à la prise de décision. Mais les étudiants sont alors les seuls à construire leur propre matière. Les élèves étant dans le cours, acteurs de leur propre activité d'improviser, il semble alors difficile qu'il n'ait pas participé de façon active au cours. Cela crée ainsi une confusion entre le monologue d'Arran et la situation observée. Cette confusion est d'autant plus complexe à comprendre, car aucun élément ne nous indique qu'Arran observe les élèves, ni qu'il souhaite leur faire des retours. Lors d'un entretien avec Arran, celui-ci me dit :

“Because I'm quite young, it's not only five years ago that I was in school. I kind of feel that I connect to them. of course empowerment, - "yes you did well done" but not all the time and everyday because that can becomes patronizing. But when it speaks for itself, when I see the people do work and respect the practice and they start to be able to achieve what they want to do.

[silence] I can say to them: "well done" but they don't need me to say well done, because they are the ones that have embody the practice, so they can pack themselves on the back"²⁰⁰ - Extrait de l'entretien avec Arran du 14 avril 2021 [34:41] à [35:09]

Il est alors clair qu'Arran ne souhaite rien imposer aux élèves, ne voulant pas être dans un rapport de « *patronize* »,²⁰¹ mais plutôt qu'ils puissent faire leurs propres choix. Cela s'inscrit très clairement dans une opposition avec l'idée d'autorité qui, par l'aspect vertical de la transmission, crée chez les élèves un manque d'autonomie et de responsabilité. Alors, pourquoi parler de respect ? D'autant que l'on comprend via cet extrait qu'il ne souhaite pas intervenir durant son cours. Il se refuse à jouer le rôle hiérarchique d'enseignant pour développer l'autonomie des élèves, qu'ils incarnent leur propre pratique.

Par conséquent, il transmet sa matière de façon claire et précise dans le but d'accompagner et d'aider dans un esprit collaboratif. Pour autant, et il le dit lui-même sans prendre le temps de regarder les élèves, il les survole, ne s'appesantit pas, de peur de les infantiliser. *A contrario*, le monologue de fin de cours est le moment où il exprime aux élèves qu'il observera à l'issue des sept semaines de travail via l'outil Zoom, les deux types d'élèves. Ceci laisse sous-entendre qu'il « menace » les élèves en les sanctionnant.

“...do everything you can to be prepared for that time”²⁰²

[...]

“...just try and find a way to be prepared”²⁰³

De ce fait, il rentre dans une forme péremptoire d'affirmation de son autorité, incarnant à ce moment-là son statut hiérarchique. Il se crée alors de par son statut social et également par une idée préconçue de ce que font les élèves dans son cours, une forme d'abus de pouvoir. En les sanctionnant et les met en compétition faisant une dichotomie entre les élèves.

“Two groups of people, those of you who have remained consistent and those of us that throughout all of this process,

²⁰⁰[Traduction libre] Parce que je suis jeune, cela ne fait qu'à peine cinq ans que j'ai quitté l'école. J'ai la sensation que je suis connecté avec eux [par le fait d'être jeune et proche de leur âge | Eux = les élèves]. Bien sûr l'autonomisation - « oui tu as bien fait », mais pas tout le temps et pas tous les jours, car cela peut devenir condescendant, infantilisant. Mais quand cela parle de lui-même, quand je vois les gens travailler et respecter la pratique, qu'ils commencent à pouvoir faire ce qu'ils veulent de la matière emmagasinée. [Silence] Je peux leur dire : « bien joué », mais ils n'ont pas besoin que ce soit moi qui le dise, c'est eux qui incarnent cette pratique. Ils peuvent donc se mettre une tape eux-mêmes dans le dos.

²⁰¹ [Traduction libre] Traiter quelqu'un en le prenant de haut

²⁰² [Traduction libre] : faites tout ce que vous pouvez pour être prêt pour ce moment.

²⁰³ [Traduction libre] : essayez simplement de trouver un moyen d'être prêt

because of various reasons, we haven't been able to gain as much information as others.”²⁰⁴

[...]

“...please identify which of those people you do want to be :
Do you want to be on my side helping us all to achieve everything that we've been able to do over these past seven weeks, or are we going to be having to keep on going back and returning over these things?”²⁰⁵

Il y aurait d'un côté les élèves qui travaillent et qui auraient compris la matière qu'il propose et d'un autre côté les élèves qui seraient passés à côté de sa matière. Ces derniers ralentiraient le travail lors de la reprise en physique des cours. Ces deux phrases montrent qu'un lien social a été rompu. Arran estime qu'il y a des élèves qui ont travaillé et d'autres qui n'ont pas fourni pour lui nécessairement assez de travail durant cette période de sept semaines. Il affirme de façon soudaine un rapport très vertical d'autorité.

“I'm giving everyone the opportunity to do as much work as they can, to try and bring as much of information we discussed in this Zoom process into our class on Wednesday”²⁰⁶

Arran dit laisser l'opportunité aux élèves de prendre le temps de revoir ce qui a été fait durant son cours. Par le terme opportunité, Arran laisse le choix aux élèves de prendre leur propre décision comme énoncée précédemment et auxquels il recommande de façon très claire qu'ils doivent obéir.

Mais pour obtenir des élèves cette obéissance si importante, dans une relation professeur/élèves, il faut avoir créé en amont un rapport de confiance avec eux. Pour se faire, Quentel et Huet (2013) nous expliquent qu'il faut réunir un certain nombre de conditions *sine qua non*. Ces conditions semblent avoir été rompues dans le rapport qu'Arran semble entretenir avec certains élèves. Il faut raisonner de façon inverse : ce sont les élèves qui autorisent l'autorité de l'enseignant par le fait d'avoir fait ses preuves sur la durée, d'avoir une cohérence

²⁰⁴ [Traduction libre] : Maintenant, il va y avoir deux groupes de personnes : ceux d'entre vous qui sont restés cohérents et ceux d'entre vous qui, tout au long de ce processus, pour diverses raisons, n'avez pas pu réussir à obtenir autant d'informations que les autres.

²⁰⁵ [Traduction libre] : veuillez identifier les personnes que vous souhaitez être : voulez-vous être de mon côté pour nous aider, tous, à réaliser tout ce que nous avons pu faire durant les sept dernières semaines, ou bien allons-nous devoir continuer à revenir sur ces choses ?

²⁰⁶ [Traduction libre] : je donne à chacun l'opportunité de retravailler, d'essayer de repenser aux informations dont nous avons discuté durant les cours zoom avant notre classe de mercredi.

dans ses attitudes. Créant ainsi toutes les conditions pour devenir le référent et le garant de la sécurité. Alors, ils donnent l'accord à un rapport social hiérarchique par l'obéissance dans un désir de connaissance, d'apprentissage. Comme Foucault (1976) l'explique dans son concept de la discipline : chacun à un rôle et un rang social. L'idée est d'aller plus loin en proposant que les élèves autorisent l'enseignant, dans le cas présent Arran, à leur enseigner les bases de la technique du sol, normalisant et acceptant de fait un système hiérarchique. On comprend que l'aspect social de l'autorité nourrit l'aspect éthique de l'activité, soit la manière de faire.

Pour autant dans le cas présent, c'est l'enseignant qui semble remettre en cause son autorité et par conséquent sa légitimité.

“If you have any *respect* for myself...”²⁰⁷

Cette phrase nous démontre qu'il ne semble pas avoir été respecté durant le cours.

3. Respect, une remise en cause de la légitimité

Je comprends alors que la notion de respect dont il parle semble être une remise en cause de sa propre légitimité en tant qu'autorité. Comme il l'a précisé, cela ne fait que cinq ans qu'il a quitté la formation de la London Contemporary Dance School.

“Because I'm quite young, it's not only five years ago that I was in school.”²⁰⁸

Il semble dissimuler un problème d'estime de lui. Le caractère nouveau de sa présence au sein de la structure et la proximité d'âge qu'il a avec les étudiants sont deux aspects qu'il évoque de façon à se décrédibiliser. On le verra plus tard, il semble attendre, à l'inverse, de la part de l'institution une forme de validation, de reconnaissance légitime de ce qu'il est : un Afro-Britannique avec une culture. Il demande alors aux élèves d'avoir cette reconnaissance et le respect de ce qu'il incarne en étant présent face à eux. Alors que c'est le rapport à soi et sa capacité à se maîtriser lui-même qui est primordial dans la légitimité du rapport à l'autorité (Quentel & Huet, 2013). En d'autres termes, avant de respecter les autres, il faut savoir se respecter soi-même. Cela expliquerait en partie le fait qu'il demande à ce qu'on respecte son travail, pour le valider en tant qu'être, en tant qu'enseignant, en inversant alors le système hiérarchique. Les élèves doivent alors valider leur enseignant en lui prouvant qu'ils le respectent.

²⁰⁷ [Traduction libre] : Si vous avez du respect pour moi

²⁰⁸ [Traduction libre] : Parce que je suis jeune, cela ne fait qu'à peine cinq ans que j'ai quitté l'école.

4. Respect, un besoin de reconnaissance

Malgré tout, il ne faut pas réduire son monologue au seul aspect d'autorité. Il faut entendre sa phrase :

“...*respect* for myself and this practice...”²⁰⁹

Comme étant également une volonté de transmettre ses origines. Comme il me l'explique lors de notre entretien, la Capoeira et le Hip-Hop sont deux techniques qui lui ont permis d'arriver à être qui il est. Il veut transmettre cette mémoire, celle de la culture qui l'a construit et qui lui permet d'être plus expert sur le rapport au sol et sur ce qu'il enseigne aux élèves. Il souhaite alors que la transmission soit le symbole de la reconnaissance (Burnay, 2011).

Lorsqu'il parle de la pratique, c'est avant tout de la manière dont il enseigne. Il parle alors du respect dans une dimension de reconnaissance et de mémoire. Les étudiants doivent ainsi respecter le cours en incluant la culture et la gestuelle de mouvement du professeur. Lors de l'entretien, je le questionne sur la notion de respect qu'il énonce en lui citant sa phrase, il m'explique alors :

“I think it goes back to your idea of embodiment practice. Because depending on which culture of dance you come from people come into the room and expect to be told what to do. To learn the phrase, to do this. So there is a huge culture of students that do classes but do not embody anything that they learn.

[...]

Within the content of my class, hopefully, if you can understand the foundation because everybody uses these moves without asking, you know. Without acknowledging that this frame comes from capoeira breaking, everyone just uses it anyway. Don't worry I'm not mad about that but I need to do my job properly to help people understand the foundation of where it comes from. To keep themselves safe, to be able to do that.”²¹⁰ – Extrait de l'entretien vidéo d'Arran du 14 avril 2021 - [23:27] à [24:34]

²⁰⁹ [Traduction libre] : Respect de moi et de la pratique

²¹⁰ [Traduction libre] : Je pense que cela revient à votre idée d'incorporation de pratique. Parce que selon la culture de la danse que vous avez, les gens viennent dans votre cours et s'attendent à ce que vous leur disiez quoi faire. Pour apprendre la phrase et pour le faire. Donc, il y a beaucoup d'étudiants qui prennent des cours, mais n'incarnent rien de leur apprentissage. [...] Le contenu de ma classe, espérons-le, si on comprend la base, parce que tout le monde utilise ces mouvements sans demander, vous savez. Sans reconnaître que cette partie-là viens de la capoeira, mais ils l'utilisent quand même. Ne vous inquiétez pas, je ne suis pas fâché de ça, mais je dois faire

On comprend que c'est cette notion d'héritage qu'il veut transmettre, d'où vient le mouvement, à quelle culture et quel style il est emprunté. Le respect est donc assimilé à un contexte culturel, mais aussi au contexte même de celui qui transmet. « C'est alors une co-construction entre les conditions dans lesquelles elle [la mémoire] s'exprime et les acteurs qu'elle mobilise » (Lefranc-Morel, 2012). Il faut comprendre par là qu'il souhaite co-construire le savoir. Il a comme volonté que les élèves puissent prendre conscience du travail et des origines des mouvements, d'emmagasiner, de conserver et de restituer l'héritage du passé. Qu'ils puissent s'en saisir et les incarner. En d'autres termes il cherche à rendre acteurs les élèves, en transmettant sa vision et sa culture, qu'ils deviennent le relais savant de ce qu'il leur transmet.

“Basically, the worst thing that I suffered and have to deal with, is the stereotype of where I come from. Coming for black dance and black Intellect, the only way that students have engage with my movement's culture is through YouTube, is through music video, is through this kind of sign "YoYo What's Up", you know ?

So, I have to combat that thing and get through that to the technical aspects of what I am doing.

[...]

Two sides of the story:

We learn, we have fun we do all of this stuff, that you know, I trick you into understanding how do all the stuff you never thought you could do.

Then we have to go to the other side because you have to understand that part of my job is not only teach this foundation but also to represent my cultures within an institution and there is a lot of respect that needs to be paid for too long people use our cultures and do not explain where that comes from, how they are learning and anything. So actually, there is an added level of

mon travail correctement pour aider les gens à comprendre la fondation et d'où cela vient. Pour se protéger eux-mêmes et de pouvoir y arriver.

intention behind this.”²¹¹ – Extrait de l’entretien vidéo d’Arran du 14 avril 2021 [25:38] à [28:43]

Son cours devient alors une tribune où sa richesse culturelle se retrouve au cœur de l’enjeu pédagogique tant dans la transmission que dans la reconnaissance. Le respect est ainsi compris comme reconnaissance tant de sa personne, par l’aspect légitime d’être un enseignant, mais aussi comme reconnaissance de ses origines, de sa culture. Il souhaite également une meilleure compréhension par la connaissance historique d’où proviennent les mouvements, de quels styles et dans quelle culture ils s’inscrivent. En revanche, il est clair qu’il y a une volonté de « revanche » de prise de pouvoir contre l’institution dans laquelle il travaille. En effet, il exprime que le respect doit également être tendu comme un respect face à la culture afro-britannique qu’il représente. Le fait qu’il soit présent devant les élèves, venant d’une culture différente que celles de certains étudiants démontre la fierté qu’il a de pouvoir réaffirmer son identité et patrimoine culturel.

Ce monologue de fin de cours ainsi que l’ensemble des éléments de l’entretien collecté d’Arran montre qu’il considère son enseignement comme étant un apprentissage *situé*. Par l’aspect de communauté qu’il souhaite transmettre tout autant que son héritage lourd de sens. C’est l’aspect traditionnel dans la méthode de transmission qui est le fruit de son héritage. Comprendre en étant dans le partage et l’échange réciproque. À l’instar de son apprentissage, il ne souhaite pas de hiérarchie écrasante, mais un apprentissage collaboratif, apprendre de ses pairs autant qu’on peut apprendre de ses alter ego.

²¹¹ [Traduction libre] : Fondamentalement, la chose dont j’ai le plus souffert et avec laquelle je dois faire face, c’est le stéréotype d’où je viens. Venant de la communauté de la danse noire et d’intellectuels noirs, la seule façon pour l’élève de s’engager au sein de ma culture du mouvement est via YouTube, à travers des clips vidéo, à travers ce genre de signe "Yoyo, ça va". Donc, je dois combattre ces choses à travers l’aspect technique de ce que je fais. [...] Deux côtés de l’histoire : Nous apprenons, nous nous amusons et je vous aide à comprendre comment faire tout ce que vous n’auriez jamais penser faire. Ensuite, il faut passer de l’autre côté, car il faut comprendre qu’une partie de mon travail est non seulement d’enseigner cette fondation, mais aussi de représenter ma culture au sein d’une institution et il y a beaucoup de respect qui doit être payé, car trop longtemps notre culture a été utilisée sans la nommer. D’où cela vient, comment ils apprennent et quoi que ce soit. En fait, il y a un niveau d’intention supplémentaire derrière cela.

III. Conclusion

Arran évoque la notion de respect de façon multiple. Il faut comprendre respect comme étant disciplinaire. En effet, il demande aux élèves de faire le choix et d'en assumer les conséquences se plaçant dans ce cas comme figure d'autorité. Créant une distinction forte entre professeur et étudiants qui tend jusqu'alors à un rapport horizontal dans un partage des savoirs. Arran étant perçu comme un assistant, aidant à la collaboration et l'élaboration structurée des mouvements de chaque étudiant. On pourrait comprendre que le respect est aussi celui de l'institution, être reconnu en tant qu'enseignant délivrant un message fort. C'est dans une volonté d'asseoir un contre-pouvoir envers l'institution et un désir de vouloir transmettre un savoir à la fois technique, référencé et multiculturel qu'Arran se retrouve lui-même face à une incompréhension de soi et de ce qu'est réellement l'autorité. L'une de ses motivations semble donc être le fruit d'une rancœur socioculturelle historique entre sa communauté d'afro-britannique et l'institution britannique dont il fait aujourd'hui lui-même partie. Il crée une incompréhension en employant le mot « respect » sans en définir ni le sens profond ni l'ensemble des valeurs qui y font référence pour lui. C'est après l'explication de cette partie du cours qu'il a été possible de comprendre toute la richesse de ce que signifie le respect pour lui. Arran démontre alors l'importance de mettre en perspective qu'il n'y a pas transmission sans mémoire et qu'un transmetteur ne peut-être interchangeable dans les pratiques d'incorporations corporelles.

Conclusion

Ces trois chapitres nous présentent des situations très différentes de transmission au sein des cours de technique contemporaine à la London Contemporary Dance School. La diversité des situations tout autant que la complexité qui en émane, permettent de définir qu'il n'y a pas une façon unique d'envisager la transmission de la technique contemporaine, mais bien une multitude.

La situation de Baptiste présente une transmission dite « classique » ou « académique » par le fait que les élèves soient passifs. Ils doivent reproduire un savoir qui a été défini par l'enseignant. Le rapport est très vertical dans ce type de transmission en favorisant l'aspect processuel et hiérarchique. Pour autant, cette situation montre également l'importance de l'observation réciproque entre enseignant et élèves. L'observation étant comprise comme attention au double sens d'être attentif et attentionné et créant un rapport émotionnel sensible à l'autre.

La situation de Rhys met en perspective l'aspect lui aussi « classique » et « académique » en réalisant l'action simultanément avec les élèves. Les plaçant de se fait dans une forme d'apprentissage par mimétisme immédiat. Ces derniers doivent dans ce cas jongler et s'adapter aux changements par le biais du visuel et/ou le compléter par les apports discursifs. La deuxième étape du cours permet à Rhys de prendre un temps de réflexivité et d'observer les élèves lors d'un atelier d'improvisation. Les élèves deviennent alors autonomes, auteurs et acteurs de leurs mouvements. Rhys rebondit de façon générale, en donnant des pistes pour réorienter le travail des étudiants et en faisant appel à leurs vécus préalablement établis et enseignés lors de la première partie du cours. Vérifiant ainsi de ce fait l'incorporation de l'apprentissage structurel dans une forme plus singulière fournie par les étudiants.

La situation d'Arran prolonge l'atelier d'improvisation de Rhys en l'approfondissant et en allant plus loin. Il est question de rendre les élèves complètement autonomes et acteurs. Le rapport discursif est privilégié pour assister les élèves et laissant de ce fait les étudiants plus libres dans leur façon d'adapter et d'incorporer les différentes remarques. Arran ne transmet pas une forme définie, mais plutôt une démarche d'intégration à s'approprier collectivement. La transmission étant horizontale, Arran accompagne les étudiants dans l'élaboration de leur matière dans le but d'ouvrir leurs champs des possibles, sans pour autant dire quoi faire. La fin de son cours met en perspective le respect comme une valeur centrale de son travail. Le respect

ayant pour valeur la discipline qu'il transmet, mais aussi celui d'une tradition, d'un patrimoine. Son enseignement inclus des emprunts de son propre héritage culturel d'afro-britannique.

Dans l'ensemble, ces trois situations présentent de fortes singularités dans la transmission de la technique danse contemporaine. En cause le fait que chaque individu soit différent étant donné leur contexte, leur parcours qui crée pour chacun une identité caractérisant leur vision de transmettre la technique en fonction de ce qu'ils ont traversé. Cela produit une différence de *sensibilité* à dans l'accompagnement des élèves et prenant en considération la notion d'héritage tant dans leur propre culture de la danse que dans la façon dont ils ont reçu eux-mêmes leur enseignement. Cependant, il faut noter que l'ensemble de leur enseignement repose sur une discipline, celle de la technique danse contemporaine.

Cette technique structure la matière enseignée et bien qu'elle puisse être stricte et similaire à un cours de danse classique, la danse contemporaine prend plus de liberté par la présence d'atelier d'improvisation. Ces ateliers permettent d'expérimenter une diversité de combinaison de mouvements en lien avec différents éléments : le corps, le temps et l'espace. L'improvisation peut également tendre à se structurer pour aller vers la composition, rendant l'expérimentation plus consciente.

La présence de règles et de codes encadrent l'enseignement de cette discipline. Il faut les avoir appréhendés afin de pouvoir s'y conformer en s'adaptant à celle-ci. Bien que chaque enseignant ait comme préoccupation de transmettre leur matière en étant à l'écoute des étudiants, il se crée de fait un rapport hiérarchique plus ou moins fort en fonction des situations : « L'humain s'organise toujours de façon hiérarchique » (Quentel & Huet, 2013).

Le rapport hiérarchique confère à l'enseignement de la technique contemporaine un aspect vertical où l'enseignant détient le savoir et les élèves l'acquièrent en obéissant. Comme observé dans les différentes situations, celui-ci n'est pas nécessairement constant, mais il reste présent en toile de fond.

Le rapport visuel et le rapport discursif sont les deux éléments essentiels à la transmission de la technique. L'un peut être prépondérant sur l'autre, mais ils peuvent également être complémentaires dans certaines situations. Ils permettent aux apprenants de reproduire de façon mimétique ce qu'ils leur aient demandé de faire. Tout autant qu'ils aident à la construction d'un référentiel nouveau, appréhendant l'adaptation lors de l'apprentissage.

De cette manière, il est possible pour les étudiants de continuer de danser et de répondre à ce que propose l'enseignant en adaptant ce qu'ils sont en train de produire.

L'ensemble de ces éléments sont présents dans toutes les situations observées. Les situations observées sont symptomatiques d'un caractère invariable bien que différentes lors de chaque situation de transmission. Elles présentent de ce fait des régularités dans les modalités d'application.

Toutefois, celles-ci créent la forme qui structure la discipline contemporaine. Mais celle-ci regorge de variable permettant d'enrichir la manière de concevoir l'apprentissage de façon plus singulière. « Contrairement à l'enseignement traditionnel de la danse « classique », les classes de danse « contemporaine » incluent une plus large variation des conditions d'apprentissages » (Faure, 1999). En effet, ce cadre doit être appréhendé et compris par les élèves pour qu'ils puissent s'en défaire et construire leur propre identité.

En somme, l'enseignement de la technique danse contemporaine est multiple. Elle permet d'affirmer une tradition au double sens, de ce qu'est l'histoire de la danse tout autant que de l'approvisionner de sa propre histoire, culture. Fruit d'une mixité culturelle et sociale, elle reste à l'écoute à la fois des autres, de l'environnement qui l'entoure (corps, espace et temps) tout autant que soi. Il faut comprendre par-là, qu'elle peut être située dans un contexte, au sein d'une communauté. Tout autant qu'il est possible de jouer avec différentes variables présentes dans l'environnement qui entoure la danse telle que la musique, plus rapide, plus lentement, en lien avec celle-ci, en contrepoint. Mais également avec l'espace, présence d'un objet, changement de niveau (haut, bas, médian), proche et loin. Et soit, être à l'écoute de sa propre gestuel ou bien répondre à une consigne en adaptant sa danse, reproduire ou créer. Mais il ne faut pas oublier de la compléter par rapport à ce qu'on est, nos origines, nos différentes expériences afin de l'enrichir et de la rendre d'autant plus singulière et riche.

Ainsi, il semble clair qu'en fonction de ce que l'on souhaite transmettre et en ce cas de notre *sensibilité à*, le cours technique de danse contemporaine aura une forme différente. Pouvant jouer sur les différentes modalités présentes telles qu'un cours structuré avec plusieurs exercices écrits, des ateliers d'improvisation répondant à un thème, des ateliers d'improvisation tendant à la composition ou la composition elle-même. Autant d'entrées qui permettent, en fonction de qui enseigne, d'apporter un point de vue différent et singulier lors d'une situation de transmission. Faisant alors appel à la *sensibilité à* de l'enseignant par rapport à son propre

vécu, en lien avec l'objectif qu'il souhaite transmettre. La technique danse contemporaine possède donc une structure connecte insécable à l'enseignant qui la transmet.

Il serait alors intéressant de comparer ces observations de l'enseignement de la technique contemporaine à la technique de danse jazz. Savoir si le cadre des cours et les différentes méthodes régissant cet enseignement permettent cette approche sensible de l'enseignant.

Annexes

I. Biographies

L'ensemble de ces biographies sont extraites du *Dictionnaire de la Danse* (1999) sous la direction de Philippe Le Moal.

A. Martha Graham

1. Biographie



Photo de Martha Graham
© Photo – Jack Mitchell

Elle naît le 11 mai 1894 dans le comté d'Allegheny à Pittsburgh en Pennsylvanie aux États-Unis. Avec ses parents, elle déménage en 1908 pour s'installer en Californie, sur la côte ouest des États-Unis. Elle suit des études de théâtre, d'histoire de l'art et de littérature. En 1917, elle entre dans la Denishown School of Dancing and Related Arts²¹² où elle apprend les rudiments de la danse moderne. Elle sera repérée rapidement pour participer à la distribution de la compagnie où elle obtient le premier rôle en 1920 dans *Xochilt*. Avec cette compagnie, elle réalisera une tournée aux États-Unis puis en Grande-Bretagne.

En 1923, elle quitte la Denishown School of Dancing and Related Arts dont elle critique l'esthétisme, souhaitant ainsi prendre son indépendance. Elle se produira pendant un temps à New York aux États-Unis.

Poussée par Louis Horst²¹³ elle créera sa propre compagnie The Martha Graham Dance Company en 1926. Elle crée une danse en rupture radicale avec le ballet classique, sans pour

²¹² Denishown School of Dancing and Related Arts ou en français l'école de danse et arts connexes de la Denishown. Créée en 1915 jusqu'en 1931, elle est située à Los Angeles. Fondée et dirigée par Ruth St Denis (20 janvier 1879 – 21 juillet 1968 : danseuse et chorégraphe est une pionnière américaine de la danse moderne) et Ted Shawn (21 octobre 1891 – 9 janvier 1972 : danseur et chorégraphe et premiers pionniers masculins de la danse moderne américaine) qui en deviendra très rapidement l'enseignant principal. C'est la première institution de la danse moderne américaine où émergeront des chorégraphes et danseurs emblématiques tels que Martha Graham, Doris Humphrey (17 octobre 1885 – 29 décembre 1958 : danseuse et chorégraphe américaine. Elle fait partie de la deuxième génération de chorégraphe de la danse moderne. Elle crée avec José Limón (12 janvier 1908 – 2 décembre 1972 : danseur et chorégraphe américain du courant de la danse moderne) la technique Humphrey/Limón. Technique qui met en avant le poids et la suspension). Cette école est réputée pour délivrer une formation pluridisciplinaire comprenant : une formation musicale éclectique, cours de danse moderne, classique, orientale et ethnique et une expérience scénique. La séparation du couple Saint-Denis et Shawn mettra fin aux activités de la Denishown School of Dancing and Related Arts en 1931. (Le Moal, 1999)

²¹³ Louis Horst (12 janvier 1884 – 23 janvier 1964) : pianiste et compositeur américain. C'est par le biais de son épouse Betty Horst, danseuse dans la compagnie, qu'il obtient un poste à la Denishown School. Il y enseignera jusqu'en 1925. Il formera des étudiants d'influence majeure dans l'histoire de la danse tels que Doris Humphrey et Martha Graham. Il aura d'ailleurs une aventure avec celle-ci. Après le départ de Graham, il continuera d'enseigner tout en allant se former à Vienne en Autriche avant de rejoindre à New York. En 1926, il sera

autant revenir à la danse libre d'Isadora Duncan²¹⁴. Dès 1928, c'est son association avec le Neighborhood Playhouse²¹⁵ où elle enseignera, qui va lui permettre d'inventer un langage chorégraphique à la fois artistique et pédagogique.

En 1930, elle crée la pièce *Lamentation* qui devient une œuvre emblématique de son art.

En 1938, elle décidera d'ouvrir sa compagnie aux hommes et choisit d'y ajouter Erick Hawkins²¹⁶ qui devient le premier danseur de la compagnie. Il devient également son compagnon et elle l'épousera en 1948. La compagnie accueillera également Merce Cunningham de 1939 à 1944.

Jusqu'en 1945, Martha Graham enseignera tous les étés à la Bennington Collège²¹⁷ et dès 1948 à l'American Dance Festival²¹⁸. Deux cadres prestigieux qui définissent l'importance de son travail dans l'horizon à la fois chorégraphique et esthétique.

nommé directeur musical de son école jusqu'en 1948. Car Martha Graham se marie avec son danseur Erick Hawkins et la relation Horst/Graham devient très compliqué. En 1934, il fondera la revue *Dance Observer* déplorant l'absence de sources écrites sur la danse. À la suite de sa démission de la The Martha Graham Dance Company, il travaillera avec de nombreuses écoles de danse dont la Juilliard School (1951 – 1964).

²¹⁴ Isadora Duncan (26 mai 1877 – 14 septembre 1927) : danseuse et chorégraphe américaine. Elle est très connue en Europe où elle passa l'ensemble de sa carrière. Elle prône la spontanéité et le naturel dans une danse libre. Elle redonne toute sa place à la beauté, à l'harmonie du corps, osant s'exhiber presque nue, dissimulée seulement par quelques voiles. Par ailleurs, son travail chorégraphique accorde une place particulière à la spiritualité. Elle se refuse au tutu et aux pointes. Elle s'affranchit de la musique en trouvant sa propre musique interne. C'est en cela qu'elle est novatrice du courant de la moderne danse.

²¹⁵ Neighborhood Playhouse : est une école de formation des théâtres off de Broadway (théâtre comprenant entre 100 et 400 places) fondée en 1915 à New York par les philanthropes Alice Lewisohn (1883 – 1972 : est une actrice et sœur de Irène Lewisohn) et Irène Lewisohn (5 septembre 1886 – 4 avril 1944 : productrice d'artistes, elle créer le Museum of Costume Art dans le Metropolitan Museum of Art aussi nommé Met. C'est l'un des plus grands musées d'Art du monde). Elle fermera ses portes en 1927. Mais rouvrira ses portes en 1928 sous le nom de Neighborhood Playhouse School of the Theatre. C'est le berceau de la technique d'acteur de Meisner, du nom de l'acteur et professeur de théâtre américain Sanford Meisner (31 août 1905 – 2 février 1997 : acteur et professeur de théâtre américains qui a développé une approche de l'enseignement du théâtre mettant l'accent sur « la réalité du faire »).

²¹⁶ Frederick "Erick" Hawkins (23 avril 1909 – 23 novembre 1994) : Danseur à l'American Ballet dirigé par George Balanchine (22 janvier 1904 – 30 avril 1983 : Danseur, chorégraphe de ballet géorgien américain. L'un des plus influents du 20^e siècle. Il cofonde le New York City Ballet et est le fondateur de la School of American Ballet). Il rejoint la compagnie de Martha Graham en 1944, se marie avec elle en 1948 et quitte la compagnie en 1951 pour divorcer de Martha Graham en 1954. Et créé sa propre compagnie de danse la Erick Hawkins Dance Compagnie. Il s'éloigne alors de la vision et de l'esthétisme de Graham, pour s'inspirer par le rituel et le mysticisme qui faisait appel aux réponses kinesthésiques des danseurs pour célébrer les phénomènes humains, animaux et autres naturels. Contrairement à la technique de Graham, il favorise le relâchement musculaire et des modèles de mouvement fluides dans une quête de mouvement sans effort.

²¹⁷ Bennington College : est une université privée d'arts située à Bennington dans l'état du Vermont aux États-Unis. Fondé en 1932 uniquement pour femmes et rendu mixte en 1969. Ils ont un programme en musique, danse et beaux-arts pour le post-bac.

²¹⁸ American Dance Festival : est un stage d'été créé en 1938 à Bennington Collège situé à Bennington dans l'état du Vermont aux États-Unis. Les pionniers de la danse moderne (ceux du milieu de la période) sont invités à transmettre leur technique et créer de nouvelle œuvre. Aujourd'hui, c'est un stage d'été intensif réservé aux

En 1969, un an après avoir créé la pièce *The Lady of the House of Sleep* (1968)²¹⁹ elle arrêtera de danser, car elle devient dépressive. La compagnie survit grâce aux danseurs jusqu'en 1972. Cette année-là, elle reprend en main et réforme sa structure, sauvegarde certaines pièces de répertoire. En 1984, elle monte la pièce emblématique du *Sacre du Printemps*²²⁰ et chorégraphie sa dernière pièce en 1990 intitulée *Maple Leaf Rag*²²¹.

Elle décède le 1^{er} avril 1991 à l'âge de 96 ans, à New York.

2. Technique Graham



Martha Graham dans *Lamentation*
© Photo – Barbara Morgan

La danse de Graham repose sur la phrase de son père : « Le mouvement ne ment pas ». Son père qui était cultivé et libéral, est médecin aliéniste²²². Il marquera l'ensemble de l'œuvre de Graham portant sur la question violente et contradictoire : comment produire un mouvement qui dépasse cet effet de lisibilité, aliénant, et porte en lui, au-delà du vrai et du faux, une part d'inconnu, inaliénable ? (Graham, 1991).

Sa technique porte l'accent sur la respiration, l'expressivité dramatique du mouvement en soi. Le jeu complexe entre tension et libération de l'énergie du contraction-

préprofessionnelles pendant six semaines, reprenant des œuvres emblématiques du courant de la moderne danse. En 1978, il est relocalisé à Durham dans l'état de Caroline du Nord aux États-Unis à l'année.

²¹⁹ *The Lady of the House of Sleep* en français : la dame de la maison du sommeil.

²²⁰ *Sacre du printemps* œuvre initialement chorégraphié par Vaslav Nijinski (12 mars 1898 – 8 avril 1950 : Danseur étoiles des Ballets Russes (Compagnie d'opéra et de ballet créée en 1907 par Serge de Diaghilev (31 mars 1872 – 19 août 1929 : est un impresario, organisateur de spectacle et critique d'arts russes), avec les meilleurs éléments du théâtre Mariinsky de Saint-Petersbourg) et chorégraphe russe). En 1913 sur une musique de Igor Stravinsky (17 juin 1882 – 6 avril 1971 : est un compositeur, chef d'orchestre et pianiste russe du courant de musique moderne, considéré comme étant l'un des plus influents du 20^e siècle). Qui à l'époque essuie de vives critiques, mais deviendra quelques années plus tard symbole de l'avènement d'un nouvel air chorégraphique dans le milieu de la danse moderne et contemporaine. Elle est nommée par les historiens comme étant une œuvre précurseur par le fait d'avoir des positions de pied en dedans. L'œuvre est emblématique, car reprise par de nombreux chorégraphes tels que Maurice Béjart (1^{er} janvier 1927 – 22 novembre 2007 : danseur et chorégraphe franco-suisse fondateur du ballet xx^e siècle son style diverge entre néo-classiques (style de danse apparu au début du 20^e siècle qui se démarque de l'esthétique linéaire du ballet et intègre peu à peu les formes angulaires – on pourrait simplifier en disant que c'est un sous-genre plus contemporain de la danse classique prenant quelques libertés) et danse moderne), Pina Bausch (27 juillet 1940 – 30 juin 2009 : danseuse et chorégraphe allemande, considérée comme l'une des figures principales de la danse-théâtre et courant danse contemporaine allemande), Jean-Claude Gallotta (7 avril 1950 – aujourd'hui : danseur et chorégraphe du courant danse contemporaine en France), et d'autres. Aujourd'hui, lorsque cette œuvre est reprise, cela permet de montrer la renommée du travail chorégraphique de l'artiste qui en créer sa version.

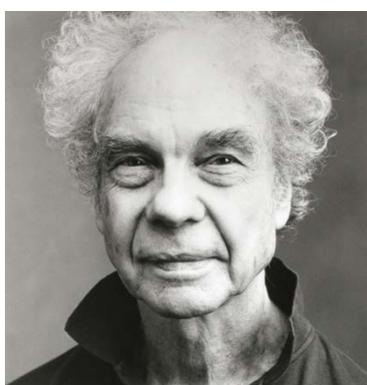
²²¹ *Maple Leaf Rag* en français : Chiffon à la feuille d'érable.

²²² Aliéniste : Médecin spécialisé dans l'étude et le traitement des maladies mentales

release²²³ qui donne à la danse Grahamienne sa structure et son destin artistique. À l'opposé de la crispation, la contraction chez Graham rassemble une énergie diffuse et la fixe autour du centre de gravité du corps ; elle convoque toutes les forces, jusqu'aux plus périphériques et les met en contact avec le corps profond – celui qui reçoit tous les chocs, mais auquel on interdit toute expression – afin d'en répercuter physiquement les états et les intensités jusqu'à un point où ils finissent par devenir signes, sens, écriture.

B. Merce Cunningham

1. Biographie



Merce Cunningham en 1997
© Photo – Annie Leibovitz

Il naît le 16 avril 1919 à Centralia dans l'état de Washington aux États-Unis. De son vrai nom Mercier Cunningham, il préfère se faire appeler Merce Cunningham. Il se produit dès l'âge de douze ans dans des spectacles de vaudeville²²⁴. Il intègre la Cornish School²²⁵ de Seattle (1937-1939) en section théâtre, puis choisit de se former en danse. Il se forme à la technique Graham et méthode musicale de Louis Horst.

En 1938, il fait la rencontre de John Cage²²⁶, musicien accompagnateur au piano. C'est alors le début d'une longue collaboration artistique et personnelle, car Cage devient rapidement son compagnon.

De 1939 à 1945, Cunningham se produit au sein de la compagnie de Martha Graham. Avec l'envie de créer ses propres pièces et poussé par John Cage, il créera en 1953 sa compagnie, la Merce Cunningham Dance Company. John Cage en devient le directeur musical.

²²³ Contraction-release : Éléments clés de la technique de Martha Graham. Ils se réfèrent à l'action du corps au moment de l'expiration du souffle (Contraction = la contraction) et au moment de l'inspiration (Release = le relâchement).

²²⁴ Vaudeville : est une comédie sans intentions psychologiques ni morales, fondée sur un comique de situation.

²²⁵ Cornish School : est une école d'art privé à Seattle, dans l'état de Washington aux États-Unis. On y enseigne la rythmique, la langue française, la peinture, la danse (classique et folk) et le théâtre.

²²⁶ John Cage (5 septembre 1912 – 12 août 1992) : est un compositeur, poète et plasticien américain. Il est musicien accompagnateur pour les cours de danse. Il est du courant de la musique expérimentale et minimaliste. Il sera également pionnier de la musique électroacoustique (genre musical dans lequel les compositeurs utilisent la technologie pour manipuler les timbres des sons acoustiques, parfois en utilisant le traitement du signal audio, tels que la réverbération ou l'harmonisation, sur des instruments acoustiques). Et de l'utilisation non standard des instruments de musique. Il est très connu pour son œuvre *4minutes33* créée en 1952 qui présente le silence ou du moins le son ambiant pendant 4minutes et 33 secondes.

En 1964, sa compagnie effectue sa première tournée mondiale, se produisant notamment en France - pays qui jouera un rôle important dans la carrière de Cunningham. Auteur de plus de cent cinquante œuvres présentées dans le monde entier, parfois intégrées au répertoire d'autres compagnies (New York City Ballet, l'Opéra de Paris, etc.).

Au début des années 1950, il commence à utiliser les procédés aléatoires²²⁷ pour déterminer les éléments et l'organisation de sa chorégraphie (parties du corps en mouvement, directions, déplacements, continuités, durées). Dorénavant la danse et la musique coïncideront simplement dans le temps et l'espace et très rares seront les cas où la musique préexistera à la danse.

À partir des années 1970, Cunningham aborde la vidéo et le cinéma.

Dans les années 1990, il se saisit de l'ordinateur pour trouver des mouvements et des enchaînements inconcevables autrement. Il crée alors le logiciel *Life Forms*²²⁸.

Son œuvre, indissociable de son travail avec Cage, marque une rupture radicale avec le ballet et la danse moderne. Il y bannit toute expressivité du chorégraphe ou de l'interprète.

Cunningham continue à se produire jusqu'à plus de soixante-dix ans, malgré les atteintes de l'arthrose.

Il décède le 26 juillet 2009 à l'âge de 90 ans, à New York.

²²⁷ Les procédés aléatoires : ou dit du hasard. Il jette des dés pour déterminer l'ordre des sections de la danse.

²²⁸ Life forms : Logiciel créé en 1989 en collaboration avec des chercheurs en informatique de l'Université de Simon Fraser au Canada. Life Forms permet d'écrire des mouvements chorégraphiques. Ce logiciel possède trois rôles. Le premier est de pouvoir enregistrer des exercices ou des enchaînements à partir de cellules chorégraphiques informatisées. Le deuxième est de générer à partir de ces données une chorégraphie aléatoire, ce qui constitue la base du travail historique de Cunningham. Enfin le troisième est de créer des images à partir de capteurs de mouvements posés sur les danseurs et traités par l'informatique. On peut retrouver la démarche de ce logiciel dans la pièce *Biped* créée en 1999.

2. Technique Cunningham



Merce Cunningham Dance Company dans Cargo X, 1989
© Photo - Jed Downhill

Alors qu'il danse encore pour Graham, Cunningham commence à élaborer sur lui-même la technique qui convient à son emploi de l'aléatoire et à son appétit de liberté : libérant les membres et le torse en axant le mouvement sur la colonne vertébrale, elle favorise la virtuosité et la vélocité. Dispensée par lui-même et les danseurs de la compagnie dans ses

studios successifs à New York, puis transmise à travers le monde, elle devient bientôt une référence dans la formation en danse contemporaine. Cunningham est le premier à utiliser des gestes de tous les jours comme le mouvement pur. Pour lui, « n'importe quel mouvement peut être de la danse » (Vaughan, 2002), l'aléatoire en propose d'inimaginables. Il juxtapose les disciplines sur la scène, multiplie les centres et les points de vue, rejette le diktat de la frontalité, bouleversant ainsi le regard du spectateur.

« Cunningham Technique est une forme d'entraînement rigoureuse conçue pour créer de la force et de la flexibilité à la fois du corps et de l'esprit.

Torse et travail des jambes : la technique Cunningham développe la clarté, la force et la flexibilité de la colonne vertébrale et des jambes. Le torse et les jambes sont utilisés soit en coordination, soit en opposition.

Conscience spatiale : la conscience spatiale est acquise en mettant en œuvre de multiples changements de direction dans une seule phrase où n'importe quel point de l'espace peut être le devant du danseur. Dans un travail plus avancé, diverses parties du corps se déplacent simultanément dans plusieurs directions.

Précision rythmique : une variété de mesures et de tempos sont proposés tout au long de la classe pour jeter les bases d'une précision rythmique et d'un mouvement dynamique » (Cunningham technique [document en ligne], 2021).

II. Courant de danse moderne

La danse moderne est un courant de danse américaine qui se développe comme étant en rejet de la danse classique ainsi qu'un moyen d'exprimer des préoccupations sociales telles que des facteurs socio-économiques et culturels. C'est aussi une période de renouvellement de formes artistiques et de questionnement de la pratique. Elle peut être divisée (grossièrement) en trois périodes :

1. Période moderne (vers 1880 – 1923) avec notamment Isadora Duncan, Ruth St Denis, Ted Shawn, etc. qui changent radicalement la pratique. Il n'est plus question de danser uniquement la danse classique, mais d'y ajouter d'autres approches plus modernes (ex : danse orientale, folklorique, etc.)
2. La période moderne centrale (vers 1923 – 1946) dont Martha Graham, Doris Humphrey et d'autres développant des styles de mouvement et des vocabulaires typiques. Ils développent des systèmes d'entraînement pour les danseurs tels que la technique Graham (Contract and release) ou la technique Humphrey/Limón (Fall and recovery²²⁹). C'est technique sont clairement définie et identifiable et marque un changement significatif dans la façon d'envisager l'enseignement de la danse.
3. La fin de la période moderne (vers 1946 – 1957) avec José Limón, Merce Cunningham, et d'autres introduit un abstractionnisme (Art abstrait, qui atteint ou recherche un niveau d'abstraction) et des mouvements d'avant-garde pour ouvrir la voie à la danse post-moderne.

Le courant de danse post-moderne est un courant de danse américain qui approfondit la volonté de s'extraire de la danse classique ou d'une forme de danse spectaculaire. La philosophie est que tout mouvement est danse et que tout le monde est danseur, quelle que soit sa formation. La danse est également partout et non plus dans un théâtre, c'est la création des performances dehors, sur les murs des bâtiments, tous les endroits sont propices à la danse.

²²⁹ Fall and recovery : technique corporelle de Doris Humphrey et José Limón qui se définit en français par « poids et suspension ». Cependant on peut le traduire de façon littérale : « Tomber/chuter et récupération ».

III. Lien vidéo des situations de transmission

Dans le cadre du travail en ligne, The Place a pris la décision d'enregistrer les cours de danse via l'outil Zoom. Celles-ci ont pour but de rester des éléments de ressources pédagogiques. À la suite de ma demande, la London Contemporary Dance School a accepté de me transmettre les vidéos des cours. Cependant le courriel de réception que j'ai obtenu afin de pouvoir les conserver dans le cadre de mon travail indiquait :

“The information in this e-mail is for the named recipient(s) only. Any disclosure, copying or distribution is prohibited and may be unlawful. Any opinions/advice expressed are subject to our terms of business.

The Place (Contemporary Dance Trust Ltd) is a company limited by guarantee, registered in England and Wales number 883094; and a registered charity number 250216”²³⁰ – Extrait du courriel du 31 mars 2021 en provenance de Baptiste Bourgoignon

Utilisations

Les vidéos des extraits n'ayant pas de vocation à être utilisées hors du cadre de recherche, il a été convenu que celles-ci ne seront pas diffuser et rendu publique après la soutenance de mémoire réalisée le 15 novembre 2021.

²³⁰ [Traduction libre] : Les informations contenues dans cet e-mail sont destinées uniquement au(x) destinataire(s) nommé(s). Toute divulgation, copie ou distribution est interdite et peut être illégale. Tous les avis/conseils exprimés sont soumis à nos conditions générales de vente. The Place (Contemporary Dance Trust Ltd) est une société à responsabilité limitée par garantie, enregistrée en Angleterre et au Pays de Galles sous le numéro 883094 ; et un numéro de charité enregistré 250216.

IV. Planning des cours du lundi 8 mars 2021

		Monday																																					
		8.45	9.00	9.15	9.30	9.45	10.00	10.15	10.30	10.45	11.00	11.15	11.30	11.45	12.00	12.15	12.30	12.45	1.00	1.15	1.30	1.45	2.00	2.15	2.30	2.45	3.00	3.15	3.30	3.45	4.00	4.15	4.30	4.45	5.00	5.15	5.30	5.45	6.00
BA1 Online		BA1 A Pilates Pietra Symonds						BA1 A Ballet Cathryn Bellan						BA1 A Improvisation Rita Dennis						BA1 A Music Chris Benford																			
BA2 Online		BA2 5382 Contemporary Charlotte Broom						BA2 5382 Contemporary Aaron Green						BA2 5384 Contemporary Aaron Green						BA2 5384 Ballet Joshua Berwick																			
BA3		BA1 A Pilates Pietra Symonds						BA1 A Ballet Cathryn Bellan						BA2 5384 Contemporary Aaron Green						BA2 5384 Ballet Joshua Berwick																			
Studio 1		8.45-10.15 BA3 T1 Contemporary Sam Baxter						10.45-12.15 BA3 T1 Contemporary Tina Brelova						Cleaning						1.00-6.00 Music Collabs																			
Studio 2		9.00-10.30 BA3 T2 Contemporary Tina Brelova						10.45-12.15 BA3 T2 Contemporary Sam Baxter						Cleaning						1.00-6.00 Music Collabs																			
Studio 3		8.45-10.15 BA3 T3 Ballet Chiara Ohno						10.45-12.15 BA3 T3 Contemporary Lewis Wilkins						Cleaning						1.30-3.00 BA3 T3 Ballet Chiara Ohno						3.15-4.45 BA3 T3 Floor Work Lewis Wilkins													
Studio 4		9.00-10.30 BA3 T4 Contemporary Lewis Wilkins						10.45-12.15 BA3 T4 Ballet Chiara Ohno						Cleaning						Bookable space																			
Studio 5		DAP Space for yoga and Extended Project																																					
Studio 6		Bookable space																																					
Studio 7		Bookable space																																					
Studio 8		Cleaning						12.45-2.15 BA3 T3 Contemporary Sam Baxter						2.30-4.00 BA3 T3 Contemporary Katie Isady																									
Studio 9		DAP Space for Extended Project																																					
Studio 10		Bookable space																																					
Lecture Room																																							
Wayne McGregor Studio		EDGE Joanna Steele						EDGE																															

Les trois premières lignes représentent l'ensemble des cours en ligne pour la journée du lundi 8 mars 2021. Les salles 1 à 10 représentent l'ensemble des studios de danse avec les cours en présentiel. En rouge le cours de Arran.

© Document fourni par Baptiste Bourgougnon le 5 mars 2021

V. Informations de The Place

Informations extraites du rapport annuel de compte et finance de l'école pour l'année 2019/2020. L'ensemble est disponible sur le site : theplace.org.uk/annual-reports-accounts

COMPANY INFORMATION

The Board of Governors present their Annual Report, incorporating the Strategic Report and Financial Statements, for the year ended 31 July 2020.
Contemporary Dance Trust Limited is the legal name of The Place. Throughout this document the organisation is referred to as The Place.

Board of Governors

The Board of Governors who served during the period and to the date of approval were:

Alan Bishop (Chair)
Jane Alexander (Vice Chair)
Tzo Zen Ang (maternity leave 1 Aug to 31 Dec 2019)
Michael Asante (appointed 1 May 2020)
Janet Eager MBE (retired 31 July 2020)
Derek Hicks
David Nightingale (retired 23 Oct 2019)
Chris Rowland (Treasurer)
Eva Sarma (appointed 1 May 2020)
John Stewart
Catherine Ward
Sharon Watson (resigned 1 Apr 2020)
Rosalind Wynn

Chief Executive Clare Connor

Company Clerk Naomi Thomas

Senior Staff: Artistic Eddie Nixon, Artistic Director, The Place
Sir Richard Alston CBE, Artistic Director,
Richard Alston Dance Company (retired July 2020)

Senior Staff: Education Dr Lise Uytterhoeven, Director of Dance Studies (appointed Jan 2020)
Dr Martin Hargreaves, Director of Research and Postgraduate
Programmes (appointed Jan 2020) formerly Director of
Undergraduate Programmes
Dr Mary Evelyn, Director of Postgraduate Programmes (retired Dec 2019)
Alex Graham, Director of Student and Academic Services (retired Aug 2019)

Senior Staff: Administration Anna Cassidy, Director of Development
Helen Keall, Director of Operations and Strategic Projects
Kathryn Martindale, Director of Finance and Resources
Caroline Schreiber, Director of Communications
Isabel Tamen, Executive Director, Richard Alston Dance Company
(until July 2020)

Registered Office The Place, 17 Duke's Road, London WC1H 9PY

Company Registered Number 883094

Charity Registered Number 250216

Auditors Haysmacintyre LLP, 10 Queen Street Place, London EC4R 1AG

Bank Barclays Bank Plc, Hanover Square Corporate Banking Group,
PO Box 15163H, 50 Pall Mall, London SW1A 1QD

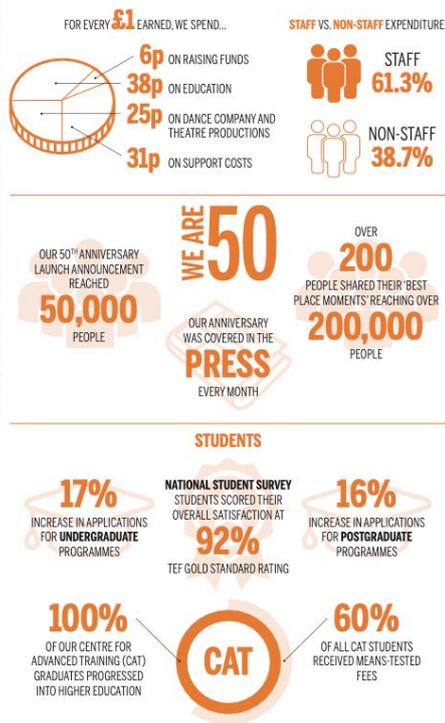
Solicitor CMS Cameron McKenna Nabarro Olswang LLP, 78 Cannon Street,
London EC4N 6AF

Investment Advisors McInroy & Wood, 53 Davies Street, London W1K 5JH

Cet extrait du rapport (ci-contre) présente l'ensemble des employés travaillant à The place et la London Contemporary Dance School.

© Contemporary Dance Trust Limited Annual Report and Financial Statements 2019/20.

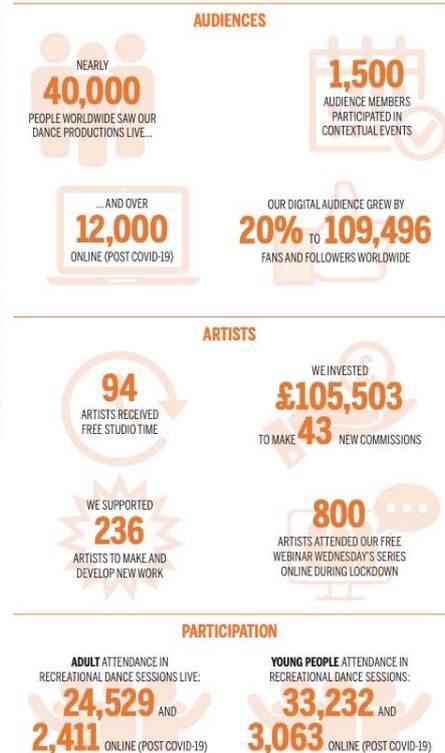
THE PLACE AT A GLANCE



THE PLACE

Contemporary Dance Trust Limited
Annual Report and Financial Statements 2019/20 4

THE PLACE AT A GLANCE



THE PLACE

Contemporary Dance Trust Limited
Annual Report and Financial Statements 2019/20 5

Ces deux extraits du rapport, présente de manière visuelle avec des nombres le fonctionnement de The place comprenant la London Contemporary Dance School.

© Contemporary Dance Trust Limited Annual Report and Financial Statements 2019/20

VI. Studios



Photo du studio 1
© Crédit photo - Robert Farrow



Photo du studio 2
© Crédit photo - Robert Farrow

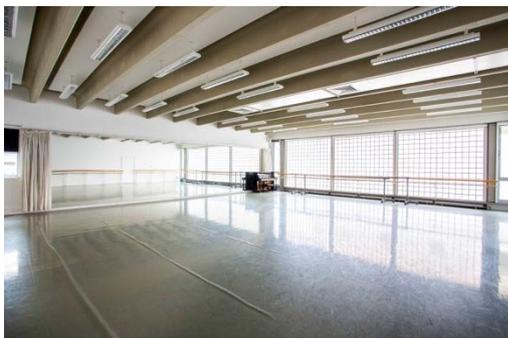


Photo du studio 3
© Crédit photo - Robert Farrow

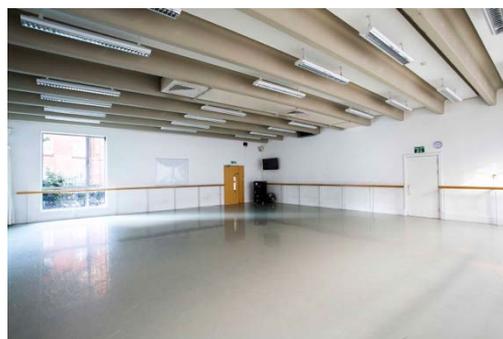


Photo du studio 4
© Crédit photo - Robert Farrow

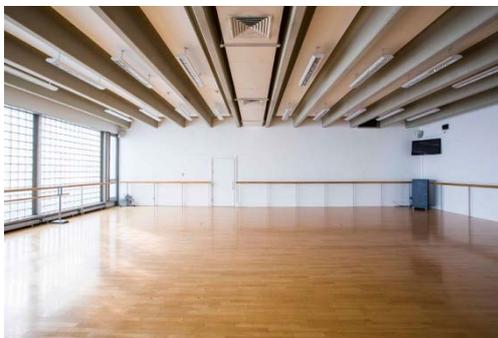


Photo du studio 5
© Crédit photo - Robert Farrow



Photo du studio 6
© Crédit photo - Robert Farrow



Photo du studio 7
© Crédit photo - Robert Farrow



Photo du studio 8
© Crédit photo - Robert Farrow



Photo du studio 9
© *Crédit photo - Robert Farrow*



Photo du studio 10
© *Crédit photo - Robert Farrow*

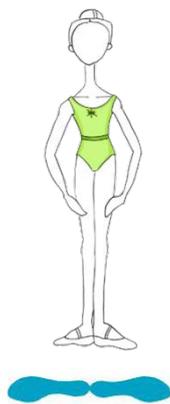
VII. Lexiques et terminologie spécifique à l'enseignement de la danse

Positions et placement

La danse possède une nomenclature spécifique. Il convient pour l'ensemble des danses académiques : Classique, Contemporaine et jazz d'avoir recours à ces terminologies qui se complètent ou diffèrent en fonction de la spécificité de la danse. Dans le cadre de mon travail de recherche, il a été question de nommer certains de ces mouvements. Dans le but de permettre une meilleure compréhension, il m'a semblé important de définir et d'illustrer le sens que peuvent prendre les termes suivants.

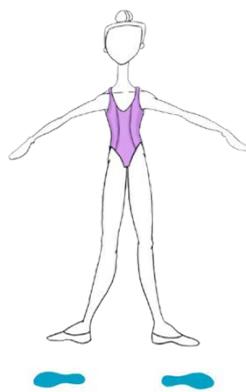
Les 5 positions de pied issues de la danse classique sont les mêmes pour l'ensemble des trois disciplines académiques. Elles sont complétées dans l'enseignement de la danse classique du même nombre pour les « ports de bras », soit la position des bras en lien avec ceux des pieds. Cependant, celles-ci ne sont pas pertinentes dans le cadre des cours contemporains observés, car non utilisées.

1^{re} position



Définition : Les talons sont accolés. En fonction de son en-dehors, faire en sorte que les pieds soient sur une même ligne. Bien qu'on recherche à faire une ligne, il faut respecter son ouverture de hanche. Cela signifie parfois que les pieds n'auront pas la capacité de faire une seule ligne.

2^{de} position



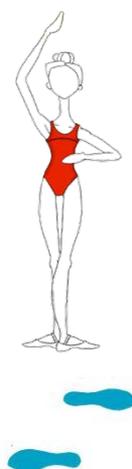
Définition : Les talons sont éloignés l'un de l'autre. L'écart entre les deux pieds varie en fonction de chacun, mais il est convenu que lors d'un plier dans cette position, les genoux doivent s'aligner dans l'axe : genoux au-dessus du talon qui donnent une direction vers les orteils. Comme dans la 1^{re} position, en fonction de son ouverture de hanche, faire en sorte d'avoir les pieds sur une même ligne.

3^e position



Définition : Un pied devant l'autre, les deux en-dehors. Le talon du pied de devant se place devant la voûte plantaire de celui de derrière. Il est encore une fois question de tourner les jambes le maximum en ouverture (en-dehors) le tout en respectant son ouverture de hanche et en ne faisant pas rouler ses pieds (cf. *Pieds avec la voûte plantaire affaissée vue de dos en position parallèle - ci-dessous*).

4^e position



Définition : Un pied devant l'autre, les deux en-dehors. L'écart entre les deux pieds varie

5^e position



Définition : Un pied devant l'autre, les deux en-dehors. Le talon du pied de devant se

en fonction de chacun, mais il est convenu que lors d'un plier dans cette position, les genoux doivent s'aligner dans l'axe : Genoux au-dessus du talon qui donnent une direction vers les orteils.

Comme dans la 3^e position, il faut tourner les jambes dans l'ouverture maximum (en-dehors). Le tout en respectant son ouverture de hanche et en ne faisant pas rouler ses pieds (cf. photos ci-dessous).

place devant les orteils du pied de derrière. Comme dans l'ensemble des positions, il faut tourner les jambes dans l'ouverture maximum (en-dehors). Le tout en respectant son ouverture de hanche et en ne faisant pas rouler ses pieds (cf. photos ci-dessous).

© Crédits illustrations – A Ballet Education | David King

Attention : dans l'ensemble des positions, il faut être vigilant de ne pas faire rouler ses pieds. En d'autres termes, cela signifie qu'il faut soutenir la voûte plantaire et ne pas la relâcher. Car en relâchant la voûte plantaire c'est l'ensemble cheville et genou qui se retrouvent impactés dans une position qui au long terme peu engendré de lourde pathologie (ex : rupture ligamentaire, déformation, forte douleur, etc.) (Sibra, 2015)

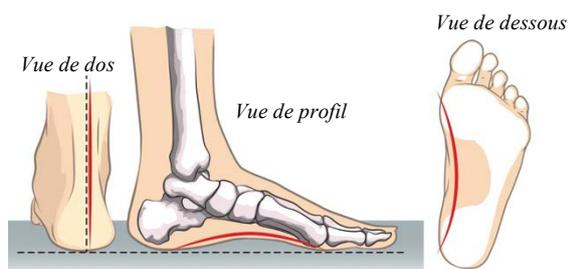


Illustration d'un pied gauche avec une voûte plantaire soutenue
© Crédit illustration - Afacc.net



Illustration d'un pied gauche avec une voûte plantaire affaissée
© Crédit illustration - Afacc.net



Photo des pieds avec la voûte plantaire affaissée vue de dos en position parallèle
© Crédit photo - Nicolas MEIGN



Photo des pieds avec la voûte plantaire affaissée vue de face en 2^{de} position en danse avec des pointes
© Crédit photo - Andrevruas

En danse contemporaine et jazz, toutes des 5 positions peuvent être réalisées en dehors, mais le plus souvent elles se réalisent en parallèle.

La 1^{re}, 3^e et 5^e position ne sont pas utilisées différemment de l'enseignement classique.

2^{de} position

Définition :

Figure 1 – Classique (ci-dessous) : Les talons sont éloignés l'un de l'autre. L'écart entre les deux pieds varie en fonction de chacun, mais il est convenu que lors d'un plier dans cette position, les genoux doivent s'aligner dans l'axe : Genoux au-dessus du talon qui donnent une direction vers les orteils. Comme dans la 1^{re} position, en fonction de son ouverture de hanche faire en sorte d'avoir les pieds sur une même ligne.

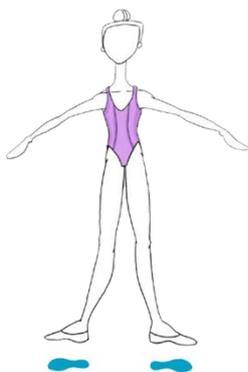


Figure 1 – 2^{de} position classique (en-dehors)
© Crédit illustration - A Ballet Education | David King



Figure 2 – 2^{de} position Jazz (en parallèle)
© Crédit illustration - ck-kandykane.blogspot.com

Figure 2 – Contemporain/Jazz (ci-dessous) : Les talons sont éloignés l'un de l'autre. L'écart entre les deux pieds varie en fonction de chacun, mais il est convenu que lors d'un plié dans cette position, les genoux plient dans la direction des orteils. Les deux pieds sont parallèles l'un à l'autre.

4^e position

Définition :

Figure 1 – Classique (ci-dessous) : Un pied devant l'autre, les deux en-dehors. L'écart entre les deux pieds varie en fonction de chacun, mais il est convenu que lors d'un plier dans cette position, les genoux doivent s'aligner dans l'axe : Genoux au-dessus du talon qui donnent une direction vers les orteils.

Comme dans la 1^{re} position, il faut tourner les jambes dans l'ouverture maximum (en-dehors). Le tout en respectant son ouverture de hanche et en ne faisant pas rouler ses pieds.



Figure 1 (ci-contre à gauche) -
4^e position classique (en-dehors)
© Crédit illustration - A Ballet
Education | David King



Figure 2 (ci-contre à gauche) - 4^e position
Jazz (en parallèle)
© Crédit photo - active.com

Figure 2 – Contemporain/Jazz (ci-dessus) : Un pied devant l'autre, les deux en parallèle. L'écart entre les deux pieds varie en fonction de chacun, mais il est convenu que lors d'un plier dans cette position : les genoux doivent s'aligner dans les axes :

1^{er} axe – Bassin – genou | 2^e axe – Genou – Talon.

Cependant, dans la jambe de derrière il faut ramener le talon en direction du genou et non le pousser vers le bas.

Lors du plié il faut baisser son centre de gravité impliquant le fait de mettre le poids du bassin entre les deux jambes.



Légende

- Axe 1 : Bassin – Genou
- Axe 2 : Genou – Talon
- Double direction : Sommet du crâne
genou
- Centre de gravité entre les deux jambes

Figure 2 (ci-contre à gauche) – 4^e position Jazz (en parallèle)
© Crédit photo - active.com

6^e position ou parallèle



Ci-contre à gauche, 6^e position ou parallèle fermé
© Crédit illustration - ballroomdancers.com



Ci-contre à gauche, 6^e position ou parallèle ouverte respectant la largeur du bassin
© Crédit illustration - ballroomdancers.com

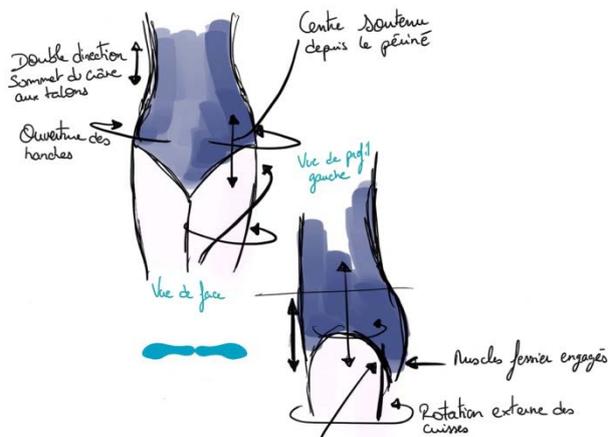
Définition : Un pied à côté de l'autre en parallèle. La parallèle comme étant deux lignes, de surfaces qui ne se rencontrent pas. Les pieds représentent les deux lignes. L'espacement entre les deux pieds doit respecter la largeur du bassin avec l'alignement : bassin au-dessus des genoux, chevilles, talons.

En-dehors

Définition :

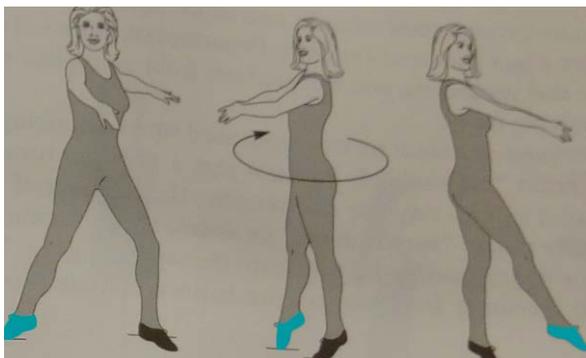
Sens 1 (ci-dessous) :

« L'en-dehors est un mouvement de rotation vers l'extérieur de toute la jambe à partir des hanches. Cette rotation doit s'effectuer de manière continue et identique dans les deux jambes. Ce mouvement vise une ouverture maximale dans le but de créer une ligne droite avec ses pieds et d'aplatir les cuisses à l'avant. On le retrouve dans toutes les positions de base de la danse classique : première position, seconde, troisième, quatrième et cinquième position » (Challet-Haas, 1987).



Sens 1 : Explication du mécanisme de l'en-dehors en 1^{re} position classique

© Crédit illustrations – A Ballet Education | David King



Sens 2 : Tour en-dehors commençant en 2de position. Le chausson de couleur désigne le pied en l'air. Le chausson noir désigne le pied qui reste au sol. La flèche montre que le tour se fait vers l'extérieur par rapport à la jambe au sol

© Crédit illustrations – ck-kandykane.blogspot.com

Sens 2 (ci-dessus) :

« Se dit d'un tour. Tour en dehors : on tourne du même côté que la jambe qui se lève, ou du côté opposé de la jambe d'appui.» (Challet-Haas, 1987)

En-dedans

Définition :

Sens 1 (ci-dessous) :

Mouvement de rotation interne des jambes tourné vers l'intérieur. Cette rotation doit s'effectuer de manière continue et identique dans les deux jambes. Ce mouvement vise à rapprocher les orteils pour qu'il se touche. C'est une position antagoniste à l'en-dehors. Elle est très peu utilisée en danse pour son inconfort.



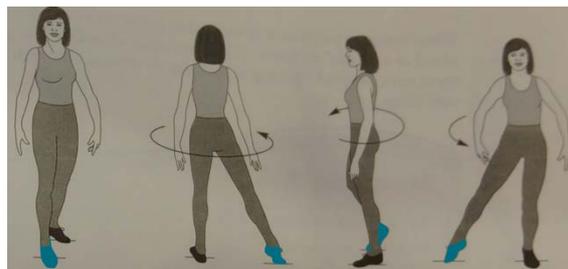
Sens 1 (ci-contre) : Position en-dedans des pieds

© Crédit photo – danse-tamanu.com



Sens 1 (ci-contre) : Position en-dedans des pieds dans la pièce : Le sacre du printemps (1913) de Vaslav Nijinski

© Crédit photo – Gilles Mascassar



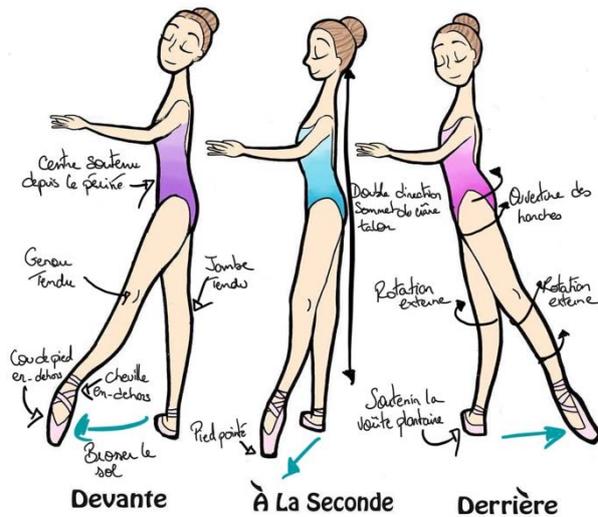
Sens 2 : Tour en-dedans commençant en 4e position parallèle. Le chausson de couleur désigne le pied en l'air. Le chausson noir désigne le pied qui reste au sol. La flèche montre que le tour se fait vers l'intérieur par rapport à la jambe au sol

© Crédit illustrations – ck-kandykane.blogspot.com

Sens 2 (ci-dessus) :

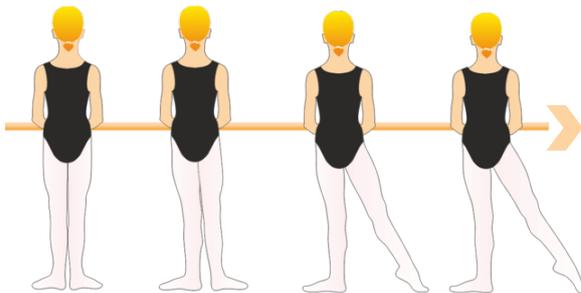
« Se dit d'un tour. Tour en dedans : on tourne du côté opposé de la jambe qui se lève, ou du côté de la jambe d'appui.» (Challet-Haas, 1987)

Tendu



Explication du mécanisme du dégagé tendu en-dehors : devant, à la 2^{de} et derrière

© Crédit illustrations – A Ballet Education | David King

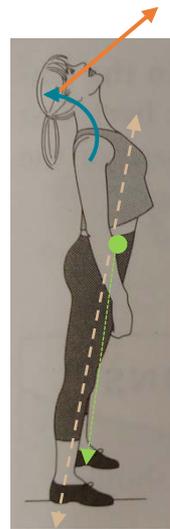


Progression étape par étape du dégagé tendu de la 1^{re} à la 2^{de} en-dehors

© Crédit illustrations – Heli Santavuori

Définition : c'est l'action de dégagée une jambe sans plier le genou et pointant le bout des pieds. Pour se faire, l'ensemble du pied qui réalise l'action, va brosser le sol, donc mettre de la résistance dans la jambe, pour se défaire du sol et ne laisser que les phalanges en contact. Le mouvement continuant d'avancer poussant les phalanges à se pointer pour se reposer de façon délicate sur les bouts des orteils. Pendant la réalisation de ce mouvement, le haut du corps est soutenu depuis le périnée jusqu'au sommet du crâne. Donnant une sensation de double direction de résistance entre la jambe/le pied qui est engagé et le sommet du crâne.

Arche



Légende

→ Axe 1 : Cambrure cage thoracique haute/cervical

→ Axe 2 : Tête/regard diagonale haute

→ Double direction : Sommet du crâne / Sternum

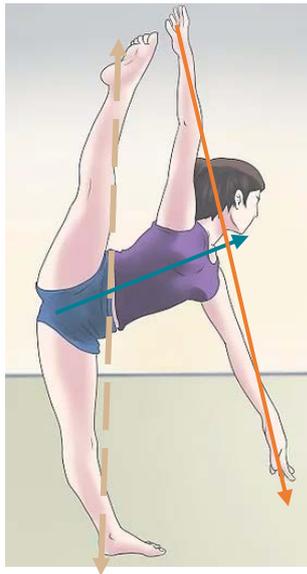
→ Centre de gravité entre les deux jambes

Position de l'arche en danse

© Crédit illustrations – ck-kandykane.blogspot.com

Définition : L'arche est un engagement de la colonne vertébrale. Elle crée une courbe vers le haut et vers l'arrière. Les hanches ne sont pas engagées, seulement le haut de la cage thoracique et les cervicales. Le sternum est propulsé en direction du plafond et la tête en lien avec le regard va dans une direction de diagonale haute. Attention, la tête ne chute pas ou n'est pas cassée. Il y a une double opposition sternum/talon. La respiration permet de faciliter le mouvement.

Tilt



Légende
 → **Axe 1** : Bassin et buste aligné en inclinaison latérale
 → **Axe 2** : Bras en opposition
 → **Double direction** : Pied d'encrage / pied en l'air

Tilt vue de profil –
 Ouverture des deux jambes en-dehors- bassin et buste sur le même plan latéral
 © Crédit illustrations – Wikihow.com



Tilt vue de face –
 Ouverture des deux jambes en-dehors- bassin et buste sur le même plan latéral
 © Crédit illustrations – Wikihow.com

Définition : mouvement dansé battement à la 2^{de} où l'éloignement de l'une des deux jambe. Le dos, les bras et la jambe basculent en inclinaison latérale tout en conservant une jambe fixe au sol.

Chien tête en bas



Position du chien tête en bas vue de profil
 © Crédit illustrations – Leda Maçoro

Définition : « La position du chien tête en bas ou *adho mukha svanasana* en sanskrit est une position qui fait partie intégrante de la pratique du yoga. [...] »

Les différentes étapes :

- Gardez les paumes à plat contre le sol et les abdominaux contractés
- Roulez des épaules en bas de votre dos et les bras vers l'intérieur pour que vos coudes se retrouvent face à face
- Vos orteils pourraient ne pas être suffisamment flexibles pour vous permettre de rouler par-dessus. Si c'est le cas, modifiez la posture en attrapant vos pieds et en plaçant l'arrière sur le sol.
- Vos talons pourraient toucher ou ne pas toucher le sol selon la flexibilité de votre dos, de vos quadriceps ou des muscles de vos mollets. Cependant, plus vous vous entraînez et plus il vous deviendra facile de laisser les talons sur le sol
- N'oubliez pas de relever vos fesses vers le plafond.
- Gardez votre regard vers votre nombril, mais assurez-vous de donner une position confortable à votre tête
- Inspirez et expirez régulièrement au rythme que vous voulez » (Editors, 2021)

Bibliographie

- Still 'best reputation' for Juilliard at 100. (2005, Juin vendredi 3). *The Washington Times*(<https://www.washingtontimes.com/news/2005/jun/3/20050603-091115-3475r/>).
- Appelo, T. (2013, mai 30). The Top 25 Drama Schools in the World. *The Hollywood Reporter*(<https://www.hollywoodreporter.com/news/general-news/top-25-drama-schools-world-558898/>).
- Burnay, N. (2011). *Transmission, mémoire et reconnaissance*. Fribourg: Academic Press Fribourg.
- Editors, Y. (2021, Février 16). *Downward-Facing Dog*. Retrieved Septembre 20, 2021, from Yoga journal: <https://www.yogajournal.com/poses/types/downward-facing-dog/>
- Hyon, B., Mengual, M., Papillon, B., & Rousier, C. (1999). *Les acquisitions techniques en danse contemporaine*. édition du Centre national de la danse.
- Jean-Pierre Olivier, D. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique. *Enquête*.
- Berry, V. (2012). ETHNOGRAPHIE SUR INTERNET : RENDRE COMPTE DU « VIRTUEL ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 35-58.
- Marpsat, M. (18-23 Juillet 2005). Associer les méthodes quantitatives et qualitatives: l'étude du journal en ligne d'Albert Vanderburg, cybernaut et sans- domicile. *XXVe Congrès International de la Population*. Tours: organisé par l'Union Internationale pour l'Etude Scientifique de la Population.
- LIEVRE, P., & Rix, G. (2005). Le management des expéditions polaires. *Revue Française de Comptabilité*, 2-8.
- Faure, S. (1999). Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Education et Sociétés - Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 75-90.
- Cazemajou, A. (2013). Les consignes comme embrayeurs d'action et de perception en cours de yoga/ danse contemporaine. *STAPS, Volume 34 - Automne 2013* , 61-74.
- Vellet, J. (2006). La transmission matricielle de la danse contemporaine. *Staps*(Volume 27 - Printemps 2006), 79-91.
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse Contemporaine*. Contredanse.
- Roquet , C. (2019). *Vue du geste : Interpréter le mouvement dansé*. France: Centre national de la danse.
- Tardieu, N. (2009). Corps mis en branle dans la danse classique de Wilfride Piollet : un pouvoir imaginaire du corps. *Corps*(Vol n°7), pp. 39-44.
- Récopé, M. (2021). Expérience contre l'activité. Document non publiée.
- Léonardi, C. (2003). SYLVIA FAURE, APPRENDRE PAR CORPS. SOCIO-ANTHROPOLOGIE DES TECHNIQUES DE DANSE. *Sociologie de l'Art, Au prisme de l'art 2* , pp. 189-194.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. France: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité : La volonté de savoir* (Vol. 1). France: Gallimard.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, pp. 46-49.
- Ingold, T. (2001). From the Transmission of Representations to the Education of Attention. *The Debated Mind: Evolutionary Psychology Versus Ethnography*, 113-154.

- Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). Les émotions : une conception relationnelle. *L'Année psychologique : Topics in Cognitive Psychology, Vol. 114*, 501-535.
- Récopé, M. (2019). Schème et activité. Document non publiée.
- Ingold, T. (2017). Prêter attention au commun qui vient : Conversation avec Martin Givors & Jacopo Rasmi. 68, pp. 157-169. Multitudes.
- Ottaviani, D. (2003). Foucault - Deleuze : de la discipline au contrôle. Dans E. da Silva (Éd.), *LECTURES DE MICHEL FOUCAULT : Foucault et la philosophie. VOLUME 2*, pp. 59-73. Lyon: ENS Éditions.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). *Le Visible et l'Invisible suivi de Notes de travail*. (C. Lefort, Éd.) France: Gallimard.
- Iglesias-Breuker, M. (1998). Le corps sans ombre. (C. Rousier, Éd.) *Histoire de Corps*, 263-273.
- Morin, O. (2013). What does communication contribute to cultural transmission? *Social Anthropology/Anthropologie Sociale, 21*, 230-235.
- Cogérino, G. (1994, Mars). L'improvisation comme outil de formation en danse contemporaine. (D. J.-P, Éd.) *L'improvisation musicale en question actes du colloque international tenu à l'Université de Rouen, les 16, 17 et 18 mars 1992*.
- Robinson, J. (1981). *Éléments du langage chorégraphique* (Vol. 1). Paris: Vignot editions.
- Mauri, C. (2010, Janvier). Ce qui insiste dans l'acte de danse. *Insistance : Art, Psychanalyse, Politique*, pp. 67-74.
- Pressard-Berthier, V. (2018, Janvier). Les apports de la danse d'Isadora Duncan à la pédagogie. *Éducation et sociétés Revue internationale de sociologie de l'éducation, 41*, pp. 129-150.
- Launay, I. (1996). *A la recherche d'une danse moderne: Rudolf Laban, Mary Wigman*. Paris: Chiron.
- NIKOLAÏS, A. (1998). Nikolaïs et la composition. *Nouvelles de danse, 36-37*(La Composition), p. 68.
- BONNAUD, G. (2006). Tout est possible, mais pas n'importe quoi. *Improviser, 24*(Revue Théâtre S), p. 46.
- COOPER ALBRIGHT, A. (2001). À corps ouverts : changement et échanges d'identités dans la Capoeira et le contact improvisation. *Danse et altérité, 2*(Prothée Vol.29), p. 47.
- Robinson, J. (1997). *Une certaine idée de la danse : réflexions au fil des jours*. Paris: Chiron.
- Couderc, B. (2009). *L'improvisation en danse : une présence à l'instant*. Université européenne de Bretagne. Rennes: Sciences de l'Homme et Société.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LAWTON, M. (1995). Alwin Nikolaïs : le creuset. *Nouvelles de Danse, n°22*, 35.
- Suquet, A. (2012). *L'éveil des modernités - une histoire culturelle de la danse (1870-1945)*. France: Centre National de la Danse.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. (T. d.-U.-J. Lecercle, Trans.) Paris: Éditions de Minuit.
- George, b. (2001). Apprentissage collectif à distance : splash : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet Thèse de doctorat. Le Mans: Université du Maine.
- Bruner, J. S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*.

- Guillot, G. (2009). AUTORITÉ, RESPECT ET TOLÉRANCE. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42, 33 - 53.
- Quentel, J.-C., & Huet, A. (2013). Fondements anthropologiques de l'autorité. *Inflexions*, N°14, 13 à 26.
- Lefranc-Morel, S. (s.d.). Compte-rendu : transmission, mémoire et reconnaissance. 2012. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/lectures/8081>
- Le Moal, P. (1999). *Dictionnaire de la danse*. Paris, France: Larousse.
- Graham, M. (1991). *Blood memory (Trad. Mémoire de la danse : L'art de la danse)* (1992 ed.). (C. L. Boeuf, Trans.) Actes Sud.
- Vaughan, D. (2002). *Merce Cunningham : Un demi-siècle de danse*. Paris: Plume.
- Cunningham Technique*. (2021). Retrieved septembre 26, 2021, from Merce Cunningham Trust: <https://www.mercecunningham.org/the-work/cunningham-technique/>
- LCDS Management Team*. (s.d.). Consulté le Mars 20, 2021, sur The Place: <https://www.lcds.ac.uk/lcds-management-team>
- Robin Howard CBE*. (2010). Consulté le Mars 20, 2021, sur The Place: <https://www.theplace.org.uk/robin-howard-cbe>
- Richard Alston Dance Company History*. (s.d.). Consulté le Mars 20, 2021, sur The Place: <https://www.theplace.org.uk/richard-alston-dance-company-history>
- Sir Robert Cohan CBE was the Founding Artistic Director of The Place*. (s.d.). Consulté le Mars 20, 2021, sur The Place: <https://www.theplace.org.uk/robertcohan>
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. (P. Lévy, Trans.) États-Unis: The Viking Press.
- Challet-Haas, J. (1987). *Terminologie de la danse classique*. Editions Amphora.
- Cordier, S. (2018, juin 8). *Non-binaire, « gender fluid », trans... des ados « ni tout à fait filles ni tout à fait garçons »*. Consulté le Juin 20, 2021, sur Le monde: https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/06/08/non-binaire-gender-fluid-trans-des-ados-ni-tout-a-fait-filles-ni-tout-a-fait-garcons_5473461_3224.html