

# INTRODUCTION AU 3<sup>ème</sup> SÉMINAIRE DU PÔLE RESSOURCE DANSE DU LANGUEDOC- ROUSSILLON : *de l'idée à la forme.*

Jean-Jacques Félix<sup>1</sup>

## Avant-propos

« De l'idée à la forme » est la thématique retenue par Fabrice Ramalingom pour ce troisième séminaire organisé par le Pôle Ressource Danse du Languedoc-Roussillon.

A partir de cette thématique trois questions, au moins, semblent pouvoir guider la réflexion :

- Que veut-elle dire pour l'artiste, danseur-chorégraphe ?
- Que veut-elle dire pour l'enseignant - en particulier pour celui qui enseigne en Art/danse ?
- En quoi cette manière d'envisager les choses dans le domaine de l'art de la danse et dans celui de son enseignement, peut-elle leur permettre d'interroger et de reconsidérer d'une part, leur pratique respective, mais aussi celle qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils interviennent en partenariat ?

## Repères philosophiques

Si dans sa formulation cette thématique semble *a priori* se situer dans le cadre d'une conception platonicienne de l'acte artistique de danser et de ses modalités d'enseignement, elle peut néanmoins se concevoir sous un angle philosophique différent.

En relation notamment avec les thèses défendues par M. Bernard sur le mode d'existence sémiotique de l'acte artistique de danser, il nous paraît opportun de la mettre en relation avec les théories que Jacques Derrida développe dans son ouvrage « *La voix et le phénomène* ».

En effet, lorsque dans ce livre J. Derrida fait une analyse critique de la pensée d'Husserl portant sur la question de la différence à faire entre "indice" et "expression"<sup>2</sup> (*Idées I*), il propose de distinguer "l'idée" de la "forme" de la manière suivante :

- L'idée correspond à la face non sensible ou spirituelle de l'expression : vécu psychique, logique pure, sens idéal de l'expression. Il précise en ce sens : « pour atteindre la pure expressivité, il faut suspendre le rapport à autrui ».
- La forme correspond pour sa part, à la face sensible et charnelle de l'expression. Elle renvoie à ce qui relève d'une modalité indicative. Il écrit en ce sens que « le

---

<sup>1</sup> Enseignant à l'IUFM de Montpellier, chargé de projet pour l'IUFM dans le cadre du Pôle de Ressource Danse du Languedoc-Roussillon. Ce texte résume le propos développé en introduction du séminaire.

<sup>2</sup> Husserl s'interroge sur le sens du terme "signe".

vécu d'autrui ne me devient manifeste qu'en tant qu'il est médiatement indiqué par des signes comportant une face physique ».

Autrement dit, l'idée doit être envisagée comme une visée sur le monde non formulée (non mise en forme) et la forme comme ce qui résulte de la construction d'une modalité sensible d'expression propre à exprimer de cette visée (formulation). Ce que par exemple Paul Valéry appelle la *forme sensible de l'idée*.

En ce sens, du point de vue de l'artiste chorégraphe on peut dire que de sa visée artistique sur le monde (questionnante) résulte l'élaboration, la construction d'une forme d'expression que manifeste un "objet chorégraphique". Cette forme étant censée produire du sens et un effet - au sens large du terme - sur le spectateur.

En ce qui concerne l'enseignant on peut considérer que de sa visée éducative résulte l'élaboration, la construction d'une forme d'expression qui se manifeste globalement dans des situations d'enseignement/apprentissage. Cette forme étant censée "former" les élèves auxquels il s'adresse.

Dans les deux cas, bien que leurs domaines d'intervention diffèrent, ils se rapprochent sur un point essentiel.

Ils sont tous deux confrontés au problème de l'élaboration, de la construction - à partir d'une visée (une idée) - d'une forme ayant pour objet principal d'aider les personnes auxquelles ils s'adressent, **à se construire**. Autrement dit, ils sont chacun à leur façon confrontés au problème de la composition : pour l'un composer un objet chorégraphique, pour l'autre composer une situation d'enseignement/apprentissage à partir de quoi peut émerger ce qui fait sens.

## Quelques précisions d'ordre étymologique

Si l'on s'attache au sens étymologique du terme composer, il provient de *componere* : disposer ensemble. Or, comme le pense Elie Faure, la composition en art renvoie à ce qui relie les choses entre elles dans une résonance de fonctionnalité intense. Une logique fonctionnelle intérieure qui détermine rigoureusement une logique structurale visible, dont rien ne peut être modifié, sans que la logique fonctionnelle même cesse : elle est un organisme en action d'où émerge l'unité de sens de l'œuvre (notamment chorégraphique). En référence à la pratique de l'enseignant, on pourrait alors ajouter qu'elle est un organisme en action (action pédagogique) d'où émerge l'unité de sens d'une situation d'enseignement/apprentissage. Une unité de sens qui permet à l'élève de **comprendre** - de *comprehendere* : saisir ensemble ; c'est-à-dire insérer ce qui est visé par la pensée dans un réseau de relations pour le constituer en une totalité de sens.

Rappelons que le philosophe Olivier Reboul distingue trois principales façons d'apprendre :  
- apprendre *que* qui relève d'un acte d'information

- apprendre *à* qui renvoie à l'apprentissage
- *apprendre* (au sens intransitif) dont le résultat est de comprendre quelque chose.

## De l'improvisation

Néanmoins, l'artiste-chorégraphe et l'enseignant ne font-ils que "composer" dans leur pratique respective ?

Le danseur-chorégraphe et pédagogue Dominique Dupuy apporte une réponse intéressante à cette question.

En référence au film de Nicolas Philibert et dans un sens élogieux, il écrit : « sa pédagogie, monsieur Lopez, l'instituteur "d'*Être et avoir*", semble l'inventer à tout moment, la sortir de son chapeau comme le lapin de l'illusionniste. Cette pédagogie de l'instant... ».

C'est d'abord en l'ambiguïté constitutive de cette phrase que se situe toute sa force de signification et donc son intérêt : l'ambiguïté étant une donnée fondatrice de la pensée créatrice en art et en pédagogie.

Il faut en effet porter attention sur le fait que D. Dupuy ne dit pas que monsieur Lopez invente (ou improvise) sa pédagogie mais bien qu'il **semble** l'inventer. Ce qui amène à comprendre que cet instituteur n'invente pas sa pédagogie *ex nihilo*.

Tout en réussissant à mettre en œuvre une "pédagogie de l'instant", dans sa capacité à inscrire son acte pédagogique dans un contact intersubjectif subtil et une écoute étroite avec ses élèves, il étaye néanmoins cet acte sur un projet éducatif structuré (composé) qui oriente son action d'enseignement

Or, l'improvisation fait aussi partie des procédures de création qui donnent forme à un objet chorégraphique dans l'art de la danse.

Dans ce que nous qualifierons d'improvisation au sens de *composition instantanée* (terme emprunté à Steve Paxton), s'articulent alors d'une certaine façon la problématique de l'artiste chorégraphe improvisateur, avec celle du pédagogue en charge d'un Enseignement Artistique danse.

Autrement dit, questionner l'acte de composer et/ou d'improviser en art de la danse, celui de composer et/ou d'improviser dans l'acte d'enseignement, et enfin celui de composer et/ou d'improviser dans l'acte d'apprendre, revient en définitive à s'interroger sur les potentialités créatives que recèlent ces dialectiques croisées : celles que se propose de mettre en débat ce séminaire.