

# Sur les traces du 3<sup>ème</sup> séminaire Inter Académique du Pôle Ressources Danse Languedoc-Roussillon : *De l'idée à la forme*

Jean-Jacques Félix<sup>1</sup>

## *Avant propos*

Tenter de rendre compte de ce qui est "advenu" au cours de trois jours de séminaire, riches des nombreux apports des intervenants, mais aussi des relations qui se sont tissées entre eux et les stagiaires, relève d'un exercice difficile pour ne pas dire périlleux. Ce, dans la mesure où même si l'auteur s'en défend, tout discours censé porter sur une expérience vécue ne peut qu'en donner une vision à la fois partielle et partiale.

Il est néanmoins un choix discursif possible qui consiste à assumer pleinement cette partialité - elle-même doublée d'une dimension partielle - sans pour autant chercher à dénier ou déformer la réalité des événements tels qu'ils se sont produits et la façon dont ils ont été perçus. C'est ce choix que nous essaierons d'assumer en tant que rapporteur, tout au long de cette contribution.

Dans cette perspective, nous introduirons les choses en choisissant de faire référence à quelques paroles, (choisies parmi d'autres) prononcées par Anne Collod et Fabrice Ramalingom lors de la mise en œuvre de leurs ateliers respectifs au cours de ce séminaire.

## *Paroles choisies d'Anne Collod*

A l'issue d'un "travail" en duo - portant essentiellement sur l'exploration des sensations de poids et de tonus corporels - au cours duquel l'un des partenaires avait un rôle "passif" (allongé sur le sol) et l'autre un rôle "actif" consistant à déplacer certaines parties du corps de son partenaire, Anne Collod dit : « à la fin de l'expérience, prenez un temps pour ressentir les traces que cette expérience a laissée en vous, puis prenez une feuille de papier et écrivez les mots que cette expérience a fait naître ».

A un autre moment, ayant distribué des documents dont les codes de lecture sont inconnus d'un grand nombre de stagiaires (Laban, Cage, Amirkhanian) - documents qu'ils doivent déchiffrer pour essayer de les mettre en mouvement - A. Collod précise : « une partition doit fonctionner comme une *matrice*, comme ce qui peut donner lieu à un ensemble de possibles. [...] Déchiffrer une partition pour composer un moment de danse, c'est être confronté au problème de la convergence/divergence de l'interprétation : à celui des choix (du point de départ, des modalités de développement, etc.) qui permettront de traduire cette partition en mouvement ».

---

<sup>1</sup> Enseignant à l'IUFM de Montpellier, rapporteur du séminaire.

## *Paroles choisies de Fabrice Ramalingom*

Ayant précisé au début de son atelier qu'il allait s'agir au cours de celui-ci, d'élaborer des "outils" et de la "matière" pour composer, F. Ramalingom propose aux stagiaires - après un temps de mise en disponibilité corporelle - d'explorer le geste dansé à partir des notions de *point*, *ligne* et *plan*. Il leur demande en ce sens : « d'essayez de réaliser des traces avec différentes parties du corps en travaillant sur le *point*, la *ligne* (de point à point) et le *plan* »<sup>2</sup>.

Par ailleurs, après leur avoir fait vivre d'autres expériences de mise en jeu du corps dansant : "modification" des appuis par un partenaire, exploration du mouvement à partir de trois mots : *rouler*, *glisser* et *sauter*, Fabrice les incite à "écrire" collectivement (par trois) une première phrase chorégraphique. Il leur précise alors à propos de cette phrase : « vous allez "écrire" une phrase dansée qui servira de "stock de matière" pour la composition ».

### *Des paroles révélatrices*

Dans ces paroles, un certain nombre de mots et/ou d'expression peuvent tout particulièrement retenir l'attention : *réaliser des traces avec le corps*, *ressentir les traces d'une expérience*, *écrire une phrase dansée*, *écrire des mots*, *déchiffrer*<sup>3</sup>, *interpréter*, *traduire en mouvement une partition (un score)*.

Il nous semble qu'à travers ces mots ou expressions, se révèle une certaine manière d'aborder les problèmes que posent les processus et les procédures compositionnels qui sous-tendent l'émergence créative d'une œuvre chorégraphiques. Et ce, pour essayer de mieux les cerner et les comprendre. Des processus et des procédures qui, liés à un acte de composer et/ou d'improviser, sont susceptibles de donner existence à une œuvre ou un moment chorégraphique "original". Des processus et procédures encore qui, lorsqu'ils sont expérimentés et questionnés par l'élève, se trouvent être justement à la base des savoirs qu'il doit pouvoir construire dans le cadre d'un Enseignement Artistique danse.

### *Trace et écriture*

Cette manière d'aborder les choses peut, selon nous, se résumer en deux mots : *trace* et *écriture*. Deux mots qui, et ce n'est pas le fait du hasard, sont constitutifs du terme même *chorégraphie*.

En effet, si l'on s'en réfère à l'étymologie du mot *chorégraphie*, il est issue de l'association de deux termes grecs : *khoreia*, danse et *graphein*, écrire. La racine indo-européenne de *graphein* (gratter) renvoyant pour sa part, à l'acter d'inciser avec un stylet afin d'inscrire une trace.

---

<sup>2</sup> Ce qui, faut-il le noter, n'est pas sans rappeler les données fondamentales sur lesquelles Wassily Kandinsky élabore sa théorie des formes. W. Kandinsky, *Point et ligne sur plan*, Denoël, Paris, 1970.

<sup>3</sup> Déchiffrer, c'est parvenir à comprendre le sens d'une écriture inconnue.

Or, ce qu'a permis selon nous de (re)mettre en question ce séminaire - notamment à travers les propositions d'atelier d'Anne Collod et Fabrice Ramalingom - c'est la quasi évidence du sens auquel renvoie trop souvent le terme chorégraphie (*khoreia-graphein*), en même temps que celle du sens des pratiques que recouvrent les processus/procédures de composition et/ou d'improvisation qui lui sont associés pour donner vie à l'œuvre.

En effet, si les notions d'*écriture* et de *trace* paraissent se constituer comme ce qui caractérise, de manière consensuelle ou "apparente", et selon des modalités différentes, la manifestation d'un acte artistique de danser, les choses sont pour le moins beaucoup plus complexe. Cette complexité que se doit justement de prendre en compte et d'interroger l'enseignant qui intervient dans le cadre d'un Enseignement Artistique danse.

Essayons dans un premier temps de préciser succinctement les choses.

Comme nous l'avons évoqué précédemment toute composition chorégraphique (*khoreia-graphein*) a à voir avec ce qui participe d'un procès d'écriture et plus radicalement d'inscription de traces. Les questions qui se posent alors : écriture ou inscription de quoi ? Sur quoi ? Comment ?

Au moins deux aspects des problèmes que soulèvent ces questions peuvent être envisagés.

### ***La partition***

Le premier concerne ce qui renvoie aux procédures de transcription prévisionnelle ou de notation de l'œuvre chorégraphique. Il est coutume de parler en ce sens, de partition musicale dans le domaine de l'art musical ou encore de script dans celui du cinéma : systèmes d'écriture (liée à des codes universels de déchiffrages) utilisée en amont ou en aval de l'œuvre pour en maintenir et en assurer l'identité (mais non l'existence). Des partitions qui sont entre autres, quasiment devenus indissociables des pratiques musicales et cinématographiques.

Elles correspondent plus spécifiquement à ce que Jean Molino (musicologue et sémioticien) appelle la dimension *neutre* d'une œuvre musicale conçue en tant que forme symbolique spécifique<sup>4</sup>. L'œuvre chorégraphique pouvant aussi se concevoir comme ce qui relève d'une forme symbolique spécifique.

Plusieurs systèmes d'écriture de ce type existent dans le domaine de l'art chorégraphique. L'un des plus connus étant celui que R. Laban a élaboré dans les années 1940 sous l'appellation *Laban-notation*.

---

<sup>4</sup> J. Molino, *Fait musical et sémiologie de la musique*, in *Musique en Jeu*, 17, 1975, pp. 37-62. Cherchant à démontrer en quoi la musique est une forme symbolique J. Molino s'attache à décrire les systèmes dans lesquels s'incarne le symbolique pour le comprendre. Il identifie alors trois dimensions propres à l'objet musical en tant que forme symbolique :

- le *poétique* qui doit être mis en rapport avec un acte de production (lui-même liée à un acte de création) dont résulte la forme musicale.
- l'*esthétique* qui renvoie au fait qu'une forme musicale n'existe qu'en relation avec un acte de réception.
- le *neutre* qui correspond pour sa part, à la manière dont la matière sonore est soumise à une forme. Cette manière dont rend justement compte la partition musicale.

C'est cette dimension *neutre* de l'acte compositionnel que nous mettrons ultérieurement en relation avec celle de *score* telle que la définit la danseuse-chorégraphe Ann Halprin.

Aussi, est-ce bien la conception et le mode d'utilisation d'une partition (un *score*) qu'Anne Collod - s'appuyant principalement sur la pensée d'Ann Halprin - invite les stagiaires à questionner au cours de son atelier.

Notons néanmoins que lorsqu'elle les met en situation de déchiffrer trois "textes" partitionnels très différents<sup>5</sup> constitués d'un certain nombre de signes quasiment inconnus : partition de R. Laban, de John Cage et d'Amirkhanian, comme point de départ d'une démarche de composition, elle précise : « la partition doit fonctionner comme une matrice, comme ce qui peut donner lieu à un ensemble de possibles ».

En ce sens, cette partition apparaît comme ce qui doit être interrogé (par les stagiaires) en tant que média susceptible de faire évoluer les procédures de composition de l'œuvre, en même temps que les processus de création qui les sous-tendent. Bref, elle n'est plus d'abord considérée comme un "texte" lié à l'identité de l'œuvre, mais comme ce qui se constitue comme *pré-texte* à une composition et une création. Un *pré-texte* sur lequel peuvent aussi s'appuyer les enseignants intervenant en Art/danse.

Dans cette vision dynamique des choses, une *partition* - quelle qu'en soit la forme - peut être pour l'enseignant un outil pédagogique puissant. Et ce, dans la mesure où elle lui donne l'opportunité didactique de faire vivre à ses élèves une expérience éducative de composition chorégraphique riche des savoirs qu'elle recèle : de l'idée évoquée par, et qu'évoque la partition, à la forme originale composée par l'élève.

Les traces rendues visibles par le danseur amènent à nous attacher au second aspect des problèmes que posent les notions d'écriture et de trace en art chorégraphique.

### ***Geste et trace orchestriques***

Sans entrer dans une analyse approfondie des phénomènes, il nous semble important de dire que contrairement à une idée largement répandue, le corps du danseur ne peut être confondu avec la "substance" d'expression du message orchestrique qu'il délivre<sup>6</sup>.

Il s'avère en effet erroné de penser le corps du danseur comme le lieu d'inscription des traces signifiantes immatérielles et éphémères que rend visible son acte artistique de danser.

La comparaison de l'acte artistique de peindre avec celui de danser permet de mieux comprendre la spécificité du procès sémiotique (élaboration d'une trace signifiante) à l'œuvre dans l'acte artistique de danser.

Les formes ou les figures (figuratives ou non) que manifeste un tableau sont perçues comme des traces de couleurs, de lignes, de découpages, etc., laissées par le geste "fonctionnel" de

---

<sup>5</sup> Anne Collod dit à ce propos : « il est très important de passer d'un média à l'autre pour écrire à propos du mouvement dansé : les mots, les dessins, etc. ».

<sup>6</sup> Le message orchestrique est celui que délivre le danseur sous un mode d'expression spécifique. La notion de "substance" d'expression étant pour sa part à mettre en relation avec la différence qu'opère L. Hjelmslev entre matière et forme de l'expression et substance et forme du contenu de cette expression. L. Hjelmslev, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Editions de Minuit, Paris, 1968.

l'artiste peintre sur son support d'expression<sup>7</sup>. En ces traces apparentes (visibles) se révèle la qualité inapparente et subtile de l'activité corporelle que cet artiste peintre met en œuvre. Même si ces traces témoignent d'une relation de proximité profonde entre son geste de peintre et le(s) matériau(x) qu'il "travaille", il existe toujours un écart - un certain rapport d'extériorité - entre elles et le corps en mouvement de cet artiste : la trace peinte étant toujours la résultante matérielle ou tangible d'un geste intentionnel lié à un haut niveau de maîtrise.

Néanmoins, les choses ne peuvent plus se concevoir de la même façon lorsqu'il s'agit de comprendre le procès sémiotique (ce qui donne lieu à l'émergence d'un sens) qui sous-tend les traces signifiantes rendues visibles et "lisibles" par le danseur interprète et/ou chorégraphe : cet écart devenant quasiment inexistant dans le mode de manifestation signifiante propre au geste artistique de danser.

En effet, force est de constater que les traces élaborées par le danseur et/ou chorégraphe relèvent sémiotiquement - et là se situe tout le problème - d'un plan d'expression aussi indistinct que paradoxal. Et ce, dans la mesure où il existe une connexion radicale entre l'être imaginant, sentant et se mouvant qu'est le danseur/chorégraphe avec le mode d'inscription de la trace orchestrale que manifeste son geste.

La dimension paradoxale d'un acte artistique de danser tient en ce que le geste de l'activité intentionnelle du danseur s'avère quasiment indissociable de la trace qu'il rend visible, sans pour autant qu'il se confonde avec elle. Le geste artistique de danser se caractérise en définitive par une imbrication intime entre le geste intentionnel du danseur (son activité fonctionnelle) et la trace qu'il manifeste.

Alors que la trace rendue visible par ce geste n'est plus portée par une substance matérielle, elle doit être néanmoins conçue comme ce qui rend possible l'expression d'un message orchestrale : un message propre à l'acte artistique de danser qui diffère du mode d'élaboration expressive d'un message verbal, pictural, musical, etc.<sup>8</sup>

Autrement dit, toute chorégraphie (*chorégraphie*) peut se comprendre comme ce qui relève d'un processus sémiotique aussi spécifique que paradoxal d'écriture/inscription d'une trace - si l'on exclut la procédure de transcription à laquelle elle peut donner lieu.

C'est nous semble-t-il, cette complexité propre à l'acte de composer et/ou d'improviser en danse - dans son rapport avec celui d'écrire ou d'inscrire une trace - qu'Anne Collod et Fabrice Ramalingom ont avant tout invité les stagiaires à vivre et questionner, afin de les aider à (re)mettre en question certaines de leurs pratiques pédagogiques. En rapport avec les propositions concrètes d'activités de composition et d'improvisation proposées, ils leur ont

---

<sup>7</sup> Support d'expression que Jacques Garelli qualifie de « lieu pensant » de l'artiste. J. Garelli, conçoit en effet cette toile comme le « lieu pensant » du champ de la création. Lieu, dit-il, « car l'œuvre est enracinée en un site spatial concret : la toile. Pensant, parce que c'est de ce champ spatialisant en son site, que se prononce l'opération d'individuation "donnant lieu" à l'ordonnance des formes se structurant selon le jeu des lignes, des masses et des couleurs ». J. Garelli, *Rythmes et mondes. Au revers de l'identité et de l'altérité*, Jérôme Millon, Grenoble, 1991.

<sup>8</sup> Cette problématique fait l'objet d'un développement plus approfondi dans notre ouvrage *Enseigner l'art de la danse ? Essai sur l'acte artistique de danser et les fondements didactiques de son enseignement*, (à paraître).

offre la possibilité de mieux étayer leurs pratiques pédagogiques dans une double dimension expérientielle et conceptuelle.

Or, cette complexité semble pouvoir être approchée à partir de l'identification de trois *types* de traces qu'Anne Collod et Fabrice Ramalingom ont justement - chacun à leur façon - cherché à articuler ou plutôt tenté de mettre en synergie au cours de leurs ateliers :

- 1° des traces sensibles-organiques "inscrites" dans le corps.
- 2° des traces visibles inscrites sur différents supports (mots, pictogrammes, dessins, etc.).
- 3° des traces phénoménales orchestriques - éphémères et non directement apparentes - laissées par le geste dansé que manifeste l'acte artistique de danser du danseur.

Différentes traces qui doivent par ailleurs être conçues comme liées à l'activation de phénomènes émotionnels-imaginaires situés au cœur de tout processus de création et de réception d'une œuvre chorégraphique ou plus généralement d'une œuvre artistique.

Néanmoins, toujours dans l'intention de préciser les choses, il nous paraît important de "creuser" cette notion de trace, pour tenter d'en cerner plus spécifiquement les trois modes d'existence envisagés précédemment.

### ***De la trace en général et de celle propre à l'art chorégraphique en particulier***

Une trace peut être conçue comme une marque qui reste ou est laissée sur une matière ou un corps à l'issue d'un acte de pression ou d'incision exercé sur lui. Mais c'est aussi, si l'on s'en réfère à la pensée d'Umberto Eco, quelque chose de signifiant qui, au-delà de l'empreinte, implique non seulement des paramètres tactiles ou spatiaux mais aussi des indications vectorielles (une direction) : « une trace ne donne pas lieu à la simple expression d'une unité de contenu [...], mais à tout un discours [...] ; c'est pourquoi nous dirons qu'en général la trace est un texte »<sup>9</sup>.

Sans opérer une simple analogie avec la façon dont Umberto Eco définit la trace, il ne nous semble pas inconcevable de mettre en relation la pensée de ce sémioticien-philosophe avec les traces auxquelles donne lieu un acte compositionnel et l'émergence du moment chorégraphique qui lui correspond.

Telle que la conçoit U. Eco, toute trace (son mode de signification) relève avant tout d'une dynamique vectorielle : pondérale, temporelle, spatiale et directionnelle, non seulement liée à un "agent imprimeur" mais aussi à celle de l'interprétation que va en faire celui qui la perçoit<sup>10</sup>. Ce qui, faut-il le noter, n'est déjà pas sans faire écho aux facteurs moteurs du mouvement dansé (la trace à laquelle il peut donner lieu) tels que les a pensés R. Laban : le *poids*, le *temps*, l'*espace* directionnel et le *flux* - en relation avec les différentes qualités d'*effort* qui leur sont associées<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> U. Eco, *La production des signes*, Le Livre de Poche, Paris, 1992, p. 74.

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 73-74.

<sup>11</sup> R. Laban, *La maîtrise du mouvement*, Actes Sud, Arles, 1994.

Aussi, est-ce dans cette vision des choses, que nous supposons qu'à tout acte de composer et/ou d'improviser en danse correspondent les trois types de traces envisagées précédemment.

Selon des modalités différentes : liées à des processus neurophysiologiques<sup>12</sup>, psychologiques, symboliques, etc., elles caractérisent toutes trois une double dynamique signifiante d'impression et de réception/interprétation. Ce qui renvoie à l'hypothèse suivante : dans la mise en synergie de ce qui sous-tend l'émergence de ces trois types de trace, est susceptible de se développer un processus compositionnel créatif.

Or, c'est selon nous, en référence à cette hypothèse - même si elle n'a pas été explicitement formulée - qu'Anne Collod et Fabrice Ramalingom ont élaboré des propositions d'ateliers au cours desquels ont alterné des activités d'improvisation et de composition dansées.

Reprenons succinctement pour tenter de "vérifier" cette hypothèse, le déroulement de ces deux ateliers, même si cet "exercice" peut paraître quelque peu artificiel, voire même "fastidieux", tant il est déconnecté de la richesse de l'expérience vécue.

### ***A propos de l'atelier d'Anne Collod :***

S'appuyant essentiellement sur le travail d'Ann Halprin qui a été soliste chez Doris Humphrey, Anne Collod commence son atelier par ce que l'on peut appeler une mise en disponibilité corporelle.

Elle invite, les stagiaires allongés sur le dos, à entrer en relation avec les données spatiales et gravitaires qui participent de leur présence au monde ; leur proximité avec les murs et la lumière, leur relation avec le sol : « quelles sont les zones du corps qui appuient plus que d'autres, quelles sont celles qui au contraire échappent au contact ? » leur propose-t-elle en ce sens d'expérimenter pour mieux en prendre conscience.

Par ailleurs, en relation avec une prise de conscience de la respiration, elle leur propose aussi de faire l'expérience imaginaire d'une partie de leur corps qui se soulève (« presser le sol ») en la mettant en correspondance avec une autre partie qui se relâche. Ce travail renvoie à ce qu'Anne Collod conçoit comme lié à l'émergence d'un imaginaire issue des sensations vécues, et qui permet l'actualisation des prémisses de l'effectuation du mouvement : « il faut aller, dit-elle, de la pensée du mouvement jusqu'à son effectuation ».

Cette réalisation effective du mouvement va alors se faire très doucement en augmentant l'amplitude du mouvement et en portant l'attention sur les transformations qui s'opèrent au niveau du tonus : « faire coexister l'envol (soulever) et la chute (relâcher) ». Il s'agit en quelque sorte d'agir en relation avec ce que "renvoie" le sol.

Cette expérience se poursuit ensuite en duo où l'un des deux partenaires a un rôle "actif" et l'autre "passif" : « mobilisez, déplacez, différentes parties du corps de l'autre, trouvez des stratégies pour repousser/attirer ».

---

<sup>12</sup> Nous renvoyons en ce sens, à l'ensemble des processus neurophysiologiques qui sont liés en particulier à l'activation du système limbique cérébral. Cf. pour plus d'informations sur le sujet, le livre d'Alain Berthoz, *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, Paris, 1997.

En relation avec ce que nous avons dit précédemment, cette phase d'exploration du mouvement est importante dans la mesure où le partenaire "actif" peut être considéré - dans le cadre d'un "dialogue" sensible - comme "l'agent imprimeur" d'une trace qui va "s'inscrire" dans le corps de son partenaire<sup>13</sup>. Cette trace ressentie pouvant alors donner lieu à une autre trace : celle des mots que cette expérience a fait naître et qui sont eux-mêmes écrits sur une feuille. Ces mots qui correspondent au deuxième type de traces défini précédemment, vont alors constituer la base d'une partition (un score) à partir de laquelle sera relancée une procédure d'improvisation et/ou de composition d'où émergera les traces orchestriques d'un "texte" chorégraphique donné à voir.

Néanmoins, l'approche des procédures de composition instantanées ou plus fixées qu'Anne Collod propose de faire vivre (en les questionnant) aux stagiaires, n'est pas pourrait-on dire "dogmatique".

En effet, dans un second temps de l'atelier, elle "enclenche" la procédure créative de composition à partir d'une partition (un *score*) que les stagiaires doivent déchiffrer : partitions de Laban, Cage et Amirkhanien.

La trace écrite est alors première. C'est dans l'interprétation libre de celle-ci que va pouvoir se développer et s'articuler un ensemble de mouvements révélateurs de traces orchestriques.

Lorsqu'encore elle fait tirer au sort par les stagiaires des petites fiches sur lesquelles sont écrites des tâches "quotidiennes" à effectuer : transporter des tapis, déplacer des sacs, décoller et recoller des affiches, etc., ces propositions inscrites ne sont que *pré-texte* partitionnel à inventer et structurer du mouvement dansé. En ce sens, Anne Collod est fidèle à la pensée d'Ann Halprin pour qui la partition (le score) doit fonctionner comme une matrice : comme ce qui sert à faire évoluer l'exploration du mouvement dans le cadre d'une transformation permanente liée aux processus de création (transformation permanente de soi et de l'œuvre). Cherchant à faire vivre des expériences qui permettent au danseur de développer des stratégies pour sortir des habitudes ou les décaler, Ann Halprin précise en effet à propos du score : « je dis ce qu'il y a à faire, mais pas comment le faire ».

Le mouvement désubjectivé qui naît du programme d'activité défini par le *score* (tâches inscrites sur les fiches) va ensuite subir un processus de transformation sur le plan qualitatif, en fonction d'indications données par Anne Collod : « réalisez la tâche que vous effectuez dans un temps lent et continu, dans un espace direct ou indirect, en plaçant des arrêts, avec une grande vitesse, à vitesse lente les yeux fermés... ». De cette transformation va émerger un ensemble de traces orchestriques signifiantes<sup>14</sup> elles mêmes liées à l'inscription de traces sensibles dans le corps.

---

<sup>13</sup> Cette vision des choses doit être néanmoins nuancée. En effet, si l'on peut considérer que dans ce "dialogue" sensible il y a un "agent imprimeur" principal (le danseur "actif"), il n'en reste pas moins que dans son corps aussi, "s'inscrivent" des traces liées à sa relation au corps de l'autre (danseur "passif"). D'un point de vue phénoménologique, et si l'on se reporte en particulier à la pensée de Merleau-Ponty toute sensation est réflexive : elle relève de la problématique du senti-sentant. Cf. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard *tel*, Paris 2003.

<sup>14</sup> Anne Collod précise sur ce plan, que pour Ann Halprin un mouvement est expressif quand il contient simultanément trois dimensions :

- physicalité (mouvement effectif, objectif).

Enfin c'est à partir de scénarii coécrits par les stagiaires (groupes de 5) en rapport avec l'expérience vécue précédemment que va être composé un moment chorégraphique donné à voir (performance).

Dans l'atelier d'Anne Collod, il semble en définitive possible d'identifier deux *protocoles* au cours desquels s'articulent et se répondent les trois types de traces dont nous avons parlé.

Le terme *protocole* devant ici se comprendre comme ce qui "conditionne" la façon dont est amenée à se dérouler une expérience : en l'occurrence une expérience ouverte et créative de composition chorégraphique (instantanée ou fixée).

En ce qui concerne le premier *protocole* il peut être résumé de la manière suivante :

Elaboration : de **Traces sensibles** (soulever/relâcher, "passif"/"actif") ↔ de **traces écrites** (mots) ↔ de **traces orchestrales** ("texte" chorégraphique).

Le second *protocole* correspondant pour sa part à l'élaboration :

De **traces écrites** (partition, *score*, programme d'activité) ↔ de **traces sensibles** (liées à une transformation qualitative du mouvement) ↔ de **traces écrites** (liées à l'écriture d'un scénario) ↔ de **traces orchestrales** (liées à la structuration d'un "texte chorégraphique").

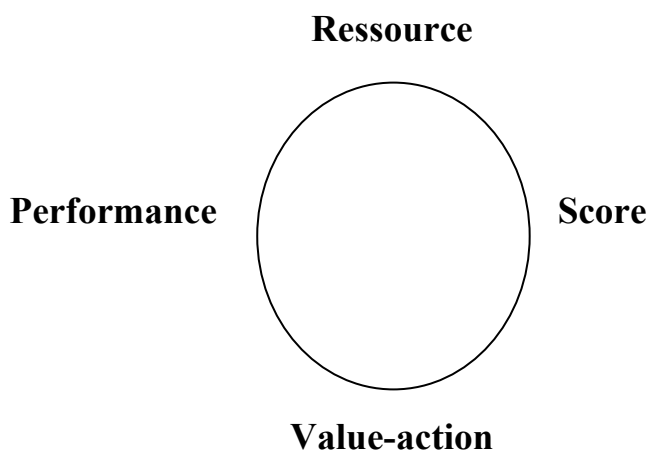
Ces deux *protocoles* ne représentent en fait que deux possibilités parmi d'autres. Or, l'ensemble de ces possibilités est concevable à travers un outil qu'utilise Ann Halprin lorsqu'elle travaille avec ses danseurs, et qu'Anne Collod a présenté.

Ann Halprin conçoit en effet toute expérience d'improvisation et/ou de composition comme un système cyclique où s'articulent quatre éléments fondamentaux : des **Ressources**, un **Score**, une **Value-action** et une **Performance**.

Les **Ressources** correspondent à un vaste ensemble de données sur lesquelles le danseur-compositeur va pouvoir s'appuyer et avec lesquelles il va devoir "composer" pour élaborer son projet : un lieu, des objets disponibles, des partenaires, un stock de "matière" gestuelle, des sensations, etc., mais aussi lui-même comme étant porteur de capacités à mettre en jeu son corps, son imaginaire, etc. Ce second aspect des **Ressources** entretient un lien avec ce que nous avons appelé l'*habitus compositionnel*. Le **Score** est un programme d'activités qui peut par exemple s'exprimer à partir d'une partition. La **Value-action** doit se comprendre comme une procédure de feed-back ou d'évaluation de l'expérience vécue. Enfin la **Performance** renvoie à l'effectuation de ce qui a été expérimenté en fonction de **Ressources** et d'un **Score** donnés : elle renvoie à ce qui est effectivement réalisé ; une improvisation ou une composition chorégraphique.

Schéma :

- 
- sensation/émotion.
  - représentation/imaginaire.



Ce système cyclique peut être conçu comme l'expression d'un processus, dans la mesure où il permet de rendre compte des différentes manières à partir desquelles le danseur-chorégraphe peut potentiellement "circuler" (procès de circulation) à travers les quatre éléments identifiés, pour élaborer son projet de composition et/ou d'improvisation. Aussi n'est-ce que lorsque le danseur met réellement en acte son choix de circulation dans ce système qu'il devient possible de commencer à parler de *protocole* de composition et/ou d'improvisation chorégraphique (*khoreia-graphein*).

Aussi, nous semble-t-il possible de mettre en rapport les deux *protocoles* proposés par Anne Collod avec cet outil "méthodologique" d'Ann Halprin :

- aux **Ressources** correspondent les traces sensibles.
- au **Score**, les différentes traces écrites.
- à la **Performance**, les traces orchestrales.
- à la **Value-action**, toutes les phases de discussion-retour sur les expériences vécues qui ont été récurrentes, même si nous ne les avons pas évoquées.

Alors que nous terminons ce retour réflexif sur l'atelier d'Anne Collod en faisant référence à l'outil qu'utilise Ann Halprin, il est à présent intéressant de se pencher sur l'atelier proposé par Fabrice Ramalingom. Ce dans la mesure où il y a été notamment beaucoup question d'outils.

### ***A propos de l'atelier de Fabrice Ramalingom :***

Fabrice commence en effet son atelier en précisant aux stagiaires qu'au cours de celui-ci il s'agira essentiellement « d'élaborer des "outils" et de la "matière" pour composer ».

Dans cette perspective, il propose dans un premier temps un travail de mise en disponibilité corporelle<sup>15</sup> fondé sur une mise en relation duelle :

#### **Premier temps :**

---

<sup>15</sup> Ce travail correspond, selon des modalités différentes, à ce qu'a proposé Anne Collod au début de son propre atelier.

1° Action de ‘‘frictionner’’ le corps de son partenaire.

2° Exploration de trois actions enchaînées ; *s’allonger sur le sol, s’asseoir, se mettre debout*. Sur l’action de *s’allonger*, l’un des deux partenaires, en pressant doucement sur différentes parties du corps de l’autre, l’aide à « mieux déposer » son poids.

3° Toujours dans le cadre de ces trois actions enchaînées, l’un des deux partenaires cherche à « déplacer » (retarder, modifier, dévier, allonger, contrarier...) un des appuis de l’autre.

4° La situation est identique, mais elle est cette fois expérimentée individuellement. Il s’agit alors pour le danseur d’imaginer qu’un partenaire imaginaire<sup>16</sup> est susceptible de « déplacer » ses appuis.

Il est important de noter qu’à l’issue de ce premier temps de l’atelier, Fabrice invite les stagiaires à se mettre en cercle pour exprimer chacun un mot à propos de leur expérience vécue. Ce retour au cercle, lié à l’énonciation d’un mot, reviendra en effet régulièrement (cycliquement, rituellement) entre les différents temps de l’atelier.

Disons que dans cette phase de travail, se retrouve l’idée ‘‘d’inscription’’ d’une trace sensible dans le corps de l’un, dont le corps de l’autre constitue ‘‘l’agent imprimeur’’ (en même temps que ‘‘s’imprime’’ aussi dans son propre corps une trace sensible). Une trace susceptible d’une part, d’organiser la qualité du mouvement lorsque le danseur se retrouve seul et d’autre part, de (ré)activer chez lui un imaginaire (individuel et collectif) qui d’une certaine façon se révèle dans les mots prononcés au moment du cercle.

### **Second temps :**

Fabrice propose ensuite aux stagiaires de construire une phrase dansée à partir de ce qu’il nomme justement des ‘‘outils’’.

Ces ‘‘outils’’, au nombre de trois, ont été ‘‘confectionnés’’ en amont de la situation de construction proposée.

Le premier d’entre eux relève de la dernière situation vécue par les stagiaires lors du premier temps de l’atelier : le danseur élabore un mouvement en relation avec un partenaire imaginaire qui « déplace » ses appuis.

Le second ‘‘outil’’ correspond pour sa part à une mise en situation d’improvisation à partir des notions de *point*, *ligne* et *plan*. Fabrice indique en ce sens : « en relation avec des repères concrets de l’espace, réalisez des traces avec différentes parties du corps en travaillant sur le *point*, la *ligne* (de point à point) et le *plan* ». L’important, précise-t-il : « est de faire participer le corps tout entier dans ces différents passages, l’idée étant que les qualités du geste qui trace doivent être différentes pour rendre l’intention lisible ». Il ajoute encore : « les lignes peuvent aussi exister à l’intérieur du corps ; on peut se ‘‘faire traverser’’ par une ligne... ».

Enfin le troisième, renvoie à une exploration faite du mouvement dansé à partir de trois mots : *rouler*, *glisser* et *sauter*.

---

<sup>16</sup> On peut nous semble-t-il, même en regard de toutes les précautions épistémologiques qui s’imposent, mettre cette proposition en relation avec la pensée de Mary Wigman.

C'est en utilisant ces "outils" que les stagiaires sont invités par Fabrice « à écrire une phrase dansée qui, dit-il, va servir de *stock de matière* pour la composition ». Pour ce faire il leur propose une méthode compositionnelle (qualifiée aussi de "jeu") qu'il emprunte à Trisha Brown<sup>17</sup>. Il s'agit d'une méthode que l'on peut qualifier de *composition par accumulation et alternance* : par groupes de trois, les danseurs proposent chacun à leur tour un geste ou un mouvement (alternance) et chaque proposition se cumule (accumulation) pour donner lieu à une phrase chorégraphique qui est fixée.

### **Troisième temps**

Ce troisième temps de l'atelier est essentiellement consacré à l'élaboration de nouveaux "outils" à partir de situation d'improvisation collective. Au nombre de six, nous en donnons une indication succincte :

- 1° Se déplacer et passer entre deux personnes ou ouvrir un espace pour laisser passer ou fermer l'espace pour empêcher de passer modifier les vitesses de déplacement.
- 2° Aligner-s'aligner (proche/loin, statique/en mouvance).
- 3° Prendre la place de quelqu'un.
- 4° Faire à l'identique ("le même" que l'autre).
- 5° Apparaître/disparaître/faire disparaître.
- 6° En duo, passer de couché à assis et debout (déjà expérimenté) pour arriver au sol (poids lâché) et debout ensemble. Même situation mais chaque danseur peut à son gré entrer en relation avec un autre partenaire (ce dernier pouvant l'ignorer).

### **Quatrième temps**

Ce quatrième et dernier temps correspond à celui du procédé compositionnel. Fabrice dit en effet : « avec tous ces "outils", on va maintenant passer au procédé compositionnel à proprement parlé ».

Il s'agit alors pour les stagiaires d'élaborer par petits groupes une composition chorégraphique selon la même méthode compositionnelle utilisée lors du second temps de l'atelier : *accumulation* et *alternance*. Néanmoins un certain nombre d'indications servent à guider le travail :

- La "matière première" de la composition est constituée par la phrase ou des éléments de la phrase dansée écrite lors du second temps : « commencez et poursuivez la composition avec des morceaux de cette phrase », précise d'abord Fabrice.
- Les danseurs doivent introduire des éléments gestuels ou de mouvement qui correspondent à l'ensemble des "outils" confectionnés depuis le début de l'atelier : « pour aller de A à B, en vous appuyant sur la phrase dansée déjà composée, servez-vous de tous les "outils" que vous avez explorés et constitués », dit ensuite Fabrice.

---

<sup>17</sup> Méthode compositionnelle notamment utilisée par Trisha Brown dans *One story as in falling* ou encore dans *Set and reset*.

On peut en ce sens considérer que ces “outils” vont, en quelque sorte, servir à altérer, transformer, mais aussi nourrir cette première phrase pour aboutir à une autre forme composée.

Pour tenter de mieux cerner le *protocole* utilisé par Fabrice dans son atelier, comme nous l’avons fait à propos de celui d’Anne Collod, il est nécessaire de revenir sur au moins deux termes ou notions qu’il utilise tout au long de son intervention : *matière* et *outil*.

### ***De la matière***

Remarquons tout d’abord qu’en philosophie la notion de *matière* a presque toujours été opposée à celle de *forme* (dans les courants philosophiques aristotéliens notamment).

En simplifiant les choses, on peut dire que la *matière* est généralement conçue comme un substrat ou une substance (ce qu’il y a de permanent en toute chose). Dans le langage courant on parle de *matière* première. La *forme* résulte alors pour sa part, de la transformation et de la structuration d’une *matière* qui opèrent à partir de la mise en œuvre d’un acte de pensée et/ou d’une action concrète. Ce qu’E. Kant notamment nomme *matière* correspond à une donnée propre et immédiate de la sensation. La *forme* étant liée chez ce philosophe à la pensée en ce que celle-ci établit, entre les données multiples des sens, des rapports permettant de les percevoir et de les comprendre.

En ce sens, il ne nous semble pas inconcevable de penser que la *matière* puisse être mise en relation avec les traces sensibles dont nous avons parlé, et la *forme* avec les traces orchestrales perçues auxquelles donne lieu une improvisation ou une composition chorégraphique donnée à voir.

Néanmoins, comme le précise André Lalande : « l’opposition *forme-matière* peut donner lieu à des équivoques. Elle se trouve fréquemment associée à d’autres couples, tels *intérieur-extérieur*, *l’esprit-la lettre*, etc. ».

Or, c’est nous semble-t-il sur ces “équivoques” ou plus précisément sur ce que nous appellerons une ambiguïté fondatrice et créatrice<sup>18</sup>, que travaillent les propositions artistiques de composition faites par Fabrice (en relation avec celles de Trisha Brown). Autrement dit, Fabrice Ramalingom situe son *protocole* compositionnel à l’entre-deux ou à la lisière de la *matière/forme*, de l’*intérieur/extérieur*, de l’*esprit/la lettre*. Ce dernier entre-deux, faut-il le noter, étant en lien direct avec la thématique de ce séminaire, *de l’idée à la forme* : l’esprit/la “*lettre*” du corps.

### ***Une matière première formée***

---

<sup>18</sup> Le terme *ambiguïté* doit s’entendre ici au sens positif que lui donne le clinicien Paul-Claude Racamier. Comme le pense en effet P-C. Racamier, l’ambiguïté relève d’un processus de double affirmation : elle permet que coexistent deux données différentes sur lesquelles fondamentalement rien n’est à décider. Tournée vers la vie, elle participe, selon lui, du procès de fondement originaire de l’éthique. P-C. Racamier, *Le génie des origines*, Payot, Paris, 1992, pp. 373-390.

Un retour sur la phrase dansée composée par les stagiaires lors du second temps de l'atelier : celle que Fabrice qualifie de *stock de matière* pour la composition finale, nous permettra de préciser les choses.

Disons que cette phrase dansée est ambiguë dans son mode d'existence.

Si elle existe en tant que *matière première*, c'est-à-dire en tant que "substance" de gestes et ou de mouvements (portée par une intentionnalité et un imaginaire) qui sert de "substrat" à la *forme* finale composée, il n'en demeure pas moins qu'elle se constitue déjà en tant que *forme*. Et ce, dans la mesure où elle émerge de la mise en œuvre d'une méthode ou d'une procédure de composition<sup>19</sup>.

En ce sens, le fait que Fabrice emploie l'expression « *stock de matière* » pour en parler n'est pas anodin. Un stock ce n'est en effet pas un amas ou un amoncellement de choses (de *matières*), mais bien ce qui résulte d'une action de stockage : une organisation dans le temps et l'espace d'un certain nombre de choses déposées. Autrement dit, il semble possible de concevoir cette phrase comme *matière première formée*, dans la mesure où elle est en toute ambiguïté à la fois *matière* et *forme*. Une *matière-forme* qui sera ensuite transformées pour donner existence à une *forme seconde* : la composition finale.

Dans cette vision des choses, il est intéressant de se reporter à ce qu'écrit Laurence Louppe<sup>20</sup> lorsqu'elle met en question l'acte de composer en danse : où commence-t-il ? Comment fonctionne-t-il ? Où finit-il ?<sup>21</sup>

L. Louppe parle en effet de la composition comme d'un ensemble construit propre à donner une unité chorégraphique. Pour elle, cet ensemble relève d'un "feuilletage" complexe d'éléments à l'intérieur duquel il est possible de distinguer deux plans au moins : celui de la micro-articulation compositionnelle et celui de la macro-articulation compositionnelle.

### ***Micro-articulation compositionnelle***

Le plan de la micro articulation compositionnelle (la micro-structure "syntaxique") renvoie à ce qui précède ou sous-tend l'architecture d'organisation plus globale de l'œuvre chorégraphique (la macro-structure).

Il correspond à un premier choix d'ordonnement infra-visible du mouvement ou du geste dansé - comme "matériaux" sémiotisables - qu'opère le chorégraphe.

Précisons néanmoins que si tout mouvement ou geste est le plus couramment perçu en tant que phénomène visible dans un espace/temps donné - en regard de sa configuration cinétique et spatio-temporelle - il peut aussi être ressenti/perçu à partir de ce qui le motive et l'organise en profondeur.

Rudolf Laban donne un certain éclairage à cette organisation profonde du geste. D'une part, à partir de ce qu'il nomme les facteurs moteurs du mouvement : le *poids* (manière de transférer son poids), le *flux* (degré d'intensité du tonus musculaire), *l'espace* et le *temps*,

---

<sup>19</sup> Une procédure qui laisse supposer qu'existerait une *protomatière* (propre à la forme artistique chorégraphique) censée précéder cette phrase *matière première*.

<sup>20</sup> Cf., L. Louppe, *Poétique de la danse contemporaine*, Contredanse, Bruxelles, 1997, pp.209-241.

<sup>21</sup> Dans la mesure où pour Laurence Louppe l'acte de composer en danse se poursuit quasiment indéfiniment à travers le regard que le spectateur va porter sur l'œuvre chorégraphique.

mais aussi et surtout, à travers l'identification des différentes formes d'*effort* (qualités sensibles) qui leur sont associées. Ce qu'il faut avant tout retenir de ces apports Labanniens est que ces qualités peuvent se combiner à l'infini, en fonction de l'intentionnalité expressive du danseur-chorégraphe ("attitudes" adoptées dans son rapport au monde qui se définissent à l'intérieur d'un continuum allant de "l'abandon" à la "résistance"). Cette combinatoire quasi infinie et créative des qualités "inapparentes" qui "affecte" et "colore" le geste dansé en constitue alors l'organisation qualitative profonde<sup>22</sup>. Elle participe en ce sens des micro-articulations compositionnelles sur lesquelles travaille le chorégraphe pour élaborer la texture profonde ou plus précisément, les microformes de sa composition chorégraphique.

### ***Macro-articulations compositionnelle***

C'est à partir de ces micro-articulations que va pouvoir se développer, dans le cadre d'une imbrication très étroite, une macro-articulation compositionnelle chorégraphique : ce qu'il convient d'appeler une "grande forme unitaire" chorégraphique.

Pour mieux comprendre ce que recouvre la notion de macro-articulation ou "grande forme" d'une œuvre chorégraphique on peut faire référence au fonctionnement sémiotique du texte parlé ou écrit, sans pour autant opérer une analogie entre les modes d'expression propres au langage et à la danse.

Schématiquement, un texte qu'il soit énoncé ou écrit, s'organise à partir d'une double articulation qui, en fonction de règles déterminées structure un ensemble de mots en phrases, paragraphes, etc. Autrement dit, tout texte linguistique s'organise selon deux axes : lexical et syntaxique.

Avec toutes les précautions d'usage, ces axes peuvent se retrouver dans ce qu'il est possible de concevoir comme un "texte" chorégraphique.

- un axe *lexical* qui, renvoyant au "vocabulaire gestuel", est alors constitué d'unités sémiotiques (signifiantes) dont l'existence et la "taille" unitaire restent en quelque sorte non seulement à inventer, mais aussi à préciser par le chorégraphe (plus spécifiquement en danse contemporaine).
- un axe *syntaxique* qui correspond d'une part, au mode d'articulation inhérent au "vocabulaire gestuel" qu'invente le chorégraphe et d'autre part, à celui des séquences gestuelles plus longues que ce chorégraphe organise pour former une unité artistique signifiante. Cette unité de l'œuvre chorégraphique correspondant en ce sens à l'articulation de "phrases" ou, plus globalement encore, à l'articulation d'un ensemble de "phrases" ou de séquences gestuelles.

C'est à ce niveau d'articulation d'un ensemble de phrases ou de séquences gestuelles que correspond celui de la macro-articulation compositionnelle en danse : niveau à partir duquel

---

<sup>22</sup> Ces différentes qualités d'*effort* peuvent être de façon métaphorique associées à la palette de couleurs de l'artiste peintre. Palette qui en se distribuant sur la toile devient l'espace d'un nuancier subtile propre à faire émerger une poétique de la trace. Le nuancier du danseur étant son corps ou plutôt sa corporéité. Anne Collod et Fabrice Ramalingom se sont largement appuyés sur ces facteurs et leurs qualités au cours de leurs ateliers.

un nombre quasi infini de combinaisons peuvent aussi être utilisées et inventées par le chorégraphe.

Pour en revenir à l'atelier de Fabrice et plus spécifiquement à la phrase dansée qualifiée de *matière première formée*, on peut dire que cette dernière ne relève paradoxalement ni du plan compositionnel de la micro-articulation, ni de celui de la macro-articulation. Elle relève, en tant que *matière-forme*, d'une organisation intermédiaire entre la micro-articulation compositionnelle et la macro-articulation compositionnelle dont témoigne la composition finale réalisée par les stagiaires. En d'autres termes, elle se situe dans un entre-deux compositionnel qui lui confère à la fois une valeur et une fonction matricielles.

En d'autres termes, s'il est possible d'identifier deux plans d'articulation compositionnelle dans le *protocole* utilisé par Fabrice : un plan intermédiaire et le plan de la macro-articulation, la question qui se pose alors est de savoir où se situe celui de la micro-articulation ?

Aussi, est-ce en faisant référence à ce que recouvre le terme d'*outil* fréquemment employé par Fabrice qu'une réponse semble pouvoir être apportée à cette question.

### ***Des outils***

Si par définition un outil est un objet fabriqué dont une personne se sert pour exécuter un travail, on peut alors considérer que les stagiaires ont effectivement été amenés, à différents moments de l'atelier proposé par Fabrice, à "fabriquer" des "outils". La confection et l'utilisation de ces "outil" étant liées au "travail" d'élaboration d'une composition chorégraphique dans une perspective de formation. En ce sens, ces différents "outils" leur ont servi d'une part, à composer une première phrase dansée (*matière première formée*) et d'autre part, à composer un moment chorégraphique final (*forme finale*).

Or, force est de constater que dans ces deux situations, la fonction et le mode d'utilisation de ces "outils" furent différents.

Nous dirons que dans la première, ils ont fonctionné comme des *outils formant*<sup>23</sup> puisqu'ils ont servi à écrire la phrase dansée. Dans la seconde, ils ont au contraire été utilisés en tant qu'*outils déformant-transformant*<sup>24</sup> dans la mesure où ils ont avant tout servi à altérer-transformer cette phrase dansée pour composer une *forme* chorégraphique finale.

Par ailleurs, on peut penser que ces "outils" ont aussi existé en tant que *matière-préformée* (substance de gestes ou de mouvements articulée) puisqu'ils résultaient de la mise en œuvre de procédures de composition instantanée (improvisation) qui, ayant donnée lieu à l'émergence de formes éphémères, ont notamment laissé des traces dans la mémoire des danseurs.

On peut alors avancer l'idée que c'est dans ces "outils", comme *matière-préformée*, que se situe le plan des micro-articulations compositionnelles liées à l'expérience globale de composition donnée à vivre aux stagiaires par Fabrice.

---

<sup>23</sup> Les trois outils confectionnés lors du second temps de l'atelier.

<sup>24</sup> Les six outils confectionnés lors du troisième temps de l'atelier.

Dans la manière dont Fabrice conçoit "l'outil" du chorégraphe, se retrouve en définitive l'ambiguïté fondatrice qui dynamise son atelier : *outil/matière/forme*.

Aussi, comme nous l'avons fait pour celui d'Anne Collod, et toujours en relation avec l'idée de "trace" qui guide notre propos, nous paraît-il maintenant possible de donner une vue d'ensemble du *protocole* mis en œuvre par Fabrice lors de son atelier.

Ce dernier se fonde sur l'élaboration :

De **traces sensibles** (premier temps de l'atelier) ↔ de **traces sensibles** et **orchestiques** (liées à la construction "d'outils" *formant*) ↔ de **traces orchestiques** (composition d'une phrase dansée comme *matière première formée matricielle*) ↔ de **traces sensibles** et **orchestiques** (liées à la construction "d'outils" *déformant-transformant*) ↔ de **traces orchestiques** (liées à la composition de la forme chorégraphique finale).

### ***Visite guidée du musée Fabre par Laurent Pichaud***

Avant de conclure sur les perspectives pédagogiques qu'ouvrent les propositions de travail proposées par Anne Collod et Fabrice Ramalingom, il est important de faire référence à l'expérience que le danseur-chorégraphe Laurent Pichaud donne à vivre aux stagiaires dans le musée Fabre de Montpellier (récemment rénové) lors de ce séminaire<sup>25</sup>.

Disons que cette expérience s'inscrit dans le cadre d'une visite guidée aussi singulière qu'originale du musée, en ce qu'elle se fonde sur le principe d'un "guidage" dont le corps dansant de Laurent constitue l'opérateur-médiateur essentiel.

« Mon projet se fonde avant tout sur l'idée d'une visite de l'espace muséographique plutôt que de celle des œuvres », précise Laurent au cours de l'entretien qui conclut ce qu'ont vécu les stagiaires.

La démarche peut *a priori* sembler étrange tant elle laisse penser que l'espace architecturé devient ce qui détermine le sens de la visite d'un musée dont les œuvres qui y sont exposées ne seraient alors censées exister que comme des "choses accessoires".

Néanmoins à y regarder de plus près, dans son étrangeté<sup>26</sup>, le projet artistique de Laurent est beaucoup plus complexe que ne le laisse supposer cet *a priori*.

Pour essayer de rendre compte de cette complexité nous nous référerons essentiellement à un texte magnifique d'Henri Maldiney dans lequel il relate sa visite du musée de la fondation A. Maeght à Saint-Paul.

"Subjugué" par l'espace muséographique de la fondation Maeght créée par l'architecte catalan Lluís Sert, Maldiney écrit : « le musée doit offrir aux œuvres l'espace nécessaire à leur

---

<sup>25</sup> Hors Séries#42 - Laurent Pichaud - *Visites guidées*, proposés par le Centre Chorégraphique National de Montpellier Languedoc-Roussillon en mars 2007, à l'occasion de la réouverture après la rénovation du musée Fabre de Montpellier.

<sup>26</sup> L'exploration de l'étrange ou plus généralement de l'altérité étant le propre de toute démarche artistique.

déploiement comme événement-avènement de l'espace [...], il ne doit pas seulement se constituer comme l'espace fonctionnel d'une "mise en montre" ou d'une mise en scène des œuvres [...], il doit être un lieu où la présence est amenée à son être »<sup>27</sup>.

Sur la voie philosophique tracée par Heidegger, H. Maldiney considère que si le musée existe en tant que forme architecturale susceptible d'entrer en résonance avec les œuvres qu'il contient, il se constitue alors comme un lieu que le visiteur peut "habiter"<sup>28</sup>. Celui où sa présence a lieu dans la "proximité" des œuvres et des structures bâties - donnant elles-mêmes lieu à l'émergence d'un espace tout à la fois contenant et contenu.

Or, c'est l'expérience de cette "proximité", d'où naît une rencontre comme contact (rencontre *haptique*) avec l'espace muséographique et les œuvres, que les stagiaires sont invités à vivre avec plus d'acuité lors de la visite guidée que leur propose Laurent Pichaud.

La démarche artistique de Laurent est en effet une invitation à "habiter" l'espace du musée. Une invitation à en faire le "lieu" d'une expérience sensible authentique qui dépasse celle de la simple visite d'un espace où se "logent" à la fois des œuvres et le visiteur. En fait, une expérience à partir de laquelle le sujet-visiteur peut *sentir et se mouvoir*<sup>29</sup> dans une marche, ou plus précisément dans une déambulation<sup>30</sup> qui ne relève plus d'une logique de progression déterminée par l'intention de se diriger vers un but (entre autres, celle de voir un maximum d'œuvres)<sup>31</sup>.

En ce sens, on peut considérer que l'acte de danser de Laurent ouvre un espace intermédiaire, au sens winnicottien du terme (un espace potentiel de jeu), qui relie dynamiquement et rythmiquement un contenant (l'espace du musée) et un contenu (les œuvres exposées), pour rendre les stagiaires davantage présents à ce qu'ils font et voient (être en relation *avec*).

Pour filer la métaphore de Guy Jourdan<sup>32</sup> qui, en référence à Gilles Deleuze, avance avec grande pertinence l'idée qu'à travers leurs propositions respectives d'ateliers, Fabrice Ramalingom "compose" alors qu'Anne Collod "agence", nous dirons en prenant appui sur d'autres écrits de Deleuze<sup>33</sup> que le "guide" chorégraphe Laurent Pichaud, dans sa mise en jeu

---

<sup>27</sup> H. Maldiney, *Avènement de l'œuvre*, Théâtète, Saint-Maximin, 1997, pp. 35 et 39.

<sup>28</sup> H. Maldiney oppose l'acte "d'habiter" à celui de se "loger". Il écrit entre autres : « l'architecture doit mettre la *prose fonctionnelle* de l'espace en état de fonctionnement poétique, pour que l'homme de chaque jour habite poétiquement sur la terre ». Ibid. p. 38.

<sup>29</sup> Nous empruntons ici l'expression *sentir et se mouvoir* à E. Straus. Cf. E. Straus, *Du sens des sens*, Jérôme Millon, Paris, 1989.

<sup>30</sup> Déambuler du latin *deambulare* : se promener çà et là, marcher sans but.

<sup>31</sup> Parlant de la Cour Giacometti de la fondation Maeght, Maldiney écrit : « si nous nous mouvons en cet espace paradoxal (qui relie l'extérieur à l'intérieur), notre mouvement n'est pas une progression. Nous ne nous dirigeons pas à travers lui vers un but [...], nous ne nous déplaçons pas à travers cet espace, mais nous marchons dans l'espace ». H. Maldiney, 1997, *op. cit.* p. 41.

<sup>32</sup> Intervention de Guy Jourdan, architecte-sociologue "candide éclairé", témoin du séminaire.

<sup>33</sup> Comme l'a si bien montré Deleuze, le pli artistique s'incarne par excellence dans l'art Baroque : « le trait du Baroque, c'est le pli qui va à l'infini [...]. C'est que la ligne d'inflexion (propre au pli) est une virtualité qui ne cesse de se différencier : elle s'actualise dans l'âme, mais elle se réalise dans la matière, les deux chacun de son côté. C'est le trait Baroque : un extérieur toujours à l'extérieur, un intérieur toujours à l'intérieur. Une réceptivité infinie, une spontanéité infinie... ». G. Deleuze, *Le pli, Leibniz et le baroque*, Editions de Minuits, Paris, 1983.

du corps dansant - induisant une mise en jeu du corps sensible (haptique) du visiteur de musée - élabore des "plis" artistiques révélateurs-médiateurs.

Laurent crée des "plis" qui aident le visiteur à mettre en contact (*entre-plier*) les "plis" architecturaux de l'espace du musée avec ceux des œuvres qui y sont exposées. Et ce, pour lui-même se mettre en contact *avec* eux.

Aussi est-ce bien, nous semble-t-il, à travers la création de ces "plis orchestraux" que Laurent invite le visiteur à une "déambulation muséale" susceptible de le rendre plus présent à son acte de déambuler et de percevoir, ou plus radicalement à celui de *sentir* et de *se mouvoir* dans le musée. *Un sentir* et *se mouvoir* auquel correspond justement un savoir originaire non fondé sur une compréhension gnosique ou objective des choses, sans que cette dernière soit par ailleurs déniée<sup>34</sup>.

Cette visite guidée par Laurent Pichaud se constitue en définitive comme une invitation à tisser des liens entre l'*espace pictural* des œuvres exposées, l'*espace architectural* (celui du musée) et l'*espace orchésal* (celui qui émerge de son corps dansant).

### ***De l'espace pictural***

Lorsqu'elle cherche à comprendre les fondements ontologiques de l'*espace pictural* - que met en œuvre l'espace peint d'un tableau ? - Eliane Escoubas<sup>35</sup>, dit qu'il ne se confond pas avec l'espace dimensionnel physico-technique galiléen-newtonien *dans* lequel sont censées se trouver les choses dont participe la toile peinte en tant que surface à deux dimensions. Bref, il ne se confond pas avec l'espace réel topographique, discontinu et disjonctif, ou encore avec l'étendue (*extensio*) dans laquelle se détacheraient des figures propres à représenter-reproduire le monde<sup>36</sup>.

Dans sa dimension d'ouverture, l'*espace pictural* relève du *topos* heideggérien : il donne à voir l'apparaître comme tel ou plus précisément, la manière dont une forme picturale (représentative ou non) se donne. En d'autres termes, il doit se concevoir comme ce qui à partir de lui se produit : « *l'instauration de "corps" comme événement* »<sup>37</sup>.

Il invite le spectateur non pas à voir (selon) quelque chose – une figure représentée (abstraite ou non) - mais à voir *avec* l'œuvre peinte. Nous reprenons en ce sens la distinction qu'opère E. Escoubas entre voir "selon" et voir "avec"<sup>38</sup>. En ce sens, en tant qu'espace de la

---

<sup>34</sup> H. Maldiney écrit : « un monde-objet (objectivé) n'est pas habitable. Son espace est sans lieu. Sujet, Objet, entre eux règne la distance [...]. A distance d'objet, nous ne sommes pas au monde, mais devant lui - en face ». H. Maldiney, 1997, *op.cit.* p. 30.

<sup>35</sup> E. Escoubas, *L'espace pictural*, Encre marine, Fougères, 1995.

<sup>36</sup> L'*espace pictural* est en ce sens à mettre en relation avec l'idée heideggérienne d'un espace non conçu comme une *extensio* indifférente à ce qui s'y trouve, mais comme ce que Heidegger nomme une *contrée* (*Gegend*) : le lieu et "l'avoir-lieu" de la rencontre (*Begegnen*). La *contrée*, telle que la conçoit Heidegger, est précise E. Escoubas : « le réseau des é-loignements et des orientations : la *contrée* est un *topos* ». *Op.cit.* p. 19.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 16 et 17. Disons qu'E. Escoubas reprend d'une certaine façon ici, l'opposition formulée par H. Wölfflin entre *linéaire* et *pictural* dans le cadre de sa typologie des styles en peinture : voir de façon linéaire c'est chercher le sens des choses dans leur contour, en fonction de leurs limites, alors que voir par masses (entrer en contact avec le *pictural*), c'est détourner son attention des limites. Cf., H. Wölfflin, *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*, Gallimard, Paris, 1966, pp. 25, 26 et 27.

manifestation et non de la représentation, l'*espace pictural* relève avant tout de la mise en œuvre de l'exercice du regard : celle de sa mise en mouvement.

### ***De l'espace architectural***

Que met en œuvre l'espace architectural d'un bâtiment ? Cette question qui reprend de manière transposée celle qu'Eliane Escoubas se pose à propos de l'*espace pictural*, permet d'approcher ce que nous appelons l'*espace architectural* d'un espace bâti.

Tout comme l'*espace pictural* qui ne se confond pas avec l'espace réel de la toile peinte, l'*espace architectural* ne se confond pas pour sa part, avec les espaces (topographiques) et les surfaces visibles : murs, plafonds, colonnes, voutes, etc. qui constituent les éléments d'une structure fonctionnelle conçue par l'architecte.

Il correspond à un mode d'existence - lié à l'acte d'habiter - auquel peut donner lieu un espace qu'organise et fait exister une structure bâtie<sup>39</sup>. En référence à la pensée d'H. Maldiney, il renvoie au "corps" d'une présence déterminant la forme du Pouvoir-Etre de l'existence de l'homme.

Autrement dit, l'*espace architectural* n'est pas directement visible ou tangible. Son "avoir lieu" relève d'un exister de l'homme *avec* l'espace (habiter) qui s'oppose à celle d'exister *selon* l'espace (se loger). Maldiney écrit en ce sens : « un monde objet (notamment construit) qui s'oppose à l'homme sujet n'est pas habitable. Son espace est sans lieu. Sujet, Objet, entre eux règne la distance. Il n'y a pas d'*entre* eux ». Ce qui signifie qu'une architecture susceptible de donner lieu à l'émergence d'un *espace architectural* est celle où l'homme peut, en l'habitant : « réaliser une forme de son pouvoir être, que peut-être il ne soupçonnait pas »<sup>40</sup>.

### ***De l'espace orchésal***

Par ailleurs enfin, si l'on s'accorde sur le fait que l'*espace pictural* manifeste (fait apparaître), selon des modalités spécifiques, l'*instauration de "corps" comme événement*, il est aussi possible d'identifier au niveau de l'œuvre chorégraphique - conçue comme *instauratrice de "corps"* - "ce qui correspond en elle à l'*espace pictural* de l'œuvre peinte.

Il s'agit alors de ce que nous appelons un *espace orchésal*<sup>41</sup> propre à l'œuvre chorégraphique qui, à l'instar de l'*espace pictural*, invite le spectateur non pas à voir la représentation scénique de corps en mouvement du danseur ou sa corporéité se métamorphosant, mais à voir "avec" l'œuvre chorégraphique. L'espace de la représentation chorégraphique étant alors celui "selon" lequel le spectateur voit, et l'*espace orchésal* celui "avec" lequel il voit l'œuvre chorégraphique. Il est pourrait-t-on dire, ce à partir de quoi le regard du spectateur est "en marche", c'est-à-dire en phase kinesthésique avec *l'autre pas* du danseur - pour

---

<sup>39</sup> Une structure bâtie, une architecture qui relèvent alors d'un acte artistique créateur. C'est-à-dire d'une création architecturale dont témoigne notamment celle de Lluís Sert architecte du musée de la fondation Maeght à Saint-Paul.

<sup>40</sup> H. Maldiney, 1997, *op. cit.* p. 42.

<sup>41</sup> Précisons que le vocable *orchésal* proposé ici, est à mettre en relation avec celui d'orchésalité qu'emploie Michel Bernard pour définir ce qui caractérise l'acte artistique de danser. Cf., Michel Bernard, *De la création chorégraphique*, Centre National de la Danse, Paris, 2001, pp. 173 et 174.

reprendre une expression chère au danseur-chorégraphe D. Dupuy - et non pas un regard que le corps dansant ferait "marcher".

### ***L'acte artistique de danser comme catalyseur de la réception.***

L'acte artistique de danser de Laurent Pichaud, en relation avec l'*espace orchésal* qu'il fait naître et qui met en "mouvement" le regard, opère en fait comme une sorte de catalyseur de la réception. Il permet au visiteur de mieux entrer en contact avec l'*espace architectural* du musée et l'*espace pictural* des œuvres. Et ce, en même temps qu'il existe, en soi, en tant qu'événement artistique.

Cet acte reçu-perçu permet de "réveiller" avec plus d'acuité encore un mode de réception haptique et ouvert - sentir et se mouvoir avec - susceptible de rendre le visiteur *présent* à ces deux *espace*. Il permet de "déplacer" ce viseur pour qu'il ne se trouve plus en situation de "face à face" avec l'espace bâti et l'espace peint des tableaux.

Le pouvoir de "catalyse" propre à l'acte artistique de danser (notamment celui de Laurent Pichaud) tient certainement en sa capacité à solliciter-réactiver, comme l'a bien montré Michel Bernard, des processus de réception liés à la mise en jeu d'un système complexe (chiasmatisque) d'interférences sensorielles : l'intrasensoriel, l'intersensoriel et le parasensoriel<sup>42</sup>.

Par ailleurs, lorsqu'il cherche à comprendre ce qui distingue le prosaïque du poétique, Jean Cohen avance l'idée que la notion de "limite" constitue la clef de voute de cette possible distinction. Il écrit en ce sens : « est prosaïque tout ce qui, dans les mots ou dans les choses, se donne avec sa propre limite, impliquant par là même un au-delà où s'inscrit la négation. Est poétique l'illimité. Comme tel, il envahit l'espace et expulse toute négation hors du champ de son apparaître »<sup>43</sup>.

Aussi, est-ce selon nous parce qu'elle "brouille", voire même annihile d'une certaine façon les "limites" entre arts architectural, pictural et chorégraphique que la proposition de Laurent Pichaud se constitue aussi comme une expérience poétique donnée à vivre aux stagiaires.

### ***Pour conclure sur les apports pédagogiques de ce séminaire***

En introduction de ce séminaire nous posons trois questions :

- Que veut dire pour l'artiste (danseur-chorégraphe notamment) l'expression : « de l'idée à la forme »?
- Que veut dire pour l'enseignant - en particulier pour celui qui enseigne en Art/danse – l'expression « de l'idée à la forme » ?
- En quoi cette expression ou cette manière d'envisager les choses dans le domaine de l'art de la danse et celui de son enseignement, peut-elle leur permettre d'interroger et

---

<sup>42</sup> Cf. Michel Bernard, *De la création chorégraphique*, Centre National de la Danse, Paris, 2001, pp. 90 et 91.

<sup>43</sup> J. Cohen, *Théorie de la poéticité*, José Corti, Paris, 1995, p.260.

de reconsidérer d'une part, leur pratique respective, mais aussi celle qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils co-interviennent en partenariat ?

Les *protocoles* mis en œuvre par Anne Collod et Fabrice Ramalingom dans leurs ateliers, donnent d'une certaine façon des éléments de réponse à la première question.

Sans revenir sur ces *protocoles* que nous avons précédemment analysés, nous dirons qu'ils se fondent chacun sur une "idée" ou une conception de la démarche compositionnelle en danse susceptible de donner lieu à l'émergence d'une forme chorégraphique composée ou improvisée. Une "idée" qui, faut-il le noter, ne naît pas *ex nihilo* puisqu'elle s'est forgée chez Anne Collod en relation avec la pensée d'Ann Halprin et chez Fabrice Ramalingom en rapport avec celle de Trisha Brown (dans le cadre de ce séminaire).

Cette remarque est importante dans la mesure où elle pointe le fait que l'artiste n'est pas celui qui "vit dans son monde", mais au contraire quelqu'un d'ouvert sur le monde, les autres en général et les artistes en particulier. C'est à n'en pas douter de cette ouverture sensible sur le monde et des rencontres qu'elle génère, que naissent des "idées" qui portent en elles la virtualité des formes artistiques que va créer l'artiste.

C'est aussi à partir de cette ouverture que naîtront chez l'élève les "idées" qu'il pourra mettre en forme chorégraphique de manière singulière et originale. Le fait que les programmes Art/danse stipulent que l'enseignant doit mettre l'élève en relation avec les œuvres (chorégraphiques et autres)<sup>44</sup>, lui faire rencontrer des artistes, des personnes travaillant dans des structures culturelles<sup>45</sup>, etc., n'est en ce sens, pas le fait du hasard.

Au-delà des connaissances culturelles (les compétences culturelles) que ces rencontres peuvent apporter à l'élève, elles se constituent surtout pour lui comme le "moteur" essentiel des *protocoles* de composition et/ou d'improvisation (porteurs de savoir à construire) qu'il sera amené à mettre en œuvre au cours de son apprentissage : aller pour lui aussi de "l'idée à la forme".

Faire référence aux programmes Art/danse, c'est déjà entrer dans la problématique de la seconde question.

Si l'on s'en réfère notamment aux travaux de Michel Develay, en ce qu'ils précisent ce qu'il faut entendre sous le terme *transposition didactique*, c'est-à-dire ce qui dans le "jargon" du monde des Sciences de l'éducation correspond aux processus complexes par lesquels un savoir savant (ou une pratique sociale de référence comme par exemple l'art de la danse) est transformé en un savoir appris par l'élève, il se trouve que ces processus entretiennent un

---

<sup>44</sup> La proposition de "visite guidée" du musée Fabre par Laurent Pichaud est en ce sens très intéressante. En effet, elle met en question les modalités (artistiques) selon lesquelles une rencontre entre l'art chorégraphique et d'autres arts devient possible : l'art architectural et les arts plastiques notamment. Or, c'est bien cette rencontre que l'élève est d'une certaine façon amené à questionner et à mettre en forme (chorégraphique) dans les programmes Art/danse. Notamment lorsqu'il doit élaborer au moment de l'épreuve du baccalauréat une improvisation dansée à partir de documents qui appartiennent à d'autres arts que celui de la chorégraphie.

<sup>45</sup> Nous pensons tout particulièrement ici au CCN de Montpellier dirigé par Mathilde Monnier qui s'investit remarquablement dans le partenariat et la formation.

certain rapport, pour ne pas dire certain, avec la thématique de ce séminaire : de l'idée à la forme.

Pour guider l'élève dans ses apprentissages (assimiler un savoir) l'enseignant doit mettre en œuvre ce qu'il est aussi possible d'appeler un *protocole*. Ce *protocole*, alors pédagogique, se fonde sur un certain nombre "d'idées", elles-mêmes liées à des idéaux : "idées" sur la nature des savoirs à enseigner en relation avec les objectifs qu'ils permettent d'atteindre (elles sont conditionnées par les programmes) et "idées" sur la manière (la méthode) d'enseigner ces savoirs. Aussi, est-ce à partir de ces "idées" que l'enseignant va mettre en forme son acte d'enseignement ou plus précisément son geste professionnel<sup>46</sup> pour aider l'élève à mettre en "forme" (chorégraphique entre autres) son savoir.

Si cette approche comparative des choses peut paraître idéale et par certains côtés formelle, elle s'appuie néanmoins sur un certain nombre de données concrètes susceptibles de guider l'enseignant dans son activité pédagogique. Les *protocoles* d'Anne Collod et de Fabrice Ramalingom, parce qu'ils s'inscrivent à la fois dans une démarche artistique et une logique de formation, se constituent en effet comme autant d'outils que l'enseignant peut utiliser, en les adaptant au contexte éducatif de son enseignement.

En s'intéressant de manière plus spécifique à l'outil proposé par Anne Collod (composé de quatre données : **Matière**, **Score**, **Value-action** et **Performance**) on peut concevoir le fait qu'il se constitue aussi comme un outil pédagogique à la fois utile pour l'enseignant et l'élève dans le cadre d'une activité d'enseignement/apprentissage.

En transposant les choses :

- La **Matière** correspond pour l'enseignant à l'ensemble des éléments qui conditionnent ou sous-tendent ou son acte pédagogique : objectifs, connaissances sur la discipline enseignée et sur les méthodes d'enseignement, mais aussi l'espace, le temps, les conditions matérielles de son intervention, etc. Elle correspond principalement pour l'élève aux ressources (intellectuelles, motrices, psychologiques, etc.) mobilisables et mobilisées dans son acte d'apprendre.
- Le **Score**, renvoie d'une certaine façon pour l'enseignant au programme (une partition générale des contenus à enseigner) mais aussi et surtout à sa fiche de préparation d'une séance d'enseignement dont il se fait en quelque sorte l'interprète lorsqu'il la met en acte en relation *avec* ses élèves. Pour ces derniers, il renvoie alors à l'ensemble des éléments de guidage proposés par l'enseignant : consignes, relances, documents, etc.
- La **Value-action** correspond aux moments où l'enseignant évalue d'une part, la pertinence et les effets de son action pédagogique et d'autre part, les difficultés que rencontre l'élève et les progrès qu'il réalise, et ce dans une relation de coopération

---

<sup>46</sup> Cette vision des choses n'est que partielle dans la mesure où comme le montrent les théories les plus récentes concernant l'acte d'enseigner la situation vécue par l'enseignant induit des significations (des idées) qui l'amènent à modifier en permanence son protocole d'enseignement. Cf. F. V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan, Paris, 1993.

avec cet élève. Cette participation de l'élève à l'évaluation renvoyant alors pour lui aussi au moment de la Value-action.

- La Performance, renvoie pour sa part à l'acte effectivement réalisé par l'enseignant, ce qu'il a en définitive "composé" sur le plan pédagogique, et à l'acte d'apprendre pour l'élève, c'est-à-dire à ce qu'il a "compris" : inséré dans un réseau de relations pour le constituer en une totalité de sens.

Toute la valeur opérationnelle de cet outil tient justement en qu'il rend possible un partage entre les activités mises en œuvre par l'artiste, l'enseignant et l'élève.

### ***Du monde scolaire et du monde artistique***

Si l'on s'en réfère à la pensée de Jean-Manuel de Queiroz<sup>47</sup>, il existe *a priori* une antinomie radicale entre le monde scolaire et le monde artistique qui ne permet pas qu'ils se rencontrent.

Selon ce théoricien, cette impossible rencontre tient essentiellement dans le fait que ces deux mondes n'obéissent pas à la même logique : alors que la logique propre au monde scolaire relève de l'explication elle-même sous tendue par des conceptions universalistes, l'artiste lui n'explique pas, il est dans le geste inverse de l'implication singulière.

L'enseignant en ce qu'il est notamment "soumis" au primat de la raison langagière, déploie les choses dans son geste professionnel : il les passe au "crible" de la rationalité et de l'analyse pour les transmettre aux élèves. L'artiste au contraire, comme le pense J-M. De Queiroz, déploie un geste qui, même s'il se situe peu ou prou dans le cadre de certaines normes culturelles majoritaires, n'arrête pas de réintroduire de l'altérité et par ce fait d'introduire une forme paradoxale de désordre dans les façons orthodoxes de concevoir les choses. Un geste dont la fonction essentielle est de plier la réalité dans tous les sens pour la questionner et "montrer" que cette dernière ne peut se confondre avec un réel dont la pensée rationnelle ne fait que construire des scénarii plausibles parmi d'autres. Des scénarii qui, s'imposant en tant que vérité, ne relèvent, si l'on s'en reporte une nouvelle fois à la pensée de Gilles Deleuze<sup>48</sup>, que de « parcours rectilignes » propres à la pensée cartésienne<sup>49</sup>.

Néanmoins, même si une rencontre entre le monde scolaire et le monde artistique paraît *a priori* très difficile, une articulation entre la logique du pli et celle du dépli semble possible. Une rencontre alors conçue comme située à l'*entre-deux* d'un rapport plus rationnel à la réalité et d'un rapport plus sensible/intuitif à cette même réalité.

---

<sup>47</sup> J-M. de Queiroz, *De l'artiste et du pédagogue*, conférence prononcée à Rennes en 1996, inédite. Au cours de cette conférence J-M de Queiroz dit : « l'enseignement est toujours dans l'explication (déplier, analyser, etc.). Or, l'artiste n'explique pas, il est dans le geste inverse : celui de l'implication (faire au contraire des plis) ».

<sup>48</sup> G. Deleuze, *Le Pli, Leibniz et le Baroque*, Editions de Minuit, Paris, 1988, pp. 49-54.

<sup>49</sup> Comme le suggère Gilles Deleuze, Descartes n'a pas su résoudre les problèmes inhérents à l'articulation des dimensions labyrinthiques à la fois propres à la matière et à la pensée. Il dit en ce sens, « Si Descartes n'a pas su les résoudre, c'est parce qu'il a cherché le secret du continu (dans la matière) dans des parcours rectilignes, et celui de la liberté (dans la pensée) dans une rectitude de l'âme, ignorant l'inclinaison de l'âme autant que la courbure de la matière », 1988, *op. cit.*

Or, c'est nous semble-t-il à cet *entre deux* qui rend possible une rencontre que peut notamment participer l'outil (emprunté à Ann Halprin) qu'Anne Collod met en avant au cours de son atelier.

Comme nous venons de le suggérer, il se constitue comme ce qui peut devenir "l'objet médiateur" d'un partage entre l'artiste et l'enseignant. Il rend en effet possible une articulation entre le *protocole* artistique de l'artiste et le *protocole* pédagogique de l'enseignant.

Autrement dit, il peut exister comme ce qui va permettre de faire émerger un espace intermédiaire (transitionnel) de contact donnant du "jeu" - donc de la créativité - à la logique plus explicative de l'enseignant et à celle plus implicative de l'artiste dans le cadre de leurs relations partenariales.

Aussi, est-ce dans cet espace intermédiaire - artistique et pédagogique - où s'imbriquent intimement l'explication et l'implication, que l'élève pourra construire de manière créative des savoirs qui sont à la fois sensibles (le Sentir porte sa propre vérité dit E. Straus<sup>50</sup>) et conceptuels.

Plus globalement les propositions d'atelier de Fabrice Ramalingom et d'Anne Collod ont, nous semble-t-il, donné la possibilité au stagiaire (à l'enseignant Art/danse notamment) d'identifier des voies didactiques et pédagogiques lui permettant de (re)questionner ce qui organise (peut-être) habituellement son geste professionnel : un geste qui, conditionné par une logique objectivante (explicative) du monde, induit une relation pédagogique avec l'élève et peut relever (plus ou moins inconsciemment) de la "mise en garde" ou du "tenir en respect". En ce sens, disons qu'elles lui ont permis de (re)concevoir un geste professionnel grâce auquel il lui (re)devient possible de se situer non pas *face*, mais *avec* l'élève et l'artiste *avec* lequel il coopère.

Pour préciser davantage encore les choses, ce séminaire a certainement mis en évidence le fait qu'il existe une approche pédagogique de l'art de la danse *autre* que celle qui se fonde sur une logique d'*application/explication* des contenus à enseigner (logique "rassurante" liée à la conception d'un espace/temps divisible en moments passés, présents, futurs et à une articulation moyens-fin/cause-effet).

Une approche pédagogique fondée sur la logique alternative de l'*implication/"exploitation"*: une "*exploitation*" qui doit s'entendre au sens d'une mise à profit du potentiel impliqué dans la situation d'enseignement/apprentissage<sup>51</sup>. Celle grâce à laquelle peut émerger un contexte éducatif où l'espace/temps impliqué de la situation d'enseignement/apprentissage coïncide avec son espace/temps expliqué<sup>52</sup>. Bref, un contexte éducatif où le principe d'explication - sur lequel se fonde habituellement et essentiellement la logique rationnelle logocentrique du système scolaire - ne détermine plus l'implication de l'enseignant, mais au contraire celui où à partir de son implication se constitue l'explication.

---

<sup>50</sup> E. Straus, 1989, *op. cit.*

<sup>51</sup> Cf. Jean-Jacques Félix, *Enseigner l'art de la danse ?*, à paraître.

<sup>52</sup> Cf. H. Maldiney, 1973, *op. cit.*, pp. 158-161. L'auteur fait référence à la notion de "temps impliqué" en relation avec les travaux de Gustave Guillaume.

Ce séminaire apporte alors en ce sens une réponse possible à la troisième question posée lors de son introduction : en quoi permettra-t-il à l'enseignant et à l'artiste d'interroger, de reconsidérer d'une part, leurs pratiques respectives, mais aussi celle qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils interviennent en partenariat ?

Pour conclure, dans la mesure où cette contribution se constitue en tant que traces écrites résultant d'un ensemble hétérogène des traces laissées par des événements vécus et perçus au cours de ce séminaire, nous pensons ou tout du moins espérons que ce dernier aura aussi laissé des "traces" chez l'artiste et l'enseignant. Des "traces" leur permettant en quelque sorte de tracer un itinéraire pédagogique dans le cadre d'un enseignement artistique danse dont l'élève sera le premier bénéficiaire.

Montpellier le 04 mai 2007.