

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE DE MARÍA FUX :

FONDEMENTS ET PRATIQUES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN

ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

PAR

DÉBORAH MAIA DE LIMA

JUIN 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie du fond du cœur Caroline Raymond qui, en plus de son amitié, m'a offert son humanité, sa confiance, son soutien indéfectible et beaucoup, beaucoup, beaucoup de son temps dans les moments les plus importants de cette démarche. Comme je le dis toujours, c'est la québécoise la plus latine que j'aie connue. Merci infiniment, Caroline.

Je remercie aussi Eloisa Domenici qui a accepté de monter à bord de ce bateau quand il était déjà sorti du port. Eloisa a été mon point de repère pour ne pas oublier d'où je venais. Une très belle rencontre ! Merci pour tout Eloisa.

J'ai un remerciement spécial à Sylvie Lauzon, sans qui cette thèse ne se serait pas matérialisée. Sylvie, ta seule présence me donnait le confort émotionnel nécessaire pour avancer. Je trouve impossible de traduire dans le langage parlé ou écrit mon remerciement à toi. Sans que tu t'en doutes, tu as joué un rôle majeur dans le processus de construction de ma pensée en me donnant les mots que je ne connaissais pas. Il n'y a qu'à penser à Lennon et McCartney.

Merci à Claudia Jashi, Maria Jose Vexenat, Maria del Carmen Merlo, Silvia Labbe, Rosana Bernharstu, Susana Barile, Lucía Llopis, Josefina Zuain, Guillermo Molina, Maralia Reca, Gabriela Orona, Mirta Graciela Miraglia, Diana Martinez, Moira López et Paula Malfettani, toutes et tous les participants de cette recherche, généreux de leur temps et qui m'accordaient une oreille bienveillante quand j'avais besoin d'apprendre et de m'exprimer sur l'enseignement de María.

Un gros merci à François, mon cher ami, qui a été là dès mon arrivée à Montréal. Il a pris soin de moi à certains moments-clés, notamment durant quelques longues heures de travail.

Merci à ma famille au Brésil, en particulier, ma mère Dinorá, ma sœur Daniella et ma cousine Luciana, pour leurs bonnes pensées et avoir veillé sur moi depuis là-bas. Je tiens aussi à remercier mon père, Luiz, qui s'est « enchanté » pendant la démarche de ce doctorat. Même de l'autre côté de la vie, sa présence en moi est restée vivante durant tous ces années.

Merci à Marie-Christine Beaudry, bibliothécaire des arts de l'UQAM, d'avoir été toujours disponible pour m'aider dans mes recherches.

Merci à Elena Bracco, pour son amitié et pour sa présence intelligente et perspicace depuis toujours.

Merci à Kris Onishi et Beverly Baker, pour avoir toujours été présents même dans les *last-minute calls*.

Merci à Flávio Murahara et Sanderson Palmeira, le morceau du Brésil à Montréal. Je les remercie pour l'amitié et les bons et joyeux moments partagés ensemble.

Un grand merci au peuple Brésilien, dans la figure de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior*, CAPES, pour avoir rendue possible cette recherche hors du Brésil.

À toutes celles et ceux qui ont dansé, joué et plongé avec moi dans cette démarche, o meu MUITO OBRIGADA !

DÉDICACE

À María Fux

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	xiv
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES ACRONYMES	xvi
RÉSUMÉ	xvii
RESUMO	xix
ABSTRACT	xxi
RESUMEN.....	xxiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	5
1.1. María Fux : une artiste-pédagogue argentine.....	6
1.1.1. La place de la danse dans la vie de María Fux.....	8
1.1.2. María Fux au temps de la dernière dictature argentine	9
1.2. Contextualisation du problème de recherche	12
1.2.1. Mon expérience de l'enseignement de la danse de María Fux.....	12
1.2.2. Thé des mardis et jeudis.....	14
1.2.3. Écarts entre les écrits de María Fux et sa pratique d'enseignement de la danse.....	15
1.2.4. Transmission et certification à l'enseignement de la danse de María Fux, la <i>Danzaterapia</i>	18
1.2.5. Différentes appellations de l'enseignement de la danse de María Fux.....	19
1.3. Examen des écrits sur la pratique d'enseignement de María Fux	20

1.3.1. Confusions autour de la pratique d'enseignement de María Fux.....	21
1.4. But et questions de recherche.....	28
1.5. Pertinence de la recherche.....	29
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	31
2.1. L'art et l'éducation.....	32
2.1.1. Trois penseurs de l'art dans l'éducation	33
2.1.1.1. John Dewey (1859-1952)	34
2.1.1.2. Herbert Read (1893-1968).....	38
2.1.1.3. Paulo Freire (1921-1997).....	42
2.1.2. Pédagogues de la danse dans l'éducation	46
2.1.2.1. Rudolph Laban (1879 -1959)	46
2.1.2.2. Margareth H'Doubler (1889-1982)	50
2.1.2.3. Pédagogues de la danse en Argentine.....	52
2.1.2.4. Profils des pédagogues de la danse.....	56
2.2. Conceptions et représentations.....	59
2.2.1. Conceptions de la pratique d'enseignement.....	59
2.2.2. Représentations	62
2.3. Clarification conceptuelle autour de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux	63
2.3.1. Danse expressive et danse créative	64
2.3.2. Une approche d'éducation inclusive ou intégrative ?	67
2.3.3. Contexte thérapeutique associé à l'enseignement de la danse de María Fux	70
2.3.3.1. Thérapie et psychothérapie	71
2.3.3.2. Champ de la thérapie par la danse et le mouvement	73
2.4. Considérations au regard de l'éducation somatique.....	76
2.4.1. La notion de soma	78
2.4.2. Le corps objet et le corps sujet.....	80
2.4.3. Pédagogie somatique.....	82
2.5. Objectifs de la recherche.....	87
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	89

3.1. Posture épistémologique et méthodologique	89
3.2. Contexte du terrain et adaptation de la chercheuse à la nouvelle situation.....	93
3.3. Choix et caractéristiques des participants de la recherche	95
3.3.1. Deux proches collaboratrices et une assistante de María Fux	96
3.3.2. Élèves de María Fux	98
3.3.3. Mères d'élèves trisomiques.....	99
3.3.4. Participantes provenant des champs de la santé et des arts.....	101
3.4. Démarche de consentement éthique.....	104
3.4.1. Circonstances éthiques exceptionnelles	105
3.5. Méthodes de production des données	106
3.5.1. Entretiens semi-dirigés menés auprès des participants de la recherche...	107
3.5.1.1. Conduite de l'entretien semi-dirigé auprès de María Fux	108
3.5.1.1.1. Entretiens informels auprès de María avant septembre 2016	113
3.5.1.2. Entretiens semi-dirigés auprès de participants complémentaires	114
3.5.1.2.1. Conduite d'entretiens semi-dirigés auprès des collaboratrices et de l'assistante de María Fux	115
3.5.1.2.2. Conduite d'entretiens semi-dirigés auprès d'élèves du studio de María Fux.....	117
3.5.1.2.3. Conduite d'entretiens semi-dirigés auprès des mères des élèves trisomiques.....	118
3.5.1.2.4. Entretiens semi-dirigés auprès des participants des champs de la santé et de la danse.....	119
3.5.2. Participation observante du terrain	121
3.5.3. Captations vidéos des pratiques d'enseignement de la danse de María Fux	122
3.5.3.1. Critères de sélection des captations vidéo de l'enseignement de la danse de María Fux entre 2014 et 2016	124
3.5.4. Collecte de documents écrits sur María Fux	126
3.5.5. Analyse qualitative des données	126
3.6. Analyse thématique des données d'entretiens et d'observation par captation vidéo	127
3.6.1. Procédure d'analyse des entretiens auprès María Fux	131
3.6.2. Procédure d'analyse des entretiens avec les participants complémentaires	136

3.6.2.1. Procédure d'analyse des entretiens avec les participants provenant de l'environnement immédiat de María Fux	136
3.6.2.2. Procédure d'analyse des entretiens avec les participants complémentaires hors du studio de María Fux.....	138
3.6.2.3. Analyse croisée des entretiens menés auprès de María Fux et auprès des participants complémentaires	141
3.6.3. Procédure d'analyse des pratiques d'enseignement de María Fux captées sur vidéo	143
3.6.4. Triangulation de données d'entretien et d'observation.....	147
3.7. Validité de la recherche.....	147
3.8. Limites de la recherche	149
 CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	 152
4.1. Portrait biographique : la danse au cœur de la vie de María Fux.....	153
4.1.1. Influence des parents de María Fux sur son parcours d'artiste et sur son enseignement de la danse	154
4.1.2. Parcours artistique de María Fux	156
4.1.3. Popularité de María Fux : le rayonnement de l'artiste-sociale	159
4.1.4. María Fux dans le milieu de la danse argentine.....	161
4.2. Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse	167
4.2.1. Valeurs qui conditionnent l'enseignement de la danse de María Fux	168
4.2.1.1. Générosité et détachement qui caractérisent María Fux	168
4.2.1.1.1. Détachement des étiquettes et des formules pédagogiques	170
4.2.1.2. Simplicité du quotidien et les mots-mères.....	171
4.2.1.3. <i>Bouger avec vérité</i> : Danser comme une recherche de la vérité.....	173
4.2.2. Caractéristiques de l'artiste-pédagogue	177
4.2.2.1. Autoréférence : être d'abord en contact avec soi-même	177
4.2.2.2. Être une apprenante par l'expérience : le regard fuxien dans la curiosité aiguisée du monde	179
4.2.3. Conceptions de María Fux à l'égard de sa pratique, da <i>Danzaterapia</i> et du mouvement.....	181
4.2.3.1. L'appellation <i>Danzaterapia, método María Fux</i>	182
4.2.3.2. Position de María Fux à l'égard de son rôle et de l'appellation <i>Danzaterapia</i>	183

4.2.3.3. Pouvoir transformateur du mouvement	187
4.2.4. Ses conceptions de la danse et du professeur de danse <i>versus</i> de l'artiste	189
4.2.5. Ses conceptions de l'enseignement : enseigner est savoir donner	191
4.2.5.1. <i>Donner la danse</i> en facilitant la rencontre de l'élève avec son propre mouvement : Être un pont	193
4.2.5.2. <i>Donner la danse</i> en transposant ses expériences artistiques et de vie avec instinct et intuition.....	194
4.2.5.3. <i>Donner la danse</i> humainement dans une relation d'aller-retour constant avec les élèves.....	197
4.2.5.4. <i>Donner la danse</i> avec l'acceptation de soi et de l'élève : la relation d'égalité	198
4.2.5.5. <i>Donner la danse</i> en respectant le temps de l'élève : l'absence d'attentes par María Fux	200
4.2.5.6. <i>Donner</i> la liberté à l'élève de donner du sens à son expérience	202
4.3. Pratique d'enseignement de la danse de María Fux	205
4.3.1. Studio-maison : Le <i>Centro Creativo de Danza Contemporanea</i> María Fux	206
4.3.1.1. Les motifs pour lesquels les élèves veulent danser auprès de María Fux	209
4.3.2. Manière dont María Fux se prépare pour un cours et le conçoit.....	212
4.3.3. Moyens pédagogiques qui particularisent l'enseignement de María Fux	216
4.3.3.1. Recourir à l'humour pour se faire comprendre.....	217
4.3.3.2. Utiliser l'imaginaire pour stimuler le mouvement.....	220
4.3.3.2.1. Donner vie aux objets concrets	226
4.3.3.3. Prendre le rôle du <i>chef d'orchestre</i>	228
4.3.3.4. Modéliser le mouvement dansé	232
4.3.3.5. Organiser l'espace pour favoriser l'engagement des élèves dans la salle de cours.....	237
4.3.3.5.1. Organiser les élèves dans l'espace.....	238
4.3.3.5.2. La place que María occupe dans la salle de cours	243
4.3.3.6. Créer un univers sonore pour s'engager dans la danse.....	244
4.3.3.6.1. Réagir corporellement aux stimuli que procure la musique	246
4.3.3.6.2. Dialoguer avec une musique vivante	248

4.3.3.6.3. Incorporer la musique	249
4.3.3.6.4. Diriger l'attention des élèves vers la musique	251
4.3.3.6.5. Danser la sonorité des mots	256
4.3.3.6.6. Faire silence pour écouter le corps et la musique dans le corps ...	257
4.3.4. Structuration de l'enseignement de María Fux : Quatre moments-clés du cours	259
4.3.4.1. Ce que María dit du développement et de la structure d'un cours de danse.	261
4.3.4.2. Moments-clés et contenus de danse qui structurent l'enseignement de María Fux.....	263
4.3.4.2.1. Premier moment-clé : <i>Rencontrer</i> les élèves	264
4.3.4.2.2. Deuxième moment-clé : Bouger dans le <i>petit espace</i>	267
4.3.4.2.3. Troisième moment-clé : Aller dans le <i>grand espace</i>	271
4.3.4.2.4. Quatrième moment-clé : <i>Improviser</i> pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé	275
CHAPITRE V DISCUSSION.....	281
5.1. María Fux au cœur de sa pédagogie.....	283
5.1.1. Acceptation et regard égalitaire	284
5.1.2. L'expérience dans la construction de sa pédagogie	288
5.2. La danse dans le regard de María.....	289
5.3. L'artiste-pédagogue.....	291
5.3.2. Activateurs du mouvement	294
5.3.2.1. La relation de María Fux avec la Musique	294
5.3.2.2. La relation de María Fux avec l'espace	296
5.3.2.3. Activation du corps.....	298
5.3.2.3.1. « Je vois, je sens et je <i>donne</i> » : l'empathie kinesthésique comme moteur de son enseignement de la danse	301
5.4. Une approche somatique de l'enseignement de la danse	303
5.5. Ce que l'enseignement de María Fux n'est pas	306
5.6. La mise en scène du cours.....	309
CONCLUSION.....	313

BIBLIOGRAPHIE	318
ANNEXE A COURS DE DANSE DONNÉS AU BRÉSIL ET À L'EXTÉRIEUR APRÈS 2006	343
ANNEXE B CERTIFICATION EN THÉRAPIE PAR LA DANSE ET LE MOUVEMENT OBTENUE EN DÉCEMBRE 2011	345
ANNEXE C PARCOURS ARTISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE MARÍA FUX	346
ANNEXE D AFICHES DES ENTREVUES SUR MARÍA FUX DANS LES MURS DU <i>CENTRO CREATIVO DE DANZA CONTEMPORANEA MARÍA FUX</i>	351
ANNEXE E CERTIFICATION EN <i>DANZATERAPIA</i> OBTENUE LE 17 JANVIER 2013	352
ANNEXE F DIFFÉRENT APPELLATIONS DE LA <i>DANZATERAPIA</i> DONNÉES PAR LES ÉLÈVES DE MARÍA FUX	353
ANNEXE G L'ŒUVRE MARIA SOBRE MARÍA (MARIA SUR MARÍA).....	354
ANNEXE H CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT DE LA FORMATION ÉTHIQUE	355
ANNEXE I AUTORISATION DU PROGRAMME DE DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL POUR QUE JE PUISSE POURSUIVRE LA RECHERCHE À PARTIR DES DONNÉES PRODUITES EN ARGENTINE ET AVEC MES ARCHIVES PERSONNELLES	356
ANNEXE J AUTORISATIONS DE MARÍA FUX POUR UTILISER MES ARCHIVES PERSONNELLES ET LES DONNÉES PRODUITES DANS LA RECHERCHE	357
ANNEXE K FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE DES PARTICIPANTS COMPLÉMENTAIRES SIGNÉS EN 2016	362

ANNEXE L AUTORISATION DES PARTICIPANTS COMPLÉMENTAIRES POUR L'UTILISATION DE LEUR DONNÉES APRÈS LES AVOIR LUS EN 2018	372
ANNEXE M GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PRÉPARÉ À L'INTENTION DE MARÍA FUX	373
ANNEXE N GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉS À L'INTENTION DES PARTICIPANTS COMPLÉMENTAIRES.....	376
ANNEXE O JOURNAL D'OBSERVATION	380
ANNEXE P EXEMPLE DE PREMIÈRE ANALYSE DES PARTICIPANTS PROVENTAN DE L'ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT DE MARÍA FUX À PARTIR DE L'ENTRETIEN D'UNE ÉLÈVE (EXTRAIT).....	382
ANNEXE Q GRILLE D'OBSERVATION DES CAPTATIONS VIDÉO DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE DE MARÍA FUX	386
ANNEXE R RECURRENCE DU SOUS-THÈME <i>EMPLACEMENT DES ÉLÈVES DANS LA SALLE DE COURS DANS DIFFÉRENTS NIVEAUX DE L'ESPACE</i>	387
ANNEXE S NOTE DE MARÍA FUX EN 2018 APRÈS AVOIR VU LES ARBRES THÉMATIQUES ET MES INTERPRÉTATIONS SUR SES PROPOS	389
ANNEXE T MARÍA FUX SUR LA SCÈNE.....	390
ANNEXE U PRIX ET DISTINCTIONS DE MARÍA FUX	392
ANNEXE V ARBRE THÉMATIQUE : PORTRAIT BIOGRAPHIQUE DE MARÍA FUX.....	394
ANNEXE W ARBRE THÉMATIQUE : CONCEPTIONS DE MARÍA FUX À LA BASE DE SON ENSEIGNEMENT DE LA DANSE.....	395
ANNEXE X LES CINQ FAÇONS DONT MARÍA FUX TRAVAILLE LES ÉLÈVES DANS L'ESPACE.....	400

ANNEXES Y CONTEXTE D'INTERACTION INFORMELLE ENTRE MARÍA FUX ET LES ÉLÈVES DANS LE PREMIER MOMENT-CLÉ	402
ANNEXE Z L'INTRODUCTION DE LA SCÈNE DU DÉBUT DU COURS DE MARÍA FUX DANS LE PREMIER MOMENT-CLÉ.....	403
ANNEXE AA L'ENTRÉE SUR SCÈNE INTRODUCTIVE D'UN COURS DE MARÍA FUX DANS LE PREMIER MOMENT-CLÉ.....	404
ANNEXE BB DEUXIÈME MOMENT-CLÉ : BOUGER DANS LE <i>PETIT ESPACE</i>	408
ANNEXE CC TROISIÈME MOMENT-CLÉ : ALLER DANS LE <i>GRAND ESPACE</i>	411
ANNEXE DD QUATRIÈME MOMENT-CLÉ : <i>IMPROVISER</i> POUR INTÉGRER L'EXPÉRIENCE VÉCUE DU MOUVEMENT DANSÉ.....	417
ANNEXE EE LA FIN DU COURS DE MARÍA FUX	420
ANNEXE FF ARBRE THÉMATIQUE DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE DE MARÍA FUX	422
APPENDICE ORIGINAUX EN LANGUE ÉTRAGÈRES	430

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1. Schéma des différences entre les concepts d'exclusion, de ségrégation, d'intégration et d'inclusion	69
Figure 3.1. Axe thématique provisoire nommé <i>L'Attitude de María Fux donnant la danse</i>	133
Figure 3.2. Fusions, subdivisions et regroupements des thèmes émergents des entretiens de María Fux.....	134
Figure 3.3. Extraits des arbres thématiques <i>La Thérapie par la danse et le mouvement et la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux en Argentine et L'artiste María Fux</i>	140
Figure 4.1. Synthèse du <i>Portrait biographique de María Fux</i>	166
Figure 4.2. Synthèse des <i>Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse</i>	204
Figure 4.3. Entrée du studio	206
Figure 4.4. Panneau du studio vu de la rue	206
Figure 4.5. Salle de cours du studio de María Fux	208
Figure 4.6. Extrait manuscrit d'un cours de María Fux	215
Figure 4.7. Couloir des objets dans le studio	226
Figure 4.8. Les positions de María Fux dans la salle de cours	243
Figure 4.9. Synthèse de la structuration de la <i>Pratique d'enseignement de la danse de María Fux</i>	280
Figure 5.1. En reprennant le ruban de Moebius d'Escher, l'artiste-pédagogue María Fux	291

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
Tableau 1.1. Confusions terminologiques et classifications de la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux.....	28
Tableau 2.1. Concepts-clés présents dans la philosophie des pédagogues de l'éducation et de la danse	55
Tableau 3.1. Caractéristiques des collaboratrices et de l'assistante de María Fux	97
Tableau 3.2. Caractéristiques des élèves de María Fux	99
Tableau 3.3. Caractéristiques des mères d'élèves trisomiques participantes.....	101
Tableau 3.4. Participants complémentaires de la recherche	104
Tableau 3.5. Entretiens réalisés auprès de María Fux entre septembre et novembre 2016.....	112
Tableau 3.6. Entretiens réalisés auprès des collaboratrices et de l'assistante de María Fux	116
Tableau 3.7. Entretiens réalisés auprès des élèves de María Fux	118
Tableau 3.8. Entretiens réalisés auprès des mères des élèves trisomiques de María Fux	119
Tableau 3.9. Entretiens réalisés auprès la directrice et du vice-directeur de l'AADT	120
Tableau 3.10. Caractéristiques des captations vidéo des cours de María Fux	125
Tableau 3.11. Extrait de l'analyse des entretiens des participants provenant de l'environnement immédiat de María Fux.....	138
Tableau 3.12. Extrait des thèmes en utilisant le code de repérage <i>MUS</i> dans l'outil filtre Excel.....	142
Tableau 4.1. Éléments de la musique sur lesquels les élèves sont invités à porter leur attention.....	252

LISTE DES ACRONYMES

AAA	Alianza Anticomunista Argentina
AADT	Asociación Argentina de Danzaterapia
ADTA	American Dance Therapy Association
ATDMC	Association de la Thérapie par la danse et le mouvement au Canada
CERPE	Comité d'éthique de la recherche par les projets étudiants de l'Université du Québec à Montréal
DEPA	Doctorat en études et pratiques des arts
EPTC	Énoncé de politique des trois conseils
FER	Formation en éthique de la recherche
FONDART	Fondo Nacional del Desarrollo Cultural y las Artes
ISMETA	International Somatic Movement Education and Therapy Association
OMS	Organisation mondiale de la santé
TED	Technology, Entertainment and Design
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNA	Universidad Nacional de las Artes
UNB	Universidade de Brasília
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

La présente thèse a pour but de décrire et de comprendre l'enseignement de la danse de María Fux, tel qu'elle l'a développé pendant plusieurs décennies, dans son *Centro Creativo de Danza Contemporanea* à Buenos Aires. Malgré sa notoriété, en Argentine et dans plusieurs pays d'Amérique du Sud et d'Europe, sa pratique a fait l'objet de peu d'études et est principalement reconnue à travers ses écrits autobiographiques. L'enseignement de la danse de María Fux a été diffusé sous l'appellation *Danzaterapia*, et les divergences continues quant à la compréhension de cette pratique, de même que les diverses interprétations qu'elle comporte, m'a incité à mener une étude approfondie dont la question principale est la suivante : Quels sont les fondements et les pratiques d'enseignement de la danse de María Fux ? Les sous-questions qui en découlent sont : 1) Quelles sont les conceptions à la base de son enseignement de la danse ? 2) Comment ses conceptions se manifestent dans son enseignement ? 3) Quels sont les contenus qui structurent son enseignement de la danse ? et 4) Si les principes somatiques se dégagent de l'enseignement de la danse de María Fux, quels sont-ils ?

Cette étude s'inscrit dans le paradigme post-positiviste, qui cherche à interpréter ou à comprendre un contexte particulier de recherche (Fortin et Gosselin, 2014 ; Green et Stinsons, 1999). Il s'agit d'une recherche de type ethnographique, dont la posture épistémologique adoptée est compréhensive-interprétative (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette recherche comprend 16 participants, María Fux elle-même, comme principale participante de l'étude et 15 participants complémentaires : ses deux collaboratrices, son assistante à l'enseignement, six de ses élèves, deux mères d'élèves de son studio, deux participantes provenant du milieu de la danse argentine et deux du milieu thérapeutique. Cette diversité de participants a permis de découvrir les divers aspects entourant sa pratique de l'enseignement de la danse. J'ai eu recours à diverses méthodes de production de données, dont des entretiens semi-dirigés, la participation observante de la chercheuse et l'analyse de cinq cours de María Fux enregistrés et captés sur vidéo entre 2014 et 2016. La méthode d'analyse thématique a été retenue et a généré trois arbres thématiques permettant de dégager et de décrire le *Portrait biographique de María Fux*, ses *Conceptions à la base de son enseignement* et les *Pratiques d'enseignement de la danse* de María Fux.

À partir des résultats obtenus, il a été possible de dégager six moyens pédagogiques utilisés par María Fux : 1) recours à l'humour pour se faire comprendre ; 2) utilisation

de l'imaginaire ; 3) identification au rôle de *chef d'orchestre* ; 4) modélisation du mouvement dansé ; 5) organisation de l'espace pour favoriser l'engagement des élèves dans la salle de cours ; 6) création d'un univers sonore pour s'engager dans la danse. Il a été également possible de dégager la structuration des cours de María Fux en quatre moments-clés se déclinant ainsi : 1) *Rencontre* avec les élèves ; 2) Bouger dans le *petit espace* ; 3) Déplacement dans le *grand espace* ; 4) *Improvisation* pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé. Les valeurs humaines retrouvées dans sa pratique et la créativité qui la caractérise comme une artiste-pédagogue *novatrice* (Chopin, 2015) mettent en évidence son apport artistique et somatique dans l'enseignement de la danse.

Mots-clés : María Fux ; danse ; *Danzaterapia* ; conceptions de l'enseignement ; principes somatiques.

RESUMO

Esta tese descreve e analisa o ensino da dança de María Fux, na forma como María Fux, ela mesma, o desenvolveu em seu *Centro Creativo de Danza Contemporanea* em Buenos Aires. Apesar da notoriedade de María Fux tanto na Argentina, como em diversos países da América do Sul e da Europa, sua prática continua sendo pouco estudada e é conhecida prioritariamente pelo viés de suas obras escritas, que são, em sua maioria, reflexões pessoais e autobiográficas. Conhecida pela denominação *Danzaterapia*, são constantes as divergências a respeito do entendimento sobre essa prática, assim como as diversas compreensões sobre o quê o ensino de María Fux comporta. Esse fato me impulsionou a efetuar um estudo aprofundado, cuja questão principal foi: Quais são os fundamentos e as práticas de ensino da dança de María Fux? As quatro perguntas complementares trabalhadas na pesquisa foram: 1) Quais são as concepções que estão subjacentes ao ensino da dança de María Fux? 2) Como essas concepções se manifestam em seu ensino da dança? 3) Quais são os conteúdos que estruturam o ensino da dança de María Fux? 4) Se emergem princípios somáticos do ensino de dança de María Fux, quais são eles?

Este estudo adota o paradigma pós-positivista, que busca interpretar ou compreender um contexto particular (Fortin e Gosselin, 2014; Green e Stinsons, 1999). O estudo constitui-se como pesquisa etnográfica, adotando uma posição compreensiva-interpretativa (Paillé e Muchielli, 2016) como postura epistemológica. A pesquisa incluiu 16 participantes, sendo a própria María Fux, a principal participante, e 15 participantes complementares: suas duas colaboradoras, sua assistente, seis de seus alunos, duas mães de seus alunos, dois membros da área da dança Argentina e dois integrantes do meio terapêutico. Essa diversidade de sujeitos participantes permitiu a compreensão dos vários aspectos que cercam a prática do ensino de dança de María Fux. Como métodos de produção de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, *participação observante* da pesquisadora e a análise de cinco aulas de María Fux obtidas através de gravações de vídeo durante os anos de 2014 a 2016. O método de análise adotado para este estudo foi a análise temática com a qual foram geradas três árvores temáticas permitindo identificar e descrever o *Retrato biográfico de María Fux*; as *Concepções subjacentes ao seu ensino de dança* e as *Práticas de ensino de dança* de María Fux.

A partir dos resultados obtidos foi possível identificar seis recursos pedagógicos utilizados por María Fux: 1) Uso do humor para se fazer entender; 2) Uso do

imaginário; 3) Identificação do *maestro de orquestra*; 4) Modelagem de movimento dançado; 5) Organização do espaço para motivar o engajamento do aluno na sala de aula; 6) Criação de um universo sonoro para engajar o aluno na dança. Também foi possível identificar a estruturação das aulas de María Fux em 4 momentos-chave: 1) *Encontro* com os alunos; 2) Ativação no *pequeno espaço*; 3) Movimentar-se no *grande espaço*; 4) *Improvisação* para integrar a experiência do movimento dançado. Os valores humanos encontrados na prática de María Fux, e a criatividade que a caracteriza como artista-pedagoga *inovadora* (Chopin, 2015), colocam em evidência uma contribuição artística e somática no seu modo de ensinar a dança.

Palavras-chave: María Fux; dança; *Danzaterapia*; concepções de ensino; princípios somáticos

ABSTRACT

The present thesis aims to describe and comprehend the dance teaching method developed over several decades by María Fux in her *Centro Creativo de Danza Contemporanea* in Buenos Aires. Despite María Fux's fame in Argentina and throughout South America and Europe, her practice has been rarely studied and is mainly known through her personal writings. María Fux's dance teaching method has been disseminated under the name *Danzaterapia*; the multiple divergent interpretations of this practice, as well as the varied understandings of this term, prompted me to carry out this in-depth study. The principal research question is the following: what are the fundamental concepts and practices of María Fux's method of dance teaching? The sub-questions that emerged are the following: 1) What are the conceptions at the base of her dance teaching practice? 2) How do these conceptions manifest within this practice? 3) What are the contents that structure this practice? And 4) If somatic principles emerge from María Fux's dance teaching, what are they?

This study is situated within a post-positivist paradigm that seeks to interpret or understand in depth a specific research context (Fortin & Gosselin, 2014; Green & Stinsons, 1999). This is an ethnographic research, whose epistemological viewpoint is comprehensive-interpretative (Paillé & Mucchielli, 2016). This study includes 16 participants, María Fux herself as its main participant and 15 complementary participants: her two collaborators, her teaching assistant, six of her students, two mothers of students from her studio, two participants from the Argentinean dance milieu, and two others from the field of therapy. This diversity of participants was chosen to allow for an investigation of her dance method from multiple perspectives. I used a variety of data production methods, including semi-structured interviews, *participant observation*, and video recordings of five of María Fux's classes held between 2014 and 2016. Thematic analysis was adopted for data analysis, which generated three thematic trees that allowing to identify and to describe the *Biographical portrait* of María Fux, the *Conceptions underlying her teaching*, and her *Dance teaching practices*.

From the results obtained, it was possible to identify six pedagogical means of her teaching practice: 1) the use of humor to make herself understood; 2) the use of the

imagination; 3) identification with the role of the *orchestra conductor*; 4) modeling of dance movements; 5) organization of space to promote student's engagement in the dance studio; 6) creation of a sonorous universe in order to engage the students in dance. It was also possible to identify the structure of María Fux's classes as consisting of four key moments: 1) *Encounter* with the students; 2) Moving in the *small space*; 3) Displacement in the *large space*; and 4) *Improvisation* in order to integrate the lived experience into the dance movements. The human values and creativity found in María Fux's practice characterize her as an *innovative* pedagogical-artist (Chopin, 2015) and highlight her artistic and somatic contribution to dance education.

Key words: María Fux; dance; *Danzaterapia*; conceptions of teaching; somatic principles

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo describir y comprender el método de enseñanza de la danza desarrollado a lo largo de varias décadas por María Fux en su Centro Creativo de Danza Contemporánea en Buenos Aires. A pesar de la fama de María Fux en Argentina y en toda América del Sur y Europa, su práctica ha sido raramente estudiada y es principalmente conocida a través de sus escritos personales. El método de enseñanza de la danza de María Fux se ha difundido bajo el nombre de *Danzaterapia*; las múltiples interpretaciones divergentes de esta práctica, así como las variadas comprensiones de este término, me llevaron a realizar este estudio en profundidad. La principal pregunta de esta investigación es la siguiente: ¿cuáles son los conceptos y prácticas fundamentales del método de enseñanza de la danza de María Fux? Las sub-preguntas que surgieron son: 1) ¿Cuáles son los conceptos en la base de su práctica de enseñanza de la danza? 2) ¿Cómo se manifiestan estas concepciones dentro de esta práctica? 3) ¿Cuáles son los elementos estructurales de esta práctica? Y 4) Si los principios somáticos emergen de la enseñanza de danza de María Fux, ¿cuáles son?

Este estudio se sitúa dentro de un paradigma post-positivista en el sentido de que trata de interpretar o comprender en profundidad un contexto de investigación específico (Fortin y Gosselin, 2014; Green y Stinsons, 1999). Se trata de una investigación etnográfica, cuyo punto de vista epistemológico es integral-interpretativo (Paillé & Mucchielli, 2016). Este estudio incluye 16 participantes, la propia María Fux como participante principal y 15 participantes complementarios: sus dos colaboradores, su ayudante de cátedra, seis de sus alumnos, dos madres de alumnos de su estudio, dos participantes del medio de la danza argentina y otros dos del ámbito de la terapia. Esta diversidad de participantes fue elegida para permitir una investigación de su método de danza desde múltiples perspectivas. Utilicé una variedad de métodos de producción de datos, incluyendo entrevistas semi-estructuradas, observación de los participantes, y grabaciones de video de cinco de las clases de María Fux realizadas entre 2014 y 2016. Se adoptó el análisis temático para el análisis de los datos, lo que generó tres árboles temáticos que permitieron identificar y describir el *Retrato biográfico* de María Fux, las *Concepciones que subyacen a su enseñanza* y sus *Prácticas de enseñanza de la danza*.

A partir de los resultados obtenidos, fue posible identificar seis medios pedagógicos de su práctica docente: 1) el uso del humor para hacerse entender; 2) el uso de la

imaginación; 3) la identificación con el rol del *director de orquesta*; 4) el modelado de los movimientos de danza; 5) la organización del espacio para promover la actuación del alumno en sala de clase; 6) la creación de un universo sonoro para facilitar la movilización de los estudiantes en la danza. También fue posible identificar la estructura de las clases de María Fux, compuesta por cuatro momentos-clave: 1) el *Encuentro* con los estudiantes; 2) Moverse en el *espacio pequeño*; 3) el Desplazamiento en el *gran espacio*; y 4) la *Improvisación* para integrar la experiencia vivida en los movimientos de danza. Los valores humanos y la creatividad que se encuentran en la práctica de María Fux la caracterizan como una artista *innovadora* (Chopin, 2015) y destacan su contribución artística y somática a la educación de la danza.

Palabras clave: María Fux; danza; Danzaterapia; concepciones de la enseñanza; principios somáticos

INTRODUCTION

Je suis née dans une petite ville du Brésil pendant la dictature militaire qui s'est étendue de 1964 à 1985. En réaction, sans doute, au climat dictatorial de mon enfance, j'ai toujours un fort attachement pour la liberté d'expression. Puisqu'il n'y avait pas de formation universitaire en danse là où j'habitais, j'ai donc étudié en psychologie dans une orientation clinique et sociocommunautaire en relation avec les arts, tout en cherchant à y incorporer diverses pratiques corporelles. J'étais toujours très critique du caractère stigmatisant du concept de maladie et de symptomatologie clinique¹.

Par rapport aux arts, je possède un parcours de trente ans dans le domaine de la danse, ayant pratiqué le flamenco, le jazz, le ballet, la danse moderne, la danse contemporaine et le contact improvisation. Après 2003, je dansais avec deux troupes affiliées à l'Université Fédérale de Uberlândia (UFU) : le *Baiadô, pesquisa e prática das danças brasileiras*² (*Baiadô*, recherche et pratique de danses brésiliennes), une troupe qui s'intéressait à la recherche et à la pratique des danses populaires du Brésil, qui se présentait dans les théâtres, mais aussi dans les écoles, les prisons, les hôpitaux et principalement dans la rue. Avec la troupe de danse-théâtre *Anônimos da Silva*

¹ Nous comprenons par symptomatologie clinique, l'ensemble de signes et symptômes présents dans une maladie déterminée. Tiré de https://w2.fop.unicamp.br/ddo/patologia/downloads/db301_un1_Exame-Clinico.pdf le 20 janvier 2019.

² Parmi les danses brésiliennes que j'ai étudiées et enseignées au sein du groupe *Baiadô*, on compte : le *maracatu*, le *congada*, la *samba*, le *coco*, le *cacuriá*, la *ciranda*, etc.

(Anonymes *da Silva*), j'ai assumé un rôle de chercheuse-participante dans un projet intitulé *La préparation corporelle de l'acteur par la danse*³.

À partir de 2006 et au contact de ces deux groupes de danse, je me suis consacrée à la création artistique destinée à la scène ainsi qu'à l'éducation, au Brésil et à l'extérieur, en donnant plusieurs cours de danse sur les possibilités artistiques de l'insertion de la danse dans la société comme processus créatif (voir Annexe A). Mon parcours artistique s'est orienté vers l'intégration de la danse comme facteur éducatif, de santé et de créativité dans la vie quotidienne des personnes dans un cadre d'éducation formelle et informelle.

Durant la même année, en 2006, ma démarche personnelle m'a amenée à entreprendre une maîtrise (2006 à 2008) dans le cadre du programme de Psychologie clinique et culture de l'Université de Brasília, laquelle portait sur la corrélation pouvant exister entre, d'une part, les effets créatifs et, d'autre part, les effets éducatifs des danses brésiliennes sur le groupe *Baiadô*. Mon directeur de recherche, Norberto Abreu Silva e Neto, a été l'un des pionniers de l'éducation somatique au Brésil et c'est auprès de lui que j'ai été introduite à ce domaine de pratiques, d'abord avec l'Eutonie, puis avec le *Body Mind Centering*[®] et la méthode Feldenkrais[®].

Pour mieux comprendre l'influence du mouvement sur les personnes, en 2009, j'ai commencé une formation en Thérapie par la danse et le mouvement⁴ à Buenos Aires,

³ Cette recherche possède une grande quantité de verbatims qui seront présentés entre guillemets. Pour en faciliter la lecture, je vais utiliser l'italique pour tout mot ou toute expression nécessitant une certaine emphase ou distinction placée hors des verbatims.

⁴ Découlant des *Creative Arts Therapies* ou *Expressive Arts Therapy*, la thérapie par la danse et le mouvement, souvent désigné par l'expression *danse thérapie* est définie par l'*American Dance Therapy Association* (États-Unis) comme « l'utilisation psychothérapeutique du mouvement pour l'intégration émotionnelle, cognitive, physique et sociale de l'individu. ». La Thérapie par la danse et le mouvement est classée parmi les psychothérapies complémentaires, lesquelles utilisent l'art dans leur approche au patient. Les quatre branches les plus connues des *Creative Arts Therapies* sont : l'art-

en Argentine, que j'ai terminée en 2011 (voir Annexe B). C'est à Buenos Aires que j'ai rencontré la danseuse-pédagogue María Fux et été mise en contact avec sa pratique de l'enseignement de la danse. À ce moment-là, elle avait 88 ans. Dès notre première rencontre, María Fux m'a laissé une profonde impression. Sa présence physique inspirait le respect. Elle m'a semblé être une personne un peu sévère, mais sa forte personnalité venait avec une originalité qui la singularise. La force et l'élégance de sa présence lorsqu'elle enseignait ont eu un puissant effet sur moi. Comme María permettait que l'on assiste à ses cours, j'ai commencé à aller à son studio pour observer son enseignement. Du même coup, María m'observait tandis que je la regardais animer ses cours. Elle m'a alors offert une bourse, en 2009, pour étudier avec elle.

Dès le début, il s'est établi entre María Fux et moi une relation de proximité. C'est à partir de mon vécu personnel avec elle que j'ai commencé à observer des nuances dans son enseignement, qui ont inspiré ce projet doctoral. Il faut d'abord dire que cette recherche ne pouvait pas être réalisée sans cette relation de proximité. En tant que chercheuse, ce projet constitue un réel défi personnel. Il est indéniable que ma posture scientifique est teintée de l'affection que j'éprouve à l'égard de María Fux et de son approche pédagogique, fleuron de sa vie artistique. Toutefois, ce projet répond à la nécessité de poser un regard intellectuellement précis et rigoureux sur l'enseignement de la danse de cette artiste-pédagogue.

Il m'a semblé nécessaire d'étudier l'enseignement de María Fux à partir d'une autre culture. À cause de ma relation étroite avec María Fux et de sa renommée en Amérique du Sud, j'ai vite réalisé que je devais me distancier de l'Argentine et du

thérapie, la musicothérapie, la dramathérapie et la Thérapie par la danse et le mouvement (Wolberg, 1988, p. 105). Au Canada, on trouvera plus d'information à ce sujet sur les sites Web de l'*Art Health Network* du Canada et de l'Association de la Thérapie par la danse et le mouvement au Canada (ATDMC). À Montréal, cette formation peut être suivie au Centre National de Danse-thérapie des Grands Ballets Canadiens.

Brésil pour approfondir ma compréhension de son enseignement de la danse pour que je puisse différencier mes registres internes et aussi raffiner mon regard sur sa pratique. Il est à noter que les questions présentées ici n'ont jamais été directement traitées par aucun autre de ses élèves, qu'ils aient été formés par elle dans son Centre de danse contemporaine ou dans d'autres centres affiliés.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le premier chapitre de la thèse présente la problématique de recherche, qui comporte cinq parties. La première partie permet d'introduire l'artiste-pédagogue María Fux, dont l'enseignement de la danse est le sujet de cette recherche. Dans la deuxième partie, nous contextualisons le problème de recherche, où mon expérience personnelle auprès de María Fux sera aussi présentée, puisque c'est à partir de ma proximité avec elle que les questionnements qui ont donné origine à cette investigation ont eu lieu.

María Fux a écrit huit ouvrages sur son expérience d'enseignement de la danse (Fux, 1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004, 2007, 2013). Toujours dans le contextualisation du problème de recherche, nous allons souligner certaines remarques importantes repérées dans ses ouvrages et dans sa pratique qui ont fait ressortir le besoin d'une recherche plus approfondie sur sa pratique effective. Ce besoin a été confirmé par la façon dont María Fux assure la transmission de son art et aussi par les différentes appellations que les élèves donnent à son enseignement de la danse. La troisième partie est dédiée à un examen des écrits scientifiques au sujet de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux. La quatrième partie permet de formuler le but que vise cette recherche et les questions qu'elle soulève. Finalement, dans la cinquième et dernière partie, nous présentons la pertinence de cette recherche à lumière de ce qui a été exposé dans le présent chapitre.

1.1. María Fux : une artiste-pédagogue argentine

En Argentine, María Fux constitue un véritable mythe. Nous parlons d'une danseuse et pédagogue de la danse reconnue en Amérique latine et en Europe pour avoir créé une approche pédagogique unique, officiellement appelée la *Danzaterapia, método María Fux* (*Danzaterapia, méthode María Fux*). Au début de cette recherche, María Fux était âgée de 92 ans et travaillait encore dans son studio de danse, le *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux* (*Centre créatif de danse contemporaine María Fux*) à Buenos Aires, également connu comme *le studio de María*. Dès 2016, à l'âge de 94 ans, elle a progressivement cessé ses activités artistiques et d'enseignement en raison de son état de santé précaire.

Malgré l'importante considération dont María Fux bénéficie en Argentine depuis les années 1940, il n'y a qu'une seule étude (Valenzuela, 2007) qui a mis en évidence la pratique pédagogique de María Fux, mais celle-ci demeure introuvable dans les recherches scientifiques. De plus, il est possible de retracer quelques informations personnelles qu'elle a divulguées dans huit ouvrages qu'elle a écrits (Fux, 1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004, 2007, 2013)⁵ ou qui proviennent des entretiens⁶ qu'elle a accordés à divers médias au cours de sa vie active.

⁵ Les huit ouvrages de María Fux sont : *Danza, Experiencia de Vida* (Danse, expérience de vie) en 1979 ; *Primer Encuentro con la Danzaterapia* (Première rencontre avec la *Danzaterapia*) en 1982 ; *La Formación del Danzaterapeuta* (La formation du *danzaterapeuta*) en 1989 ; *Danzaterapia, Fragmentos de Vida* (*Danzaterapia, fragments de vie*) en 1998 ; *¡Después de la Caída...! Continúo con la Danzaterapia !* (Après la chute... je continue avec la *Danzaterapia* !) en 2001 ; *Qué es la Danzaterapia, Preguntas que Tienen Respuestas* (Qu'est-ce qu'est la *Danzaterapia*, questions qu'ont de réponses] en 2004 ; *Ser danzaterapeuta hoy* (Être *danzaterapeuta* aujourd'hui) en 2007 ; et *El Color es Movimiento* (La couleur est le mouvement) en 2013. En 2009, María a aussi publié un livre d'images de son parcours comme pédagogue, *Imágenes de la Danzaterapia* (Images de la *Danzaterapia*). Puisqu'aucun ouvrage de María n'a été traduit en français, chacun d'eux sera mentionné au cours de ce travail avec son titre original en espagnol.

Depuis 1940, ses parcours de danseuse soliste et de pédagogue de la danse lui ont valu plusieurs distinctions ainsi que de nombreuses invitations à donner des ateliers de danse dans plusieurs pays et même dans de petits villages d'Argentine où aucun danseur n'était jamais allé auparavant (Fux, 1979). Parmi ses élèves, nombreux sont ceux qui ont fait les honneurs de la scène artistique argentine, dont George Donn qui s'est joint à la troupe de Maurice Béjart en 1963 et qui a dansé comme soliste le célèbre *Boléro de Ravel*.

De 1965 à 2013, María Fux a présenté plusieurs spectacles de danse en Espagne, en Russie, en Israël, au Portugal, en Italie, au Brésil et au Chili, entre autres. C'est à partir de son expérience artistique qu'elle a désiré transmettre son art et développer sa propre approche pédagogique de la danse (voir Annexe C). Ces ouvrages (Fux, 1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004) nous révèlent que durant toute sa vie de danseuse, elle a été habitée par la motivation d'élaborer son enseignement autour de la question suivante : « *Que faisons-nous, les artistes, pour rejoindre les gens, non seulement à travers des expositions ou des spectacles, mais par le biais d'expériences qui peuvent servir de pont vers l'autre¹ ?* » (Fux, 1979, p. 13)⁷. Ainsi, il semble que María Fux ait toujours eu la préoccupation de laisser quelque chose aux personnes au-delà de ses performances en spectacle. Cependant, il était également important remarquer à quel

⁶ Il y a des nombreux entrevues et documentaires sur María Fux disponibles sur l'internet. Par exemple : Magazine Time en ligne : <http://time.com/3917423/maria-fux-ballerina-teacher/>; Words in the Bucket : <https://www.wordsinthebucket.com/maria-fux>; Chanel Encuentro, documentaire Los grandes de nuestra cultura, la historia de María Fux (les grands de notre culture, l'histoire de María Fux) : http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=117271; TED (Technology, Entertainment and Design) Argentina : <http://www.la-escuela.net/2015/03/01/la-vida-es-movimiento-mar%C3%ADa-fux-tedxriodelaplata>

⁷ Cette thèse présente un grand nombre de citations et d'appels de note qui comprennent des extraits de références bibliographiques, de verbatims en d'autres langues que le français et des compléments d'explication. Pour ne pas alourdir la thèse avec un grand nombre de notes de bas de page, les citations et les extraits de verbatims en langues autres que le français se trouvent dans l'Appendice. Dans le texte, ces appels de note sont également mis en chiffres arabes.

point le pouvoir de la danse et du mouvement prenait une place centrale dans la vie personnelle de María Fux.

1.1.1. La place de la danse dans la vie de María Fux

La danse a toujours occupé la place la plus importante dans la vie de María Fux. Pour elle, il est aussi nécessaire et valable de danser que de parler, de manger ou de marcher. La danse constitue un moyen de se connecter à la vie et elle ne peut pas être isolée de la société où l'individu se mesure et s'engage au quotidien (Fux, 1982). Pour María, la danse aide le corps à être vivant (Fux, 1998).

Dans sa pratique pédagogique, María mise en priorité sa créativité⁸ pour accompagner l'élève dans le mouvement dansé. Foncièrement, cet art n'appartient pas aux *danseurs*, c'est-à-dire à celles et ceux qui en font profession, mais bien à tout un chacun indistinctement. Elle voit la danse comme une précieuse forme d'art parce qu'elle peut donner au sens esthétique une assise physique et spirituelle, position qu'elle défend.

Son enseignement est aussi conçu dans une perspective d'intégration des personnes. Danseront ensemble dans une même classe des individus d'âges différents, avec ou sans problèmes physiques ou psychologiques, ou ayant des difficultés physiques ou une déficience intellectuelle légère. Selon María, il est important d'intégrer dans ses cours la spécificité de chacun, du fait que les êtres humains, bien que tous différents, sont contraints de vivre ensemble et il n'y a aucune raison pour ne pas danser

⁸ Durant toute mon expérience auprès de María Fux, j'avais l'habitude de lui poser des questions sur sa pratique. À l'occasion d'une conférence sur la *Danzaterapia*, que j'ai livrée en 2013, à l'Institut Fédéral de Brasília (Brésil), je lui ai demandé quel était, à son avis, la principale caractéristique de son enseignement de la danse et elle m'a répondu simplement avec un mot : « la créativité » dans le sens que tout se réfère au potentiel de création.

également ensemble (Fux, 1979). Sa préoccupation pour les relations sociale et égalitaire entre les personnes est bien connue dans son studio de danse, principalement à travers les entrevues qu'elle a données au cours de la dernière moitié du siècle dernier. Les affiches de certaines de ces entrevues (voir Annexe D) sont apposées aux murs de son studio de danse et montrent sa posture sociale même durant les périodes violentes de l'Argentine, par exemple, sous les dictatures auxquelles le pays a été soumis.

1.1.2. María Fux au temps de la dernière dictature argentine

Vivre en Argentine au siècle dernier signifie également vivre dans des périodes sociales et politiques difficiles⁹. De fait, le peuple argentin a vécu six coups d'État, en 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 et 1976 dont le dernier est reconnu comme étant une dictature sans précédent dans les pays latins pour sa cruauté et sa violence violant ainsi les droits humains (Capelato, 2006). À cette époque, en 1976, María Fux détenait déjà une grande popularité dans son pays. Même si elle n'était pas attachée à aucun parti politique, son histoire de vie semble être davantage en phase avec les idées et les valeurs de gauche¹⁰.

⁹ Il est bien connu que les coups d'État et les dictatures militaires font partie de l'histoire de l'Amérique latine au XX^e siècle. Des pays comme le Paraguay, l'Uruguay, le Guatemala, le Brésil, la Bolivie, la République dominicaine, le Pérou, le Chili et l'Argentine ont traversé une ou plusieurs périodes sous le contrôle de régimes militaires. Tiré de <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/veja-quais-paises-da-america-latina-tiveram-ditaduras-militares/> le 31 août 2017.

¹⁰ Les personnes plus proches de María reconnaissent qu'elle a participé à des réunions du groupe *Orión*, fondé en 1939, constitué de peintres et d'écrivains argentins qui ont intégré un mouvement d'artistes d'avant-garde en cherchant la libération de l'individu principalement à partir de la peinture. Ce groupe organisait des expositions dans la *Sociedade Argentina de Artistas Plásticos* (Société argentine d'artistes plastiques). Ainsi, le groupe *Orión* s'est dédié aux arts de manière antipolitique. Tiré de <http://surrealismoargentino.blogspot.ca/> le 31 août 2017. Comme il n'y a pas de documentation sur la participation de María Fux aux activités de ce groupe, il n'est pas possible d'y situer

Sans un engagement politique formel, mais adoptant une position claire sur la liberté de l'être humain en accord avec les artistes qu'elle côtoyait et avec qui elle partageait des convictions socialistes, María Fux a fini par attirer l'attention des militaires de la dictature de 1976. Il y avait des partisans du régime infiltré partout en Argentine, même dans son studio de danse, pour observer les cours qu'elle y donnait. De plus, le fait d'être de descendance juive l'a également rendue plus vulnérable sur les plans social et culturel¹¹.

María Fux ne tenait pas de discours politiquement révolutionnaire, mais elle exprimait sa position quant à la liberté sous divers aspects, soit sur le rôle de la femme dans la société, sur le pouvoir de la danse permettant la rencontre avec soi et aussi sur la danse comme un art appartenant à tous, sans distinctions. La dictature de 1976, ayant pris fin en 1983, a coûté la vie à environ 30,000 personnes en Argentine, dont des personnes kidnappées, torturées et tuées par le régime militaire au pouvoir.

En 2013, la liste de l'AAA, c'est-à-dire, l'*Alianza Anticomunista Argentina* (l'Alliance anticomuniste argentine) aussi connue comme *La lista negra de la ditadura* (La liste noire de la dictature) a été rendue publique. Cette liste comprenait le nom des personnes considérées dangereuses et passibles d'être recherchées par les

formellement son rôle. La relation de María avec ce groupe a commencé aux côtés de son premier mari, Juan Achero, qui en était aussi un membre.

¹¹ Au cours de la Deuxième Guerre mondiale, il y a eu des déplacements massifs vers l'Amérique du Sud à la fois de personnes juives et d'allégeance Nazis fuyant une Europe assiégée et dévastée. L'Argentine a été un pays qui a accueilli certains dirigeants Nazis, comme, par exemple, Josef Mengele. Le racisme contre les personnes juives, de race noire, voire d'autres cultures latines s'est progressivement répandu dans ce pays à cette même période de conflits mondiaux. Voir le site web : <https://www.thoughtco.com/why-did-argentina-accept-nazi-criminals-2136579et> et <https://www.history.com/news/the-7-most-notorious-nazis-who-escaped-to-south-america>

militaires. Le nom de María Fux y figure, par ailleurs, comme le seul nom associé à la danse de scène¹².

La dernière dictature de 1976 à 1983 est encore un sujet délicat au sein de la population argentine. María Fux ne parle pas beaucoup de cette période ni de ce qui lui est arrivé alors qu'elle était exposée à toutes ces menaces et faisait face au danger d'être arrêtée par le régime militaire au pouvoir. C'est aussi durant cette période que María a commencé à se réfugier davantage dans son studio, à danser de moins en moins à l'extérieur, à explorer et à développer davantage sa pratique de l'enseignement de la danse. Elle a ainsi appris à moins s'exposer publiquement pour développer son approche singulière de l'enseignement de la danse auprès de populations diversifiées.

C'est aussi au cours de cette dernière dictature que María commence à écrire ses livres, dont le premier, *Danza, Experiencia de Vida*, qui a été édité en 1979. Elle y raconte ses expériences du mouvement et sa vision du lien entre la danse et la vie. Son deuxième livre paru en 1982, *Primero Encuentro con la Danzaterapia*, est le premier ouvrage dans lequel elle parle davantage de ses expériences de la pratique de la *Danzaterapia*. Dans ce livre, on retrouve des ébauches sur sa façon de penser la danse et son enseignement : « Le corps, quand il s'exprime dans l'espace, fait des séquences [de mouvement] qui montrent son univers. L'homme est un univers en miniature². » (Fux, 1982, p. 135).

Il est important de souligner le fait que ces deux ouvrages furent publiés durant la dictature argentine, malgré tous les risques associés à cette période d'instabilité, voire de danger politique, autant comme danseuse que comme enseignante. Les propos de

¹² La liste noire partielle de la dictature datée du 6 avril 1979 peut être consultée à l'adresse : <http://www.infobae.com/2013/11/07/1521955-revelaron-todos-los-nombres-las-listas-negras-la-dictadura/>. Le nom de María Fux se trouve à la page 4 de ce document.

María Fux, dans son enseignement comme dans ses ouvrages, ne traduisent en rien un positionnement politique déterminé, mais son discours est orienté vers le pouvoir des minorités. Sa pensée est fondée sur l'expression de possibilités de mouvements libres que chacun porte en soi. Ces deux caractéristiques divergent radicalement des doctrines d'un régime dictatorial qui limitent les libertés d'expression individuelles et d'associations à des groupes pouvant remettre en question le régime et son chef au pouvoir.

1.2. Contextualisation du problème de recherche

Dans cette section, je vais présenter le contexte dans lequel j'ai fait la rencontre de María Fux et, pour cela, je choisis d'écrire à la première personne, puisque les impressions personnelles ressenties lors de mon expérience auprès de María Fux ont eu une influence indéniable sur la réalisation de cette recherche. Puis, je ferai certains constats sur le rapport que j'entretiens avec sa pratique de l'enseignement de la danse, considérant qu'elle est à la base de ma motivation de mener à bien ce projet de recherche qui vise à décrire et à comprendre les fondements et les processus pédagogiques inhérents à la pratique de l'enseignement de la danse développée pendant plusieurs décennies par María Fux.

1.2.1. Mon expérience de l'enseignement de la danse de María Fux

Le fait que l'enseignement de la danse de María Fux, communément appelé *Danzaterapia*, encourage plusieurs personnes à le considérer sous la bannière thérapeutique m'a toujours fortement interpellé. Car bien que, parfois, quelques élèves aient témoigné des effets thérapeutiques de son approche pédagogique – augmentation de l'acceptation personnelle ou de l'estime de soi, par exemple – je ne

les ai jamais personnellement ressentis. Après 18 ans de travail dans le domaine de la psychologie clinique et sociocommunautaire et en étant en contact avec de nombreuses formes de psychothérapies¹³, je ne parviens toujours pas, après avoir été initiée à ce parcours comme élève de María Fux elle-même, à admettre ou à voir les convergences entre sa pratique d'enseignement de la danse et toutes formes de thérapies (cet enjeu sera davantage développé dans le chapitre II).

Tandis que je suivais les ateliers de María Fux, tout en parcourant ses écrits, j'avais le sentiment de quelque chose d'insaisissable dans l'atmosphère qu'elle parvenait à créer dans la salle de classe, lequel sentiment portait également sur la façon dont elle donnait ses consignes pour amener les participants à bouger. Je constatais aussi que j'avais une qualité de présence différenciée tandis que j'assistais à ses cours. J'avais une impression de familiarité, en même temps d'étrangeté, car même s'il était clair qu'il s'agissait de pratiques de danse, je ne parvenais pas à cerner ce qu'elle arrivait à communiquer et à instaurer en classe. C'est à partir de ces observations que j'ai commencé à porter une attention encore plus fine à son enseignement de la danse. Même si María Fux est considérée comme une vedette en Argentine, dans ma posture d'élève, j'ai toujours été respectueuse à son égard, mais sans l'idéaliser, d'autant plus que comme Brésilienne, je ne connaissais pas, à l'époque, son parcours artistique dans la danse argentine.

¹³ Parmi ces thérapies, j'ai étudié et observé en tant que psychologue des courants de psychothérapies tels que l'Analyse transactionnelle, la Bioénergétique et la Gestalt-thérapie, la *Biodanza*, la Thérapie par la danse et le mouvement, la *Psicodança*, l'Analyse jungienne, la Psychanalyse, la Biopsychologie.

1.2.2. Thé des mardis et jeudis

Après deux ans (2009 et 2010), comme son élève, María Fux m'a invitée à prendre le thé avec elle. Le *thé*, comme il est appelé, est un rituel que María Fux a mis en place chez elle tous les mardis et jeudis à 16 h 30, jours où le studio offre des cours le matin et le soir. Il est généralement fréquenté par ses deux proches collaboratrices, Maria Jose Vexenat et Maria del Carmen Merlo ainsi que Claudia Jashi¹⁴, son assistante des vingt dernières années. Le fait de me joindre au *thé* du mardi chez María, c'est-à-dire d'accéder à des moments informels et plus intimes avec elle et son entourage, a représenté un point de bascule dans ma relation avec cette artiste-pédagogue.

Au fil des ans, il s'est établi entre María et moi une relation de confiance personnelle qui m'a permis d'apprendre à connaître plus intimement sa conception de la danse et son enseignement auprès de populations diversifiées (jeunes, adultes, *handicapées*¹⁵, etc.). Une autre voie s'est imposée à moi pour apprendre à connaître María Fux et sa pratique d'enseignement, soit par la lecture de ses ouvrages portant sur la *Danzaterapia*, s'échelonnant entre 1979 et 2013, et constatant progressivement un écart entre ses écrits et sa pratique d'enseignement de la danse.

¹⁴ Comme nous le verrons dans le chapitre de la méthodologie, les collaboratrices de María Fux, m'ont permis d'utiliser leur nom dans la thèse. Ainsi, je ferai référence à ces personnes comme les gens les appellent dans le studio de María en utilisant les prénoms suivants : Maria Jose, Carmen Merlo et Claudia. J'appellerais également María Fux par son prénom, María.

¹⁵ Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS) : « est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, de sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises. ». Du fait que cette appellation est aussi conçue comme une étiquette sociale et pour respecter la vision d'égalité des personnes que María Fux défend dans ses cours, les termes qui suggèrent une limitation physique ou mentale seront également utilisés en italique.

1.2.3. Écarts entre les écrits de María Fux et sa pratique d'enseignement de la danse

Sur une période de 34 ans, María Fux a publié huit ouvrages sur son expérience personnelle et son enseignement de la danse (Fux, 1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004, 2007, 2013) comme nous l'avons mentionné précédemment. Ces ouvrages, bien que riches en renseignements divers, sont de caractère essentiellement autobiographique constitués d'anecdotes qui racontent ses expériences de vie et couvrent rapidement le contenu pédagogique de ses cours de danse. Dans ses livres, il est possible d'identifier des informations sur le début de ses recherches personnelles pour trouver sa propre manière de développer sa pratique d'enseignement de la danse. Dans son livre de 1979, *Danza, Experiencia de Vida*, María dit :

La première fois que j'ai fait face à un enfant, je me suis rendue compte que je devrais trouver les mouvements-mères, des mots qui avaient un maximum d'expressivité et qui n'avaient pas changé pendant le développement de l'enfant jusqu'à son adolescence³ (Fux 1979, p. 35).

Malgré le nombre d'ouvrages écrits par María, ils ne sont pas suffisamment explicites pour comprendre finement son enseignement de la danse. Nous remarquons aussi l'occurrence de certaines répétitions importantes. Certains de ses livres plus récents ne sont pas différents des précédents. Outre ses premiers livres (Fux, 1979, 1982 et 1998), nous constatons aussi dans les ouvrages subséquents (Fux, 2001, 2004, 2007, 2013), une quantité de pages qui reprennent mot à mot les idées de ses livres antérieurs, dont certains passages intégralement. L'extrait suivant illustre ce constat :

Dans mon contact avec différents groupes pour essayer d'être un pont de communication avec le corps, je dois utiliser des mots qui mobilisent et qui aident les enfants, les adolescents et les adultes à communiquer avec leur corps. Ces mots doivent être très stimulants pour chacune des étapes de la vie et peuvent communiquer profondément avec le corps⁴.

Cet extrait provient littéralement des livres *Primer Encuentro con la Danzaterapia* (1982, p. 71) et *Danzaterapia, Fragmentos de Vida* (1998, p. 57). Or, même si María apporte de nouvelles informations dans ces livres, notamment par l'ajout d'expériences et de réflexions personnelles sur son enseignement, nous ne percevons pas une progression claire de sa pensée sur sa pratique. Malgré une certaine répétition de son discours, les livres de María sont toujours prisés ou vendus comme une rareté. Il n'est toutefois pas clair dans ses publications quels sont les aspects qui fondent sa pratique d'enseignement de la danse. Il arrive même que la subjectivité de son écriture fasse obstacle à une compréhension claire de ses propos.

Ainsi, j'ai pu constater, à partir de mon vécu auprès de María et de mon expérience de son enseignement de la danse, que ses livres ne présentent pas toujours ce qui se passe réellement dans la classe. En plus des écarts constatés entre ses écrits et sa pratique réelle, je relève également certaines contradictions. Par exemple, dans ses cours, rares sont les moments où les élèves interagissent entre eux. Ce qui n'empêche pas María de souligner l'importance du groupe dans ses ouvrages. Dans le livre *Danzaterapia, Fragmentos de Vida* (Fux, 1998), María affirme que la communication entre les membres d'un groupe « est très importante. C'est le groupe qui produit le changement⁵. » (p. 96).

La référence au *changement* dans la précédente citation me conduit également à m'interroger : De quel changement s'agit-il donc si dans son enseignement, María se réclame d'une acceptation inconditionnelle de l'élève ? Apparemment, elle n'aurait pas d'autres objectifs que celui de mettre les personnes en mouvement. Il s'avère donc pertinent de tenter de mieux comprendre sa pratique au-delà de ses écrits à caractère autobiographique.

J'ai participé à plus de deux cents cours de danse auprès de María Fux et à dix-huit séminaires de formation qu'elle a donnés et menant à une certification de

danzaterapeuta (présenté dans la prochaine section). Dans les cours de María, l'improvisation, l'expression, le dépassement des limitations sont constamment encouragés par la conversion du *non* imposé par le corps à un *oui, je le peux* dans cette idée où seule la personne est en mesure de trouver une réponse personnelle en mouvement. María fait toujours ressortir l'importance de détourner le regard des difficultés de mouvement. Pour elle, la modification de la pensée limitatrice du *je ne peux pas* vers le *oui, je le peux*, mots que María Fux mentionne avec assiduité dans ses cours, sont aussi une constante dans ses ouvrages (Fux, 1979, 1989, 1998, 2004). Cette caractéristique de sa pédagogie m'a toujours fait penser à certains principes du champ de l'éducation somatique, dont nous traiterons davantage dans le chapitre II.

La notoriété de María Fux a amené l'italien Ivan Gergolet, dans les années 2010 à 2013, à produire un documentaire intitulé *Dancing with María*¹⁶, auquel j'ai eu la chance de participer et d'accompagner le travail de réalisation. Ce documentaire a donné une visibilité internationale au travail de María, principalement en référence à la présence dans ses cours de personnes vivant avec des *handicaps* (mentaux, auditifs, visuels, physiques, etc.).

Il est vrai, concernant le caractère intégratif de la pratique d'enseignement de María, que les personnes ayant des *handicaps*, comme celles atteintes du syndrome de Down ou trisomie 21 et les personnes sourdes, qu'elle appelle *ceux qui vivent dans le silence*, sont valorisées et ne sont pas traitées différemment des autres personnes. Mais tandis que ce documentaire présentait l'enseignement de María comme une

¹⁶ Présenté en 2014 dans divers festivals d'Europe et d'Amérique latine, le documentaire a reçu une acceptation immédiate. Le film *Dancing with María* a été présenté en 2014/2015 aux 28^e EFA-Prix du film européen ; au 11th FILMSKI festival; à la *Giornata mondiale della danza*; au Festival international de cinéma de Mar del Plata; à la *Cairo international film critic's week*, au Zagreb Film Festival et au Salon de Vienne. Le documentaire a gagné le prix *Civita vitae* du meilleur documentaire, décerné par la Semaine de la critique de la Mostra de Venise, et le prix 2015 du *Scottish Mental Health Arts and Films Festival*.

pratique de la danse *pour les exclus*, plusieurs élèves de son studio me faisaient remarquer que le documentaire « brillait plus par ses omissions [des particularités de son enseignement] que par ce qui y était présenté ». Cette réaction des élèves montre bien qu'ils considèrent que l'enseignement de la danse de María Fux va au-delà des apparences, même s'il n'est pas encore clair sur quels principes et savoirs il est fondé.

1.2.4. Transmission et certification à l'enseignement de la danse de María Fux, la *Danzaterapia*

La formation à l'enseignement de la danse de María Fux, la *Danzaterapia*, est ouverte à tous. Elle passe totalement par l'expérience corporelle et consiste en la participation à douze séminaires et à 180 cours donnés par María elle-même ou par ses assistantes, Carmen Merlo ou Maria Jose. Au moment où j'ai commencé à étudier auprès de María Fux, les cours de formation en *Danzaterapia*, appelés *séminaires de Danzaterapia* ont été donnés aux mois de février, mai, août et novembre, toujours durant la fin de semaine. Ils comprenaient trois cours de deux heures chacun dans un total de six heures (deux heures de cours le samedi et quatre le dimanche). Ils comptent de 60 à 100 personnes et sont fréquentés par ses élèves et par des participants qui viennent de tous les coins du monde. La différence la plus remarquable entre les cours et les séminaires de María Fux était l'ajout de deux activités. Le dimanche, María présentait des enregistrements de vidéo sur son travail et à la fin du séminaire, le dimanche après-midi, elle laissait aux élèves du temps pour poser des questions sur le séminaire.

Bien qu'il y ait des règles pour la certification en *Danzaterapia*, les critères ne suivent pas exactement la formule décrite précédemment. María peut simplement décider que l'élève est prêt pour transmettre de manière autonome son approche de

l'enseignement de la danse. J'ai reçu la certification de *danzaterapeuta*, en 2013, après quatre ans de formation en *Danzaterapia* auprès de María (voir Annexe E). Le moment où je lui ai demandé ce qu'elle avait vu en moi pour me certifier, elle m'a répondu que mes questionnements et mes recherches avaient *corporellement* changé et que j'étais prête à *donner la danse*. María n'exerce aucun contrôle formel ou même informel sur la façon dont la *Danzaterapia* est enseignée hors de son propre studio.

1.2.5. Différentes appellations de l'enseignement de la danse de María Fux

Il est important de souligner que l'enseignement de la danse de María Fux se réfère d'abord à la *Danzaterapia, método María Fux*, ce qui, à première vue, constituerait la formalisation de sa façon particulière d'enseigner la danse. Cependant, l'absence d'une définition claire de sa pratique a autorisé, d'une certaine façon, les gens qui s'intéressent de près à son enseignement de la danse à lui donner eux-mêmes une définition. La question du champ d'appartenance de la pratique de María Fux et son appellation, la *Danzaterapia*, apporte beaucoup de confusion et doit être prise en compte dans le contexte de cette étude.

Plusieurs centres de danse, qui pratiquent et transmettent la *Danzaterapia, método María Fux*, proposent leur propre définition. Par exemple, le *Centro Internacional de Dançaterapia María Fux* (Centre international de danse thérapie María Fux)¹⁷ au Brésil suggère que « la méthode María Fux est basée sur la possibilité d'un changement qui permet de circonscrire progressivement la rigidité, la peur et l'instabilité [des personnes], indépendamment de l'état mental, ou du développement

¹⁷ Dans cette recherche, nous allons maintenir le mot *Danzaterapia* dans sa langue originale, l'espagnol. Cependant, les écoles qui offrent la formation en *Danzaterapia* hors de l'Argentine ont pour habitude de traduire le nom dans leur propre langue, la *Danzaterapia, método María Fux*, n'étant pas une marque déposée.

physique et social de chacun⁶ [...] ». Il n'y a aucun document produit par María Fux qui définit sa pratique d'enseignement de la danse en ces termes.

Il est aussi intéressant d'observer sur certaines affiches conçus par des élèves ayant terminé la formation de *Danzaterapia, método María Fux*, et appartenant au champ de la danse, offrir des ateliers en utilisant davantage les termes *Danza creativa método María Fux* (Danse créative méthode María Fux) ou à peu de choses près *Danzacreativa método María Fux* (Danse créative méthode María Fux) ou encore *Danza expresiva* (Danse expressive). En revanche, les élèves de María qui font partie du champ de la santé recourent plutôt à l'appellation *Danza terapia método María Fux* (Danse thérapie méthode María Fux) dans une perspective se rapprochant du champ de la Thérapie par la danse et le mouvement (voir Annexe F). C'est dire que le manque de compréhension de l'enseignement de la danse de María Fux donne lieu à diverses interprétations venant de ceux que María a elle-même certifié et des mutations évidentes dans la manière de nommer, de définir et de transmettre la *Danzaterapia, método María Fux*. De toute évidence, María refuse de se faire la gardienne de sa méthode d'enseignement auprès de ceux qu'elle a formés selon ses critères de certification foncièrement subjectifs.

1.3. Examen des écrits sur la pratique d'enseignement de María Fux

Dans ma tentative de positionner l'enseignement de la danse de María Fux dans le paysage plus large des approches éducatives par la danse, je me suis rendue compte de la difficulté à percevoir ce qu'est effectivement cet enseignement et à saisir comment les personnes intéressées par cette pratique la conçoivent ou la comprennent.

1.3.1. Confusions autour de la pratique d'enseignement de María Fux

En faisant une recherche sur le nom de María Fux dans le moteur de recherche Google, nous trouvons environ 28 000 références. Cependant, il n'y a que très peu d'études scientifiques qui ont porté sur son enseignement et celles qui ont été menées font preuve d'une grande confusion à cet égard¹⁸. De plus, à la lumière de mon expérience d'élève auprès de María, j'ai pu constater que lorsqu'il est question d'elle, les études font référence à la *Danzaterapia, método María Fux* selon les écrits de María, lesquels ne reflètent pas nécessairement sa pratique, tel qu'elle la met en œuvre dans ses cours de danse. Les écrits scientifiques sur l'enseignement de María Fux ont été diffusés surtout en portugais, en espagnol et en italien, comme nous le verrons. Ce qui est d'abord frappant est que son enseignement ait été classé parmi les pratiques thérapeutiques et non parmi les pratiques pédagogiques. De plus, la *Danzaterapia, método María Fux* est comprise de quatre façons différentes.

La première façon est de considérer sa *Danzaterapia* comme un synonyme explicite de la Thérapie par la danse et le mouvement¹⁹ (Oliveira, 2009 ; Painado et Muzel, 2012). Dans les centres de formation de la Thérapie par la danse et le mouvement du Chili, du Brésil et de l'Argentine, le travail de María Fux est souvent associé à cette approche thérapeutique. Même l'école *Brecha* à Buenos Aires, la seule école de formation en Thérapie par la danse et le mouvement argentine formellement liée à

¹⁸ Plusieurs recherches bibliographiques sur la pédagogie de María Fux avec l'outil bibliographique Virtuose et l'aide des bibliothécaires de l'UQAM ont été réalisées au cours de la rédaction de cette thèse. Ces recherches m'ont permis, par la suite, d'explorer les bases de données à contenus plus scientifiques : *DOAJ*, *Performing Arts Periodical Data Base*, *Jstor*, *ProQuest*, *Science Direct*, *Cairn.info*, *Scielo*. Le moteur de recherche Google scholar a aussi été interrogé dans cette recension des écrits.

¹⁹ En espagnol, la traduction de la Thérapie par la danse et le mouvement est *danza movimiento terapia*, qui est populairement mentionné par son diminutif, *danzaterapia*, la même appellation que la pratique de l'enseignement de la danse par María Fux. Il en est de même dans les traductions en italien (*danzaterapia*) et en portugais (*dança movimento terapia* ou *dançaterapia*).

l'*American Dance Therapy Association* (ADTA), présente María Fux comme l'une des pionnières de cette approche thérapeutique en Argentine²⁰. De son côté, Oliveira (2009) conçoit aussi la pratique de María Fux comme une thérapie, mais elle y ajoute une vision plus somatique. Selon Oliveira :

Le principal fondement de cette méthode est le remplacement de la croyance de « ne pas pouvoir » par celle de « pouvoir », c'est-à-dire la substitution des pensées et des modèles d'incapacité par des pensées et des modèles de confiance en soi et de capacité [personnelle]⁷.

La deuxième façon de classer la *Danzaterapia, método María Fux* passe par ceux qui considèrent la pratique de María Fux comme une forme de thérapie²¹, mais pas nécessairement liée à la Thérapie par la danse et le mouvement. En effet, ces articles sont d'abord liés aux champs de la médecine et de la psychologie et font appel à la pratique de María Fux comme un traitement psychologique (Lopes et Neme, 2016) ou de réadaptation physique auprès de personnes atteintes d'un *handicap* (Chaves, Santos, Hartmann, Luz et Luz, 2017 ; Tubero, 2018 ; Viriato, Hmeliowski, Nolasco et Sancinetti, 2014). D'autres articles réfèrent à la pratique de María Fux comme une activité dans le cadre d'une thérapie occupationnelle (Araneda, Fernández et Herrera, 2016) ou auprès de personnes ayant subi un accident vasculaire cérébral (Paiva Neta, 2014). Ainsi, certains articles scientifiques présentent les caractéristiques, les fonctions, les définitions et les objectifs de la pratique de María Fux selon la compréhension que les auteurs s'en font.

²⁰ Le texte sur l'origine de la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine peut être repéré à l'adresse suivante : http://brecha.com.ar/articulos/danzaterapia_origenes_fundamentos.pdf. Consulté le 12 septembre 2018.

²¹ Dans le cadre de ma maîtrise, j'ai lu le premier livre de María Fux, *Danza, Experiencia de Vida* (1979) traduit en portugais et je l'ai rangée parmi les pratiques thérapeutiques *par la danse*, de la même manière que les personnes qui la pratiquent classent la *Danzaterapia*. J'ai écrit et soutenu publiquement mon mémoire de maîtrise un an avant d'expérimenter la *Danzaterapia* avec María Fux. Comme à l'époque le sujet de ma maîtrise était les danses brésiliennes, la partie qui se rapporte à la *Danzaterapia* se résume à trois paragraphes dans mon mémoire (Lima, 2008, p. 76).

En Italie, deux ouvrages sur la *Danzaterapia* de María Fux ont été recensés et publiés dans une perspective également thérapeutique de sa pratique. Ils sont intitulés : *Danzaterapia. Il método Fux* (*Danzaterapia. La méthode Fux*) de Peserico (2004) et *Radici et forme della danzaterapia : uno sguardo sul método María Fux* (*Racines et formes de la danzaterapia : un regard sur la méthode María Fux*) écrit par Colombo (2006). Le premier ouvrage datant de 2004 place la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux parmi les arts-thérapies. Celui de 2006 tente de faire une synthèse de la *Danzaterapia* à la lumière de la formation de l'auteure, soit en portant un regard sur les dimensions chorégraphique et psychodynamique. Le dénominateur commun pour ces deux ouvrages est l'ancrage premier de la formation personnelle de chacune des auteures dans le centre *Risvegli-María Fux Danzacreativa-danzaterapia* (le *Risveglie-María Fux Danse créative Danzaterapia*).

Une troisième façon de situer la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux est de la considérer comme une combinaison entre danse et thérapie. Santos (2013) place la *Danzaterapia* comme un *instrument* thérapeutique, une danse appliquée au champ de la santé et du bien-être, c'est-à-dire que le mouvement ou la danse devient un moyen pour soutenir le travail thérapeutique auprès des patients. Pour l'auteure, « la *danzaterapia* est un travail thérapeutique, donc elle n'a pas besoin d'une technique fine puisqu'elle ne vise pas de présentations publiques ou de spectacles » (p. 7). Nous trouvons aussi la pratique de María Fux comme une proposition permettant le bien-être au travail dans les entreprises (Neumann, 2005).

Enfin, la quatrième façon de classer la pratique de María dans les écrits scientifiques est de la considérer simplement comme une pratique corporelle. Dans le mémoire d'Almeida et De Freitas (2004), les auteurs affirment que la pratique de María Fux est une source de formation de la conscience corporelle. Cependant, cette recherche a été menée en appui sur seulement trois de ses livres (Fux, 1979, 1982, 1989) parmi les cinq traduits en portugais.

Nous avons finalement repéré d'autres écrits scientifiques qui font mention de la *danzaterapia* (avec un *d* minuscule) lors d'interventions pratiques auprès de personnes trisomiques (Cardoso, sans date ; Andrade et De Santana, 2007). Toutefois, même si ces interventions comprennent des caractéristiques du travail de María Fux, son nom n'est jamais explicitement cité dans ces textes. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer si ces travaux se réfèrent à proprement dit à la *Danzaterapia* de María Fux ou à la Thérapie par la danse et le mouvement, également appelée indistinctement *danzaterapia* dans le monde hispanophone.

Ces articles scientifiques recensés présentent des particularités qui méritent d'y porter une attention. D'abord, ces écrits ne présentent que très peu de références aux publications de María Fux. Dans les articles en langues portugaise et italienne, les auteurs n'incluent pas tous ses ouvrages traduits dans leur propre langue²². De plus, les écrits scientifiques recensés dans la présente problématique ne précisent pas leurs choix méthodologiques ni ne clarifient la nature des activités proposées comme étant la *Danzaterapia*, donc il est impossible de savoir à quoi les auteurs font référence quand ils évoquent le terme *Danzaterapia*.

Puisque la majorité des publications scientifiques trouvées n'ont pas été écrites par des personnes qui ont suivi elles-mêmes des cours auprès de María Fux et que les auteurs semblent fonder leurs connaissances de sa pratique sur sa grande réputation et certains de ses livres et entrevues, il est important de se questionner sur la validité des critères qui permettent de situer la pratique d'enseignement de María Fux selon différents champs de savoirs (thérapeutiques, artistiques, corporels) et de mieux comprendre la pratique de María Fux au plus près possible de son contexte socioculturel.

²² On compte cinq livres de María Fux traduits en portugais (Fux, 1979, 1982, 1989, 2001, 2007). Le livre *Ser danzaterapeuta hoy* (2007) a été publié en portugais sous ma supervision personnelle. Sinon, il y existe quatre ouvrages traduits en italien (Fux, 1982, 1998, 2004, 2007).

Si la presque totalité des publications parues sur la pratique de María Fux a été produite par des auteurs qui ne sont pas familiers avec sa façon particulière d'enseigner la danse, il y en a trois qui ne suivent pas cette règle. En 2007, Katia Saavedra Valenzuela, une des fondatrices de la Thérapie par la danse et le mouvement au Chili, a reçu un financement du *Fondo Nacional del Desarrollo Cultural y las Artes* (Fonds national pour le développement culturel et les arts) (FONDART) chilien pour mener une recherche sur l'enseignement de María Fux, appelée *Introducción a la teoría y práctica de la Danzaterapia, método María Fux* (Introduction à la théorie et la pratique de la *Danzaterapia* méthode María Fux). Ce document-synthèse de 52 pages n'est pas disponible sur internet et ne semble pas avoir fait l'objet d'une publication scientifique²³. Il n'indique pas la méthodologie utilisée pour décrire l'enseignement de María Fux ni même les procédures pour en valider les résultats.

Le document de Valenzuela (2007) est structuré autour de certains thèmes, par exemple : le rôle du *danzaterapeuta*, la structure d'un cours, le travail avec les personnes ayant un *handicap*, entre autres. Elle donne sa propre perception des objectifs généraux et spécifiques de la *Danzaterapia, método María Fux* qui s'avèrent, somme toute, plutôt vagues et imprécis. Par exemple, certains objectifs spécifiques se lisent comme suit : « Approfondir la raison pour laquelle je danse et pour qui je danse ; travailler corporellement avec la partie saine que nous avons tous ; guider l'élève pour qu'il se retrouve dans son registre de mouvements personnels⁸. » (p. 11). Or, même Valenzuela, qui a étudié auprès de María tout au long de sa recherche, associe María Fux aux pionniers de la Thérapie par la danse et le mouvement, ce qui est contestable puisqu'elle ne précise pas les caractéristiques de

²³ Les recherches dans les bases de données citées dans la note de bas de page no. 18 n'ont pas permis de repérer ce document d'aucune façon. J'ai obtenu le document papier auprès de María Fux qui l'avait reçu directement de l'auteur.

cette forme de thérapie dans ses écrits. En ce sens, Valenzuela ne fait pas de distinction entre la pratique d'enseignement de María Fux et la Thérapie par la danse et le mouvement.

Les deux autres personnes de l'entourage de María Fux qui ont écrit sur la *Danzaterapia* ont été Maria Jose Vexenat et Carmen Merlo, de proches collaboratrices de María qui enseignent au studio de Buenos Aires. Leurs ouvrages sont intitulés : *Danzaterapia, Vida y Transformation* (*Danzaterapia, vie et transformation*), de Vexenat (2011) et *Danzar con Luz Propria : Relatos de la Danzaterapia* (*Danser avec sa propre lumière : récits de Danzaterapia*) écrit par Carmen Merlo (2015). Maria Jose et Carmen Merlo sont les deux seules personnes à avoir reçu l'approbation de María Fux pour la remplacer dans ses cours.

L'ouvrage de Maria Jose (2011) présente une organisation des idées pédagogiques de la *Danzaterapia, método María Fux* en fonction de sa propre compréhension de cette pratique. De fait, dans son livre, Maria Jose reprend le même schème de présentation que celui des ouvrages de María Fux en incluant sa description de la façon dont elle aborde les idées développées par María dans ses propres cours. De façon générale, le livre de Maria Jose est parsemé d'anecdotes personnelles sur sa relation avec María, mais nous n'y retrouvons pas les fondements de la pratique de cette dernière. Selon Maria Jose : « Ce n'est pas l'intention de ce livre de décrire les particularités méthodologiques [de la *Danzaterapia*], mais de poser un regard personnel sur le processus de formation⁹. » (Vexenat, 2011 ; p. 126).

En revanche, le livre de Carmen Merlo (2015), bien qu'il soit aussi autobiographique, comporte une dimension plus artistique de l'enseignement de María, plus près de la vision de María Fux comme artiste-pédagogue. Elle présente ses réflexions sur son parcours dans le studio de María, qu'elle voit comme une matrice en l'appelant *le studio utero*. L'ouvrage de Carmen Merlo laisse voir clairement la relation maître-

disciple qu'elle entretient avec María Fux et comporte des aspects poétiques qui traduisent bien l'admiration que les personnes, en général, vouent à María. Selon elle :

Le défi était d'entrer dans ces chemins pleins de musique, de formes, d'idées [...]. J'étais et je suis ouverte à les entendre et à les voir. Au fil des années, ils restent avec plus de sagesse, dans le présent toujours intuitif de María Fux. Elle continue à nous donner son art à travers ses cours. Elle n'est jamais sortie du chemin de la créativité. Elle n'a jamais quitté le chemin de la vraie danse¹⁰ (p. 39).

Ces deux livres (Vexenat, 2011 ; Carmen Merlo, 2015) ressemblent à ceux de María Fux par leur style et leur caractère autobiographique. On y relate des relations personnelles s'étendant sur plusieurs décennies entre María et ces deux enseignantes, proches collaboratrices, dans son studio de danse. Cependant, nous n'y retrouvons pas les assises, les valeurs, les conceptions et les caractéristiques de la pratique d'enseignement de la danse singulière de María Fux. Il s'agit d'interprétations personnelles qu'elles font de sa pratique et, en particulier, comment elles les ont adaptées dans leur propre enseignement au sein du studio de María.

Dans cette recension des écrits, il est aussi possible de constater la confusion relative à la terminologie portant sur l'enseignement de la danse de María Fux ainsi que le peu d'études rigoureuses et approfondies sur cette pratique. Le tableau 1.1 présente une synthèse des confusions terminologiques au regard des références écrites sur l'enseignement de la danse de María Fux.

Tableau 1.1. Confusions terminologiques et classifications de la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux

Confusions terminologiques	<i>Danzaterapia método María Fux</i> <i>Danza Creativa método María Fux</i> <i>Danzacreativa método María Fux</i> <i>Danza Expressiva método María Fux</i>	
Confusions terminologiques	Auteurs sans expérience auprès de María Fux	Synonyme de la Thérapie par la danse et le mouvement
		Forme de thérapie
		Combinaison entre danse et thérapie
		Pratique corporelle
	Auteurs avec nombreuses expériences auprès de María Fux	Association de la <i>Danzaterapia</i> avec la Thérapie par la danse et le mouvement
		Regard personnel sur le processus de formation en <i>Danzaterapia</i>
		Réflexions personnelles sur la dimension artistique de la <i>Danzaterapia</i>

1.4. But et questions de recherche

La présente recherche a donc pour but de décrire et de comprendre l'enseignement de la danse de María Fux et de l'étudier telle qu'elle l'a effectivement accompli dans son studio de danse à Buenos Aires. Plus spécifiquement, cette recherche répondra à la question principale suivante : *Quels sont les fondements et les pratiques d'enseignement de la danse de María Fux ?*

Pour mieux connaître ce contexte, il semble important d'éclairer les conceptions que María Fux se fait de son propre enseignement et les contenus de danse qui sont effectivement mobilisés dans sa pratique. Ainsi, cette question principale nous amène à formuler quatre questions complémentaires :

- 1) Quelles sont les conceptions à la base de l'enseignement de la danse de María Fux ?
- 2) Comment les conceptions de María Fux se manifestent-elles dans son enseignement de la danse ?
- 3) Quels sont les contenus qui structurent l'enseignement de la danse de María Fux ?
- 4) Si les principes somatiques se dégagent de l'enseignement de la danse de María Fux, quels sont-ils ?

Plus spécifiquement, cette recherche vise à comprendre la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux, à travers ses conceptions, ainsi que de décrire les moyens pédagogiques et les pratiques d'enseignement de cette artiste-pédagogue dans le milieu dans lequel elle vit. L'analyse plus approfondie des processus d'interaction théorico-pratiques permettra de mieux saisir les aspects liés à la danse, à la pratique pédagogique et à l'éducation somatique qui la particularisent et la maintiennent toujours vivante dans le paysage artistique de l'Amérique latine.

1.5. Pertinence de la recherche

Malgré les diverses interprétations que l'enseignement de la danse de María Fux suggère, ce sont l'absence d'une description et d'une compréhension claire de sa pratique, la difficulté de trouver des informations objectives dans ses livres, l'absence de contrôle sur sa transmission par María elle-même et le fait que sa créatrice, aujourd'hui, soit âgée de 98 ans qui constituent ma motivation à mener à bien cette recherche qualitative. Je constate que la transmission de l'enseignement de la danse de María Fux subit déjà des mutations qui l'éloignent de la façon dont la pratique de la danse par cette artiste-pédagogue est valorisée dans son studio de Buenos Aires,

voire au-delà. Il est évident que la façon avec laquelle María Fux a développé son enseignement de la danse a attiré une attention considérable d'un grand nombre de personnes qui l'ont côtoyé pendant toutes ces années où elle a enseigné. Toutefois, nous postulons que c'est seulement María qui, de façon consciente ou non, détient la connaissance subjective de sa façon d'enseigner la danse, telle qu'elle l'a conçue.

Puisque la pratique de María Fux est de nature expérientielle, cela conduit à l'interpréter aussi subjectivement. Cette recherche qualitative devrait permettre de décrire et de comprendre, ainsi que de documenter avec un regard critique la façon dont María Fux enseigne la danse, en donnant prioritairement la parole à María et à ceux qui gravitent de près autour d'elle. Ces deux façons de produire des données empiriques devraient nous permettre de mener une étude approfondie de ses actions pédagogiques, mais aussi d'éclairer les fondements de sa pratique. Pour ce faire, nous comptons porter une attention fine sur la façon dont María Fux structure l'enseignement de ses cours, ce qui conditionne ses choix artistiques et pédagogiques qui tendent à refléter sa vision de la danse et sa manière singulière de la transmettre à un grand nombre de personnes, peu important leurs conditions de vie et leur inscription plus largement dans la société.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Pour élaborer le cadre conceptuel de cette recherche, je me suis basée sur les travaux de Paillé et Mucchielli (2016) qui discutent de deux fonctions du cadre conceptuel dans une recherche qualitative, c'est-à-dire des ressources théoriques comme, 1) un cadre ou comme, 2) un outil pour la recherche. J'ai opté pour l'utilisation du cadre conceptuel comme un outil pour m'aider à clarifier les confusions terminologiques présentées dans la problématique de recherche et fournir les appuis nécessaires et les points de repère pour aller sur le terrain.

Ce deuxième chapitre comporte cinq sous-sections. La première sous-section portera sur la relation entre l'art et l'éducation, que nous avons divisée en deux parties. D'abord, nous mettrons en évidence l'inclusion de l'art dans le champ de l'éducation à partir des pensées de trois auteurs : John Dewey, Herbert Read et Paulo Freire, dont les écrits nous semblent dialoguer avec la pensée de María Fux, telle qu'elle la présente dans ses ouvrages. Puis, nous situerons davantage la danse dans le domaine de l'éducation en relevant la pensée de deux pédagogues provenant de l'hémisphère Nord, Margareth H'Doubler et Rudolf Laban, dont les propositions sont à la base des études de la pédagogie de la danse. Nous inclurons un aperçu des principaux pédagogues de la danse en Argentine, notamment Patricia Stokoe, puisque c'est dans ce contexte culturel que se situe notre objet de recherche. Finalement, nous présenterons le profil des pédagogues de la danse tel que proposé par Marie Pierre Chopin (2015) en tentant de circonscrire celui de María Fux et de mieux la situer dans

le domaine de l'enseignement de la danse qui, en raison de la confusion entourant sa pratique et l'absence d'études à son sujet²⁴, demande d'être mieux éclairé.

Dans la deuxième sous-section, nous procéderons à des clarifications conceptuelles entre les notions de conceptions et de représentations, puisqu'elles sont à la base des choix pédagogiques de tout enseignant. Dans la troisième sous-section, nous clarifierons les références attribuées à la pratique de María Fux, notamment celles entourant la danse expressive et la danse créative, l'intégration et l'inclusion dans le système scolaire argentin, et les notions de thérapie et de psychothérapie. Dans la quatrième sous-section, nous présenterons le champ de l'éducation somatique, puisqu'il semble que la pratique d'enseignement de María Fux comporte certaines résonances avec ce domaine. Finalement, la cinquième et dernière sous-section nous donnera l'occasion de formuler les objectifs de la présente recherche.

2.1. L'art et l'éducation

Parler de la pratique de la danse, c'est aussi parler d'éducation, soit d'éducation du corps en relation avec la conscience sensorimotrice, soit en relation avec le raffinement de la sensibilité expressive par l'apprentissage et le développement d'un registre de nouveaux mouvements. Puisque notre sujet d'étude, l'enseignement de la danse de María Fux, comporte un apport éducationnel, nous trouvons nécessaire

²⁴ Nous verrons dans le chapitre III et IV que, en 2015 et en 2016, Lucía Llopis directrice et productrice en partenariat avec Josefina Zuain, ont réalisés, à l'Universidad Nacional des las Artes (UNA) à Buenos Aires, une recherche sur la dimension artistique de la carrière de María Fux. C'est la seule recherche sur María Fux développée jusqu'à présent. La recherche est à l'origine de l'œuvre chorégraphique *María sobre María* (María sur María) interprétée par la danseuse Maria Kuhmichel, dont nous parlerons plus loin. Ainsi, l'absence d'études sur María Fux dont nous faisons allusion, c'est d'abord sur son enseignement de la danse, autrement dit, sur la dimension pédagogique de sa pratique, ce dont cette thèse traite.

d'explorer ce domaine de manière concomitante. La relation entre la danse et l'éducation peut être étudiée de multiples façons. Cependant, la majorité des écrits traitant de ce lien le font presque toujours en référence à la danse à l'école, thème doté d'une très riche bibliographie (Brehm et McNett, 2008 ; Duval, Raymond et Turcotte, 2018 ; Gilbert, 1992 ; Gough, 1999 ; Hopper, 2010 ; Lord, 1998 ; Marques, 2010 ; Robinson, 1975 ; Strazzacappa, 2006, entre autres).

Notre intention dans cette recherche n'est pas de traiter de la danse qui se vit dans le milieu scolaire, puisque ce champ ne correspond pas à celui d'activité de María Fux. Comme Marques (2010) le rappelle, le champ de l'éducation ne se restreint pas à l'éducation au sens institutionnel, mais nous invite à la considérer comme un moyen éducatif en soi. En effet, dans les activités artistiques, il y a des processus pédagogiques, même si elles ne se déroulent pas en milieu éducatif comme à l'école primaire ou secondaire. Éduquer ne se résume pas non plus à enseigner. Selon Paulo Freire (2002), « [...] Enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais bien fournir les possibilités pour assurer leur production ou leur construction¹¹. » (p. 21).

Du latin *ex-ducere*, guider, conduire, sortir de soi, développer, épanouir, dans son sens général, l'éducation signifie selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) : « l'ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques, dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société. » (p. 502). Ainsi, l'éducation est liée de façon incontournable à différents paradigmes politico-sociohistoriques.

2.1.1. Trois penseurs de l'art dans l'éducation

Au cours du XX^e siècle, certains penseurs ont fortement influencé la vision éducationnelle de l'art et ont ouvert des portes favorisant l'inclusion de l'art dans le

contexte de l'éducation. En lisant les ouvrages de Fux (1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004²⁵, 2007, 2013), nous trouvons des ressemblances entre ses réflexions et celle d'au moins trois penseurs de l'éducation que nous aborderons dans ce chapitre.

John Dewey (1859-1952), psychologue et philosophe américain, ainsi que Herbert Read (1893-1968), historien de l'art, critique littéraire et poète anarchiste anglais, sont deux penseurs qui ont influencé le domaine de l'éducation par l'art en Amérique du Nord et ailleurs dans le monde. Tandis que le troisième, le Sud-Américain Paulo Freire (1921-1997), pédagogue brésilien, qui a adhéré aux idées de Dewey, a vu son approche éducationnelle largement adoptée par les artistes éducateurs des pays latins, entre autres, dans le champ de la danse²⁶.

Il faut préciser que, María Fux n'a subi aucune influence directe des auteurs qui seront présentés dans ce chapitre. Dans ses ouvrages, Fux (1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004, 2007, 2013) nous remarquons que ses expériences personnelles qu'elle décrit ne prennent pas appui sur des repères théoriques existants.

2.1.1.1. John Dewey (1859-1952)

Figure incontournable de la scène de l'éducation américaine des années 1930, nous retrouvons John Dewey, reconnu comme *le père de l'école progressive* (Lord et Raymond, 2018) et qui a influencé tout un paradigme de pensée sur l'éducation au XX^e siècle. Dans son importante œuvre, *L'art comme expérience*, paru en 1934 et

²⁵ Parmi les ouvrages de María Fux, c'est celui de 2004, *Qué es la Danzaterapia, preguntas que tienen respuestas*, rapportant une longue entrevue, qui fournit une grande quantité d'informations diversifiées sur la pensée de María Fux par rapport à sa pratique d'enseignement de la danse.

²⁶ À titre d'éducateurs latins du domaine de la danse influencée par Paulo Freire, nous avons, par exemple, Isabel Marques (2010,2016), une ancienne élève de Freire et une référence dans ce métier au Brésil.

réédité à plusieurs reprises, Dewey (2008) montre que toute être vivant reçoit l'influence de l'environnement et c'est ce qu'il appelle *l'expérience*. L'art est une forme d'expérience qui atteint une dimension esthétique. Pour Dewey, le travail artistique imprègne tout l'organisme humain. Ainsi, la production de l'art ne dichotomise pas l'acte de faire et l'acte de penser.

Selon lui, ce que les gens appellent *l'art* est placé en dehors de la vie de tous les jours et cela crée un abîme entre deux types d'expérience : l'expérience commune et l'expérience esthétique. La proposition de Dewey est de renverser cette notion. Selon lui, l'art est lié aux expériences quotidiennes. La théorie de Dewey remet en question la nature de la production artistique, comment elle évolue à partir des actions habituelles et nécessaires à la vie, à l'adaptation, à l'environnement et à la satisfaction des besoins.

Proposition aussi présente dans la vision et la pratique artistique de María Fux, Dewey (2008) voit que l'art n'est pas seulement présent dans les œuvres, mais nous le trouvons également dans le « contact sensible entre un individu et son environnement » (Fortin, 2018, p. 176). L'art pour Dewey doit être intégré en contexte de vie quotidienne et pas seulement dans les musées ou galeries puisque, selon lui, le plaisir personnel se trouve près des choses de la nature (l'air, soleil, etc.). L'homme utilise les éléments constituant la nature avec l'intention de signifier son existence dans le monde et enrichir sa propre vie (Wosniak et Lampert, 2016). Ainsi, l'art pour Dewey (2008) habite le processus même de la vie.

L'importance de citer Dewey dans cette étude ne tient pas seulement de l'influence de sa pensée sur la pédagogie de la danse presque partout dans le monde, mais aussi pour la place qu'il accorde au *vécu par l'expérience*, axe très présent dans la façon dont María Fux conçoit l'apprentissage qu'elle intègre dans ses ouvrages. Pour elle :

[La réflexion] arrive seulement après que j'ai absorbé l'expérience charnellement, corporellement à travers ma peau, c'est après que je ressens le besoin de la donner. Mon corps est plus sage que moi. C'est mon corps qui apprend¹² (Fux, 1998, p. 90).

L'expérience résulte d'une relation étroite entre le sujet de l'expérience et l'objet de l'expérience. Dans la conception de Dewey (2008), l'expérience correspond à la situation attendue lorsque nous parvenons à connecter le cours d'une action à quelque chose que nous ressentons et, il faut le préciser, que nous ressentons de façon à provoquer une brèche dans le continuum de notre existence. Pour cet auteur :

L'expérience, lorsqu'elle atteint le degré auquel elle *est* véritablement expérience, est une forme de vitalité plus intense. Au lieu de signifier l'enfermement dans nos propres sentiments et sensations, elle signifie un commerce actif et alerte avec le monde. À son plus haut degré, elle est synonyme d'interprétation totale du soi avec le monde des objets et des événements. Au lieu de signifier l'abandon au caprice et au désordre, elle fournit la seule manifestation d'une stabilité qui n'est pas stagnation, mais mouvement rythmé et évolution. Parce que l'expérience est l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets, elle est la forme embryonnaire de l'art. Même dans ses formes rudimentaires, elle contient la promesse de cette perception exquise qu'est l'expérience esthétique (p. 54-55).

Selon Joëlle Zask²⁷, l'expérience est une interaction entre les ressources disponibles et l'individu qui fait usage de ses ressources, soit pour trouver une solution à son problème ou pour intensifier son vécu. D'un autre côté, l'expérience peut être vécue pour elle-même. C'est bien la définition que Dewey donne à l'art : *l'art est l'expérience en tant qu'expérience*. Voici donc la conception de l'artiste pour Dewey (2008) : « [...] C'est quelqu'un qui n'est pas doté de pouvoirs d'exécutions

²⁷ Joëlle Zask est une philosophe française, spécialiste de philosophie politique et du pragmatisme et maître de conférences, HDR à l'Université de Provence. Cet extrait était tiré de la conférence *Qu'est-ce que John Dewey peut nous aider à penser ?* qu'elle a donné à la Société Louise Michel en 2014. Lien accessible dans https://www.youtube.com/watch?v=NCANp_6CJu8

particulières, mais qui reconnaît les qualités des choses avec une sensibilité inusitée. Cette sensibilité guide également ses actes de création¹³. » (p. 57)

Dans les ouvrages de María Fux (1998, 2004, 2007), nous observons qu'elle entretient une relation particulière à la vie en général (par exemple, monde naturel) et que cette relation constitue importante source d'influence dans sa pédagogie, mais cela est aussi liée à la façon dont elle pose son regard sur la vie humaine. Selon María :

[...] Les arbres, l'herbe, les nuages, les chats, la tendresse. Je travaille avec l'ouverture, en utilisant toutes les fenêtres du corps avec une créativité absolue. Ce n'est pas le scénario, mais la vie est créative, et je réponds à ces sources parce que je crois que j'ai des canaux ouverts, et je peux les traduire en termes de mouvements¹⁴ (Fux, 2004, p. 26).

Dewey a mis en opposition l'éducation par l'expérience à deux formes d'éducation qu'il a rejetées. La première était ce qu'il appelait la *Chicken Soup pedagogy*, c'est-à-dire, la croyance selon laquelle lorsqu'un élève est livré à lui-même, lorsqu'il est débarrassé de tous les obstacles que la société met sur son chemin, il est spontanément capable de développer ses facultés. La deuxième est la forme dans laquelle il a opposé l'éducation par l'expérience à la pédagogie traditionnelle qui consiste à mettre la culture de la connaissance dans l'esprit de l'élève en le considérant comme vide au départ (tête vide *versus* tête remplie). Pour lui, l'éducation est un processus de reconstruction et de réorganisation de l'expérience à laquelle nous attribuons un sens et ce processus a une influence sur nos choix futurs (Wosniak et Lampert, 2016), conception qui ressemble à celle de Read (2015).

Une philosophie de l'expérience dans l'éducation demande que les enseignants connaissent leurs propres processus d'apprentissage et que leurs pratiques passent constamment par une réflexion personnelle. De cette façon, Dewey (2008) soutient l'idée qu'aucune réflexion sur les processus éducationnels ne puisse se faire avec

succès sans prendre en compte les contextes dans lesquels ils sont insérés (Wosniak et Lampert, 2016). Les conceptions de Dewey ont servi d'assises à une conception de l'éducation centrée sur l'élève en mettant en valeur l'art comme un élément fondamental de l'apprentissage. Cette vision ouverte et sensible de l'art, revendiquée par Dewey, comme une des assises pour l'éducation est aussi partagée par un autre penseur, Herbert Read.

2.1.1.2. Herbert Read (1893-1968)

L'anglais Herbert Read nous montre, à partir même du titre de son ouvrage paru en 1943 (également réédité à plusieurs reprises), *L'éducation par l'art*, l'importance de l'art dans sa conception éducative. La présence de Read dans cette recherche se justifie, entre autres, pour cette étroite relation entre l'éducation et l'art, que partage aussi María Fux. La plus importante argumentation développée par Read dans son livre est que l'art, comme l'expression d'une sensibilité esthétique, est un facteur essentiel auquel l'être humain ajuste « ses sentiments et émotions subjectives vers le monde objectif » (Meeson, 1974, p. 5). Pour Read (2015), l'art doit être la base de l'éducation et il le comprend comme étant « présent dans tout ce que nous faisons pour plaire à nos sens¹⁵ » (p. 15). Cependant, puisque pour lui, les sens sont ouverts à tous types d'impressions, définir l'art n'est pas une question simple. Read affirmait que le mode esthétique de l'expérience est toujours opposé à la logique intellectuelle (Read, 2015 ; Wieder, 1983).

La question de l'art dans l'éducation a été une constante dans les livres de Fux (1979, 1982, 1989, 1998, 2004). Dans celui de 1979, *Danza, Experiencia de Vida*, Fux se positionne clairement sur l'insuffisance de la seule utilisation du langage verbal et écrit pour assurer une éducation complète de l'être humain. Selon elle :

Donc, danser n'est pas un ornement en éducation, mais un moyen parallèle aux autres disciplines qui, ensemble, forment l'éducation de l'homme. En l'intégrant dans les milieux scolaires, comme un cours en plus, nous retrouverions un nouvel homme avec moins de peurs et avec la perception que son corps est un moyen d'expression de la vie elle-même¹⁶ (Fux, 1979, p. 34).

Fux souligne que la danse, comme forme d'art, n'est pas un privilège de danseurs. Pour elle : « La danse ne doit pas être un privilège de ceux qui se disent doués, mais doit être offerte dans le système scolaire, comme un cours de formation esthétique avec un poids formatif, physique et spirituel¹⁷. » (Fux, 1979, p. 34).

Bien que Fux (1922-) et Read (1893-1968) aient évolué dans des hémisphères opposés, mais ayant aussi vécu les deux au XXe siècle, les écrits de Fux sur le caractère fondamental de l'art dans l'éducation semblent présenter certains points communs avec ceux de Read.

Selon ce dernier, l'éducation formelle (au sens institutionnel) doit englober une éducation esthétique qu'il conçoit en cinq buts. Le premier but est de préserver l'intensité naturelle de tous les modes de perception et de sensation, c'est-à-dire de maintenir la fraîcheur *vierge* de la perception que les enfants sont capables d'avoir envers le monde. Le deuxième but est de faciliter la coordination des modes de perception et de sensation, les uns avec les autres en relation avec l'environnement.

Selon Read (2015), dès la première phase de l'éducation, il est important de développer la conscience des potentialités des sens de la vue, du toucher, de l'ouïe, des rythmes musculaires, de la voix et de la prononciation. Mais ces modes de perception doivent être, par la suite, combinés et corrélés (par exemple, la correspondance entre la voix et la musique, ce que María Fux faisait continuellement dans les cours de danse auxquels j'ai participé. Le troisième but de l'éducation selon Read est de faciliter la communication de l'expression des sentiments et préférentiellement avec simplicité, puisque « la vie suscite de nombreux sentiments très

complexes qui exigent, pour qu'ils soient communiqués aux autres, d'infinies subtilités d'expression¹⁸. » (Read, 2015, p. 157). Le quatrième but consiste en ce que l'éducation favorise aussi l'enseignement des modes d'expression. Ceci est directement lié au cinquième but qui, selon Read, est la formation d'artistes, c'est-à-dire la formation de personnes pouvant s'exprimer de manière efficiente dans plusieurs modes d'expression. En effet, pour lui, les artistes ne sont pas seulement les personnes qui produisent des œuvres d'art, mais celles qui sont capables de s'exprimer dans les cheminements vocationnels qu'ils ont choisis.

Par ailleurs, Herbert Read soulève la relation entre l'art et la nature. Read défend l'origine naturelle de l'art. Ainsi, l'influence des éléments de la nature dans l'expression artistique fait partie de l'histoire de l'être humain. Si nous revenons à Fux, le mouvement de la nature est, pour elle, une source d'inspiration intarissable dans son enseignement de la danse. Elle dira en ce sens : « Je travaille toujours avec les analogies de la nature qui est la première chose à laquelle nous pouvons nous référer avec grande intensité. L'image de la nature est immuable face au temps¹⁹. » (Fux, 2004, p. 19).

Même si Read conçoit l'éducation comme un processus créatif plutôt qu'une mémorisation passive d'information (Barchana-Lorand, 2015), pour lui, les buts de l'éducation par l'art sont plus étendus que le seul encouragement de la créativité. L'éducation par l'art doit stimuler l'intérêt des élèves à apprécier l'art puisque même si peu d'élèves deviendront éventuellement des artistes, tous pourront en bénéficier en raison du contact qu'ils auront établi avec l'art et ses diverses manifestations dans la société comme dans l'environnement. En ce sens, Fux se positionne différemment de Read, puisque son but n'est pas d'enseigner l'appréciation esthétique au sens large, mais bien d'encourager l'expérience esthétique que l'élève peut vivre à travers la danse elle-même (Fux, 1979).

Nous constatons un point de convergence entre les idées de Read (2015) et celles de María Fux dans ses ouvrages (Fux, 1979, 1989, 2004), lequel se trouve dans le rôle de l'éducation dans la société. Pour Herbert Read, l'éducation doit viser la réconciliation de l'individu avec l'unité sociale et l'art doit générer un moment d'appréhension du réel pour vivre avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement. Ce penseur voit l'art comme un moyen de réformer la société. Il assimile l'art à l'épanouissement personnel (accomplissement de soi) et le présente comme une contribution indirecte au développement cognitif et émotionnel de l'individu. Ainsi, l'art dans l'éducation nourrit chaque potentiel individuel de sorte que l'art nourrira aussi la façon que chacun aura d'assumer son choix professionnel dans le futur. Dans le même sens, María Fux déclare que « la danse ne peut pas être éloignée de la société dans laquelle il [l'être humain] vit ni de ses problèmes quotidiens [...] »²⁰ (2004, p. 9). Pour elle, la danse réside dans tous les êtres humains et il est essentiel de la laisser sortir, de lui permettre de s'épanouir.

Enfin, nous pouvons affirmer que, pour Herbert Read, l'art dans l'éducation a deux sens : métaphorique et littéral (Barchana-Lorand, 2015). Dans le premier, les enseignants, comme les artistes, devraient être des *tuteurs provisoires* assez souples pour permettre aux enfants d'explorer et d'exprimer librement leurs personnalités uniques, plutôt que de les encombrer d'informations comme des agents supérieurs de la connaissance. Dans son sens littéral, lorsque les élèves sont encouragés à s'exprimer librement par l'art ou dans leur futur métier, ils doivent être encouragés à le faire d'une manière non utilitaire de sorte que, selon Read (2015), « Le désir de faire de belles choses doit être plus fort que le désir de faire des choses utiles²¹. » (p. 212). En Amérique du Sud, nous avons la figure de Paulo Freire, comme une forte présence dans le champ des arts et de l'éducation.

2.1.1.3. Paulo Freire (1921-1997)

Pour comprendre l'éducation dans une perspective latino-américaine, il est essentiel de considérer, dans ce cadre conceptuel, l'historien et célèbre pédagogue brésilien Paulo Freire, aussi reconnu comme un expert du contexte politico-socio-éducatif de l'Amérique du Sud²⁸ marqué par des relations de pouvoir dictatorial et dans lequel María Fux et sa pédagogie ont évolué. Or, même si nous ne savons pas s'il y a eu ou non une influence directe des idées de Paulo Freire sur l'enseignement de María Fux, il est clair que cette dernière a toujours défendu une vision libératrice de l'art et de l'éducation, et ce, dans le même sens du combat de Freire dans les sociétés d'Amérique latine. Un contexte social oppresseur semblable à celui de Freire a fait aussi partie de l'histoire de María Fux, puisque l'Argentine a vécu plusieurs moments de répression, comme nous l'avons vu auparavant. Situer dans cette recherche un éducateur qui a vécu le même contexte géo-socioéconomique que María Fux nous semble important pour tenter de mieux comprendre l'enseignement de la danse de María Fux en posant un regard sur sa pratique à partir d'un penseur plus proche de sa réalité.

Les idées de Freire par rapport à la pédagogie de l'autonomie (Freire, 2002) et celles portant sur les opprimés (Freire, 2013), écrites en 1968 et publiées seulement en 1974, sont souvent mentionnées dans les études du domaine des arts en Amérique du Sud et cela inclut l'Argentine. Marqué par les idées de Marx et par son matérialisme historique²⁹, Freire conçoit l'éducation comme un acte de transformation sociale.

²⁸ En raison de la dictature, Paulo Freire a été exilé du Brésil en septembre 1964. Il a vécu en Bolivie et au Chili avant de partir vers les États-Unis et l'Europe. Il est retourné au Brésil en 1980, après l'amnistie politique.

²⁹ Le matérialisme historique, développé par Marx (1818-1883) et Engels (1820-1895), voit l'évolution sociale à partir des conditions matérielles de la vie. Par ce courant, les transformations sociales sont

Tout comme Dewey (2008) et Read (2015), Freire (2002) ne conçoit pas les personnes apprenantes, peu importe leur âge ou leur condition sociale, comme des réservoirs ou des dépôts de contenus, au contraire, il les voit comme des sujets qui construisent leur propre histoire (Freire, 2002, 2013 ; Schram et Carvalho, 2015). Il conçoit l'individu comme étant placé dans un contexte historique à l'intérieur d'une chaîne d'oppressions dont l'art fait aussi partie. Ainsi, il est important que le sujet prenne conscience de sa place dans cette chaîne pour qu'il trouve les possibilités de s'exprimer avec liberté et en accord avec lui-même. Le point de départ de l'éducation s'inscrit dans le contexte culturel, idéologique, politique et social des élèves. Pour Freire (2002) :

Le fait de me percevoir dans le monde, avec le monde et avec les autres, me place dans une position face au monde qui ne peut pas être comme si je n'ai rien à avoir avec lui. Ma présence dans le monde n'en est pas une qui s'adapte à lui, mais une qui y s'insère. C'est la position de celui qui lutte pour ne pas être seulement un objet, mais aussi un sujet de l'histoire²² (p. 23).

Freire conteste le fait que beaucoup d'intellectuels ont transposé au Sud, la réalité de l'enseignement qui appartient à la façon européenne et nord-américaine de penser (Moretti et Adams, 2011). Il dénonce, aussi, un système d'enseignement qui sert principalement à l'économie. En résonance avec Dewey (2008), Freire critique l'existence de la relation verticale entre l'enseignant et l'élève, ce qui, pour lui, est une éducation qui empêche autant la créativité de l'élève que celle de l'enseignant. C'est ce qu'il appelle l'*educação bancária* (l'éducation *bancaire*). Ce modèle d'éducation a comme présupposé l'idée selon laquelle l'élève ne sait rien et que le

soulignées par : 1) la croyance que l'économie est la base sociale ; 2) une partie des principes de l'idéologie, les valeurs et la culture d'une société sont déterminées par l'économie ; 3) Les changements socioéconomiques sont déterminés pour la collectivité ; 4) La transformation historique des sociétés est conséquente des forces de production. Tiré de <https://www.significados.com/materialismo-historico/> le 15 février 2019. Dans la perspective de Marx et Engels, l'univers et tout ce qui lui appartient possède une existence matérielle, concrète. Dans ce sens, la connaissance produite objectivement par le sujet doit avoir comme but la reproduction du réel dans ses multiples déterminations (Bezerra Neto et Bezerra, 2012).

professeur détient le pouvoir de la connaissance. Puisque l'enseignant détient le savoir, il est le sujet de l'apprentissage, c'est-à-dire, qu'il est celui qui fait le *dépôt* de l'apprentissage et l'élève reçoit ainsi la connaissance (Brighente et Mesquida, 2016).

En revanche, chez Freire (2002), l'éducation doit être émancipatrice ou libératrice, à savoir, « enseigner n'est pas un *transfert de connaissances*, mais la création de possibilités pour leur production ou leur construction²³ » (p. 12). Ainsi, la singularité des êtres humains est toujours mise de l'avant, ce qui permet d'affirmer la reconnaissance d'une individualité placée dans un contexte culturel.

En relation avec le champ de l'éducation populaire en tant qu'éducation libératrice, Freire défend une perspective de pluralité des savoirs du Sud, à partir d'une relation d'horizontalité par rapport au pouvoir. Cette perspective place également l'enseignant dans une relation d'horizontalité avec l'élève (Freire, 2002 ; 2013). Pour lui, la relation enseignant-élève est fondamentale dans le contexte scolaire et devrait être une relation caractérisée par le dialogue, la démocratie et une vision de l'être humain comme étant libre et capable de faire les transformations en dedans de lui-même et dans la société.

Dans la conception *freirienne*, l'acte d'enseigner est un processus permanent de recherche, dans lequel la personne se forme, se transforme, grandit, s'améliore continuellement. Selon Freire (2006), toute pratique éducative exige l'existence de sujets qui, *en enseignant, apprennent et d'autres qui, en apprenant, enseignent*. Autrement dit, l'enseignant et l'élève partagent un même niveau d'égalité. Cette position rejoint celle de María Fux qui révèle : « Je fais partie de l'ensemble, je n'enseigne rien. Je stimule avec le regard pour leur donner une sécurité avec mon corps. Je suis au même plan d'égalité²⁴. » (Fux, 1982, p. 32).

Dans l'enseignement de la danse, le modèle de l'éducation *bancaire*, comme Freire (2002) la qualifie, se retrouve dans les approches où l'élève (et le corps de l'élève) est vu comme un objet et l'enseignant, comme un sujet qui enseigne un ensemble de pas à reproduire. Cependant, l'éducation *bancaire* n'est pas liée à un style de danse en particulier, mais bien à un paradigme d'enseignement du professeur lui-même, peu importe son champ de connaissance (style de danse enseigné). Pour Freire, une question fondamentale en éducation est de prendre conscience de notre compréhension de l'acte d'enseigner et celle de l'acte d'apprendre, ce qu'il appelle une *pédagogie de la conscientisation*.

Ainsi, l'expérience pédagogique a la capacité de développer chez les enseignants le désir de vouloir le bien du monde ainsi que la joie de tous ceux qui constituent le groupe. D'une manière métaphorique, pour Paulo Freire, l'éducation, elle-même, est déjà une œuvre d'art et l'enseignant, un artiste. Son rôle est de « refaire le monde, de redessiner le monde, de repeindre le monde, de réenchanter le monde, redanser le monde³⁰. ». Comme Freire, Fux croit que l'éducation et l'art marchent aussi main dans la main. Les éducateurs artistes doivent chercher un moyen de communiquer avec les élèves, en considérant « la matière première qui est en nous : notre art²⁵. » (Fux, 1982, p. 13).

C'est dans ce contexte de complémentarité entre l'art et l'éducation que nous verrons, dans la prochaine section, comment la danse a fini par se tailler une place dans le domaine de l'éducation grâce à certains penseurs dont les théories perdurent dans les systèmes éducatifs occidentaux, mais également des penseurs qui ont contribué à définir la danse dans l'éducation dans une perspective latine.

³⁰ Entrevue de Paulo Freire en espagnol sur sa pédagogie, sans référence. Tiré de <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU> le 01 février 2019.

2.1.2. Pédagogues de la danse dans l'éducation

Dans une perspective non latine, nous débuterons cette section avec deux pédagogues de la danse, Rudolph Laban (1879-1959) et Margareth H'Doubler (1889-1982). Le choix de ces deux penseurs se justifie par le fait que des liens se dégagent entre leur pensée éducative et celle de María Fux décrite dans ses ouvrages. Ces liens nous permettent de mieux situer l'enseignement de la danse de María Fux dans le paysage de la pédagogie et de la danse éducative en Occident (Chopin, 2015).

Nous commencerons d'abord avec le pédagogue Rudolph Laban, un nom incontournable dans la pédagogie de la danse. La perspective de la *danse pour tous* que défend Laban est incontournable dans cette étude, considérant que María Fux en accueillant tous les types de personnes dans ses cours (défavorisées socio économiquement, *handicapées*, etc.).

2.1.2.1. Rudolph Laban (1879 -1959)

Rudolf Laban était un artiste, danseur, chorégraphe et metteur en scène. Laban est le plus célèbre théoricien de la danse expressive et éducative du XXe siècle et dont l'influence perdure dans les programmes de formation en danse occidentaux (Vertinsky, 2006).

Pour Laban (1990), la danse est comprise comme une immersion totale du danseur dans le flux du mouvement en le mettant en contact intense avec l'environnement qui imprègne toutes ses activités. Les stimuli rythmiques sont inhérents à l'être humain, cependant, en vieillissant et en perdant sa mobilité, il perd son impulsion spontanée de danser. Laban souligne aussi que le mouvement dispose d'une action interne

émotivo-physico-intellectuelle (Rengel, Oliveira, Gonçalves, Lucena, et Santos, 2017). Selon Fux (2004), l'enseignement qu'elle offre aide les élèves à accepter les changements de leur corps en cherchant à leur donner plus de mobilité, plus de reconnaissance de leur propre pouvoir d'action.

Ainsi, la valeur éducationnelle de la danse et les avantages qu'elle offre sont inextricablement liés à sa pratique puisque cette dernière permet à la personne de s'approprier sa mobilité dans toutes les dimensions de sa vie. Carsile (2011) nous amène à prendre aussi en considération la conception de Laban sur *être un danseur* :

[...] cette nouvelle personne, qui ne portera pas son attention seulement sur les aspects brutaux de la pensée, des sentiments et de la volonté. Elle est cette personne qui aspire à entrelacer une intelligence limpide, des sentiments profonds et une forte volonté en un tout harmonieusement équilibré et flexible²⁶.

Dans la *danse moderne éducative*, Laban nous montre que la danse dans le contexte éducatif doit exercer trois fonctions : la première est celle de favoriser l'impulsion naturelle du mouvement, tant chez les enfants que chez les adultes, et les aider à prendre conscience des principes qui guident leur propre mouvement. La deuxième fonction est de préserver la spontanéité du mouvement des personnes. Finalement, la troisième fonction est d'inciter l'expression créative des personnes en leur présentant des danses appropriées à leurs talents naturels, de leur niveau de développement et en les faisant participer à des danses collectives (Laban, 1990 ; Lord et Raymond, 2018).

Laban nous propose sa vision de l'apprentissage du mouvement en montrant que tout type d'activité humaine, incluant la danse, consiste en une succession de mouvements accentués par l'effort du sujet qui les performe. En général, dans les études de Laban, mot *action* contient aussi le terme *effort*. Chaque action constitue une combinaison des éléments de l'*Effort* fondés sur quatre facteurs du mouvement *Poids, Temps, Flux* et *Espace* (Carsile, 2011 ; Laban, 1990 ; Lord et Raymond, 2018 ; Pinard, 2016). Ces

quatre éléments composent tous les mouvements, qu'ils soient déployés dans une action quotidienne ou une activité artistique.

Dans les quatre facteurs du mouvement, nous retrouvons *les qualités du mouvement* qui sont des gradations présentes dans chacun d'eux (Rengel, *et al.*, 2017). Par exemple, le facteur *Poids* comporte des gradations, allant de léger à fort ; dans le facteur *Temps*, il y a des gradations allant de décéléré à accéléré ; dans le facteur *Flux*, les gradations s'étendent de libre à retenu ; finalement le facteur *Espace*, comporte des mouvements indirects et direct. Les êtres humains ont des qualités de mouvement qui leur sont propres, étant fréquemment liées à leurs habitudes, c'est-à-dire à leur histoire de vie (Pinard, 2016 ; Rengel, *et al.*, 2017 ; Tremblay, 2007).

Dans ses livres ou dans la salle de cours, María Fux ne fait référence à aucune théorie du mouvement. Cependant, nous avons constaté qu'elle dirige l'attention des élèves vers la modulation de certaines qualités de mouvements (par exemple : vite et ralenti, fort ou faible) qui sont décrites clairement dans la théorie de Laban.

Le facteur de mouvement *Poids* est reliée à la verticalité et comporte des gradations entre les mouvements légers et forts en termes d'intentions, de sensations et de résistance du mouvement. Selon Rengel *et al.* (2017), dans ce facteur nous considérons : 1) la gravité ; 2) la force cinétique, c'est-à-dire, l'énergie nécessaire pour mouvoir le corps dans l'espace ; 3) la force statique, l'énergie pour maintenir un état actif de tension musculaire et 4) la résistance externe, qui vient du contact avec d'autres personnes et objets.

Le facteur de mouvement *Temps* a pour fonction d'aider à l'opérationnalité du mouvement et à communiquer quand le mouvement survient ou se modifie (Rengel *et al.*, 2017). Le *Temps* implique la notion physique de la décélération et de l'accélération qui est nécessaire à l'action (Pinard, 2016).

Le facteur *Flux* est lié à la progression du mouvement et, selon Laban (1994), le domaine de ce facteur est étroitement lié au contrôle des parties du corps. Le *Flux* est « en quelque sorte le fil sur lequel le mouvement évolue en toute liberté ou avec une certaine retenue, en convergence ou de manière dispersée, en accélération ou en décélération, ou finalement, avec force ou légèreté. » (Pinard, 2016, p. 84).

Le facteur de l'*Espace* suggère des nuances entre l'espace direct et l'espace indirect et « amène l'observateur à qualifier l'action de directe ou d'indirecte » (Pinard, 2016, p. 84). Ainsi, si l'action progresse dans l'espace en impliquant une focalisation directe des yeux ou du corps, nous parlons de mouvement direct. Au contraire, avec une ouverture multidirectionnelle du regard ou du corps sur l'espace, le geste est indirect.

Laban a étudié l'organisation des mouvements en traitant l'espace et le corps dans l'espace et a tenté de saisir les interactions qui peuvent exister entre le mouvement et l'espace. Il démontre que l'ensemble des gestes exécutés par la personne provoque un jeu constant entre l'équilibre et le déséquilibre à travers ses échanges avec l'environnement (Tremblay, 2007). Même si l'espace est un élément particulièrement exploité dans l'enseignement de María Fux, elle se fait une appropriation personnelle de cet élément :

Voyons ici comment je sens l'espace et de quelle façon il peut être transmis. À chaque fois que je bouge, je perçois que j'entre en lui, je m'étends, je m'appuie sur lui du dedans vers le dehors. Je m'appuie sur l'air pour soutenir mon équilibre, je palpe son existence comme une partie de ma propre vie ; je le remplis d'images, en le modelant comme s'il avait un volume ou comme si des fils invisibles me soutenaient²⁷ (Fux, 1979, p. 37).

Quant à Laban, il fait une distinction entre l'espace général et l'espace plus intime qu'il nomme kinésphère, dont le centre coïncide avec le centre du corps. La kinésphère est décrite en termes de directions, de niveaux (haut, moyen ou bas) et de

zones d'action, qui décrivent l'aire ou la localisation du mouvement (Pinard, 2016). Ainsi, la kinésphère est l'espace personnel de chacun, l'espace dans lequel la personne bouge et qui est limité spatialement par les extrémités du corps à partir d'un point fixe. Dans son livre de 2001, *¡Después de la Caída...! ¡Continúa con la Danzaterapia!* María Fux fait explorer la kinésphère des danseurs dans ses cours en stimulant leur imagination, comme par exemple des cordes imaginaires qui sont autour de l'élève et l'aident à s'éloigner et à s'approcher d'elles (p. 35).

Selon Rengel *et al.* (2017), chaque danse a sa kinésphère et sa façon de créer des spatialités. Il s'agit d'apprendre à distinguer le corps en relation avec l'espace. C'est à travers la pratique du mouvement que les personnes peuvent connaître les espaces rapprochés ou éloignés de leur corps. Selon lui, la kinésphère est une ouverture vers le monde et vers les autres, puisqu'elle nous situe dans divers points dans l'espace. Dans une perspective sociale, Laban a proposé que, par cette ouverture vers l'autre, il est possible de créer des relations humaines saines, et ainsi permettre à la personne de développer ses propres capacités.

Une autre pédagogue de la danse que nous allons aborder est Margareth H'Doubler, considérée comme l'une des pionnières de la danse dans l'éducation aux États-Unis, dont la pensée de María Fux se ressemble sur certains aspects.

2.1.2.2. Margareth H'Doubler (1889-1982)

La pédagogie de Margareth H'Doubler est influencée par la méthode de Jaques-Dalcroze et par les idées de Dewey (2008) avec qui elle a étudié. H'Doubler (1957) est une des instigatrices de l'inclusion de la danse dans la formation à l'enseignement de l'éducation physique.

Comme Dewey (2008), H'Doubler (1957) croit que : « L'éducation ne peut pas fournir les capacités individuelles - elles doivent être innées ; mais elle peut stimuler et aider à la croissance ; elle peut éduquer l'élève en lui donnant l'occasion de se développer lui-même²⁸ » (H'Doubler, 1957, p. 61). Pour H'Doubler, tout comme pour Fux, la danse dans l'éducation constitue un moyen pour faciliter l'expressivité et le développement personnel de l'élève et l'éducation physique devenant ainsi un contexte d'apprentissage favorable à la danse.

Par ailleurs, H'Doubler (1957) croyait que chacun possède en lui les mêmes potentialités qu'un artiste danseur, mais que certains les exploitent à un degré moindre. La technique de danse doit être simple, de façon à ce que même un amateur puisse l'expérimenter. Cette idée est aussi partagée par María Fux qui nous donne certaines pistes sur sa façon de penser sa pédagogie. Selon elle : « Ce que j'inclus dans mes cours est directement lié aux possibilités de tous [les élèves]²⁹. » (Fux, 2004, p. 18).

La philosophie de H'Doubler (1957) par rapport à la danse était basée sur la croyance fondamentale de la capacité artistique et esthétique de la personne et dans les valeurs de l'expression par la créativité artistique. Pour elle, l'objectif de l'éducation est de donner au corps et à l'esprit, toute la beauté et la perfection qu'ils peuvent atteindre. Pour cette pédagogue, l'éducation par la danse doit être émotionnelle, intellectuelle et spirituelle tout en étant physique. L'éducation physique, comprenant la danse, doit viser l'intégration des capacités humaines pour former des personnes bien adaptées.

En outre, H'Doubler (1957) considère la danse comme une expérience artistique éducationnelle et créative, qui doit avant tout procurer du plaisir à celui qui en fait l'expérience. Elle a constamment défendu l'idée selon laquelle l'expérience de la danse était éducative plutôt que liée à la performance (Vertinsky, 2009). Dans ces ouvrages, María Fux formule des idées sur la notion de plaisir qui à la fois convergent

et divergent avec celles de H'Doubler. Pour Fux, le plaisir comporte également une dimension dramatique, soit par sa présence ou par son absence dans l'expérience de danse. La recherche de plaisir ne doit pas être le but ultime de la danse. Il advient seulement quand nous « ouvrons la porte » pour être en contact avec lui (Fux, 2004, p. 30). Pour Fux, danse et plaisir se cultivent, mais ne se conjuguent pas d'entrée de jeu dans l'expérience de danse comme le défend H'Doubler.

2.1.2.3. Pédagogues de la danse en Argentine

Dans la première moitié du XX^e siècle, l'enseignement de la danse en Argentine a été sous une grande influence nord-américaine et européenne portée par d'anciens danseurs, dont certains venaient d'importantes compagnies de danse³¹. Parmi les pédagogues gravitant dans le circuit de la danse argentine au cours de cette même période, la figure la plus près de María Fux est Ekaterina de Galanta³². Elle fût une danseuse hongroise qui a vécu en Russie et a fait partie de la compagnie de Ballet classique d'Anna Pavlova qui aurait vécu à Buenos Aires vers 1917. Galanta a ouvert un studio de danse dans la capitale argentine et y est devenue une référence de la

³¹ Parmi les pédagogues de la danse qui ont influencé ce domaine en Argentine au début du XX^e siècle, nous retrouvons : Miriam Winslow (1909-1988), première femme danseuse de la compagnie américaine *Jacob's Pillow* dans les années 1920 qui a formé des troupes de danse en Argentine et a fondé ce qui est considéré la première compagnie de danse contemporaine du pays avant de retourner aux États-Unis dans les années 1960. Renate Schottelius (1921-1998), Allemande qui s'est installée en Argentine en 1936 à cause du nazisme et qui a diffusé à travers le pays les principes de la danse libre de Laban. Une autre Allemande, Dore Hoyer (1911-1967) est aussi brièvement passée dans la capitale argentine, Buenos Aires, pour enseigner la danse. Autre pédagogue de la danse importante est la Chilienne Ana Itelman (1927-989), ancienne élève de Miriam Winslow qui, dans les années 1960, a systématisé l'enseignement de la danse autour de la composition chorégraphique en incluant les travaux d'analyse et d'improvisation du mouvement. Elle a aussi pensé les relations entre la danse et le théâtre, le cinéma, la musique et la littérature. Dans ses cours, il y a toujours eu des personnes liées au théâtre et à la danse et qui se sont appuyées sur son système d'enseignement (Rogovsky, 2008).

³² Les dates exactes de naissance et de décès de Galanta sont inconnues. Il semble toutefois qu'elle serait née dans les années 1890.

danse au XX^e siècle (Destaville, 2010). Galanta était reconnue pour imposer une discipline rigide dans ses cours, mais aussi pour son amour de la danse classique. C'est toujours avec beaucoup de respect que María Fux cite Ekaterina de Galanta dans ses livres (Fux, 1979, 1998). La période et la durée des études de María Fux auprès d'elle ne sont pas connues avec précision.

Au cours du siècle dernier, dans certains pays d'Amérique du Sud (par exemple, en Argentine et au Brésil), la danse a été, à certains égards, un art de contestation pouvant être accompagné d'un regard politique critique sur la société dans une perspective décolonialiste (Sousa Santos et Paula, 2009 ; Meneses, 2008 ; Vargas, 2016). Cette perspective invitait à réfléchir sur ses propres racines et richesses et à les valoriser plutôt que de se conformer aux héritages culturels nordiques et européens, en termes de façons de penser et d'enseigner la danse. Selon Moretti et Adams (2011), il importe de faire ressortir les caractéristiques et les éléments qui identifient la manière latino-américaine de produire des connaissances. À cet égard, Strazzacappa (2010) cite des pédagogues et artistes qui ont commencé à créer leurs propres méthodologies en s'inspirant de possibles applications, notamment de la pensée de Laban. Parmi eux, l'auteure cite Patricia Stokoe et María Fux, sans que cette affirmation ne soit appuyée sur des recherches visant, en particulier, l'enseignement de la danse de María Fux.

Quant à Patricia Stokoe (1919-1996), elle est largement reconnue pour son travail corporel et comme la créatrice de l'*Expression corporelle* en Argentine, considérée comme une forme de danse dans ce pays. Stokoe a été influencée par Feldenkrais et a étudié au *Laban Center* à Londres. Depuis les années 1940, Stokoe commence sa recherche vers une pédagogie qui priorise les potentialités personnelles et créatrices des personnes au profit de leur socialisation, et ce, au moyen de l'improvisation. Elle a développé une méthode pédagogique qui visait la conscientisation du corps par l'exploration du mouvement, qui contrastait avec les modèles traditionnels des danses

classiques, modernes et folkloriques de l'époque. De cette façon, Stokoe propose un modèle en rupture avec le paradigme traditionnel de la danse en Argentine. Son objectif était que l'élève puisse créer sa propre danse, que cette danse le représente lui-même et qu'il puisse exprimer, par le langage corporel, ses propres expériences, idées et émotions (Gubbay et Kalmar, 2010).

Malgré le peu de documentation à cet égard, il est connu que María Fux et Patricia Stokoe ont eu quelques échanges durant leur vie. Certains ouvrages sur Stokoe (Gubbay et Kamar, 2010 ; Rojas 2008) mentionnent aussi María Fux comme étant une grande pédagogue de la danse, principalement à cause de ses ouvrages, sans que sa pédagogie n'y soit pas clairement décrite, contrairement à celle de Patricia Stokoe, qui fait l'objet de descriptions nombreuses et détaillées.

Nous avons présenté certains pédagogues issus des domaines de l'éducation et de la danse dont les écrits ont, à divers degrés, une résonance avec les écrits de María Fux et qui nous semblent aussi en relation avec les conceptions qu'elle se fait de l'enseignement de la danse. À titre de synthèse, nous présentons dans le tableau 2.1 les concepts-clés des pédagogues qui nous ont semblé importants de prendre en compte dans cette recherche.

Tableau 2.1. Concepts-clés présents dans la philosophie des pédagogues de l'éducation et de la danse

Localisation géographique	Nom	Date de naissance et de mort	Concepts-clés
Penseurs et pédagogues d'Amérique du Nord et d'Europe	Herbert Read	(1893-1968)	L'art favorise la libération des contraintes sociales ; La relation entre l'art et la nature ; L'art forme des personnes qui s'expriment de plusieurs manières ; L'éducation vise la réconciliation de l'individu avec l'unité sociale.
	John Dewey	(1859-1952)	L'art est expérience ; L'art est lié au quotidien ; L'art est une forme d'expérience qui porte une dimension commune et esthétique.
	Rudolf Laban	(1879-1959)	L'importance des mouvements du quotidien ; La danse comme communication et expression ; La danse pour tous ; Les <i>Efforts</i> : Poids, Temps, Flux, Espace.
	Margareth H'Doubler	(1889-1982)	La danse comme développement humain ; La simplicité dans la technique ; L'expression par la créativité artistique.
Pédagogues d'Amérique du Sud	Paulo Freire	(1921-1997)	L'opposition ou résistance à l'éducation <i>bancaire</i> ; L'horizontalité de la relation enseignant-élève ; L'éducation est déjà une œuvre d'art ; Le rôle de l'artiste est de refaire le monde.
	Ekaterina de Galanta	S/ dates	La référence en matière de Ballet en Argentine ; L'importance de la danse classique dans la formation des danseurs.
	Patricia Stokoe	(1919-1996)	L'expression corporelle ; La socialisation au moyen de l'improvisation ; La rupture avec le paradigme traditionnel de la danse argentine.

Même si ces penseurs et pédagogues sont considérés comme étant fondamentaux dans les domaines de l'art et de la danse dans l'éducation, ce qui nous semble important de souligner ici, c'est d'abord leur philosophie foncièrement humaniste qui valorise la place de l'art dans l'éducation où celui qui apprend est perçu comme un individu à part entière et non seulement comme un être soumis aux contraintes de la performance, qu'elle soit physique ou intellectuelle.

2.1.2.4. Profils des pédagogues de la danse

Dans notre tentative de positionner l'enseignement de la danse de María, nous nous sommes rendu compte de la difficulté de situer sa pédagogie dans le paysage plus large de l'éducation par la danse. Nous trouvons donc dans les études de Marie-Pierre Chopin (2015) des pistes qui nous aident à réfléchir sur sa pratique d'enseignement à proprement parler. À partir d'une analyse du *Dictionnaire de la danse* (Le Moal, 2008), Chopin présente une classification de quatre profils de pédagogues de la danse. Cette catégorisation est importante car elle nous aide à situer la contribution de María Fux comme à titre de pédagogue de la danse marquante en Amérique du Sud.

Le premier profil décrit est celui du pédagogue *passeur* caractérisé par une générosité et une affection qui fondent la relation entre le pédagogue et ses élèves. Le *passeur* transmet à ses élèves ce qu'il a lui-même reçu. Il est : « l'instrument de continuation d'une œuvre collective dont il est le dépositaire, il a pour mission de placer en d'autres corps le matériau dont lui-même a hérité pour entrer dans la danse » (Chopin, 2015, p. 57). Il existe au moins deux manières d'être un pédagogue *passeur* en étant : 1) le *garant*, celui qui assure la « transmission des techniques formalisées, spécifiques à un style de danse » (*op. cit.*, p. 57), la plupart du temps, il est auteur d'une telle formalisation ; et 2) le *témoin*, c'est-à-dire celui qui partage la *philosophie* et la *forme*

de vie artistique qu'il a lui-même appréhendée auprès d'un maître. Tant le *garant* que le *témoin* sont passés, eux-mêmes, par l'école du maître.

Chopin (2015) reconnaît trois caractéristiques chez le pédagogue *passer*. La première est le fait qu'il soit perçu comme un *disciple* de son maître, ce qui lui donne un certain prestige en raison de son héritage. La seconde est d'avoir ouvert une école renommée et fréquentée qui génère des élèves talentueux, lui conférant ainsi sa légitimité. Enfin, la troisième est qu'il est « souvent l'auteur d'écrits marquant sa connaissance et son rôle de balise dans le domaine des pratiques dansées » (*op. cit.*, p. 63). Selon son ouvrage de 1979, María Fux mentionne avoir eu seulement deux professeures, Ekaterina de Galanta et Martha Graham, les deux pour peu de temps, donc, il semble qu'elle ne fasse pas partie de cette classification.

Le deuxième profil proposé par Chopin (2015) est celui du pédagogue *novateur*, qui se caractérise par l'introduction d'un éclatement dans l'univers chorégraphique : « Faire partie des pionniers, ouvrir à une vision nouvelle du monde (du monde de l'art ou bien du monde social), revient ainsi à l'éclosion d'une pédagogie capable de faire advenir concrètement ce monde » (p. 65). Il existe deux modalités dans le profil du pédagogue *novateur* : celle liée à la *rupture* avec l'ordre artistique et pédagogique ancien et celle liée à son *hybridation*, son ouverture à d'autres espaces artistiques.

Dans celle de la rupture, nous rencontrons des pédagogues qui ont introduit de nouveaux principes concernant le mouvement dansé ou la composition chorégraphique. Ces pédagogues sont liés à des « modification techniques et corporelles profondes, nécessitant une refondation importante du pédagogique permettant de les faire advenir » (Chopin, 2015, p. 66). D'une certaine façon, ces *novateurs* créent des écoles. La seconde modalité, l'*hybridation* se situe à l'interface de deux univers, par exemple celui de la danse et celui des techniques somatiques. María Fux a fondé son studio et accepté des élèves avec habiletés diverses, ce qui

était une nouveauté à l'époque. À première vue, il semble donc que María fait partie de cette catégorie du pédagogue *novateur*.

Le troisième profil caractérisé par Marie-Pierre Chopin (2015) est le pédagogue *bâtisseur*. Ce pédagogue est lié aux structures qui vont rendre possible la diffusion de la danse et il conquiert de nouveaux territoires pour l'institutionnaliser. Dans ses ouvrages, María ne cite rien par rapport à cette caractéristique de son enseignement. Les *bâtisseurs* peuvent aussi être sous-divisés en deux groupes : ceux qui vont vers les *structures* chorégraphiques et ceux qui vont vers le *politique*. Les pédagogues *bâtisseurs* du premier groupe peuvent être désignés comme des *entrepreneurs du monde de la danse* dont l'ouverture d'écoles ou de centres de formation du danseur est une des caractéristiques importantes. Une autre caractéristique de ce sous-groupe est la diffusion d'une pratique apprise auprès d'un maître dans de nouveaux lieux géographiques (pays ou continents). Le deuxième groupe de pédagogues *bâtisseurs* peut être désigné comme celui qui, *mettant le pied dans la porte*, participe à créer des ouvertures vers d'autres espaces du social. C'est la danse engagée dans un milieu d'idées et de valeurs, empiétant sur l'espace social dans son ensemble qui constitue pour Chopin l'utilisation du terme *politique*.

Enfin, la quatrième catégorie de la classification des pédagogues de Chopin (2015) est le pédagogue *théoricien*. Le théoricien a deux caractéristiques : La première se traduit par la « production de savoirs organisés au sein d'un ensemble plus large et autonome (une théorie) pouvant entrer en concurrence avec d'autres [...] » (p. 84). La deuxième caractéristique repose sur « l'existence d'un mode de production spécifique de cet ensemble de savoir, notamment des formes d'observation et expérimentation mises en œuvre » (p. 84). Nous pouvons dire déjà que María Fux ne fait partie de cette catégorie. C'est justement par une absence de théorisation de sa pratique que nous trouvons de nombreuses confusions à ce sujet.

Les deux modes d'appréhension de la danse des pédagogues *théoriciens* sont *l'objectivation* et *l'interprétation*. Celui de *l'objectivation* se caractérise par sa reconnaissance officielle dans le champ de la danse comme un *théoricien*. C'est le cas, entre autres, de Dalcroze et Laban. Pour le *théoricien* de *l'interprétation*, son travail ne se base pas sur le monde de l'étude systématisée et objectivée de comportements directement observables, mais davantage sur celui de « l'interprétation des signes donnés par le corps à propos de ce qui se passerait à l'intérieur » (Chopin, 2015, p. 90). Dans cette catégorie, nous trouvons, par exemple, le nom de Moshe Feldenkrais. Est-ce utile de souligner que Chopin n'a associé de noms de pédagogues que dans cette section des pédagogues théoriciens.

Maintenant, nous présenterons deux autres concepts que nous trouvons pertinents pour réfléchir à la pratique de María Fux : conception et représentation.

2.2. Conceptions et représentations

L'action de l'enseignant est fondée sur différents référents théoriques et expérientiels, acquis de façon consciente ou non, tout au long de sa pratique et de ses expériences personnelles. Cette vision de l'agir enseignant est partagée par plusieurs auteurs comme Gough (1999), Grandtner (2007) et Pratt (1992) pour en citer quelques-uns, qui considèrent les conceptions des enseignants comme des pistes de réflexion et d'action au profit de leur développement pédagogique.

2.2.1. Conceptions de la pratique d'enseignement

Dans les ouvrages de Fux (1982, 2004, 2007, 2013), nous observons qu'elle parle de ses réflexions sur sa pratique et parfois de certaines de ses conceptions personnelles.

Comme les fondements d'une pratique sont aussi basés sur les conceptions, nous trouvons important d'ajouter ce thème à notre cadre conceptuel. Comme toutes les conceptions, les conceptions de l'enseignement sont ancrées dans un contexte de signification culturelle, sociale, historique et personnelle qui fait partie de l'expérience de la personne. Cependant, Carvalho (2002) nous rappelle que l'expérience seule n'enseigne rien, mais qu'il est important d'entretenir un dialogue réflexif avec cette expérience. Ainsi, c'est lorsque l'enseignant établit une interaction avec sa propre pratique qu'il apprend dans l'action. Cet auteur nous rappelle que :

Autant l'incorporation que l'utilisation des fondements de l'acte d'enseigner (comme la base philosophique, sociologique, anthropologique et les fondements qui ont été construits à partir de l'expérience du professeur, entre autres) dépendent des références que chaque sujet possède à partir de son processus de développement personnel et professionnel, en plus du développement organisationnel dans son lieu de travail. D'un autre côté, elles dépendent aussi de la formation technique, politique et humaine de l'individu et enfin des habitudes particulières de chaque individu³⁰ (s/page).

Par ailleurs, Grandtner (2007) fait remarquer que certains écrits proposent indistinctement l'utilisation des termes conceptions, croyances, perceptions, représentations et connaissances comme les présupposés individuels présents dans les pratiques d'enseignement.

Selon Grandtner (2007), certains auteurs n'hésitent pas à dire que même dans la formation des enseignants, il faut partir de leurs conceptions. Les conceptions et les représentations que l'enseignant a du monde et de lui-même conditionnent et organisent son enseignement. Dans le cadre d'une recherche en enseignement de la danse, nous pouvons dire que c'est à partir de ses références que l'enseignant choisit et constitue ses moyens et stratégies pédagogiques pour faire vivre l'expérience de la danse à l'élève.

Pour Reber (1992, dans Grandtner, 2007, p. 23), « Enseigner signifie différentes choses selon les valeurs, les croyances et les intentions³¹ » de celui qui enseigne. Il propose la définition de la notion de conception comme suit :

Les conceptions sont des significations spécifiques liées à des phénomènes qui médiatisent alors notre réponse aux situations impliquant ces phénomènes. Nous formons des conceptions de presque tous les aspects de notre monde perçu et, ce faisant, nous utilisons ces représentations abstraites pour délimiter et relier quelque chose à d'autres aspects de notre monde. En effet, nous percevons le monde à travers les lentilles de nos conceptions, en interprétant et en agissant conformément à notre compréhension du monde³² (p. 204).

Pour cet auteur, les décisions prises par l'enseignant ainsi que les routines qu'il adopte sont basées sur l'interprétation d'évènements et sur la compréhension de ce qu'apprendre, enseigner et même savoir signifient pour lui. Les conceptions jouent également un rôle important dans la façon dont l'élève apprend. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), « la notion de conception joue, dans ce processus d'apprentissage, un rôle central puisque la construction d'une connaissance nouvelle prend en fait appui sur les conceptions dont le sujet dispose [...] » (p.268).

À lumière de Carvalho (2002), Grandtner (2007), Legendre (2005), nous comprenons que les conceptions personnelles, notamment liée à l'individu et son contexte socioculturel ont une étroite relation avec la façon dont une personne apprend et aussi enseigne. Pratt (1992) comprend le terme conception comme un concept plus large qui comporte aussi la notion de représentation, dont nous ajouterons ici sa clarification.

2.2.2. Représentations

Le concept de représentation présent dans divers domaines du savoir (sociologie, histoire, santé, psychologie, etc.) est ce que Jovic (2012) considère comme un concept nomade par son hétérogénéité et sa polysémie, passant d'un domaine à l'autre. Étant donné la quantité d'acceptions différentes, la définition de représentation que nous adopterons dans cette étude est celle du *Dictionnaire des sciences humaines* (2006) :

Une représentation, qu'elle soit picturale, littéraire, ou plus généralement mentale, n'est pas seulement le reflet d'une réalité donnée qui viendrait, pour ainsi dire, se poser mécaniquement devant cette réalité comme un miroir, elle est le produit d'une action, par laquelle la représentation est construite, mais par laquelle aussi l'agent de cette construction qu'il soit singulier ou collectif, se donne à voir dans cet acte.

Dans cette définition, le sujet est aussi agent de ce qui est représenté. Ainsi, il y a une relation étroite entre la personne et la représentation qu'elle se fait par rapport à la réalité. Pour Antônio Damasio (2006), la perception d'un stimulus externe provoque, d'une part, l'activation du système de la perception sensorielle concerné et, d'autre part, une réponse somatique. Ce sont les *marqueurs somatiques* ou *marqueurs de l'état du corps* qui constituent des traces somatiques des expériences passées ayant eu un impact émotif important, que ce soit positif ou négatif. L'état corporel établi en association à une représentation mentale marque cette image et s'associe fortement à elle. Les marqueurs somatiques génèrent l'évocation de souvenirs suivie par la résurgence de sensations liées à des états du corps.

Les marqueurs somatiques agissent d'une manière inconsciente au cours d'une prise de décision. Tout objet est représenté mentalement en relation à l'état émotionnel. Ainsi, selon Domenici (2015) et Sallaberry (2005), quand nous avons un registre

d'images mentales d'un objet, d'une situation ou d'un souvenir, le corps enregistre également son état émotionnel (l'image interne). Cette information marque l'image de l'objet ou de la situation en la qualifiant. De cette façon, nous pouvons comprendre que la représentation d'une chose ou d'une situation d'apprentissage est étroitement liée aux références internes de la personne de même qu'aux *marqueurs somatiques*, dont parle Damasio (2006).

Il nous semble tout aussi fondamental de prendre en considération les conceptions et représentations présentes dans l'enseignement de la danse de María Fux puisqu'elles peuvent être liées à ses choix de moyens et de stratégies pédagogiques. Nous comprenons par moyen pédagogique l'« art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (Legendre, 2005, p. 1007). Par stratégie pédagogique, nous entendons « un ensemble de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème [...] qui vise l'atteinte d'un ou de quelques buts éducationnels » (*op. cit.*, p. 1263). Dans cette même ligne de pensée, nous nous attarderons à clarifier les concepts en jeu dans la pratique d'enseignement de la danse de María Fux pour ainsi contribuer à réduire les nombreuses confusions qui l'entourent.

2.3. Clarification conceptuelle autour de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux

Dans cette section, un ensemble de concepts attribué à la pratique d'enseignement de la danse de María Fux sera examiné plus spécifiquement : la danse expressive et la danse créative, l'inclusion et l'intégration ainsi que la thérapie et la psychothérapie.

2.3.1. Danse expressive et danse créative

Plusieurs concepts sont utilisés pour qualifier l'enseignement de la danse de María Fux, mais deux d'entre eux sont directement associés à sa pratique : la *danse expressive* et la *danse créative*. Le fait que le studio de María Fux ait reçu le nom *Centro Creativo de Danza Contemporanea* (le Centre créatif de danse contemporaine) et que de nombreuses personnes considèrent sa pratique indistinctement comme de la *danse expressive* et de la *danse créative*, nous incitent à clarifier ces deux appellations sur le plan conceptuel.

Le premier terme, la danse expressive, est davantage lié à l'influence de l'élan humaniste qui a favorisé l'éducation par la danse (Lord et Raymond, 2018). Nous trouvons ici Rudolf Laban avec sa pensée sur l'expressivité du corps en mouvement. Selon Lord et Raymond (2018), le terme *expression* est central à l'approche de Laban qui, pour lui, correspond au besoin inné des enfants d'exécuter des mouvements spontanés à travers l'acte de danser. Selon ces auteures :

L'amélioration des capacités expressives passerait par l'exploration créatrice des composantes du mouvement, ce qui amènerait l'élève à étendre son vocabulaire gestuel. En aucun moment n'est-il question d'organiser ou de composer les mouvements à la source de cette expression. La créativité et l'imagination ne sont pas tellement mises au service de la création, mais davantage à celui de l'interprétation, cette dernière y étant spontanée et déployée dans les danses propres de l'élève ou celles de l'enseignant [...]. Il s'agit d'une expression d'émotions ressenties, c'est-à-dire une expérience dansée qui demeure de l'ordre du privé sans enseignement formel de la création chorégraphique. Si la démarche de la MED [*Modern Dance Education*] demeure foncièrement expressive, il est difficile, dans ces conditions, de qualifier d'artistique la formation offerte de ce point de vue (p.24-25).

Ainsi, à cette perspective spontanée de l'acte de danser, nous pouvons ajouter l'importance d'atteindre une équilibration de la personnalité découlant de

l'expérience expressive. L'accent est mis sur le développement de la créativité, mais également sur la satisfaction et le plaisir de l'élève après qu'il ait libéré son corps et ses émotions à l'aide du mouvement. Or, Bertrand et Dumont (1976) explicitent que le mouvement du point de vue de l'expression corporelle procède de la démarche du *moi-sujet*, c'est-à-dire le désir que le geste soit ressenti par autrui comme un langage, un langage qui exprime ce que la personne est, ce qu'elle ressent comme sa propre expression du monde. Selon les auteures :

En effet, l'individu qui veut s'exprimer, ou l'artiste, ne peut se contenter d'exprimer le « moi » [...]. La matière de l'Art, comme de toute forme d'expression n'est pas seulement un microcosme personnel. Exprimer n'est pas forcément s'épancher, faire le strip-tease de son âme, c'est mettre en forme ses impressions, avoir une certaine vision de soi-même et de l'univers, concrétiser cette vision en des termes permettant la communication avec autrui, c'est vouloir être visible, compréhensible. Exprimer, c'est donc maîtriser et non seulement se libérer (p. 61).

Pour Fux (1979), « la nécessité de s'exprimer est un patrimoine de l'être vivant³³. » (p. 74). Ainsi, la dimension expressive est présente dans son enseignement de la danse, mais il n'est pas encore possible d'affirmer que la *Danzaterapia* est une approche strictement expressive.

Les composantes de la danse moderne éducative de Laban qui sont centrées sur une expression spontanée du corps en mouvement, et ce, par le biais d'actions et de formes corporelles (l'espace, le temps, le poids et le flux), ont progressivement pris l'appellation de *danse créative* (Raymond, 2018). Pour Nilges (dans Hopper, 2010), la danse créative se réfère à une approche conceptuelle de l'enseignement axée sur la production de mouvements expressifs comme solution à des stimuli problématiques communiqués par le professeur. Le terme a été forgé pour favoriser la production et l'enseignement d'une danse libre, qui se démarquait d'une danse dont les pas étaient chorégraphiés. Dans la danse créative, l'élève n'a pas besoin de qualification ou d'habiletés techniques pour danser. Elle permet une mise au point à partir d'une

pédagogie interactive aux compétences plus ouvertes (Hopper, 2010 ; Strazzacappa, 2010).

Pédagogiquement et didactiquement parlant, Gilbert (1992) nous suggère que, dans un cours de danse créative en milieu scolaire, il faut travailler les éléments de la danse : « espace, temps, force, corps, mouvement, forme » (p. 24). Il est aussi important que le cours ait un début, un moment intermédiaire et une fin. Les activités doivent être construites l'une après l'autre pour créer un cours significatif pour l'élève, tout en l'éduquant. Cinq processus d'apprentissage doivent être pris en compte dans l'enseignement d'un cours de danse créative : 1) la compréhension qui passe par l'exploration des concepts de danse ; 2) le développement des habiletés qui sont d'expérimenter et de raffiner les habiletés en danse à partir de l'exploration pratique (improvisation de mouvements et de phrases chorégraphiques, raffinement locomoteur, etc.) ; 3) la création qui passe par l'improvisation et la chorégraphie des mouvements, phrases et danses ; 4) la perception qui implique de regarder le travail des professionnels ou étudiants dans et à l'extérieur de l'environnement scolaire ; et 5) l'évaluation qui est d'exprimer ses sentiments sur l'expérience de danse vécue et de communiquer des remarques sur son propre travail ou le travail des autres.

Dans la danse créative, le contenu pédagogique n'est pas défini en termes de pas, de gestes ou de mouvements préexistants, mais plutôt par des concepts généraux en utilisant la théorie de Laban comme référence, c'est-à-dire, en termes d'utilisation globale du corps, du temps, de l'espace et du poids (Lord et Raymond, 2018).

Il n'existe pas d'études exhaustives sur la pratique d'enseignement de la danse de María Fux ni les contenus de danse (concepts) qu'elle mobilise de façon récurrente dans ses cours. Dans les références que María nous donne sur sa pratique, notamment dans ses ouvrages de 1979, 1989, 2001 et 2004, nous ne trouvons pas d'éléments propres à la danse créative tels que décrits par Gilbert (1992), et cela même si nous

reconnaissons que la pratique d'enseignement de la danse de María Fux comprend des aspects qui relèvent de la danse créative (par exemples, le travail dans l'espace et le recours à l'improvisation). Ainsi, il nous semble prématuré de qualifier son approche pédagogique strictement en termes de danse créative aux sens où Gilbert ou encore Lord et Raymond (2018) l'ont définie.

Dans la prochaine section, nous porterons attention à un autre ensemble de concepts qui relève cette fois-ci du caractère intégrateur reconnu dans la pratique d'enseignement de la danse de María Fux.

2.3.2. Une approche d'éducation inclusive ou intégrative ?

Même si l'enseignement de la danse de María Fux ne s'inscrit pas dans un contexte de formation institutionnel, le fait que son offre de cours soit reconnue comme des *cours intégratifs* nous incite à clarifier les termes *inclusif* et *intégratif*. Dans le cadre de cette étude, nous nous référons à la manière dont ces termes sont utilisés dans le système éducatif argentin puisque nous cherchons à décrire et à mieux comprendre l'enseignement de la danse de María Fux dans son contexte à Buenos Aires.

En 2008, selon l'Association des droits civils de l'Argentine, le pays a ratifié la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Convention sur les droits des personnes avec incapacités)³³, par laquelle l'Argentine s'engageait à modifier son système éducatif pour tendre vers une éducation inclusive. Dans cette convention, le terme *inclusion* fait référence à l'idée selon laquelle tous les élèves ont le droit d'apprendre ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques. Dans une

³³ La convention peut être consultée à l'adresse <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

perspective inclusive, c'est l'école qui doit s'adapter en fonction des caractéristiques de ses élèves et non l'élève qui doit s'adapter à l'institution.

L'éducation inclusive comprend la planification et la construction de communautés et d'espaces éducatifs assurant la pleine participation de tous en valorisant le droit à l'éducation pour toutes les personnes. Il est important de mentionner que l'inclusion et l'intégration telles que discutées dans les systèmes éducatifs argentins se rapportent aux personnes vivant avec un certain niveau d'incapacité. Il n'y a pas de référence directe à d'autres minorités discriminées (population noire, autochtone, etc.).

Selon Corbeñas (2016), au contraire de la perspective inclusive désirée, on retrouve souvent la perspective *integrative*, terme adopté par María Fux dans ses cours. Ce modèle a comme présupposé la notion selon laquelle c'est l'élève porteur d'un déficit ou d'une *incapacidad* qui doit s'adapter à l'école commune. Schématiquement, nous pouvons illustrer la perspective de l'éducation inclusive et intégrative telle qu'indiquée dans la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la façon suivante :

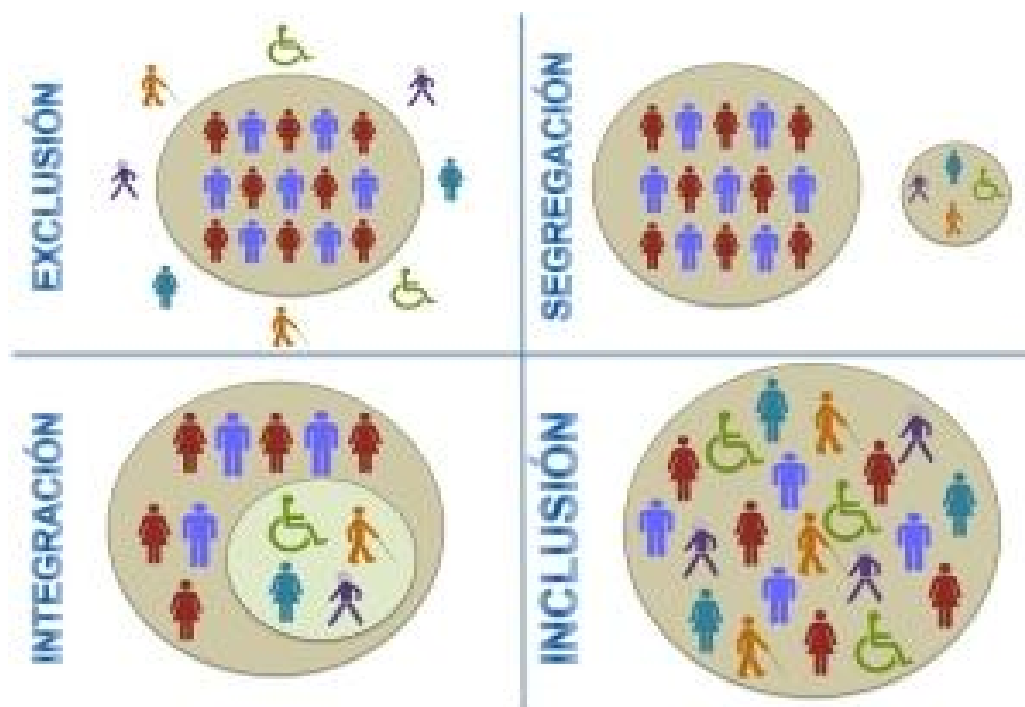


Figure 2.1. Schéma des différences entre les concepts d'exclusion, de ségrégation, d'intégration et d'inclusion³⁴

Corbeñas (2016) fait une critique du terme *adaptation* dans le système scolaire. Selon elle, l'idée d'adaptation curriculaire n'est pas congruente avec l'idée d'inclusion, mais davantage avec celle de l'intégration, puisque l'adaptation curriculaire signifie que le cursus doit demeurer inchangé, mais qu'il sera adapté aux élèves qui, à cause de leur *incapacité*, ne réussissent pas.

Selon cette même auteure, l'inclusion éducative ne suppose ni de reconnaître les besoins des élèves en offrant la même activité dans tous les cours ni d'offrir une activité différenciée, adaptée qui, pour elle, implique l'exclusion dans l'inclusion. De

³⁴ Schéma récupéré de l'adresse <https://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/>

cette façon, les autres élèves perçoivent celui qui vit avec une *incapacité* comme différent.

Il convient toutefois de rappeler que la manière dont María Fux traite de la diversité des élèves dans ses cours n'est pas tout à fait claire dans ses ouvrages. Encore une fois nous faisons face à l'absence d'études sur l'enseignement de la danse de María Fux, qui auraient pu permettre de clarifier le sens du terme *intégratif* associé à son offre de cours de danse qui accueille notamment des élèves trisomiques ou encore ayant des déficiences intellectuelles légères ou encore visuelles.

2.3.3. Contexte thérapeutique associé à l'enseignement de la danse de María Fux

D'entrée du jeu, nous rappelons que l'enseignement de la danse de María Fux porte l'appellation de *Danzaterapia*, que María utilise sans résistance lorsqu'elle parle de sa pratique. Comme nous l'avons vu dans la problématique de recherche, de nombreux écrits recensés relient sa pratique au domaine de la santé ou de l'inclusion des personnes qui ont des difficultés physiques ou mentales dans un contexte thérapeutique et ces écrits la considère comme un outil facilitant la guérison ou l'amélioration de l'état des personnes. Cela vient même en contradiction avec la position de María Fux dans ses ouvrages (1998, 2004, 2007) dans lesquels elle ne reconnaît pas sa pratique comme une thérapie. À cet égard, María affirme :

J'ai toujours su que le corps a des réponses qui peuvent être analysées sans mots. On peut explorer la psyché à travers le mouvement et l'expression du corps, qui a son propre langage, mais cela, je ne le fais pas. Je n'arrête pas de dire que je ne suis pas psychologue, que je ne fais pas d'interprétations et que je ne donne pas de recettes. Je suis une artiste qui, à travers un travail créateur, a trouvé une méthode qui obtient des changements chez les gens par le mouvement. La seule chose que je fais est de stimuler les potentialités que tous ont. Je ne parle jamais de guérir, mais de changer. Et, quel que soit le type ou la gravité d'un problème, il y aura toujours quelque chose qui peut être modifié,

bien qu'il soit nécessaire de clarifier que seul le mouvement n'apporte pas le changement, comme toutes les personnes ne sont pas nécessairement prédisposées à un changement (dans leur corps, dans leur ressenti, dans leur vie). Il doit aussi y avoir le moment opportun³⁴ (Fux, 1998, p. 13).

Nous estimons nécessaire aux fins de cette recherche de bien situer les champs de la thérapie et de la psychothérapie pour que nous puissions comprendre ces références liées à la pratique d'enseignement de la danse de María Fux.

2.3.3.1. Thérapie et psychothérapie

L'étymologie du mot *thérapie* vient du grec *therapeia* qui signifie *soin*. Dans cette définition, le mental et le physique sont agrégés sous la rubrique *thérapie*. Le *Dictionnaire of Psychology* (Corsini, 1999) définit le mot thérapie comme un « système de traitement conçu pour guérir un état mental ou physique pathologique afin de soulager les symptômes de la maladie. » (p. 996).

Une caractéristique implicite de la thérapie est l'inégalité de la relation entre un médecin connaissant, réputé détenir le *pouvoir de guérir*, et un patient considéré comme dépourvu de connaissances sur sa maladie. Dans cette perspective, le médecin a le rôle d'agent et le patient doit se soumettre aux directives prescrites par la personne qui prend soin de lui, pour pouvoir être libéré de la souffrance qui l'affecte. Ce *pouvoir de guérison* repose sur le recours à des agents intermédiaires, à des moyens d'interventions externes, qu'ils soient physiques, biochimiques ou mécaniques, tels que les médicaments ou les chirurgies appliqués au patient pour, au moins, atténuer sa souffrance et améliorer sa condition physique (Nicaretta, 2004 ; Lima, 2008 ; Bucher, 1989).

Même si la pratique d'enseignement de la danse de María Fux est associée aux thérapies, nous remarquons que plusieurs des effets répertoriés dans les écrits portant sur ce qui est connu de la pratique de María Fux relèvent en fait du champ de la psychothérapie, comme par exemple l'augmentation de l'estime de soi.

L'inclusion de la psyché dans la thérapie oblige à se pencher plus étroitement sur le *modus operandi* du traitement. Dans le livre, *Technique of Psychotherapy*, un ouvrage de référence pour les études en psychothérapie, Lewis Wolberg (1988), ne propose pas moins de trente-neuf définitions de la psychothérapie, tout en précisant que sa nomenclature et la compréhension de ce domaine sont loin d'être exhaustives. De cette façon, selon Nicaretta (2004)³⁵, « On pourrait dire que la psychothérapie est l'utilisation consciente de la puissance de suggestion d'une personne sur une autre "à des fins curatives" en utilisant des moyens psychologiques, soit verbaux ou non verbaux³⁵. » (p. 20). Le psychothérapeute se distingue du clinicien médical par sa façon de se comporter avec le patient. Il n'y a pas de prescription parfaite en matière de relation psychologique, non plus qu'une procédure universelle permettant d'obtenir la rémission des symptômes présentés par le patient. La crédibilité du traitement psychothérapeutique repose sur les résultats cliniques obtenus par le processus déclenché à partir de la *relation thérapeutique* qui est établie entre le patient et le psychothérapeute (Lima, 2008 ; Nicaretta, 2004).

Par rapport aux relations interpersonnelles, Carl Rogers (1902-1987) précise, dans son approche humaniste, l'existence de trois conditions pour créer un climat favorable à la croissance de l'individu, et cela dans tout type de relation, soit entre thérapeute-patient, parent-enfant, enseignant- élève, etc. Elles sont : la *congruence*,

³⁵ Dans cette citation, Nicaretta (2004) prend pour référence la célèbre lettre de Freud *On Psychotherapy* de 1905 (Freud, 1953).

l'acceptation inconditionnelle et *l'empathie*³⁶ (Haudiquet, 2013 ; Rogers, 1961 ; Santarpia, 2016).

La *congruence* peut être comprise comme « l'harmonisation entre ce qui est vécu viscéralement, ce qui est présent à la conscience et ce qui est exprimé au client » (Rogers, 1977). Nous pouvons dire que la *congruence* est la concordance entre ce qui est ressenti, conscientisé et exprimé. *L'acceptation inconditionnelle* est « la possibilité d'être totalement encouragé et soutenu à faire une expérience sans être jugé et à se trouver dans la pleine acceptation » (Santarpia, 2016, p. 19). Selon Rogers (1968), *l'acceptation inconditionnelle* est : « Une attitude chaleureuse, positive et réceptive envers ce qui *est* chez son client [...]. Cela veut dire que le thérapeute se soucie de son client, mais pas de façon possessive, qu'il l'apprécie dans sa totalité plutôt que de façon conditionnelle » (p. 48-49). La troisième condition, *l'empathie* est toujours pour cet auteur : « Ressentir le monde singulier de la personne comme s'il était le nôtre, mais sans perdre la qualité du *comme si*. » (p. 284).

Dans la relation entre la danse et les thérapies, c'est la thérapie par la danse et le mouvement qui est la référence. Or, c'est également celle qui est source de confusion dans l'appréciation du travail de María Fux.

2.3.3.2. Champ de la thérapie par la danse et le mouvement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'ADTA, association établie depuis des décennies dans ce champ et une référence mondiale dans la thérapie par la danse et le mouvement, définit ce champ thérapeutique comme « l'utilisation

³⁶ Dans la littérature sur Carl Rogers, nous pouvons trouver ces trois conditions comme : l'authenticité, la considération positive inconditionnelle (ou le regard positif inconditionnel) et la compréhension empathique.

psychothérapeutique du mouvement pour **favoriser l'intégration émotionnelle, sociale, cognitive et physique** de l'individu dans le but d'**améliorer la santé et le bien-être**³⁶. ». La Thérapie par la danse et le mouvement est une branche des *thérapies par les arts créatifs* et son champ d'intervention est en croissance dans les milieux de la santé et communautaires, notamment.

Cette approche thérapeutique est basée sur la croyance de l'interdépendance entre le mouvement et l'émotion (Ritter et Low, 1996). Il s'agit de l'utilisation psychothérapeutique du mouvement et de la danse pour permettre un processus de développement intégral de la personne : émotion, cognition, physique, social et spirituel. La thérapie par la danse et le mouvement se concentre sur le mouvement comme une expression non verbale, comme une forme d'interaction et de communication (Levy, 1988), en considérant qu'autant le mouvement, la posture que les actions sont les premières formes d'expression humaine et qui continuent à s'exprimer durant toute la vie (Koch et Fishman, 2011).

Selon Levy (1988), les présupposés de la thérapie par la danse et le mouvement sont : 1) la danse est communication ; 2) le corps et l'esprit s'influencent mutuellement ; 3) l'émotion s'exprime par le mouvement ; 4) l'art et l'expression esthétique sont des ressources pour la santé ; 5) la relation thérapeutique favorise la confiance par l'empathie kinesthésique ; 6) le mouvement est présymbolique, mais paradoxalement plein de sens.

Dans la pratique de la thérapie par la danse et le mouvement, la danse est plutôt utilisée comme un moyen et non comme une finalité. Le mouvement est un outil pour que la personne puisse exprimer ses émotions dans le but d'un rapport thérapeutique. Ainsi, cette approche a pour objectif d'utiliser le mouvement comme un moyen pour rechercher le bien-être, pour guérir des blessures émotionnelles ou encore augmenter l'estime de soi, comme intervention auprès de patients psychiatriques, souffrant

d'autres problèmes de santé ou tout autre sorte de besoins psychothérapeutiques (Chaiklin et Wengrower, 2015).

Les comportements expressifs, communicatifs et adaptatifs individuels ou en groupe sont considérés comme une composante essentielle de la danse qui fournit simultanément le mode d'intervention et les moyens d'évaluation pour le thérapeute. L'accent est mis sur la présence dans le monde ; c'est à travers l'interaction de la personne avec son propre mouvement que le thérapeute et le patient deviennent conscients de la manière avec laquelle ce dernier se connecte au monde. Par son expérience avec le mouvement, le patient prend conscience de ses habitudes comportementales en même temps qu'il reconnaît de nouvelles possibilités d'élargir son répertoire relationnel. Ainsi, la thérapie par la danse et le mouvement préconise le rôle de l'expérience plutôt que celui de l'analyse, même si la verbalisation est aussi une composante importante de la thérapie (Koch et Fishman, 2011 ; Levy, 1988).

Nous rappelons qu'en Argentine, l'association responsable d'assurer la formation de la thérapie par la danse et le mouvement est l'*Asociación Argentina de Danzaterapia* (AADT), laquelle est aussi responsable de la reconnaissance de la formation du thérapeute par la danse et le mouvement. L'AADT a été formalisée en 2000 et ses règlements ont été rédigés en prenant en considération les statuts d'associations déjà existantes dans d'autres pays comme les États-Unis, l'Espagne et l'Angleterre³⁷.

³⁷ Malgré le fait que je n'ai jamais été formellement intégrée à l'AADT, entre 2010 et 2012, j'ai participé à certaines réunions de l'AADT dans le but de discuter et d'élaborer le règlement de cette association, toujours en prenant en considération les règlements déjà établis dans d'autres associations, mais en les adaptant à la réalité du pays. Même si la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine est largement reconnue, la formalisation de la profession de ce champ thérapeutique ne l'est pas encore.

Les formations reconnues par l'AADT doivent comprendre le contenu suivant³⁸ : 1) les systèmes d'analyse du mouvement de Rudolf Laban, Warren Lamb, Judith Kastenbergh, Marion North, entre autres ; 2) le développement de l'habileté à ressentir et à soutenir l'empathie kinesthésique dans la relation thérapeutique ; 3) une formation en psychologie et en développement humain ; 4) une formation en communication gestuelle et en langages du mouvement ; 5) une formation en anatomie et en physiologie intégrale à partir d'approches neuroscientifiques ; 6) une présentation approfondie de l'origine et du développement de la thérapie par la danse et le mouvement et de son histoire ; et 7) l'apprentissage d'au moins deux techniques de danse ou de mouvement avec des élèves.

Même s'il semble exister une confusion entre l'enseignement de la danse de María Fux et la thérapie par la danse et le mouvement, nous observons que cette dernière est axée sur une relation psychothérapeutique bien positionnée dans le champ des psychothérapies et comprend une formation structurée et balisée dans un cadre institutionnel, comme l'AADT en Argentine. Différemment, la formation en *Danzaterapia*, ne comporte pas de structures ni de balises institutionnelles. Toutefois, à lumière des ouvrages de María Fux, nous avons reconnu des caractéristiques de sa philosophie de la danse qui ressemblent à certaines provenant du champ de l'éducation somatique, ce dont nous parlerons davantage dans la prochaine section.

2.4. Considérations au regard de l'éducation somatique

Durant mon séjour auprès de María Fux, j'ai souvent eu l'impression de vivre des expériences semblables à celles que j'avais vécues dans le champ de l'éducation

³⁸ Le document *Standards profesionales de la danza terapia* (Standards professionnels de la danse thérapie) de l'AADT m'a été envoyé par courriel par sa présidente, Clarissa Machado, après que je lui aie demandé des informations sur la formation de cette pratique de thérapie en Argentine.

somatique. Les expressions de María telles « oui, je le peux », le rapport positif face au corps, la confiance dans la puissance de l'élève malgré son état physique et mental, et la croyance en l'existence d'une force intérieure en dedans de chacun de nous, m'ont toujours interpellée. Comme la quatrième sous-question de la recherche touche les principes somatiques, nous considérons l'éducation somatique dans notre cadre conceptuel, pour éclairer davantage notre compréhension de la pratique de María Fux.

L'éducation somatique est un paradigme centré sur l'expérience corporelle, compris comme l'art et la science des processus d'interaction synergique entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement (Hanna, 1986). Selon le *Dictionnaire de la danse* Larousse (Le Moal, 2008), il s'agit d'un « champ disciplinaire qui émerge d'un ensemble de méthodes qui ont pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace » (p. 210). Le Regroupement québécois d'éducation somatique décrit ce champ comme une approche holistique où :

[...] la personne est abordée dans sa globalité. Partant du principe que les diverses dimensions de l'être humain, corporelle, mentale et émotive, sont interdépendantes, l'éducation somatique propose, par le mouvement, des expérimentations qui sollicitent ensemble les aspects sensoriel, moteur, cognitif et affectif de la personne tout en la mettant en relation avec son environnement³⁹.

Pour Fortin (2002), l'éducation somatique est un « un terme générique utilisé pour assembler des pratiques corporelles expérientielles qui privilégient l'expérience subjective³⁷. » (p. 128). Historiquement, les contours du domaine de l'éducation somatique ont commencé à être définis à partir des années 1980, établissant plus

³⁹ Consulté dans l'adresse : education-somatique.ca/?page_id=46 le 20 février 2019.

clairement la conciliation de l'expérience du corps perçu et de la connaissance objective de ce corps. Dans les années 1970, Thomas Hanna a publié aux États-Unis le périodique *Somatics* en reprenant la notion philosophique grecque de *soma* et en rétablissant la relation originelle entre *psyché* et *soma* qui au fil des années, a été comprise comme dichotomique ou contradictoire, ce que nous verrons dans la prochaine sous-section.

2.4.1. La notion de soma

Il importe ici de s'attarder au sens donné à la notion de *soma* qui a évolué au fil des siècles. Pour les anciens Grecs, ce mot faisait référence au *corps sans vie* (Bezas et Werneck, 2012) tandis que dans la Grèce moderne, il signifiait tout le contraire soit le *corps vivant*. En latin, on retrouvait aussi la notion de *soma* dérivée du terme *summa*, qui lui provient de *summus*, signifiant le plus élevé. Néanmoins, l'origine du terme *soma* est beaucoup plus ancienne que son utilisation par les Grecs. *Soma* vient de la racine *sa* ou *rasa* qui se référait à un jus obtenu par broyage et comprenait deux significations : celle du dieu de la terre et celle de la plante grimpante (Paliwal, 2006). *Soma* se rapporte aussi à une boisson sacrée dans le *Rig Veda*⁴⁰ « avec le sens d'une inspiration ou d'une force motrice » (Griffith, 1896, p. 368-420 dans Fernandes, 2015).

Le terme *soma*, lui-même, élargit notre champ d'études et peut être interprété sous divers aspects tels que la lune, la fraîcheur, la paix, la femme, les herbes médicinales,

⁴⁰ Les *Védas* sont des traditions indiennes sacrées transmises oralement et transcrites sur des feuilles de palmier, il y a environ douze siècles. Il existe quatre Védas : Le *Rig*, le *Sôma*, le *Yadjour*, et l'*Atharva*. Le *Rig Veda* est le plus ancien et le plus vénéré des quatre. Il contient les traditions du culte, de la famille et aussi les seuls documents historiques et littéraires de l'Inde dans sa période *primitive*.

entre autres⁴¹, étant donné que le langage védique est très poétique. Même sans une grande quantité d'informations écrites détaillées à ce sujet, pendant des siècles, les relations entre les Grecs et les Indiens ainsi que la richesse de la langue latine ont élargi la signification et la compréhension du terme *soma*, qui est à la base du mot *somatique*. Malgré des divergences d'interprétation, le *soma* fait toujours plus ou moins référence à une transformation personnelle. Dans le *Rig Veda*, *soma* « soutient, maintient les sens, il les fait bouger, c'est-à-dire que toutes les choses proviennent du *soma* et tout le cosmos est en mouvement grâce à lui³⁸. » (Paliwal, 2006, p. 94).

Pour Yvan Joly⁴², parler de *soma*, « c'est aborder la personne intégrée dans son existence phénoménologique et biologique ». De cette façon, l'étiquette *somatique* est liée à l'idée du *soma*, dans une perspective du corps perçu de l'intérieur, à la première personne. Le corps dans l'éducation somatique devient un lieu d'articulation entre la perception kinesthésique et la pensée, ce qui signifie que la compréhension cognitive est absorbée en temps réel (Bois, 2010).

Joly propose de regrouper les méthodes d'éducation somatique selon quatre grands axes : l'apprentissage (et non pas la thérapie) ; la conscience du corps vivant et sensible (dans la perspective du corps sujet) ; le mouvement (et non pas la structure) ; l'espace (c'est-à-dire la relation corps-environnement). Les méthodes d'éducation somatique regroupent des approches corporelles « qui visent à augmenter l'aisance, l'efficacité et le plaisir du corps et du mouvement par le développement de la conscience corporelle⁴³ ». Ainsi, le champ de l'éducation somatique englobe une

⁴¹ Consulté à l'adresse : <http://hindudharmaforums.com/showthread.php?3921-What-of-this-Soma> et <http://www.pantheon.org/articles/s/soma.html> le 3 mars 2016.

⁴² Yvan Joly est psychologue est formateur et directeur pédagogique du programme de formation de la méthode Feldenkrais® au Québec. Il a été le co-fondateur du Regroupement québécois pour l'éducation somatique. Consulté dans <http://www.yvanjoly.com/> le 17 mars 2020.

⁴³ Consulté à l'adresse http://fr.yvanjoly.com/index.php/%C3%89ducation_somatique le 11 de mars de 2016.

diversité de connaissances et de pratiques, où tant le sensoriel, le cognitif, le moteur, l'affectif et le spirituel se mêlent avec des accents différents et sont traitées en travaillant simultanément avec la conscience en offrant un raffinement dans la perception et la sensation de mouvement (Fortin, 1998).

Dans mon expérience auprès de María Fux, j'ai entendu à plusieurs reprises ses élèves témoigner du raffinement de leur perception corporelle et de leurs sensations internes, ce qui nous amène à considérer la polarisation des conceptions du corps objet et du corps sujet.

2.4.2. Le corps objet et le corps sujet

Le mot *corps* s'engage radicalement dans le monde existentiel de son énonciateur, à savoir la façon de percevoir, de s'exprimer, d'agir, de penser et de dire ce qui est façonné par la culture (Andrieu, 2010). La manière d'appréhender le corps dépend de l'appartenance philosophique. L'idée de corps objet est devenue plus répandue à partir de René Descartes (1596-1650) et sa *perspective cartésienne* qui a influencé différents domaines de la connaissance, comme la philosophie, la science et l'éducation. Dans l'idée de corps objet, le corps peut être analysé et décomposé. Par conséquent, tous les corps sont égaux et ce qui caractérise l'individualité de chacun est l'esprit, la pensée.

Avec Merleau-Ponty (Le Blanc, 2004), le corps n'est pas conçu en fonction de son activité strictement organique. Il est redéfini par la conscience. L'homme n'est pas seulement un corps biologique, c'est-à-dire, que son corps et son âme ne se distinguent plus. Ainsi, la conscience est l'ordre d'importance qui donne un sens à l'organisme. L'homme est capable de donner un sens au corps par les actes de la conscience. C'est ce que Merleau-Ponty (1999) appelle le *corps propre* : le corps et

l'âme sont définis et n'ont pas de signification en dehors de la conscience. Selon Merleau-Ponty, la présence du *corps propre* dans le monde est assumée par l'expérience perceptive. Autrement dit, la perception est reliée au cadre de l'autoréférence de la personne à elle-même, au monde et à l'environnement. Ainsi, malgré le fait que la perception ne fait pas le monde, elle le constitue en elle-même.

Pendant toutes mes années d'apprentissage de la danse auprès de María Fux, j'ai observé qu'elle ne s'adressait pas aux personnes en considérant leurs difficultés, principalement les élèves ayant certaines limitations physiques ou mentales. Son approche pédagogique auprès ses élèves était toujours positive et visait à renforcer la façon individuelle que chacun a de bouger. Il m'a toujours semblé que María considérait ses élèves comme des corps-sujets.

De façon simplifiée, l'idée de corps sujet, trouvée dans l'éducation somatique, place le corps comme le centre du regard personnel sur le monde. Les choses y sont en relation avec le corps, lequel, à titre de sujet corporel, est un sujet perceptif. Cette perspective montre le corps vu de l'intérieur vers l'extérieur, embrassant des sensations de signaux internes, la conscience des fonctions corporelles, les sentiments et les mouvements déclenchant un rôle individuel par rapport à l'environnement (Hanna, 1986 ; Fortin, Vieira et Tremblay, 2010).

Dans la notion de corps sujet, il n'y a pas de perspective de rigueur et d'épuisement physique (Leclerc et Andrieu, 2013). Un des principes généraux de l'apprentissage somatique est l'acceptation de soi, sans fixer son attention sur ce qui semble erroné (Batson, 2009). María Fux crée une ambiance favorable à l'exploration du mouvement et l'improvisation dansée dans un environnement d'acceptation personnelle. À cet égard, elle affirme ceci : « Je ne les corrige jamais [les élèves] [...]. Ce serait comme prendre l'étudiant pour une marionnette ou un objet et manipuler son corps pour se faire comprendre³⁹. » (Fux, 2004, p. 16).

Tout comme certains *réformateurs du mouvement*, l'appellation donnée par Marcia Strazzacappa (2009, 2012) aux pionniers de l'éducation somatique, nous n'observons pas dans l'ensemble des ouvrages de Fux l'idée de normalisation du corps, non plus de préjugés esthétiques. Un principe préconisé par les fondateurs de l'éducation somatique est la notion d'unité corps-esprit où les dimensions physiques et émotionnelles s'influencent mutuellement (Fortin, 1998 ; Ginot, 2010 ; Strazzacappa, 2012). Les créateurs des pratiques d'éducation somatique ont élaboré leurs techniques sur la base du dépassement des limites, parfois même les leurs, confiants qu'il existait une force intérieure capable d'agir sur le corps d'une manière créative. Une confiance semblable dans le potentiel humain est aussi à l'œuvre dans les écrits de María Fux.

2.4.3. Pédagogie somatique

Pour approfondir notre réflexion sur l'enseignement de la danse de María Fux, par rapport à la quatrième sous-question de la recherche qui se formule comme suit : « Si des principes somatiques se dégagent de l'enseignement de la danse de María Fux, quels sont-ils ? », il m'apparaît important de définir ce que l'on entend par les *Somatiques* tout comme par une pédagogie somatique.

Selon Ginot (2013), les *Somatiques*⁴⁴ ont comme caractéristiques d'être des pratiques qui cultivent de basses intensités tels que : la lenteur, la réduction de l'effort et la priorité donnée à l'écoute des sensations fines ; l'exploration des prémisses du mouvement ; la recherche du mouvement sans blessures. Nous trouvons dans la pensée de Fux (2004) des points de convergence avec ces caractéristiques. Pour elle, les blessures corporelles que nous avons sont liées à une absence d'attention et de

⁴⁴ Isabelle Ginot, professeure au Département de danse de l'Université Paris XVIII utilise le terme *Somatiques* comme référence au champ de l'éducation somatique.

respect au temps nécessaire au corps pour s'adapter au mouvement. Selon Fux : « plus que parler de tensions, je dirais qu'on se blesse quand on n'utilise pas le temps adéquat selon les besoins de la musculature utilisée dans une situation ou avec une exigence particulière⁴⁰. » (p. 34).

Une autre caractéristique soulignée par Ginot (2013) est que les pratiques somatiques ne se basent pas uniquement sur une approche du corps et du geste, mais aussi sur une pensée de l'apprentissage qui fait écho aux méthodes actives de la pédagogie (tels que les pédagogies de Montessori et de Freinet, entre autres). Les pédagogies somatiques sont donc des méthodes actives, centrées sur l'activité de l'élève qui porte son attention sur lui-même pendant le processus d'apprentissage. Ainsi, selon Fortin⁴⁵, les somatiques travaillent la capture attentionnelle à partir du corps. La caractérisation *active* fait référence à la priorité donnée à l'offre des conditions pour que l'élève puisse découvrir son propre mouvement plutôt que lui offrir des modèles de mouvement. Pour cette raison, il n'y a pas de normes d'évaluation des résultats, chaque participant a la liberté de se situer dans son propre apprentissage. Cette même perspective, nous la trouvons chez María Fux. Selon elle, le développement du potentiel de l'élève est un travail continu et soutenu, d'une forme absolument personnelle à chacun (Fux, 2004).

Pour Ginot (2013), les enseignants ne livrent pas un savoir à des élèves supposés passifs, mais les aident à découvrir ce savoir. Pour l'enseignant, il est important de miser sur les processus de la connaissance plutôt que sur les savoirs constitués. Cette proposition est aussi étroitement liée à la pensée de Paulo Freire (2002) et son opposition à l'*éducation bancaire*. Toujours selon Ginot, il faut développer chez les

⁴⁵ Sylvie Fortin est professeure du Département de danse de l'Université du Québec à Montréal. Extrait de l'entrevue mené par Héroïse Husquinet pour le *Collectif contre les Violences familiales et l'Exclusion* (CVFE) en 2018. Consulté à l'adresse <https://danse.uqam.ca/general/du-corps-intime-au-corps-social-pratiques-somatiques-et-pensee-critique-un-dialogue-avec-sylvie-fortin/>

enseignants les compétences de « l'observation, du non-jugement, de la non-directivité, de l'écoute active, etc. » (p. 22). Les pédagogies actives présupposent l'égalité des apprenants (comme Freire, H'Doubler et Read le proposent) et l'égalité entre apprenants et enseignants en visant la formation d'adultes autonomes et libres, ce qui s'oppose à une logique de formation disciplinaire.

Nous ajoutons ici une autre caractéristique de l'éducation somatique, soit celle du développement de l'autorité somatique de la personne. Fortin (2018) affirme que « l'autorité somatique c'est le fait de pouvoir faire confiance à son ressenti, ses perceptions [...] » (p. 7). Ainsi, une pédagogie somatique renforce en quelque sorte la confiance que la personne peut avoir en ses sensations corporelles.

Ginot (2013) ajoute aux notions clés des *Somatiques*, l'existence d'une *situation-problème*. Pour être résolue, la situation-problème demande à l'élève de mobiliser ses savoirs déjà disponibles, lesquels sont enrichis par de nouvelles recherches, associations et relations dans le contexte présenté dans la salle de cours. C'est ainsi que de nouveaux savoirs émergent.

En 2004, Martha Eddy a identifié trois branches de la somatique, la *psychologie somatique*, le *travail corporel somatique* et le *mouvement somatique*. En 2009, elle propose certaines habiletés et outils utilisés par les professionnels de l'éducation somatique. Cela inclut diverses qualités du toucher, l'échange verbal empathique et des expériences de mouvement subtiles et complexes ». L'*International Somatic Movement Education and Therapy Association* (ISMETA) a fait une recension des points communs parmi les différentes disciplines dans le champ de l'éducation et de la thérapie du mouvement somatique. Ainsi, selon cette recension, les pratiques de l'éducation et de la thérapie du mouvement somatique englobent : « l'évaluation posturale et du mouvement, la communication et l'orientation à travers les mots et le

toucher, l'anatomie expérientielle et l'imaginaire ainsi que la structuration des nouveaux choix de mouvement⁴¹. » (Eddy, 2009, p. 8).

En 2002, le Regroupement de l'éducation somatique du Québec, avec la participation de certains experts dans le champ, a développé un document soulignant certains éléments inhérents à l'éducation somatique (Guimond, Gillain, Boulianne, Fortier, Girard et Rossi, 2002) : 1) un processus organique qui propose un retour sur soi, en amenant le participant à être plus en contact avec lui-même ; 2) un processus d'auto-régulation où la proposition de mouvements suggérée a pour but d'affiner la capacité de percevoir les sensations corporelles et peut fournir les conditions pour leur rééquilibration ; 3) elle conçoit la personne comme une unicité ou « chaque personne est différente, unique dans sa façon de sentir et de réagir » (p. 13) ; 4) une approche non axée sur les problèmes.

Selon Fortin (2018), différemment des approches traditionnelles de la danse, qui privilégient l'apprentissage par l'imitation motrice, une approche somatique de la danse propose différentes stratégies d'enseignement. À titre d'exemples, Fortin suggère : le survol sensoriel, l'analyse de l'anatomie expérientielle, la visualisation, l'organisation séquentielle du mouvement, l'information tactile et la répétition séquentielle du mouvement. Les contenus, identifiés dans le programme de danse de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), qui peuvent être travaillés à partir des stratégies mentionnées sont : l'alignement corporel, les appuis, la respiration, la connexion des parties du corps, le tonus musculaire et la focalisation du regard.

En faisant appel à la proposition des indications verbales de Ginot (2014), Fortin (2018) propose que chaque stratégie soit présentée selon : 1) des instructions de position ; 2) des instructions de mouvement ; 3) des indications perceptives et 4) des indications conceptuelles. Ainsi, Fortin soulève le fait que les activités somatiques

offrent habituellement peu ou pas de modèles visuels à imiter, mais priorisent plutôt la communication verbale pour que l'élève découvre sa propre réponse en mouvement. Toujours selon Fortin, même lorsqu'il y a démonstration visuelle par l'enseignant, ce dernier veillera à communiquer l'intention et la sensorialité du mouvement. De cette façon, les mots employés par l'enseignant deviennent pour l'élève une invitation à porter son attention sur les afférences sensorielles.

Pour ainsi dire, la pédagogie somatique place l'élève dans une relation égalitaire avec l'enseignant et dans laquelle il devient maître de son apprentissage. Le corps est vu à la première personne, il s'exprime sans effort avec une perception affinée de son propre mouvement. Or, cette pédagogie et le corps s'inscrivent dans un contexte culturel qui particularise tant l'apprenant que l'enseignant. Par mes expériences des cours de María Fux, j'ai remarqué que, pour elle, le corps est le lieu où l'apprentissage du monde s'installe. Autrement dit, le monde ainsi est enraciné dans le corps.

Par ailleurs, nous savons que l'image du corps et sa formation sont étroitement liées à la culture de laquelle il est originaire (Arendt, 1961 ; Héritier, 2006). À partir des présupposés politico-économiques de chaque groupe social, la corporéité exerce un rôle fondamental pour l'adéquation de l'individu comme un ensemble. Des auteurs comme Sylvie Fortin (Fortin, 2002 ; Fortin et Grau, 2014), Glenna Batson (2009) et Martha Eddy (2002), par exemple, ont développé certains aspects de la question. Selon cette dernière, la pratique somatique se caractérise par :

[...] Une expérience à la première personne en milieu culturel pouvant conduire à se montrer plus critique face aux institutions de la danse, des arts et de l'enseignement, dans la perspective de favoriser la capacité d'agir et l'autonomisation des individus⁴². (Eddy, 2002, p.59)

Ainsi, nous pouvons élargir cette citation d'Eddy (2002) à la réflexion de la relation de l'environnement social avec la perception de la présence de soi dans le monde. Les écrits concernant les assises de l'éducation somatique font d'abord appel aux pionniers provenant des cultures européennes et nord-américaines. En revanche, les pionniers en éducation somatique qui ont développé des approches hors de ces deux régions géographiques du monde sont très peu connus. Nous avons, par exemple, au Brésil, Klauss Vianna qui est de plus en plus reconnu comme un pionnier de l'éducation somatique dans le Sud par sa méthode de préparation corporelle des acteurs et danseurs, développée jusqu'à son décès en 1992.

2.5. Objectifs de la recherche

Cette recherche qualitative se veut une analyse approfondie de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux, comme elle l'a développée sur plus de soixante-dix ans dans son pays d'origine, en Argentine (Buenos Aires). Plus spécifiquement, il s'agira dans cette recherche de :

- Dégager les conceptions de María Fux qui forment les assises de son enseignement ou l'influencent ;
- Décrire les moyens pédagogiques qui sous-tendent la pratique d'enseignement de la danse de María Fux et qui la particularisent comme pratique reconnue à travers l'Amérique latine et dans certains pays d'Europe ;
- Identifier les contenus de danse qui structurent son enseignement auprès de groupes de personnes diversifiés ;
- Identifier les principes somatiques qui se dégagent de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux.

Le chapitre qui suit vise à montrer comment s'articulent la posture épistémologique et les choix méthodologiques en fonction desquels nous avons développé la production et l'analyse des données qui nous permettent de répondre aux objectifs de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Une question importante pour quiconque entreprend une recherche est le paradigme dans lequel elle s'insère. Les paradigmes sont les conceptions scientifiques universellement reconnues qui, pendant un certain temps, fournissent à une communauté scientifique donnée des modèles et des solutions aux problèmes (Kuhn, 1991). Un paradigme est donc un ensemble d'hypothèses, de croyances et de valeurs qui déterminent le point de vue d'une discipline ou d'un domaine de la connaissance (Fortin et Gosselin, 2014). Il peut aussi être compris comme un ensemble de croyances représentant la vision du monde qui définit sa nature, la place de l'individu et les relations possibles entre les parties de ce monde (Guba et Lincoln, 1994).

3.1. Posture épistémologique et méthodologique

La présente recherche se situe dans le paradigme post-positiviste qui ne cherche pas à prédire un phénomène ou déduire des lois générales. Le savoir ne peut être séparé de l'investigateur. La recherche post-positiviste cherche à interpréter ou à comprendre un contexte particulier ainsi qu'à chercher les multiples perspectives et significations de ce contexte (Diniz, Petrini, Barbosa, Chistopoulos et Santos, 2006 ; Fortin et Gosselin, 2014 ; Green et Stinson, 1999 ; Leavy, 2009).

Il y a trois courants dans le paradigme post-positiviste : le courant constructiviste, qui vise à décrire et à comprendre un phénomène ; le courant critique, qui a pour but d'intervenir et d'améliorer le phénomène, et le courant poststructuraliste, qui vise à déstabiliser les conceptions existantes (Green et Stinson, 1999). L'absence d'études sur l'enseignement de la danse de María Fux m'a amenée à adopter le courant constructiviste avec une posture épistémologique compréhensive-interprétative. Selon Paillé (2011), « la compréhension renvoie à la faculté de saisir des phénomènes de manière qu'ils fassent sens [...] » (p. 42). De la même façon, l'origine du mot *interpréter* « renvoie au fait de s'approprier pour soi un élément qui était jusque-là resté externe, obscur, indéterminé, sans raison, etc. » (p. 43). Toujours selon Paillé, « l'interprétation n'est donc pas un acte qui s'ajoute après coup et occasionnellement à la compréhension : comprendre c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension. » (p. 43).

La posture compréhensive-interprétative nous semble convenir à l'atteinte des objectifs de cette recherche qui sont de saisir de façon approfondie et nuancée les fondements et la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux, ce que ne permettent ni ses ouvrages ni le matériel écrit et visuel, déjà connu, portant sur elle et sa pratique.

Mon expérience auprès de María Fux, dans les années précédant la recherche, malgré son intensité, a été vécue de manière subjective puisque j'étais une de ses élèves et n'avais à ce moment aucune intention de procéder à une étude exhaustive sur sa pratique. Alors, répondre aux questions de cette recherche a impliqué un retour à Buenos Aires, qui a eu lieu entre les mois de septembre et de décembre 2016, afin qu'une étude de terrain puisse être effectuée au *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux*. Cette étude a impliqué pour moi l'adoption d'un nouveau statut, soit celui de chercheuse et non plus seulement celui d'un membre intégré au groupe du studio de María Fux. Ceci était une condition essentielle pour

permettre l'activité investigatrice elle-même (Laplantine, 2015) afin de renouveler ma réflexion sur mon sujet d'étude : l'enseignement de la danse de María Fux. Cette recherche s'inscrit donc comme de type ethnographique.

L'ethnographie est une méthode de recherche qui prend en compte la dimension culturelle du sujet étudié, ses ethnies, le mode de vie d'une race ou d'un groupe d'individus par l'observation et la description des croyances, des valeurs, des motivations, enfin, des multiples formes de vie de l'être humain (Nolla Cao, 1997 ; Patton, 2002). Par conséquent, dans la recherche ethnographique, la description est au centre du processus de la connaissance. Selon Laplantine (2015), l'écriture ethnographique « est une écriture qui vient toujours après le regard du chercheur et la parole de ses interlocuteurs. [...] C'est d'autre part une écriture provoquée par ce que Lévi-Strauss a appelé un “regard éloigné” [...] » (p. 41). Spradley (1979) observe que l'ethnographie vise à saisir le point de vue et décrire les systèmes de significations culturels d'un groupe avec la compréhension d'un autre mode de vie à travers le regard de l'informant, ce qui implique « d'apprendre avec les gens » (p. 3).

Retourner à Buenos Aires m'a permis de produire « des données empiriques issues d'une présence sur le terrain » (Fortin, 2006, p. 99). Dans mon cas, l'étude de type ethnographique a demandé une rigueur encore plus fine, puisqu'étant élève de María Fux depuis 2009, j'ai dû sortir de mon groupe pour l'étudier. L'ethnographie voit le monde et la relation avec la vie du point de vue d'un autre, hors du groupe étudié (Malinowsky, 2001). Même s'il s'agit d'un groupe d'appartenance, je me suis rendue compte que ma présence dans ce groupe avait ceci de particulier : je n'étais pas issue du même contexte culturel. Le fait d'être brésilienne m'a permis de poser un regard différent sur l'enseignement de la danse de María Fux de celui d'un élève argentin. De plus, cette recherche a été conçue et développée dans un contexte universitaire canadien/qubécois, bouclant ainsi un triangle culturel particulier (brésilien, argentin et québécois).

Les contextes sud et nord-américains impliqués dans cette recherche constituent des enjeux qui m'ont demandé d'adopter une posture de chercheuse en ethnographie. Il m'a semblé donc nécessaire de porter attention à mes émotions, à mes interprétations et à ma connaissance du triangle culturel impliqué dans cette étude.

Paillé et Mucchielli (2016) nomment l'*équation intellectuelle du chercheur* les variables, dont le chercheur doit prendre conscience lorsqu'il est sur le terrain dans le cadre d'une recherche qualitative. Cette équation consiste dans un équilibre entre :

[...] Certains des éléments essentiels du dialogue qui va s'engager entre les protagonistes de l'enquête (chercheurs, acteurs, lecteurs) et qui va puiser à la fois dans la réalité telle que vécue ou conçue par chacun et dans les écrits, modèles et essais théoriques pertinents par rapport à cette réalité. (p.123)

L'équation intellectuelle du chercheur est intervenue dans le processus de décision méthodologique auquel je me suis soumise pour choisir la meilleure combinaison de méthodes pour produire les données empiriques les plus riches possible lors de mon séjour sur le terrain en Argentine.

En raison de mon étroite relation avec mon sujet d'étude, il a été pertinent de prendre la position de *donneur de parole* (Fine, 1994) à l'autre. D'abord, à María Fux elle-même dans son contexte de vie hispanophone. Puis aux participants complémentaires pour qu'ils puissent vraiment avoir leur voix dans cette étude. Selon Olivier de Sardan (2008), en anthropologie, « nous sommes tenus de rapporter les actes et les propos des autres avec une "véridicité" optimale (ou, en tout cas) minimale et de fournir à cet effet quelques garanties crédibles » (p. 21). Toujours selon cet auteur, l'attention portée au point de vue des acteurs et le recours à l'observation sont fondamentaux dans les dispositifs d'enquête qualitative, dont les interprétations du chercheur sont ancrées empiriquement.

En plus, lors de nos échanges, María m'a demandé d'être fidèle à ses mots : « Tu peux mettre les mots que tu veux, mais si tu rapportes ce que je pense, tu mets mes mots ! ». Le choix de *donner la parole*, spécialement à María Fux, m'a semblé essentiel puisque ce sont toujours les tiers qui parlent de son enseignement de la danse en y attribuant leurs propres définitions et conceptions.

3.2. Contexte du terrain et adaptation de la chercheuse à la nouvelle situation

La notion de terrain adoptée dans cette étude est celle de Laplantine (2015) : « aller voir sur place, y être allé et y revenir souvent » (p. 16). Autrement dit, il s'agit de placer le chercheur durant des séjours prolongés dans le contexte qu'il veut comprendre. Pendant ma recherche doctorale, je me suis rendue à Buenos Aires à trois reprises pour aller rencontrer María Fux. Au-delà de mon étroite relation avec elle, il m'est aussi apparu important de ne pas m'éloigner de son entourage jusqu'au moment de la phase prévue pour la production de données officielles, qui a eu lieu entre les mois de septembre et de décembre 2016.

Dès le début de mes études doctorales, María Fux savait que je menais une recherche sur son enseignement de la danse et avait déjà accepté que je fasse un séjour prolongé auprès d'elle à Buenos Aires. Au mois d'août 2016, en préparant mon déplacement vers l'Argentine, j'ai communiqué avec l'assistante de María, qui m'a informée qu'elle souffrait de malaises intermittents. À cause de cette nouvelle situation, j'ai communiqué directement avec María Fux pour savoir si elle était toujours disposée à participer à la recherche. Elle m'a confirmé que oui, mais m'a demandé d'y aller dans les plus brefs délais. À ce moment-là, María Fux était âgée de 94 ans.

Je suis arrivée à Buenos Aires deux semaines après mon appel téléphonique. À ce moment, María était souffrante et ne donnait plus ses cours avec assiduité. Chaque

jour, selon son état physique, elle décidait si elle allait ou non donner son cours⁴⁶. De fait, huit jours après mon arrivée à Buenos Aires, elle a cessé ses activités pédagogiques, ce qui a nécessité une grande adaptation dans la structure de fonctionnement de son studio. María Fux a donné son dernier cours le 20 septembre 2016. Ainsi, il me devenait impossible de procéder à la production de données telle que planifiée : mener les entretiens auprès de María et observer ses pratiques d'enseignement de la danse.

L'arrivée au studio à ce moment-là et l'incorporation du rôle de chercheuse dans ma relation avec María Fux ont également demandé une adaptation de ma part. Mon rôle de chercheuse a aussi suscité en moi une impression d'étrangeté. Je devais composer avec deux modes de connaissance fort différents, mais également importants dans ma vie : celui de l'expérience de danse vécue au studio de María, qui privilégie l'apprentissage par le corps, et celui des études en milieu universitaire, qui priorise la pensée intellectuelle et qui est essentiel pour comprendre l'enseignement de la danse de María Fux et unifier ces deux modes de connaissance.

Même si la recherche sur le terrain permet de s'approcher de près du sujet étudié, la simple insertion du chercheur sur ce terrain n'est pas suffisante pour accéder à de nombreuses informations pourtant nécessaires à la compréhension du sujet. Il faut recourir aux *acteurs locaux* (Olivier de Sardan, 2008) puisque leurs représentations constituent un élément important à la compréhension du contexte étudié. Comme il faut ajuster la méthode au sujet choisit pour la recherche (Beaud et Weber, 2010) et étant donné cette nouvelle situation qui s'est présentée à moi une fois sur le terrain, j'ai dû réajuster le plan de production des données de la recherche. Pour pouvoir

⁴⁶ À partir ce moment-là, Maria Jose et Carmen Merlo, proches collaboratrices de María et enseignantes au studio, ont peu à peu commencé à se relayer pour donner les cours sous la responsabilité de María. À partir d'octobre 2016, elles ont officiellement pris en charge tous les cours du *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux*.

développer une meilleure compréhension de l'enseignement de la danse de María Fux, j'ai donc inclus des participants complémentaires, comme nous le verrons dans la section suivante.

3.3. Choix et caractéristiques des participants de la recherche

Comme l'enseignement de la danse de María Fux est le sujet de cette étude, la principale participante est l'artiste-pédagogue María Fux. En plus de María, quinze participants complémentaires ont été ajoutés, dont onze font partie de l'environnement immédiat de María Fux : ses deux collaboratrices enseignantes du studio, Maria Jose et Carmen Merlo ; une ancienne élève et assistante de María depuis vingt ans, Claudia ; six élèves et deux mères d'élèves ayant une trisomie. Ces onze personnes ont profondément vécu son enseignement de la danse et pouvaient fournir des informations pertinentes sur sa pratique d'enseignement ainsi que sur son parcours de pédagogue.

Quatre autres personnes, hors du studio de María Fux, ont été invitées à participer à la recherche : deux membres de l'*Asociación Argentina de Danzaterapia* et deux productrices de danse de Buenos Aires. Ces quatre autres participants ont partagé des informations importantes quant au rayonnement de la pratique d'enseignement de María Fux dans le champ de la santé et son insertion dans le monde de la danse argentine. Le but de l'intégration de ces participants était donc d'élargir la compréhension de l'enseignement de la danse de María Fux, son parcours artistique et pédagogique.

Tous les participants complémentaires, autant ceux de l'entourage de María que ceux de l'extérieur, en provenance des champs de la santé et des arts, m'ont permis (et même encouragé) à utiliser leurs vrais noms (voir Annexe K). Ils sont donc nommés

sans recourir à des pseudonymes tout au long de la recherche. Les participants complémentaires de la recherche seront présentés plus en détail dans les pages suivantes.

3.3.1. Deux proches collaboratrices et une assistante de María Fux

Les données complémentaires ont été produites auprès trois personnes proches de María Fux : Maria Jose et Carmen Merlo, anciennes élèves et collaboratrices de María Fux. Elles ont évolué à ses côtés durant quarante ans. Elles sont enseignantes dans son studio et sont les deux seules personnes autorisées par María à la remplacer de manière autonome dans ses cours. Maria Jose et Carmen Merlo sont reconnues comme étant des *disciples*⁴⁷ de María Fux.

La troisième personne, Claudia, est une ancienne élève de María et son assistante depuis vingt ans. Claudia est celle qui accompagne María dans ses cours. Elle est toujours présente dans la salle de classe et s'occupe de mettre la musique selon les consignes de María. L'importance du rôle de Claudia dans cette recherche est justifiée en raison de son étroite proximité avec la pédagogie de María en étant témoin de nombreuses préparations de ses cours. Nous pouvons dire que Claudia est le bras-droit de María Fux dans l'ensemble de ses interventions en classe.

Comme ces trois participantes avaient déjà été les élèves de María Fux et avaient un vaste bagage d'expérience auprès d'elle, Maria Jose, Carmen Merlo et Claudia ont

⁴⁷ La mention de disciples a été accolée à Maria Jose et Carmen Merlo après que María Fux eut cessé de donner ses cours en 2016. Cette idée de *discipulat* ne vient pas de María Fux qui d'ailleurs ne s'est jamais exprimée sur ce sujet. Or, cette idée semble même entrer en contradiction avec la conception de María de sa pratique, comme nous allons le voir plus loin. Le statut de *disciples* accordé à ces deux enseignantes a été conféré par des élèves et par la secrétaire du studio. Aujourd'hui, ce statut est déjà établi explicitement et même diffusé hors du studio de María.

joué un rôle important dans la clarification du contexte social et pédagogique dans lequel María Fux a œuvré à Buenos Aires. Ces trois personnes proches de María m'ont également transmis des indications biographiques à son sujet, puisqu'elles l'ont côtoyé pendant des décennies, les plaçant ainsi comme de précieux témoins de l'histoire de cette artiste-pédagogue et aussi certaines valeurs qui sont à la base de son enseignement de la danse. Le tableau 3.1 présente des caractéristiques de ces trois participantes très proches de María Fux.

Tableau 3.1. Caractéristiques des collaboratrices et de l'assistante de María Fux

Prénom et âge au moment de la production de données	Maria Jose 52 ans	Carmen Merlo 63 ans	Claudia 57 ans
Date du début des études auprès de María Fux	1977	1979	1994
Autres types de pratiques artistiques/ corporelles	Jazz Danse contemporaine	Ballet classique	Ballet classique Danse contemporaine Buto
Statut professionnel	Chorégraphe <i>Danzaterapeuta</i> ⁴⁸	Chorégraphe <i>Danzaterapeuta</i>	<i>Danzaterapeuta</i>
Expérience d'enseignement au studio de María Fux	Depuis 1983 offre des cours pour les enfants sous la supervision directe de María Fux. Aujourd'hui, elle enseigne auprès d'enfants et d'adultes.	Depuis 1984, enseigne auprès d'adultes	Assistante de María Fux depuis 1996. Elle offre des sessions individuelles à des élèves autistes et ayant une trisomie

⁴⁸ Je rappelle que le titre de *Danzaterapeuta* est accordé aux personnes qui ont complété la formation en *Danzaterapia* avec María Fux, dont les exigences sont décrites dans la section 1.2.4 de la problématique de cette thèse.

Outre ces trois personnes, Maria Jose, Carmen Merlo et Claudia, les personnes les plus reconnues pour leur proximité avec María Fux, des élèves ont aussi participé à la recherche, lesquels je vais présenter dans la prochaine section.

3.3.2. Élèves de María Fux

Lors de ma présence sur le terrain, il s'est avéré essentiel de sonder la parole d'élèves qui ont bénéficié de l'enseignement de María Fux. Parmi eux, on compte d'abord Diana atteinte de poliomyélite et utilisant des béquilles pour se déplacer. Les cinq autres élèves sont : Rosana, Silvia, Susana, Moira et Paula, qui ne vivent pas de problèmes de santé particuliers.

Le choix des élèves s'est effectué selon deux critères : 1) avoir complété la formation en *Danzaterapia* auprès María Fux, comprenant une participation à 180 cours de danse et à 12 séminaires⁴⁹ et 2) avoir une expérience d'au moins cinq ans ininterrompus auprès de María, ce que m'a obligé à recruter des participants complémentaires ayant côtoyé María avant qu'elle ne cesse ses activités de formation en septembre 2016. Les caractéristiques des élèves participants à la recherche sont présentées dans le tableau 3.2.

⁴⁹ Voir la section 1.2.4 de la problématique de cette recherche.

Tableau 3.2. Caractéristiques des élèves de María Fux

Prénom et âge au moment de la production des données	Date du début des études auprès de María Fux	Parcours de formation avec María Fux	Année de la certification en <i>Danzaterapia</i>	Autres types de pratiques artistiques/ corporelles
Rosana 56 ans	2004	Habite hors de Buenos Aires et suit régulièrement des cours avec María Fux	2013	Danse classique, jazz, danse sévillane, yoga, <i>Body balance</i>
Silvia 69 ans	2008	Suit deux cours par semaine avec María Fux	2015	Ballet classique
Diana 59 ans	2009	Habite hors de Buenos Aires et voyage deux fois par semaine pour suivre les cours de María Fux	2012	Danse contemporaine
Susana 76 ans	2011	Suit deux cours par semaine avec María Fux	2016	Eutonie
Maira 37 ans	1990	Danse auprès de María de 4 à 24 ans	2001	Danse contemporaine, jazz, flamenco, expression corporelle, tango
Paula 38 ans	1989	Danse auprès de María de 4 à 24 ans	2002	Théâtre, jazz, hip hop, tango, comédie musicale

3.3.3. Mères d'élèves trisomiques

Comme il a été mentionné précédemment, tous les cours de danse du studio de María Fux sont intégratifs, c'est-à-dire qu'ils sont ouverts à tous ceux qui sont en mesure de joindre un groupe de danse peu importe leur conditions physiques, psychologique, social ou économique. Cependant, le cours du samedi matin présente le plus grand nombre d'élèves ayant d'une déficience intellectuelle légère, une trisomie ou des

difficultés motrices. Cet aspect s'explique par le fait que le samedi, il est plus facile pour les parents d'amener leurs enfants et que plusieurs ont l'habitude de rester dans le studio⁵⁰ de María Fux durant le cours.

Puisque la pratique d'enseignement de la danse de María Fux possède un aspect intégrateur des différences, il m'a semblé important de recueillir les témoignages de mères des élèves qui ont certaines différences physiques ou mentales par rapport à ce qui est compris comme étant *normal*. Le choix des mères a tenu compte de trois critères : 1) Avoir un enfant ayant une trisomie, d'une difficulté mentale ou motrice ; 2) Avoir un enfant qui est auprès de María depuis au moins cinq ans ; 3) Être présente dans le studio durant le cours de son enfant.

Ainsi, durant la période de production des données, seulement deux mères⁵¹ respectaient ces critères et l'unique syndrome présenté par les élèves était la trisomie. Elles sont Gabriela, qui a un fils et Mirta, qui a une fille. Les caractéristiques des mères participantes apparaissent au tableau 3.3.

⁵⁰ Dans le studio de María, il y a trois rangées de chaises pour accueillir les personnes qui veulent regarder ses cours. Il sera mieux au chapitre IV dans la section 4.3.1.

⁵¹ Originellement, la recherche comptait trois mères d'élèves trisomiques. Une de ces mères et son enfant ayant la trisomie 21 fréquentaient le studio toutes les deux comme élèves les cours du mardi matin. Pour des raisons personnelles, elles ont retiré leur participation en cours de rédaction de la thèse.

Tableau 3.3. Caractéristiques des mères d’élèves trisomiques participantes

Prénom	Gabriela	Mirta
Année du début des cours de leur enfant auprès de María Fux	2008	2003
Âge de l’enfant au début des cours avec María	9 ans	13 ans
Âge actuel de l’enfant	25 ans	30 ans
Syndrome de l’enfant	Trisomie 21	Trisomie 21
D’autres types de pratiques artistiques/corporelles de l’enfant	Théâtre et comédie musical	Peinture

Puisqu’elles sont des observatrices des cours de María Fux, ces deux mères portent un regard particulier sur sa pratique en raison de l’expérience indirecte qu’elles vivent en étant observatrices dans la salle de cours. Elles peuvent témoigner de l’influence que certaines caractéristiques de la pratique de l’enseignement de la danse de María Fux peuvent avoir sur leurs enfants ainsi que de leurs propres perceptions des cours de María.

3.3.4. Participantes provenant des champs de la santé et des arts

Pendant mon séjour à Buenos Aires, je me suis rendue compte que l’histoire personnelle de María Fux était très ancrée dans sa pratique de l’enseignement de la danse, si bien que j’ai cru nécessaire d’investiguer des aspects de son parcours artistique. Il a également semblé fondamental de comprendre davantage la relation entre la pratique de María Fux et les champs de la santé, notamment celui de la psychologie, puisque son enseignement de la danse, la *Danzaterapia*, est souvent lié au champ de la Thérapie par la danse et le mouvement, qui est dotée de la même appellation en espagnol, *Danzaterapia* (thérapie par la danse). En fait, il m’a semblé

impossible de mener une étude approfondie sur l'enseignement de la danse de María Fux sans connaître l'artiste elle-même ainsi que les répercussions de son travail sur le champ thérapeutique à Buenos Aires.

Dans cette perspective, j'ai interviewé deux membres de l'*Asociación Argentina de Danzaterapia* (AADT) : la présidente et membre enseignante de l'AADT, Maralia Recca et le vice-président de cette association à l'époque, Guillermo Molina. Maralia Recca est Ph.D. en psychologie, *Boad Certify Dance/Mouvement Therapist* de l'*American Dance Movement Therapy*, où elle a fait sa formation, au début des années 1970. C'est Maralia qui a introduit la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine en 1976. À cette époque, la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux avait déjà l'appellation *Danzaterapia*⁵². Maralia n'a jamais étudié avec María Fux. Guillermo Molina est également psychologue et membre enseignante de l'AADT. Au contraire de Maralia, Guillermo a eu un bref parcours comme étudiant de María Fux, sans en préciser la date.

Le choix pour ces deux participants comme représentants de l'AADT est justifié par l'importance de Maralia Recca dans le contexte de la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine, étant elle-même la pionnière de ce champ dans ce pays. Guillermo Molina a été choisi pour avoir, lui-même, un vécu dans les deux pratiques, la Thérapie par la danse et le mouvement et la *Danzaterapia* de María Fux. Il m'a semblé important de recueillir leur point de vue sur la pratique de María et de mieux saisir les liens pouvant exister entre l'enseignement de la danse de María Fux et le champ thérapeutique de l'AADT.

⁵² La formalisation de la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux, comme *Danzaterapia, método María Fux* a été faite en 2000. Dans la même période, l'AADT a été formée en Argentine par Diana Fishman, une élève de Maralia. Il faut remarquer que l'appellation *Danzaterapia* donnée à la pratique de María Fux était déjà reconnue informellement dès les années 1960. Ce sujet sera davantage développé dans le chapitre IV.

À la fin du mois de novembre 2016, près de la fin de mon séjour en Argentine, j'ai été informée que l'œuvre de danse *Maria sobre María* (Maria sur María) était à l'affiche à Buenos Aires. Dirigée et produite par Lucía Llopis en partenariat avec Josefina Zuain, deux productrices et danseuses argentines, cette œuvre est inspirée de l'histoire artistique de María Fux⁵³. *Maria sobre María* est, jusqu'à maintenant, l'unique œuvre de danse dédiée au parcours artistique de María Fux. *Maria sobre María* est le premier et le seul spectacle de danse conçu jusqu'à maintenant en hommage à la danseuse María Fux (voir Annexe G).

À cause de l'importance historique de cet événement, j'ai invité Lucía et Josefina à participer à un entretien pour mieux connaître le processus de création de leur œuvre. Au cours de notre échange, j'ai pu recueillir d'importantes informations au sujet de la présence de María Fux dans le milieu formel de la danse argentine. De fait, ces productrices ont fait une longue recherche de deux ans sur la danseuse María Fux pour produire leur œuvre. Malgré le fait qu'elles soient des personnes extérieures du contexte de l'enseignement de María, elles font partie du même contexte culturel et artistique dans lequel la danseuse et la pédagogue María Fux s'est insérée. Les témoignages de Lucía et Josefina nous aident à connaître la place qu'occupe María Fux dans l'histoire de la danse argentine et nous aident également à mieux comprendre la pédagogie de María en relation avec la scène comme espace de représentation. L'ensemble des participants complémentaires est présenté au tableau 3.4 ci-dessous.

⁵³ Lúcia Lloppis et Josefina Zuain sont diplômées en composition chorégraphique de l'*Universidad Nacional de las Artes* (UNA) de Buenos Aires. L'œuvre *Maria sobre María* a été présentée au Théâtre Café Miller en novembre 2016 et au Théâtre *Payró* à Buenos Aires en juin 2017.

Tableau 3.4. Participants complémentaires de la recherche

Participants provenant de l'environnement immédiat de María Fux				Participants hors du studio de María Fux	
Collaboratrices	Assistante	Élèves	Mères des élèves trisomiques	Milieu de la santé (AADT)	Milieu de la danse
Maria Jose	Claudia	Rosana	Mirta	Maralia	Lucía
Carmen Merlo		Silvia	Gabriela	Guillermo	Josefina
		Diana			
		Susana			
		Moirá			
		Paula			

3.4. Démarche de consentement éthique

Comme la présente recherche concerne des êtres humains, il était nécessaire de soumettre une demande d'approbation éthique au *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de l'Université du Québec à Montréal* (CERPE). Cette démarche exige de suivre une formation par le didacticiel de l'*Énoncé de politique des trois conseils* (EPTC 2) de *Formation en éthique de la recherche* (FER)⁵⁴, étape que j'avais réalisée avant d'aller en Argentine pour la production des données sur le terrain (voir Annexe H). En raison de circonstances exceptionnelles, le CERPE ne m'a pas livré le certificat d'éthique. En contrepartie, j'ai reçu l'approbation du programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM (DEPA) qui m'a autorisée à poursuivre la recherche avec les données produites en Argentine (voir Annexe I).

⁵⁴ La démarche de formation dans le didacticiel EPTC est disponible dans : <http://www.pre.ethics.gc.ca/fra/education/tutorial-didacticiel/>

En 2015 et 2017, María Fux avait déjà formalisé son autorisation pour que je puisse utiliser tout le matériel que j'avais sur elle (entretiens enregistrés, captation vidéo des cours, photos, etc.), incluant mes archives personnelles avant et après le début de ma recherche doctorale. Elle a réitéré cette autorisation en 2018 (voir Annexe J).

3.4.1. Circonstances éthiques exceptionnelles

L'âge avancé de María Fux, soit 94 ans en 2016, et sa détermination pour que j'aie rapidement la rencontrer, m'ont obligée à me rendre à Buenos Aires avant la fin des vacances d'été du Comité d'éthique (de juin à septembre 2016). Les imprévus auxquels j'ai dû faire face, tels que la fin des activités pédagogiques de María Fux, ses malaises et l'urgent besoin d'une reformulation de la recherche avec l'inclusion de participants complémentaires ont exigé d'importants réajustements et une réélaboration de la demande d'approbation éthique alors que j'étais déjà sur le terrain. Il convient de préciser encore que María a donné son dernier cours de danse le 20 septembre 2016, huit jours après mon arrivée.

Il faut également préciser que la démarche de production de données a suivi les mêmes procédures recommandées par le CERPE. Puisque le groupe participant était aussi mon groupe d'appartenance, il m'a semblé devoir apporter un soin plus rigoureux par rapport à la question éthique afin de ne pas causer d'inconfort aux participants ou de briser la relation de confiance déjà existante entre nous en raison de mon nouveau rôle de chercheuse.

La démarche éthique demande également de remplir un formulaire de consentement éthique devant être signé par les participantes. Ce formulaire présente la description de la recherche, les sujets étudiés, les étapes de la procédure de la production de données et tous les détails sur leur participation, incluant la possibilité de décliner

leur participation au moment qui leur conviendrait et la possibilité de réviser leurs propos avant la finalisation de la thèse (voir Annexe K).

Pour garantir une totale transparence face aux participants, dès le moment de l'invitation à participer à la recherche, j'introduisais verbalement les détails de ce formulaire de la recherche. Ces informations ont été rappelées à nouveau au moment de l'entretien, où je lisais le formulaire de consentement éthique avec chacun d'eux pour m'assurer de leur compréhension, puisque je savais qu'il s'agissait d'une nouvelle procédure pour la majorité d'entre eux, spécialement pour les élèves de María.

En janvier 2018, je suis retournée à Buenos Aires pour permettre aux participants de valider leurs entretiens et leur demander de signer une autorisation pour que je puisse utiliser leurs propos dans le cadre de la recherche (voir Annexe L). Comme janvier est le mois des vacances d'été en Argentine, cinq participants n'étaient pas à Buenos Aires. Je les ai contactés par téléphone, leur ai envoyé leur propos en espagnol et en français par courrier électronique et, après avoir obtenu leur accord, ils m'ont retourné leur consentement numérisé.

Il est également nécessaire de préciser que les élèves de María m'ont autorisé à utiliser leur prénom dans la recherche et c'est pour cela que j'ai inclus dans le formulaire de consentement éthique, la possibilité d'utiliser leur vrai prénom pour la recherche.

3.5. Méthodes de production des données

Une méthode correspond à une séquence d'étapes agencées pour atteindre un but, c'est-à-dire quoi entreprendre et comment faire pour atteindre un résultat spécifique.

L'utilisation des méthodes qualitatives est précisément de « comprendre des phénomènes spontanés survenant dans leur état naturel » (Bachelor et Joshi, 1986, p. 26). Selon Olivier de Sardan (2008), l'enquête de terrain permet les types de production de données ethnographiques provenant : de l'insertion du chercheur dans le milieu en recourant à l'observation participante ; des entretiens ; des procédés de recension ; des sources écrites et des données audiovisuelles. Pour Olivier de Sardan (2008), les données sont la transformation « en traces objectives de “morceaux du réel”, de fragments du réel de référence tels qu'ils ont été sollicités, sélectionnés et perçus par le chercheur » (p. 50). C'est en me basant sur les propos de cet auteur que je me référerai aux données de cette étude comme à des données produites⁵⁵, qui dans le cadre de cette recherche proviennent de : 1) entretiens semi-dirigés menés auprès de María Fux, de personnes provenant de l'environnement immédiat de María Fux, ses collaboratrices, son assistante, d'élèves et de mères d'élèves fréquentant son studio et de participants issus hors du contexte d'enseignement de la danse de María Fux; 2) une participation observante ; 3) captations par vidéos de cinq cours dispensés par María Fux entre 2014 et 2016. Certaines sources écrites, telles que journaux et magazines traitants de María Fux, ont aussi été utilisées pour fournir des données complémentaires.

3.5.1. Entretiens semi-dirigés menés auprès des participants de la recherche

Une technique d'entretien se caractérise par un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance, comme les questions ou les reformulations « qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation

⁵⁵ Toute la production de données de cette étude a été réalisée dans la langue maternelle de ses participants, l'espagnol.

avec des outils personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 2011, p. 17). Le choix de l'entretien de recherche doit considérer divers facteurs tels que les thèmes, les objectifs de la recherche envisagée, la nature des données que l'on souhaite obtenir et les caractéristiques des participants (Boutin, 1997). En raison des ajustements que j'ai dû effectuer à mon arrivée sur le terrain, j'ai choisi d'utiliser une seule forme d'entretien : l'entretien semi-dirigé. Ce type d'entretien offre un espace d'expression à l'interviewé dans la mesure où celui-ci laisse libre cours à sa pensée et à sa verbalisation, sans avoir à se restreindre en répondant à des questions précises (Guignon et Morrissette, 2006). L'entretien semi-dirigé est :

[...] une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupe, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations (De Ketele et Rogers, 1996, p. 20).

Dans cette recherche, l'entretien semi-dirigé visait à obtenir des informations plus précises permettant de connaître les conceptions de María Fux sur son enseignement de la danse donnant ainsi accès à la logique pédagogique de ses cours de danse. Les conceptions des enseignants sur leur propre enseignement offrent des pistes de réflexion et d'action pour connaître leur développement pédagogique (Grandtner, 2007).

3.5.1.1. Conduite de l'entretien semi-dirigé auprès de María Fux

Avant d'arriver à Buenos Aires en 2016, j'avais élaboré un guide d'entretien en prévision de mes rencontres avec María Fux (voir annexe M). Ce guide avait pour but d'appréhender plus systématiquement et de saisir en profondeur les conceptions de sa pratique d'enseignement de la danse. En effet, au cours de nos précédents échanges, dans le cadre des *thés du mardi*, en tant qu'élève en processus de certification, María

m'avait partagé de riches informations sur son enseignement de la danse, lesquelles n'étaient pas suffisantes pour comprendre en profondeur sa pratique.

Le 14 septembre 2016, lors de ma première rencontre avec María en contexte de production de données, j'ai commencé à l'interroger en appui sur mon guide d'entretien et en adoptant une posture plus intellectuelle, ce qui différait de nos échanges antérieurs plus spontanés. Même si elle s'est montrée disponible pour répondre à mes questions, j'ai noté que son discours ressemblait fortement aux entrevues qu'elle était habituée de donner dans les médias. De fait, ses propos étaient généraux, sans nuance et déjà connus. J'ai pris conscience qu'il me fallait découvrir une autre voie pour mener les entretiens auprès d'elle, une voie qui intégrerait à la fois mon rôle d'élève et celui de chercheuse. Cette situation me demandait d'être très attentive, d'une part, parce que María était âgée et, d'autre part, parce que nous éprouvions l'une et l'autre un attachement mutuel. De plus, je savais que la réalisation d'une étude approfondie auprès d'une personne comme María Fux impliquait une grande proximité affective et une totale transparence. Cela était important pour nous deux.

Selon Beaud et Weber (2010) : « Devenir enquêteur alors qu'on est d'avance participant (c'est ce que nous appelons l'enquête *par distanciation*) suppose une prise de distance pour laquelle vous ne pourrez pas vous appuyer sur vos impressions d'étrangeté » (p. 40). Dans mon cas, cette prise de distance ne pouvait faire totalement fi de la relation d'intimité que j'avais développée avec María Fux au fil des ans. Le rôle d'élève-chercheuse impliquait une attention fine, tout en tenant compte d'une affection manifeste entre nous deux. Il me semblait donc nécessaire d'adapter mes questions en fonction de sa disponibilité et de son ouverture à parler de ses conceptions et de sa pratique de la danse.

Il est important de rappeler que la communication entre le chercheur et le répondant joue un rôle clé dans le processus d'entretien (Lussier, 2012). En ce sens, Beaud et Weber (2010) affirment ceci : « loin de croire que l'enquête se déroule selon un plan de programmation décidé par l'enquêteur, on peut dire que, d'une certaine manière, le terrain dicte sa loi à l'enquêteur » (p. 44). C'est pour cette raison que les entretiens avec María se sont déroulés dans des contextes similaires que dans les échanges spontanés que nous avons eus auparavant : les *thés*, les repas chez elle, y compris les conversations intimes qu'on partageait ensemble. À partir du moment où j'ai incorporé la façon habituelle de me comporter avec María pour mener les entretiens, un nouveau canal de communication s'est établi entre nous. Les échanges sont redevenus naturels et María s'est livrée à moi avec une grande ouverture.

Puisque je n'utilisais plus le guide d'entretien en sa présence, avant chaque rencontre, je m'y rapportais pour m'assurer de poser les questions pertinentes afin d'obtenir des informations-clés sur son enseignement de la danse et en fonction de mes objectifs de recherche. Après chaque entretien, d'autres questions surgissaient que j'ajoutais au guide de départ pour que je puisse accompagner le déroulement de sa pensée et m'assurer que j'avais bien compris ce qu'elle disait.

La conduite de l'entretien semi-dirigé auprès de María Fux se déroulait de trois façons. La première façon était de formuler une relance à partir des propos tenus par María elle-même. Voici un exemple de réplique de María : « Travaille [en enseignant la danse] avec intuition, Déborah. Est-ce que tu sais qu'est-ce que l'intuition ? » EMF-20092016-369. Ma réplique : « Pas beaucoup, María, qu'est-ce que l'intuition pour toi ? » DML-20092016-370. Ainsi, je profitais de ses propres questions qu'elle me posait pour lui relancer une autre question ouverte qui pouvait alors donner lieu à l'expression de sa conception personnelle de son propre enseignement de la danse.

Une deuxième façon de l'interroger était de relancer une question en appui sur des propos qu'elle avait déjà tenus dans un autre échange avec moi. Voici un exemple qui porte sur son utilisation de l'espace : « María, une fois vous m'avez parlé de la forme du rectangle de la scène et de comment vous faites bouger les élèves dans la salle de cours. Comment apportez-vous votre expérience de la scène à la salle de cours ? » DML-20092016-109. La troisième façon était de lui demander comment m'orienter comme son élève. Par exemple : « Oui María, je comprends ce que vous dites, mais si je m'imagine, moi-même, devant créer l'espace dans un cours [...] comment dois-je faire ? » DML-20092016-115.

Dans nos échanges, j'ai toujours respecté la direction qu'elle donnait à l'entretien, c'est-à-dire que je l'accompagnais lorsqu'elle ressentait le besoin de changer de sujets en discutant du quotidien ou de la vie en général. Je retournais à un thème pertinent pour la recherche au moment que je jugeais opportun en suivant le déroulement de sa pensée. Les entretiens auprès de María ont été menés seulement quand nous étions seules. Avec son accord préalable, ils ont tous été enregistrés en mode audio et à l'aide de ma caméra-vidéo dont la fonction visuelle a été bloquée.

Au total, j'ai mené quatre entretiens semi-dirigés auprès de María Fux entre septembre et novembre 2016⁵⁶, dont les thèmes les plus importants apparaissent au tableau 3.5. Les trois premiers entretiens ont été menés au mois de septembre. Par la suite, María a éprouvé des problèmes de santé qui l'ont rendue incapable de participer à la recherche pendant plusieurs semaines. Ce qui fait que le quatrième et dernier entretien s'est tenu en novembre 2016. Pendant sa maladie, j'allais chez elle comme d'habitude pour la visiter et l'assister humainement dans ce dont elle avait besoin.

⁵⁶ J'ai considéré l'entretien du 16 septembre comme le premier entretien de la production de données officielle, puisque c'est à partir de cet entretien que María a été plus spontanée et m'a donné des réponses sans reproduire la façon qu'elle avait de donner des entrevues aux médias.

Tableau 3.5. Entretiens réalisés auprès de María Fux entre septembre et novembre 2016

Date	16/09/2016
Durée	27 min.
Contexte/lieu	Conversation au moment du thé dans la cuisine (16 h 30)
Thèmes (Sujets) développés plus substantiellement lors des entretiens	La certification en <i>Danzaterapia</i> ⁵⁷ ; le regard de María sur ses élèves et la relation d’aller-retour avec eux ; <i>donner la danse</i> ; son rapport avec la créativité ; ses conceptions sur sa pratique d’enseignement ; utilisation de l’intuition dans ses cours ; sa conception de la danse ; son autoréférence ; l’acceptation de ses imperfections et de l’autre ; la simplicité dans la vie ; la transposition de la scène à la salle de cours ; ses conceptions du professeur de danse versus l’artiste ; l’art dans la vie ; son histoire personnelle ; le changement dans le mouvement ; l’appellation de sa pratique, la <i>Danzaterapia</i> .
Date	18/09/2016
Durée	41 min
Contexte/lieu	Conversation au moment du repas du midi dans la cuisine
Thèmes développés plus substantiellement lors des entretiens	Son histoire personnelle ; le mouvement dans sa vie ; sa philosophie personnelle dans l’enseignement de la danse ; <i>donner la danse</i> ; sa vision sur la danse et la thérapie ; la créativité par le corps ; les différences de son enseignement de la danse avec d’autres pratiques d’enseignement de la danse ; la création et l’art dans le quotidien ; <i>donner la danse</i> humainement.
Date	20/09/2016 ⁵⁸
Durée	81 min
Contexte/lieu	Conversation dans son salon (fin d’après-midi). Cet entretien s’est déroulé le jour même où María a donné son dernier cours de danse.
Thèmes développés plus	Sa philosophie d’enseignement ; <i>donner la danse</i> ; la structure de ses cours ; la musique dans ses cours ; le rejet des formules pédagogiques ;

⁵⁷ Quand j’interrogeais María, je me référais à sa pratique avec le nom *Danzaterapia*, puisqu’il s’agit du terme qui évoque pour elle sa pratique de l’enseignement de la danse.

⁵⁸ L’entretien du 20 septembre de 2016 a été mené quelques heures après que María eut donné le dernier cours de sa carrière de pédagogue. J’étais présente à ces événements à la fois comme chercheuse et comme son élève. À ce moment-là, nous ne savions pas qu’il était son dernier cours.

substantiellement lors des entretiens	l'imaginaire dans ses cours ; la construction de ses cours ; le rapport kinesthésique avec les élèves ; le rôle de l'artiste-pédagogue ; la transposition de son expérience personnelle à la salle de cours ; l'utilisation de l'espace dans ses cours ; le stimulus pour le mouvement ; sa conception de la thérapie et du mouvement ; la formation en <i>Danzaterapia</i> ; son histoire personnelle.
Date	11/11/2016
Durée	65 min
Contexte/lieu	Conversation dans sa cuisine (pendant l'avant-midi)
Thèmes développés plus substantiellement dans les entretiens	Sa famille ; sa compréhension de la danse ; son positionnement envers les élèves ; l'utilisation de l'espace dans son cours ; son regard sur les élèves ; la/les structure/moments d'un cours ; comment elle conçoit un cours à partir de stimulus externes ; sa conception du <i>temps</i> et de l'unité du corps ; l'imagination dans un cours ; sa vision du professeur de danse et de l'artiste ; les objets utilisés dans ses cours ; le mouvement et sa relation avec la nature.

3.5.1.1.1. Entretiens informels auprès de María avant septembre 2016

Durant mes études doctorales, j'ai effectué quatre voyages à Buenos Aires pour aller visiter María Fux, comme j'avais l'habitude de le faire quand j'étais en Amérique du Sud. Je profitais de nos moments de partage pour enregistrer des conversations informelles, toujours avec son consentement verbal, puisqu'elle connaissait depuis toujours mon intérêt sur sa vie personnelle et sur sa pratique.

Quatre entretiens ont été menés entre 2014 et 2015. En 2014, j'ai réalisé deux entretiens : le 18 septembre d'une durée de 8 minutes et le 22 septembre d'une durée de 18 minutes. En 2015, j'ai aussi enregistré deux entretiens : le premier le 18 août, d'une durée de 6 minutes et le 22 août d'une durée de 44 minutes, toujours avec l'autorisation verbale de María. Ces brefs entretiens ont été enregistrés en mode audio et à l'aide de ma caméra-vidéo, dont la fonction visuelle a été bloquée.

J'ai choisi d'utiliser ces entretiens enregistrés avant le moment de la production de données à Buenos Aires comme source de données complémentaire pour deux raisons : La première est que, dès 2015, María m'avait autorisée par écrit à les utiliser et les sujets abordés dans ces entretiens informels me semblaient contenir beaucoup d'informations inédites. La deuxième raison est que ces informations m'ont aussi permis d'accompagner la progression de la pensée de María au fil des ans.

Le 21 janvier 2018, je suis allée à Buenos Aires pour rencontrer María pour la dernière fois avant la finalisation de cette recherche. À cette occasion, nous avons eu un bref entretien informel de dix minutes au moment du *thé*. Toujours avec son accord préalable, ce dernier entretien avait seulement pour but de clarifier certaines questions par rapport aux thèmes suivants : sa conception sur *donner la danse* et enseigner la danse ; sa façon personnelle d'apprendre ; sa conception sur la *vérité* dans le mouvement ; les effets de la danse dans les personnes ; la relation d'aller-retour avec les élèves ; son acceptation de soi et de l'autre. Ce sont des thèmes dont María m'avait déjà parlé en 2016, mais pour lesquels je ressentais le besoin de clarifier ces aspects de son enseignement de la danse.

3.5.1.2. Entretiens semi-dirigés auprès de participants complémentaires

En référence aux écrits d'Olivier de Sardan (2008), il existe en général deux pôles d'information dans les entretiens : *l'expérience* et la *consultation*. Dans cette recherche, les entretiens menés auprès des personnes provenant de l'environnement immédiat de María Fux – ses deux collaboratrices, son assistante, six de ses élèves et deux mères d'élèves de María – fournissent prioritairement des informations sur leur *expérience* auprès de María. Ces informations servent à décrire et à illustrer sa pratique tout comme elles permettent de procéder à une analyse comparative de ses conceptions et des perceptions expérientielles des élèves. Par ailleurs, les données

produites au moyen des entretiens avec les participants provenant hors du studio de María – les représentants de l'AADT et les productrices de l'œuvre *Maria sobre María* – s'inscrivent dans le pôle de la *consultation*, c'est-à-dire qu'ils fournissent des référents sociaux, artistiques et culturels dans lesquels s'insère la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux.

3.5.1.2.1. Conduite d'entretiens semi-dirigés auprès des collaboratrices et de l'assistante de María Fux

Au cours des années, toute la relation d'amitié établie entre moi, María Fux, Carmen Merlo et Maria Jose, les deux collaboratrices de María et enseignantes du *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux* et, également avec Claudia, son assistante, m'a donnée une position privilégiée et un lien de confiance et de proximité différent de la majorité des élèves. Durant mes années d'expérience auprès de María, je fréquentais aussi les cours de Maria Jose et Carmen Merlo.

Ces trois personnes étaient déjà au courant de ma recherche doctorale. L'invitation à participer à la recherche a été faite à Maria Jose et Carmen Merlo à même le studio de María Fux, et celle à Claudia l'a été au moment d'un de nos échanges chez María. Chacune d'elles m'a indiqué le lieu, la date et l'heure de nos rencontres. Le moment consenti à chaque entretien était tributaire de leur disponibilité.

Pour mener à bien l'entretien semi-dirigé auprès des collaboratrices et de l'assistante de María Fux, j'ai élaboré un guide d'entretien semi-dirigé (voir Annexe N)⁵⁹ visant à connaître leur expérience des cours auprès de María et les aspects de son enseignement. De septembre à décembre 2016, j'ai réalisé deux entretiens auprès de

⁵⁹ Les guides d'entretien de tous les participants complémentaires sont placés dans l'Annexe N

Maria Jose ; trois entretiens auprès Carmen Merlo et trois entretiens auprès de Claudia, comme le montre le tableau 3.6.

Tableau 3.6. Entretiens réalisés auprès des collaboratrices et de l'assistante de María Fux

Noms	Lieu de l'invitation	Lieu des entretiens	Date	Durée
Maria Jose	Studio de María Fux	Buenos Aires	27 sept. 2016	66 minutes
			3 nov. 2016	52 minutes
Carmen Merlo	Studio de María Fux	Buenos Aires	27 oct. 2016	13 minutes
			8 nov. 2016	42 minutes
			22 nov. 2016	32 minutes
Claudia	Studio de María Fux	Buenos Aires	26 sept. 2016	150 minutes
			4 oct. 2016	55 minutes
			1 ^{er} nov. 2016	56 minutes

La tenue de plusieurs entretiens auprès de ces trois personnes m'est apparue importante, car, au fur et à mesure de mes conversations avec María et avec les autres élèves, j'ai constaté la nécessité de mieux comprendre le contexte étudié. Comme elles étaient toujours disponibles à me parler, j'ai pu bénéficier de ces trois personnes pour clarifier certains aspects biographiques de María ainsi que la trajectoire de sa pratique d'enseignement dont elles avaient été témoins. Comme pour ceux de María, ces entretiens ont été enregistrés en mode audio à l'aide d'une caméra vidéo dont la fonction visuelle a été bloquée.

3.5.1.2.2. Conduite d'entretiens semi-dirigés auprès d'élèves du studio de María Fux

Quant à l'invitation aux six élèves de María pour participer à la recherche, elle a aussi été lancée au studio, avant ou après leur cours de danse. Le fait que je menais une recherche sur l'enseignement de María Fux n'était pas complètement inconnu pour la majorité d'entre eux, puisque nous avons déjà participé ensemble à des cours pendant mes voyages à Buenos Aires. Ainsi, même s'il n'y avait pas de relation de proximité entre nous, le fait que j'avais aussi été une élève de María Fux m'a fourni un avantage pour mener des entretiens auprès d'eux.

J'ai élaboré un guide d'entretien semi-dirigé (voir Annexe N) qui portait sur les caractéristiques des cours de María et sur les effets qu'ils ressentaient lorsqu'ils dansaient dans ce contexte. Le but des questions était de connaître le regard qu'ils portaient sur l'enseignement de María Fux ainsi que leur perception du rayonnement de sa pratique sur eux. À mon avis, ces informations me permettaient d'élargir ma compréhension de la pratique de María à partir des personnes qui en avaient fait l'expérience.

Au final, j'ai mené un seul entretien semi-dirigé avec chacun des élèves, sauf avec Diana, atteinte de poliomyélite qui voulait parler davantage de son expérience. Je n'ai pas limité la durée ni la quantité de rencontres avec ces participants. Au-delà du fait que cela pouvait me procurer des informations additionnelles, il m'a semblé important de considérer leur désir de profiter de l'opportunité pour parler de leur vécu de l'enseignement de la danse auprès María Fux, puisqu'ils m'avaient accordé leur temps pour répondre à mes questions. Les informations sur la procédure des entretiens semi-dirigés auprès des élèves de María Fux apparaissent au tableau 3.7.

Tableau 3.7. Entretiens réalisés auprès des élèves de María Fux

Prénom	Lieu de l'invitation	Lieu des entretiens	Date	Durée
Rosana	Studio de María Fux	Buenos Aires	5 nov. 2016	59 minutes
Silvia	Studio de María Fux	Buenos Aires	3 nov. 2016	70 minutes
Diana	Studio de María Fux	Buenos Aires	6 oct. 2016	45 minutes
			22 oct. 2016	58 minutes
Susana	Studio de María Fux	Buenos Aires	27 oct. 2016	60 minutes
Moirá	Studio de María Fux	Buenos Aires	30 sept. 2016	44 minutes
Paula	Studio de María Fux	Buenos Aires	30 sept. 2016	44 minutes

3.5.1.2.3. Conduite d'entretiens semi-dirigés auprès des mères des élèves trisomiques

J'ai invité les mères des deux élèves ayant une trisomie dans le studio de María au moment où elles accompagnaient leurs enfants au cours du samedi. Le lieu et l'heure de l'entretien ont été choisis par elles. Pour les interviewer, j'ai préparé également un guide d'entretien (voir Annexe N) qui portait sur leur regard par rapport aux aspects qui caractérisent les cours de danse de María, et les effets de cette pratique sur leurs enfants. Les informations touchant la procédure des entretiens auprès des deux mères sont présentées au tableau 3.8.

Tableau 3.8. Entretiens réalisés auprès des mères des élèves trisomiques de María Fux

Prénom	Mirta	Gabriela
Lieu de l'entretien	Buenos Aires	Buenos Aires
Date	1 ^{er} nov. 2016	8 nov. 2016
Durée de l'entretien	47 minutes	33 minutes
Âge de l'élève	26 ans	21 ans
Âge de l'enfant quand il a commencé à étudier avec María	13 ans	9 ans
Temps passé auprès de María Fux	13 ans	12 ans

En suivant la même procédure que pour les entretiens antérieurs, ceux-ci ont été enregistrés en mode audio et à l'aide de ma caméra vidéo dont la fonction visuelle a été bloquée.

3.5.1.2.4. Entretiens semi-dirigés auprès des participants des champs de la santé et de la danse

Puisque j'avais déjà suivi une formation en Thérapie par la danse et mouvement en Argentine, j'étais également familière avec ce champ thérapeutique à Buenos Aires. Mon rapport avec ce milieu thérapeutique a aussi permis une réceptivité de ces deux participantes puisque j'étais déjà connue d'elles en raison de ma participation aux congrès et réunions de l'AADT (voir note de bas de page no. 37).

Le premier contact avec la directrice et le vice-directeur de l'AADT, Maralia Recca et Guillermo Molina, a été fait par courriel et par la suite, par téléphone, où j'ai fourni les informations essentielles sur la thèse. Leur acceptation pour participer à la

recherche a été immédiate. J'ai rencontré Guillermo, le jour même de mon invitation. Maralia, m'a rencontrée deux jours après mon contact téléphonique. Les informations de la procédure de l'entretien semi-dirigé auprès de ces deux personnes sont présentées au tableau 3.9.

Tableau 3.9. Entretiens réalisés auprès la directrice et du vice-directeur de l'AADT

Nom	Forme de l'invitation	Lieu de l'entretien	Date	Durée de l'entretien	Expérience avec la pratique de María Fux
Maralia	Par téléphone	Buenos Aires	26 sept. 2016	55 minutes	N'avait pas une expérience directe de l'enseignement de María Fux
Guillermo	Par téléphone	Buenos Aires	24 sept. 2016	77 minutes	Ancien élève

Pour la conduite de l'entretien, il y avait également un guide d'entretien semi-dirigé (voir Annexe N) avec des questions sur l'aspect historique de la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine, l'implantation de l'AADT, ainsi que leur rapport sur l'enseignement de la danse de María Fux et le caractère distinctif de ces deux pratiques. Les entretiens auprès de ces deux représentants de l'AADT avaient pour but de contextualiser la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine. Ces informations m'ont aidé à comprendre la confusion existante entre la pratique de María Fux et le champ thérapeutique de l'AADT.

J'ai aussi mené un entretien auprès des deux productrices de l'œuvre *Maria sobre María*, Lucía Llopis (également la directrice de l'œuvre) et Josefina Zuain qui ont investi deux ans de recherche sur le côté artistique de María Fux. Après avoir visionné leur dernière prestation en novembre 2016, je les ai invitées à une rencontre pour laquelle j'avais préparé des questions au sujet de la réalisation de leur œuvre (voir Annexe N). L'entretien, de 90 minutes, s'est déroulé avec ces deux productrices

réunies ensemble le 22 novembre 2016 à Buenos Aires. L'audio-enregistrement de cette rencontre a été fait à l'aide de mon cellulaire.

3.5.2. Participation observante du terrain

La production de données par observation est une condition *sine qua non* pour obtenir les informations nécessaires à une recherche de terrain. Bien que l'observation soit une activité naturelle du genre humain, elle doit posséder certaines caractéristiques pour atteindre un statut de méthode scientifique. Un observateur risque de ne rien voir ou de voir que ce qu'il projette de ses expériences antérieures dans une situation nouvelle (Beaud et Weber, 2010).

En raison de ma relation étroite avec l'environnement étudié, j'ai adopté la méthode de participation observante (PO) (Bastien, 2007 ; Beaud et Weber, 2010) qui diffère de l'observation participante (OP), cette dernière se rapportant au cas d'un observateur qui vient de l'extérieur pour étudier un phénomène. D'après Bastien (2007), la différence fondamentale entre la PO et l'OP est liée à la posture du chercheur, la première où le chercheur provient du milieu même où se déroule la recherche, la seconde, où le chercheur est étranger au milieu de recherche.

La participation observante comporte une caractéristique particulière qui est l'intensité de l'investissement du chercheur au sein du groupe ou de la communauté étudiée. Une des caractéristiques de cette participation est d'accepter autant les problèmes que la richesse associée à l'engagement du chercheur sur le terrain de la recherche. Ce type de participation implique un apprentissage expérientiel de ce que le chercheur veut observer. En plus de l'observation de l'autre, la participation observante inclut aussi l'observation de la relation entre le chercheur et les participants étudiés. C'est pour cela que durant toute la période de production de

données, j'ai eu recours à un *journal d'observation* (voir Annexe O) dans lequel j'écrivais mes impressions et sensations, et les questions que soulevaient mes rencontres avec María et les participants complémentaires.

Même si la corporéité du chercheur, ses sensations et ses émotions sur le terrain peuvent être reconnues comme des sources d'informations en ethnographie (Fortin, 2006), la rédaction de mes impressions dans ce journal m'a surtout aidée à prendre conscience de mon regard habituel d'élève, d'avoir une posture davantage analytique en relation avec le matériel recueilli et ainsi de mieux profiter du temps passé sur le terrain pour la recherche. Quant à l'observation des cours de María, elle a été limitée en raison de la cessation des activités de cette artiste-pédagogue. Ma participation observante a donc davantage porté sur mon vécu et mes interactions sur le terrain durant la période de production de données.

3.5.3. Captations vidéos des pratiques d'enseignement de la danse de María Fux

La fin du parcours pédagogique de María Fux, juste au moment de la production de données en Argentine, a comporté une difficulté dans la démarche de cette recherche. Durant mon séjour à Buenos Aires, de septembre à décembre 2016, je n'ai pu réaliser l'enregistrement vidéo que d'un seul cours, qui s'est d'ailleurs avéré le dernier de sa carrière⁶⁰. L'observation d'une pratique d'enseignement permet de produire des données qualitatives émanant notamment du discours et des interactions des enseignants en classe. Avant tout, elle permet de décrire les moyens pédagogiques

⁶⁰ Après son dernier cours le 20 septembre 2016, María Fux a donné son dernier séminaire de formation en *Danzaterapia* les 20 et 21 novembre. J'y étais présente. Comme ce séminaire a été réalisé en partage avec son fils, le musicien Sergio Aschero, il ne traduit pas fidèlement la démarche pédagogique de María. María était encore malade à ce moment, et elle n'a été présente que partiellement à ce séminaire. Pour cette raison, les captations vidéo du dernier séminaire de la carrière de María Fux n'a pas été retenue comme source de donnée pour cette étude.

auxquels les enseignantes recourent pour guider les apprentissages artistiques, esthétiques et culturels des élèves (Raymond, 2014).

Les observations des captations vidéo permettent de travailler sans la contrainte de la prise de notes dont « la précision de l'œil humain et la non-ubiquité de l'observateur ; la vitesse d'écriture lors de la prise de notes [...] des protocoles de constitution des données difficilement reproductibles d'un observateur à l'autre en raison des contingences de la situation » (Veillard, 2013). Étant donné que María Fux a donné son dernier cours de danse le 20 septembre 2016, j'ai dû recourir encore une fois à mes archives personnelles de captations vidéo de son enseignement de 2014 à 2016 pour enrichir l'analyse de ses actions pédagogiques qui font partie de ses pratiques d'enseignement de la danse auprès de différentes populations (personnes âgées, adultes, personnes ayant des déficiences physiques et mentales, etc.).

Toujours avec l'autorisation verbale de María Fux, entre 2009 et 2015, j'ai réalisé environ une vingtaine de captations vidéo de ses cours alors que j'étais son élève, c'est-à-dire que j'étais présente aux cours pendant l'enregistrement. Dans le consentement écrit que María m'a donné en 2015 (voir Annexe J), elle avait aussi autorisé à ce que j'utilise les captations vidéo que je possédais déjà, si elles pouvaient s'avérer nécessaires à l'approfondissement de mes connaissances en la matière. Pour cette raison, en plus du cours de 20 septembre 2016, j'ai choisi quatre captations vidéo de cours à partir de mes archives personnelles comme source de données pour cette étude.

3.5.3.1. Critères de sélection des captations vidéo de l'enseignement de la danse de María Fux entre 2014 et 2016

Trois des quatre captations vidéo de l'enseignement de María Fux provenant de mes archives personnelles ont été réalisées en 2014, le quatrième en 2015. Le choix de ces captations vidéo a été réalisé en fonction de trois critères par ordre de priorité. D'abord, 1) la date de l'enregistrement. Les cours retenus devaient avoir été enregistrés durant la période couvrant cette recherche doctorale, c'est-à-dire depuis 2014. Puis, 2) la diversité des stimulus utilisés par María pour conduire les élèves dans le mouvement dansé. Ce critère pouvait permettre l'analyse d'une plus grande variété de moyens et de stratégies pédagogiques. Finalement, 3) la longueur de la captation vidéo. Puisque les captations vidéo des cours n'étaient pas toutes de mêmes durées, il s'est avéré important que je conserve les captations dont la durée était la plus longue. Cela pouvait permettre une analyse plus complète du parcours et des actions pédagogiques qui structurent le déroulement d'un cours de danse.

Chacun des cinq cours a été nommé en tenant en compte de certaines caractéristiques. Trois d'entre eux avaient un stimulus sonore comme principale source d'inspiration pour stimuler les élèves en mouvement et ont été intitulés : *le violoncelle* (2014), *la samba* (2014) et *la voix* (2015). Un élastique avait été utilisé par María pour stimuler les élèves à bouger dans un cours, ce qui explique que celui-ci a été intitulé *l'élastique* (2014). Le cinquième cours, je l'ai appelé tout simplement *le dernier cours* (2016), puisqu'il correspond au dernier cours donné par María dans sa carrière d'artiste-pédagogue. Le tableau 3.10 présente les caractéristiques de ces captations vidéo.

Tableau 3.10. Caractéristiques des captations vidéo des cours de María Fux

Intitulé du cours capté par vidéo	Année de l'enregistrement	Durée du cours	Remarques sur les conditions de captation vidéo	Élèves dans le cours
<i>Le violoncelle</i>	2014	52 min. 28 sec	Captation incomplète. Les 8 minutes finales du cours manquent.	18
<i>La samba</i>	2014	61 min. 72 sec	Captation complète. María Fux est déjà dans la salle de classe au début de l'enregistrement.	23, dont une élève avec une déficience intellectuelle
<i>L'élastique</i>	2014	56 min. 94 sec	Captation incomplète. María Fux est déjà dans la salle de classe au début de l'enregistrement. Il y a une rupture de l'enregistrement entre les minutes 50 et 53.	20
<i>La voix</i>	2015	48 min.	Captation incomplète. María est déjà dans la salle de classe au début de l'enregistrement. Il y a deux ruptures de l'enregistrement au milieu du cours.	21
<i>Le dernier cours</i>	2016	60 min. 46 sec	Captation complète.	14, dont une élève ayant une trisomie 21

Ces cinq captations vidéo des cours de María Fux ont été réalisées avec la caméra installée au-devant de la salle en plan fixe comme le définit Veillard (2013) : « caméra posée sur un trépied statique durant tout l'enregistrement [...] aucune action sur la caméra pendant l'enregistrement : ni mouvement ni zoom » (s/page). De cette façon il est possible de couvrir une plus grande partie du studio. Cela nous a permis

de mieux observer les aspects de son enseignement, par exemple, le positionnement de María et la façon dont elle positionne les élèves dans l'espace.

3.5.4. Collecte de documents écrits sur María Fux

Certaines sources écrites ont aussi été considérées comme données pertinentes dans la recherche. Elles sont constituées de documents qui ont été ajoutés pendant le déroulement de la production de données. Certains d'entre eux ont été fournis par María ou par les participants complémentaires qui illustrent son parcours artistique et pédagogique : articles de journaux et de magazines, publicité et documents pédagogiques. D'autres sont des sources audiovisuelles (comme des entretiens télévisés) ainsi que des renseignements tirés du site web de María Fux (www.mariafux.com.ar)⁶¹.

Les observations, les entretiens, les captations vidéo de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux m'ont fourni le matériel nécessaire pour emprunter une démarche d'analyse de ces données me permettant d'approfondir la compréhension des fondements relatifs à son enseignement et à son parcours artistique singulier.

3.5.5. Analyse qualitative des données

Un mode d'analyse peut être compris comme étant différentes approches nous permettant d'identifier, d'analyser et d'interpréter les données produites. Comme il s'agit d'un projet de recherche qualitative, l'analyse des données a été de même nature.

⁶¹ Ce site web a été supprimé en 2017, donc il n'est plus possible d'y accéder.

L'analyse qualitative est enracinée dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive et comprise comme une « démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Archambault et Paillé, 1996, p. 181). Selon Paillé et Mucchielli (2016), « une analyse qualitative ne peut pas constituer uniquement un test pour une théorie substantive de départ, elle est une théorie en construction » (p. 129). Cette approche conduit à la formulation d'une synthèse qui est plausible socialement et qui donne une interprétation compréhensive de l'ensemble étudié. L'analyse qualitative invite le chercheur à la création de sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Cette démarche suppose des allers-retours entre diverses prises de conscience et vérifications sur le terrain ainsi qu'à travers l'intercompréhension des individus dans les échanges puisque nos façons de comprendre le monde sont fortement influencées par notre sensibilité, tant théorique qu'expérientielle.

3.6. Analyse thématique des données d'entretiens et d'observation par captation vidéo

Dans le cadre de l'analyse qualitative, le type d'analyse adopté pour les données d'entretiens et d'observation par captation vidéo a été l'analyse thématique qui se présente comme une procédure de réduction des données. Selon Paillé et Mucchielli (2016) il s'agit d'un procédé de réduction du corpus de données en thèmes, qui nous aide à répondre à la question générique : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (p. 235). Toujours selon ces auteurs, nous comprenons les *thèmes* comme l'ensemble des mots qui permet de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus analysé « en fournissant des indications sur la teneur de ses propos » (p. 246). Autrement dit, le thème est ce dont parle le texte. Le thème est alors une construction intellectuelle élaborée par le lecteur à partir des éléments

textuels récurrents. En tant qu'abstraction, il est possible qu'il ne corresponde pas à une expression précise du texte (Frutuoso, 2009 ; Sanséau, 2005).

L'analyse thématique demande donc un travail systématique de synthèse des propos par le chercheur en identifiant dans chaque propos, les passages touchant à différents thèmes. Elle procède en deux moments, ce qui correspond à deux grandes opérations. La première opération est la *thématisation* qui est l'attribution d'un thème à un extrait en effectuant le travail de repérage de thèmes (Archambault et Paillé, 1996, Paillé et Mucchielli, 2016). Pour thématiser, le chercheur doit fournir deux efforts : *la compréhension*, c'est-à-dire développer une « familiarité avec des situations comparables à celles vécues par les participants à la recherche » (Archambault et Paillé, 1996, p. 189) et *la synthèse*, c'est-à-dire tirer l'essentiel de l'extrait analysé. Une thématisation n'est pas un acte objectif posé hors contexte. L'analyse thématique cherche à mettre en évidence une compréhension contextuelle.

Le type de démarche choisi pour cette étude a été la *thématisation en continu*, où les thèmes ont été identifiés durant la lecture du texte, et ont été par la suite regroupés, fusionnés et hiérarchisés. La thématisation en continu est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'*arbre thématique*. Pour (Paillé et Mucchielli, 2016), il s'agit d'un « type de regroupement des thèmes où un certain nombre de rubriques classificatoires chapeautent des grands regroupements thématiques lesquels se subdivisent à leur tour en autant d'axes thématiques que le phénomène à l'étude le suggère [...] » (p. 261). Selon ces auteurs, nous comprenons par regroupement thématique la « structuration des éléments thématiques saillants autour des axes thématiques porteurs de sens en vue de construire progressivement l'arbre thématique. » (*op. cit.*, p. 274). Un axe thématique est un « pôle, dimension, etc., porteur de sens autour duquel se structurent les ensembles thématiques saillants de l'analyse pour donner naissance aux regroupements thématiques. » (*op. cit.*, p. 274). Les ensembles thématiques saillants

sont des « ensembles de thèmes qui ressortent de l'analyse en fonction d'un certain type de caractérisation. » (*op. cit.*, p. 274). De manière générale, les caractérisations analysées ont été : les ressemblances, la récurrence, la divergence et la convergence dans les thèmes et les sous-thèmes⁶².

Selon ces mêmes auteurs, une rubrique est l'étiquette de l'extrait du verbatim. Elle « renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse » (Paillé et Muchielli, 2016, p. 18), cependant, elle ne renseigne pas sur ce qui a été dit à ce propos. Son champ est toujours plus abstrait par rapport au contenu analysé.

La deuxième opération de l'analyse thématique est *la discussion*. Il s'agit d'un examen discursif des thèmes pour permettre le développement d'une logique plus interprétative. Dans cette phase, j'ai alors examiné tous les thèmes et les ai confrontés dans le sens de « l'action de comparer minutieusement deux choses⁶³ » les unes aux autres. À partir de cet exercice, il a été possible de nuancer une impression, de commenter une évolution, et avancer une interprétation. Pour être capable de mener à bien cette procédure tout en étant le plus fidèle possible aux propos des participants, j'ai procédé à de nombreuses écoutes des enregistrements des entretiens et à des relectures des transcriptions durant les années 2017 et 2018.

Mon choix d'analyse thématique pour les entretiens et les données d'observation par captation vidéo de l'enseignement de la danse de María Fux est justifié par le fait que cette méthode permet de dégager les grands thèmes qui rendent possible la synthèse

⁶² Par ressemblance, nous comprenons la similitude des thèmes; par récurrence les « thèmes répétitif dans l'expérience des personnes » ; par divergences, les « thèmes qui se contredisent sur certains points » ; et par convergences les « thèmes qui tendent vers une thématique commune » (Paillé et Muchielli, 2016, p. 274).

⁶³ Tiré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2479, le 16 novembre 2018.

conceptuelle de la pratique pédagogique de María Fux tout en permettant de reconnaître les caractéristiques de sa pratique.

Mon recours à l'analyse thématique se justifie également en raison de ces deux fonctions. La première est le repérage : saisir l'ensemble des thèmes d'un corpus et révéler ceux qui sont pertinents en lien avec les objectifs de la recherche. La deuxième fonction est la documentation qui nous aide à tracer les parallèles, à observer la parenté, c'est-à-dire, « thèmes qui semblent appartenir à une même famille thématique » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 274), les divergences, les récurrences et les convergences entre les thèmes. Cette fonction permet la construction du relevé de thème ainsi que d'un panorama où les grandes tendances de l'enseignement de la danse de María Fux se matérialisent et se révèlent. Ce dernier aspect nous semble spécialement nécessaire puisque María Fux est déjà âgée de 98 ans et que sa pratique n'a jamais été étudiée de façon approfondie.

L'analyse thématique m'a permis de discerner ce qui relève des conceptions et des principes qui guident María ainsi que de repérer les actions associées à la forme caractéristique de son enseignement. Ce qui s'avère être une condition *sine qua non* dans une étude qui a pour intention de comprendre les fondements de la pratique de l'enseignement de María Fux.

En raison de la grande quantité de données, j'ai choisi de procéder à l'analyse en trois étapes avec la séquence suivante : 1) entretiens de María Fux ; 2) entretiens des participants complémentaires ; et 3) captations par vidéo de cinq cours de danse de María Fux. Pour chacune de ces trois sources de données, j'ai construit plusieurs arbres thématiques. Ensuite, j'ai procédé à la triangulation de ces trois sources de données en faisant une analyse croisée des thèmes et sous-thèmes provenant de l'ensemble de ces arbres thématiques. Ceci a donné lieu à la construction de trois

arbres thématiques finaux, qui seront présentés dans le prochain chapitre, constituant le résultat des analyses.

3.6.1. Procédure d'analyse des entretiens auprès María Fux

Durant la période de production des données à Buenos Aires en 2016, j'ai commencé la démarche d'analyse dans le but de bonifier mes échanges avec María pendant la période où nous étions ensemble. Ainsi, après chaque entretien mené auprès d'elle, j'écoutais l'enregistrement afin de réaliser un premier découpage des thèmes qui, dans son discours, m'avaient semblé importants à clarifier et à approfondir lors de nos rencontres suivantes. Il s'agissait d'un premier essai de thématisation à partir duquel je pouvais faire un repérage et identifier les énoncés ou les informations qui me permettaient autant de reformuler les anciennes questions que d'en formuler de nouvelles comme le suggère Olivier de Sardan (2008).

Après mon retour à Montréal, en janvier 2017, j'ai transcrit et codé les entretiens menés auprès de María pour faciliter leur organisation. Cette décision de commencer la procédure d'analyse plus approfondie après mon départ de Buenos Aires a été prise en raison de mon besoin de m'éloigner de la situation de terrain, ce qui m'a permis de porter un regard plus analytique sur les données produites. La transcription des entrevues a été réalisée en espagnol, la langue dans laquelle se sont déroulées les entrevues.

Pour les étapes d'analyse des entretiens auprès de María Fux, j'ai utilisé le support-papier. Il s'agissait de transcrire les entrevues de façon à pouvoir « noter directement les thèmes sur une copie de travail du corpus » (Archambault et Paillé, 1996, p. 187). Le mode d'inscription des thèmes a été fait dans la marge du verbatim analysé, notamment pour son caractère pratique. Par la suite, j'ai procédé en une subdivision

des thèmes en *unités de signification*, c'est-à-dire « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou si l'on veut, à un même thème » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 245). Comme le discours de María Fux n'est pas un discours linéaire et comprend plusieurs thèmes à la fois, cette opération de subdivision des propos en unités de signification m'a semblé la plus appropriée. Elle m'a permis de dégager le plus fidèlement possible les thèmes émergents de ses propos.

J'ai aussi choisi de travailler les entretiens selon une *méthode ascendante*, c'est-à-dire, le dégagement des thèmes vers les rubriques. La manipulation des données par la méthode ascendante offre une meilleure assurance de la validité des données puisqu'elle permet de mettre l'accent sur la dénomination des thèmes plutôt que sur la classification.

Tous les thèmes ont été transcrits sur des *notes autocollantes* et regroupées par l'opération d'ensembles thématiques saillants compris comme des « ensembles de thèmes qui ressortent de l'analyse en fonction d'un certain type de caractérisation » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 274). Pour construire les arbres, j'ai effectué plusieurs réajustements des thèmes émergents sous la forme de fusions, subdivisions et regroupements entre eux. Pour exemplifier cette procédure, je présente ci-dessous les réajustements dans un premier essai de thématisation avec une sous-rubrique provisoire appelée *L'attitude de María Fux donnant la danse* (Figure 3.1) qui, à priori, a été placée dans l'arbre *Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse*.

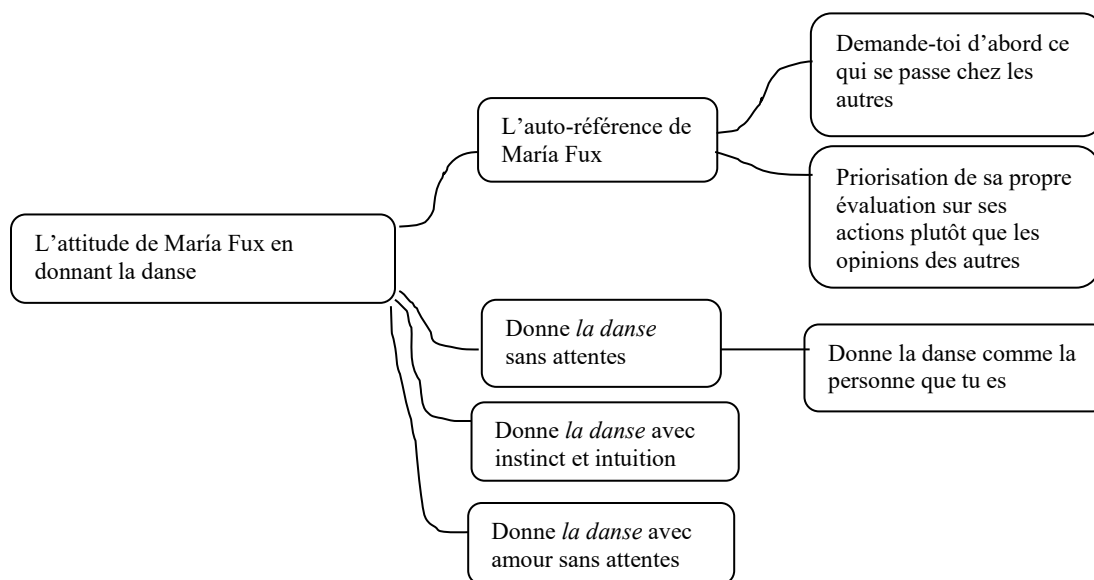


Figure 3.1. Axe thématique provisoire nommé *L'Attitude de María Fux donnant la danse*

Dans la procédure de manipulation des thèmes, et au fur et à mesure que le relevé de thèmes s'enrichissait, le thème *L'attitude de María Fux en donnant la danse* est disparu. Le thème de *L'autoréférence de María* et ses sous-thèmes ont été replacés et rajoutés à la sous-rubrique déjà existante *Caractéristiques de l'artiste-pédagogue*, puisque je me suis aperçue que le thème de *L'autoréférence de María Fux* était également une caractéristique personnelle de María Fux qui rayonne dans son enseignement de la danse. Cette procédure est illustrée dans la figure 3.2.

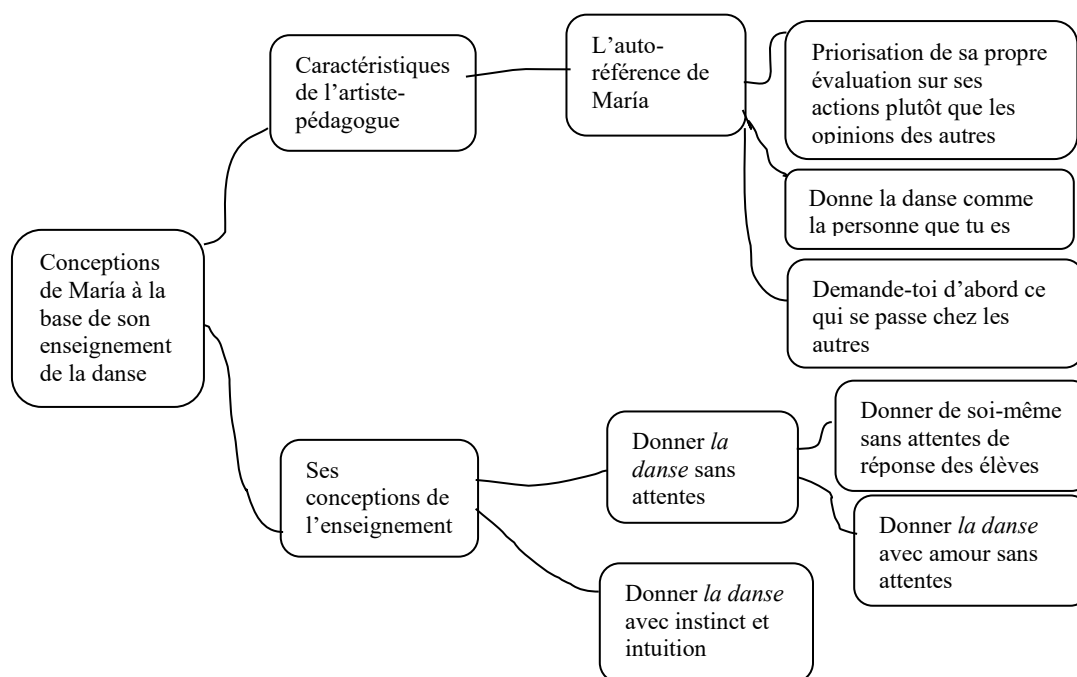


Figure 3.2. Fusions, subdivisions et regroupements des thèmes émergents des entretiens de María Fux

Ainsi, j'ai créé une nouvelle sous-rubrique *Ses conceptions de l'enseignement* de laquelle découle deux thèmes : *Donner la danse sans attentes* (auquel j'ai regroupé les sous-thèmes, *Donner de soi-même sans attentes de réponse des élèves* et *Donner la danse avec amour sans attentes*) et *Donner la danse avec instinct et intuition*.

À la fin du processus d'analyse des entretiens de María Fux et après l'opération de plusieurs fusions, subdivisions et regroupements thématiques, j'ai élaboré trois grands arbres thématiques qui, à ce moment-là, étaient provisoires, provenant des entretiens de María Fux : *Portrait biographique de María Fux* ; *Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse* et *Pratique de l'enseignement de la danse de María Fux*.

L'arbre thématique *Portrait biographique de María Fux* nous donne des informations sur qui est María Fux. Ici nous avons des thèmes liés à la vie personnelle de María qui sont présents dans son enseignement de la danse. J'y ai regroupé cinq axes thématiques : 1) *Les difficultés pour danser dans son enfance et sa jeunesse* ; 2) *Influence des parents de María Fux sur son parcours d'artiste et son enseignement de la danse* ; 3) *Parcours artistique de María Fux* ; 4) *Popularité de María Fux, le rayonnement de l'artiste sociale* et finalement ; 5) *María Fux dans le milieu de la danse argentine*.

Le deuxième arbre thématique *Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse* a été conçu en prenant en considération les conceptions, notamment les valeurs et caractéristiques de María Fux qui rayonnent dans son enseignement de la danse. On y retrouve six axes thématiques : 1) *Valeurs qui conditionnent l'enseignement de la danse de María Fux* ; 2) *Caractéristiques de l'artiste pédagogue* ; 3) *L'appellation Danzaterapia méthode María Fux* ; 4) *Ses conceptions à l'égard de sa pratique et du mouvement* ; 5) *Ses conceptions de la danse* ; 6) *Ses conceptions du professeur de danse « versus » l'artiste* ; 7) *Ses conceptions de l'enseignement (enseigner la danse et donner la danse)*.

Le troisième et dernier arbre thématique créé a été *Pratique de l'enseignement de la danse de María Fux* qui nous indique ce que María Fux fait dans la salle de cours. Quatre axes thématiques sont ressortis : 1) *Motifs pour lesquels les élèves veulent étudier auprès de María Fux* ; 2) *Manière dont María Fux conçoit et se prépare pour un cours* ; 3) *Moyens pédagogiques qui particularisent l'enseignement de María Fux* et 4) *Structuration de l'enseignement de la danse de María Fux (les moments-clés du cours)*. Cet arbre thématique porte sur la façon dont María Fux crée, structure et développe sa pratique d'enseignement de la danse.

Au fur et à mesure que la démarche d'analyse thématique des données avançait, ces trois arbres ont été enrichis à partir d'autres fusions, subdivisions et regroupement des thèmes provenant de l'analyse des participants complémentaires et de l'analyse des captations vidéo. Ainsi, les trois arbres thématiques conçus à partir des entretiens auprès de María m'ont donné la base pour que je puisse analyser, par la suite, les entretiens des participants complémentaires.

3.6.2. Procédure d'analyse des entretiens avec les participants complémentaires

Comme il a été mentionné précédemment, 21 entretiens ont été menés auprès des participants complémentaires : 17 auprès de personnes provenant de l'environnement immédiat de María, qui ont fourni des informations sur leur *expérience* de son enseignement de la danse, et 4 auprès de personnes provenant hors du studio de María Fux qui ont donné des entretiens de *consultation* avec des informations portant sur le contexte dans lequel María s'insérait.

3.6.2.1. Procédure d'analyse des entretiens avec les participants provenant de l'environnement immédiat de María Fux

Puisqu'il s'agissait de 21 longs entretiens, j'ai aussi procédé à l'analyse thématique de façon séquentielle pour organiser les entretiens des participants complémentaires provenant de l'environnement immédiat de María Fux. Ces entretiens ont été soumis à deux étapes d'analyse. Après la transcription et le codage des entretiens des participants, j'ai réalisé pour chacun d'entre eux, une première analyse de leurs réponses en les disposant dans un tableau en fonction du guide d'entretien (voir Annexe P).

Le tableau produit m'a donné un premier aperçu des propos qui pouvaient être pertinents aux objectifs de la recherche ainsi qu'enrichir les informations sur María Fux en les complétant. Les propos ont été organisés de la façon suivante : 1) *Motifs d'études auprès de María Fux* ; 2) *Effets thérapeutiques perçus après avoir commencé à étudier auprès de María Fux* ; 3) *Effets sociaux identifiés après avoir commencé à étudier auprès de María Fux* ; 4) *Effets corporels perçus après avoir commencé à étudier auprès de María Fux* ; 5) *Changement dans le travail après avoir commencé à étudier auprès de María Fux* ; 6) *Caractéristiques des cours de María Fux* ; 7) *Autres styles de danse/pratiques artistiques déjà effectués* ; 8) *Impressions sur María Fux* ; 9) *L'obtention de la certification par María Fux*⁶⁴.

Cette procédure a permis un premier filtrage des entretiens et m'a aidée à faire une deuxième lecture des entretiens, maintenant dans le but d'effectuer une nouvelle thématisation. Tout comme avec les entretiens de María Fux, j'ai suivi la thématisation en continu. Les entretiens des participantes complémentaires provenant de l'environnement immédiat de María Fux ont été placés dans une grille Excel et divisés en cinq rubriques : 1) *Verbatim des participants* ; 2) *Codage de la rubrique* ; c'est-à-dire une rubrique dégagée de leurs entretiens avec un code de repérage ; 3) *Code de l'entretien* ; 4) *Statut de la participante* et 5) *Thèmes émergents du propos analysé*. Voici, dans le tableau 3.11 un exemple simplifié de la disposition de la grille Excel dans un extrait d'entretien avec une élève de María Fux⁶⁵.

⁶⁴ Par rapport aux propos des élèves ajoutés dans les classifications – *Changement dans le travail après avoir commencé à étudier auprès de María Fux* ; *Autres styles de danse/pratiques artistiques déjà effectués* et *L'obtention de la certification par María Fux* – même s'ils présentent un certain intérêt pour le contexte de la pratique de María Fux, ils ne seront pas analysés dans la recherche.

⁶⁵ Dans les exemples de la grille Excel qui suit, pour différencier les extraits des thèmes émergents dans un même verbatim, j'ai utilisé des couleurs distinctes pour la police du texte en caractère en gras.

Tableau 3.11. Extrait de l'analyse des entretiens des participants provenant de l'environnement immédiat de María Fux

Question de l'entretien	Pour toi, quels sont les caractéristiques des cours de María ? <i>¿Para vos cuales son las características de las clases de María?</i>
Verbatim des participantes	(1) Elle [María] a des points importants sur lesquels elle travaille toujours. Le thème de la musique, elle le travaille toujours. [...]. (2) Tu as ce temps, [elle] te donne ce temps pour que tu puisses rencontrer ce stimulus. <i>Ella [María] tiene puntos importantes que siempre se trabajan. El tema de la música siempre se trabaja. [...] Tiene ese tiempo, te da ese tiempo para que puedas encontrarse con este estímulo.</i>
Codage de la rubrique	CARACTÉRISTIQUES. DES COURS DE MARÍA (MUS) CARACTÉRISTIQUES DES COURS DE MARÍA (TEMPS)
Code de l'entretien	ROeROBE-05112016-52
Statut de la participante	Élève
Thèmes émergents du propos analysé	(1) Rapport à la musique (MUS) (2) Respect du temps de l'élève (TEMPS)

Avec le code de repérage placé dans la division *Codage de Rubrique*, je pouvais savoir le sujet principal du thème émergent. Par exemple, dans l'extrait présenté, nous avons deux sous-thèmes liés à *Caractéristiques des cours de María Fux* nommés : *Rapport à la musique* ; et *Respect du temps de l'élève*. Les codes de repérage de ces deux sous-thèmes ont été respectivement : MUS et TEMPS.

3.6.2.2. Procédure d'analyse des entretiens avec les participants complémentaires hors du studio de María Fux

Différemment de l'analyse des participants provenant de l'environnement immédiat de María Fux, les entretiens des participants provenant hors du studio de María – la

directrice et le vice-directeur de l'AADT et les productrices de l'œuvre *Maria sobre María*, qui avaient un but de *consultation*, ont exigé seulement une étape d'analyse. La procédure adoptée a été la transcription des entretiens, les thèmes ont été dégagés et placés dans deux arbres thématiques. L'analyse des entretiens des deux représentants de l'AADT a été à l'origine de l'arbre thématique : *La Thérapie par la danse et le mouvement et la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux en Argentine*. L'arbre *L'artiste María Fux* a été créé à partir de l'analyse des entretiens auprès des deux productrices de l'œuvre *Maria sobre María*. Les thèmes dégagés dans ces deux arbres ont permis d'approfondir, d'illustrer et d'enrichir le portrait biographique de María Fux. Des extraits de ces deux arbres sont placés dans la figure 3.3 qui suit :

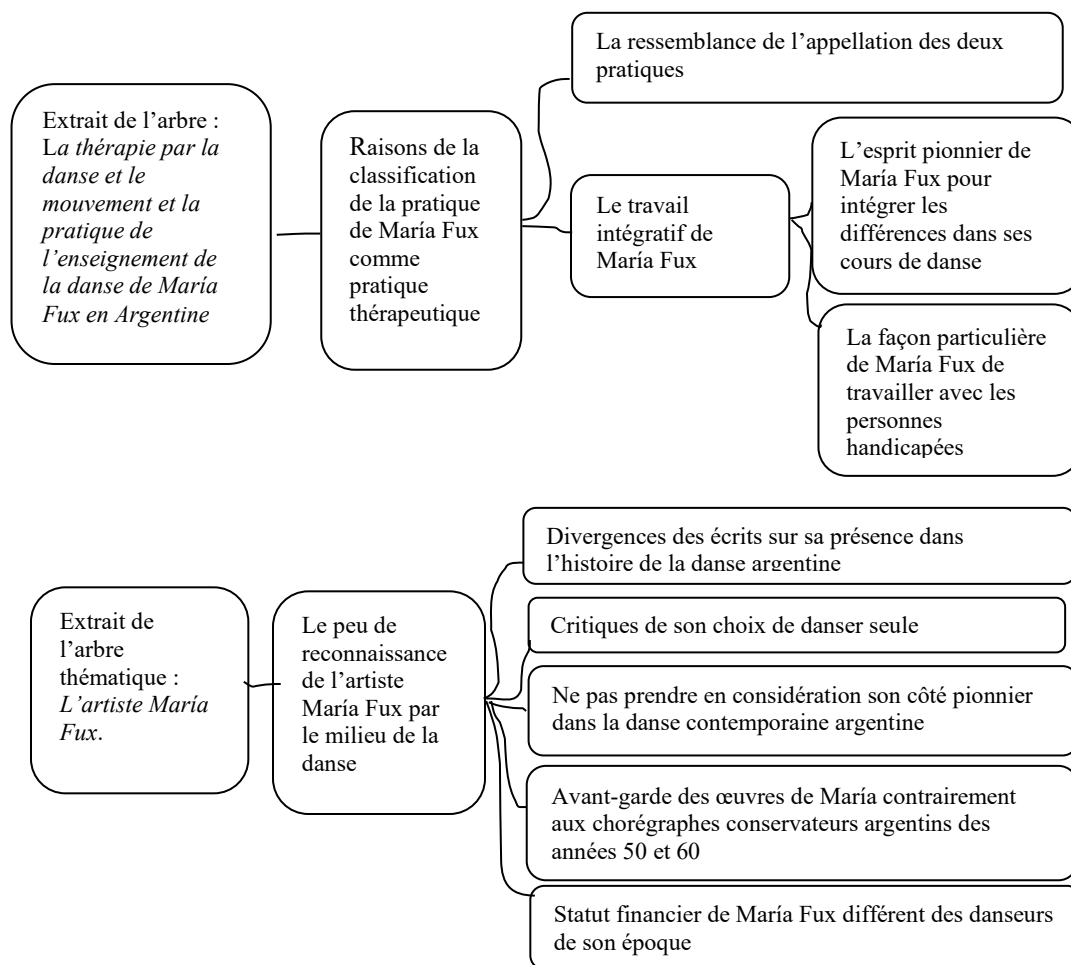


Figure 3.3. Extraits des arbres thématiques *La Thérapie par la danse et le mouvement et la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux en Argentine* et *L'artiste María Fux*

Dans la prochaine sous-section, nous présenterons la procédure de l'analyse des données produites des entretiens auprès de María Fux et des participantes complémentaires.

3.6.2.3. Analyse croisée des entretiens menés auprès de María Fux et auprès des participants complémentaires

Pour bien mener le croisement des entretiens des participants de la recherche, j'ai ajouté à la grille Excel, les entretiens de María Fux et je leur ai donné également les codes de repérage selon le sujet principal des rubriques et thèmes émergents des propos analysés. La procédure de codage des rubriques m'a permis de réaliser un croisement plus raffiné entre les entretiens de María Fux et ceux des participants complémentaires à travers l'opération de filtrage disponible dans le logiciel Excel.

Ces opérations de filtrage du logiciel Excel m'ont permis d'observer tous les thèmes ayant une parenté entre eux. Cette procédure m'a également facilité l'identification des thèmes plus récurrents ainsi que les ressemblances et les divergences entre les conceptions de María Fux sur son enseignement et celles de ses élèves par rapport aux cours de María. Par exemple, si je retourne à *musique* comme caractéristique des cours de María Fux, par la fonction filtre d'Excel, je pouvais écrire le code de repérage MUS dans *Codage de la rubrique*, et tous les thèmes et les verbatim, soit de María, soit des participants complémentaires qui portaient le code de repérage MUS, étaient sélectionnés automatiquement. Voici dans le tableau 3.12 un extrait de cette procédure :

Tableau 3.12. Extrait des thèmes en utilisant le code de repérage *MUS* dans l'outil filtre Excel

Ligne Excel	100
Verbatim des participantes	[...] La musique peut avoir plusieurs moments, cette musique ! (1) Il faut permettre que la musique imprègne le corps et du corps sort le mouvement. Ça n'arrive pas rapidement. Si tu choisis une musique et que la musique s'en va, tu choisis une autre musique et que cette musique s'en va aussi, aucune ne rentre dans ton corps. (2) Je préfère en choisir une, la connaître, et bouger. <i>[...] La música pode ter muchos momentos, esta música! Hay que dejar esta música impregnar el cuerpo e del cuerpo sale el movimiento. No es así rápido. Si tu eliges una música y sale, una otra música y sale, ninguna entra en su cuerpo. Yo prefiero elegir una, conocerla et mover.</i>
Codage de la rubrique	CARACTÉRISTIQUES. DES COURS DE MARÍA (MUS)
Code de l'entretien	EMF-20092016-42
Statut de la participante	MARÍA
Thèmes émergents du propos analysé	(1) Imprégner le corps de la musique (Incorporation de la musique) (MUS) (2) Utilisation d'une musique (Répétition de la musique à plusieurs reprises) (MUS)
Ligne Excel	1202
Verbatim des participantes	(1) Je crois que c'est ça la caractéristique de sa méthode. C'est la répétition de la musique [...] (2) Elle [María] te stimule pour que tu sentes la musique et qu'elle entre dans ton corps. Cela je ne l'ai jamais vécu avec un autre professeur. <i>Yo creo que esto es lo característico del método de ella. Esto de repetir la música [...] Ella te estimula para que a la música la sientas, que entre en tu cuerpo. Esto no lo ha vivido con otros maestros.</i>
Codage de la rubrique	CARACTÉRISTIQUE DES COURS DE MARÍA (MUS)
Code de l'entretien	SILVeSILV-03112016-50
Statut de la participante	Élève
Thèmes émergents du propos analysé	(1) Répétition de la musique à plusieurs reprises (MUS) (2) Incorporation de la musique (MUS)

L'analyse des entretiens de María Fux et des participants proches d'elle, ainsi que les confrontations entre les thèmes émergents de María et ceux des participants complémentaires m'ont permis d'établir certains points de rapprochement et d'éloignements entre les conceptions de María sur l'influence de ses actions pédagogiques sur les élèves et sur le rayonnement réel de son action ainsi qu'entre ses conceptions et celles de ses élèves. Le croisement entre les propos de María et ceux des participants de son entourage m'a donné des informations additionnelles pour élargir l'analyse des entretiens de María Fux, par exemple en me permettant d'approfondir la compréhension de certains thèmes comme la *Générosité* et le *Détachement* de María Fux, qui ont été peu exprimés par María elle-même et qui seront davantage détaillés dans le chapitre des résultats.

Les documents écrits qui ont également fait partie de la production de données pour cette recherche ont eu un caractère strictement informationnel et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Ce choix a été pris à cause du phénomène de la *désirabilité sociale*. Il s'agit du fait qu'une personne « donne des réponses que [elle] pense adéquates en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui » (Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Ainsi, les documents écrits sur María Fux constituent pour la plupart des interviews menés par elle et n'apportent pas d'approfondissement sur sa pratique. Ces écrits n'ont été utilisés que pour préciser le portrait biographique de María Fux.

3.6.3. Procédure d'analyse des pratiques d'enseignement de María Fux captées sur vidéo

Après que l'analyse des entretiens de María Fux et des participants complémentaires eut été terminée à la fin de 2017, j'ai commencé à procéder à l'analyse des captations vidéo. Une captation vidéo soulève la question de son dépouillement et de son

traitement dans le cadre d'une argumentation descriptive et interprétative, ceci du fait qu'il y ait eu différentes possibilités d'interprétation de l'image (Olivier de Sardan, 2008). L'analyse des captations vidéo des cours de María m'a permis de discerner ce qui ressort de sa pratique d'enseignement, c'est-à-dire ses actions pédagogiques ainsi que de percevoir les stratégies utilisées et son parcours pédagogique. Ces données proviennent de cinq captations vidéo de cours donnés par María Fux entre 2014 et 2016 : *le violoncelle, la samba, l'élastique, la voix et le dernier cours*. La méthode d'analyse choisie pour ces cours était également l'analyse thématique.

Pour tenter de circonscrire au mieux la question, le traitement des captations vidéo a reposé sur une observation détaillée des cours de María Fux, laquelle fut soutenue par une grille d'observation (voir Annexe Q) que j'ai élaborée et dans laquelle cinq aspects précis ont été soulignés :

1) *Moments* d'un cours de María Fux. Selon María, ses cours sont divisés en quatre moments distincts. L'observation de cet aspect avait pour but de comprendre le déroulement des cours de María Fux selon sa propre façon de le concevoir. Il était important d'observer si la façon dont María structurait ses cours correspondait effectivement à sa conception personnelle de son action pédagogique.

2) *Temps/durée* de ses actions dans la salle de cours. J'ai choisi d'analyser les cours de María Fux en prenant en considération le temps et la durée de ses actions puisqu'en décortiquant ces aspects « il devient plus facile de repérer des comportements souvent trop insignifiants ou trop courts pour être observables à l'œil (ou à l'oreille) » (Veillard, 2013, s/page). Ceci m'a permis de procéder à un découpage fin de ses cours et de comprendre les passages entre les différents moyens pédagogiques auxquels María a recours. Ceci m'a aussi permis de chercher des *événements remarquables*, ce qui, selon Sensevy et Mercier (2007) permettent « [...] d'établir (ou d'échouer à établir) un équilibre nouveau dans la situation [courante], et

d'une certaine manière une nouvelle situation à partir d'une ancienne » (p. 203). Cette observation m'a également aidé à observer certaines constantes et différences dans la façon avec laquelle elle structure la dimension temporelle de ses cours.

3) *Discours* de María Fux dans la salle de cours. Ce n'est pas l'intention de cette recherche de faire une analyse linguistique approfondie du contenu du discours de María, mais bien d'observer son interaction verbale durant ses cours. Cette observation contribue à mettre en évidence les façons dont les enseignants de danse transforment les savoirs pour les recontextualiser dans le cadre de leur enseignement (Olivier de Sardan, 2008). Cela fournit aussi des informations sur les moyens et les stratégies pédagogiques auxquels María a recours verbalement ainsi que sa manière particulière de stimuler les élèves en mouvement.

4) *Son rapport à l'espace*. Le rapport à l'espace est un élément fondamental de la danse. Selon Laban (1994) « [...] l'expression du mouvement dépend de sa localisation dans l'espace [...] » (p. 64). Ainsi, il m'a semblé fondamental d'observer comment María travaillait cet élément dans ses cours auprès de ses élèves. Sa position dans la salle de cours a donc fait l'objet d'une observation précise pour pouvoir connaître comment elle utilise l'espace pour elle-même durant son enseignement d'un cours.

5) *Action/geste/mouvement*. Puisqu'une pratique d'enseignement de la danse passe par le corps, il a été important d'observer le corps de María Fux durant son action pédagogique. Le *canal kinesthésique* ou non verbal est impliqué dans l'expression d'une activité référentielle et d'une relation. Selon Cosnier (1996), « on ne peut guère évoquer l'espace sans s'appuyer sur des figurations corporelles » (p. 130). De plus, l'auteur indique que l'activité mimo-gestuelle est liée à la constitution de l'énoncé auquel elle s'intègre. Le corps sert de repères spatio-temporels à l'organisation de la pensée ainsi que de matrice à la formation du discours.

À partir des observations de ces cinq aspects dans les cours captés par vidéo, il a été possible de dégager sept grands thèmes émergents correspondant à la pratique d'enseignement de la danse de María Fux en action pédagogique dans la salle de cours : 1) *Recours à l'humour pour se faire comprendre* ; 2) *Utilisation de l'imaginaire* ; 3) *Identification au rôle de chef d'orchestre* ; 4) *Modélisation du mouvement* ; 5) *Organisation de l'espace pour favoriser l'engagement des élèves dans la salle de cours* ; 6) *Création d'un univers sonore pour s'engager dans la danse* ; 7) *Structuration du cours en quatre Moments-clés (1-Rencontre avec les élèves ; 2-Activation dans le « petit espace » ; 3-Déplacement dans le « grand espace », 4-Improvisation pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé).* Pour arriver à chacun des thèmes, j'ai dégagé de la grille d'observation de chaque cours, des situations caractéristiques des cours de María ainsi que les ressemblances et les différences entre les cours⁶⁶.

Après avoir effectué une analyse méticuleuse de chaque cours, j'ai dégagé les thèmes émergents caractéristiques des cours de María et les ai comparés avec les thèmes et propos de ses entretiens. Cette procédure a permis d'observer les cohérences et les divergences entre la représentation que María se fait de son enseignement et ce qui se passe réellement dans la salle de cours. J'ai aussi effectué un croisement des thèmes émergents des captations vidéo et des thèmes et propos des participants complémentaires de la recherche. Cette procédure a permis, quant à elle, d'enrichir l'analyse de l'enseignement de María en donnant plus d'informations sur sa pratique pédagogique à partir du regard des personnes qui ont vécu l'expérience de l'enseignement de María.

⁶⁶ Voir dans l'Annexe R un exemple d'analyse qui a permis d'observer l'émergence du sous-thème *Emplacement des élèves dans la salle de cours dans différents niveaux de l'espace*, qui appartient au grand thème *Organisation de l'espace pour favoriser l'engagement des élèves dans la salle de cours*.

3.6.4. Triangulation de données d'entretien et d'observation

Fortin (1996) définit la triangulation comme « l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène. » (p. 318). Il y a quatre types de triangulation : 1) la triangulation de données ; 2) la triangulation des chercheurs ; 3) la triangulation des théories ; et 4) la triangulation des méthodes. Dans cette recherche, j'ai réalisé la triangulation de données, d'abord, entre les données d'entretien de María Fux et des 15 participants complémentaires et, ensuite, entre l'analyse de l'ensemble corpus de données d'entretiens et l'analyse des données de captations vidéo des cinq cours de María Fux.

En analysant les arbres thématiques *Portrait biographique de María Fux* et *Conceptions à la base de l'enseignement de María Fux*, il a été possible de relever certains aspects de ses conceptions divergents et d'autres convergents par rapport à son enseignement effectif de la danse, soit celui observé dans les captations vidéo. C'est dans l'élaboration du troisième arbre thématique *Pratique d'enseignement de la danse de María Fux* que la triangulation des données s'est progressivement resserrée au cours du processus d'analyse, entre autres, de manière à identifier les aspects présents dans la pratique de María Fux qui divergent de la façon dont elle pense sa pratique.

3.7. Validité de la recherche

Tout au long de mon processus d'analyse des données et d'élaboration des arbres thématiques, j'ai porté beaucoup d'attention à la validité des analyses. Ainsi,

principalement en raison de mon choix de mener une recherche dans la posture de *donneur de parole* aux participants, j'ai voulu m'assurer de leur corroboration pour mes analyses, appelé aussi le *contrôle par les acteurs* ou *validité écologique*. Par contrôle par les acteurs, il s'agit, en utilisant différents moyens, de communiquer les résultats de recherche aux participants et de solliciter leurs réactions pour arriver à un résultat plus cohérent et représentatif de la réalité (Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006). Cette procédure repose sur la reconnaissance que « les personnes interviewées ou observées constituent une des sources les plus logiques de corroboration. » (Huberman et Miles, 1991, p. 442).

Ainsi, en janvier 2018, lors de mon dernier séjour à Buenos Aires avant la finalisation de cette recherche, j'ai profité de la même rencontre avec les participants complémentaires pour obtenir leur signature attestant de la fiabilité des propos rapportés afin de leur montrer les principaux thèmes que j'avais dégagés de leur propos. À cette occasion, j'ai pu m'assurer que mon interprétation était en accord avec leurs idées. Pour les personnes que je n'ai pu rencontrer personnellement, cette procédure a été réalisée soit par téléphone, soit par Skype. J'ai procédé de la même façon avec María Fux qui m'a écrit une petite note certifiant son accord avec l'analyse effectuée (voir Annexe S).

Considérant que le chercheur est un élément central de la recherche ethnographique et considérant ma relation antérieure avec le terrain étudié, je suis toujours restée attentive sur mon influence dans le processus de recherche afin de maintenir une rigueur méthodologique. L'adoption de la technique de triangulation avait aussi pour but de réduire les risques de subjectivation de la recherche (Anádon, 2006 ; Goetz et Le Compte, 1984).

Dans les prochaines pages, je présenterai la version finale des trois arbres thématiques qui constituent les résultats de cette recherche. Les deux premiers - *Portrait*

biographique de María Fux et *Conceptions de María Fux à la base de son enseignement* - résultent de la triangulation des arbres thématiques provenant des entretiens avec María Fux et avec les participants complémentaires. Le troisième, *Pratique de l'enseignement de la danse de María Fux*, a été élaboré prioritairement à partir de l'analyse des captations vidéo des cours enregistrés de 2014 à 2016. Dans un deuxième temps, j'ai également fait une triangulation, entre les arbres thématiques de María et, ensuite, entre ceux des participants complémentaires. Pour faciliter la compréhension du lecteur, j'ai choisi de présenter le chapitre IV en mettant l'accent sur les verbatims écrits des participants pour illustrer les thèmes émergents.

3.8. Limites de la recherche

Comme toute recherche, celle-ci présente certaines limites scientifiques. Si, dans les recherches qualitatives, le questionnaire comme outil méthodologique est souvent utile pour récolter des informations sociodémographiques et contextuelles ainsi que des représentations, un des avantages de recourir à l'entretien semi-dirigé est qu'il nous a permis d'obtenir des données plus détaillées, car il existe la possibilité d'une négociation récursive pendant l'entretien entre le chercheur et les participants à la recherche (Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Cependant, comme il était mentionné plutôt, une des limites constatées des entretiens est le phénomène de *désirabilité sociale* que j'ai pu observer chez María Fux autant dans nos entretiens en face à face que dans les entretiens télévisés et écrits qu'elle a accordés aux médias. Donc, pour désamorcer cette façon habituelle de María Fux de répondre aux questions, j'ai décidé de mener les entretiens avec elle plus informellement. En préservant l'intimité de notre relation établie alors que j'étais son élève, le discours de María est devenu plus transparent. Quant aux participants complémentaires, mes interventions auprès d'eux avaient pour but de connaître leur subjectivité quant au vécu ou au contexte de María en périphérie de son studio de danse. Dans cette

optique, ils ont été très collaboratifs. L'ouverture des questions les a laissés libres pour qu'ils puissent partager leurs réponses sans attentes de ma part.

Une deuxième limite que je tiens à souligner ici est celle du nombre limité de captations vidéo utilisé pour analyser la pratique d'enseignement de María Fux. Pour pallier cette limite, j'ai choisi les captations qui semblaient avoir pour dénominateurs communs de montrer la pédagogie de María dans sa diversité avec les plus longues durées d'enregistrement possible. Pour faire ce choix, j'ai aussi pris en considération l'analyse des entretiens préalables auprès des élèves qui décrivaient des caractéristiques communes avec les captations vidéo des cours de María. J'ai également cumulé une expérience comme élève de María ayant suivi au-delà de 200 cours avec elle. Cette expérience m'a aidé à faire le choix des captations vidéo aux fins d'analyse thématique afin de maximiser l'éventail des caractéristiques de ces cours. De plus, dans le choix des vidéos, j'ai pris en considération le point de saturation des données d'observation. Après avoir regardé plusieurs captations des cours de María, je me suis aperçue qu'il n'y avait pas de nouvelles données à ajouter à celles relevées dans les vidéos analysés.

En outre, nous pouvons souligner comme troisième limite de cette recherche, la chercheuse-élève en moi. Le fait d'être à la fois dans des postures de chercheuse et d'élève privilégiée de María Fux toujours dans une relation de proximité avec elle. Comme la crédibilité dans une recherche qualitative consiste en l'assurance que « le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances » (Savoie-Zajac, 2004, p. 143 dans Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010), j'ai pris la décision d'analyser des données de sources variées (entretiens, participation observante, et captation vidéo de l'enseignement) et d'effectuer la triangulation des données produites. J'ai aussi cherché la corroboration des propos recueillis par les élèves, pour m'assurer que mon interprétation ne s'éloignait pas de leur vécu auprès de María Fux.

En revanche, même si le fait d'avoir eu cette relation de proximité avec María Fux a pu exiger une vigilance par rapport à mes interprétations, c'est exactement ce rapprochement avec mon terrain d'étude qui a permis de créer des conditions favorables pour obtenir la confiance des participants de la recherche. L'ouverture de María Fux m'a également permis de recueillir des informations privilégiées et inédites sur son enseignement de la danse. Ce que je n'aurais pas pu obtenir sans huit années de partage et d'expérience auprès d'elle.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente, en trois parties, les résultats de la recherche issus de l'analyse de données provenant des entretiens semi-dirigés menés auprès de María Fux et des participants complémentaires de la recherche ainsi que des captations vidéo de sa pratique. La première partie est liée au premier arbre thématique, *Portrait biographique de María Fux* qui permet de nous approcher de cette artiste-pédagogue et de comprendre l'étroite relation qui existe entre *qui est María Fux* et *que fait María Fux*. Il vise à donner un aperçu de sa relation avec la danse et du contexte argentin de son époque. La deuxième partie porte sur les conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse et soulève quelques considérations sur sa pratique effective d'enseignement. Elle présente les résultats de l'arbre thématique *Conceptions à la base de l'enseignement de la danse de María Fux*. La troisième partie est dédiée plus particulièrement à ses pratiques pédagogiques dans la salle de cours, où nous présenterons le troisième arbre thématique, *Pratiques d'enseignement de María Fux*. Ces trois arbres thématiques seront placés dans les annexes V, W et FF de cette thèse.

Il est important de souligner que les trois arbres thématiques permettent d'apporter des éléments de réponse à toutes les questions de recherche présentées à la fin du premier chapitre de cette thèse. Les premier et deuxième arbres thématiques mettent en évidence les résultats qui sont liés à la première sous-question de recherche qui porte sur les conceptions à la base de l'enseignement de la danse de María Fux, notamment son portrait biographique, ainsi que la deuxième sous-question qui, quant

à elle, vise à décrire comment ses conceptions se manifestent dans son enseignement. Si le deuxième arbre thématique présente des résultats qui apportent un éclairage sur cette deuxième question, il permet aussi de mettre en lumière des résultats répondant à la quatrième sous-question de recherche formulée comme suit : « Si des principes somatiques se dégagent de l'enseignement de María Fux, quels sont-ils ? » Enfin, le troisième arbre thématique nous montre plus spécifiquement des résultats associés à la troisième sous-question de recherche : « Quels sont les contenus qui structurent l'enseignement de la danse de María Fux ? », de même que les manifestations de ses conceptions dans son enseignement. Ainsi, les trois arbres thématiques se complètent dans le but de répondre à notre question principale de recherche : Quels sont les fondements et les pratiques d'enseignement de la danse de María Fux ?

Les résultats présentés dans ce chapitre sont aussi enrichis et illustrés par des documents écrits et par certains passages des livres de María Fux qui peuvent nous aider à mieux situer les thèmes abordés. Comme vous le constaterez, ce chapitre accordera une grande place aux propos des participantes de la recherche.

4.1. Portrait biographique : la danse au cœur de la vie de María Fux

L'œuvre de María Fux est tellement liée à sa personne qu'il est fondamental de connaître son histoire pour comprendre son enseignement de la danse. L'étroite relation qui existe entre l'art et la danse dans sa vie nous montre qu'il est impossible de séparer la personne María Fux de l'artiste María Fux. María place la danse au cœur de sa vie. Selon elle, « la danse est la vie ! La danse n'est pas un studio de danse⁴³ ! » EMF-06 012016-94.

Issue d'une famille juive, María Ana Fux est née le 2 janvier 1922 à Buenos Aires, en Argentine. Ses grands-parents maternels ont fui Odessa (Russie) en 1915 avec leurs

onze enfants pour émigrer en Argentine afin d'échapper à un *pogrom* (persécution de Juifs en Russie). En route vers l'Amérique du Sud, sa mère a contracté une infection au genou qui s'est soldée par une ablation de la rotule à son arrivée à Buenos Aires.

Au cours de sa vie, María Fux a eu trois mariages, dont le premier a eu lieu à l'âge de 19 ans, lui a donné un fils⁶⁷. Les parents de María ont eu une grande influence sur sa vie artistique et pédagogique, d'abord en raison des difficultés qu'ils ont rencontrées et ensuite par la façon avec laquelle ils ont fait face et surmonté les difficultés de l'exile. L'importance qu'elle accorde à ses parents est reconnue par tous ceux qui l'entourent et même par ses élèves.

4.1.1. Influence des parents de María Fux sur son parcours d'artiste et sur son enseignement de la danse

Au début du XX^e siècle, être danseuse en Argentine était une pratique stigmatisée par la société. Le père de María Fux était un homme très rigoureux qui n'était pas d'accord avec le choix artistique de sa fille. María rapporte : « Mon père ne pouvait pas me voir danser parce que pour lui, qui venait d'une famille juive très dogmatique, ce mot, danse, était un mauvais mot⁴⁴ » EMF-06012016-171. En parlant de son père, Ifin Fux, elle souligne ses valeurs comme une source de grand apprentissage pour elle. C'est grâce à lui qu'elle a appris la valeur de la *vérité*, un sujet récurrent de ses cours de danse.

En contraste avec la sévérité paternelle, les plus grands encouragements dans le parcours de danse de María Fux proviennent de sa mère. Dans son enfance et sa

⁶⁷ Puisque María Fux est une personne très discrète en relation à sa vie personnelle, nous ne dévoilerons pas des données liées à sa vie privée. Ainsi, nous allons nous limiter seulement à des informations qui sont liées à son enseignement de la danse.

jeunesse, la situation financière de la famille était précaire. Malgré l'absence de ressources financières, Emma Fux, sa mère, avait une sensibilité artistique et a toujours travaillé pour que sa fille puisse danser, soit en confectionnant ses vêtements de danse avec les rideaux de la maison, soit en étant un modèle pour María sur la manière d'être créative avec le peu de ressources disponibles. María relate que :

Tout ! Tout ce qu'elle faisait était riche, bon ! Avec ce qu'elle avait, elle le transformait. Elle faisait une chose qui était très belle et qui consistait à créer à partir de rien. Non pas de créer à partir de n'importe quoi, mais créer à partir de rien⁴⁵ ! » CMF-18092016-50

Cette créativité⁶⁸ apprise de sa mère a donné à María Fux un regard également créatif face à la vie. Encore dans ses mots : « [...] on ne crée pas pour la scène. On crée chaque jour qu'on se réveille : ce qu'on va manger, comment on va se vêtir, ce qu'on va mettre. C'est toujours créer⁴⁶. » CMF-18092016-76.

Avec une jambe sans rotule depuis l'enfance, Emma Fux boitait, car elle ne pouvait pas plier sa jambe pour marcher. María reconnaît l'influence de la maladie de sa mère sur son attrait pour le mouvement. Elle dit : « Ma mère ne pliait pas son genou. Je suis la jambe de ma mère. Je l'ai vue ayant des difficultés dans tout qu'elle faisait. Elle m'a enseigné⁴⁷. » EMF-06012016-209.

Comme nous le verrons, María Fux conçoit la danse comme un acte possible pour tout type de corps et de personnes, pas nécessairement liée à l'absence d'un *handicap*. Pour elle, il n'y a pas un *corps idéal* pour danser. L'influence de la mère de María sur son travail pédagogique a été notée par une de ses élèves, Diana, aujourd'hui âgée de

⁶⁸ Pour García, Plevin et Macagno (2008), la créativité est « une disposition à entrer en relation dynamique avec ce que le monde offre, une aptitude à utiliser son imagination pour découvrir et employer les potentialités de l'environnement en fonction de son propre désir » (p. 21). Toujours selon ces auteurs, il est plus facile de reconnaître la créativité chez les musiciens, les danseurs ou les poètes, cependant la créativité est présente dans les habitudes de la vie quotidienne.

55 ans et atteinte de poliomyélite depuis l'âge de 9 mois. Selon elle, c'est parce que la mère de María n'avait pas de rotule que cette dernière avait développé un regard égalitaire pour tous les corps. Elle dit :

Le fait de voir le handicap de sa mère l'a mise en contact avec l'infirmité dès sa naissance. Elle a grandi en contact avec le handicap et c'est déjà un énorme avantage. Elle comprend ce qu'est le handicap pour sa mère. Vivre avec un handicap lui donne aussi cet autre regard. Elle n'a jamais vu sa mère comme une personne inférieure par sa situation⁴⁸. DIeDIMA-06102016-20

Ainsi, les notions de vérité, de créativité et de regard égalitaire auxquelles María Fux a été initiée dès son jeune âge auront une influence importante sur son parcours d'artiste et de pédagogue.

4.1.2. Parcours artistique de María Fux

María Fux a eu deux professeures de danse durant sa vie. À l'âge de 13 ans, alors détentrice d'une bourse d'études, elle a commencé à suivre des cours de danse classique avec la danseuse Ekaterina de Galanta qui a eu une importante influence sur la pédagogie de María. C'est avec Galanta que María a appris comment développer un cours de danse. Voici comment elle nous en parle : « Elle [Galantha] était une danseuse classique. Elle a travaillé la barre, le centre, l'Adagio⁶⁹. Je ne fais pas cela. Mais j'ai appris comment on développe la séquence d'une rencontre [de danse]⁴⁹. » EMF-18082015-102.

⁶⁹ Le terme adagio indique la vitesse d'exécution d'une musique ou d'un morceau musical et peut être défini comme la : « manière d'exécuter un morceau musical dans un temps lent. ». Tiré de <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Adagio/fr-fr/> le 13 août 2018. Cette vitesse est généralement entre 40 et 60 pulsations par minute. Tiré de http://emmanuelthiry.cherz-alice.fr/Tempos_Terms_italiens.pdf le 13 août 2018.

En 1952, María trouve les moyens d'aller à New York pendant un an afin d'étudier la danse avec Martha Graham (Fux, 1979, p. 19-20). Selon María, c'est Graham qui l'a encouragée à retourner en Argentine pour donner des cours de danse, mais il semble que l'expérience auprès de Graham n'ait pas été très significative dans son parcours :

Nous étions deux femmes différentes, à deux étapes de vie différentes. Ce qu'elle a fait a beaucoup de valeur. Elle a créé une école. Elle a élaboré des formules très intéressantes pour son travail ! Mais ce n'est pas mon chemin⁵⁰ !
EMF-20092016-381

Les danseuses Ekaterina de Galanta et Martha Graham ont été les seules à lui faire vivre des expériences d'apprentissage formel de danse. Son expérience avec ces deux professeures ne semble toutefois pas avoir eu un grand impact dans son image auprès de la population argentine qui l'associe plutôt à Isadora Duncan. De fait, María a été fortement inspirée par Isadora Duncan, dont elle avait lu la biographie à l'âge de 15 ans et qui l'avait profondément touchée. C'est à partir du récit de la vie de cette danseuse que María a commencé sa recherche personnelle sur la liberté de l'expression du mouvement dansé (Fux, 1979, 1982).

María a commencé à monter sur scène à partir de 1942 avec sa première œuvre, *La Última Hoja* (La dernière feuille)⁷⁰. Le caractère innovateur de sa danse l'a fait considérer par certains comme l'*Isadora Duncan argentine*. Ceci m'a été partagé par certains élèves interviewés dans le cadre de cette recherche et par Carmen Merlo, collaboratrice de María, qui a aussi admis être venue apprendre avec María Fux en raison de son association à Isadora Duncan. Selon Carmen Merlo :

⁷⁰ *La Última Hoja* a été présentée au théâtre *del Pueblo*, à Buenos Aires, en 1942. María avait 20 ans. L'inspiration de María pour créer cette première œuvre de danse est bien expliquée dans le documentaire *Mundo Alas*, sur le site web : <https://www.youtube.com/watch?v=WckDNHM2hXE>

Si on entend María, on voit qu'elle a été totalement influencée par le livre d'Isadora Duncan. Bien sûr, María a suivi le chemin de la liberté et de la recherche d'Isadora Duncan, elle n'est pas tombée dans ces choses de techniques [...]. Et quand María a commencé [à enseigner], elle s'est collée à la créativité. Elles ont sûrement un point en commun⁵¹. MCEMCM-27102016-8

María Fux dansait partout à Buenos Aires, dans les rues, dans les parcs et dans tous les espaces où elle pouvait bouger, toujours avec ses solos improvisés au son d'une voix, à la vue d'une peinture, avec ou sans musique⁷¹. Tout au long de sa vie, María a donné de nombreux spectacles de danse, mais seulement quelques-uns ont été documentés (voir Annexe T). María développe sa danse de façon libre et à partir d'improvisations qui sont aussi innovatrices pour l'époque. Nous parlons ici des années 1940 et 1950 où la liberté du mouvement dansé commence à être explorée en Argentine. Les reportages sur María Fux ont souvent fait ressortir l'originalité de sa danse. Julio Ibarra, journaliste du magazine *Hoy en la cultura*⁷² (Aujourd'hui dans la culture), a fait la critique suivante sur sa danse : « Nous comprenons que María Fux danse, en plus du silence, des mots et des rythmes : la réalité. Peut-être cela paraît-il abstrait, mais quiconque a été témoin des spectacles de notre grande danseuse et chorégraphe nous donnera raison⁵². »

L'absence de biographie sur María Fux et d'études à son sujet ne permet pas de retracer son parcours de danseuse de manière chronologique et complète. De plus, María ne possède pas de catalogue illustrant son histoire de danseuse. Seules

⁷¹ María Fux dansait beaucoup sur des poèmes récités. Nous pouvons la voir dans la vidéo *MARÍA FUX - Génesis del Chaco* en 1959. Fichier : Choréographie et danse : María Fux. Poème d'Alfredo Veirave récité par Hector Carrion. Direction : Simón Feldman. Som de Roberto Montero - Sergio Aschero. Tiré de https://www.youtube.com/watch?v=9I3WiadIJ_g le 20 novembre 2017.

⁷² Le magazine *Hoy en la Cultura* (Aujourd'hui dans la culture), publié de 1961 à 1966, faisait partie d'un courant progressiste de la pensée et de l'art en Argentine. Il portait sur la relation entre l'art et la société et publiait des discussions critiques sur la culture, principalement sur l'art populaire et sa relation avec la population. Dans les données recueillies, il n'y a pas de référence sur la date de cette publication. Consulté dans le site web : http://www.fhycs.unju.edu.ar/images/pdf/017-Hoy_en_la_cultura_Mariana_Bonano.pdf le 20 novembre 2017.

quelques affiches, photos et entrevues conservées par des élèves ou dans son studio en témoignent partiellement. Si la première œuvre de María Fux date de 1942, la dernière qu'elle a produite et dansée comme soliste date de 2010, *Dialogo con las imágenes* (Dialogue avec des images), alors qu'elle avait 88 ans⁷³.

4.1.3. Popularité de María Fux : le rayonnement de l'artiste-sociale

Le libellé d'artiste-social ainsi que le caractère populaire de María Fux ont été mentionnés par presque tous les participants de cette recherche. Les critiques liées à la performance de María Fux ont relevé l'originalité de sa danse, mais soulignent également une certaine trajectoire de son rayonnement social comme artiste. En 1954, Ezilda Oliveira, journaliste du même magazine *Hoy en la Cultura*⁷⁴ décrit María Fux de la façon suivante :

[...] María Fux n'est pas une danseuse uniquement pour la danse même, mais une véritable artiste. Elle danse en fonction des besoins de la société dans laquelle elle vit et elle y est en plénitude, en essayant de se dépasser [...]. Pour cela, ce n'est pas par hasard que, contrairement à ce qui est habituel, elle effectue de nombreuses et systématiques tournées à l'intérieur [de l'Argentine]. María Fux n'est pas une figure de second ordre qui se rend à l'intérieur du pays en raison d'un manque de public dans la grande capitale. Au contraire, elle connaît de grands succès auprès du public et de la critique dans notre pays ainsi que dans les grandes capitales du monde, María Fux danse également pour les mineurs de Zapala [ville argentine], à 3 000 mètres au-dessus du niveau de la mer, dans les coins les plus petits et les plus éloignés de nos provinces, pour des

⁷³ Le 15 avril 2016, María Fux a participé à l'œuvre *Fragmento ESPEJISMO* (Fragment de mirage) avec Gustavo Collini, un danseur de Butoh réputé à Buenos Aires, pour la journée internationale de la danse. Cela a été la dernière œuvre que María a dansée sur scène.

⁷⁴ Tiré des reportages sur María Fux partagé par Lucía Lopis, participante complémentaire de cette recherche, dans le magazine *Hoy en la cultura* de 1954. Ce reportage n'est pas disponible publiquement. Elle m'a été donnée par Lucía à l'occasion de mon séjour à Buenos Aires pour la production de données de cette recherche.

personnes qui assistent au spectacle avec le même étonnement et la même contemplation que si elles assistaient à un miracle⁵³ [...].

Des informations recueillies à partir de ses entrevues télévisées⁷⁵ et de ses livres (Fux 1979, 1982) font état de quelques voyages effectués à l'intérieur de l'Argentine pour amener la danse dans des endroits où personne n'avait jamais vu un spectacle de danse auparavant. Le rôle de pionnière que María jouait a clairement montré sa conviction que la danse est pour tous n'était pas seulement une posture philosophique ; par des actions concrètes, elle a amené la danse auprès de populations habitant hors de Buenos Aires. Selon le témoignage de Josefina Zouian, productrice de l'œuvre *Maria sobre María*, cette dernière est la seule œuvre de danse créée en hommage à la danseuse María Fux⁷⁶ :

Le fait de voyager à l'intérieur de l'Argentine est toute une position politique et esthétique par rapport à la production [de l'art], parce que le centre de la production est Buenos Aires ! Si tu es à Buenos Aires, tu n'as pas besoin d'aller vers l'intérieur, mais si tu es de l'intérieur, tu dois venir à Buenos Aires⁵⁴.
JeLL-21112016-30

Peu à peu, María Fux devient plus connue par la population argentine. Sa visibilité auprès du public s'est accentuée après le début de la télévision en Argentine (17 octobre 1951) où il était possible de la voir danser dans des émissions sur le *Canal 7*⁷⁷. Même aujourd'hui, la reconnaissance de María Fux va bien au-delà de son

⁷⁵ Certains entrevues télévisés de María Fux peut être trouvés dans : Documentaire : *Una gira diferente* (un tour différent) : <https://www.youtube.com/watch?v=WckDNHM2hXE>; <https://www.youtube.com/watch?v=YvK6fqxNvek>; <https://www.youtube.com/watch?v=I5h3Vo81xgl> Vision sete : *Bailar para sanar* (Vision sept: danser pour guérir) : <https://www.youtube.com/watch?v=noFWVPVeReM>

⁷⁶ Après l'avoir vu en novembre 2016, j'ai invité Lucía Llopis et Josefina Zuain, respectivement directrice-productrice et productrice de l'œuvre *Maria sobre María*, ainsi que Maria Kuhmichel, la danseuse de cette œuvre, à la présenter en privé à María Fux dans son studio de danse pour qu'elle ait l'occasion de l'apprécier. C'était la première fois que toutes ces femmes se rencontraient en personne.

⁷⁷ Plus connu comme la TV *publica argentina* (la télévision publique argentine), le *canal 7* a débuté en 1951 et est la première chaîne de télévision en Argentine. Aujourd'hui, c'est la chaîne de télévision

studio de danse, le *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux* (présenté plus en détail dans la section 4.3.1). Elle est connue par des personnes qui ne l'ont vue que par le truchement de la télévision et qui ont inscrit son image dans leur mémoire. La fascination exercée par María sur la population ainsi que sur les personnes interviewées, plus proches d'elle, est reconnue presque unanimement. C'est Lucía Llopis, directrice de l'œuvre *Maria sobre María*, qui nous donne plus d'informations sur la popularité de María Fux en tant qu'artiste-sociale :

Au fur et à mesure que nous l'avons connue, [on a été étonné de] la quantité d'*adeptes*, de *fidèles*, de *convertis*, car il y a de tout dans ce monde. C'est quelque chose qui n'a pas de paramètres [...] Son côté populaire a attiré beaucoup mon attention, [même] quand je fais des commentaires à un chauffeur de taxi jusqu'à ma famille [...] qui ne vient pas de la danse et ils reconnaissent son nom !!! Il y a quelque chose autour de l'imagination populaire des personnes [qui sont] en dehors de la danse qui s'est bien installée ! C'est une autre chose incroyable ! Parce que personne, aucune autre figure historique de la danse argentine que Fux, [...] n'a transcendé [hors du monde de la danse]⁵⁵.
LeLL-21112016-5

L'accès à la danse que María Fux a cherché à donner à la société argentine est donc l'une des caractéristiques qui la distingue. Cela est issu d'une philosophie et d'une position personnelle de María par rapport à la fonction sociale de l'art.

4.1.4. María Fux dans le milieu de la danse argentine

Même si María est reconnue par les médias, par la population et par l'état comme un mythe de la danse argentine⁷⁸, il reste que María Fux n'est pas beaucoup citée dans le

avec la plus grande couverture dans le pays. Sa programmation met l'accent sur le sport, la culture, les activités éducatives et les fictions. Tiré de https://es.wikipedia.org/wiki/Televisi%C3%B3n_P%C3%BAblica_Argentina le 13 décembre 2017.

⁷⁸ Il y a beaucoup d'attributs associés à María Fux comme un *mythe* et une *révolutionnaire* de la danse argentine dans les interviews télévisés, dans les magazines diffusés à travers le monde et même par la

milieu de la danse professionnelle de ce champ. Il y a en effet un décalage important entre la grande reconnaissance que lui voue la population et le peu de place que lui accorde le milieu professionnel de la danse à Buenos Aires. Comme danseuse, María a toujours choisi de travailler ou développer seule son art. Claudia, son assistante pendant 20 ans et connaissant bien le milieu de la danse dans son pays, fait état de critiques par rapport à cette décision de María Fux. Selon Claudia : « J'ai entendu beaucoup de gens de la danse qui parlent en mal de María. Ils disent que María est une personne égoïste, qui a toujours travaillé seule et qui ne s'est jamais connectée avec d'autres gens de la danse⁵⁶. » CJeCJ-01112016-102.

Il semble que ce n'est seulement que depuis les dernières années, possiblement en raison de l'âge avancé de María, que les personnes du milieu de la danse à Buenos Aires recommencent à s'intéresser à son histoire de danseuse. Un exemple est la réalisation, en 2016, de l'œuvre *Maria sobre María*. Après avoir consacré deux ans de recherche sur la démarche artistique de María Fux, Lucía Llopis, personne du milieu de la danse argentine, raconte que le peu de reconnaissance de María dans le circuit professionnel de la danse vient de certains facteurs. Un de ceux-là est que l'histoire de la danse en Argentine a porté et porte prioritairement sur les œuvres de danse sur scène, mais que les œuvres dansées par María Fux, bien qu'elles aient été remarquées pour leur originalité, n'ont pas été considérées importantes par les acteurs du milieu de la danse. Selon le témoignage de Lucía Llopis :

population et le gouvernement Argentine. Quelques exemples peuvent être trouvés sur Internet, tels que : <http://www.huellademujeresgeniales.com/maria-fux/>; <http://pt.calameo.com/books/0016323930a6fddc65bf4>; http://www.rionegro.com.ar/cultura-show/la-danza-vive-en-maria-fux-IYRN_8118650. En 2017, le gouvernement de la ville de Buenos Aires a créé un *trottoir des célébrités* comme un hommage aux grands noms de l'art argentin, dans une réplique du trottoir des célébrités de Los Angeles. L'étoile de María Fux est placée sur ce trottoir, plus spécifiquement au numéro 280 de l'avenue Corrientes, le centre des théâtres de Buenos Aires (voir l'Annexe U).

[...] L'histoire de la danse, comme on l'a dit en Argentine...⁷⁹ bien, il y a deux questions qui sont analysées, il y a des personnes qui sont plus liées à la pédagogie, à la formation, et [d'autres] qui sont plus liées à la création d'œuvres. María a fait les deux, mais ma lecture est qu'elle est restée davantage dans le champ de la formation [pédagogie] et les œuvres qu'elle a faites, en général, sont des danses solos où elle a dansé seule, sauf dans les œuvres qu'elle a dirigées avec son groupe⁸⁰[...]. Ce que j'ai entendu était que María Fux, ce n'est pas qu'elle n'a pas été respectée, mais c'est qu'elle n'est pas prise en compte pour le travail [d'enseignant] qu'elle a généré⁵⁷. LeLL-25012018-96

Ainsi, l'histoire de la danse argentine n'a pas intégré d'emblée les pédagogues de la danse. Toujours selon Lucía Llopis : « Personne en Argentine n'a étudié les cycles ou les évolutions des processus que les professeurs de danse ont générés [traversés et mis en œuvre] auprès des élèves⁵⁸ [...] » LeLL-14062017. Il y a également une divergence marquée entre les danseurs, historiens et chorégraphes de son pays. Certains placent María Fux parmi les pionnières de la danse moderne argentine (Osswald, 2010)⁸¹, tout comme le font les médias et le public. Tandis que d'autres ne lui dédient que quelques phrases en mettant davantage l'accent sur ce qu'elle ne faisait pas que sur ses réalisations comme danseuse. C'est comme cela que María est présentée dans une des œuvres historiques les plus complètes sur la danse argentine, le livre paru en 2008 *Historia General de la Danza en Argentina* (L'histoire générale de la danse en Argentine), lequel contient certaines contradictions et ne lui réserve que deux paragraphes. D'un côté, María Fux est décrite comme une *spécialiste de la danse moderne argentine* (p. 225), tandis qu'à un autre endroit on la présente comme ayant contribué de *manière relative* à la danse moderne argentine (p. 250). Son nom

⁷⁹ Dans les verbatims, les trois points de suspension indiquent une pause avant d'enchaîner la prochaine consigne.

⁸⁰ Le groupe auquel Lucía Llopis se réfère est le groupe *Hoy* (Aujourd'hui) que María Fux a dirigé pendant des années et qui comptait prioritairement des élèves de María. Les informations sur la durée exacte de ce groupe ne sont pas disponibles, cependant, sa dernière présentation a eu lieu en 2012.

⁸¹ La danse moderne en Argentine était un style initié dans le pays en 1941 par la danseuse et chorégraphe nord-américaine Miriam Winslow. Tiré de https://www.ecured.cu/Danza_contem-poranea en 14 de décembre 2017.

est cité plutôt en raison de sa popularité hors du circuit de la danse, c'est-à-dire, en raison de son parcours comme artiste-sociale. Voici ce qui est écrit relativement à María Fux dans cette œuvre à la page 251 :

Il n'existe probablement pas de nom associé à la danse moderne, tel que celui de María Fux, qui soit allé au-delà des cercles des connaisseurs et des admirateurs [...]. La vérité est que Fux n'a pas reçu de formation rigoureuse en danse classique [...], elle n'a jamais étudié la danse moderne. Elle n'a appartenu à aucune compagnie, à aucun groupe [de danse], à aucune initiative collective dans le champ auquel elle s'est dédiée [...]. Les cours qu'elle a donnés pendant longtemps [...] ne contenaient pas d'entraînement rigoureux, mais la recherche un peu diffuse de l'expression personnelle. Elle est brièvement passée et sans conséquences importantes par l'école de Martha Graham et s'est développée comme soliste tout de suite dans une carrière très autoréférentielle⁵⁹.

Josefina Zuain, productrice de l'œuvre *Maria sobre María*, nous parle de l'apparente ambiguïté du regard posé sur María Fux comme danseuse. Selon elle :

María n'est pas une des pionnières de la danse moderne, mais bien sûr est une des pionnières de la danse contemporaine en Argentine. Elle n'avait pas de style, elle a fait des solos, elle n'avait pas une esthétique, elle n'avait pas une technique. S'ils [les auteurs] ne vont pas la mettre dans la danse moderne, il y a beaucoup d'autres choses qu'elle incarne pour [être associée à] la danse contemporaine ! [...]. Elle est un mélange de tout, une chose non-systématique, non-disciplinaire, non-maître, non-institution. C'est ça⁶⁰ ! JeLL-21112016-14/16

Lucía Llopis et Claudia, assistante de María, m'ont confié d'autres perceptions au sujet de la relation entre María Fux et le milieu de la danse de son pays. Pour elles, il est aussi possible de penser que la marginalisation de María par le circuit professionnel de la danse a été liée à sa situation économique en comparaison de celle des danseurs de son époque. Voici comment Lucía nous en parle :

Traditionnellement, tous les gens qu'on rencontre dans les livres de la danse contemporaine [en Argentine] sont des gens qui viennent de familles très fortunées. De familles qui peuvent soutenir cette carrière et ce développement [des danseurs]. Ça me semble différent pour María dans ce sens. Elle a dû mettre son corps au travail [danser] pour avoir des sous ! Et cela est aussi un fait différent. Peut-être c'est aussi être une artiste populaire, contrairement à d'autres artistes et chorégraphes ! C'est hallucinant ça⁶¹ ! LeLL-21112016-39

Nous voyons que la reconnaissance de María Fux en Argentine a également un caractère ambigu. D'un côté, nous parlons d'un nom reconnu auprès de la population argentine par diverses générations. Elle est encore considérée, à travers divers honneurs, comme l'une des plus importantes et innovatrices artistes de l'histoire de l'Argentine (voir Annexe U). D'un autre côté, le milieu professionnel de la danse ne lui réserve que très peu de place et très peu de considération comme artiste.

María Fux a réalisé plusieurs spectacles dans le circuit professionnel, mais quand nous mentionnons son nom, il est aussi rapidement associé à son enseignement de la danse, ce que nous mentionne Guillermo, ancien vice-président de AADT et aussi un ancien élève de María :

Je crois que María Fux est la seule personne qui est reconnue publiquement. Il n'y a pas d'autre personne [...]. Dans ses débuts, elle était une danseuse reconnue, mais maintenant les gens la reconnaissent pour son travail avec différentes populations : avec des gens sourds, avec des incapacités spéciales, avec des enfants trisomiques. Je pense qu'elle est plus reconnue pour cela aujourd'hui⁶². EGM-24092016 –XX

Les croisements constants entre le mouvement et la perception du monde de María Fux, bien que les influences de sa vie personnelle se reflètent dans la manière avec laquelle elle pense et enseigne la danse. À ce chapitre, l'arbre thématique *Portrait biographique de María Fux* est présenté à l'Annexe V. La figure 4.1 constitue une synthèse du portrait biographique de María Fux.

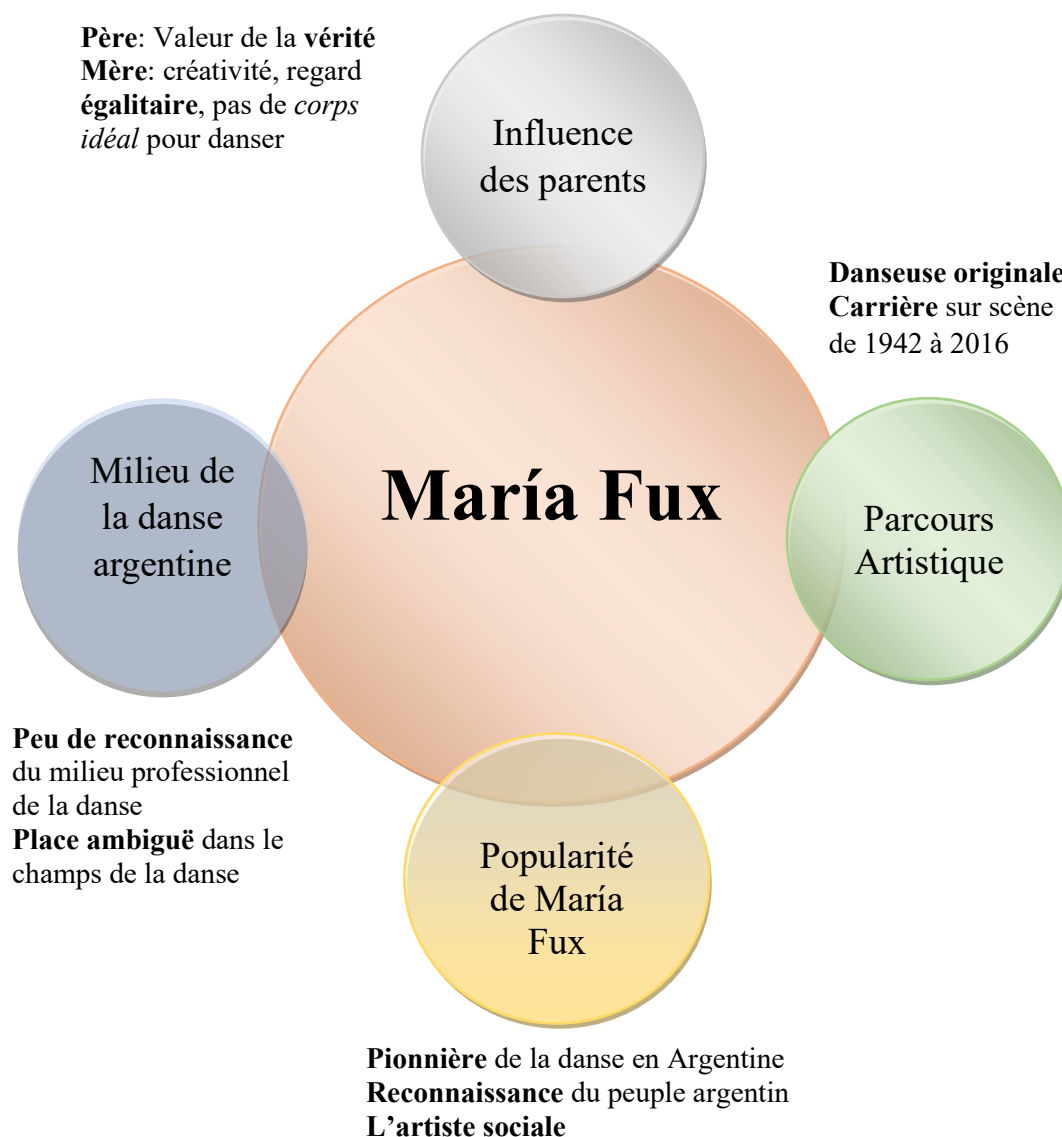


Figure 4.1. Synthèse du *Portrait biographique de María Fux*

Ainsi, l'artiste María Fux et la pédagogue María Fux sont tellement liées à sa façon de voir la vie que pour comprendre sa pratique de l'enseignement de la danse, il est fondamental de mettre en lumière certaines conceptions personnelles de María qui servent de base à son enseignement. En effet, Gough (1999) affirme que dans les

cours de danse, l'enseignant tend à refléter sa vision de la danse, ses représentations personnelles, sa perception de ce qui est enseigné et même sa façon à elle d'apprendre ; tout ceci étant lié à sa conception de l'être humain, comme nous le verrons dans la prochaine section.

4.2. Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse

Dans cette section, nous présenterons les *Conceptions de María Fux à la base de son enseignement de la danse* (dont l'arbre thématique est à l'Annexe W) qui sont également les assises de sa pratique pédagogique. Si nous revenons à Grandtner (2007), les conceptions et les représentations de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans la façon dont il enseigne. Aussi, Carvalho (2002) rappelle que l'acte d'enseigner dépend des références personnelles du sujet lui-même qui enseigne. Les thèmes émergents des entretiens de María Fux ont été enrichis et illustrés par leur croisement avec ceux de ces élèves, ce qui nous a donné la possibilité d'approfondir la compréhension de ces aspects particuliers de María Fux. Comme le souligne Pratt (1992), les conceptions relatives à l'acte d'enseigner sont directement liées aux valeurs et caractéristiques d'une personne. Ainsi, nous verrons d'abord quatre valeurs de María Fux qui sont ressorties des thèmes dégagés et qui conditionnent son approche pédagogique : la générosité, le détachement, la simplicité et la vérité. Puis nous discuterons de deux caractéristiques personnelles importantes de cette artiste-pédagogue : l'autoréférence et l'apprentissage par l'expérience qui sont présentes dans sa façon particulière d'enseigner. Par la suite, nous examinerons plus spécifiquement ses propres conceptions relatives à sa pratique de l'enseignement de la danse, la *Danzaterapia* et au mouvement. Nous verrons aussi sa vision de la danse et du professeur de danse avant d'examiner en profondeur ses conceptions de son enseignement de la danse, qui prennent appui sur son registre de valeurs personnelles.

4.2.1. Valeurs qui conditionnent l'enseignement de la danse de María Fux

Les valeurs définies ici comme « des caractéristiques morales inhérentes à la personne⁸² » sont sous-jacentes aux conceptions. Elles guident la sélection des actions et démontrent celles qui sont importantes pour celui qui agit. Elles sont des croyances qui s'associent inextricablement aux affects (Schwartz, 2006). Les entretiens réalisés auprès de María Fux ont permis d'identifier quatre valeurs importantes pour elle et qui sont présentes dans sa pédagogie : la générosité, le détachement, la simplicité ainsi que la vérité, comme nous l'avons mentionné. Nous verrons dans la prochaine sous-section comment ces valeurs s'expriment et rayonnent dans son enseignement.

4.2.1.1. Générosité et détachement qui caractérisent María Fux

La générosité et le détachement font partie inhérente de la vie et de la carrière de María Fux. María n'utilise d'ailleurs pas le terme *enseigner*, mais toujours celui de *donner la danse*, qui selon elle « ¡*Esta ligado al corazón!* » (« C'est lié au cœur ! ») EMF-20092016-423.

Or, si María Fux est reconnue comme une personne généreuse envers les autres, elle est d'abord généreuse envers elle-même. Elle ne se place pas dans des situations qui lui seraient désavantageuses pour plaire aux autres et elle ne va pas non plus exiger que l'autre lui donne en retour ce qu'elle lui a donné. Elle se soustrait des attentes des autres de la même façon qu'elle libère les autres de lui rendre quoi que ce soit. Sa valeur de générosité a une couleur libératrice, qui n'attend rien en retour, et qui

⁸² Tiré de <http://lesdefinitions.fr/valeur> le 28 août 2018.

encourage l'autonomie et la singularité de la personne. Elle affirme : « Je ne mets pas la colle dans mon corps. Je mets la liberté⁶³. » EMF-11112016-106.

Quant au lieux entre sa générosité et à son détachement, nous soulignons le fait que María permet à tous ceux qui sont réellement intéressés par son enseignement à intégrer ses cours même s'ils ne possèdent pas les ressources financières suffisantes⁸³. María ne tient pas de registre non plus des élèves qui ont bénéficié de ses cours gratuitement ni ne s'inquiète de savoir combien de personnes sont déjà passées par son studio. Elle dit :

Pour moi, la quantité [de personnes qui sont passées dans le studio] n'est pas importante. Ce qui importe, c'est que les gens aient pris quelque chose de moi et qu'ils puissent donner à leur tour ! Cela n'a rien à avoir avec l'argent⁶⁴ ! » EMF-20092016-132

Ainsi, le détachement face à l'argent est une réalité chez María Fux. Le témoignage de Claudia, assistante de María, nous informe à cet effet :

Elle n'est pas une personne qui utilise la danse pour se montrer [...]. Ce qu'elle demande [pour ses cours ou séminaires], c'est pour la nourriture, pour le lieu où elle habite, pour des personnes qui travaillent là, pour la journée d'aujourd'hui. Quand elle voyageait, l'argent qu'elle demandait c'était pour le voyage, pour les sandwiches qu'on mangeait, pour me payer et pour arriver ici et acheter la nourriture de la journée⁶⁵. CJcCJ-26092016-15

Le détachement chez María Fux suit bien le sens d'un « état, sentiment de quelqu'un qui n'est pas ou ne se sent pas lié à quelque chose⁸⁴. ». Cependant, cette absence de

⁸³ Dans le studio de María Fux, l'élève pouvait suivre un ou deux cours par semaine et les payer de façon mensuelle or payer chaque cours individuellement. En 2016, le prix mensuel d'un cours par semaine était de 300 pesos argentins. Ces valeurs suivaient la moyenne des prix des cours de danse à Buenos Aires, ce qui correspond approximativement en 2020 à 22 dollars canadiens par mois.

⁸⁴ Définition de *détachement* tiré de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/deta-chement/24742> - zCuQGgHmfQFJwtrX.99 le 14 novembre 2017.

lien à laquelle la définition fait référence ne signifie pas une absence d'implication auprès de son entourage. Comme nous verrons plus loin, María croit à l'aspect éphémère des choses. Elle ne retient pas les choses, les situations ou les personnes auprès d'elle, puisqu'elle voit la vie comme un flux constant où le mouvement est continu. Elle possède un détachement remarquable qui n'est pas seulement lié à son rapport à l'argent. Il est aussi présent dans d'autres sphères de sa vie, telles les étiquettes sociales et les formules pédagogiques au regard de sa pratique.

4.2.1.1.1. Détachement des étiquettes et des formules pédagogiques

María Fux rejette toutes les étiquettes qui la confinent dans un espace précis. Le seul statut qu'elle accepte est celui d'artiste, qu'elle considère comme son domaine d'appartenance. María ne s'attache pas non plus à l'étiquette *Danzaterapia, método María Fux*, qui est associée à son enseignement de la danse et qui est aussi souvent désignée sous différentes autres appellations : *Danza creativa, método María Fux, Danza expresiva, método María Fux, Danzacreativa método María Fux*.

D'ailleurs, cette variété d'appellations ne semble pas l'affecter. À plusieurs reprises, je lui ai partagé mon insatisfaction personnelle face à cette situation et lui ai demandé d'expliquer sa vision vis-à-vis ces appellations variées, laquelle me semblait traduire un détachement intellectuel de sa pratique. Elle m'a répondu : « C'est ton problème ça !!! Pourquoi tu te préoccupes de ces choses que tu ne peux pas contrôler ?⁶⁶ » EMF-06012016-285. Avec beaucoup de patience, en réponse à mes inquiétudes à ce sujet, María a essayé de me convaincre de comprendre sa pensée autrement. À ce moment-là, elle m'a posé des questions pour me montrer que, pour elle, l'important n'est pas l'appellation de sa pratique, *Danzaterapia*, mais ce qu'elle provoque chez les personnes. María m'a confrontée en disant : « Est-ce que ça [sa pratique de l'enseignement de la danse] te stimule ou pas ? [...]. Est-ce qu'elle te fait du

bien⁶⁷ ? » EMF-06012016-293. Après ma réponse affirmative, elle a simplement dit : « C'est suffisant. Point⁶⁸ ! » EMF-06012016-295.

Pour saisir le détachement de María Fux, il est nécessaire de connaître María Fux, la personne. Pour comprendre sa vision de sa propre vie, il faut également se détacher de nos propres références personnelles, une tâche qui n'est pas facile. María ne dépense pas d'énergie pour des choses qui ne sont pas sous son contrôle. Elle voit la vie comme un processus constant d'*impermanence*. Selon elle : « [...] la vie c'est comme ça, la vie est mouvement⁶⁹ ! » EMF-16092016-255

Même étant proche de María Fux depuis plusieurs années, c'est seulement après la production de données à Buenos Aires en 2016 que j'ai compris son détachement face à l'ensemble de sa vie. En fait, María Fux n'a que faire du statut de la *Danzaterapia*, et même de la pérennité de son enseignement après son décès. Elle accepte tout simplement de léguer sa contribution artistique et pédagogique à toutes celles et ceux qui souhaitent la perpétuer, peu importe la forme qu'elle prendra dans l'avenir.

4.2.1.2. Simplicité du quotidien et les mots-mères

María Fux essaie toujours de rendre les choses simples. Elle précise la manière de vivre sa vie de la façon suivante : « C'est de vérifier qui je suis en permanence et d'essayer de simplifier. D'être assez simple [...] Simplifier ta vie⁷⁰ ! » EMF-11112016-148. En effet, Claudia, assistante de María, mentionne la simplicité du quotidien comme une partie fondamentale de son enseignement de la danse. Elle dit : « [...] C'est ça qui me semble être la méthodologie de María, l'intérêt pour des choses quotidiennes. María vit au quotidien, elle ne vient pas de la sagesse des livres⁷¹. » CJeCJ-04102016-18.

Certains élèves ont également témoigné de la relation entre la simplicité et le quotidien comme une caractéristique importante trouvée dans l'enseignement de la danse de María Fux. Selon le témoignage de Rosana, son élève depuis 12 ans :

Les propositions qu'elle apporte sont toujours liées à la réalité, toujours, avec quelque chose qui est à l'intérieur et en dehors de nous. Avec le réel, avec ce qui t'entoure, l'actualité sociale et politique, la situation économique, la société [...]. J'aime que l'on puisse être connecté avec soi-même, mais sans être déconnecté de ce qui se passe en dehors⁷². ROeROBE-05112016-48

Dans ses livres, *Danza, Experiencia de Vida* (1979), *Primeiro Encuentro con la Danzaterapia* (1982) et *Danzaterapia, Fragmentos de Vida* (1998), María révèle son besoin d'utiliser la simplicité dans son enseignement de la danse. Selon elle : « Je cherche toujours des éléments simples et profonds de la nature et des choses qui nous entourent⁷³. » (p.13). Cette simplicité est transposée dans ce que María appelle *las palabras-madre* (les mots-mère), ce qu'elle comprend de la façon suivante.

Ces mots se transforment en formes expressives et ils nous pénètrent, quel que soit notre âge ; ils se transforment au fur et à mesure que nous grandissons et nous les comprenons différemment selon notre croissance physique, en accord avec notre sensibilité, notre intelligence et notre âge⁷⁴. (Fux, 1982, p. 71)

Comme exemple de ce que María appelle les mots-mères, nous avons les mots *mer* et *vent*, qui peuvent être utilisés de plusieurs façons pour inciter les élèves au mouvement. Dans les croisements des thèmes à partir des entretiens auprès des participantes, la simplicité de María Fux soit dans sa vie, soit dans la salle de cours a été reconnue. Susana, son élève pendant cinq ans, fait référence aux consignes simples qui, selon elle, donnent la possibilité aux personnes d'apprendre un nouveau langage par leur corps. Elle dit :

[...] Avec ses consignes assez précises, sensibles, parce que María a aussi cette particularité, elle n'est pas une personne compliquée pour ses consignes. Elle est réellement simple ! Donc la personne qui est ouverte à apprendre un nouveau langage commence à faire un processus et cela dépend de chacun. Il peut être plus ou moins rapide⁷⁵. SeSBA-27102016-12

La simplicité de María a même été remarquée par Lucía Llopis, la directrice de l'œuvre *Maria sobre María* » « Elle [María] a une façon de parler qui, pour moi, est très émotive et simple en même temps [...]»⁷⁶ » LcLL-21112016-29. Le fait de transposer cette simplicité à son enseignement de la danse est aussi l'une des caractéristiques qui rend possible son travail avec les gens qui veulent suivre aux cours de María. Si les cours étaient complexes, il serait probablement impossible d'incorporer la diversité de personnes que nous retrouvons dans la salle de classe.

4.2.1.3. *Bouger avec vérité* : Danser comme une recherche de la vérité

L'importance que María Fux accorde à la *verdad* (la vérité) vient vraisemblablement de son père et semble s'appliquer autant dans sa vie personnelle que dans sa pédagogie. En espagnol, le mot *verdad* a plusieurs sens dont celui-ci : « *le conformidad de lo que se dice con lo que se siente o se piensa*⁸⁵ » (« la conformité entre ce qu'on dit et ce qu'on sent ou pense »).

Il semble que la conception que María a de la vérité soit étroitement liée à la connaissance de qu'elle a d'elle-même. Pour elle, la vérité est de toujours « connaître qui je suis. À partir de cela, savoir que j'ai une influence sur les autres et savoir qui je suis pour donner ce que j'ai de meilleur⁷⁷. CMF-25012018-42. Ce désir de se

⁸⁵ Définition donnée par *Real Academia Española* (le Royal académie espagnole). Tiré de <http://dle.rae.es/?id=bbdGpd4> le 11 novembre 2018.

connaître soi-même rejoint l'idée de Morin (1990) pour qui « cette nécessité fondamentale de l'auto-connaissance est liée à toute recherche de la vérité. » (p. 2).

María croit que le fait d'être vraie avec soi-même permet sa connexion avec les élèves dans une relation non verbale transmise par le corps : « Sois ce que tu es ! Si ce que tu es est vrai, cela, ils [des élèves] le reçoivent ! Si ce que tu montres n'est pas vrai, ils ne le reçoivent pas ! L'autre ressent⁷⁸. » EMF-11112016-70. María demeure toujours à l'écoute de ses sensations corporelles et cette auto-perception lui permet de chercher, de reconnaître et de valider sa propre *vérité*.

Dans ses cours de danse, María fait souvent ressortir le besoin de *moverse con verdad* (bouger avec vérité), sans expliquer précisément aux élèves à quoi elle fait référence. Cette *vérité* appliquée au mouvement m'a toujours interpellée et même si lors de nos rencontres, j'ai tenté à maintes reprises de saisir le sens qu'elle y attribue, elle n'a jamais fourni d'explication claire : « la *vérité*, c'est quand tu bouges comme tu es⁷⁹. » CMF-25012018-46. Elle fait référence à ce qui se passe dans son propre corps, dans la conjugaison de sa perception sensorielle et de ses sensations kinesthésiques⁸⁶ étant en relation avec le mouvement des élèves. Selon María :

Je regarde, vois et sens. Je vois [*place les mains dans les yeux*] et je sens [*place les mains dans le cœur*]. Je vois ... et sens ... [*María marque bien le temps des deux verbes*]. Et je donne ce que je peux⁸⁰. CMF-20012018-40

À travers mes échanges avec María et les témoignages recueillis auprès de ses proches, il est possible de faire ressortir quelques pistes pour comprendre ce à quoi

⁸⁶ Du point de vue de la physiologie, la kinesthésie est l'expérience vécue d'un mouvement, tel qu'il est ressenti par le sujet. Nous prenons la notion de Khatchatourov (2005) dans laquelle la kinesthésie ne se résume pas à la sensation du mouvement, mais participe à la constitution du corps propre. Selon cet auteur, quand nous parlons du corps propre en opposition au corps-chose, ce qui ressort c'est l'idée du corps que j'habite et la kinesthèse y faisant allusion comme à une intériorité immédiatement ressentie. Selon lui, le corps propre est un « foyer du pouvoir constituant par lequel le monde m'est donné. » (p. 6).

María fait référence. Comme première piste, nous pouvons penser que, pour elle, *bouger avec vérité* en danse est l'expression de l'état de l'élève, tel qu'il est au moment présent, c'est-à-dire, une présence à soi. María dit :

[...] La vérité n'est pas *une*. Ça dépend de l'époque de la vie dans laquelle tu es. Si tu es amoureuse, si tu ne l'es pas, si tu veux rencontrer quelqu'un, si tu ne veux pas rencontrer personne. Ce sont tous des moments distincts, comme nous [sommes distincts]⁸⁷. EMF-11112016-153

Susana, eutoniste et élève de María, comprend l'expression *bouger avec vérité* comme la sincérité⁸⁷ dans l'expression du geste et du sentiment dans le mouvement. Elle dit :

Moi, j'observe l'autre et dans ses mouvements je peux reconnaître si vraiment ce qu'il sent s'est manifesté dans l'expression de son corps, dans sa gestuelle [...] donc, en observant l'autre, je peux voir si dans ce qu'il exprime, il y a la sincérité de la personne, la vérité, si c'est réel [...] le corps ne ment pas⁸² [...] » SeSBA-27102016-14

En approuvant la perception de Susana, Diana, élève de María depuis 2009, vivant avec les effets de la poliomyélite, ajoute que, pour elle, le *bouger avec vérité* fait appel à la reconnaissance de soi dans l'expression de l'authenticité⁸⁸ de soi par le mouvement :

Elle [María] dit « ne me montrez pas ce que vous savez faire » [...]. C'est ça qu'elle veut que la personne montre qui elle est, que la personne se rencontre avec elle-même, parce que si tu danses et montres qui tu es, c'est parce que tu

⁸⁷ Pour la *Real Academia Española*, le mot *sinceridad* (sincérité), a comme définition : « *la sencillez, veracidad, modo de expresarse o de comportarse libre de fingimiento* » (« la simplicité, la véracité, la manière de s'exprimer ou de se comporter sans faux-semblants »). Tiré de <http://dle.rae.es/?id=XwnKRc7> le 11 de novembre 2017.

⁸⁸ Le mot *autenticidad* (authenticité) dans la *Real Academia Española*, est défini comme : « *Consecuente consigo mismo, que se muestra tal como es* » (« Conséquent avec soi-même, qui se montre comme il est »). Tiré de <http://dle.rae.es/?id=4QjqWMu> le 7 février 2018.

es en train de te rencontrer. Tu es vrai. C'est ça qu'elle cherche, l'être authentique, avec des possibilités et des impossibilités⁸³. DIeDIMA-06102016-10

Il semble que le *bouger avec vérité* est aussi lié à une *organicité* du mouvement dans un corps qui bouge comme une unité. María dit : « Il faut faire des choses avec vérité. Non pas en utilisant la tête uniquement [...]. Si tu ne sens pas le corps dans ta tête, il ne marche pas⁸⁴ !!! » EMF-20092016-150.

Le terme *organicité* a été employé par Moira, élève de María depuis 30 ans, pour expliquer sa façon de comprendre la référence de María à la vérité dans le mouvement. Selon Moira : « [...] une consigne dans le cours de María t'apporte [...] des stimuli déterminés qui te font entrer dans le cours et après chacun développe son propre mouvement. C'est ça l'organicité⁸⁵. » MeEPM-30092016-34.

Selon Dubois⁸⁹, le corps est une expérience directe. Il est compris comme possédant une sagesse intérieure complète et intégrée : conscience, ainsi que la vigilance, la lucidité et la présence. Selon Grotowski (dans Leão, 2003), l'organicité est « une activité autonome, spontanée, authentique, instinctive, inconsciente, un flux de la vie qui s'écoule dans le corps » (p. 54). Pour cet auteur, la notion de processus réel est indissociable de la notion d'organicité, qui est un terrain commun à tous les êtres humains, indépendamment de la culture ou de la race. Il semble que, pour María, *bouger avec vérité* implique la présence corporelle et psychique de l'élève au moment du cours étant dans un *ici et maintenant* très important.

En somme, même María Fux se réfère à la recherche de la vérité dans le mouvement, il semble que pour elle, la vérité est le rapprochement de soi et que ce rapprochement

⁸⁹ Vidéoconférence donnée par David Dubois sur le shivaïsme et les questions du corps dans l'hindouisme, le 29 octobre 2014 à l'UQAM.

s'exprime dans le mouvement, ce qu'elle nomme *bouger avec vérité*. Dans la salle de cours, cette présence à soi dépend du moment présent où le corps est vu comme une unité qui bouge en fonction de sa disposition physique, de ses sentiments, de ses impulsions et de la réponse exprimée à partir de consignes, de la musique et des éléments utilisés par María dans ses cours.

4.2.2. Caractéristiques de l'artiste-pédagogue

En plus des valeurs sous-tendant son action, l'enseignement de María Fux comporte des caractéristiques qui lui sont propres. Nous présentons maintenant ces deux caractéristiques⁹⁰ qui ont ressorti de façon plus marquée des entretiens menés auprès d'elle. Ces caractéristiques ont également émergé des thèmes convergents des arbres thématiques de María et des participants complémentaires : son autoréférence et sa façon d'apprendre par l'expérience.

4.2.2.1. Autoréférence : être d'abord en contact avec soi-même

María Fux est toujours à l'écoute d'elle-même et se sert de l'information qu'elle en tire pour son enseignement. Ceci est une particularité évidente de sa personnalité qui correspond au concept d'autoréférence tel que défini par Morin (1990)⁹¹ comme étant

⁹⁰ Nous comprenons par caractéristiques personnelles « ce qui constitue le caractère distinctif, le trait dominant de quelque chose, de quelqu'un [...] ». Tiré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/caractéristique/13066?q=Caractéristique-12907> le 28 février 2018.

⁹¹ Pour Morin, la dimension de l'autoréférence est liée à la notion de sujet, dont, selon lui, « c'est de se mettre au centre de son monde en un site que nul autre ne peut occuper [...] ». Cette notion de sujet relève d'une organisation qu'il appelle *computante* (qui traite des symboles ou des données avec une dimension cognitive) et qui s'effectue toujours à la première personne. Tirée de <http://www.psychologie-de-la-motivation.net/articles-psychomotivation.php?article=19&the-me=MENUHAUT/REVUE> le 4 janvier 2018.

la caractéristique de la personne qui se met au centre de son monde pour traiter le monde. Dans ce sens, nous comprenons ici l'autoréférence comme *se prenant pour référence*⁹². María Fux ne donne pas d'importance aux commentaires, acclamations ou critiques des autres en regard de son travail comme danseuse ou comme pédagogue : « Je ne me préoccupe pas de ça, parce que les autres sont les autres ! Ce qui me préoccupe, c'est ce que je pense par rapport à ce qui je fais. Ça oui, ça me préoccupe⁸⁶ [...] » CMF-25012018-83.

María valide d'abord ses désirs, ses impressions personnelles et ses besoins, elle se positionne comme la première référence. En me disant comment créer un cours, elle dit : « En premier lieu, examine ce que tu veux faire. Toi ! Comment tu es ! Non pas comment est l'autre ! Que veux-tu faire, toi, pour bouger ? Toi ! Toi-même⁸⁷ ! » EMF-11112016-45. Le pouvoir d'action de María sur les autres commence d'abord par l'attention et le regard qu'elle porte sur elle-même. Avec cette caractéristique d'autoréférence, elle donne préséance à ses perceptions sensorielles sur sa pensée intellectualisée. Elle m'a toujours dit : « [...] N'examine pas avec ta tête ce qui se passe chez l'autre ! Demande-le à ton corps⁸⁸ ! » EMF-11112016-175.

Ainsi, les événements quotidiens qu'elle vit, les perceptions qu'elle a de son environnement, l'expérience qu'elle possède servent de référence première pour son enseignement de la danse. María Fux a ses propres compréhensions, donne ses propres significations aux mots et ne s'oblige pas à suivre des règles préétablies. Or, s'il est vrai que María se voit comme la protagoniste de sa propre vie, c'est toujours dans la perspective d'apprendre de ses expériences.

⁹² Définition d'autoréférence tiré de <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/autor%C3%A9f%C3%A9rent> le 4 janvier 2018.

4.2.2.2. Être une apprenante par l'expérience : le regard fuxien dans la curiosité aiguïée du monde

La posture d'apprenante est clairement assumée comme un positionnement de vie chez María Fux, ce qui lui donne la liberté d'expérimenter et de créer ce qu'elle veut. Comme la vie est un mouvement constant, María y fait face de manière très ouverte : « C'est un lâcher-prise, le fait de se livrer à la vie ! Je me livre à la vie⁸⁹. » EMF-11112016-296. Dans cette posture, elle priorise l'apprentissage par le vécu, où les sensations et les perceptions⁹³ ressenties sont ses sources d'informations.

María est une fine observatrice de son entourage, mais elle est également attentive à la manière dont ses observations lui servent de source d'apprentissage pour elle. Elle dit : « Si tout est en mouvement, donc je cherche à comprendre cela, mais d'abord, j'en apprends sur moi-même⁹⁰ ! » EMF-12082015-86. Étant cohérente avec son rejet des formules pédagogiques, María rejette également la possibilité d'un savoir déterminé. En ce sens, nous retrouvons la pensée de Paulo Freire (2002) pour qui le processus continu de recherche fait partie de l'acte d'enseigner. Selon María : « je suis en train d'apprendre. Je ne veux pas que quelqu'un me donne un certificat en disant que je sais quelque chose. Je ne sais pas ! Je vis avec ce que j'ai⁹¹. » EMF-06012016-275.

Si nous parlons de l'apprentissage par l'expérience, privilégié par María, il faut signaler une façon bien particulière à María Fux de regarder le monde et de se l'approprier. Dans sa relation avec l'environnement, elle remarque les formes, les couleurs, les textures, la beauté, les sons de la nature et la façon avec laquelle tous ces

⁹³ Dans ce travail, nous utilisons les termes *sensation* et *perception* dans le même sens que celui utilisé par Bonnie Bainbridge Cohen (2015). Cohen utilise la *sensation* comme l'aspect plus mécanique de la réception de stimuli par les récepteurs et les nerfs sensoriels. La *perception* est la manière personnelle avec laquelle nous entrons en relation avec les informations ressenties (p. 212).

éléments du monde sont en synergie avec nous. Toujours à partir d'un regard positif. C'est en 2016 que j'ai commencé à entendre l'expression *mirada fuxiana* (regard *fuxien*) chez certaines personnes de l'entourage de María. Ce regard consiste en une perception sensorielle aigüe, perspicace et différenciée de ce qui l'entoure. Selon Maria Jose :

Le regard fuxien est cette curiosité permanente, n'est-ce pas ? [...]. Elle est tout le temps allumé en dedans. Elle est toujours en alerte, dans le bon sens. Elle est connectée tout le temps. Elle ne se fatigue pas ! Et cette connexion permanente fait qu'elle ne se couche jamais, elle est en train d'absorber des stimuli tout le temps. Cette curiosité de faire avec ce qu'on a et de pouvoir voir, observer et sentir, lui donne ce regard distinct qui la place dans un univers de regard différent⁹². MJeMJV-27092016-78

Dans la salle de cours, ce regard *fuxien*, même s'il n'est pas identifié comme tel, est perçu par ses élèves comme un mode relationnel avec le monde, qu'ils considèrent comme une caractéristique de l'enseignement de María. Rosana, élève de María dit :

Ce qu'il y a dans les cours de María c'est que, avec le temps et l'assiduité, il y a nécessairement un changement en toi, dans ton corps, dans ta vision du monde autour de toi. Parce qu'elle n'est pas une personne qui te propose seulement de danser, elle te propose de regarder l'autre, d'être attentive aux sons de la rue, à ce qui arrive en dehors et ce qui arrive en dedans de toi⁹³. ROeROBE-05112016-18

María Fux partage avec ses élèves le regard sensible qu'elle porte sur le monde. Une autre élève, Moira, a aussi remarqué la façon dont María voit le monde en insistant sur le côté positif de chaque chose et de chaque personne. Selon son témoignage :

María fait naître une autre perception, elle dit : « regarde comme ça, regarde comme ça ! ». Tu es allumé par une perception de l'autre et par ses différentes possibilités. Je ne sais pas [mais] quand tu regardes l'autre danser, moi au moins, je ne regarde pas la dextérité, ce que tout le monde applaudit quand quelqu'un tourne et fait 800 pirouettes et un saut ! C'est beau ça, mais c'est

aussi [beau] d'applaudir l'autre dans ce qu'il réveille en nous quand il danse autrement, pas avec la compétence⁹⁴. MeEPM-28102016-68

En étant près de María, j'ai pu constater la forte relation, le grand intérêt qu'elle accorde à apprendre de la vie et à apprendre d'elle-même. Elle est toujours ouverte aux nouveautés, sans préjugés et valorise également le droit de l'autre à avoir ses propres convictions. Mettre de côté les préjugés et garder l'esprit ouvert sur le moment présent, voilà sa façon de vivre sa vie et aussi d'entrer dans la salle de cours.

L'enseignement de la danse de María Fux est traversé de ses conceptions personnelles et de l'importance qu'elle accorde à l'apprentissage par l'expérience, ce qui encourage chez les personnes qui vivent cet enseignement une compréhension subjective de sa pratique. Pour présenter les conceptions de María Fux par rapport à sa pratique de l'enseignement de la danse et du mouvement, il convient de rappeler que même si l'origine de l'appellation *Danzaterapia* a été présentée dans la problématique de cette recherche, cette particularité a été plus approfondie durant la production de données à Buenos Aires, ce que nous verrons dans la prochaine section.

4.2.3. Conceptions de María Fux à l'égard de sa pratique, de *Danzaterapia* et du mouvement

En raison de l'importance de situer l'enseignement de la danse de María Fux à la lumière des données produites sur le terrain, nous trouvons essentiel de reprendre le contexte de l'origine de l'appellation *Danzaterapia*. Il constitue un premier élan pour mieux comprendre les conceptions ainsi que la posture de María par rapport aux divers thèmes qui seront présentés dans les sections suivantes. L'importance de mettre en évidence les conceptions que María se fait de la danse, de l'enseignement de la danse et de sa posture d'artiste-pédagogue vient également contribuer à notre compréhension de la pratique pédagogique de sa *Danzaterapia*.

4.2.3.1. L'appellation *Danzaterapia*, método María Fux

Dans ses ouvrages, María raconte que l'appellation *Danzaterapia* donné à son enseignement de la danse a été suggérée par Lia Lerner⁹⁴ (Fux, 1979), avant les années 1970 sans que nous ayons plus de détails. C'est Claudia, son assistante, qui nous donne le contexte de cette appellation :

Elle [María] travaillait avec Lia Lerner [...] Je ne sais pas à quel moment elle a travaillé avec Lia Lerner, mais Lia Lerner était psychologue auprès des femmes et elle a dit à María que cette danse provoquait un changement, c'est « de la thérapie, nous l'appelons *Danzaterapia* » et c'est fait. À ce moment, cette appellation était quelque chose de nouveau, de différent, donc cela lui est apparu une bonne chose. Peut-être dans les années 1960 ou dans les années 1970 [...]. Elles demeuraient en contact. Certains patients de Lia utilisaient les cours de María et à ce moment-là María commençait à investiguer auprès des sourds, des aveugles, des enfants avec des problèmes [...]. C'était une époque où ici en Argentine, les gens ne traitaient pas de ces choses⁹⁵. CJCJ-26092016-91

Pour la majorité des personnes interviewées, l'appellation *thérapeutique* donnée à l'enseignement de María est due au fait de que ses cours sont caractérisés par l'intégration de personnes stigmatisées dans la société. Maralia, pionnière de la Thérapie par le mouvement et la danse en Argentine, affirme ceci :

Ce que je pense qui est thérapeutique chez María est que, avant, dans un cours de danse, personne n'acceptait des gens qui avaient des incapacités mentales et elle a accepté ce type d'élèves, c'est-à-dire ces personnes avec des habiletés différentes. Elle a travaillé et a accepté tout le monde dans ses cours. Je crois

⁹⁴ Lia Lerner était une jeune psychologue à l'époque qui a assisté aux cours María Fux et avait l'habitude d'envoyer ses patientes pour faire la *Danzaterapia* avec elle. Les raisons pour lesquelles l'enseignement de la danse de María Fux est conçu comme une approche thérapeutique et reçoit l'appellation *Danzaterapia* est une question qui mérite un peu plus de recherche. Lors de ma production de données à Buenos Aires en 2016, j'ai essayé de joindre Lia Lerner, mais j'ai appris qu'elle était décédée l'année précédente.

que ça a fait une très grande différence par rapport à la tradition de la danse en Argentine⁹⁶. MeMR-26092016-52

Même si l'enseignement de María était connu sous le nom de *Danzaterapia* dès les années 1960 et 1970, cette appellation était informelle, c'est-à-dire qu'elle n'était pas enregistrée officiellement. María Fux n'avait pas l'intention d'officialiser sa pratique d'enseignement de la danse. Dans une de nos conversations, elle m'a confié : « J'ai toujours fait la *Danzaterapia* sans y mettre un nom⁹⁷. » EMF-XX092014-24.

L'initiative d'enregistrer officiellement le nom *Danzaterapia, método María Fux* est née de Maria Jose, élève de María depuis 1978 et collaboratrice de son studio depuis 44 ans. Selon elle, à la fin des années 1990, en Argentine, on a commencé à nommer diverses pratiques de danse pour officialiser leur existence, ce qui a motivé Maria Jose à convaincre María Fux d'enregistrer sur le plan juridique l'appellation *Danzaterapia, método María Fux*, dans les années 2000. Maria Jose nous raconte : « J'ai considéré que María avait besoin d'un enregistrement [...]. Je l'ai amenée chez un avocat que je connais et elle a fait l'enregistrement en son nom⁹⁸. » MJeMJV-27092016-14.

Il est important de souligner que ni les initiatives pour l'appellation *Danzaterapia* ni son enregistrement comme une *méthode* ne provenaient originellement de María Fux, mais bien de personnes qui ont été proches d'elle et qui avaient, soit un aperçu particulier de sa pratique, soit un besoin de rattacher officiellement la pratique de l'enseignement de María Fux à sa créatrice.

4.2.3.2. Position de María Fux à l'égard de son rôle et de l'appellation *Danzaterapia*

À plusieurs reprises, María a rejeté l'association avec tout type de thérapie et a même démontré un malaise quand les personnes mentionnent une relation entre son

enseignement de la danse et la thérapie. Selon elle : « quand je vais dans le studio donner des cours, je suis en dedans de l'art⁹⁹. » CMF-18092016-98. En revanche, il est indéniable que le mot *Danzaterapia* « thérapie par la danse » en français, renvoie à ce type d'association. À cet égard, María Fux répète sans cesse qu'elle est une artiste et pas une psychologue. Elle ajoute : « Je ne suis pas médecin, je ne suis pas un psychologue, je ne suis pas un psychiatre, je suis une artiste ! À travers l'art, on peut être en train de changer ! L'art rend le changement aux gens¹⁰⁰ ! » EMF-12082015-32.

Si nous reprenons à la définition de thérapie présentée dans le cadre conceptuel de cette thèse, nous voyons qu'elle peut être comprise comme un « système de traitement conçu pour guérir un état mental ou physique pathologique afin de soulager les symptômes de la maladie. » (Corsini, 1999, p. 996). Par ailleurs, María Fux définit la thérapie de la façon suivante : « Thérapie est un mot qui veut dire changement¹⁰¹. » EMF-XX092014-4. En réponse à mes questions sur la raison pour laquelle elle a accepté l'appellation *Danzaterapia* et la perçoit comme adéquate pour nommer son enseignement de la danse, María m'a révélé que : « [...] le mouvement apporte le changement à la vie et changer d'une bonne façon. Cela t'aide à te sentir mieux. Danser produit une thérapie qui t'aide toi [...] ¹⁰² » EMF-06012016-257. Pour préciser un peu plus sa pensée, je lui ai donc demandé ce qu'était sa définition du *changement*⁹⁵. Selon María : « Changement veut dire que je ne suis pas la même qu'hier. À travers le mouvement et à travers l'expression que j'ai dans mon corps, en le mettant en mouvement, je me sens mieux. C'est tout¹⁰³. » EMF-XX092014-4.

J'ai été plus précise en lui demandant quel était le but de la *Danzaterapia*, c'est-à-dire, de sa pratique de l'enseignement de la danse. María a confirmé sa conception

⁹⁵ Selon le *Real Academia Española*, *cambiar* (changer) signifie : *Dejar una cosa o situación para tomar otra* « Laisser une chose ou une situation pour prendre l'autre ». Tiré de <http://dle.rae.es/?id=6vf6IVu> le 20 juin 2018.

comme suit : « Changer, produire des changements¹⁰⁴ ! » EMF-06012016-265. À première vue, cette conception de la signification du mot *thérapie* chez María semble contradictoire. Si pour elle, la thérapie signifie changement et que son enseignement de la danse a pour but un changement, nous pourrions conclure que l'enseignement de María peut être compris comme une thérapie. Cependant, María renforce toujours son idée par rapport à sa pratique. Selon elle :

La mienne n'est pas une thérapie. Mon truc est d'essayer de créer qui je suis aujourd'hui avec le mouvement. Le mouvement exprime comment tu te sens. Je ne pense pas la danse comme la danse est habituellement pensée, avec des pas¹⁰⁵. EMF-12082015-20/22

Ainsi, la thérapie pour María, n'est pas liée au concept de thérapie au sens propre du terme : « Je n'en [la danse] parle pas comme une thérapie. J'en parle comme un changement ! La danse et le mouvement m'aident à être mieux, pas pire ! C'est ça¹⁰⁶ ! » EMF-20092016-222. La compréhension du sens de la thérapie par María Fux, est quelque chose que fait une personne pour se sentir mieux. Pour elle, le concept de thérapie est lié à une conception de *sens commun*⁹⁶ du *bien-être*⁹⁷, car la production d'un changement n'est pas suffisante pour définir une thérapie. Ainsi, l'appellation *Danzaterapia* désignée pour son enseignement de la danse ne fait pas référence à un concept du champ thérapeutique, mais a une idée de s'améliorer avec le mouvement. D'autres personnes, comme Carmen Merlo, enseignante au studio de María partage cette même idée. Selon Carmen Merlo :

⁹⁶ Nous pouvons comprendre le *sens commun* comme étant la « capacité de bien juger, de prendre des décisions et d'agir raisonnablement, partagée par l'ensemble des personnes d'une société donnée, en fonction des opinions qui y sont dominantes. ». Tiré de <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx> le 22 août 2018.

⁹⁷ Malgré que nous sachions que le bien-être a fait l'objet de nombreuses études académiques liées à la santé (Vázquez, Hérvas, Rahona et Gomes, 2009), nous voyons qu'une proposition qui s'approche de la conception de María est celle définie par l'Office québécois de la langue française comme « sentiment, sensation d'épanouissement, de confort, de satisfaction générale, tant en parlant du corps que de l'esprit. » Tiré de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869270 le 22 août 2018.

[...] Mais quand tu vas à ton jardin et tu coupes des fleurs et les arroses, tu te sens un peu mieux. Est-ce qu'il y a le *jardin thérapie* ? Il existe quelque chose que tu aimes ! Donc pour cela, c'est une thérapie pour vous ! Ici, c'est la même chose. Les gens qui viennent ici [...] Ils veulent danser seulement ! [...]. Rien de plus. Je crois que s'ils viennent erronément en pensant qu'ici quelqu'un va les faire danser et après les analyser, ils sont au mauvais endroit¹⁰⁷. MCEMCM-08112016-42

Les élèves de María Fux interviewés partagent la même pensée que celle de Carmen Merlo. Selon eux, la thérapie comprise dans l'enseignement de la danse de María Fux est liée au changement vers un mieux-être ressenti dans leur vie personnelle après leur participation à un cours. Rosana nous en parle de la façon suivante :

C'est sûr que ce [le cours de María Fux] n'est pas une thérapie parce qu'elle [María Fux] n'est pas thérapeute ! Elle ne te place pas dans une situation thérapeutique, ce n'est pas une session thérapeutique. Il est une rencontre de danse, de mouvement avec nos corps. Ce qui fait qu'il se transforme [dans une thérapie] ou qui aie des effets thérapeutiques est la façon avec laquelle tu y rentres et y sors¹⁰⁸. ROeROBE-05112016-24

Il est intéressant d'observer que, même si la pratique d'enseignement de la danse de María Fux est perçue tantôt comme de la danse, tantôt comme une thérapie, principalement chez les gens qui ne l'ont pas côtoyée, cette divergence ne vise pas María Fux, l'artiste, la danseuse. Autrement dit, même si certaines personnes considèrent l'enseignement de María Fux comme une thérapie, ces mêmes personnes font ressortir l'artiste María Fux et ne se réfèrent pas à elle comme une thérapeute⁹⁸.

⁹⁸ La citation de María Fux comme *thérapeute* a été repérée seulement deux fois au moment de la finalisation de cette recherche : dans le site web Wikipedia argentin : https://es.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%ADa_Fux; et dans le *Dictionnaire de la danse Larrousse* (2008, p. 170).

4.2.3.3. Pouvoir transformateur du mouvement

La reconnaissance du mouvement corporel comme possibilité d'être en relation avec soi-même est comprise par María Fux comme un besoin collectif et pas seulement comme une chose qui lui appartient. Elle nous dit que : « Par le mouvement, je reconnais qui je suis. Tous les gens passent par cela. Je ne suis pas une personne privilégiée. Je suis égale à tout le monde ! J'ai simplement plus d'expérience¹⁰⁹. » EMF-12082015-82.

Parfois, je la questionnais explicitement pour savoir si dans son enseignement, elle faisait une relation entre l'émotion et le mouvement, ce qui serait une piste pour comprendre la place que donnent les personnes à l'enseignement de María Fux, la *Danzaterapia*, parmi les thérapies par le mouvement. Elle m'a expliqué que la façon avec laquelle elle perçoit les émotions dans la danse est liée à une reconnaissance intégrale de l'élève par rapport à ce qui se passe dans son corps, incluant les émotions, mais elle n'a pas l'intention d'entrer dans le monde émotionnel des personnes. Selon María : « Les deux choses sont unies. La partie psychique est liée au mouvement¹¹⁰. » CMF-18082015-8. Dans son premier livre *Danza, Experiencia de Vida* (1979), María Fux nous livre quelques réflexions sur le mouvement et l'art comme ayant une grande capacité d'action positive sur les personnes. Elle dit :

Le mouvement avec les enfants comme avec les adultes est toujours de nature psychologique, mais cela n'implique pas une position thérapeutique préétablie. Plutôt, je l'appellerais prophylactique⁹⁹. Si le concept psychologique est utilisé, il n'est pas pour guérir n'importe qui, mais pour que la personne soit tenue hors du risque de maladie ; et la maladie dans ce cas serait la non-reconnaissance de

⁹⁹ En espagnol, le mot *profilaxis* (prophylaxie) est appliqué en lien avec des maladies et peut être compris comme « *que sirve para proteger de una enfermedad* » (« ce dont on se sert pour se protéger d'une infirmité »). Tiré de <http://www.wordreference.com/definicion/profil%C3%A1tica> le 30 août 2018.

son corps, de sa possibilité d'expression et de son évolution en fonction de son âge [...] ¹¹¹ (Fux, 1979, p. 87).

Ainsi, María a une représentation de la maladie qui n'est pas en fonction d'un corps différencié comme il peut être stigmatisé par la société, par exemple, les *handicapés*, ou les personnes souffrant de *maladie mentale*. Pour elle, la maladie est comprise comme un éloignement de la personne de son corps, qui ne lui permet pas de le reconnaître, de s'exprimer ou de s'actualiser en fonction de son âge. Dans l'extrait de son ouvrage ci-dessus, nous voyons sa pensée sur l'expression du mouvement personnel comme suggérant à la personne de ne pas entrer dans le champ de la maladie, ce qui exclut également la notion de *guérison* ¹⁰⁰. Or, même si María Fux utilise le mot *prophylactique*, lequel est lié à l'idée de la *prévention* ¹⁰¹ nous plaçant déjà dans une situation d'anticipation de l'arrivée de quelque chose, ses propos présentent toutefois le mouvement comme ayant le pouvoir de placer la personne en dehors du contexte de la maladie.

Même en donnant un cours de danse, qui priorise le travail avec le corps et la créativité dans le mouvement, María comprend aussi que tous les mouvements n'amènent pas l'être humain à bouger dans son intégralité (corps, émotion et pensée). Elle conçoit le corps comme une unité indissociable et nous dit : « [...] La tête est corps, elle est dans les pieds ¹¹². » EMF-20092016-411. Elle renforce toujours sa croyance dans le pouvoir du mouvement et de l'art en général comme possibilités de témoignage de la personne : « le mouvement découvre les personnes [en leur

¹⁰⁰ En espagnol, le mot *curar* (guérir) est compris comme : « *Hacer desaparecer una enfermedad, una herida o un daño físico de una persona, un animal o un organismo* » (« Faire disparaître une maladie, une blessure ou un dommage physique à une personne, un animal ou un organisme »). Tiré de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/curar> le 30 août 2018.

¹⁰¹ En Espagnol, le mot *prevención* a le sens de protéger quelqu'un de quelque chose et peut être compris comme : « *Medida o disposición que se toma de manera anticipada para evitar que suceda una cosa considerada negativa* » (« Une mesure ou la disposition qui est prise de manière anticipée pour éviter qu'une chose considérée négative arrive »). Tiré de <http://www.cnrtl.fr/definition/pr%C3%A9vention> le 30 août 2018.

montrant] qui elles sont. Je les vois et je cherche à développer des mouvements qui appartiennent à tout le monde, pas à moi¹¹³ » EMF-12082015-26. Pour elle, c'est la rencontre avec le mouvement personnel qui porte ce pouvoir transformateur : « Je donne ce que j'ai et je crois que l'art, la communication à travers le mouvement *qui nous appartient [elle souligne]*¹⁰², contribue à nous améliorer¹¹⁴. » EMF-12082015-52.

Le positionnement de María par rapport à sa vision du corps comme un tout, à sa pratique de l'enseignement de la danse hors du champ des thérapies et à son rôle d'artiste nous invite à prendre en compte une autre conception de cette artiste en relation à sa pédagogie de la danse.

4.2.4. Ses conceptions de la danse et du professeur de danse *versus* de l'artiste

Dans nos entretiens, María a formulé deux définitions de la danse. Après avoir vu une présentation de tango, elle m'a confié sa première définition de la danse, liée à la liberté :

[...] Les gens qui ont dansé ce tango-là, l'ont appris à travers des pas. C'est de la danse, mais ce n'est pas comme ça que je sens la danse. La danse est un état de liberté pour se connaître soi-même. À travers le tango comme ça, ils [des danseurs] vont faire des mouvements beaux ou laids, il [le danseur] va la placer [la danseuse] en haut et en bas, il va l'attraper, mais il ne va pas ouvrir son cœur. Il ne peut pas, il va faire un pas¹¹⁵ ! EMF-06012016-27

La deuxième définition est que la danse est essentiellement « *un estado creativo* » (« un état créatif ») EMF-25012018, qui a un caractère libérateur permettant la

¹⁰² Je recours aux crochets et à l'italique pour décrire les actions de María Fux qui sont associées aux propos qu'elle tient dans ses entretiens et ses enseignements captés par vidéo.

rencontre de la personne avec elle-même à travers la création. Dans la danse, c'est la possibilité de la liberté d'expression du mouvement personnel qui intéresse à María Fux. Les pas codifiés ne font pas partie de la façon personnelle de María de vivre et d'enseigner cet art. Elle dit : « Le mouvement est toujours bon, mais quand le mouvement se codifie, c'est-à-dire, deux et deux font quatre, ça ne va pas ! Cela ne va pas avec le monde interne de chacun. On se montre comme une petite marionnette¹¹⁶. » CMF-18092016-46.

À plusieurs reprises, j'ai entendu le mécontentement de María Fux face au surentraînement des danseurs qui s'imposent de nombreuses heures de pratique et qui se blessent, ce qu'elle considère comme un manque de respect pour le corps. Par ailleurs, quant au statut de la personne qui enseigne la danse, María fait une différenciation entre le professeur de danse et l'artiste.

María voit le professeur de danse comme quelqu'un qui est lié à une technique de danse stylisée et qui enseigne à danser sur des comptes et avec des codes de mouvement déjà établis. La codification de la danse ne joue qu'un rôle de classification et empêche la manifestation de l'individualité de l'élève. Pour elle, les styles de danse avec des pas ne laissent pas beaucoup d'espace pour l'expressivité personnelle, puisque nous suivons une séquence prédéterminée de mouvement. L'artiste, de son côté, se donne la liberté de jouer avec des mots ou des consignes et de stimuler la créativité des élèves. À ce sujet, sa pensée est très claire :

Le professeur de danse a appris à travers des chiffres, 1, 2, 3, 4, je tourne et je fais 5 *[elle parle comme un élève]*. Pas moi ! L'artiste dit « un... et deeeuuuux...quel accent a le deux que le un n'a pas ? Il a un accent. Un et *[bouge ses mains]* dEEEuux ! *[Augmente sa voix]*, mais il y a aussi le trois, *tá tá tá [frappe ses genoux]* [...] ah, le trois existe *[parle avec surprise]* ! Oh non ! Il y a le quatre¹¹⁷ ! *[Frappe 4 fois les genoux]*. » EMF-20092016-84

Donc pour María Fux, la créativité, dimension qu'elle valorise hautement, est une caractéristique qui différencie un professeur de danse et un artiste. Selon elle, ce que l'artiste donne, est sa création à l'élève. Elle précise « cette personne [l'élève] reçoit une autre chose à travers la création qui est en dedans de toi qui donnes. Celui qui doit travailler, c'est toi, pas l'autre [l'élève]¹¹⁸ ! » EMF-11112016-136. La première personne qui est affectée dans l'acte pédagogique est soit le professeur, soit l'artiste. Selon elle : « les cours te changent ! Pas les gens ! Un cours que tu donnes te fait changer toi [en tant qu'artiste ou professeur de danse] ! Les gens sont en train de changer à leur rythme¹¹⁹ ! » EMF-16092016-180.

En plus, pour María, être une artiste qui partage la danse avec ses élèves n'a pas le statut de travail ou de profession. Elle renforce encore une fois, sa vision de la nécessité pour la personne qui enseigne la danse d'être claire sur ce qu'est sa place et d'avoir le désir constant de s'examiner et de se réinventer en prenant en compte de son état et de ses possibilités au moment du cours.

4.2.5. Ses conceptions de l'enseignement : enseigner est savoir donner

En espagnol, le verbe *dar* (donner) est compris comme « *entregar (se) u ofrecer (se)*¹⁰³ » (« se livrer [soi-même] ou s'offrir [soi-même] ») tout comme pour María Fux qui définit *dar* dans le sens de « *entregar lo que tu es* » (« livrer qui tu es ») CMF-25012018-2. Or, María ajoute que, pour elle, « *Dar es una forma de vivir* » (« Donner est une façon de vivre ») CMF-25012018-6. Le mot *donner* en se référant à la danse, a été prononcé 289 fois par María Fux au cours des entretiens menés auprès d'elle. Sa façon personnelle de comprendre et d'utiliser le verbe *donner* ainsi que

¹⁰³ Définition de la *Real Academia Española*. Tiré de <http://lema.rae.es/dpd/?key=dar> le 15 janvier 2018.

l'importance qu'elle accorde à ce mot dans sa vie et dans son enseignement nous invite à développer ce thème de façon plus détaillée.

Chez María, *donner la danse* est vécu de la même façon qu'elle donne des objets ou partage la nourriture chez elle. Elle m'a dit : « [Tu dois donner la danse] avec ce que tu as de meilleur ! C'est comme donner à manger ! C'est ça donner¹²⁰ ! » EMF-11112016-311. Cependant, dans la conception de María : « Enseigner est savoir donner. Donner qui tu es et regarder l'autre pour donner¹²¹. » CMF-25012018-56. Ainsi, María présente l'acte d'enseigner avec une subjectivité particulière. Selon elle :

Je possède une chose qui s'appelle pratique. Je possède une chose qui s'appelle expérience. Je possède une chose qui est d'avoir des yeux et des oreilles et un corps en regardant l'autre. [...] Je regarde l'autre en voulant voir en quoi il a besoin de moi pour avancer. C'est ça enseigner¹²². EMF-06012016-22

La conception de María sur l'acte d'enseigner est donc la reconnaissance de soi dans la salle de cours, la perception des besoins de l'autre pour qu'il puisse grandir et la capacité du pédagogue de permettre à l'élève d'accéder au mouvement. Ainsi, pour María Fux, *enseigner* est même une condition pour *donner*. C'est la première étape où elle se pose en observatrice d'elle-même tout en essayant de comprendre les besoins de l'élève pour qu'il puisse découvrir son propre mouvement. Autrement dit, pour María, *enseigner* est davantage lié à sa propre perception d'elle-même en regardant l'autre dans le but de prendre les décisions permettant de *donner* à l'élève. Ceci semble être le point de départ, l'amorce de la démarche de *donner la danse* qui pour elle consiste à laisser l'élève libre en facilitant les conditions pour qu'il puisse trouver son propre chemin dans le mouvement. Elle dit :

Je suis une autre personne avec plus d'années que toi, qui suis en train de te donner. En train de te donner pour que tu puisses être plus libre. Pas pour que tu me ressembles ! Pour que tu trouves ton chemin. Je ne veux pas que tu me ressembles ! C'est ça donner¹²³ ! » EMF-11112016-106

Même si María se prépare à son enseignement en laissant surtout émerger et incuber ses idées pour faire danser les élèves (Raymond, 2014), elle ne semble toutefois pas didactiser ses cours dans le sens d'identifier des savoirs de danse et de les écrire pour les formaliser (voir section 4.3.2 de ce chapitre). Elle n'a pas non plus l'intention de conduire personne à un objectif qu'elle aurait elle-même déterminé. María comprend que l'élève est la personne responsable de faire des mouvements qui ont des significations pour lui, et ne se voit que comme une facilitatrice du mouvement. Cela nous amène à une phrase souvent prononcée par María dans nos entretiens avec elle : « *yo soy un puente* » (« je suis un pont »).

4.2.5.1. *Donner la danse* en facilitant la rencontre de l'élève avec son propre mouvement : Être un pont

En considérant l'élève capable d'identifier et de satisfaire ses propres besoins, par ses cours, María lui permet de reconnaître ce qu'il peut faire ou ce qui est important pour lui à ce moment-là. Pour elle : « Les questions et les réponses sont dans le corps. Tu lui donnes la possibilité [faciliter le processus] de les sortir¹²⁴! » EMF- 20092016. Elle s'attribue un rôle de facilitatrice dans l'éveil du corps et du mouvement des élèves qui ne sont pas actifs ou reconnus par eux. Selon María, « je stimule les zones, les lieux dormants des gens¹²⁵. » EMF-XX092014-32. Elle nous précise :

Oui [c'est de] ouvrir la fenêtre, la porte pour que les gens passent et se rencontrent avec leurs propres corps à travers le mouvement, à travers ce qu'ils écoutent, à travers ce qu'ils voient et qu'ils sentent. Tout ceci va toujours ensemble. Peu importe l'âge que la personne a, si la personne a la trisomie ou si elle est sourde. Le mouvement est dans le corps et il est en train d'attendre pour sortir de ton corps pour être exprimé. Je suis un pont¹²⁶. EMF-XX092014-40

Un pont peut être pensé comme un lieu qui permet un rapprochement et une communication entre deux choses, mais aussi comme le fait de « *situar alguien o*

*algo en el lugar adecuad*¹⁰⁴ » (« situer quelqu'un ou quelque chose au bon endroit »), ce qui semble plus près de la pensée de María Fux. Sa référence comme étant un pont a été mentionnée à plusieurs reprises dans les entretiens, principalement chez ses élèves plus anciens et même parmi ses collaboratrices. Je leur ai alors demandé à quoi cela faisait référence au juste. Les réponses étaient unanimes en disant que María était un pont « pour arriver à l'autre ».

Pour les élèves, la notion de pont utilisée pour décrire María correspondait à une connexion entre elle et eux. En revanche, dans la conception de María Fux, être un pont signifie faciliter la rencontre de l'élève avec lui/elle-même, avec son propre corps et son mouvement. Ainsi, nous observons que la compréhension de certains aspects de la pensée de María Fux demeure obscure, même pour des personnes qui ont passé leur vie auprès d'elle. Voyons maintenant une autre manière dont María s'y prend pour *donner la danse*.

4.2.5.2. *Donner la danse* en transposant ses expériences artistiques et de vie avec instinct et intuition

Pour María, la danse est donnée à partir du partage de ce qu'elle a appris sur la scène et dans la vie. Elle se réfère à ses propres ressources personnelles, à ses propres apprentissages qu'elle transpose dans la salle de cours en affirmant que :

Ce que j'ai reçu à travers l'art, la danse et la scène, c'est la façon dont je donne les cours. La scène m'a donné l'assurance de pouvoir faire. Je fais vraiment ce qui est à l'intérieur de mon corps [...] avec des difficultés et avec des joies. Ce n'est pas toujours la même chose¹²⁷. EMF-20092016- 110

¹⁰⁴ Tiré du site web <http://dle.rae.es/?id=TdpEAGZG> le 26 février 2018.

La transposition de la vie à la salle de cours, telle que vécue par María Fux comporte une grande subjectivité, ce qui m'a amenée à lui demander comment nous accomplissons cette tâche, c'est-à-dire comment il est possible de *donner l'expérience* à l'autre. Voici sa réponse :

[Tu donnes l'expérience] Avec ce que tu fais. Ce qu'il y a dans ton intérieur. L'expérience, on la donne en montrant qui on est. En ce moment, je suis en train de te parler en utilisant des choses que j'ai en dedans de mon corps. Je ne demande pas à ma mère ni à ma professeure, comment je dois te parler. Je te parle, à partir de qui je suis ! [...] Tu donnes l'expérience, quand tu la vis bien¹²⁸ ! EMF-20092016-108

Dans ce sens, ce que María appelle l'*expérience*, c'est l'apprentissage étroitement liée à tout le bagage accumulé dans son parcours de vie et comme danseuse. Cependant, María m'avait aussi parlé de l'utilisation de l'expérience dans la salle de cours de la façon suivante : « Tu ne peux pas, avec ton expérience, produire des changements chez l'autre en disant qu'il doit être comme ça¹²⁹ [*María montre un pas de danse*]. » EMF-06012016-279. Ainsi, pour elle, son expérience ne peut pas changer l'autre, mais peut créer les conditions ou les circonstances qui permettent à l'autre de changer.

Pour María, l'art comme expérience de création et aussi comme véhicule de communication et implique une attitude créative qui n'est pas liée à une manière cartésienne de la vivre. Voici comment María nous en parle :

Non, ce que tu enseignes n'est pas mathématique [...] Si nous parlons de la possibilité de l'art et de la communication, il y a l'impondérable, ce qui ne peut être fait avec la tête. Mais je sais avec l'instinct. Avec l'instinct, Déborah ! L'instinct, pas avec ta tête ! Ne veut pas dire mathématiquement comment faire les choses. Cela ne sert pas¹³⁰. EMF-12082015-92

María Fux définit l'instinct de la façon suivante : « c'est ce qui ne peut être apprécié¹⁰⁵ [complètement] ce dont on ne peut pas parler ! Il existe dans le corps¹³¹ » EMF-12082015-70. Malgré le fait qu'elle en parle de façon différenciée, María considère l'instinct et l'intuition comme étant équivalents : « *es lo mismo* » (« c'est la même chose ») EMF-25012018-59. Dans son livre de 1998, Elle présente la notion d'intuition dans la salle de cours comme la capacité d'adaptation aux différentes demandes qui surviennent tout au long du cours. Voici ses mots :

Pour moi, l'intuition signifie ne pas avoir de schémas fixes et accepter que dans une classe il est possible de faire des changements [de cours], car il y a quelque chose en dedans de nous qui indique la nécessité de le faire, soit en modifiant la musique, soit avec un autre type de stimulus qui, à ce moment, ne se montre pas assez adéquat. C'est comme une voix interne qui aide à la recherche de moyens qui permettent de trouver, dans la relation du groupe, une meilleure possibilité de dialogue. Lorsque nous dansons, nous dialoguons, d'abord avec nous-mêmes, puis avec l'autre¹³² (Fux, 1998, p. 37).

María nomme *intuition* cette capacité de se percevoir elle-même et de capter la réponse des élèves par rapport à la dynamique qui se déroule dans la salle de cours. Nous parlons encore une fois d'un processus perceptuel qui survient après la réception de nouvelles informations qui sont comparées avec celles provenant de toutes les expériences précédentes et il y a alors l'interprétation des stimuli ressentis (Cohen, 2015). C'est à partir de ces interprétations qu'elle apporte des changements à ses cours en privilégiant une relation d'aller-retour avec ses élèves.

¹⁰⁵ María utilise le mot *apreciar* en espagnol, qui signifie : déterminer de façon approximative la valeur de quelque chose, selon le dictionnaire *wordReference* en espagnol. Tiré de <http://www.wordreference.com/definicion/apreciar> le 25 septembre 2017. María parle de ce mot en lui donnant le sens de ce qui ne peut être évalué par rationalisation.

4.2.5.3. *Donner la danse* humainement dans une relation d'aller-retour constant avec les élèves

Donner la danse est faite en considérant la dimension humaine de la personne, soit de celle qui donne, soit celle des élèves qui la reçoivent. Donner un cours de danse de façon humaine, c'est maintenir un rapport très étroit entre les ressources personnelles, les forces et limites que nous possédons au moment précis du cours. Selon María : « Ils [ses cours] sont tous distincts, mais c'est toujours cette façon de donner, de donner humainement, non mécaniquement. C'est ça la différence : La [dimension] humaine¹³³ » CMF-18092016-84. En revanche, pour elle, *donner mécaniquement* signifie donner de façon automatique, c'est-à-dire donner un cours avec un ordre du jour préétabli, sans prendre en compte ses ressources créatives, ses perceptions corporelles et sans la possibilité de se réinventer ou de considérer ce qui se passe dans la salle de cours et avec les élèves.

Même si au début du cours, la musique est déjà choisie et son idée pour faire danser les élèves est déjà conçue, son développement se fera en fonction du mouvement du groupe en réponse à ses stimuli et consignes. María est attentive à la dynamique dans la salle de cours, aux manifestations et de changement de ses élèves. Elle est sensible à la réponse individuelle ou du groupe dans une relation de rétroaction constante entre elle et les élèves : « [C'est un] aller-retour. Mes élèves, à qui je donne, me donnent en retour, à travers le mouvement¹³⁴ ! » EMF-20092016-4. Mirta, mère d'une élève trisomique auprès de María pendant 13 ans, considère la relation d'aller-retour de María comme une des caractéristiques importantes de son enseignement. Selon elle :

Il y a deux mots qui traversent [le cours], le *timing* et le processus du groupe. On sent aussi un schéma préétabli au début, le développement et la fin. Mais aussi, tu t'adaptes également à ce que tu reçois, à ce que te donne le groupe [*elle parle comme la personne qui donne le cours*], comme un aller-retour tout le temps¹³⁵. MeEPM-30092016-38

Cette relation d'aller-retour s'installe dans une posture horizontale de María en relation à ses élèves. Une des caractéristiques les plus remarquables et reconnues de l'enseignement de María Fux est l'acceptation de l'élève dans une relation d'égalité.

4.2.5.4. *Donner la danse* avec l'acceptation de soi et de l'élève : la relation d'égalité

Selon María Fux, il faut accepter la réalité du mouvement propre de la vie et elle le fait avec résilience. Pour elle, l'acceptation de soi est liée à l'acceptation de l'imperfection humaine : « Il faut accepter nos couleurs. Parfois nous sommes blancs, parfois nous sommes noirs. Parfois nous sommes roses, parfois verts, parfois “non”, parfois “oui” ! Ces “parfois” parsèment notre vie¹³⁶ ! » EMF-11112016-89.

María met l'accent sur l'importance de l'acceptation personnelle et du regard ouvert autant à l'égard de l'élève qu'à l'égard de soi-même qui est en charge des cours de danse. Selon elle : « Si tu es une personne qui pense que tout ce que tu sais, c'est parce que tu es très importante, tu n'es pas prête, tu ne vois pas. Tu ne vois pas l'autre ni toi-même¹³⁷. » EMF-06012016-8. Accepter l'autre est une tâche qui commence d'abord avec la propre acceptation de soi, malgré toutes les difficultés qu'elle reconnaît comme étant présentes chez tous. María dit :

Il est difficile de t'accepter toi-même !!! Cela commence avec soi, non pas avec l'autre, avec soi ! Si je te connais et je vois que tu es différente, il faut en premier me connaître moi-même pour que je puisse te voir [...]. Accepter l'autre signifie se connaître soi-même¹³⁸. EMF-06012016-78

De fait, l'acceptation inconditionnelle des personnes et le regard égalitaire de María ont été des caractéristiques le plus souvent reconnues par ses élèves comme un positionnement de vie chez María Fux. Claudia, son assistante, nous permet de mieux saisir la conception d'égalité de María pour tous ses élèves, sans distinction.

Tous sont égaux, vraiment, dans la vie de María : l'homme, la femme, l'enfant, et la personne avec une incapacité, ils sont tous pareils. María traite tout le monde également. Cela, je ne l'ai jamais vu chez une autre personne ni dans ni en dehors du studio. La nature de María est comme ça¹³⁹ ! CJeCJ-01112016-66

Dans les mots de Diana, élève de María depuis 2009 et atteinte de la poliomyélite, le traitement égalitaire de María confère à ses cours une dimension permissive, ce qui autorise les élèves à faire des mouvements qui ne leur étaient pas possibles dans un environnement discriminatoire. Diana nous raconte :

[...] L'image de María a beaucoup de force. J'étais fascinée, une attraction immédiate pour elle, pour sa façon de parler, pour la force de ce qu'elle transmet et parce qu'elle ne m'a jamais vue comme une handicapée ! María est la seule personne que j'ai connue, malgré le fait qu'elle travaille avec des handicapés, la seule personne qui traite TOUS [*elle souligne*] ceux qui sont dans son studio de la même façon. Elle ne me permet pas de faire une autre chose parce que j'ai de la difficulté avec mes jambes, non ! Tous, nous faisons la même chose en fonction de ce que nous pouvons. C'est merveilleux ça parce que ça te donne la possibilité de pouvoir le faire ! Si elle me traitait différemment des autres... Bien... parce que quand on a un handicap, c'est facile de nous traiter de façon différente, avec un certain favoritisme ou on nous traite mieux ou on nous donne sa place. Ce n'est pas bien ça, parce que le favoritisme autant que le fait de ne pas être vu sont deux formes de discrimination¹⁴⁰. DIeDIMA-06102016-6

Le témoignage de Diana souligne l'une des caractéristiques importantes des cours de danse de María Fux. Malgré la diversité des personnes qui assistent à ses cours, le même cours est suivi par tous indistinctement et indépendamment de leur situation physique ou mentale. Ce qui différencie les élèves est leur façon personnelle de prendre ce que María leur offre, et ce, en fonction de leur condition du moment. Pour elle, tous les élèves ont une possibilité de mouvement et chacun le fait à sa façon. Si quelqu'un ne peut pas bien voir ou bien entendre ou encore ne peut plus marcher, il demeure toujours capable de mouvement qu'il réalise selon sa capacité.

La démocratisation de la danse, comme un art accessible à toutes les personnes, philosophie partagée par H'Doubler (1957) et Laban (1990), est fortement visible dans l'approche pédagogique de María Fux. Comme conséquence logique de l'acceptation de l'élève dans la salle de cours, il y a le respect du temps qu'il requiert dans son cheminement de découverte de son propre mouvement, ce que nous allons voir dans la prochaine section.

4.2.5.5. *Donner la danse en respectant le temps de l'élève : l'absence d'attentes par María Fux*

D'entrée de jeu, il est important de situer la relation particulière que María entretient, elle-même, avec le temps, ce qui, déjà, attire l'attention des personnes de son entourage. Dans sa vie, temps et rythme sont deux dimensions étroitement liées et le respect qu'elle a pour l'une et pour l'autre conditionne sa vie personnelle. La valorisation de son temps, de son rythme biologique et de la discipline fait partie de sa routine. Les *thés* des mardis et jeudis (voir la section 1.2.2 de la problématique) sont un exemple de la structure ritualisée que María donne à sa vie. Elle dit :

Le temps est en dedans de moi. Je sais que nous sommes en train de parler et que tu es en train d'enregistrer, mais il va arriver un moment où je vais être saturée [fatiguée] de moi ! Je vais dire, « au revoir, merci » et je pars. Il y a quelque chose en dedans du corps qui dit quand ça commence, quand ça se développe et quand c'est fini¹⁴¹. EMF-11112016-95

Dans ce sens, l'importance du regard attentif et patient de celui qui fait vivre la danse est très évidente dans l'enseignement par María Fux. Pour elle, l'attention portée au temps de l'élève est même plus importante que la pratique de la danse elle-même, puisque c'est à travers le temps que l'élève réussit à reconnaître son corps et ses possibilités de mouvement. Dans sa compréhension, « [le temps] est la possibilité que chacun va acquérir autour du corps [des parties du corps] qui ne bouge pas¹⁴² » EMF-

XX092014-32. María donne le temps pour que les individualités se manifestent en respectant le processus personnel de chacun dans la salle de cours.

Le respect pour le temps des élèves est une des caractéristiques de la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux la plus reconnue et appréciée par ses élèves. Étant auprès de María depuis l'âge de quatre ans, Moira, reconnaît cette caractéristique comme structurant les cours de María. Selon elle :

S'il y a quelque chose dans la technique de María qui structure beaucoup le cours, c'est de laisser le temps à chacun, disons. Ne pas insister pour que l'autre suive la consigne exactement comme elle la donne. Ne pas déterminer que le temps d'une personne soit le même pour tous¹⁴³. MeEPM-28102016-64

À titre personnel, je peux dire que, dans mes cours de danse avec María Fux, la perception de l'*ici et maintenant*, la sensation d'être dans le moment présent, était d'une forte intensité. La possibilité de vivre le mouvement à mon propre rythme sans contrainte m'a permis d'avoir une sensation de présence dans la salle de cours que je n'avais jamais expérimentée dans un autre lieu d'apprentissage. María ne presse pas l'élève pour qu'il réponde à une attente préétablie. Encore dans ses mots :

Savoir donner est le plus difficile. Parce qu'on attend toujours que l'autre donne la réponse. Il ne faut pas attendre ! Cela arrive au moment juste ! Chaque corps, chaque personne est différente. Le sourd n'est pas différent, l'aveugle n'est pas différent, ou la personne qui ne peut pas marcher avec cette jambe. Non ! Tous, nous sommes différents et nous n'avons pas la compréhension du mouvement au même moment¹⁴⁴ ! EMF-11112016-117

Le respect du temps de l'élève et l'absence d'attentes de la part de María Fux ne sont pas compris comme un laisser-faire. Dans la salle de cours, María Fux semble reconnaître bien la différence entre l'élève qui éprouve de la difficulté à comprendre ou à suivre ses consignes et celui qui est nonchalant ou indifférent face à la consigne donnée. L'absence d'attentes se situe au niveau de la performance. Même s'il est clair

pour María que les élèves sont là pour suivre un cours de danse, elle ne les oblige pas à faire exactement ce qu'elle dit ni ne fait de pression pour que l'élève accomplisse une tâche préétablie. Elle considère les difficultés qu'ils peuvent avoir à suivre sa consigne et fait preuve de respect à leur égard.

Certains rapportent que cette façon respectueuse qu'a María Fux de voir ses élèves, quelles que soient leurs connaissances ou habiletés en regard du mouvement (danseurs, élèves trisomiques, etc.), entraîne un sentiment d'autonomie chez eux dans la mesure où s'éveillent la confiance dans leur propre corps et le mouvement, ce qui nous amène directement à la notion de l'autorité somatique issue des *Somatiques*, telles que présentées dans le deuxième chapitre de cette thèse.

María ne se donne pas l'objectif de régler les difficultés de mouvement des élèves ni de les convaincre de bouger : « [...] pas que je les retire [les difficultés], je ne retire rien. Elles changent dans la mesure où on change¹⁴⁵. » EMF-XX092014-32. Ainsi, María offre un espace de rencontre dans le mouvement, mais c'est l'élève qui prend le temps de trouver ce dont il a besoin.

4.2.5.6. *Donner la liberté à l'élève de donner du sens à son expérience*

Dans les cours de María, c'est à l'élève que revient la décision de trouver sa manière d'incorporer et d'interpréter son enseignement de la danse. Selon elle : « Ça dépend de la personne. Chacun doit vérifier avec lui-même ce qu'il veut [dans le cours]¹⁴⁶ » CMF-18082015-10. Cette autonomie dans l'interprétation des cours de María Fux est aussi reconnue par les élèves. Selon Moira, élève de María dès l'âge de quatre ans, « chacun lui donne sa [propre] signification, non ? Cela dépend de la façon dont chacun l'inscrit [en lui-même]¹⁴⁷. » MeEPM-28102016-57.

De la même façon, Diana, élève atteinte de la poliomyélite auprès de María à partir de 2009, comprend que les cours de María offrent une opportunité de croissance personnelle par le mouvement, mais c'est à l'élève à chercher ce qu'il veut en prenant ses cours de danse. Dans son témoignage, elle dit :

[L'expérience du cours] c'est lié, si la personne est à la recherche de quelque chose ou pas ! Parce que tu peux aller danser et il n'arrive rien ou tu peux y aller parce que c'est María Fux ! [Elle fait allusion à la reconnaissance de María Fux]¹⁴⁸. DIeDIMA-06102016-12

Susana, une autre élève de María, reconnaît également le rôle de l'élève dans son parcours d'apprentissage. Selon elle : « cela [l'expérience des cours] dépend aussi de la personne, de comment la personne vit le cours¹⁴⁹. » SUESUMF-025102016-20. Il faut remarquer que María ne se préoccupe pas de ce que les élèves font comme conséquence de son enseignement ni ne s'attribue pas la responsabilité du rayonnement de son enseignement de la danse chez eux. Encore selon María : « [...] Tu dois rencontrer dans ta marche tes propres mots et TES besoins¹⁵⁰. » EMF-11112016-119. Ces propos nous amènent également à faire un lien avec l'éducation libératrice de Paulo Freire (2002), pour qui l'élève a la capacité d'identifier et de décider de ses propres besoins.

Dans l'acte de *donner la danse*, c'est l'élève qui doit développer et réaliser sa propre démarche dans les cours de María. Cette dernière se place dans un rôle de facilitatrice de la rencontre entre l'élève et son propre mouvement, mais ne se donne pas la responsabilité de son parcours personnel. Les nombreuses conversations avec María Fux sur sa pratique ainsi que les entretiens auprès des participants complémentaires nous ont permis d'observer d'importants liens entre les conceptions de María Fux quant à sa vie, la danse et sa façon de concevoir sa pédagogie. Sa générosité et son détachement dans son acte de *donner la danse* nous font considérer la salle de cours comme un vrai prolongement de sa propre façon de vivre sa vie, même si cela n'est

pas très évident pour l'élève. La figure 4.2 permet d'illustrer les *Conceptions* de María Fux à la base de son enseignement de la danse.

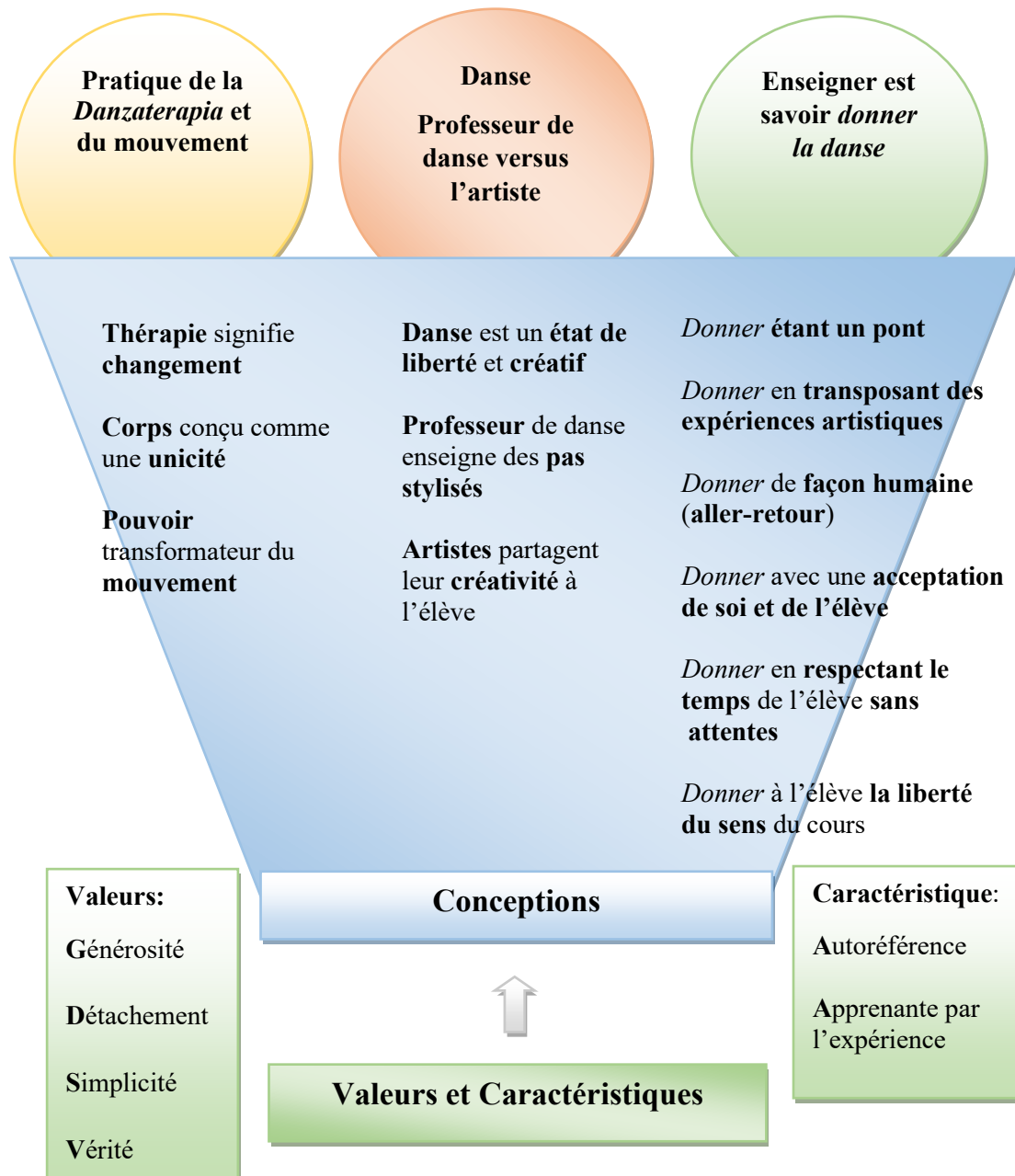


Figure 4.2. Synthèse des *Conceptions* de María Fux à la base de son enseignement de la danse

Nous allons passer à la troisième partie de ce chapitre qui porte maintenant sur la pratique d'enseignement de la danse de María Fux.

4.3. Pratique d'enseignement de la danse de María Fux

Avant d'aborder la pratique d'enseignement de María Fux proprement dite, il importe de rappeler que les données ayant servi à élaborer cette section et qui font partie de l'arbre thématique *Pratique de l'enseignement de la danse de María Fux* (voir l'Annexe FF) proviennent surtout des observations des cinq captations vidéo des cours donnés par María Fux entre 2014 et 2016. Ces analyses de pratique ont été enrichies par la triangulation des données d'entretiens menés auprès de María Fux entre 2014 et 2016¹⁰⁶ et des entretiens effectués auprès des participants complémentaires provenant de l'environnement immédiat de María Fux : ses collaboratrices, son assistante, ses élèves et des mères des élèves trisomiques. Ces résultats sont enrichis à l'aide de ma participation observante et des documents écrits obtenus sur le terrain. Nous avons utilisé également certains ouvrages de María et pages site web de ses entrevues pour les médias comme source d'illustrations.

Dans un premier temps, nous décrirons à l'aide de la participation observante et d'entretiens, l'environnement dans lequel María Fux a offert ses cours de danse pendant plus de 40 ans. Puis, nous discuterons des motifs qui ont amené ou amènent encore les élèves à poursuivre ses cours durant plusieurs années. Ensuite, nous examinerons la manière avec laquelle María Fux se prépare à concevoir et donner ses cours. Par la suite, nous analyserons, en utilisant comme principale source de données

¹⁰⁶ En janvier 2018, je suis retournée à Buenos Aires pour rencontrer María Fux, ce qui m'a permis de clarifier certains de ses propos récoltés lors des entretiens menés avec elle entre 2014 et 2016.

obtenues par captation vidéo des cours de María Fux, les six moyens pédagogiques qui sous-tendent sa pratique de l'enseignement de la danse. Finalement, nous détaillerons les quatre moments-clés qui structurent son enseignement.

4.3.1. Studio-maison : Le *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux*

Le *Centro Creativo de Danza Contemporanea* María Fux se trouve dans un grand appartement au deuxième étage d'un immeuble situé au 289 avenue Callao dans le centre-ville de Buenos Aires. Il y est depuis 1977. Même s'il est officiellement enregistré sous le nom de *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux*, le nom affiché à l'entrée est *Estudio de Danza Contemporanea María Fux* (Studio de danse contemporaine Maria Fux) (Figure 4.3) et le panneau à l'extérieur indique seulement *María Fux Estudio de Danzas* (María Fux studio de danse) (Figure 4.4).



Figure 4.3. Entrée du studio



Figure 4.4. Panneau du studio vu de la rue

Par ailleurs, les personnes qui gravitent autour de María identifient ce lieu simplement comme *el estudio de María* (le studio de María), *el studio de Callao* (le studio de Callao) et les médias l'appellent *casa-estudio de María* (studio maison de María) du fait que le *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux* est aménagé à même sa résidence que seuls un couloir et une porte séparent son appartement privé du studio. Faut-il signaler que le mot *Danzaterapia* n'apparaît dans aucun de ces titres.

Le studio comprend un petit secrétariat et trois vestiaires, deux pour les femmes et un pour les hommes. Il comporte une seule salle de cours rectangulaire de 17 x 5 mètres au centre duquel se trouve deux grandes colonnes. On y trouve aussi un miroir dans le fond de la salle et un autre sur le côté gauche (Figure 4.5). Dans un coin du devant de la salle de cours, il y a un piano très rarement utilisé, puisque María utilise un système de son pour la musique. María n'interdit à personne d'assister à ses cours. Au-devant de la salle, il y a aussi deux rangées de chaises pour accommoder les parents des enfants qui participent au cours de danse et toute autre personne voulant les observer. Ainsi, la salle de cours recrée une ambiance de scène avec un endroit réservé pour les spectateurs.

Le studio de María nous rappelle bien que cet espace appartient à une danseuse. Fixés aux murs de la salle de cours, nous retrouvons des photos de certains spectacles de María Fux ainsi que des affiches de nombreux séminaires qu'elle a animés en Argentine et ailleurs. De la même façon, les murs des couloirs menant aux vestiaires sont remplis d'affiches d'interviews pour des journaux ou magazines que María a réalisés au cours de sa carrière et de même que certains prix qu'elle a reçus.

L'énergie du studio est puissante, il ne semble y avoir aucun espace vide. L'ambiance qui y règne ainsi que tous les souvenirs qui y sont affichés donnent à cet environnement une impression d'espace vivant, comme l'a bien traduit Leon Gieco

dans son documentaire *Mondo Alas*¹⁰⁷. Comme nous l'avons vu précédemment, il est impossible de savoir combien de personnes sont passées par le studio de María, inauguré il y a 43 ans, puisqu'il ne semble pas exister de registres à cet effet, mais plusieurs centaines de personnes ont suivi ses cours.

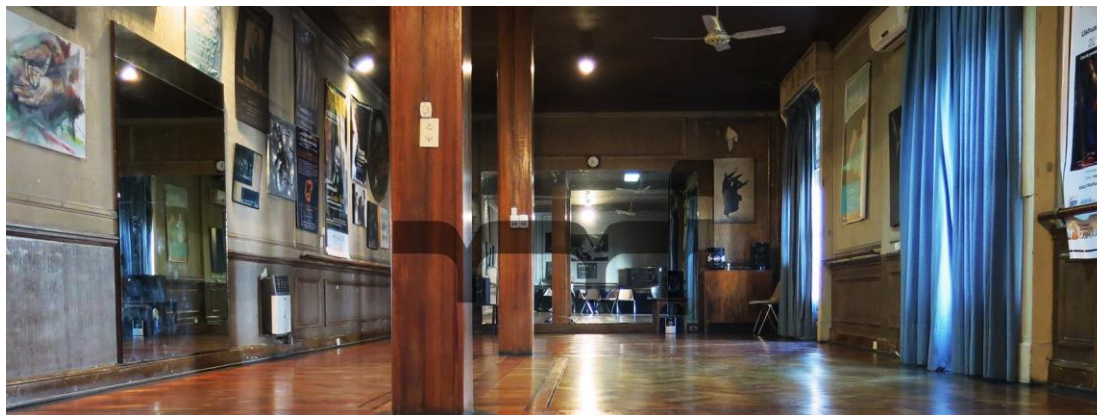


Figure 4.5. Salle de cours du studio de María Fux¹⁰⁸

Les activités du studio se déroulaient les mardis, jeudis et samedis. Les mardis et jeudis, il y avait des cours le matin et le soir. Les jeudis, il y avait un cours pour les enfants de 3 à 7 ans et les samedis, le cours contenait un plus grand nombre d'adolescents atteints de *handicaps* variés puisque le samedi était une journée plus facile pour les parents d'y rester avec leurs enfants.

Il y a aussi toujours un spectacle de fin d'année, appelé *muestra de fin de año*, l'équivalent à un spectacle de fin de l'année des élèves. Il s'agit d'un événement qu'a

¹⁰⁷ En 2010, la chaîne de TV *Encuentro* a réalisé une série de trois documentaires sur María Fux. Cette série était animée par León Gieco, un chanteur argentin de réputation. Dans la deuxième partie de la série, María lui présente son studio de danse. Il a fait la remarque à María qu'elle « avait toute une vie ici ». Plus d'information peut être trouvée dans le documentaire : <https://www.youtube.com/watch?v=WCKDNHM2hXE>.

¹⁰⁸ Image tirée de la page Facebook *María Fux oficial* : <https://www.facebook.com/MétodoMariaFux/> le 10 août 2018.

toujours lieu au studio de María au mois de décembre. Pour ce spectacle, tous les élèves du studio sont invités à apporter une musique qui leur plaît et, sur cette musique, à danser en *solo* au milieu de la salle de cours pour les spectateurs qui sont en majorité des parents ou amis des élèves. Les élèves sont libres d'utiliser ce qu'ils veulent pour leur danse (tissus, plumes, bambou, etc.). C'est l'aboutissement de l'année, un moment où chaque élève montre ses propres créations et improvisations. Durant cette *muestra de fin de año*, María suit toujours le même rituel. Elle est assise au milieu dans la première rangée de chaises, avec les autres spectateurs, et à la fin de la danse de chaque élève, elle se lève et l'embrasse.

4.3.1.1. Les motifs pour lesquels les élèves veulent danser auprès de María Fux

Comme nous l'avons vu précédemment, au *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux*, c'est aux élèves de déterminer la quantité et la durée des cours qu'ils veulent suivre. Cette information ne semble pas préoccuper María qui a sa propre conception des raisons motivant les élèves à vouloir apprendre la danse avec elle, dont deux lui apparaissent plus importantes.

Selon María, un premier facteur, qui expliquerait l'intérêt de certains élèves, et aussi leur engagement, est pour leur désir d'activer tout leur corps. María dit : « Les gens qui viennent ici sont inconnus pour moi. Ils viennent, peut-être, parce qu'ils veulent danser. Ils viennent et ils aiment l'endroit et ils veulent faire quelque chose avec leur corps, mais ils ne savent pas quoi¹⁵¹. » EMF-XX092014-26.

Un deuxième facteur, toujours selon sa conception, est qu'elle accepte les élèves sans aucun prérequis, sauf celui d'être pleinement présent dans la salle de cours pour apprendre la danse dans un groupe, ce, sans porter de jugements sur leurs capacités à danser. Selon María : « Les gens veulent sentir, sentir ! Et ils veulent créer ! [...] Ils

viennent parce que je n'exige pas [...]. Non ! Tu fais ce que tu es¹⁵². » EMF-20092016-160. Elle ajoute en soulignant l'absence d'une structure rigide chorégraphiée dans ses cours : « Dans tous les studios de danse, on dit, droite, gauche, le pied en dessous, au-dessus ! Pas, moi ! je ne dis pas ça ! La personne vient, j'ouvre la porte et on commence¹⁵³. » EMF-20092016-162.

Nous remarquons que les propos de María sur son enseignement de la danse semblent converger avec ceux de certains élèves interviewés. Voici le témoignage de Silvia, élève de María depuis 2008 :

Ce que je sens dans les cours de María, je ne l'ai jamais senti dans aucune autre activité physique. Je ne sens aucun préjugé. C'est moi et moi. Moi, là [dans la salle de cours] je pense que c'est l'endroit où je me trouve le plus authentique. C'est la première fois que je rationalise cela¹⁵⁴[...] » SILVieSILV-03112016-64

Chez les élèves interviewés, nous observons que cette sensation d'authenticité et de reconnaissance de soi est ressentie dès leur début comme élève de María. Pour sa part, Maria Jose, auprès de María Fux pendant 44 ans, comme élève et comme collaboratrice, témoigne de son expérience dans cet environnement :

Il y avait des moments dans les cours où je me reconnaissais ou je commençais à me reconnaître. [J'ai commencé] à avoir des expériences sur moi-même à partir du mouvement [...]. Il y a quelque chose de liée à la vie quotidienne [...]. Depuis que j'étais très petite, je me sentais comme si je me reconnaissais d'une autre manière dans cet espace¹⁵⁵! MJeMJV-03112016-14

Tout comme Silvia et Maria Jose, il y avait unanimité parmi les élèves quant à la sensation de confort et de reconnaissance d'eux-mêmes associée au studio de María qu'ils voient aussi comme un *lieu d'appartenance*. Ceci était exprimé avec encore plus d'emphasis par les mères des élèves trisomiques par rapport à leurs enfants qui ont eux-mêmes défini le studio de María comme *leur* espace. Mirta, mère d'une élève

trisomique, déclare : « Elle [sa fille] me dit que là c'est son lieu. C'est son espace, elle sait déjà ça. C'est son groupe d'appartenance¹⁵⁶. » MeMIR-01112016-28.

Paula, aujourd'hui âgée de 35 ans, côtoyant María depuis l'âge de 4 ans, reconnaît avoir voulu continuer en raison du groupe dans lequel elle se trouvait, petite, mais que c'est la possibilité de faire son propre parcours dans les cours de María qui l'a incitée à poursuivre. Elle dit :

À mon adolescence, il y a eu un moment où je voulais partir. Mais arriver là [au studio] et avoir un lieu où je pouvais danser, m'exprimer... dans les spectacles de fin d'année, quand chacun fait sa propre danse, c'était super important pour moi. Cette époque a été fondamentale, de pouvoir montrer mon processus de travail de l'année avec MA danse et MA musique¹⁵⁷. MeEPM-30092016-73

Les deux mères des élèves trisomiques interviewées dans le cadre de cette recherche ont dit avoir amené leurs enfants chez María en raison de la qualité de son travail avec diverses populations. C'est le cas aussi de Diana, son élève dès 2009, atteinte de la poliomyélite :

En 2008, ça a été la première fois que j'ai entendu parler de María Fux et de la *Danzaterapia*. Je ne savais pas qu'il y avait une danse que je pouvais danser, que tout le monde pouvait danser selon ses possibilités¹⁵⁸. DIeDIMA-06122016-2

Gabriela, la mère d'un élève de María depuis 2009, ayant une trisomie, a mentionné les apprentissages de son fils par rapport à la musique et au mouvement ainsi que des changements corporels comme étant fort positifs chez lui, ce qui le pousse à vouloir continuer d'être auprès de María. Gabriela nous dit :

Mon fils a développé son corps ! Il aime ses muscles, la flexibilité qu'il a développée, est-ce que tu vois ça ? Il se plie, il ne se soucie pas s'il remet sa jambe en arrière ou en avant [...] dans le studio de María on danse avec liberté, tu vois ? Il y entre heureux et il en sort heureux¹⁵⁹ ! GeGABO-08112016-6

Nous savons que le seul fait de faire partie d'un groupe social pendant plusieurs années, comme dans un cours de danse, peut-être propice au développement d'une sensation de confort, de familiarité ou d'appartenance et peut même générer une certaine forme d'attachement à ce groupe. Cependant, il semble que ce soit aussi la possibilité d'apprentissage de la danse dans un lieu qui laisse émerger une façon personnelle de s'exprimer par le mouvement ainsi que les effets observés sur le corps par le mouvement qui créent l'attachement des élèves. C'est encore Susana qui affirme : « [Le cours de María] est un apprentissage. Il n'est pas une dépendance, mais un choix. On choisit de venir ici et de continuer¹⁶⁰ ! » SeSUBA-27102016-37.

Il est intéressant d'observer que parmi les élèves ayant une trisomie et leurs mères, ce sont davantage les changements corporels, comme le développement de la souplesse, par exemple, qui expliquaient l'assiduité de leur participation aux cours de María. Tandis que parmi les autres adultes interviewés, même s'ils reconnaissent percevoir des changements corporels, ce sont les aspects subjectifs, tels que l'acceptation de soi, l'expression de leur propre danse ou la possibilité de danser sa propre danse sans préjugés qui les motivent à être avec María et à rester auprès d'elle.

4.3.2. Manière dont María Fux se prépare pour un cours et le conçoit

Dans ses cours ou ses séminaires, María porte les mêmes vêtements que dans sa vie quotidienne, soit une longue tunique avec un pantalon de la même couleur. Avant de rentrer en salle de cours, María se prépare soigneusement, presque de façon ritualisée. En général, elle passe du temps, seule, dans sa chambre ou dans son salon chez elle avant d'entrer dans la salle de cours. La seule information que j'ai reçue d'elle au moment que je lui ai posé la question informellement sur sa préparation a été la phrase suivante : « *yo me concentro para la clase* » (« je me concentre pour le

cours »). Seules les personnes qui la connaissent plus étroitement ont été témoins de ses habitudes avant d'entrer dans la salle. Paula, élève de María depuis 30 ans révèle :

María nous a toujours dit qu'elle se préparait pour un cours comme si elle se préparait pour un spectacle, et c'est exactement comme ça que je le vois [...]. Tous [nous] faisons partie de cette œuvre de théâtre d'une heure. En fait, elle se peigne, se maquille, elle fait tout de manière rituelle, comme si elle allait monter sur scène¹⁶¹. PeEPM-28102016-48

L'enseignement de María Fux est en étroite relation avec son expérience scénique qu'elle transpose dans la salle de cours. La nuance artistique de ses cours est un aspect que les élèves reconnaissent dans l'enseignement de la danse de María. Selon certains, même en relation aux différentes propositions de travail dans l'espace de la salle, la création et l'art sont toujours présents. C'est que nous raconte Susana, élève de María depuis cinq ans :

L'art est dans tout ce qu'elle propose parce qu'elle a [...] sans aucun doute, un regard vers ce que le mouvement esthétique dit, vers l'utilisation de cet espace, de cette scène... on note qu'elle met toujours cette semence de l'art pour qu'elle germe dans les gens¹⁶² [...]. SeSBA-27102016-38

Ainsi, cette remarque selon laquelle la salle de cours est une scène n'est pas isolée, elle a aussi été exprimée par ses collaboratrices qui attribuent cela au fait que María ne fait pas de distinction chez elle entre l'artiste et la personne. Claudia observe cette unicité de María de la façon suivante :

Sûrement ! Elle est toujours une artiste, elle ne cesse jamais de l'être. C'est pour cela qu'elle peut donner un cours sur une scène. Si tu vois le cours de María, tu peux le mettre sur une scène et tu es en train de voir un spectacle¹⁶³. CJeCJ-01112016-46

Cependant, dans son enseignement de la danse, María n'a pas l'intention de travailler l'appréciation esthétique de ses élèves, ce qui résonne avec H'Doubler (1957). En plus, pour María Fux, tout comme pour Dewey (2008), le vécu esthétique provient de

l'expérience de l'art (de la danse) lui-même et non pas le contact avec la danse ou les danseurs. L'apprentissage par l'expérience proposé dans la salle de cours de María Fux n'est pas seulement d'apprendre le mouvement, mais d'apprendre à travers l'expérience du mouvement.

L'univers artistique de María Fux est étroitement lié à des propositions provenant de la vie quotidienne et à ses conceptions personnelles. María conçoit ses cours de façon subjective et personnelle, en relation avec sa vie de tous les jours : son humeur au réveil, la perception de son corps ce jour-là, l'actualité prédominante, les changements de la nature, etc. L'émergence de ses idées provient donc de ses sens et de sa perception du monde pendant qu'elle le vit. María soutient construire ses cours autour d'« *una idea* » (« une idée ») CMF-2014-13, laquelle peut être suscitée par diverses sources d'inspiration, mais elle ne sait pas exactement ce qui va se passer dans le cours même. Elle n'a donc pas de plan prédéterminé. Claudia, qui l'accompagne depuis 20 ans, témoigne de la façon dont María pense ses cours : « María retire ses idées de la vie même. Aujourd'hui [par exemple], elle va travailler l'élastique. Il n'y a pas de plan, disons. Elle tire [l'idée] d'un titre de journal, de ce qu'elle voit à la télévision¹⁶⁴. » CJeCJ-01112016-108. Claudia poursuit :

[Pour María] Préparer un cours, ce n'est pas être assis et écrire : « ce que je vais faire est... ! ». La façon dont elle pense est : « Regarde, quelle belle journée, je vais utiliser la lumière ! ». C'est l'utilisation de ces choses, n'est-ce pas ? Ce n'est pas écrit¹⁶⁵. CJeCJ-04102016-88

De la même façon que María conçoit les événements de la vie quotidienne comme faisant partie d'un cours de danse, elle s'inspire de l'être humain comme stimulus pour la création de ses cours, avec son corps et ses émotions. Lors d'un échange informel, Claudia m'a fourni un document sur lequel María avait inscrit ses idées pour le cours qui suit (Figure 4.6) :

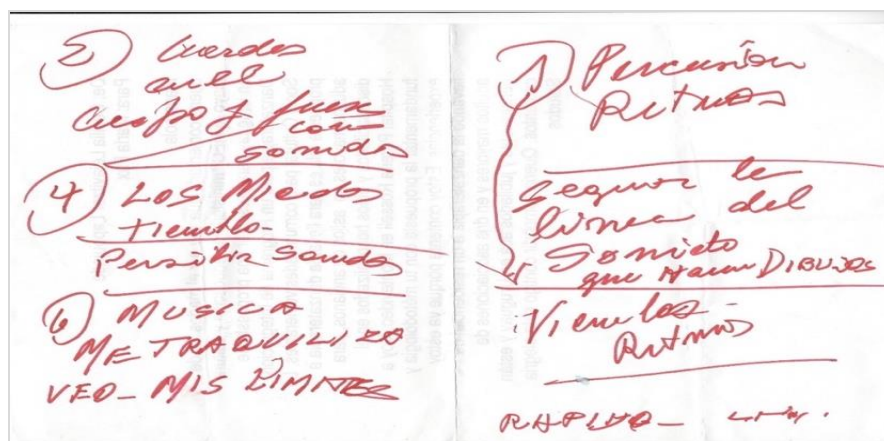


Figure 4.6. Extrait manuscrit d'un cours de María Fux

Sur la figure 4.6 qui constitue un extrait de notes manuscrites en espagnol de la préparation d'un cours, María a écrit : 1) Percussion-rythmes / Suivre la ligne du son qui trace les dessins / Viennent les rythmes / Rapide-lents ; 2) Des cordes - (inintelligible) - le corps et (inintelligible) avec le son ; 4) Les peurs - tremblement - Je perçois les sons ; 6) La musique me laisse tranquille - Je vois mes limites.

Nous observons dans ce document une relation entre la percussion et le rythme (rapide-lent) ; l'espace et l'imaginaire (suivre la ligne du son qui trace les dessins) ; le corps ; les émotions (les peurs) et l'état (la tranquillité). Il n'est toutefois pas possible de décrire ce cours car le document ne correspond pas à un cours capté sur vidéo, mais il ressemble à une ébauche avec une séquence d'idées qui inclut des moyens pédagogiques (qui seront présentés dans la section suivante), comme la musique, et, dans ce cas, elle fait une relation avec l'émotion *peur*. Cependant, la façon dont ses idées se déroulent dans la salle de cours n'est pas possible à saisir. Ce document fournit une information visuelle sur la manière dont María peut tracer une séquence de cours, mais ceci ne signifie pas que tous ses cours sont basés sur de tels schémas ou notes, car, comme nous l'avons vu précédemment, l'absence de règles est une caractéristique de l'enseignement de María Fux.

En somme, María conçoit ses cours à partir d'une idée de départ, qui sert de fil conducteur tout au long du déroulement du cours, mais qui ne découle pas d'un plan prédéterminé de façon rigide. L'analyse des captations vidéo des cours de María nous a permis de dégager six moyens pédagogiques qui caractérisent son enseignement.

4.3.3. Moyens pédagogiques qui particularisent l'enseignement de María Fux

Les moyens pédagogiques présentés dans cette section ont été repérés à partir de l'analyse des cinq captations vidéo (*le violoncelle, la samba, l'élastique, la voix et le dernier cours*) qui ont servi de sources d'observation de l'enseignement de María Fux, c'est-à-dire María en action pédagogique. Comme nous l'avons présenté précédemment, les moyens pédagogiques se réfèrent à la définition du concept de pédagogie qui nous semble plus approprié à cette étude est celle du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) : l'« art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (p. 1007). Nous inclurons dans les moyens pédagogiques, certaines stratégies pédagogiques, compris comme « un ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème » (*op. cit.*, p.1263).

Comme il était mentionné dans le chapitre méthodologie, pour faciliter la différenciation des cours analysés et leur référence, nous nommerons les quatre premiers cours en tenant compte du stimulus utilisé par María pour inciter les élèves au mouvement. Lors de captations 1, 2 et 4, c'est le stimulus sonore qui a servi de principale source d'inspiration. Nous avons donc choisi de les nommer respectivement : *le violoncelle, la samba* et *la voix*. Quant à la troisième captation vidéo, María utilise un objet, l'élastique, pour stimuler les élèves dans le mouvement et, par conséquent, nous appelons ce cours *l'élastique*. Le cinquième, nous

l'appellerons tout simplement : *le dernier cours*, puisqu'il correspond au dernier cours, le 20 septembre 2016, donné par María dans sa carrière d'artiste-pédagogue.

Les six moyens pédagogiques qui aident María au développement de son enseignement sont : 1) l'humour ; 2) l'imaginaire ; 3) des consignes impératives ; 4) la modélisation du mouvement dansée ; 5) l'organisation et l'occupation de l'espace de la salle de cours ; 6) la musique. Nous les verrons en détail.

4.3.3.1. Recourir à l'humour pour se faire comprendre

L'humour est très présent dans les cours *le violoncelle*, *la samba* et *la voix*. De façon ludique, María Fux joue avec des mots, avec l'intonation¹⁰⁹ des mots, elle fait des gestes nonchalants exagérés, elle simule des appels avec des compositeurs de la musique qu'elle utilise, etc. C'est avec l'humour que María renforce une proposition, qu'elle crée une atmosphère joyeuse dans la salle. Dans la vidéo *la voix*, María utilise l'humour pour expliquer aux élèves ce qu'elle ne veut pas qu'ils fassent, ce qui nous ramène à l'explication donnée par Harbonnier-Topin (2009) relative au *faire comment faire et au représenter comment faire*¹¹⁰. Voici comment María parle aux élèves :

¹⁰⁹ Une intonation est un : « Ensemble des inflexions que prend la voix » Tiré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intonation/43932> le 13 août 2018.

¹¹⁰ Selon Harbonnier-Topin (2009), le couplage d'activités reliées à la proposition dansée pourrait être nommé *faire comment faire* ou *représenter comment faire*. Le *faire comment faire*, c'est quand l'offre de signification se fait sous forme de gestes « qui portent sur la manière de faire le mouvement, en utilisant les diverses stratégies d'exagération, de bonne manière/mauvaise manière de faire, de ralentissement, de décomposition, de gestualité [...], de manipulation, de toucher, d'auto toucher [...] » (p. 161). Nous sommes dans la sphère du *représenter comment faire* quand l'offre de signification de l'explication se fait sous forme d'actes discursifs.

Les mots, nous ne les émettons pas seulement, ils sont retirés du corps. Cependant, le mot continue dans l'espace. Parfois il s'arrête suspendu, parfois il tombe, mais dans ce cas-ci, il « continue »

[María joue avec la voix.]

Ah, l'espace, je le vois, l'espace ! Pas [comme] continue !

[Pendant que María parle, elle plie son bras droit, fait des mouvements rapides avec une main dans ses cheveux et un visage nonchalant.]

Continue !

[María lève son bras gauche devant et bouge sa main gauche dans un geste d'indifférence avec un ton de voix plus aigüe et le visage nonchalant. Les élèves la regardent et sourient.]

Non, l'espace est vivant à travers le corps et à travers le mot qui *bouuuu*ge le corps. Est-ce que vous comprenez ce que je dis ou je peux parler anglais ? Non, [je vais parler] chinois¹⁶⁶ !

[María commence à dire des mots sans signification en montant et baissant l'intonation de la voix. Les élèves rient.] VIDEOVOIX(2)_10:36-11:03

En créant des situations imaginaires d'interaction avec l'humour, María génère une atmosphère de joie et d'absence de pression dans la salle de cours. Moira, élève de María, fait une remarque sur son humour :

María est une femme qui a recours à l'humour et au ridicule tout le temps dans le cours. Nous sommes en silence, la musique arrive et elle dit : « arrête, arrête, parce que j'ai parlé avec Bach en buvant un café ! » Et tu l'imagines assise à un bar en buvant un café avec Bach au-dessus d'un piano ou quelque chose comme ça¹⁶⁷. MeEPM-30092016-59

Moira ajoute que même si María utilise l'humour, elle met toujours l'accent sur le corps. Elle rapporte !

Il y a une très belle chose chez María, c'est de toujours focaliser sur le corps. Tout le temps. Je me souviens quand nous étions petites [María] parlait au corps *[Moira tire le haut de sa chemise et baisse son visage en regardant en dedans de la chemise]* : « Allô corps ! » Ou demandait à la plante des pieds comment elles étaient. Elle parlait au téléphone aux plantes de pieds. María a toujours une consigne qui t'amène en dehors de toi, mais elle la ramène toujours au corps, à parler au corps, à connecter avec, à s'y focaliser¹⁶⁸. MeEPM-30092016-65

De plus, nombreux sont les élèves interviewés qui ont rapporté le grand nombre de remarques empreintes d'humour pour les inciter à prendre conscience de ce qu'ils font, à se voir eux-mêmes, à *se corriger*. En effet, pour les élèves, « María ne corrige pas ». Ils notent que c'est aussi avec l'humour qu'elle renforce ses consignes et rappelle les élèves à revenir à la proposition de mouvement qu'elle désire.

C'est Mirta, mère d'une élève trisomique, qui nous parle de sa perception des effets de ce moyen pédagogique sur les élèves, spécialement sur les élèves ayant des déficiences intellectuelles. Elle dit :

Bien, parfois elle va par l'absurde ! Parfois elle dit « Allô ! » et parle par téléphone [imaginaire] avec une personne imaginaire, et aussi comme elle accentue les moments, ou monte la voix, ou la basse. Tous ceux-là sont perçus par l'autre personne qui est l'interlocuteur. Tout cela est très bien géré [...]. Donc cela l'aide à conduire le cours et à faire que l'autre s'aperçoit [de soi-même], parce qu'il y a des enfants avec un handicapé plus grand et plus petit. Il y a de tout ! Et tous se rendent compte de cela ! [...] Elle fait aussi des choses ridicules, que tous rient [...] ces types de choses aident ! [...] Elle est en train de ridiculiser le mouvement qui certains font et qu'ils ne se rendent pas compte [...] et cela leur permet l'autocorrection¹⁶⁹. MeMIR-01112016-42

Il est indéniable que le recours à l'humour est une composante distinctive des cours de María Fux, qui est beaucoup appréciée par les élèves qui y voient une façon créative de faire ses propositions et ses corrections. L'utilisation de l'humour agit de façon indirecte sur l'apprentissage puisqu'il réduit la tension de performance des élèves. À cet effet, Powell et Andresen (1985) affirment que le recours à l'humour dans l'apprentissage permet aux élèves d'augmenter leur attention et leur intérêt pour ce qui leur est présenté. L'humour, acte d'imagination et de création (Arantes, 2006), est intimement lié à l'utilisation de l'imaginaire, prochain moyen pédagogique présenté.

4.3.3.2. Utiliser l'imaginaire pour stimuler le mouvement

Une des caractéristiques les plus marquantes qui a été identifiée dans l'enseignement de María Fux est la place qu'elle accorde à l'imaginaire. Trois des cinq captations vidéo analysées, le *violoncelle*, l'*élastique* et la *voix* en font effectivement foi et montrent comment elle recourt à ce moyen pédagogique pour stimuler le mouvement des élèves.

Dans le champ d'étude sur l'imaginaire, une image correspond à « la façon dont la conscience se (re)présente des objets qui ne sont pas directement accessibles aux sens¹⁷⁰ » (Barros, 2010, p.128). En général, nous parlons de l'imaginaire comme recouvrant le domaine de l'imagination (Ginot, Mallet, Nioche et Roquet, 2006) qui peut être compris comme « la possibilité d'évoquer ou de produire des images et des rêves, indépendamment de la présence de l'objet auquel elle se réfère. » (Peres et Kurek, 2018, p. 3).

L'imaginaire n'est pas seulement une collection d'images, mais « un système organisateur d'images qui leur donne de la profondeur et les connecte les unes aux autres » (Thomas, 1998, p. 15 dans Peres et Kurek, 2018). Le *Dictionnaire Petit Robert* (Robert, 2013) définit l'imaginaire comme la « faculté de l'esprit de se représenter des images » (p.1277). Ainsi, l'imaginaire fait partie d'un champ de représentations qui, comme une expression de la pensée, peut se manifester par des images et aussi par le discours (Makowiecky, 2003).

Le recours à l'imaginaire chez María est une dimension très créative de son enseignement et qui revient à l'artiste-pédagogue María Fux. En ce sens, María affirme ceci : « J'utilise l'imagination ! Je suis une artiste ! Je ne suis pas une danseuse [faiseuse] de pas¹⁷¹ ! » EMF-11112016-20. Il est important de remarquer que, chez María, l'imaginaire est effectivement lié à son idée de créativité. Elle

rapporte explicitement : « *trabajo sobre la creatividad* » (« je travaille sur la créativité ») EMF-20092016-86.

Le recours à l'imaginaire a été mentionné à plusieurs reprises par les élèves de María comme une particularité de son enseignement. Tout comme Paula, qui avait mentionné le caractère théâtral de María dans ses cours (voir section 4.3.2), le témoignage de Diana, élève de María depuis 2009, atteinte de poliomyélite, fait ressortir cette caractéristique artistique et créative de la façon suivante : « [le cours] c'est une histoire. Elle [María] développe une histoire dans son cours. Avec un début, un point culminant et une fin¹⁷². » DIeDIMA-06102016-14.

La dimension de l'imaginaire dans l'enseignement de María Fux passe par des consignes créatives qui constituent un moyen pour stimuler les élèves en mouvement. Cela résonne avec le phénomène de métaphorisation des savoirs qui, selon Raymond (2014), est « une opération de transposition symbolique de savoirs au moyen d'analogies, d'images, de figures ou d'allégories (récits, histoires), essentielles pour nourrir l'imaginaire et la sensorialité des élèves s'apprêtant à danser ou en pleine action. » (p. 254).

Ainsi, les consignes créatives que María émet nous montrent l'importance de l'image verbalisée dans un discours. Pour cette raison, comme nous l'avons souligné dans le chapitre méthodologie (section 3.6.3), même si cette recherche n'a pas pour objectif de faire l'analyse approfondie du discours verbal de María Fux, nous pouvons observer que sa façon de transmettre ses consignes sur le travail corporel des élèves comporte des particularités qu'il convient de décrire ici. Nous observons que son appel à l'imaginaire est transmis dans un discours verbal traversé de figures de style, ce qui rend son discours encore plus expressif et créatif.

Nous comprenons par figures de style les « procédés linguistiques traduisant une plus grande expressivité parce qu'elles s'éloignent de la formulation neutre et habituelle de la pensée¹¹¹. ». Autrement dit, une figure de style donne une expressivité particulière et un caractère figuré et poétique à ce qui est dit, ce qui peut servir de stratégie pour donner un effet à la parole en l'embellissant.

Les figures de style les plus fréquentes trouvées dans le discours de María à partir de l'analyse de son enseignement de la danse sont d'aspect *syntactique* (l'*inversion*)¹¹² et *sémantique* (la *comparaison*, la *métaphore* et la *personnification*)¹¹³, qui sont des recours linguistiques courants dans notre vie quotidienne. Même si dans le déroulement de ce chapitre, les énoncés des consignes de María sont remplis de figures de styles, nous placerons maintenant quelques exemples pour mieux les démontrer.

¹¹¹ Tiré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3243 le 31 juillet 2018.

¹¹² Les figures de style d'aspect syntaxique « mettent en jeu des relations entre formes de construction de phrase. ». Tiré de <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/frhetorique/frinteg.html> - fr022200 le 10 décembre 2018. De la même façon que le français, la syntaxe de la phrase en l'espagnol suit la règle : sujet-verbe-complément. La figure de style de l'*inversion* « est un procédé qui consiste à renverser l'ordre habituel des éléments d'une phrase sans que leur fonction grammaticale soit changée [...] ». Tiré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4086 le 24 juillet 2018.

¹¹³ Comme une branche de la linguistique, la sémantique étudie la signification des mots, des phrases et des textes d'une langue. Les figures sémantiques « mettent en jeu des formes particulières de relation *in praesentia* ou *in absentia* entre des représentations sémantiques. ». Tiré de <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/frhetorique/frinteg.html#fr022300> le 24 juillet 2018. Dans les trois figures de style plus prononcées par María dans son enseignement de la danse, citées ci-dessus nous avons : la *comparaison* qui est « une mise en relation, à l'aide d'un mot de comparaison appelé le "comparatif", de deux réalités, choses, personnes etc., différentes mais partageant des similarités. » Tiré de <https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/figures-de-style-guide-complet/> le 24 juillet 2018. Au contraire de la *comparaison*, la *métaphore* n'utilise pas le connecteur comparatif. La *métaphore* « désigne une "figure de signification" par laquelle un mot se trouve recevoir dans une phrase un sens différent de celui qu'il possède dans l'usage courant. » Tiré de <https://www.universalis.fr/classification/litteratures/litterature-generalites/techniques-litteraires/rhetorique/figures-de-style/> le 24 juillet 2018. Alors que la *personnification* : « est une figure de style qui consiste à attribuer des traits, des sentiments ou des comportements humains à une chose inanimée (objet, réalité géographique, etc.) ou à une abstraction (idée, sentiment, phénomène, etc.). ». Tiré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=4082 le 24 juillet 2018.

En relation à l'aspect de la syntaxe, et au recours à l'*inversion* de la structure grammaticale, faut-il noter que pour les besoins de cette thèse, il a fallu traduire en français les consignes de María Fux exprimées en espagnol et, par le fait même, ce qui a limité l'expression originale de cet aspect syntaxique. Cependant, comme exemple d'inversion présent dans ses cours, nous avons repéré dans le *dernier cours* : « *Despacito, cuando aparece la música voy subiendo y trabajo en el espacio al redor de mi cuerpo* » (« lentement, quand apparaîtra la musique [je] monte et travaille dans l'espace autour de mon corps ») VIDEODC(1)_29:17-29:38, qui normalement se dirait : *Voy subiendo despacito cuando aparece la música y trabajo en el espacio al redor de mi cuerpo* ([je] monte lentement quand apparaît la musique et [je] travaille dans l'espace autour de mon corps). Dans un deuxième exemple dans ce même cours, María dit : « *La sambita de los pobres* [nom de la musique] *estamos bailando* » (« *La sambita des pauvres* nous sommes en train de danser ») VIDEODC(1)_13:27-14:16, qui se dirait : *Estamos bailando la sambita de los pobres* (Nous sommes en train de danser *la sambita de los pobres*). Dans le cours *l'élastique*, María dit : « *Mira como pequeño no se rompe* » (« Regarde comme petit [il] ne se casse pas ») qui se dirait : *Mira como no se rompe [porque] esta pequeño* (Regarde comme il ne se casse pas [parce qu]'il est petit). VIDEOELA(1)_22:23-22:32.

En ce qui a trait à l'aspect *sémantique* de son discours, nous placerons certains exemples de trois figures plus reconnues dans les cours María. Comme exemples de la *comparaison* nous avons, dans le cours *la voix* : « *El movimiento tiene que estar como un recién nacido siempre* » (« Le mouvement doit toujours être comme un nouveau-né ») VIDEOVOIX(2)_09:35-10. Dans le cours *la samba* María dit : « *¡Es cómo una línea ondulante que va por todo el cuerpo!* » (« C'est comme une ligne ondulante qui passe par tout le corps ! ») VIDEOSA_18:55-19:27. Un dernier exemple dans le cours *l'élastique* serait : « *como un instrumento en mi cuerpo, se pasa algo hermoso!* » (« Comme un instrument dans de mon corps, il se passe quelque chose de très beau ! ») VIDEOELA(2)_02:14-02:51.

Les *métaphores* suivantes ont été répertoriées. Dans *le dernier cours* nous avons, « [...] *las piernas valsan con la guitarra y la voz !* » (« [...] les jambes valsent avec la guitare et la voix ») VIDEODC(1)_08:08-09:31. Dans le cours *la voix* María parle, « ¡*Que linda que sois la palabra, sois tan preciosa!* » (« Comme ce mot est beau, [il] est très précieux ! ») VIDEOVOIX(2)_09:35-10:36 ; « *Y me saco todos los parafusos que tengo prendido en la cabeza!* » (« Et je retire toutes les vis que j'ai dans la tête ! ») VIDEOSA_14:43-14:59.

Même si María utilise beaucoup la *comparaison* et la *métaphore*, nous remarquons qu'elle a une préférence pour la figure de style de la *personnification* qui en fait est une des plus importantes caractéristiques de son enseignement repérées dans l'analyse de ses propos dans les cinq captations vidéo analysés de ses cours. C'est en personnifiant des objets, la musique, les parties du corps, entre autres, qu'elle arrive à créer cette atmosphère imaginative et à donner des consignes qui amènent les élèves en mouvement. Cependant, le recours à l'imaginaire par la personnification commence avant même le début d'un cours.

Dans un de nos échanges, María a indiqué comment elle crée un cours de danse à partir de la personnification d'une table qui était, pour elle, une source d'inspiration fort créative. Elle a dit :

Je n'aime pas répéter les choses [dans mes cours]. J'aime retirer du corps de nouvelles choses. Regarde ça [une table de bois]. Cela me touche !

[María place le doigt sur la table où il y a une ligne plus noire qui la traverse.]

Elle a une ligne qui a fait un nœud.

[María suit avec son doigt le dessin de la ligne sur la table, qui était plus noire.]

Le nœud devient noir et encore plus noir. La ligne continue, c'est comme la vie ! C'est ça, c'est créer un cours ! Est-ce que tu me comprends ? C'est une table ! Faites de quoi ? De bois. Le bois a quelque chose d'écrit dans son tronc ! [Elle se réfère à la ligne plus noire qui la traverse.]. Regarde ce qu'elle dit : « Quelle belle ligne tu es ! Mais tu as un nœud ! »

[María parle à la ligne.]

« Oui comme toi ! [*La ligne lui répond*] » J'ai aussi des nœuds
 [*María me regarde et se réfère aux nœuds dans son corps.*]
 Des nœuds qui m'empêchent de bouger, donc je laisse les nœuds et les jette
 [...]. C'est la table, le tronc de l'arbre. La table est faite de bois. Je ne suis pas
 de bois. Mais regarde les lignes que j'ai ...
 [*María passe son doigt en suivant une veine sur son bras gauche*]
 Je parle au téléphone avec la ligne.
 [*María montre le dessin de la ligne sur la table*]
 « Allo ligne, qu'est-ce que tu me dis ? quelle musique ? », « une musique qui va
 loin, lente et large ! [*La ligne répond*] » [...] Cette ligne ...
 [*María me regarde et parcourt la ligne sur la table avec son doigt !*]
 ... N'a pas parlé avec moi au téléphone, n'a pas envoyé de télégramme. Elle
 m'a seulement dit : « regarde-moi¹⁷³ ! ». EMF-11112016-50/52/54/62

La manière dont la table est construite et organisée, sa matière, sert de source dans le monde imaginaire que María va proposer aux élèves. Alors, dès la conception de son cours, María utilise déjà l'imaginaire et la personnification dans une connexion avec la vie. Dans ses cours, elle passe par une personnification de la musique, du corps, de la nature et des objets. Voici d'autres exemples de personnification dans ses consignes aux élèves retrouvées dans le cours *la voix* : « *La voz tiene ojos, y tiene una palabra que dice "continue", no te quedas parada, no esperes, sigue !* » (« La voix a des yeux et elle a un mot qui dit 'suis', ne t'arrête pas, n'attends pas, continue ! ») VIDEOVOIX(2)_15:07-16:07. Dans le cours *la samba*, elle dit : « [...] *porque los hombros al escuchar me mira !!* » (« [...] parce que les épaules, quand elles écoutent, elles me regardent, moi ! ») VIDEOSA_07:42-08:10.

L'analyse des captations vidéo permet d'apprécier la grande utilisation des figures de style de types *comparaisons*, *métaphores* et *personnifications* par María Fux. C'est en créant diverses possibilités de représentations de l'imaginaire par l'utilisation de divers objets qu'elle facilite le mouvement chez les élèves. Même si une seule captation vidéo du cours, *l'élastique*, j'ai pu constater comme son élève que María Fux a très souvent recours à l'imaginaire et aux objets dans ses cours. De cette façon, même si nous n'avons qu'une source limitée de données par rapport au recours à

l'imaginaire à l'aide d'objets concrets, il ressort que l'utilisation des objets a été un thème mentionné par les élèves interviewés et ce recours peut être considéré comme une stratégie pédagogique propre à María.

4.3.3.2.1. Donner vie aux objets concrets

Dans le couloir qui divise la salle de cours et le secrétariat, nous retrouvons quelques objets placés au sol, les chaises, les plumes, les élastiques, les bois de bambous, etc. (Figure 4.7). Encore une fois, la transposition des expériences de scène à la salle de cours est présente dans sa pratique. María dit : « Les éléments [objets] que j'utilise sur scène, je les utilise dans les cours¹⁷⁴. » EMF-11112016-42.

Les propos de María à l'aide de divers objets suivent le même objectif de facilitation du mouvement des élèves. Selon elle : « Chaque chose qui est dite doit être liée non pas à un objet, mais à une possibilité de bouger¹⁷⁵ ! » EMF-20092016-84. Dans sa pensée pédagogique, les objets utilisés dans ses cours n'exercent pas leur fonction courante. Dans le cours *l'élastique*, María est claire : « ¡No es un elástico ! » (« Ce n'est pas un élastique ! ») VIDEOELA(1)_16:08-16:18. En plus, par ses propos, nous remarquons que l'utilisation des objets pour amener les élèves vers le mouvement s'associe à la caractéristique de son autoréférence (présenté à la section 4.2.2.1) puisque ses choix sont d'abord faits en relation à elle-même. Elle dit :



Figure 4.7. Couloir des objets dans le studio

[Les objets] Stimulent la possibilité du mouvement. J'essaie de penser aux choses qui peuvent stimuler les gens, mais d'abord je me demande à moi-même, « qu'est-ce qui me stimule ? » Bien, le vent, le sol, l'élastique, le silence¹⁷⁶. » EMF-11112016-22

María peut établir une relation entre un élastique et l'élasticité du corps. Elle dit : « Ton corps est élastique. À travers ton corps élastique, ce que tu as dans les mains [*elle prend un élastique dans ses mains*], bouge aussi. Tu peux t'exprimer à travers lui¹⁷⁷. » EMF-11112016-18. Une autre façon d'utiliser l'imaginaire à partir d'objets est de les représenter comme des personnes. María dit : « Les tissus sont les autres. Ils [*les tissus*] sont ce qui ne bouge pas ! À travers mon corps, ils peuvent bouger¹⁷⁸. » EMF-11112016-24.

Dans le cours *l'élastique*, avant même d'introduire l'élastique comme tel, María établit une relation imaginaire entre l'élasticité du corps et cet objet. Autrement dit, la représentation de la capacité du corps à s'étirer en relation avec la musique (les cordes du violoncelle) dans l'imaginaire des élèves est traitée avant même l'introduction de l'objet concret, dans ce cas-ci l'élastique : « Mon corps est un élastique qui veut parler [...]. Cherchons de quelle manière... Jusqu'où l'élastique dans le corps, les cordes qui sont en dedans du corps, peuvent s'étirer¹⁷⁹ ! » VIDEOELA(1)_01:10-02:13. En plus, dans le cours *l'élastique*, María fait une transposition de la représentation de l'objet physique, par un objet imaginaire, un *bandonéon*¹¹⁴ :

Je tiens dans mes mains un bandonéon [*l'élastique est dans ses mains*] avec lequel je peux jouer parce que mon corps est un bandonéon¹⁸⁰ ! [*Elle allonge l'élastique en faisant des gestes avec un bras au-dessus de la tête et l'autre vers le bas pendant qu'elle parle*]. VIDEOELA(1)_36:35-36:54

¹¹⁴ Um *bandonéon* est un instrument musical qui ressemble à un petit accordéon utilisé surtout dans les orchestres de tango.

Si dans les cours *le violoncelle*, *l'élastique* et *la voix*, nous pouvons observer un recours assez soutenu à l'imaginaire, avec un langage poétique et rempli de figures de styles, ce n'est pas le cas dans les cours *la samba* et *le dernier cours*, où elles sont presque inexistantes. Dans ces deux cours, les consignes directes contrastent avec ce langage poétique. María est plus directive et beaucoup plus impérative en précisant où les élèves doivent être et quelles parties du corps ils doivent bouger.

Même si le recours à l'imaginaire et à ses éléments symboliques constitue une partie importante des cours de María, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit d'une constante dans son enseignement. Nous trouvons des consignes plus impératives même dans les cours où l'imaginaire est davantage présent. Ainsi, le contraste dans la manière avec laquelle María conduit le cours de danse et instaure sa gestion de la classe, tantôt en stimulant l'imaginaire de manière souple et ouverte et tantôt en dirigeant de manière directive comme un *chef d'orchestre*, apparaît évident. Nous verrons maintenant cette autre façon qu'a María de donner ses cours.

4.3.3.3. Prendre le rôle du *chef d'orchestre*

Différemment de ce que nous avons vu dans la section précédente, hors du contexte de l'imaginaire, María Fux a également recours à des consignes impératives avec une intonation forte dans la voix. Son attitude dans le studio ressemble à certains égards à celle du *chef d'orchestre*¹¹⁵, notamment dans les cours *la samba* et *le dernier cours*.

¹¹⁵ Selon l'*Encyclopædia Universalis*, le chef d'orchestre, « coordonne les actions individuelles et dirige les efforts de tous les exécutants ». Tiré de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/direction-d-orchestre/> le 3 juillet 2018. Duval (2016) attribue le terme *chef d'orchestre* à la gestion des contraintes espace-temps dans un cours de danse. Cependant, dans ce travail, la notion de chef d'orchestre qualifie la prestation de María dans sa façon personnelle de gérer ses propositions visant l'emplacement des élèves, la mobilisation des différentes parties du corps dans le mouvement et comme une autre façon de faire intervenir l'imaginaire pour déclencher les mouvements des élèves. Ainsi, nous associons au rôle de chef d'orchestre la gestion des éléments de contenu relatifs au corps, à l'organisation des élèves

María conduit totalement ses cours. C'est elle qui décide quand commencer et terminer la musique, c'est elle qui divise les élèves par petits groupes, qui choisit les moyens pédagogiques utilisés (l'utilisation de l'humour, de l'imaginaire, du rôle du chef d'orchestre, de la modélisation, de l'organisation de l'espace et de la musique) que nous compléterons dans la prochaine section. De plus, c'est elle qui coordonne et dirige tout le cours, du début à la fin, sans remise en question et sans propositions des élèves. Soit par les consignes liées à l'imaginaire soit par celles qui sont plus impératives, il est possible d'observer chez María trois façons plus nuancées et particulières de diriger le travail corporel des élèves dans ses cours : 1) *de façon segmentaire* ; 2) *latéralement* et 3) *globalement*.

En travaillant davantage le corps de façon segmentaire, nous avons cet exemple dans le cours *la samba* : « [...] Les genoux, relâchez [comme] les pieds¹⁸¹ ! » VIDEOSA_25:13-25:49. Dans cet extrait, María demande de façon impérative que les élèves portent leur attention aux parties inférieures du corps à engager dans le mouvement.

Dans le cours *l'élastique*, María sollicite le travail corporel chez les élèves dans sa latéralité avec une consigne plus directe : « À chaque fois que je m'éloigne, je sens la limite de mon corps et je le lâche... D'un côté du corps puis de l'autre¹⁸² ! [Elle demande aux élèves]. » VIDEOELA(1)_02:49-03:28. Enfin, une consigne qui exemplifie la façon avec laquelle María fait appel à l'ensemble du corps dans le cours *la samba* est : « Donc, je bouge tout le corps et le corps a aussi un visage¹⁸³ ! » VIDEOSA_06:21-06:27.

dans l'espace et au temps consacré à chaque moments-clés du cours de danse, que nous allons élaborer ultérieurement.

Nous observons que quand María travaille spécifiquement la dimension corporelle, elle fait usage des consignes plus objectives, sans suivre de règle ni de séquence précise. Elle peut commencer un cours en faisant des propositions de mouvement de certains segments du corps, puis aller à l'ensemble et retourner au travail segmentaire ou l'inverse. Il n'y a pas non plus de séquence préétablie quant à l'ordre dans lequel María travaille le corps.

De plus, lorsque María communique ses consignes de manière directe et impérative en indiquant les parties du corps que les élèves doivent mobiliser, elle le fait de deux façons : la première est par la *focalisation* d'une partie (ou des parties) du corps. Dans la focalisation, María indique la partie du corps qui doit initier le mouvement dansé. À titre d'exemples, voici deux consignes formulées à l'intention des élèves. Dans le cours *le violoncelle*, elle dit : « *¡los pies van hablar!* » (« Les pieds vont parler ! ») VIDEOVIOL_25:13-25:20, alors que, dans le cours *la samba*, elle précise : « *¡Solamente con las caderas!* » (« Seulement le bassin ! [Que je veux voir bouger] ») VIDEOSA_33:06-33:21.

La deuxième façon est par *l'exclusion* d'une partie, ce qui implique une absence de mouvement dans cette partie du corps qu'elle mentionne. Voici un exemple dans le cours *le violoncelle* : « Et je retourne l'écouter [la musique] sans utiliser les bras¹⁸⁴ ! » VIDEOVIOL_43:08-43:21. Elle peut aussi diriger les élèves par rapport à la focalisation et l'exclusion des parties du corps dans une même consigne. Dans *le dernier cours*, elle dit : « Quand je l'écoute encore une fois [la musique], ce sont les jambes qui vont bouger et pas les bras¹⁸⁵ ! » VIDEODC(1)_07:50-08:03.

Une autre caractéristique de María qui ressemble à celle d'un *chef d'orchestre*, plus directe dans ses consignes, c'est la façon dont elle signale la voie du mouvement, c'est-à-dire le flux du mouvement dans le corps. Cet aspect était plus visible dans les cours *la samba*, *l'élastique* et *le dernier cours*. Voici un exemple du cours *la samba* :

« [...] Je sens le flux [du mouvement] de la hanche vers le bas, de la hanche vers le haut¹⁸⁶ ! » VIDEOSA_28:59-29:10.

Il est intéressant de noter que les consignes plus impératives de María attirent l'attention des élèves. Susana, élève de María, parle sur cette caractéristique de la façon suivante :

La subtilité de María est implicite dans les consignes qu'elle donne qui, parfois, semblent dures en raison de sa personnalité [...]. Il y a quelque chose d'implicite dans les consignes de María qui est clair, est précis [...]. C'est ce qu'elle dit, ce qu'elle propose, ce qu'elle définit avec une phrase, par sa personnalité, cette présence qu'elle a, cette manière de dire des choses¹⁸⁷.
SeSBA-27102016-30

Gabriela, mère d'un élève trisomique, témoigne : « On respecte beaucoup les choses qu'elle dit, on y est très attentif¹⁸⁸ » GeGABO-08112016-12. Alors, la manière de conduire le cours de danse comme un *chef d'orchestre* ne constitue pas une contrainte en soi, mais permet de baliser ce sur quoi les élèves doivent porter attention et à quel moment s'engager dans le mouvement. Il semble qu'en conduisant ses cours, María adapte ou module sa gestion de la classe en fonction du contenu qu'elle choisit d'enseigner.

Ainsi, par les captations vidéo analysées, nous observons l'existence de deux façons par lesquelles María propose le mouvement à ses élèves à travers le langage verbal : en invitant les élèves à partager l'imaginaire qu'elle propose en cours et en donnant des consignes directives. Nous présenterons maintenant le moyen pédagogique choisi par María qui donne priorité au langage non verbal, c'est-à-dire la modélisation du mouvement dansé.

4.3.3.4. Modéliser le mouvement dansé

On peut définir la modélisation comme l'établissement d'un modèle à suivre qui peut être compris comme une « personne dont le comportement est observé par un sujet qui peut en être influencé¹¹⁶ ». La pertinence du terme *modélisation* pour décrire cette caractéristique de la pratique pédagogique de María vient de sa façon de montrer le mouvement aux élèves et sa façon d'attirer leur attention sur elle-même. Selon Laguna (1991), une phrase comme « Regardez-moi ! », telle qu'utilisée par María Fux avant ses démonstrations de mouvements, correspond bel et bien à l'idée de modélisation du mouvement, lorsque c'est ce qu'elle désire voir chez les élèves.

C'est par la modélisation que María débute ses cours¹¹⁷, cependant, elle n'indique pas le mouvement à faire dans le sens biomécanique du terme. Sa modélisation sert à faciliter chez l'élève la reconnaissance du mouvement qu'elle recherche, ce qui pour Bandura (1976) est une des fonctions de la modélisation. Selon Carré (2004), pour Bandura, le modelage est un effet de l'observation, mais se distingue du mimétisme :

On entend pour modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportements observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestée le modèle et le dépassent en générant des nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés (p. 25).

María n'exige pas une reproduction fidèle de son mouvement, mais d'abord, par sa modélisation, elle laisse savoir à l'élève la *qualité de mouvement* qu'elle souhaite voir

¹¹⁶ Tiré de <http://www.cnrtl.fr/definition/mod%C3%A9lisation> le 13 août 2018.

¹¹⁷ Une particularité de la modélisation de María est qu'elle demeure toujours debout pendant qu'elle modélise, même si le mouvement des élèves commence à l'endroit où ils sont placés, soit debout ou assis.

explorer chez lui et les parties du corps qui peuvent être engagées dans ce mouvement, ce qui nous semble être une activité d'explication de la proposition en offrant une signification du *faire comment faire* (voir note de bas de page no. 110).

Les propositions de María ne visent pas l'accomplissement de mouvements complexes, au contraire, elle cherche à faire reproduire des mouvements simples déjà connus par les élèves et à ce qu'ils soient réalisés de manière personnalisée : « ¡Cada uno a su manera ! » (« Chacun à sa manière ! ») VIDEOELA(1)_22 06-22:17, c'est ce que María dit après une modélisation dans le cours *l'élastique*. Dans le cours *le violoncelle*, María donne une consigne qui montre bien cet aspect de son enseignement. En parlant comme si elle était un élève, elle dit : « ¡Yo desarrollo la idea ! » (« Je développe l'idée [du mouvement] ! ») VIDEOVIOL_28:15-28:42 et clarifie auprès de ses élèves qu'elle ne veut pas d'une reproduction littérale du mouvement présenté.

Ainsi, elle utilise la modélisation pour présenter une *proposition dansée* aux élèves, terme emprunté à Harbonnier-Topin (2009)¹¹⁸, ce qui dans cette recherche correspond à la proposition des gestes visant une *qualité de mouvement*¹¹⁹ que María désire voir chez eux. Cette qualité de mouvement est toujours en accord avec le rythme de la musique qu'elle utilise (nous parlerons de la musique dans la section 4.3.3.6). Par exemple, dans l'extrait ci-dessus, elle vise un flux continu et un temps décéléré avec la consigne : « ¡Como una linea que no se rompe ! » (« Comme une ligne qui ne se

¹¹⁸ Harbonnier-Topin (2009) définit la *proposition dansée* comme : « La combinaison de mouvements dansés fabriquée par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution de ces mouvements chez l'étudiant (p. 50). Le terme *proposition dansée* nous semble adéquat pour nommer ce que María propose à ses élèves, cependant, chez María, il n'y a pas une intention de générer l'appropriation d'une maîtrise d'exécution de mouvement chez les élèves, comme nous pouvons le constater dans l'observation de sa pratique de l'enseignement de la danse.

¹¹⁹ Nous faisons ici référence à Laban (1990) et à sa théorie des *Efforts* qui constitue la combinaison des facteurs Poids, Temps, Flux et Espace, que nous avons aussi brièvement présentée dans le cadre conceptuel de cette thèse.

coupe pas ») et avec la modélisation : [*María bouge son tronc avec les bras qui forment des figures, des cercles ou des lignes droites. Les mouvements sont lents et continus et suivent le rythme lent de la musique*] VIDEOVIOL_05:32-05:52.

Le recours à la modélisation est utilisé chaque fois que María veut donner une proposition de mouvement différente et lorsqu'une deuxième musique est introduite, ce qui nous trouvons dans les cours *le violoncelle* et *la voix*. Pendant le cours *le violoncelle*, avec la deuxième musique, la modélisation de María se déroule en un temps accéléré¹²⁰ avec des mouvements saccadés qui suivent le rythme de la musique plus rapide et plus accentué. Dans ces deux cours, María a mentionné le mot *contrastes* pour différencier le rythme et la *qualité de mouvement* retrouvée dans la deuxième musique et aussi pour noter la différence de propositions de mouvement qu'elle modélise.

Dans le cours *la samba*, María commence le cours par des mouvements qui traduisent une qualité de flux continu, mais dans un temps accéléré, engageant les épaules et les bras. Ensuite, elle effectue des mouvements avec un flux plus libre et ajoute le déplacement par les pieds. En revanche, dans le cours *le violoncelle*, tout comme dans les cours *l'élastique*, *la voix* et *le dernier cours*, María a débuté avec la modélisation des mouvements en mettant l'accent sur le flux continu et le temps décéléré en priorisant des mouvements des bras et au tronc. En regardant les diverses modélisations des captations de vidéos analysées, nous observons qu'elle a une prédilection pour des mouvements avec un flux continu et un temps décéléré, spécialement avec des mouvements lents. Les parties du corps les plus souvent sollicitées en mouvement dans ses cours sont les bras et le tronc.

¹²⁰ Selon la théorie de mouvement de Rudolph Laban (1990, 1994), dans *l'Effort Temps*, le danseur imprègne ses mouvements qui peuvent décélérer ou accélérer. Pinard (2016) nous montre que : « Un corps qui génère un effort accéléré unit ses énergies vers le centre du corps, et se courbe légèrement pour être apte à répondre rapidement à l'action exigée » (p. 91).

María fait émerger le mouvement chez l'élève par une modélisation de deux façons : sans consignes verbales (plus présentes dans le cours *la samba*) et avec consignes verbales, qui utilisent l'imaginaire (dans les cours : le *violoncelle*, *l'élastique*, *la voix* et *le dernier cours*).

Nous pouvons l'observer dans les cours *le violoncelle*, *la samba* et *l'élastique*. Dans *la samba*, il y avait une élève atteinte d'une déficience mentale légère dans la salle de cours. Comme elle a fait avec les autres élèves, après avoir vu que cette élève faire des mouvements très différents de ceux qu'elle a proposés, María a renforcé la proposition de mouvement dansée par une modélisation, mais sans forcer cette élève à suivre ce qu'elle a montré. Voici la façon dont María modélise le mouvement avec cette élève.

Je peux faire un pas devant ! J'utilise les bras ! Je retourne à ma place¹⁸⁹ !
 [María donne des consignes directes en s'adressant aux élèves et regarde l'élève atteinte d'une déficience mentale au fond de la salle et marche en direction d'elle. Quand elle s'approche de cette élève, elle bouge son corps vers l'avant et vers l'arrière, elle fait de petits mouvements à la cadence de la musique. Cette élève fait des mouvements soudains et décoordonnés. María n'insiste pas, retourne à sa place et regarde le groupe qui danse].
 VIDEOSA_60:17-60:38

María ne perçoit pas que sa façon de montrer le mouvement aux élèves fonctionne comme un modèle pour eux. Elle dit : « Ils [les élèves] ne font pas une copie de moi ! [...] Non. Ils essaient de retirer de leur propre corps les éléments qui les rendent heureux avec eux-mêmes¹⁹⁰. » EMF11112016-34/36. En revanche, elle s'aperçoit également que ses mouvements ne passent pas inaperçus chez les élèves et qu'ils les stimulent à bouger. Elle ajoute : « Il [le mouvement] a un effet sur les autres [...]. Si je suis ton élève et que je ne bouge pas, je te regarde et j'ai envie de bouger. Est-ce que tu comprends¹⁹¹ ? » CMF-18082015-22.

Tout comme le recours à l'humour, la modélisation est donc une deuxième forme de correction chez María. C'est avec la modélisation qu'elle invite les élèves à s'approprier de la *qualité de mouvement* qu'elle leur a démontrée. Selon María : « Je vois et je me rends compte qu'il n'a pas compris. Je vois et je me rends compte qu'il ne peut pas. Je vois et j'essaie de le stimuler. Je m'approche lentement et je bouge¹⁹². » EMF-20092016-64.

Mirta, mère d'une élève trisomique, nous confie sa perception de l'effet positif de la manière avec laquelle María agit avec tous les élèves en ayant recours à la modélisation autant pour les élèves qui ont la trisomie ou une déficience mentale que pour ceux qui n'en ont pas. Mirta nous dit :

Elle [María] ne dit pas [quoi faire], elle lui montre comment et l'autre le fait comme il le peut. Pour moi, c'est bien ça, parce que la personne qui se sent poussée ne veut plus retourner [au studio] ! Parce que la personne lutte contre ce qu'elle ne peut pas, contre ce qu'elle n'a pas envie de faire, contre ce qui ne sort pas, elle lutte contre les craintes et María a comme fondement dans sa façon d'enseigner, de faire perdre la peur, ce qui donne confiance à l'autre¹⁹³.
MeMIR-01112016-48

Même si María ne se voit pas comme un modèle, il semble que la modélisation privilégiée dans son enseignement exerce une grande influence sur l'apprentissage de mouvement par les élèves qui retiennent cela comme un réel modèle de mouvement dansé. Il est intéressant de remarquer que seules les mères d'élèves trisomiques ont témoigné de l'importante influence de la modélisation de María et de ses consignes sur l'engagement corporel de leurs enfants. Encore Mirta déclare ceci :

C'est quelque chose que, de quelque façon que ce soit, on met dans son corps, on incorpore. Parce que je vois ma fille qui va ailleurs et écoute la musique, elle danse comme María lui a enseigné ! On peut dire qu'elle écoute une musique de

reggaetón,¹²¹ qui n'a rien à avoir avec ce qui se passe normalement dans les cours de María [et danse comme dans ses cours]. Certains mouvements sont incorporés de l'enseignement de María, de ce qu'elle a senti de María¹⁹⁴. MeMIR-01112016-24

Gabriela, une autre mère a rapporté que : « Mon fils fait aussi les mouvements de María. Il les incorpore [...]. Je pense toujours que quand il va au cours il observe, regarde et copie¹⁹⁵ ». L'apprentissage par observation est notoirement reconnu comme une forte composante de la rétention d'un comportement étudié, et ce, par plusieurs théoriciens (Bandura, Durkheim, Piaget, Vigotsky, Winnykamen, etc.,). María Fux ne semble pas avoir conscience de la grande influence de sa modélisation sur les élèves au-delà de son effet de stimulation du mouvement. Pour eux, María sert vraiment de modèle de mouvement, même s'ils la considèrent permissive face à leur propre façon de le reproduire. Nous présenterons maintenant comment elle organise l'espace dans le cadre de ses cours.

4.3.3.5. Organiser l'espace pour favoriser l'engagement des élèves dans la salle de cours

María Fux rappelle à maintes reprises que la façon dont elle enseigne ses cours s'appuie sur son vécu de danseuse. Même si elle a été reconnue comme l'une des pionnières de la danse en se produisant en dehors des théâtres (dans les parcs, les rues, les musées, etc.), il semble que ce soit la scène qui l'ait inspirée le plus pour organiser l'espace de la salle de cours et favoriser, dans cet espace, l'engagement des élèves. À cet effet, María déclare : « Je fais la *Danzaterapia* qui vient... Écoute bien

¹²¹ Le *reggaetón* ou *reguétón* est un genre de musique qui met ensemble le reggae avec le rap et le hip hop. Il est apparu en Amérique centrale (ce n'est pas sûr si c'est en Jamaïque ou à Porto Rico) à la fin des années 80. Tirée de : <https://definicion.de/reggaeton/>. Ce genre de musique est très populaire en Amérique latine parmi les pays hispanophones.

ça, eh !... Qui vient de ce que j'ai créé sur scène. C'est sur scène que j'ai appris ce qu'on fait avec un rectangle [en parlant de la forme d'une scène]¹⁹⁶ » EMF-06012016-112. María précise davantage :

Le rectangle a un côté plus large que l'autre, non ? C'est la scène. Et cette scène, on peut la diviser en deux côtés et une diagonale. On peut aller d'un mur à l'autre. On peut faire des cercles [...]. Cette scène, ce rectangle, on peut le diviser de plusieurs façons [...]. Le rectangle a un espace large et une autre long. Je travaille sur le large et le long [...]. C'est simple¹⁹⁷ ! EMF-06012016-114/116

4.3.3.5.1. Organiser les élèves dans l'espace

À partir des cinq captations vidéo de l'enseignement de la danse de María Fux analysés, nous observons que María travaille la configuration de l'espace de cinq façons (voir Annexe X) : 1) subdiviser les élèves en petits groupes ; 2) utiliser les différents niveaux (haut-bas) ; 3) utiliser le milieu de la salle pour des solos ; 4) bouger dans le *petit espace* (la kinésphère) ; 5) se déplacer dans le *grand espace*. Dans cette section, nous nous attarderons à présenter les trois premières façons puisque la relation des élèves avec leur *petit* et *grand espace* sont également des constituantes de la structure et du développement d'un cours de María Fux et seront présentés dans la section 4.3.4.

Dans le cours, *le violoncelle*, *la samba*, *l'élastique* et *le dernier cours*, María fait une sous-division des élèves en petits groupes. Ceci consiste à les placer dans deux ou plusieurs sous-groupes dans différentes sections (le devant, le milieu et le fond) de la salle. Cette sous-division des élèves a pu se produire une seule fois durant un cours ou encore être utilisée à plusieurs reprises. Elle instaure un moment d'observation des élèves entre eux en donnant la possibilité à chacun des groupes de regarder les mouvements des autres groupes jusqu'à ce que vienne leur tour de danser.

À ma question relative à l'objectif qu'elle poursuivait en demandant aux élèves de s'observer entre eux, María a affirmé que c'était un moyen d'apprentissage de soi à travers l'autre. Pour elle, « [...] en regardant, on voit ce qu'on ne voit pas en soi-même¹⁹⁸. » EMF-11112016-134.

Les élèves soulignent cette organisation de l'espace par María Fux. Pour certains, le fait de pouvoir regarder les autres constitue une occasion pour apprendre de nouveaux mouvements. Selon Silvia, élève depuis 2008, « [...] María fait que nous nous regardons les uns les autres, cela permet d'avoir un plus grand bagage de mouvements¹⁹⁹. » SILVeSILV-03112057-42. Susana, également élève de María, offre un témoignage semblable :

[...] C'est très bon, cette partie quand le groupe est séparé parce qu'un groupe est dans un lieu d'observation de l'autre, de ce que les personnes expriment, donc aussi, cela augmente l'interprétation du langage du corps. Le langage de l'expression du corps et le langage gestuel²⁰⁰. SeSBA-27102016-12

Dans les cours analysés, nous remarquons qu'il n'y a pas de moment précis pour cette activité d'observation des élèves¹²². María demande aux élèves du sous-groupe qui bouge que certains soient debout et d'autres, au sol. Les élèves de l'autre sous-groupe regardent. En examinant ses propos, María semble exprimer une préférence pour commencer ses cours en plaçant les élèves au sol. Selon elle, le sol constitue un repère pour bouger : « [...] Si les gens sont assis au sol, la possibilité sera le sol et moi [de bouger] [...]. Ce qui est fixe est le sol, puis le sol me dira comment me déplacer²⁰¹. » EMF-12082015-104.

¹²² Dans les cours *le violoncelle et l'élastique*, la division des élèves en deux sous-groupes, un qui danse et l'autre qui observe, s'est produite à la 27^e minute (la durée de la captation vidéo du cours *l'élastique* a été 57 min 49 sec.) après le début du cours. Dans *le dernier cours*, la division des élèves en deux sous-groupes est survenue à la 44^e minute et cela a été la seule sous-division du cours.

Cette préférence comme point de départ pour éveiller la conscience des appuis au sol est confirmée dans trois des cinq captations vidéo analysées (*le violoncelle*, *la voix* et *le dernier cours*), tandis que dans les vidéos *la samba* et *l'élastique*, María amorce le cours en plaçant les élèves debout. Encore une fois, nous constatons l'étroite relation entre les conceptions personnelles de María et ses pratiques effectives d'enseignement de la danse. La même sensation de sécurité que María sent en se positionnant au sol, elle la reproduit dans la salle de cours avec ses élèves. Voici comment María nous en parle :

Au début, souvent et beaucoup de fois, je demande aux gens d'aller au sol. Pourquoi ? Parce que le sol me donne de la sécurité [*elle se place comme un élève*]. Le plancher ne bouge pas, donc, si je suis assise, je me sens plus en sécurité. Que tu aies ou non un problème physique, ça t'aide beaucoup d'être assise et d'être en mouvement²⁰². EMF-XX092014-8

La première façon d'organiser l'espace, en positionnant les élèves dans les niveaux haut et bas, a été observée dans trois des cinq captations vidéo analysées : *le violoncelle*, *l'élastique* et *le dernier cours*. Ils sont les deux seuls niveaux privilégiés dans les cours de María. Elle utilise la consigne « *¡unos arriba y otros abajo !*¹²³ » (« Certains d'entre vous en haut, les autres en bas ! ») pour indiquer l'emplacement des élèves. C'est l'élève qui choisit dans quel niveau il veut se placer. C'est par la consigne : « *¡los que están abajo van arriba y los que están arriba bajan !* » (« Ceux qui sont au sol se lèvent et ceux qui sont debout s'assoient ! ») VIDEOELA(1)_29:24-30:07, que María demande aux élèves d'alterner les niveaux. Tout comme l'organisation des élèves en sous-groupes, il ne semble pas y avoir de déclencheur ou de moment spécifique du cours pour proposer un changement de niveau, mais ils se sont produits après les 20 premières minutes du cours.

¹²³ L'expression *unos arriba y otros abajo* que María utilise peut aussi être traduite en français comme « certains d'entre vous debout et les autres au sol ». Cette consigne fait partie de ce que nous nommerons les *phrases-clés* qui seront présentées dans la section 4.3.4.2.

María Fux explique le recours à ces deux niveaux pour favoriser l'expression des inégalités dans les mouvements observables, c'est-à-dire que les élèves font des mouvements différents selon le niveau dans lequel ils se trouvent.

Je le fais pour voir les inégalités. Nous ne sommes pas tous égaux quand nous sommes au sol ou quand nous sommes assis ou debout ! On a des inégalités différentes et ces inégalités sont visibles à travers le mouvement. Moi, ça m'intéresse²⁰³. EMF-11112016-6

Or, même si María attribue l'importance d'explorer les niveaux dans l'espace en raison des inégalités de mouvements, nous observons, encore une fois, la présence de sa conception personnelle de sa relation entre la danse et la vie qui, selon elle, est en mouvement constant et inclut autant les plans sociaux que personnels des êtres humains. Elle rapporte : « La vie n'est pas une ligne horizontale permanente. Parfois nous sommes en-dessus, parfois nous sommes au-dessous. Utiliser le matériel qui stimule la possibilité de mouvement m'a toujours intéressée²⁰⁴. » EMF-11112016-16. Certains élèves semblent bien saisir cette conception de María par rapport au travail de changement de niveaux du corps dans l'espace. Diana, élève de María, atteinte de poliomyélite, affirme en parlant de María :

Quand elle dit, bien, « Certains de vous debout et d'autres au sol et ceux qui sont au sol se lèvent et ceux qui sont debout vont au sol », elle équilibre ! Personne n'est toujours en haut ou en bas. Parfois celui ou celle qui vit des hauts descend et celui ou celle qui vit des bas monte, c'est-à-dire, je vois cela comme une équité, un regard d'équité²⁰⁵ ! DIeDIMA-06102016-14

Nous observons que la façon dont l'élève perçoit les propositions de María a une composante subjective. À la fin du cours *la samba*, la manière impérative et directive avec laquelle María demande les changements dans la configuration spatiale de la salle ressemble effectivement à une composition chorégraphique nous rappelant clairement la caractéristique de *chef d'orchestre* discutée précédemment. Dans un premier temps, María divise les élèves en cinq sous-groupes. Ensuite, après la

division des élèves en sous-groupes, María crée différentes combinaisons possibles en faisant se déplacer les élèves des coins de la salle vers le centre pour que chaque groupe danse au milieu de la salle après en avoir donné l'ordre. Différemment de la première proposition d'organisation de l'espace, où c'est l'élève qui choisit sa place, ici, c'est María qui divise les groupes. Dans le même cours *la samba*, voici comment elle gère la dynamique de l'emplacement des élèves :

Le groupe 2 !

[Les élèves du groupe 2, au fond du côté gauche se déplacent vers le milieu de la salle du côté gauche]

... Groupe 1 !

[Les élèves du groupe 2, retournent vers le côté gauche du devant de la salle. Les élèves du groupe 1, placés au fond du côté gauche, se déplacent vers le milieu de la salle]

... Le groupe 4 !

[Le groupe 4 se déplace au milieu de la salle]

... Le groupe 3 !

[Le groupe 4 retourne, donc, à la côté droite du fond de la salle et le groupe 3 se déplace vers le milieu au centre]

...4 et 3 ensembles ! Et regardez le rythme ! Et regardez le rythme !

[Le groupe 4 se déplace vers le milieu de la salle et joint le groupe 3.]

... Je retourne à ma place ²⁰⁶ !

[María parle comme un élève] [Les élèves des groupes 3 et 4 retournent à leurs places]. VIDEOSA_46:29-49:02

La troisième proposition d'occupation de l'espace est lorsque María demande à un élève en particulier de se déplacer vers le milieu de la salle pour faire un *solo*. Dans le cours *la samba*, cette particularité a été présente à deux reprises et c'est le seul cours où nous la retrouvons. Le choix de l'élève relève de María. Puisque ses perceptions ne sont pas partagées, il n'est pas possible de connaître les raisons de son choix.

4.3.3.5.2. La place que María occupe dans la salle de cours

Tout comme l'organisation de l'espace pour engager les élèves au mouvement, María ne se limite pas à être passive dans la salle de cours. La façon dont elle se place ou se déplace dans la salle nous informe de sa gestion personnelle de l'espace, qui ne passe pas inaperçue chez ses élèves. Lors des entretiens, les élèves ont souvent fait appel à la force de la *présence* de María dans l'espace de la salle de cours.

Dans l'analyse des captations vidéo, nous observons que María utilise prioritairement l'espace de la salle de cours de quatre façons : A) et B) près des murs droit et gauche de la salle respectivement qu'elle peut aussi longer ; C) au milieu et D) parmi les élèves en se déplaçant. Voici la représentation du positionnement de María dans la salle de cours dans la Figure 4.8 :

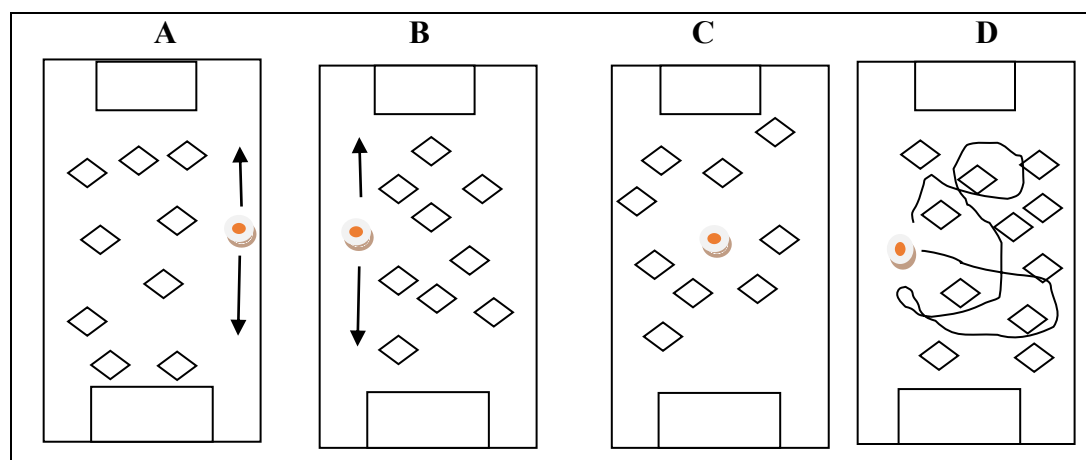


Figure 4.8. Les positions de María Fux dans la salle de cours

- A- María se place près du mur de droite et se déplace le long du mur.
- B- María se place près du mur de gauche et se déplace le long du mur.
- C- María se place au milieu et se tourne vers le devant et le fond de la salle.
- D- María se déplace partout parmi les élèves.

Même si dans les entretiens menés auprès des élèves, ils n'ont pas souligné explicitement l'occupation spatiale de María dans la salle de cours, ils ont par ailleurs rapporté sa capacité d'observer tout ce qui se passe avec eux. Selon Rosana, élève de María :

Aucun, aucun imprévu qui survient dans le studio ne lui échappe. De la même façon qu'aucune personne qui est en train de danser ne lui échappe. [Elle] les regarde tous... soixante-dix personnes ? Les soixante-dix, [elle] peut décrire où elles étaient et ce qu'elles font. Ça, c'est admirable²⁰⁷. ROeROBE-05112016-54

À partir des analyses des captations vidéo de l'enseignement de María, nous observons qu'elle regarde toujours les élèves, soit de façon globale et en survol soit de façon plus personnelle et attentive. Une autre remarque est que, même si les élèves interrogés ont témoigné de leur impression d'une forte présence de María dans la salle de cours, ils ne la considèrent pas comme contraignante, mais comme une manifestation de l'attention qu'elle leur porte en les accompagnant dans leur découverte du mouvement. Nous présenterons maintenant un moyen pédagogique qui a été présenté par certains élèves comme un aspect dominant de l'enseignement de María Fux, la création d'un univers sonore grâce à la musique.

4.3.3.6. Créer un univers sonore pour s'engager dans la danse

Le thème de la musique dans l'enseignement de la danse de María Fux mérite une attention particulière en raison de la très grande place qu'elle y occupe. En fait, nous pouvons même dire que la musique est un constituant fondamental de sa pratique. Lors des entrevues, tous les élèves ont spontanément relevé ce thème de manière emphatique et certains ont même témoigné que c'était une des raisons qui les motivaient à suivre ses cours.

María choisit ses musiques en tenant compte de ses propres sensations et perceptions, ce qui, encore une fois, indique la présence de son autoréférence dans son enseignement de la danse. Elle affirme : « [...] je vais les choisir en accord avec mes états émotionnels et aussi en fonction de ce dont je veux les traiter [dans le cours]²⁰⁸. » EMF-XX092014-14. Voici comment María nous explique son rapport à la musique de ses cours :

En premier lieu, le choix de la musique est très important. La musique que tu choisis doit te dire quelque chose à toi ! À moi ! [À la personne qui donne le cours.] Si la musique que j'ai choisie, celle-ci oui, celle-là non... [*elle prend deux CD et les place, un à gauche et l'autre à droite*]. Pourquoi je dis « non » ? Parce que si la musique ne me choisit pas moi, [si] la musique ne me dit rien... Je l'aime, mais elle ne me dit rien, [c'est parce qu'] elle ne me parle pas au corps ! Je dois sentir la musique comme un corps vivant ! La musique n'est pas une image, une vague qui vient du ciel ou un ange à la porte. Non²⁰⁹ !!! EMF-20092016-38

Selon María, c'est la musique qui la guide dans la conception du déroulement de ses cours : « La musique m'indique des chemins, des voies²¹⁰[...] » EMF-20092016-92. En plus, la musique influence le développement de ses consignes. Elle affirme : « Je sens [la musique] et ce que je sens se fait en mots. Je n'oblige le groupe à rien d'autre que ce que la musique m'a donné à moi-même. La musique me donne et, en retour, je donne²¹¹. » EMF-20092016-54. Il n'est pas possible d'analyser cette prise de décision de María par captation vidéo. Cependant, mon vécu auprès d'elle m'a permis de noter que María a toujours une expérience corporelle de la musique avant de l'utiliser dans ses cours, c'est-à-dire qu'elle ne donne jamais un cours sans d'abord danser, seule, avec la musique dans son studio avant de la présenter aux élèves.

4.3.3.6.1. Réagir corporellement aux stimuli que procure la musique

Une importante particularité des pratiques d'enseignement de María Fux est l'utilisation d'une ou au maximum de deux musiques par cours. Dans ses cours, sa collaboratrice, Claudia est un appui important. C'est Claudia qui est responsable d'initier ou d'arrêter la musique que María utilise dans ses cours. Les interactions verbales et non verbales entre les deux sont visibles pendant tout le cours.

Dans les cours *la samba*, *l'élastique* et *le dernier cours*, María a utilisé une seule musique pendant tout le déroulement du cours, tandis que dans *le violoncelle* et *la voix*, elle a eu recours à deux musiques¹²⁴. Pour que l'élève puisse s'approprier la musique, María la fait jouer à plusieurs reprises¹²⁵. Elle nous explique son choix pédagogique de la façon suivante : « La musique va bouger avec moi dans la mesure où je la connais. Pour que je puisse la connaître, je dois l'écouter plusieurs fois²¹². » EMF-XX092014-14. María ajoute :

Il faut permettre à cette musique d'imprégner le corps et que du corps sorte le mouvement. Ceci n'arrive pas rapidement. Si tu choisis une musique et que la musique sort, [si tu choisis] une autre musique et elle sort, aucune musique

¹²⁴ María a recours à différents styles de musiques dans ses cours. Dans les captations vidéo analysées, les musiques utilisées sont les suivantes : *Madame Miche* et *Dans 165 Jours* de Gabriel Yaren, des musiques instrumentales pour le cours *le violoncelle* ; *La banda de Caliton* de León Gieco et Luis Gurecovich, une samba argentine, pour *la samba*; *Kurüf Tayül* et *Poyenekayan*, de Pichi Malen Beatriz, des musiques autochtones argentines, pour *la voix*; et *La sambita de los pobres* du folklore argentin chanté par sa petite fille pour *le dernier cours*. Il n'a pas été possible d'identifier de renseignements sur la musique utilisée pour le cours *l'élastique*, mais c'est une musique de guitare instrumentale de la ville de Buenos Aires.

¹²⁵ Dans le cours *la samba* la même musique a été répétée huit fois ; dans *l'élastique*, onze fois ; et dans *le dernier cours* 16 fois. En revanche, pour les cours *le violoncelle* et *la voix*, elle a eu recours à deux musiques différentes. Dans *le violoncelle*, la première musique a été répétée onze fois et la deuxième, trois fois. Dans le cours *la voix*, la première musique a été répétée six fois et la deuxième, trois fois. Dans ces deux cours, María retourne à la première musique une dernière fois à la fin du cours.

n'entre dans ton corps. Je préfère en choisir une, la connaître, et bouger avec. Il faut connaître par le corps²¹³ ! EMF-20092016-42

L'utilisation d'une ou deux musiques est aussi justifiée par l'importance que María attribue à la trace que laisse l'expérience sonore vécue par l'élève dans le cours. Selon elle :

Cette musique a différents mouvements ! Il y a l'*adagio*, il y a des moments plus rapides, plus lents. Il y a beaucoup à faire avec cette musique ! Mais quand tu sors du cours, tu sens que tu amènes la musique ! Non pas seulement dans l'oreille, mais dans ton corps²¹⁴. EMF-20092016-44

Comme nous avons mentionné dans la modélisation, c'est avec l'aide de la musique que María communique aux élèves la *qualité de mouvement* qu'elle désire faire l'expérimenter. Dans le cours *le violoncelle*, lorsqu'elle fait jouer la musique pour la deuxième fois, elle ajoute le paramètre de l'*Effort* poids, avec une consigne qui attire l'attention des élèves sur le registre¹²⁶ grave du son du violoncelle. Elle dit : « Et maintenant quand je vais la réécouter [la musique], je vais sentir aussi son poids. [...] De la profondeur du son. Pour la deuxième fois, nous allons l'entendre²¹⁵. » VIDEOVIOL_08:39-08:55.

María Fux livre des exemples tirés de la vie quotidienne pour stimuler certaines qualités de mouvement chez les élèves. Dans le cours *le violoncelle*, comme dans le cours *la voix*, María utilise deux musiques dont la deuxième avait un rythme plus rapide que la première, ce qui a ainsi généré chez les élèves une *qualité de mouvement dansé* distincte de la première (comportant des mouvements rapides dans

¹²⁶ Selon le dictionnaire Larousse de la musique : « on appelle encore registre, dans toute l'étendue d'une voix ou d'un instrument, les zones caractéristiques correspondant à un certain type de sonorité, de timbre, d'émission : ainsi, on distingue souvent les registres grave, médium et aigu d'un instrument ou d'une voix. ». Tiré de <https://www.larousse.fr/encyclopedie/musico/registre/169815> le 12 décembre 2018.

un temps accéléré). Dans le cours *le violoncelle*, elle établit une relation entre la musique et la vie. Voici les consignes transmises aux élèves dans ce cours :

Donc, maintenant, il y a une autre façon d'écouter, pas un violoncelle [...]. Elle [la musique] a une caractéristique qui est en relation étroite avec notre vie. On n'a pas toujours entendu le violoncelle qui nous donne cette continuité, cette douceur et cette forme de communication... Nous vivons de grands contrastes. Parfois comme ci, parfois comme ça ! Ces contrastes nous aident à trouver de nouvelles formes de communication avec le corps ! [...] C'est-à-dire que si j'avais continué pendant 10 ans avec le violoncelle, je me serais ennuyée atrocement [...]. Les choses ont la valeur quand on connaît les contrastes ! Vous me comprenez²¹⁶ ? VIDEOVIOL_35:38-40:50

Pour réussir à utiliser seulement une ou deux musiques pendant une heure de cours, María a recours à plusieurs stratégies. Dans l'analyse des cinq captations vidéo de son enseignement, il a été possible de constater les stratégies suivantes : 1) dialoguer avec une musique vivante ; 2) incorporer une musique, 3) stimuler les élèves à une écoute plus profonde de la musique ; 4) danser la sonorité des mots et 5) rester en silence, pour mieux écouter les sons émis par le corps ou la mémoire de la musique dans le corps.

4.3.3.6.2. Dialoguer avec une musique vivante

Dans la salle de cours, María personnifie et rend *visible* la musique en lui attribuant des sentiments et en lui donnant *une voix*. Selon elle : « *hago un dialogo con la musica* » (« j'établis un dialogue avec la musique ») EMF-20092016-28. Voyons comment María *donne vie* à la musique dans le cours *le violoncelle* :

Elle [la musique] est vivante !!! Puis la musique, le violoncelle m'a demandé. Elle [la musique] m'a demandé : comment les pieds bougent-ils ? Et je lui ai demandé, à la musique, de m'apprendre à l'écouter²¹⁷. VIDEOVIOL_21:41-22:46

Cette façon particulière qu'elle a d'entrer en relation avec la musique traverse tout son cours et est aussi transmise aux élèves, comme il a été observé de façon explicite dans les cours *le violoncelle*, *l'élastique*, *la voix* et *le dernier cours*. María transmet aux élèves son dialogue interne avec la musique. C'est un *aller-retour* imaginaire qui, en rétroaction, lui dicte les consignes à donner aux élèves pour les amener en mouvement. En plus de dialoguer avec la musique, María établit avec elle une connexion corporelle étroite.

4.3.3.6.3. Incorporer la musique

María considère que la musique doit traverser le corps de l'élève et la salle de cours. Dans ses consignes, elle incite ses élèves à une *écoute par le corps* où la musique s'incorpore en eux et leur parle. Voici comme elle en parle dans le cours *le violoncelle* : « Le violoncelle est arrivé. Il s'est incorporé au corps et commence à parler. Le violoncelle, la musique [qui est] à l'intérieur du corps parle dans l'espace qui est en moi. Je commence²¹⁸ ! » VIDEOVIOL_27:35-27:57.

Cette incorporation de la musique suit certaines particularités. Pour que la musique puisse affecter le corps, il doit y avoir un *temps de transfert de la musique* (plus clairement explicité dans les cours *le violoncelle* et *la samba*). Il s'agit du temps nécessaire pour que le corps soit imprégné par la musique et que le mouvement puisse en sortir. Dans le cours *le violoncelle*, María parle aux élèves du transfert de la musique au corps lors de la transition entre la première et la deuxième musique. Voici sa consigne :

Toujours, quand j'écoute une musique, dans ce cas c'est la musique d'un instrument spécial, le violoncelle, mais toujours quand je l'écoute, je dois attendre le *transfert*, le passage de la musique au corps. Ce n'est pas comme

ça : j'écoute et je fais [le mouvement tout de suite.]. Comprenez-vous ? Donc, maintenant nous allons à une autre musique²¹⁹. VIDEOVIOL_34:29–34:52

Les consignes de María demandent une pleine attention de la part des élèves quant au moment où l'incorporation de la musique s'opère en eux. Dans le cours *la samba*, María ajoute la nécessité que les élèves soient dans un *état d'attente* pour qu'ils puissent s'apercevoir de l'arrivée de la musique dans leur corps. Dans ce cours elle dit :

[La musique] Va venir, ou ne va pas venir ? J'attends ! [...] Donc, maintenant, nous allons écouter la même chose, mais nous allons la diviser dans un état de... dans un état d'attente que quelque chose arrive²²⁰ ! VIDEOSA_36:40-37:06

Tout comme sa façon personnelle de sentir et de vivre la musique, les consignes de María cherchent à établir une étroite relation entre l'élève et la musique. Elle essaie de produire une ambiance que l'on pourrait même qualifier de symbiotique avec la musique et l'élève. Elle explique : « C'est de sentir chaque mouvement comme faisant partie de la musique, comme si tu avais composé la musique et que la musique était faite pour toi. Ton corps donne ce qu'il reçoit²²¹ » EMF-20092016-14. Pour María, la musique s'incorpore à l'élève, mais s'imprègne aussi dans l'espace de la salle et y reste une fois qu'elle prend fin. Encore dans le cours *le violoncelle*, María dit aux élèves :

Maintenant, lentement, nous allons commencer à nous lever et nous allons essayer de... C'est comme si nous avions créé la musique. La mémoire [de la musique] qui nous entoure est vivante dans les murs de cet espace. Me comprenez-vous ? La musique, une fois qu'elle a fait ce *transfert* et s'est incorporée au corps, elle reste dans l'espace. Me comprenez-vous²²²? » VIDEOVIOL_21:41-22:46

Une présence attentive ainsi que la répétition et l'incorporation de la musique permettent à l'élève de s'imprégner de la proposition sonore et dansée même après

que le cours soit fini. Cette caractéristique a été soulevée par tous les élèves interviewés. À ce sujet, voici le témoignage de Silvia, élève de María :

La musique dans le studio de María m'amène à changer d'état d'esprit ! [...] Parce que j'ai appris dans le studio de María que la musique rentre dans mon corps. Et si elle rentre dans mon corps, elle rentre aussi dans ma tête et cela me change le moral. Je crois que c'est ça la magie de María. C'est beaucoup lié à la répétition, parce qu'une musique, sauf si elle est très frappante, ne rentre pas après avoir été écoutée qu'une seule fois. Elle rentre [peu à peu] dans les pores. C'est quelque chose qui appartient au studio de María, de laisser la musique et... Bien, c'est une stimulation que María donne d'une manière permanente, qui permet que la musique fasse bouger mon corps. Ça, je l'apporte dans ma vie quotidienne²²³. SILVeSILV-03112016-48

Pour encourager cette relation étroite entre l'élève et la musique, María a recours à l'observation des élèves vers les différents aspects de la musique.

4.3.3.6.4. Diriger l'attention des élèves vers la musique

Dans une interaction verbale directe avec les élèves, María découpe la musique en attirant leur attention sur ses différents aspects (timbre, rythme, instruments, etc.). Dans les cours, *le violoncelle, la samba, la voix et l'élastique*, nous observons l'existence de six aspects de la musique vers lesquels María dirige l'attention des élèves, dont cinq sont présentés au tableau 4.1 :

Tableau 4.1. Éléments de la musique sur lesquels les élèves sont invités à porter leur attention

Attention des élèves envers :	Cours	Interaction de María avec les élèves (Discours en français)	Interaction de María avec les élèves (Discours en espagnol)
Les instruments musicaux	<i>L'élastique</i> (VIDEOELA(1)_09:19-10:00)	María : « Avec quel instrument est-elle [la musique] jouée » : Certains élèves : « des cordes » María : « Ce sont des cordes de quoi ? » Certains élèves : « D'une guitare ! »	María: “¿Con que instrumento está tocando [La música]?” Algunos alumnos: “con cuerdas”. María: “¿Cuerdas de qué?” Algunos alumnos: “De guitarra”
L'effet de la musique sur les humeurs	<i>La samba</i> (VIDEOSA_49:40-50:08)	María : « Cette musique me rend-elle joyeuse ou triste ? » Certains élèves : « Joyeuse » María : « Donc, s'il vous plaît, prenez-la [la joie] ! »	María: “¿Me lo puse felicidad o tristeza esta música?” Algunos alumnos: “¡Felicidad!” María: “¿Entonces por favor, tómenla [la felicidad]!”
Le registre (grave ou aigu)	<i>Le violoncelle</i> (VIDEOVIOL_11:15-11:21)	María : « Est-ce que ce son s'est terminé vers le bas ou il est monté » Certains élèves : « En bas. »	María: “¿Y este sonido se quedó abajo o subió?” Algunos alumnos: “¡Abajo!”
Le rythme	<i>La voix</i> (VIDEOVOIX(2)_05:17-06:54)	María : « [...] C'est un rythme qui est plus lent ou plus rapide que le précédent ? » Certains élèves : « Plus rapide »	María: “[...] Es un ritmo que es... ¿Es más lento o es más rápido [que el anterior]?” Algunos alumnos: “Más rápido”.
Les différents sens avec lesquels on peut apprécier la musique	<i>La voix</i> (VIDEOVOIX(2)_05:17-06:54)	María : « Est-ce que vous voyez le rythme ou pas ? » Certains élèves : « Oui ! »	María: “¿Y lo ven lo ritmo o no?” Algunos alumnos: “ ¡Si!”

Le sixième point d'observation en relation à la musique demandé aux élèves par María, est celui de l'accent de la musique¹²⁷ et mérite une attention particulière. Le rapport à l'accent est présent dans les cinq vidéos analysées et c'est la seule caractéristique musicale dont María demande l'incorporation à ses élèves. Dans les cours *le violoncelle*, *l'élastique*, *la voix*, *la samba* et *le dernier cours*, María n'explique pas l'accentuation de la musique avec une consigne déterminée, mais elle la démontre par ses mouvements. Voici la consigne et les mouvements de María dans *le dernier cours* :

Quand je l'écoute une autre fois, j'écoute aussi l'accent des cordes. Les cordes ont un accent. La voix, la musique ont un accent. Regarde-moi une seconde²²⁴ ! [María lève son bras droit devant elle et le lâche en faisant une pause quand la musique s'arrête. Elle étire ses deux bras en haut devant elle en traçant un cercle puis les placent le long de son corps et fait une pause. La musique fait une courte pause]. VIDEODC(1)_05:21-06:10

En général, corporellement, l'accent de la musique est lié à une augmentation du tonus musculaire et à la réalisation d'un mouvement avec plus d'énergie (Almeida, 2016). Comme une stratégie pédagogique, dans le cours *le violoncelle*, María lui ajoute la sonorité du mot *oui*, (*si* en espagnol), quand le rythme de la musique présente un accent. Dans ce cours, c'est lors de l'introduction de la deuxième musique que María demande l'attention des élèves sur les accents. Nous l'observons dans la consigne suivante :

Donc, maintenant, il y a une autre façon d'écouter, pas un violoncelle... Écouter un groupe d'instruments qui produit une force à faire sortir. [...] En sentant la force des instruments qui sont là, pour faire sortir en dehors la force

¹²⁷ L'accentuation musicale est comprise comme : « [...] la mise en relief d'une note ou d'un accord par une augmentation de la dynamique, une prolongation de la durée de la note ou un léger silence avant de jouer celle-ci. » Tiré de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/accent-musique/>. Tandis que le rythme d'une musique est l'« Ordre et proportion des durées, longues ou brèves, dont l'organisation est rendue sensible par la périodicité des accents faibles ou forts. » Tiré de <http://www.cnrtl.fr/definition/rythme> le 2 août 2018.

que j'ai en dedans. [...] Elle [la musique] dit OUI ! ALLONS-Y !! [*Ordre avec la voix plus forte.*] [...] OUI ! [*María dit « oui » quand il y a l'accent de la musique.*] [...] Elle dit OUI²²⁵ !!! [*Voix forte.*]. VIDEOVIOL_35:38-36:46

Nous remarquons que María demande aux élèves de porter leur attention au facteur rythmique de la musique en relation avec son accentuation, mais ce qu'elle montre avec ses gestes n'est pas une augmentation de son tonus, mais des pauses dans ses mouvements.

Les réponses des élèves aux questions posées par María sur les aspects de la musique correspondent à ce que Harbonnier-Topin (2009) a appelé les *activités en réaction* qui comprennent « les interventions sur la proposition dansée que l'étudiant adresse au professeur lors de la communication d'action de ce dernier » (p. 197). Dans ses cours, María ne laisse pas souvent les élèves faire des interventions verbales, sauf lorsqu'elle leur pose des questions sur la musique.

En plus, María attire l'attention des élèves sur l'univers sonore en établissant une relation de proximité entre la musique et leur vie personnelle, en attirant leur attention sur ses composantes. Voici la façon dont María parle du rythme de la musique dans le cours *la voix* :

[...] Le rythme est dans le corps. Tout le temps, peu importe ce qu'on fait. Si je bâille, si je me lève, si je m'étire, si je me relâche, si je veux dormir, si je m'éveille. Tout est fait à travers le rythme, à travers la vie qui coule dans le corps qui respire²²⁶. VIDEOVOIX(2)_05:17-06:54

En demandant aux élèves une écoute musicale fine, elle attire leur attention sur différentes caractéristiques sonores liées à sa manière d'écouter sans s'attarder sur des questions de théorie musicale. Ses élèves deviennent plus attentifs à l'écoute grâce à sa façon de la considérer dans son enseignement. C'est ce que dit Carmen Merlo, assistante de María Fux :

Ce que j'admire le plus chez María, et cela je l'ai appris avec les années, ce que je ne pouvais pas faire avant, c'est de décortiquer la musique. María commençait un cours et disait, « bien, maintenant, soyez attentifs à la syncope²²⁷. » MCEMCM-08112016-28

Certains élèves ont témoigné que la façon avec laquelle María considère la musique leur a donné des capacités d'écoute plus fine même dans leur vie personnelle. Susana, élève de María, dit :

J'écoute les rythmes, j'écoute la musique d'une façon différente, n'est-ce pas ? Cela, je l'ai appris avec María, comment écouter le violon, les cordes, le piano, écouter le rythme. C'est comme savoir même sans avoir étudié la musique, savoir où est une chose et où est autre chose. J'en profite plus²²⁸. SeSBA-025102016-10

La façon dont María utilise la musique comme stimulus du mouvement dansé, aide les élèves à percevoir ses qualités dynamiques telles que la pulsation, les variations en intensité ou le dynamisme. María invite ses élèves à écouter attentivement les musiques qu'elle apporte, puis à manifester des signes observables de leurs perceptions, dans le mouvement. Par exemple, quand elle les invite à identifier différents éléments de la musique, à marquer l'accent de la musique avec leur corps ou à tracer dans les airs le son du mot *continue*. Cette même stratégie a aussi été mise de l'avant pour aider les élèves à percevoir les qualités expressives, c'est-à-dire les sensations, les images ou les idées suscitées par la musique. Ainsi, dans l'enseignement de María nous pouvons remarquer une pratique pédagogique d'éducation esthétique (Lord, 1998) où elle stimule par la musique la capacité d'appréciation musicale de ses élèves, même sans le recours à la théorie musicale formelle.

4.3.3.6.5. Danser la sonorité des mots

María utilise aussi la sonorité¹²⁸ de certains mots comme déclencheur de mouvement en tant que stratégie pédagogique. Le même mot, *continue* (*sigue* en espagnol), utilisé à l'impératif dans le cours *la voix* sert à créer un contexte imaginaire accompagnant la musique de chant autochtone. Voici comment María introduit ce mot comme stimulus du mouvement :

Et je ne connais pas la langue, les choses que chante la voix [de la musique], mais j'ai entendu une chose très importante qui m'a parlée : *continue* ! [...] Le mot dit une chose importante. Ne t'arrête pas dans le chemin, *continue* ! Comment c'est ça ?

[María demande aux élèves de dire le mot « continue ». Les élèves sont assis et répètent le mot « Continuuuue » avec un mouvement des bras en haut et de côté.]

Le mot a aussi des formes, *continuuuue*.

[María lève son bras devant elle et trace une courbe en l'air lentement].
Voyons, bougez-le...

[« Continuuuue » répètent les élèves avec les mêmes mouvements des bras]
Comment c'est le mot, est-ce qu'il tombe ou reste suspendu ? [« Reste suspendu », répondent les élèves.]

[María demande aux élèves de répéter le mot « continue » et les mouvements plusieurs fois.]

Donc maintenant arrive la musique et je vais la suivre et elle m'accompagne. Je vais faire tout avec le corps. Je ferme les yeux et je laisse la musique m'envahir²²⁹. VIDEOVOIX(2)_09:22-11:05

Toujours dans le cours *la voix*, María explique aux élèves sa perception de l'incorporation des mots, cette fois-ci en leur donnant des qualités. Elle dit :

¹²⁸ Au sens musical, la sonorité est les « qualités musicales d'un son; qualités du son émis par un instrument de musique, par la voix. ». Et aussi, des « tonalités particulières d'un son musical, du son d'un instrument. ». Tiré de <http://www.cnrtl.fr/definition/sonorit%C3%A9> le 2 août 2018

Les sons que nous retirons du corps sont précieux [...] On voit le mot ! Si je te dis, « je t'aime », je suis en train de te donner quelque chose qui a du poids, et aussi des formes, *je t'aaaaime* [María module la voix quand le mot est dit]. Est-ce que vous me comprenez ? [...] Je veux dire que l'émission du mot comporte un geste²³⁰. VIDEOVOIX(2)_11:43-12:28

Elle utilise le mot *continue* pour créer un dialogue imaginaire qui met en relation la voix et le mouvement. Voici sa consigne pour introduire la deuxième musique :

J'embrasse mon corps et m'assois ! Alors, le mot *continue*, [qui est] le mot, que nous utilisons aujourd'hui me dit : « Parfois je ne veux pas te suivre ! ». Et je lui dis, « ah, mais pourquoi ? » « Je suis fatigué de vous [*le mot* dit] ! » [...] « Et qui veux-tu être ? » « Je veux être mouvement » [*le mot* dit]. Et je lui ai dit : « Qu'est-ce que c'est le mouvement ? » [María se tourne, regarde Claudia lui demande] Le numéro 2²³¹ ! [Claudia met la musique] VIDEOVOIX2_02:07-02 :37

Ainsi, en utilisant la sonorité de la musique ou des mots, María peut jouer avec son imaginaire qu'elle propose aux élèves. Cependant, elle peut aussi travailler avec le silence.

4.3.3.6.6. Faire silence pour écouter le corps et la musique dans le corps

L'attention portée au volume sonore semble aussi constituer une autre caractéristique de l'utilisation de la musique dans les cours de María Fux. C'est Claudia, assistante de María pendant 20 ans, qui explique la pensée de María à cet égard :

María ne travaillait pas avec un volume de musique élevé. La musique ne peut pas couvrir ce que tu fais, parce que ça te couvre aussi. [...] On n'entend pas quand la musique est forte. C'est important d'entendre les choses quand l'oreille n'est pas trop sollicitée et non pas quand la musique est le protagoniste²³². CJeCJ-04102016-85

Même si la musique est une composante très importante de la pédagogie de María Fux, c'est toujours le respect du corps qui est prioritaire dans son enseignement. Dans le cours *l'élastique*, elle demande aux élèves d'être attentifs au volume de la musique en le modifiant à plusieurs reprises tout en attirant l'attention des élèves au besoin d'avoir une écoute qui respecte leur corps dans les limites sensorielles : « [...] Si j'écoute avec un volume élevé, je n'entends pas vraiment. Il y a une limite pour les oreilles aussi²³³. » VIDEOELA(2)_25:05-25:31.

Dans ces cours, María demande aussi aux élèves de bouger en silence, une autre stratégie pédagogique de son enseignement, même si nous ne pouvons l'observer que dans le cours *l'élastique*. Le silence dans son travail ne signifie pas une absence de son. Pour elle, il est important d'écouter les rythmes intérieurs. Elle dit : « Et si je n'entends pas ? J'entends mon cœur, ma respiration, un temps pour chaque chose ! Je ne bouge pas avec le son. Je sens ma respiration, je sens le rythme de mon cœur et je bouge²³⁴ ! » EMF-20092016-18.

María a justifié le mouvement en silence en insistant sur l'abondance de stimuli auxquels nous sommes confrontés dans la vie quotidienne : « Dans les moments les plus importants de la vie, il y a le silence. Nous sommes tous entourés de beaucoup de choses. Trop de choses [qui prennent l'attention]²³⁵ ! » EMF-20092016-319.

Dans le cours *la samba*, María donne une autre perspective quant au mouvement en silence. Cette fois, elle leur demande de bouger en mobilisant ce qu'elle appelle la *mémoire de la musique dans le corps*. Elle parle aux élèves ainsi : « [...] Parce que j'ai la mémoire de ce que j'ai entendu. Ah ! Est-ce que vous la sentez ? [...] La mémoire de ce que nous avons entendu²³⁶. » VIDEOSA_54:58-55:34.

Plusieurs élèves ont déclaré ne pas aimer danser en silence, avec *la mémoire de la musique*. Selon Silvia, élève de María : « Le silence, je ne réussis pas à l'internaliser. J'ai besoin de la musique²³⁷. » SILVeSILV-03112016-52. Lorsque María demande aux élèves de faire un mouvement en silence, la musique a déjà jouée à plusieurs reprises. En analysant la vidéo *l'élastique*, nous constatons qu'en fait, l'écoute des mouvements du corps à laquelle María fait allusion est aussi influencée par l'expérience sonore vécue précédemment.

En somme, nous pouvons dire qu'en utilisant ces moyens pédagogiques, María propose plusieurs manières d'écouter, ce qui permet une multiplicité de réponses sensori-motrices des élèves grâce à la répétition de la musique dans ses cours. Ainsi, la musique et la sonorité des mots sont les principaux stimuli de l'imaginaire des élèves. Dans quatre des cinq cours analysés (*le violoncelle, l'élastique, la voix et le dernier cours*) on a pu identifier l'usage de l'imaginaire comme une forte composante de son enseignement. Tous les moyens pédagogiques que nous venons de présenter traversent la structuration et le déroulement des cours de María Fux, dont nous parlerons maintenant.

4.3.4. Structuration de l'enseignement de María Fux : Quatre moments-clés du cours

Une caractéristique fondamentale à réitérer est celle que chacun des cours de María Fux est indépendant des autres et a une dynamique qui lui est propre, avec un début, un milieu et une fin spécifiques. María ne semble pas avoir d'attente relative à une préparation corporelle quelconque ni à un travail artistique particulier de la part de ses élèves, exigeant une continuité dans la pratique de la danse s'échelonnant sur plusieurs cours. L'expérience de danse avec María Fux est une expérience de mouvement et non une expérience de performance technique au sens classique du terme. Nous pouvons dire, en empruntant l'expression de Renaux (2015), que chaque

cours de María Fux est un *laboratoire d'expérience dansée*. Cette notion a été signalée et explicitée par certains élèves qui reconnaissent cette caractéristique dans les cours de María, caractéristique qui permet leur processus individuel du mouvement. Paula, élève auprès de María pendant 30 ans, justifie ce fait par la façon dont elle apporte des stimuli à la salle de cours et par la liberté qu'elle donne aux élèves d'avoir leur propre temps dans le développement de son parcours auprès de María. Selon elle :

Ils sont des consignes et stimuli déterminés qu'elle apporte dans la salle de cours, et après chacun le développe à partir d'un mouvement propre. [...] C'est pour cela que quiconque peut commencer [à suivre les cours] à n'importe quel moment de l'année. Les cours ne sont pas corrélatifs. On travaille à partir de l'expérience qu'on a, même que cette expérience n'était jamais transitée dans la danse²³⁸. PeEPM-30092016-34

De fait, la structure et le développement d'un cours de danse enseigné par María Fux ne sont pas connus explicitement des élèves qui suivent la formation en *Danzaterapia*, puisque rien de tel n'est écrit dans ses ouvrages ni clairement expliqué dans le cadre de cette formation. Malgré cela, les élèves reconnaissent des éléments qui se répètent d'un cours à l'autre et leur donnent un sens. Selon Rosana, élève de María depuis 2004 :

Même si elle [María] n'a pas un début, un développement et une fin déterminés, structurés, elle suit un parcours dans son cours. Nous pouvons commencer au sol ou avec le groupe, mais à un moment tu dois être seule, à un autre moment, peut-être il n'y a pas de musique, à un autre moment tu vas être debout et après au sol, à un autre moment nous allons chercher [découvrir] l'espace, et à un autre moment nous allons aller trouver l'autre. Il y a aussi l'utilisation de l'imprévu, du rayon de soleil qui entre [dans la salle] et des particules [de poussière] qui sont visibles à travers la lumière. Toutes les ressources qu'elle rencontre, elle les utilise²³⁹. ROeROBE-05112016-54

C'est seulement à partir de nos entretiens que María Fux a explicité l'existence d'une organisation pédagogique dans le déroulement de ses cours. Or, en raison de son caractère inédit, nous trouvons important, avant de présenter les résultats de l'analyse thématique du développement de ses cours, de rapporter brièvement quelques-uns de ses propos relatifs à sa façon de concevoir ses cours de danse.

4.3.4.1. Ce que María dit du développement et de la structure d'un cours de danse.

Tout au long de mes échanges avec María Fux depuis 2014, il m'était important de comprendre comment elle développait ses cours. Selon María, ils sont divisés en quatre moments bien définis et qui suivent un ordre précis. Au fil de nos rencontres de 2014 à 2016, elle a qualifié cette division de diverses façons : des *moments*, des *étapes*, des *pas* ou des *parties* et elle les a intitulés : 1) *La rencontre* ; 2) *Bouger dans un petit espace* ; 3) *Aller dans le grand espace* ; et 4) *L'improvisation*. En 2014, elle m'a parlé de ces moments en utilisant l'expression de *pas* qui semblent structurer ses cours de la façon suivante :

Après avoir écouté ce qui se passe en moi quand je regarde les gens, j'utilise ce que me renvoie la majorité d'entre eux par leur corps qui ne parle pas, mais qui veut se mouvoir. Donc, je regarde le groupe et je commence parfois [avec les élèves placés] au sol, parfois debout. [...] Je commence presque toujours [avec les élèves placés] au sol et quand je sens que le mouvement est complété par ce qu'ils font, ils se lèvent, rencontrent l'espace qu'ils ne voient pas, commencent à le toucher et ils se rendent compte que l'espace bouge si on bouge. À la fin je sens ce que j'écoute à travers mon corps et je redonne. Ce sont les quatre pas²⁴⁰.
EMF-XX092014-12

Dans ce propos, María fait ressortir l'influence de sa perception kinesthésique comme facteur déterminant de sa gestion de l'espace et aussi de sa relation avec l'espace dans la salle de cours. En 2015, María a décrit le développement d'un cours de la façon suivante :

Le cours se déroule en quatre parties bien distinctes : d'abord l'espace de la rencontre. Ensuite, en utilisant les limites qui existent. Nous sommes au sol, donc, allons à la terre ! Autour du corps il y a des limites, donc utilisons-les. Aussi, j'ai des limites physiques, alors, utilisons les limites que j'ai et [utilisons] l'espace. Avec cela, on construit la classe. [...] Et la quatrième est ce qui t'arrive une fois que tu as plusieurs fois écouté et senti... Montre-moi ce que tu as ressenti. C'est l'improvisation²⁴¹. EMF-12082015-58 /60

Ainsi, en 2015, María décrit la structure du développement de ses cours en utilisant la notion de limites corporelles et de limites externes à son corps en relation avec l'espace. En 2016, je lui ai demandé quelles étaient les caractéristiques de sa façon personnelle de *donner* la danse, comme elle le mentionne. Elle a déclaré ceci :

J'ai toujours pensé qu'un cours doit être divisé, donc 15 minutes pour le travail au sol, 15 minutes, debout. Pendant ce temps, j'écoute la musique. Je commence à dessiner la musique avec mon corps. Je sors du point où je suis au début et je bouge avec la musique. C'est ça²⁴² ! » EMF-11112016-122

En 2016, María a complété sa pensée en faisant appel à la notion d'organisation temporelle pour structurer ses cours. Même avec certaines nuances, selon ses propos, nous observons que María développe ses cours autour de quatre grands moments qui, selon elle, suivent, un ordre précis. La modulation de la dynamique du cours, c'est-à-dire le passage d'un moment à l'autre, s'opère dans une perspective temporelle et kinesthésique largement influencée par ses propres perceptions. Cependant, par l'analyse de ses cours, nous constatons que l'organisation pédagogique qu'elle a proposée précédemment ne correspond pas totalement à ses pratiques d'enseignement captées par la vidéo. S'il est possible de bien identifier les quatre moments dont elle parle, le passage d'un moment à l'autre ne semble pas se dérouler toujours comme elle en affirme dans les entretiens.

En effet, les captations vidéo de son enseignement nous fournissent une appréciation plus complète de sa façon bien personnelle de *donner la danse*, comme nous le verrons dans la prochaine section. Nous adopterons, ainsi, l'expression *moments-*

*clés*¹²⁹ pour décrire la manière particulière dont María Fux change la dynamique de la salle de cours dans la structure son enseignement de la danse. Nous proposons de distinguer ces quatre moments-clés comme suit : 1) *Rencontrer* les élèves ; 2) Bouger dans le *petit espace* ; 3) Aller dans le *grand espace* ; et 4) *Improviser* pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé.

4.3.4.2. Moments-clés et contenus de danse qui structurent l'enseignement de María Fux

À la lumière des entretiens réalisés auprès de María Fux et de l'analyse de ses pratiques d'enseignement observées et captées par vidéo, nous remarquons que les moments-clés constituent la structure avec laquelle elle organise sa pédagogie et au cours desquels elle mobilise des contenus spécifiques. Pour avoir une compréhension plus fidèle des diverses nuances présentes dans ces moments-clés, cette section aura un caractère un peu plus descriptif et fera ressortir autant les récurrences que les divergences rencontrées dans les cours analysés.

Le premier moment-clé, « *Rencontrer* les élèves », semble constituer, pour María Fux, l'amorce d'un cours de danse. Les deuxième et troisième moments-clés sont liés à la mise en relation de l'élève avec l'espace (le *petit* et le *grand* espace), et ils alternent dans un aller-retour successif pendant tout le développement d'un cours. Finalement, « *Improviser* pour intégrer l'expérience vécue dans le mouvement dansé » est le moment-clé où María stimule les élèves à improviser ou fait une brève

¹²⁹ Selon le dictionnaire français Larousse, nous pouvons comprendre le terme *moment* comme « l'espace de temps considéré dans sa durée plus ou moins brève ». Tiré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moment/52130?q=moment> - 52006 le 7 juin 2018. Selon l'Office québécois de la langue française, l'emploi du nom *clé* juxtaposé à un autre nom, dans ce cas au nom *moment*, vise à « caractériser quelque chose d'essentiel ». Tiré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gaba-rit_bdl.asp?id=1692 le 7 juin 2018.

révision des éléments de contenu qui ont été explorés dans le cours. Ces quatre moments-clés sont traversés des moyens pédagogiques présentés antérieurement et qui particularisent l'enseignement de María Fux.

Les trois derniers moments-clés, « Bouger dans le *petit espace* », « Aller dans le *grand espace* » et « *Improviser* pour intégrer l'expérience vécue » du mouvement dansé sont accompagnés par ce que nous appellerons des phrases-clés¹³⁰, qui sont des expressions qui servent de repères à María pour structurer sa manière de faire bouger les élèves, par exemple : « *al redor de mi cuerpo* » (« autour de mon corps ») ; « *cambio de lugar* » (« je change de place ») et « *improviso con todas las posibilidades* » (« [je] improvise avec toutes les possibilités »). Les phrases-clés plus reconnues dans les cours de María seront présentées dans les prochaines pages durant l'examen de chacun des moments-clés.

4.3.4.2.1. Premier moment-clé : *Rencontrer* les élèves

Selon María Fux, le premier moment-clé *Rencontrer* les élèves survient au début des cours. Cependant, dans nos observations de son enseignement, il semble vraiment débiter lors de son entrée dans la salle de cours¹³¹ et se caractérise par les interactions entre María Fux, Claudia et les élèves dans un contexte informel constitué prioritairement de conversations légères et de salutations (voir Annexe Y).

¹³⁰ Dans ce contexte, les phrases-clés font référence à une « phrase extraite d'un texte qui le résume ou en fournit une des idées principales ». Tiré de <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/phrase-cl%C3%A9>, le 7 juin 2018.

¹³¹ La captation vidéo des cours *l'élastique* et *la voix* a commencé après l'arrivée de María dans la salle de cours, alors le début du moment-clé de *Rencontrer* les élèves n'a pas pu être analysé.

Les interactions informelles dans ce premier moment-clé font référence à l'existence d'un comportement verbal ou non verbal entre deux ou plusieurs individus dans un contexte de communication réciproque au sens de l'*interactivité* et de la *multicanalité* souligné par Cosnier (1996)¹³². Ces premières minutes de *Rencontrer* les élèves servent de préambule à l'amorce effective du cours.

Selon les propos de María Fux, « *Rencontrer* les élèves » est suivie chez elle d'une prise de conscience des sensations perçues en réponse à ce que le groupe lui transmet corporellement. Selon María, ce moment-clé est aussi une rencontre « *con quien sos* » (« avec qui tu es ») EMF-12082015-62. Elle dit : « on voit comment sont les personnes et aussi comment je suis face à elles²⁴³. » EMF-XX092014-10. Il s'agit donc d'une proposition d'interactions interindividuelles, entre María et ses élèves, et intra individuelle, chacun avec lui-même.

C'est dans de ce moment informel que María introduit ce que nous appelons *l'introduction de la scène* du cours (voir Annexe Z), qui se situe dans la transition entre le contexte informel du cours et l'introduction de ce que María veut travailler dans ce jour. *L'introduction de la scène* se manifeste par un commentaire de María qui stimule la curiosité des élèves souvent en rapport avec la musique qu'elle utilisera (observée dans les cours *le violoncelle*, *la samba* et *le dernier cours*). Nous observons, que à ce moment-là, la personnification de la musique est déjà présente. Comme exemple, voici *l'introduction de la scène* dans *le dernier cours* : « Aujourd'hui s'approche quelqu'un de très important qui s'appelle "les cordes qui font de la musique"²⁴⁴. ».

¹³² Cosnier (1997) ressort deux caractéristiques importantes dans la communication interindividuelle : l'interactivité, comprise comme des énoncés résultant des activités tant de l'émetteur que du récepteur, et la *multicanalité*, c'est-à-dire, un mélange entre le verbal et non verbal, englobant le vocal et le *mimogestuel*.

Après l'introduction de la scène, María déclenche la *scène* du cours, comparable à une *entrée sur scène* (voir Annexe AA) qui peut sembler être ce qu'elle aurait pu faire quand elle était danseuse-interprète. L'*entrée sur scène* peut être initiée par un discours imaginaire (*le violoncelle et le dernier cours*) ou une action corporelle¹³³ (*la samba*) au moyen d'une modélisation du mouvement et être accompagnée par la musique. L'*entrée sur scène* s'établit par la première modélisation de María au début du cours. C'est à ce moment-là qu'elle montre le mouvement qu'elle veut voir chez les élèves. Dans le cours *le violoncelle*, voici la transition entre l'*introduction de la scène* et l'*entrée sur scène* du premier moment-clé :

Moment de l'*introduction de la scène* :

Et vous ne savez pas qui j'ai apporté [María se réfère à la musique]. Je vais retirer ça pour voir ce qui vient.

[María survole le groupe du regard. Elle enlève son foulard et regarde une élève qui entre à ce moment dans la salle. Les élèves la regardent. Tous sont en silence. Claudia met la musique]

Moment de l'*entrée sur scène* :

Qui es-tu ?

[María initie un dialogue avec la musique]

... Je suis un son !

[María éloigne le bras droit de son corps en le bougeant lentement vers le haut et vers l'arrière en traçant une courbe. María survole de son regard les élèves. Les élèves la regardent avec attention.]

... D'un violoncelle... qui passe dans l'air...

[Avec le bras droit, elle fait des mouvements circulaires lents puis ajoute le bras gauche et bouge son tronc à mesure que ses bras bougent en faisant des courbes dans l'air.]

...et trouve sa place dans le corps...

[María forme des mouvements circulaires avec les bras tout en tournant sur elle-même et en penchant lentement et en alternance son tronc vers l'avant et l'arrière.]

... et fait une grande quantité de figures ! [...]

¹³³ Nous comprenons une action corporelle comme une corrélation émotionnelle, physique et intellectuelle, au sens de Rudolf Laban, ainsi, elle n'est pas seulement fonctionnelle ou mécanique, mais est constituée par la totalité de la personne (Rengel, *et al.*, 2017).

[María continue à faire des mouvements semi-circulaires avec les bras devant elle ou parfois trace des lignes droites. María tourne sur elle-même. Elle suit ses bras avec les yeux, en haut, en avant et en bas. Elle dessine dans l'espace.]

... Le son du violoncelle, qui traverse l'air, s'incorpore dans le corps et en ressort comme une ligne qui ne se coupe pas.

[María bouge son tronc avec les bras qui forment des figures, des cercles ou des lignes droites. Les mouvements sont lents et suivent le rythme de la musique. María glisse les bras sur son tronc en faisant un mouvement descendant et les éloigne en un mouvement ascendant.]

Est-ce que vous la voyez [la ligne] ?

[María le demande aux élèves pendant qu'elle bouge.]

Est-ce que vous la voyez ? Elle ne se coupe pas ...

[María tourne son corps, la main droite s'éloigne en formant des lignes et des cercles. Elle suit sa main du regard et parfois jette les yeux sur les élèves. Les élèves la regardent attentivement.]

Prenez-la²⁴⁵ [la ligne] ! VIDEOVIOL_03:46-06:05

Même si María Fux considère que « *Rencontrer les élèves* » est un moment-clé spécifique de ses cours, il est intéressant de remarquer que dans tous les entretiens que j'ai menés auprès d'elle, elle qualifie tous ses cours de rencontre : « *¡Cada encuentro es diferente!* » (« Chaque rencontre est différente ! ») EMF-06012016-102. Ainsi, ce premier moment-clé est le début de cette rencontre d'une heure dans laquelle elle utilise différents moyens pour faire danser les élèves.

4.3.4.2.2. Deuxième moment-clé : Bouger dans le *petit espace*

Le deuxième moment-clé consiste à bouger dans un *petit espace* associé à la kinésphère personnelle (Pinard, 2016). María explique ce moment-clé comme étant la relation individuelle que la personne entretient avec l'espace qui l'entoure et qui lui appartient. Selon elle, « [...] Chacun a son espace. Ils [les élèves] ne se touchent pas. Ils ont leur propre espace²⁴⁶. » EMF-11112016-126. C'est dans ce moment-clé que María situe le contexte, développe davantage l'imaginaire, fait appel à la musique

pour susciter le mouvement chez les élèves et commence à faire travailler les élèves en relation avec leur espace immédiat, la kinésphère.

La kinésphère a été définie par plusieurs théoriciens de la danse (Laban, Bartenieff, Lamb, Preston-Dunlop, entre autres). Il s'agit d'une « sphère formée par tous les mouvements potentiels d'un danseur, sans transfert du corps » (Perrin, 2006). Selon Tremblay (2007) : « La kinésphère est l'espace délimité par l'extension plus ou moins complète des bras et des jambes, ce qui crée différentes grandeurs de kinésphère, dans toutes les directions, sans déplacement du point de support. » (p. 41). Cette dernière proposition semble traduire également le « Bouger dans *le petit espace* » dans les cours de María, observable dans les captations vidéo analysées.

Dans les cours *le violoncelle*, *l'élastique*, *la voix* et *le dernier cours*, ce moment-clé apparaît pour la première fois juste après ou même dans l'*entrée sur scène* par la proposition de modélisation avec laquelle María amorce le cours. Dans le cours *la samba*, ce deuxième moment-clé n'est pas perçu comme tel. Dans ce cours, María modélise en se déplaçant dans la salle de cours. Les élèves bougent dans un espace restreint, mais sans avoir un point d'appui fixe.

Dans les cours *le violoncelle*, *l'élastique* et *la voix*, María utilise beaucoup l'imaginaire pour explorer leur *petit espace* (voir l'Annexe BB). Voici un exemple de comment María fait allusion à la kinésphère dans le deuxième moment-clé par une action corporelle (de modélisation) et une prise de parole (discours) lors de son *dernier cours* :

Maintenant, dans une main je vais mettre la musique et dans une [l'autre] main [je vais mettre] la voix.

[María est debout, droite, a les paumes de ses mains tournées vers le haut puis pointe un doigt vers ses pieds].

Dans les mains et dans les pieds, je vais faire un dessin. Regardez-moi [faire] le dessin.

[Elle ouvre ses bras perpendiculaires à son corps et commence à tourner sur elle-même.]

... Regardez l'espace que j'ai ! Ouvrons-nous les bras !

[Les élèves ouvrent les bras de la même manière que María]

... Nous tournons autour de nous-mêmes dans le même endroit.

[Les élèves et María tournent sur eux-mêmes.]

... Cela c'est l'espace que nous avons.

[María arrête son mouvement et s'adresse aux élèves.]

Je suis dans cet espace, dans ce cercle, dans le centre de cet espace. Écartez-vous pour sentir l'espace²⁴⁷.

[Elle s'adresse à deux élèves.] VIDEOC(1)_21:25-22:00

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il y a certaines phrases-clés dans les consignes de María Fux qui constituent des indicateurs d'un moment-clé donné. Les phrases-clés les plus évidentes dans le deuxième moment-clé sont : « *Giro al redor del corpo* » (« je tourne sur moi-même ») et « *al redor de mí cuerpo* » (« autour de mon corps »). Il semble que ces phrases donnent à l'élève des repères pour bouger dans son espace propre. Ces phrases-clés sont présentes dans les cours *l'élastique* et *le dernier cours* à plusieurs reprises¹³⁴.

Dans le cours *l'élastique*, María utilise l'objet l'élastique comme la métaphore des cordes (des instruments de musique) avec l'extension du corps incluant les membres. Voici un exemple de l'utilisation de l'objet élastique dans le deuxième moment-clé retrouvé dans le cours *l'élastique* :

Et je retourne écouter cette musique qui est venue avec les cordes *[Claudia arrête la musique.]*. Qui a aussi la possibilité de s'étirer dans l'espace. Mais il y a une limite. C'est pas seulement moi qui ai une limite, les cordes de la musique ainsi que moi, elles ont aussi [une limite] [...]. Nous devons relâcher pour connaître l'autre partie du corps. Nous allons faire maintenant, en écoutant la musique qui est arrivée. S'il vous plaît ! [...] Jusqu'au bout des doigts on sent

¹³⁴ Même ces deux phrases-clés ne sont pas présentes dans tous les cours analysés. Je peux déclarer, ayant été l'élève de María pendant plusieurs années, que ces expressions sont prononcées assez souvent dans ses cours.

les cordes qui sont en dedans du corps. [...] En se tournant sur soi²⁴⁸.
VIDEOELA_04:31-06:17

Ainsi, lorsqu'elle demande « d'étirer les cordes de la musique qui entrent dans le corps », elle demande aux élèves d'étirer les bras dans le plan sagittal, vertical ou horizontal jusqu'à leurs limites, ce qui est l'extension de la kinésphère. Selon certains élèves interviewés, c'est dans le moment-clé, « Bouger dans le *petit espace* » qu'ils semblent faire la rencontre d'eux-mêmes, différemment de María qui conçoit cette rencontre au début du cours dans le premier moment-clé : « *Rencontrer* les élèves ». Pour les élèves, c'est en dansant dans leur kinésphère qu'ils réalisent une rencontre avec leur propre espace ce qu'ils perçoivent comme un lieu personnel. Voici le témoignage de Silvia à ce sujet :

Même si je suis encadrée par une consigne et suis dans un lieu, toutefois, il y a subsistance de liberté. Base, une base, quelque chose qui subsiste c'est la liberté ! [...] Même si je suis dans un espace très petit, cet espace m'appartient. C'est mon moment et mon espace de liberté²⁴⁹. SILVeSILV-03112016-66

Pour certains élèves danser dans leur kinésphère est une possibilité de découverte du mouvement dans un espace limité et senti comme une rencontre avec son espace personnel considéré comme un lieu d'appartenance, tel que mentionné précédemment. De façon différente, mais aussi comparable au témoignage de Silvia, le lien entre le *petit espace* et la sensation d'appartenance a été unanime dans les entretiens menés auprès des élèves et des mères, lesquelles ne suivent pas les cours de María mais les observent. Mirta, mère d'une élève trisomique nous dit :

Dans les groupes, María donne en premier un lieu d'appartenance, de rencontre de ton espace [et après cela] tu t'impliques avec la consigne du cours [tu t'impliques] avec la tâche, peu à peu, dans le lieu que María offre²⁵⁰. »
MeEPM-30092016-12

Par rapport au temps du deuxième moment-clé, nous observons encore l'absence de règles chez María Fux. Par exemple, il peut se présenter durant les 20 premières minutes d'un cours (*le violoncelle*) ou même s'étendre sur les 42 minutes initiales d'un autre (*l'élastique*). La transition du deuxième au troisième moment-clé dépend de María, de sa perception kinesthésique des élèves qui devient une source de motivation pour adapter et moduler la dynamique du cours. Selon María :

Je m'en rends compte [des élèves] immédiatement parce que je sens ce que je vois. Et je me rends compte du moment où le groupe est fatigué d'une chose quelconque, donc je change le rythme. Je trouve une autre musique et une autre manière de m'exprimer. C'est une possibilité que je donne. Il y a un temps déterminé. Ce n'est pas une heure, ça peut être 20 minutes. Alors maintenant, je passe à autre chose, parce que nous faisons tous partie d'un tout²⁵¹ ! » EMF-11112016-146

Alors, après la prise en compte de cette perception kinesthésique, María peut prendre la décision de passer, ainsi, au troisième moment-clé : Aller dans le *grand espace*.

4.3.4.2.3. Troisième moment-clé : Aller dans le *grand espace*

Le troisième moment-clé est le moment durant lequel María invite les élèves à se déplacer dans tout l'espace de la salle de cours. Le passage du deuxième moment-clé, « Bouger dans le *petit espace* » au troisième moment-clé, « Aller dans le *grand espace* » (voir Annexe CC), correspond à ce que María comprend comme « sortir du cercle » pour entrer dans le grand espace de la salle de cours. Elle nous raconte :

Après avoir plusieurs fois construit en dedans du cercle j'ouvre la porte du cercle et je bouge dans le grand espace [*elle parle comme si elle était une élève*] [...]. Tu fermes la porte et bouges en dedans de ce cercle, après tu ouvres la porte et tu sors²⁵² ! EMF-20092016-192

À la lumière des captations vidéo de l'enseignement de la danse de María Fux, nous observons qu'il y a un aller-retour entre les deuxième et troisième moments-clés. Dans trois des cinq cours analysés (*le violoncelle*, *l'élastique* et *le dernier cours*), María Fux passe du troisième au deuxième moment-clé et y retourne à plusieurs reprises pendant le déroulement du cours. Les passages et aller-retour entre le deuxième et le troisième moment-clé semblent faire partie d'une créativité kinesthésique (De la Durantaye, 2016)¹³⁵, autrement dit, d'un jeu dynamique entre elle et les élèves, où les relations peuvent être simultanées ou successives et où la perception de ces relations lui permet d'adapter les actions de son processus créatif.

La transition entre le mouvement dans la kinésphère et celui dans le *grand espace* peut être déclenchée de plusieurs façons. Dans le cours *le violoncelle*, la transition vers le troisième moment-clé survient au moyen d'une modélisation de María, que les élèves suivent très attentivement. Cette modélisation est accompagnée d'un discours imaginaire qui cherche à personnifier la musique. Dans le cours *l'élastique*, María procède de la même façon en ayant recours à la modélisation et à l'imaginaire pour inviter ses élèves au déplacement dans la salle. Elle dit : « Je change de place [...]. Ne regardez pas le sol, regardez l'espace qui remplit le corps ! [...] Et utilisez le *bandonéon* que vous avez en dedans le corps ! Bougez-le dans les pieds en changeant de place²⁵³. » VIDEOELA(1)_44:17-44:33.

À l'analyse de la captation vidéo des cours *la samba* et *la voix*, nous constatons que le troisième moment-clé n'apparaît pas aussi distinctement. Dans *la samba*, après presque huit minutes de cours, María modélise son mouvement en se déplaçant davantage dans les plans sagittal et horizontal de la salle. Cependant, le déplacement

¹³⁵ De la Durantaye désigne la créativité kinesthésique comme : « une modalité de l'expression artistique fondée principalement sur le jeu dynamique d'influences réciproques entre les impressions de l'artiste (perceptions, idées, consciences d'image, etc.) et son interaction dans le cours du processus créatif. » (p. 163).

des élèves ne suit pas la même modélisation que celle de María, certains élèves se déplaçant seulement dans la section de la salle (devant, milieu ou fond) où ils se rencontrent, tandis que d'autres se limitent à faire de petits pas restreints en avant et en arrière. María n'intervient pas ni ne les corrige.

La phrase-clé que María énonce lors du troisième moment-clé est : « *Cambio de lugar* » (« je change de place »). Ceci peut constituer le déclencheur du troisième moment-clé, observé dans le cours *la samba*. C'est après la consigne : « Je regarde où je vais et je change de place²⁵⁴ ! » VIDEOSA_15:33-15:43, que les élèves commencent à se déplacer dans toute la salle de cours. María peut aussi répéter la phrase-clé pour renforcer le déplacement des élèves pendant qu'ils se déplacent.

Nous observons une incohérence entre le discours et la modélisation de María dans le cours *la voix*. Dans ce cours, même si certaines de ses consignes invitent au déplacement, sa modélisation se limite à la kinésphère en bougeant dans l'espace qui l'entoure. Voici les actions verbales et corporelles de María dans le cours *la voix* :

La voix est déjà entrée dans le corps et veut sortir dans l'espace
[María est debout et lève son bras devant elle et le baisse]
 ... elle va continuer dans l'espace
[Elle lève et baisse les bras, en alternance.]
 ... donc, lentement, nous allons nous lever
[María lève un bras et place l'autre près de son ventre. Elle regarde le bras qui est levé devant elle.]
 ... Jusqu'à la trouver dans l'espace...
[María baisse le bras en traçant des ondes de haut en bas dans l'espace]
 ... où que la voix soit et elle me regarde.
[María place ses deux mains devant elle et regarde les élèves.]
 La voix a des yeux...
[María a les mains devant elle et pointe le doigt en regardant les élèves.]
 ... et elle a un mot qui dit « continue [toi] », ne t'arrête pas, n'attend pas.
 Continue [toi].
[María regarde les élèves et place ses deux mains devant elle les paumes vers le bas puis lève lentement la main droite vers le côté en haut et la baisse.]
 La voix lève mon corps jusqu'à ce que je rencontre dans l'espace

[María lève et baisse le bras droit, lève et baisse les deux bras devant elle, puis les places en haut de sa tête, les regarde et baisse les bras en faisant des mouvements de vagues devant elle.]

... la façon de communiquer avec la voix qui est dans mon corps

[María étire le bras devant elle, le recourbe vers sa poitrine et touche à sa poitrine avec les deux mains, les doigts pointés.]

Nous commençons²⁵⁵ ! *[María se redresse et regarde les élèves.]*
VIDEOVOIX_15:13-16:04

Après que María ait dit la consigne « nous commençons ! », les élèves se lèvent lentement et seulement deux élèves se déplacent dans le *grand espace* de la salle de cours. La majorité se maintient en bougeant dans l'espace de la section de la salle (avant, milieu ou au fond) où ils se trouvent. Comme dans le cours *la samba*, María ne fait aucune remarque à cet effet.

Nous observons encore une fois l'absence d'une constance temporelle dans les transitions entre les moments-clés par María. Dans l'analyse du *dernier cours*, la consigne de María pour le déplacement des élèves dans le *grand espace* survient après 50 minutes après le début du cours. Les élèves reconnaissent l'existence du troisième moment-clé dans les cours de María et certains le voient comme une occasion importante qui les aide à augmenter leurs possibilités de mouvement et dont les effets sont transposés hors du studio. Le troisième moment-clé serait reconnu par certains élèves comme une possibilité d'augmenter leurs perspectives dans leur vie personnelle. Mirta, la mère d'une élève trisomique, qui nous parle de l'importance du déplacement dans la salle de cours pour le développement de sa fille :

Le fait de pouvoir mobiliser le corps dans l'espace lui génère [à sa fille] une sécurité qu'elle n'avait pas avant. Lorsqu'une personne est limitée à un cercle réduit, elle ne peut pas avancer. Au fur et à mesure qu'elle élargit ce cercle, la vision qu'elle a s'ouvre... Cette personne avance²⁵⁶. MeMIR-01112016-14

Même si la perception de Mirta a été mentionnée spontanément par d'autres élèves, ni les captations vidéo de l'enseignement de María, ni les entretiens menés auprès des

élèves ne nous expliquent si cela résulte du travail de mouvement dans le *petit* et dans le *grand espace* ou si elle provient de l'ensemble de la façon dont María travaille les contenus dans ses cours.

4.3.4.2.4. Quatrième moment-clé : *Improviser* pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé

María comprend ce dernier moment-clé comme étant l'aboutissement de son cours, où elle observe que les élèves ont ressenti ou développé en mouvement pendant l'heure du cours. En fait, pour María, le quatrième moment-clé constitue une synthèse finale du cours de danse où l'élève improvise après avoir absorbé corporellement ce qu'il a vécu dans tout le déroulement du cours. Selon María, c'est à ce moment-clé que les élèves montrent ce qui a été enregistré dans leur corps, expriment par leur improvisation ce qu'ils ont vécu durant le cours ou qu'ils retournent à la musique ce que la musique leur a donné (présente dans le *dernier cours*). Dans les captions vidéo des cours *la samba, l'élastique, la voix et le dernier cours*¹³⁶, le moment-clé « *Improviser pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé* », apparaît dans les dernières minutes du cours (voir Annexe DD).

Chez María, c'est dans ce moment-clé qu'elle perçoit l'évolution de l'élève dans le cours vécu par lui. Selon elle, « on le voit ! Quand il [l'élève] fait l'improvisation, on s'en rend compte [de ce qui se passe]²⁵⁷ » EMF-11112016-170. Dans ce moment-clé, María évoque certains mots liés à la liberté de mouvement, comme le mot *libre* ou des phrases-clés « *improviso con lo que la música me a dado* » (« [je] improvise avec

¹³⁶ L'enregistrement du cours *le violoncelle* s'est terminé quelques minutes avant la fin du cours, donc il n'a pas été possible d'analyser ce dernier moment-clé dans le cadre de ce cours.

ce que la musique m'a donné ») ou « *utilizo todas las posibilidades del encuentro de hoy* » (« [j'] utilise toutes les possibilités de la rencontre d'aujourd'hui »).

La conception du quatrième moment-clé par María, comme étant le moment de l'improvisation, est intrigante puisque tout le déroulement du cours fait appel à l'improvisation de mouvement dans le sens de Guerrero (2008) comme étant une improvisation *sans accords préalables*¹³⁷. Ainsi, la particularité de ce dernier moment-clé n'est pas véritablement l'improvisation de l'élève, comme le nom l'indique, mais bien le changement de dynamique qui annonce la fin du cours tel qu'observé dans les cours *l'élastique, la voix et le dernier cours*.

Dans le cours *la samba*, ce moment-clé se présente cinq minutes avant la fin et María l'initie de la façon suivante : « avec la musique, utilisez tout l'espace ! Utilisez toutes les possibilités que la rencontre d'aujourd'hui [nous a données], ce qui n'est pas peu ! [Soyez] LIBRES²⁵⁸ ! » VIDEOSA_57:31-62:57. Cependant, après avoir prononcé cette phrase, María fait une synthèse du cours, un bref pot-pourri, en reprenant les consignes qu'elle a utilisées pendant le cours et qui indiquent quelles parties du corps bouger, dans une forme d'improvisation dirigée. Alors, même avec cette consigne incitant à la liberté, María a dirigé le moment final du cours *la samba*.

Dans *le dernier cours*, les mots *libres* et *librement* dans ses consignes de mouvement invitant à une improvisation libre sont prononcés tout au long du cours, mais comme dans le cours *la samba*, María continue à diriger les élèves dans leur mouvement pendant les derniers moments du cours.

¹³⁷ Pour Guerrero (2008), l'improvisation en danse peut être classifiée en improvisation *sans accords préalables*, c'est-à-dire libre, ou improvisation *avec accords préalables* lorsqu'il y a élaboration de mouvements déjà préparés ou étudiés au cours d'un processus de l'improvisation.

Dans le cours *l'élastique*, le quatrième moment-clé apparaît comme une nouvelle proposition de mouvement pour les élèves. Presque quatre minutes avant la fin du cours, María tire l'élastique et le croise autour de son corps en le transformant (imaginairement) en un instrument musical. Voici ce que María dit dans ce dernier moment-clé du cours :

C'est merveilleux ce que je vois ! Ce n'est pas seulement un instrument, le bandonéon ! Je peux faire un instrument à cordes avec mon corps ! J'improvise toutes les cordes dans ce bel instrument que j'ai ! et il joue avec grâce et il bouge avec moi ! Bravo²⁵⁹ ! [La voix de María est plus forte et vibrante]
VIDEOELA(2)_04:30-05:10

Ensuite, ses consignes incitent les élèves à croiser leur élastique, à le passer autour de leur corps et à jouer avec lui comme si c'était une harpe. À partir de ce moment, María reprend les consignes qu'elle utilisait lors du déroulement du cours pour évoquer l'imaginaire.

Différemment des autres cours analysés, dans le cours *la voix*, elle demeure en silence en observant les élèves et les laisse bouger sans donner de directives de mouvement. C'est l'unique cours analysé dans lequel María ne donne pas de consignes pour inciter les élèves à l'improvisation final.

Le moment-clé, « *Improviser* pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé », est un aperçu comme le préambule de ce que nous pouvons appeler la *Grande finale* de son cours, qui se présente sous la forme d'une phrase d'impact ou d'un commentaire que María déclare à la dernière minute du cours suivi d'une action corporelle et par des applaudissements enthousiastes des élèves (voir Annexe EE). La fin des cours *l'élastique*, *la voix*, *le dernier cours* ressemblent plus ou moins à la clôture d'un spectacle. La fin d'un cours de María Fux comporte aussi une composante affective avec les élèves. Chacun d'eux l'embrasse à son tour avant de sortir de la salle.

Dans ce chapitre nous avons vu que, María Fux est une artiste argentine connue et respectée pour sa contribution à la danse de son pays. Même si elle a été présente sur la scène, elle a donné priorité à la dimension sociale de la danse en voulant la rendre accessible à tous et en développant une pratique d'enseignement très personnelle et particulière. Nous établissons encore une fois un lien avec la *danse pour tous* que défend Laban (1990) dans une perspective de démocratisation de cet art tout aussi présente dans l'ensemble de l'œuvre de María Fux.

Nous pouvons observer explicitement que les conceptions de María Fux sont sous-jacentes à sa pratique de l'enseignement de la danse. Animée de valeurs humanistes profondes et forte de caractéristiques axées sur l'autoréférence et l'apprentissage par l'expérience, María conçoit l'être humain comme une unicité et le mouvement comme étant présent dans tous les aspects de la vie.

Elle tient toujours compte de l'élève, en respectant son individualité, son rythme personnel et ses propres façons de rencontrer et de vivre le mouvement qui lui appartient. En considérant le corps comme un tout, alors l'émotion, la pensée et la perception corporelle de l'élève font partie intégrante du mouvement. Pour María, donner la danse, c'est transmettre aux élèves ce que l'enseignant représente comme personne et comme artiste-créateur. Elle apporte ses expériences de la scène dans la salle de cours. Elle donne la priorité à la dimension corporelle de la vie plutôt qu'à la dimension intellectuelle. Elle pose le même regard égalitaire sur elle-même que sur l'élève, ce qui est vécu par ce dernier comme un grand motivateur de son développement. Elle vit dans le moment présent, où la notion *ici et maintenant* est importante. María croit en la capacité de l'élève quant à savoir comment se mouvoir, comment découvrir les réponses en lui-même. Elle n'a pas d'attentes précises sur sa performance puisqu'il n'y a pas de demande de perfection dans l'exécution du mouvement.

La pratique de l'enseignement de la danse de María Fux fait appel à des contenus de danse c'est-à-dire, le travail avec l'espace, le rythme, le corps, mais aussi il y a des composantes affectives, imaginatives et créatives qui donnent une couleur artistique et humaine à sa façon de conduire les élèves dans le mouvement dansé. Comme agente de médiation entre l'élève et les qualités sensibles du monde, elle permet l'émergence du mouvement. Ses cours sont structurés autour de quatre moments-clés qui amènent l'élève à poser un regard sur lui-même et sur l'espace environnant et qui favorisent le développement d'un apprentissage esthétique du monde. María Fux accorde une grande place au quotidien qu'elle amène dans la salle de cours et a recours d'une façon originale et novatrice à une panoplie de moyens pédagogiques créatifs qui stimulent le mouvement de l'élève.

Nous proposons, dans la figure 4.9 une synthèse schématique des pratiques d'enseignement de la danse de María Fux, comprenant la manière dont elle structure un cours de danse et les moyens pédagogiques qu'elle utilise auprès des élèves.

Structuration de l'enseignement de la danse de María Fux			
1 ^{er} Moment-clé <i>Rencontrer les élèves</i>	2 ^e Moment-clé <i>Bouger dans le petit espace</i>	3 ^e Moment-clé <i>Aller dans le grand espace</i>	4 ^e Moment-clé <i>Improviser pour intégrer l'expérience vécue du mouvement dansé</i>
Moyens pédagogiques Recourir à l'humour pour se faire comprendre Utiliser l'imaginaire pour stimuler le mouvement Prendre le rôle du chef d'orchestre Organiser l'espace pour favoriser l'engagement des élèves Modéliser le mouvement dansé Créer un univers sonore pour s'engager dans la danse			
Introduction de la scène <i>Entrer sur scène</i>	Kinésphère <i>« Je bouge autour de mon corps »</i>	Déplacement <i>« Je change de place »</i>	Grande finale <i>« J'improvise avec toutes les possibilités »</i>

Figure 4.9. Synthèse de la structuration de la *Pratique d'enseignement de la danse de María Fux*

CHAPITRE V

DISCUSSION

La présente recherche avait pour but de décrire et de comprendre l'enseignement de la danse de María Fux. Même si María Fux a écrit huit ouvrages (Fux, 1979, 1982, 1989, 1998, 2001, 2004, 2007, 2013), nous n'y retrouvons pas l'information nécessaire pour connaître de manière approfondie sa pratique pédagogique. De plus, la majorité des personnes qui ont écrit sur la *Danzaterapia método María Fux*, appellation donnée à son enseignement de la danse, n'ont jamais suivi ses cours et prennent pour référence les ouvrages autobiographiques de María, surtout fondés sur des réflexions et témoignages personnels. Ces auteurs (Almeida et De Freitas, 2004 ; Andrade et De Santana, 2007 ; Araneda, Fernández et Herrera, 2016 ; Cardoso, sans date ; Chaves *et al*, 2017 ; Colombo, 2006 ; Lopes et Neme, 2016 ; Neumann, 2005 ; Oliveira, 2009 ; Paiva Neta, 2014 ; Peserico, 2004 ; Santos, 2013 ; Tubero, 2018 ; Valenzuela, 2007 ; Viriato, Hmeliowski, Nolasco et Sancinetti, 2014) se sont aussi inspirés du vécu des élèves de María Fux ainsi que de leur perception des cours. Enfin, les différents lieux pratique de l'enseignement de María Fux, la *Danzaterapia*, ses appellations et interprétations de cette pratique ainsi que mon propre regard sur sa pratique, ayant été son élève pendant huit ans, ont mis en évidence l'urgence de mener une étude plus approfondie sur son enseignement de la danse qui a eu influence notable au sein de la culture sud-américaine.

À partir de cette problématique, je me suis posé la question suivante : *Quels sont les fondements et les pratiques d'enseignement de la danse de María Fux ?* Puis, j'ai

formulé quatre sous-questions : 1) Quelles sont les conceptions à la base de l'enseignement de la danse de María Fux ? 2) Comment ses conceptions se manifestent dans son enseignement de la danse ? 3) Quels sont les contenus qui structurent son enseignement de la danse ? et 4) Si les principes somatiques se dégagent de l'enseignement de la danse de María Fux, quels sont-ils ?

Au fur et à mesure que je redécouvrais l'univers de María comme chercheuse, il m'est apparu de plus en plus important de lui donner la parole. Même si les conceptions, valeurs et *modus operandi* de cette artiste-pédagogue ont été exposés dans ses ouvrages autobiographiques, c'est seulement à partir de la production de données que j'ai pu réellement constater comment ils s'intègrent effectivement dans sa pratique d'enseignement. En fait, pour comprendre la pratique de María Fux, il faut sortir de nos façons habituelles de concevoir l'enseignement de la danse et avoir un esprit ouvert pour reconnaître l'existence de la relation *créateur/création* qui, bien souvent, constitue un défi de taille.

Puisque María Fux avait déjà 94 ans au moment de la production des données ethnographiques en Argentine, j'ai dû faire preuve d'adaptation en raison de son état de santé précaire et de la fin imminente de son parcours de pédagogue. Ainsi, des personnes provenant de l'entourage de María Fux (ses collaboratrices, son assistante à l'enseignement, ses élèves et les mères d'élèves trisomiques) et d'autres gravitant à l'extérieur de son studio de danse (les représentantes du champ de la Thérapie par la danse et le mouvement et du champ formel de la danse en Argentine) ont été invitées à participer à la recherche comme sources complémentaires de données. Leur participation a aidé à mieux comprendre la façon particulière qu'a María Fux de concevoir et d'élaborer sa pédagogie et de partager son expérience dans la salle de cours ainsi que le contexte culturel argentin dans lequel s'est inséré son enseignement de la danse.

Avec cette recherche, j'ai proposé les principales caractéristiques qui servent de fondements de l'enseignement de la danse de María Fux. Pour cela, le cadre conceptuel a servi d'assises préalables pour requestionner, voire confronter ce que je savais déjà de la pratique de María Fux à titre d'élève et avant de la connaître de plus près du point de vue de la recherche. Ce chapitre ne se limitera pas à discuter uniquement des résultats de la recherche au regard du cadre conceptuel, qui était conçu comme un outil de recherche, mais il permettra de considérer, avec une certaine distance, plusieurs éléments qui ont surgi bien après la production et l'analyse des données ethnographiques.

5.1. María Fux au cœur de sa pédagogie

Dans le champ des arts de la scène, María Fux est une révolutionnaire de son époque. Son esprit de pionnière, sa croyance que la danse appartient à tout le monde, sa simplicité naturelle et sa popularité lui offrent une place privilégiée dans l'histoire artistique de l'Argentine. Son enseignement de la danse met en évidence sa personnalité, ce qui rend sa pratique originale, fondée sur ses propres conceptions, ses caractéristiques personnelles, de ses expériences artistiques multiples et de son regard sur le monde.

La première assise de l'enseignement de la danse de María Fux, c'est María Fux elle-même. Cependant, même s'il est clair que son enseignement est imprégné de ses conceptions, ces dernières ne sont pas toutes explicites. Dans les observations de son enseignement par captation vidéo, en aucun moment María ne fait une proposition de mouvement en se prenant comme exemple, ce que je peux aussi témoigner comme son élève. Elle parvient à créer une atmosphère propice à la transposition de ses expériences artistiques. Sa seule présence provoque chez les élèves des réactions esthétiques qui prennent la forme d'une empathie kinesthésique, mais sans qu'elle ne

s'implique personnellement dans le mouvement dansé. Sa présence incarne à elle seule la danse au sens totalisant du terme.

Par ailleurs, María n'entretient pas un rapport conceptuel avec l'enseignement de la danse, mais bien un rapport concret à ce langage corporel, c'est-à-dire que, même si elle sollicite beaucoup l'imaginaire des élèves, sa pratique demeure fondamentalement ancrée dans la vie quotidienne. Le fait que María conçoit ses cours à partir de ses impressions personnelles du monde, des nouvelles dans les journaux ou des événements de la vie, montre la forte présence du quotidien comme source privilégiée d'inspiration dans son enseignement.

La générosité de María Fux ainsi que son détachement à l'égard de l'argent vont à l'encontre des approches dominantes du paradigme mercantile de l'art. Elle donne la possibilité aux personnes qui ont un réel intérêt pour sa pratique de la danse d'étudier auprès d'elle, quelles que soient leurs capacités financières de payer le coût réel de son offre de cours. C'était seulement pendant la production de données en Argentine que j'ai eu l'opportunité de rencontrer de ses élèves qui ont pu étudier gratuitement auprès de María.

5.1.1. Acceptation et regard égalitaire

La conception de María Fux quant à l'acceptation de soi s'élargit dans l'acceptation de l'autre, ce qui s'accorde parfaitement à sa vision égalitaire des personnes. Il est aussi intéressant de constater que le regard égalitaire que María Fux pose sur ses élèves va de pair avec sa considération de leurs différences. María comprend et accepte les différentes possibilités ou capacités des personnes (peu importe le contexte), mais ne les considère pas comme un facteur de limitation ni de dépassement des personnes.

Une attitude de non-acceptation, autoritaire et exigeante chez un enseignant ayant des attentes précises va de pair avec une attitude évaluative qui considère peu les possibilités individuelles. Cela active les préjugés et les représentations sur la façon dont la personne *devrait* agir, ce qui l'empêche de vivre ouvertement et pleinement le moment présent. Cette attitude suscite, chez l'élève, l'éveil de conceptions négatives qu'ils ont sur eux-mêmes, ainsi que leurs propres croyances limitatrices, les « je ne le peux pas », comme l'a expliqué de façon très claire le témoignage de Mirta (voir la section 4.3.3.1 du chapitre IV).

Pour María, la danse doit être accessible au plus grand nombre de personnes et ceci est directement lié à l'idée *labanienne* de la *danse pour tous* (Laban, 1990, 1994), sans être limitée à un art exclusif pour les artistes privilégiés ni pour les corps considérés comme *parfaits*. Dans le domaine de la danse, la notion du corps complet, beau, virtuose (Aujla, 2013 ; Dunphy, 2006) est encore celle qui prédomine et les corps qui ne correspondent pas à ce modèle spécifique et prédéfini de beauté sont considérés avec un certain préjudice. L'enseignement de la danse de María Fux transcende ces paradigmes du corps parfait, moulé et formaté pour la scène. Au contraire, María rend la danse accessible et valorise une esthétique de la différence.

Nous avons des corps différents, des histoires différentes, des besoins différents et des rythmes différents. María respecte inconditionnellement cette réalité. Son regard égalitaire porte d'abord sur l'humain en chacune des personnes. Pour elle, toutes les personnes ont les mêmes droits dans leur diversité. Dans sa conception de la danse, on ne peut demander à quelqu'un qui a de la difficulté à se déplacer ou à bouger de le faire comme une personne dépourvue de cette difficulté, mais il n'y a aucune raison pour que les personnes ne puissent élargir leur prise de conscience avec leur corps dans les limites de leurs capacités. Dans cette posture, María fournit à l'élève la liberté de chercher sa propre compréhension du mouvement, celle qui lui appartient, de la façon qu'il peut et qu'il veut se mettre en mouvement et de déployer sa propre

danse, comme une interprétation personnelle du monde. C'est ce que valorise María dans son enseignement de la danse auprès de groupes d'élèves de statuts sociaux et culturels variés.

Deux caractéristiques sont souvent rencontrées chez les enseignants de danse qui travaillent avec des élèves ayant des limitations physiques ou mentales, mais qui sont absentes dans l'enseignement de María : d'abord concevoir le progrès de l'élève avec un *handicap* comme une manière de surmonter ses limites et puis lui accorder une attention spéciale dans la salle de cours. Selon María, les nouvelles possibilités motrices et expressives d'un élève avec ou sans limitations naissent du processus même de la mise action en mouvement – elles ne suivent pas nécessairement une prise de conscience rationnelle de ce dernier – et tous les élèves sont traités de la même façon dans la salle de cours.

María est toujours respectueuse du corps de ses élèves, tout en étant consciente de ses propres limites à connaître leur corps. Pour elle, c'est l'élève lui-même qui est la meilleure source d'information pour savoir comment il peut bouger. Par cette recherche, j'ai enfin compris une phrase que María m'a répétée à plusieurs reprises : « Chacun apporte à la vie, le corps qui lui appartient, moi, j'ai le mien. ».

La relation égalitaire que María entretient avec tous ses élèves leur apparaît comme une grande source de motivation pour se développer. Ainsi, María permet à ses élèves de découvrir leurs propres repères intérieurs pour élargir leurs possibilités d'exploration de leur corps, du mouvement et de l'espace de manière incarnée et artistique. María donne à l'élève la possibilité de chercher lui-même ce qu'il veut obtenir à travers son expérience du cours de danse. Ainsi, elle ne cherche pas à se placer en situation de supériorité par rapport au savoir de l'élève. C'est plutôt lui-même qui connaît ses besoins et elle n'impose pas de limites dans le mouvement dansé de l'élève. Autrement dit, María donne aux élèves l'occasion de raffiner leur

autorité interne au sens de somatique (Fortin, 2018 ; Green, 2001 ; Jay, 2014), c'est-à-dire une capacité de s'appuyer sur leurs capacités d'observer leur *savoir sensoriel* et leur faire confiance. Cette attitude de María permet ainsi le maintien d'une ambiance permissive à la prise de responsabilité des élèves envers eux-mêmes.

Nous remarquons une importante distinction entre la pensée de María Fux et de Margareth H'Doubler (1957) pour qui la danse a pour but de former des personnes bien adaptées. Chez María, la danse, conçue comme un état de liberté et créatif, vise plutôt à donner à chaque élève la possibilité de développer sa façon personnelle de comprendre et de vivre le mouvement, et non de s'adapter à un contexte particulier.

Or, les notions d'acceptation de l'élève, avec le bagage qui le constitue, et de relation égalitaire avec lui ont amené les personnes qui gravitent autour de María Fux à caractériser ses cours comme étant intégratifs, ce qui n'est pas tout à fait juste, si nous considérons la position de Corbeñas (2016) qui stipule que dans les cours intégratifs l'élève doit s'adapter à l'école.

En effet, même si nous retrouvons dans les cours de María Fux des élèves ayant des caractéristiques corporelles, physiques et psychiques diverses, elle n'exige pas d'adaptation de leur part. De plus, les résultats de la thèse confirment qu'elle ne déploie pas de stratégies pédagogiques particulières pour s'adapter aux élèves, ce qui correspondrait à un enseignement inclusif. Ainsi, nous pouvons dire que sa pédagogie ne serait ni intégrative, ni inclusive.

La philosophie de María est beaucoup plus en résonance avec celle de Paulo Freire (2002, 2013) qui donne à l'éducation une fonction libératrice des personnes. Pour elle, la danse permet aux personnes de s'approcher de qui elles sont, de leur véritable identité, elle leur donne la possibilité de se connaître et d'être heureux avec leur propre corps. Il est intéressant d'ajouter ici l'idée défendue par Freire d'une éducation

qui vise davantage l'insertion des personnes dans leur milieu de vie qu'une éducation qui vise l'adaptation des personnes à leur contexte de vie, comme H'Doubler (1957) le propose. En 1997, lors de sa dernière entrevue¹³⁸ avant son décès, Freire nous explique la différence qu'il accorde à une éducation qui encourage une insertion versus une adaptation dans un milieu de vie. Selon lui :

Dans l'adaptation, il y a une adéquation. Il y a un ajustement du corps aux conditions matérielles, aux conditions historiques, sociales, géographiques, climatiques, etc. Dans l'insertion, ce qu'il y a, c'est la prise de décision, au sens d'une intervention dans le monde²⁶⁰.

Dans leurs témoignages, les élèves de María font remarquer qu'ils ont appris à adopter une vision du monde plus sensible et qu'ils sont capables d'agir de manière plus active dans leur vie personnelle. C'est ce que Freire veut souligner quand il parle d'une éducation qui favorise l'insertion redonnant ainsi à la personne un pouvoir d'action.

5.1.2. L'expérience dans la construction de sa pédagogie

María est une éducatrice, mais d'abord une apprenante et résiste à l'idée d'être la détentrice du savoir. Dans sa perspective pédagogique, elle n'est pas centrée sur un contenu de danse à transmettre, mais bien sur un savoir expérientiel à la manière de Dewey (2008) et de Freire (2002). Ainsi, comme nous l'avons déjà souligné, María s'inscrit dans la conception *freirienne* d'apprendre par l'action. Pour elle, c'est la vie qui forme les personnes et les apprentissages doivent être incarnés dans le corps.

¹³⁸ Cet extrait de la dernière entrevue de Paulo Freire peut être trouvé dans l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=yPtBrZ9V890&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3HuRF7QhC8NxjGWHvb6Xcm2XxB5q03-Zu4kSnWi37DolZpaEcqbFfG3ww>

María appelle *expérience* tout ce qu'elle a ressenti, appris et accumulé dans sa vie et dont elle introduit les retombées dans sa pratique. Ceci correspond bien aux propos de Romainville (1998) : « [Les enseignants] gèreraient leur enseignement en fonction de leurs conceptions de l'acte d'apprendre et de celui d'enseigner [...]. Ils seraient pilotés [...] par leur représentation des mécanismes d'enseignement-apprentissage [...] » (p. 101).

María fournit aux élèves une expérience esthétique qui, au sens de Dewey (2008), a une qualité immédiate et non discursive. L'apprentissage vient par la voie corporelle, et non pas de son intellectualisation. Pour elle, le mouvement est, en lui-même, une activité éducative et qui permet le changement des gens. Cette prédisposition à accepter et à apprendre avec ce qui est nouveau est fondamentale pour nourrir sa créativité. L'ouverture de María Fux à apprendre de ses diverses expériences se reflète dans les propos de ses élèves qui notent le constant renouvellement de l'enseignement de ses cours de danse.

María rejoint encore une fois les postures pédagogiques de Dewey (2008) et de Freire (2002), selon lesquelles la dimension pédagogique n'est jamais solitaire. Il existe toujours un aller-retour entre l'enseignant et ses élèves, comme mentionné précédemment, entre ceux qui *en enseignant apprennent* et ceux qui *en apprenant enseignent*.

5.2. La danse dans le regard de María

Comme élève de María Fux, je me suis toujours demandée quel type de danse elle enseignait, qu'est-ce qui constitue le champ d'action de sa pratique ou même quelle est sa pratique. María a tenté de définir la danse à deux moments pendant cette recherche et nous reprenons ses mots d'abord en 2016 : « La danse est un état de

liberté pour se connaître soi-même » et 2018, « La danse est un état créatif ». Selon la *Real Academia Española*, le mot *état* est aussi compris comme une « classe ou condition à laquelle la vie de chacun est soumise²⁶¹ ». Cette définition me semble en résonance avec la façon dont María Fux conçoit la danse et la transmet dans son enseignement. Chez María, la danse n'est pas restreinte à une pratique de mouvement et son sens va bien au-delà de la dimension artistique. Je peux même dire que la condition humaine de María Fux se traduit par le mouvement. Vivre avec la danse est une façon d'occuper le monde dans une perspective de mouvement (changement) continu. Ainsi, la danse vue comme un *état* désigne, également, un processus continu de formation de l'être.

María voit la danse plutôt comme une forme de connaissance (Gil, 2000, 2010 ; Guellouz, 2007). Guellouz affirme que la danse « prend congé de toute narration [...] ». Elle est *événement, expérience, épreuve*. Elle n'est pas discursive » (p. 9). J'ajoute ici que, pour María, la danse est *sentie*, donc n'est pas apprise. Ceci nous amène à la controverse sur la danse tantôt vue *comme un langage* tantôt vue *comme une forme de connaissance*.

En s'approchant de son discours lié à sa pratique, il me semble que María voit la danse comme ayant un pouvoir de communication, mais pas comme une forme de langage (Bertrand et Dumont, 1976 ; Guiraud, 2005 ; Legendre, 2005 ; Sparshott¹³⁹, 1995). Elle se dissocie même des styles de danse qui présentent des pas structurés, tels le jazz, le ballet ou même les danses comme le tango. Selon Gil (2010), quand nous comprenons la danse comme un langage, nous associons la finalité de cet art à

¹³⁹ Sparshott (1995) formule dix-huit raisons pour refuser le statut de langage à la danse, entre autres, il souligne le fait qu'il est impossible de découper des mouvements corporels dans des unités comparables aux phonèmes du langage. En plus, l'expression du mouvement corporel est beaucoup plus riche que celle du langage articulé qui est dépendant de la fonction de communication du sens verbal.

l'expression et à l'extériorisation de son intimité, comme un cadre de son âme. En revanche, quand la danse est vue comme une forme de connaissance, elle est considérée comme une façon de comprendre et de connaissance du monde, comme une façon de penser et d'exister dans le monde, cette dernière semblant davantage en résonance avec la pensée de María Fux.

5.3. L'artiste-pédagogue

En cherchant une image qui pouvait représenter María Fux, l'artiste-pédagogue, le ruban de Moebius s'est imposé : ce ruban pour lequel il est impossible de savoir où il commence et où il finit. Encore une fois, nous devons nous détacher de nos cadres habituels pour entrer dans le monde de María Fux. L'appellation *artiste-pédagogue* peut sembler simpliste, mais pour comprendre la pratique de María Fux, cette appellation s'avère fondamentale.

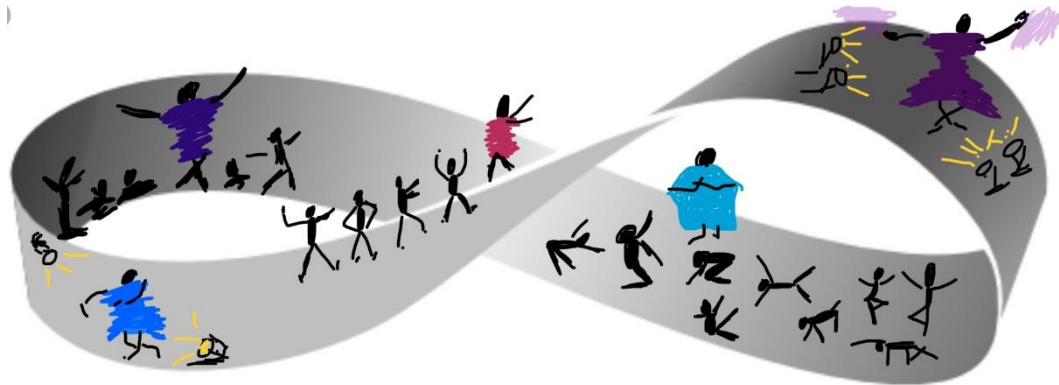


Figure 5.1. En reprenant le ruban de Moebius d'Escher, l'artiste-pédagogue María Fux

Même si María prétend qu'elle n'enseigne pas, qu'elle est une artiste qui œuvre dans une salle de cours, il est possible d'observer une approche pédagogique singulière. La structuration de son enseignement en quatre moments-clés illustre bien l'organisation de la pensée pédagogique de María Fux, cependant, c'est l'artiste en elle qui décide, non seulement à quel moment enchaîner ces moments-clés, mais bien de quelle manière elle va créer et proposer le contenu de ces moments-clés en appui sur ce qu'elle ressent et ce qu'elle observe tout au long du cours de danse.

Selon la conception de María, ce que les élèves reçoivent, c'est le produit de la création de l'enseignant, et c'est seulement un *artiste*, mais pas un *professeur* de danse, qui peut arriver à cette création, au sens strict du terme. Cette conception me semble tenir d'un préjugé ou d'une absence de connaissance de la part de María quant aux différentes approches d'enseignement de la danse existantes à l'heure actuelle.

Pour María, c'est à partir de la création de l'enseignant que l'élève peut activer son processus de construction personnel également créatif et original. C'est donc le partage des stimuli créatifs de l'enseignant qui *donne la danse* et qui encourage le mouvement chez les élèves. Dans ses cours, c'est elle qui leur donne les stimuli, le contexte, les limites et la qualité de mouvement désirée (soit en sollicitant leur imaginaire, par la modélisation ou par des consignes verbales directes). María ne suggère pas seulement le quotidien dans la salle de cours, mais sa pratique amène les élèves à intégrer la danse à leur vie personnelle. La possibilité de considérer la danse comme une composante intégrante de leur vie a eu pour effet que beaucoup d'élèves de María interviewés ont témoigné de leur sentiment d'être *danseurs*.

Ces élèves ont témoigné avoir appris avec María que la danse est une forme de vie et la vie doit être vécue de manière artistique. En ce sens, María incarne, d'une certaine manière, la philosophie de John Dewey (2008), de Herbert Read (2015) et de Paulo Freire (2002) pour qui, la valeur de l'art n'est pas tant dans ses produits

(représentations chorégraphiques, expositions d'œuvres, objets de culture, etc.) que dans la relation qu'il propose avec la vie insérée dans un contexte humain. María appréhende le réel pour que, dans un processus créatif en art, les élèves soient mis en relation d'abord avec le monde.

Ces mêmes élèves ont également déclaré avoir un rapport plus sensible à la lumière, aux sons musicaux et à la rue. Cela rejoint Paulo Freire (2002) qui croit que le rôle de l'enseignant est de refaire le monde, le repeindre, le rechanter et le redanser. L'enseignement de María favorise donc la formation d'artistes au sens de Dewey (2008) qui définit un artiste comme quelqu'un qui aiguise sa sensibilité par rapport au monde.

L'enseignement de la danse de María apporte un regard novateur sur le rôle de l'enseignant lui-même. Ce dernier occupe une position de première importance dans la salle de cours en valorisant toutes ses dimensions, émotionnelle, psychique, sociale et physique. Si bien que pour Freire (2006), la recherche permanente de l'enseignant en lui-même est une condition *sine qua non* de l'exercice de la pédagogie, chez María, nous pouvons dire que cette recherche est continuelle et profonde comme personne, comme artiste et comme pédagogue ce qui rejoint Green (1996) lorsqu'elle affirme : « l'artiste doit avoir le courage d'initier continuellement de nouveaux changements de paradigme et de constructions sur le monde²⁶². » (p. 270). Ainsi, de la même façon que l'enseignant doit être attentif aux élèves, il doit être attentif à lui-même, se respecter, développer son autonomie somatique, se donner le temps d'apprendre, habiter son propre corps, tout cela pour qu'il puisse avoir une *présence présente* et créative dans la salle de cours.

5.3.2. Activateurs du mouvement

Nous discutons maintenant de certains moyens utilisés par María pour activer le mouvement de ses élèves.

5.3.2.1. La relation de María Fux avec la Musique

La relation que María Fux entretient avec la musique mérite une attention spéciale. C'est seulement après un contact plus étroit avec l'enseignement de María et ses élèves que j'ai pu connaître l'importance de ce moyen pédagogique dans sa pratique. Nous pouvons dire que la musique est sa porte d'entrée pour l'action corporelle, c'est le guide pour développer ses idées de mouvement.

L'ensemble des stratégies pédagogiques pour développer une démarche d'incorporation de la musique dans l'enseignement de María – des appels de temporalité (le *temps du transfert* de la musique) et d'états (l'*état d'attente*), l'incorporation de la musique et la demande de l'attention de l'élève envers les divers aspects de la musique – a comme effet de développer une perception musicale chez les élèves, laquelle n'est pas liée à la théorie musicale.

La musique peut jouer un rôle fondamental dans un cours de danse (Robinson, 1975). La façon dont María croit que la musique doit être incarnée, incorporée, est près de celle de Jaques-Dalcroze¹⁴⁰ (1976), pour qui ce n'est pas seulement l'oreille qui écoute, mais tout ce qui « dans son corps, coopère aux mouvements rythmés, tout ce

¹⁴⁰ Jaques-Dalcroze est un éducateur-musicien et une figure très importante dans l'histoire de la pédagogie de la danse. Selon lui, pour éduquer musicalement les gens, le rythme doit être incarné dans le corps.

qui, muscle et nerfs, vibre, se tend et se détend, sous l'action des impulsions naturelles. » (Chopin, 2015, p. 182).

La relation entre la musique et la qualité de mouvement que María souhaite établir dans ses cours, est étroite. Par exemple, la musique d'un violoncelle suggère un mouvement « loin, lent et large » et sa modélisation se fait avec un mouvement continu et décéléré. De la même façon, lorsque María a *créé un cours à partir d'une table* (voir la section 4.3.3.2 du chapitre IV), elle a mentionné que, pour chercher la musique pour ce cours, cette musique devait être aussi « loin, lent et large » en se référant à ligne noire dans le bois et les caractéristiques du son trouvés dans un violoncelle. Ainsi, nous observons que le choix de la musique de María n'est pas seulement basé sur ses repères personnels, mais aussi sur d'autres sources comme les caractéristiques des objets qui lui ont servi d'inspiration lors de la préparation du cours. De plus, ce n'est pas seulement la sonorité des mots que María explore dans ses cours, mais aussi leur signification. Avec le mot *continu*, María donne aux élèves la possibilité de bouger avec sa sonorité, mais elle fait également mention de sa signification qu'elle lui accorde de manière subjective.

L'approfondissement du rapport que María entretient avec la musique est un thème d'étude *sine qua non* pour toute personne qui veut étudier sa pratique. Nous pouvons trouver une vaste littérature sur les effets de la musique sur le cerveau, qui influencent le corps et l'esprit (Angelucci, Ricci, Padua, Sabino, Tonali, 2007 ; Bartlett, 1996 ; Gabrielsson, 2011 ; Houston, 2011).

Selon Sjöwall (1991 dans Theorell, 2014), l'exposition régulière et répétée à une expérience musicale dans la vie quotidienne peut améliorer la santé en modulant l'intensité et la fréquence d'éveil ; améliorer la résilience face aux événements de la vie ; changer la pensée vers le positif. Physiologiquement, la musique peut fonctionner comme un agent stimulateur ou relaxant des personnes en modulant le

rythme cardiaque ; la sécrétion naturelle d'endorphines du corps ; la pression artérielle ; le système immunitaire (Angelucci *et al.*, 2007). Bernardi et Sleight (2007) ont étudié la relation entre le rythme de la musique et la respiration et les résultats ont montré, par exemple, que la musique classique lente, style de musique que María utilise souvent, diminuait la fréquence cardiaque et respiratoire.

Nombreux sont les élèves qui ont témoigné de l'importance de la musique dans les cours de María Fux, ce qui pourrait constituer en soi un autre champ d'investigation soulevant des questions comme : Quelles sont les caractéristiques des musiques utilisées par María ? Quel est l'effet du lien entre la répétition de la musique et sa proposition sur le mouvement dansé ? Quels sont les effets sur le cerveau de bouger sur une seule musique durant une période donnée ? Quels sont les effets émotionnels des styles de musiques priorisés par María ? À cet égard, il est important de souligner que María a reçu plusieurs invitations pour témoigner de son parcours de pédagogue ayant recours à la musique dans son enseignement de la danse dans des congrès de musicothérapie (voir Annexe C).

5.3.2.2. La relation de María Fux avec l'espace

En soi, le studio de María est déjà un espace qui attire l'attention. D'abord en raison du fait qu'il s'agit de son propre espace de vie. Le *Centro Creativo de Danza Contemporanea María Fux* est effectivement localisé dans sa propre maison. Cela nous donne déjà une impression d'entrer dans un espace très particulier, puisque c'est son réel espace de vie et d'appartenance. Il n'y a pas d'écart entre la femme et l'artiste-pédagogue.

L'idée de la scène est présente dans la salle de classe qui ressemble à une scène à l'italienne : un grand espace rectangulaire avec des chaises au-devant de la salle pour accueillir les spectateurs. Le studio est ouvert pour qui veut regarder ses cours.

L'organisation spatiale des élèves dans la salle de cours, en plus de considérer que le mouvement repose sur sa propre façon de voir le monde et les relations sociales. Par exemple, quand María travaille les changements de niveaux (haut ou bas) en observant les inégalités de mouvement dans ces niveaux, elle fait aussi allusion aux divers niveaux sociaux, ce qui nous amène encore une fois à la relation entre l'art et la société (Dewey, 2008 ; Read, 2015). De plus, l'observation des élèves entre eux, qu'ils considèrent comme un moment d'apprentissage avec le mouvement de l'autre, indique une forme d'apprentissage social.

À partir de nos analyses de son enseignement, c'est l'espace personnel qui est le plus privilégié par María Fux dans ses cours en plaçant l'élève dans une rencontre avec son espace intime, c'est-à-dire, leur kinésphère, dans un contact avec leur propre espace personnel, par des mouvements continus dans un temps décéléré (Laban, 1994 ; Pinard, 2016, Rengel *et al.*, 2017). Avec ce travail, María stimule le sens kinesthésique de ses élèves, qui peut être stimulé par tout type de mouvement, principalement quand il provient d'une impulsion intérieure, subjective (Whitehouse, 1999). Nous citons ici Leão (2003), pour qui le cerveau ne traite pas le mouvement comme des déplacements segmentaires, mais à partir de l'orchestration de schèmes globaux de mouvement.

Selon certains élèves, le rapport au deuxième moment-clé, celui qui fait référence à la kinésphère, les incite à reconnaître leur propre espace intime. Cette rencontre avec eux-mêmes et leur corps se manifestent par une prise de conscience kinesthésique qui, selon Pinard (2016), raffine la connexion corporelle et ainsi le mouvement peut traverser le corps sans entrave.

Nous signalons que dans ce travail nous n'avons pas pu porter attention à l'aspect spatial de la dynamosphère des cours de María. Même si c'est un thème clé de la théorie de Laban, la dynamosphère porte plutôt sur les aspects subjectifs et invisibles du mouvement dans l'espace (Pinard, 2016 ; Tremblay, 2007), tel que vécu par les élèves, ce qui n'était pas l'objet de la présente recherche.

Dans ses cours, la relation que María établit entre l'élève et l'espace nous amène à percevoir un rapport avec l'espace haptique. De façon simplifiée, nous pouvons dire que l'espace haptique indique une certaine sensibilité esthétique provenant de la combinaison de la vue, du mouvement et du toucher. Selon Bottiglieri (2012) :

La perception haptique comporte une intentionnalité de l'exploration des objets ou de l'environnement : la main, organe haptique par excellence, se déplaçant le long de l'objet, modelant et variant sa prise est mue par une recherche d'un type de stimulation qui donne une perception de ce qui est touché, son activité est en ce sens propositionnelle (p. 114).

L'espace haptique peut être visuel, auditif ou tactile (Deleuze, 1980). María fait des analogies comme « l'espace bouge si je bouge », « nous touchons l'espace », « je bouge l'espace avec la musique », entre autres, nous amènent à une activité imaginative en fournissant un rapport à l'espace haptique. Ainsi, María invite ses élèves à un contact avec l'espace de façon différenciée, ce qui travaille aussi son image corporelle. L'image du corps est plastique et elle peut être perçue quand on sent l'extension de notre corps tant dans l'espace personnel comme dans l'espace extra personnel (Jeannerod, 2010).

5.3.2.3. Activation du corps

María travaille le corps de façon globale, latérale ou segmentaire (soit avec l'inclusion ou l'exclusion des parties du corps), en l'accompagnant du flux du

mouvement. Dans sa pratique, le corps est activé de trois façons. La première est par l’imaginaire, qui fournit des consignes ouvertes et traversées de figures de styles et d’images. La deuxième est par le rôle du *chef d’orchestre*, rôle dans lequel María se montre également directive avec son corps et son langage et par sa modélisation avec ou sans langage verbal. Dans la troisième, María modélise ou stimule les élèves avec ses consignes vers la qualité du mouvement dansé plutôt qu’un mouvement mécanique.

Pour George Mead (Harbonnier-Topin, 2009, p. 343), « le corps dansant du professeur stimule l’étudiant à agir comme il agit sur lui [...] » (p. 343). C’est dans cette perspective que María voit sa modélisation à l’intention des élèves, comme un moyen de stimuler son désir de bouger et aussi de se faire comprendre.

La modélisation de María fonctionne, pour certains d’eux, comme un moyen d’apprentissage. Selon Bandura (1976) l’apprentissage par observation dépend principalement de deux systèmes de représentation, l’imagé et le verbal. Même si certains élèves prennent la modélisation de María comme une forme d’apprentissage du mouvement, leurs représentations à partir de l’observation du mouvement (l’imagé) et les consignes (le verbal) donnent à chaque élève sa propre couleur du mouvement dansé. Cela nous aide à comprendre les raisons qui font que les élèves considèrent que chacun suit le cours de María Fux d’une façon personnelle.

Si la fonction générale d’un modèle est la *facilitation de médiation* cognitive (Varenne, 2018)¹⁴¹, alors c’est tout à fait cohérent avec le rôle de *pont* que María se donne pour que l’élève puisse se connecter à lui-même et à son propre mouvement.

¹⁴¹ Varenne (2018) reprend les caractérisations de Minsky par rapport aux cinq grandes fonctions d’un modèle : faciliter une observation ou expérimentation ; faciliter une présentation intelligible ; faciliter une théorisation ; faciliter la médiation entre les discours et les actions et faciliter la médiation entre représentation et action.

María se propose comme un stimulus pour permettre à l'élève d'accéder à son univers de représentation, ce qui correspond chez elle à « chacun à sa manière ». La façon dont l'élève s'approprie de leur vécu leur permet de prendre conscience individuellement et dans le collectif.

Sans recourir à la rationalisation du mouvement, María permet que les élèves aient un contact très proche avec leur corps ce qui favorise invariablement un rapport à leur image corporelle. L'image du corps est constituée d'un ensemble complexe d'états intentionnels, comprenant les perceptions, les représentations, les croyances et les attitudes corporelles (Leroy, 2013 ; Gallagher, 2010). C'est la façon dont notre corps nous apparaît par le travail conjoint du sentir et de la mémoire (Ginot, et *al.*, 2006, p. 4). Ainsi, elle est une représentation indépendante de la réalité objective du corps physique. Pour María, tout ce que nous ressentons est important parce qu'il est à l'intérieur du corps. De cette façon, María, comme H'Doubler (1957) et Laban (1994), met en relation le corps, l'émotion et la pensée.

L'image du corps est aussi liée aux *affects corporels* (Ginot, 2014). Les stigmatisations et les pathologies influencent les perceptions de soi, et cela inclut la perception personnelle du corps dans l'espace social où elle est insérée. Ainsi, le sens d'être soi permet la relation entre la personne et son corps, autrement dit, c'est la personne elle-même qui a conscience d'habiter son propre corps (Jeannerod, 2010). Le sentiment du *corps intégré* a été souligné par plusieurs élèves. Cela tant pour les personnes vivant avec ou sans difficultés physiques.

5.3.2.3.1. « Je vois, je sens et je *donne* » : l'empathie kinesthésique comme moteur de son enseignement de la danse

Nous faisons ici appel à un concept fondamental de la compréhension de l'enseignement de María Fux, lequel forme aussi une des assises de cette pratique, tant dans la relation que María entretient avec son corps, avec ses élèves, avec sa façon d'apprendre qu'avec sa façon de développer ses cours, soit par l'empathie kinesthésique.

L'empathie kinesthésique correspond à la capacité que le sujet possède de reproduire chez lui, les sensations kinesthésiques des autres et les images qui correspondent à l'expérience physique et émotionnelle de la personne observée (Leroy, 2013 ; Roble, Bonvino Silva et Lima, 2012). Avec l'aide de la sensation kinesthésique, la personne est capable d'être en relation avec ce qu'elle observe de façon à *pénétrer* dans les sensations qui constituent ce qui est observé et à se connecter à elles (Foster, 2010). Plus les réseaux de sensations et d'expériences sont congruents entre l'observateur et l'observé, plus il y a empathie entre les deux.

Ainsi, lorsque nous parlons d'empathie kinesthésique, nous parlons d'un corps sujet qui voit un autre corps avec une perception de son intimité et qui fait appel au sens kinesthésique, comme un *toucher interne* (Leroy, 2011). Même sans en avoir une conscience claire, quand María modélise une qualité de mouvement dansée, elle veut activer l'empathie kinesthésique de l'élève. En plus, on rapport à l'imaginaire, dont nous parlerons plus loin, joue aussi un rôle important dans le processus d'empathie kinesthésique.

Selon Leroy (2011), l'empathie kinesthésique est cette « prise de conscience affective-organique, mais pas toujours rationnelle - d'une motion pulsionnelle interne qui a poussé le sujet vers un objet extérieur à lui, objet qui ne fait rien d'autre que lui

refléter son propre désir moteur » (p. 50). L'information visuelle que l'élève a du mouvement de l'enseignante, « [...] met en jeu l'expérience propre du mouvement de l'observateur » (Cazemajou, 2005 ; Leroy, 2013). L'empathie kinesthésique révèle d'abord la personne qui la ressent : « le phénomène par lequel je me sens éprouver l'émotion de l'autre me renvoie en dernière instance qu'à moi-même. » (Leroy, 2013, p. 77).

Il est possible que le rapport à la vérité, une valeur constitutive de l'enseignement de María, soit le plus difficile à saisir. Malgré le fait qu'elle ait mentionné à plusieurs reprises, dans les entretiens que j'ai menés auprès d'elle, l'importance de bouger avec vérité, cette notion demeure encore floue. Certains élèves comprennent le fait de bouger avec vérité comme étant la sincérité ou l'authenticité de la personne dans son mouvement, et lorsqu'il est expérimenté dans la salle de cours, il fait référence à la notion de présence et d'organicité du mouvement, où le principe de présence à l'expérience de l'ici et maintenant trouve tout son sens. Nous constatons que l'empathie kinesthésique joue aussi un rôle important dans cette idée de *bouger avec vérité* sur laquelle María insiste beaucoup dans son enseignement. C'est aussi par l'empathie kinesthésique qu'elle reconnaît la *vérité* dans le mouvement de la personne.

C'est l'empathie kinesthésique que María appelle instinct et intuition. C'est à partir d'elle que María reconnaît ses informations sensorielles et corporelles provenant de sa relation avec l'environnement et prend ses décisions dans la salle de cours. Pour Guimond *et al.* (2002), dans les arts, la capacité de créer dépend de cette relation intime avec soi-même. Dans ce jeu d'aller-retour kinesthésique avec ses élèves, María gère le déroulement du cours dans un processus d'action et d'adaptation à ce qu'elle perçoit dans la salle de cours avec l'ensemble de ses élèves.

5.4. Une approche somatique de l'enseignement de la danse

De façon générale, l'enseignement de la danse est encore basé sur l'imitation et sur l'effort musculaire. Les repères de l'élève en danse sont encore extérieurs à lui et viennent renforcer l'image du corps en tant qu'objet. Un travail en danse qui est basé sur le résultat ou sur la performance demande à l'élève une attention plutôt orientée vers un but que sur un processus d'apprentissage. La pratique de María se distingue de cette idée. Dans sa conception, chaque être humain est une unicité et les contenus de danse sont vécus par un corps sujet. Même si María donne à l'élève un repère de qualité de mouvement par sa modélisation ou par le renforcement de ses consignes, elle lui donne également la permission de trouver sa propre façon de répondre à la proposition dansée. Autrement dit, María permet à l'élève d'expérimenter les éléments de mouvements de son point de vue.

Selon Batson, Quin et Wilson (2012), les somatiques sont une forme d'entraînement et aussi une forme d'attention incorporée. La danse et les somatiques partagent un lien commun, dans les deux cas, le corps en bougeant est conçu comme une source viable de connaissances incarnées à partir de la pratique du mouvement lui-même. Selon les auteurs : « à travers la conscience (*awareness*) kinesthésique directe, intentionnelle du corps qui bouge dans ces pratiques de mouvement expressives, la fusion entre le physique et la métaphysique conduit à une autoactualisation²⁶³ » (p. 185).

Le fait de porter attention au mouvement est une caractéristique des approches somatiques (Fortin, 2018 ; Ginot, 2013). María encourage les élèves à porter leur attention sur la relation entre les stimuli qu'elle propose et le mouvement qu'ils génèrent. Différemment de l'éducation somatique, dans l'enseignement de María Fux, l'attention n'est pas dirigée directement sur le mouvement généré, mais elle est

plutôt éveillée par la répétition de la musique, avec l'exploration d'une même *qualité de mouvement* suscitée par la musique et en stimulant l'imaginaire (par exemple, en demandant aux élèves de bouger comme s'ils jouaient un *bandonéon* imaginaire comme dans le cours de l'élastique). Porter attention à un effet important sur le remodelage et la plasticité des schèmes sensori-moteurs, ce qui implique une perception plus fine de la relation entre l'espace et la kinésphère (Batson *et al.*, 2012).

Nous pouvons dire que la pratique de María comporte certains principes somatiques tels que : le regard égalitaire ; l'acceptation inconditionnelle de l'élève comme un corps sujet ; la priorisation des mouvements plus lents ; la recherche du mouvement naturel de l'élève ; la liberté accordée à l'élève pour découvrir son propre mouvement ; l'absence d'attentes de l'enseignante envers l'élève qui offre des conditions pour que cet élève développe son autonomie somatique.

Par ailleurs, l'éducation somatique permet à la personne : d'affiner son image de lui-même, d'explorer des mouvements simples (et inhabituels), de bouger en suivant et en dirigeant l'énergie plutôt qu'en utilisant uniquement la force musculaire respectant ainsi le mouvement naturel de son corps ; de se situer en dehors de toute obligation de correspondre à un modèle de comportement précis, à une image stéréotypée du corps, ce qui lui permet d'atténuer le stress physique ou psychologique ; faire un travail en lenteur favorisant la découverte et le raffinement de la perception des sensations fines (Guimond *et al.*, 2002).

Même si nous parlons d'une pratique d'enseignement de la danse, nous remarquons plusieurs points en commun avec les pratiques somatiques. Toutefois, comme points de divergence, nous constatons l'absence d'information tactile dans les cours de María. Elle n'utilise pas non plus la visualisation du mouvement ni fait appel à l'anatomie du corps dans ses cours. C'est la modélisation, accompagnée de consignes sollicitant l'imaginaire, qui sont les formes privilégiées par María pour déclencher le

mouvement chez les élèves et qui est présente dans quatre des cours analysés (*le violoncelle, l'élastique, la voix et le dernier cours*).

Par ailleurs, nous avons recueilli divers témoignages d'élèves qui nous racontent qu'en assistant aux cours de María, ils ont perçu : un raffinement de leur perception corporelle ; une augmentation positive de l'image de soi ; une reconnaissance et une incorporation des parties de leur corps qui étaient négligées ou même niées auparavant ; une attitude positive envers leurs capacités personnelles en transformant leur sentiment d'incapacité (je ne le peux pas) en celui de capacité personnelle (je peux) ; une acquisition d'un sentiment d'identité où ils se sentent bien en dedans de leur propre corps ; une amélioration de l'humeur et des capacités personnelles pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne ; un rapport plus ouvert avec leur environnement.

Selon Batson *et al.* (2012), la Somatic fournit la possibilité de la personne de s'actualiser dans le monde et l'entraînement de la danse ouvre les possibilités de notre notion d'être dans le monde. Bien que certains auteurs en éducation somatique (Eddy, 2009, 2002 ; Fortin, 2002 ; Fortin et Grau, 2014) prennent en compte l'importance de la dimension culturelle dans les *Somatiques*, il demeure que les recherches dans le champ de l'éducation somatique qui considère cette dimension sont peu nombreuses.

Nous savons que la conduite verbale des mouvements est priorisée par la Somatic (Fortin, 2018, Ginot, 2013). Si nous prenons en considération que la pratique de María est conçue et enseignée en Amérique du Sud, où il y a abondance du discours poétique, où le langage est rempli de figures de style, il peut être intéressant de repenser à cet aspect et d'investiguer comment le sens du langage verbal est incorporé

dans cette culture¹⁴². Pour l'anthropologie contemporaine, le sens et le corps sont liés : « Il ne peut y avoir de sens sans référence au corps ni de corps qui ne soit inséré dans des réseaux de sens. » (Héritier, 2006) et ce réseau de sens est étroitement lié à la culture dans laquelle ce corps est inséré. Cette perception pourrait élargir notre champ d'études aux codes de langage utilisés dans les somatiques, puisque l'image verbalisée est un opérateur créatif du psychisme (Bachelard dans Wunenburger, 2014).

Cette recherche visait, entre autres, à faire ressortir les principes somatiques de la pratique de María Fux et nous observons qu'il y a des divergences et des ressemblances entre sa pratique et le champ de la *Somatique*. De futures recherches pourraient approfondir l'aspect somatique de l'enseignement de la danse de María Fux qui est, à certains égards, une approche somatique de l'enseignement de la danse.

5.5. Ce que l'enseignement de María Fux n'est pas

Pour María Fux, il n'y a rien qui est inerte ou qui s'arrête. Tout est en mouvement et ce mouvement est un agent transformateur de la personne. Cependant, elle n'a pas l'intention d'utiliser le mouvement comme un révélateur ou un activateur des états émotionnels des élèves, ni de fournir les outils pour la guérison de quoi que ce soit, ce qui serait alors le propre d'une approche thérapeutique. L'enseignement de la danse de María Fux ne répond ni aux critères d'une approche thérapeutique formelle ni à ceux d'une approche psychothérapeutique formelle.

¹⁴² Il convient de reconnaître que dans les pratiques somatiques, il y a une utilisation de figures de style, par exemple, les métaphores dans les méthodes du *Body Mind Centering*® ou du *Continuum*.

Le label thérapeutique, *Danzaterapia*, attribué à la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux est dû à la référence explicite qui provient de son nom même, au fait que la pratique de María offre aux personnes parfois stigmatisées ou étiquetées, comme *handicapées* mentales ou physiques, la possibilité de danser. L'étiquette thérapeutique est associé à certains effets conçus comme thérapeutiques, ce que nous ont témoigné certains participants, mais sans que cette pratique n'ait pour María Fux l'intention d'être une thérapie au sens strict du terme. Comme l'a mentionné Susan D. Imus, une thérapeute américaine par la danse et le mouvement, membre de l'ADTA :

Nous voyons que la danse est une force créatrice qui a le potentiel de changer et d'améliorer nos corps, nos humeurs et, finalement, nos vies. [...] Habituellement le mot « thérapie » est utilisé pour faire référence à tout ce qui nous fait nous sentir mieux²⁶⁴. (conférence TED, 2014)¹⁴³

La diversité d'interprétations de la *Danzaterapia*, appellation de l'enseignement de la danse de María Fux, et la tendance à le situer dans le champ des thérapies, sont compréhensibles en raison du fait que María possède des définitions très personnelles, qui ne sont pas nécessairement liées aux définitions admises sur le plan scientifique. Pour María, le mot *thérapie* signifie *changement*. Il faut noter que dans le livre *Danzaterapia, Fragmentos de Vida* (Fux, 1998), María associe aussi les notions de changement et d'éducation. Selon elle, « [...] Éduquer signifie donner et changer. Thérapie signifie donner et changer, n'est-ce pas²⁶⁵ ? » (p. 90). Dans cette citation, nous pouvons remarquer que la thérapie et l'éducation ont le même sens pour María Fux et ces deux termes ont le pouvoir de modifier les personnes. Nous ajoutons ici le fait qu'une pratique d'enseignement de la danse désignée comme une *méthode* centrée seulement sur l'expérience vécue dans la salle de cours ouvre la porte à de nombreuses interprétations subjectives à son égard.

¹⁴³ Conférence TED Consulté à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=UCFRcDhfKDI&index=2&list=PLrbXrO8yG6hvpRWRnNTij7_CWTt2Th2J8 le 02 mars de 2016.

Même si pour María, la danse est une expérience expressive, sa pratique d'enseignement n'a pas pour objectif explicite d'explorer les composantes du mouvement ou d'augmenter le vocabulaire gestuel des élèves, comme c'est le cas de la danse expressive ou créative. María Fux cherche, avec ses propositions, les objets du cours, l'imaginaire et la musique, à amener ses élèves vers une expressivité, c'est-à-dire vers l'expression naturelle d'un processus réel (Grotowski dans Leão, 2003) qui provient du contact de l'élève avec son propre mouvement et tout le contexte du cours.

María n'enseigne pas la danse à partir d'un fondement théorique. Il est vrai que sa pratique partage certaines caractéristiques de la danse créative de Laban (1990), telles que le travail sur la relation personnelle avec l'espace, l'utilisation du rythme ou le travail avec la kinésphère. Cependant, différemment de la danse créative, dans laquelle il y a un travail systématique fondé sur la mobilisation des concepts tels que l'espace, le poids, le corps, le mouvement ou la forme (Gilbert, 1992 ; Gough, 1999 ; Lord et Raymond, 2018), María permet à l'élève de vivre une expérience subjective de ces éléments en plus de l'expérience artistique attendue.

Les cours de María ne prévoient pas d'entraînement spécifique avec l'objectif d'amener les élèves à faire des progrès en danse ni ne visent la compréhension des concepts de la danse par l'élève. Ses cours ne visent pas le raffinement des habiletés corporelles et ne comportent pas de système d'évaluation du processus d'apprentissage des élèves. Chaque cours est une surprise et personne ne sait ce qui va arriver la fois suivante. Sous cette forme, l'appellation *Danse créative* ne s'ajuste pas totalement aux caractéristiques de la pratique de María Fux. Nonobstant, nous pouvons dire que la pratique de María Fux est une danse créative au sens large du terme. Nous reprenons ici l'expression de Renaux (2015), soit un *laboratoire d'expérience dansée*, comme la plus appropriée pour définir les cours de María Fux.

Après cette étude sur l'enseignement de la danse de María Fux, nous classifions María Fux dans le groupe des pédagogues *novateurs* (Chopin, 2015), Chopin souligne la difficulté de légitimation des pratiques de ces pédagogues novateurs par les institutions académiques, et pourquoi ne pas dire, par le *statu quo*. María Fux a fait le choix de construire son chemin artistique et pédagogique de façon plus isolée du champ de la danse formalisée par les institutions et même du champ pédagogique de la danse. De plus, le fait de ne pas avoir accumulé beaucoup d'expérience auprès d'autres maîtres lui a donné la possibilité de développer une pédagogie singulière de la danse, à l'abri d'une certaine critique artistique.

L'enseignement de la danse de María Fux porte sur des valeurs humaines, égalitaires et respectueuses de l'élève, qui comprend un éventail de stimuli sonores pour inciter le mouvement, qui travaille les contenus de danse en ayant recours à l'humour, à l'imaginaire, à la modélisation pour stimuler le mouvement des élèves, qui apporte à la salle de cours des éléments simples du quotidien, qui fait appel à une verbalisation directe et symbolique. Enfin cette pratique d'enseignement de la danse me paraît originale en soi et mérite que des études soient encore plus approfondies à son sujet. En effet, au fur et à mesure que j'ai observée, décrite et analysée la pratique d'enseignement de María Fux, je me suis rendue compte qu'il y avait encore beaucoup d'aspects à saisir, par exemple, « la mise en scène du cours. ».

5.6. La mise en scène du cours

Le fait que les élèves se reconnaissent dans une histoire ou dans l'ambiance d'une scène dans le cadre des cours de María indique un aspect fondamental de sa pratique qui pourrait faire à lui seul l'objet d'une recherche future.

À partir de l'ensemble des moyens pédagogiques qu'elle se donne, et nous rapportons ici, en particulier, le recours à l'imaginaire, María Fux crée l'ambiance d'un espace transitionnel (Leroy, 2013 ; Winnicot, 1975) que nous comprenons comme un *espace entre*. Le lieu qui constitue l'espace transitionnel n'est pas du monde objectif et tangible, il appartient au monde personnel et se situe entre la raison et l'imagination. Il existe comme une *parenthèse* dans le monde réel. Il ne s'agit pas d'une simple création de l'imaginaire puisqu'il joue avec les éléments du monde auxquels la personne a accès objectivement par ses sens, mais le sens et la signification qui lui sont donnés sont fictifs (Leroy, 2013).

Ainsi, María instaure dans cet espace transitionnel une situation de jeu (Huizinga, 2000 ; Japiassu, 2008 ; Vygotski, 1991). Le jeu est une *sortie* de la vie réelle vers une autre sphère, qui est temporaire. Huizinga (2000) comprend le jeu comme une :

Activité ou occupation volontaire, exercée dans certaines limites de temps et d'espace déterminées, selon des règles librement consenties, mais absolument obligatoires, dotées d'une fin en soi, accompagnées d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être différent de la « vie quotidienne. » (p. 24).

Les moments-clés constituent une partie importante de l'ordre de ce jeu. Ils structurent son temps et sa dynamique. Ils fournissent des repères temporels pour permettre à María de travailler les contenus de la danse dans cette ambiance imaginaire. Cependant, cet ordre n'est pas rigide. Le premier moment-clé, lorsque María entre la première fois dans la salle de cours et qu'elle reçoit les premières informations de nature kinesthésique en relation à ses élèves, c'est quand elle voit ses élèves aussi comme des acteurs du jeu symbolique instauré dans la salle. Les acteurs de cet imaginaire symbolique et, parfois le public (les personnes qui observent ses cours), sont présents.

Selon Huizinga (2000), les figures de style dans le langage sont déjà un jeu de mots. Dans le contexte du quotidien ou de la nature, en privilégiant les mots-mères (voir la section 4.2.1.2 du chapitre IV), María apporte dans la salle de cours des éléments simples, accessibles et qui font partie de sa culture, mais aussi de l'univers de tout être humain (les saisons, la pluie, le vent), dès son enfance jusqu'à sa vieillesse.

En général, quand nous faisons allusion à une image, nous faisons allusion à une représentation visuelle de quelque chose (Ginot *et al.*, 2006). L'utilisation de l'imaginaire par María Fux vient, également, comme un appel aux systèmes de représentation de l'élève. María Fux génère dans ses cours une ambiance d'espace transitionnel, et remplit cet espace d'un univers imaginaire avec la participation de ses élèves. Par sa nature ludique et symbolique, l'approfondissement de ses registres représentationnels ne passent pas nécessairement par la voie rationnelle. María travaille tout le temps avec le sens kinesthésique de l'élève et du groupe dans la salle de cours, ce qui lui invite à se connecter à l'univers créé dans le cours. Cet univers sert de monde temporaire à l'intérieur d'un monde habituel qui est dédié à une pratique artistique particulière. Le jeu symbolique imaginaire que María crée se nourrit de l'empathie kinesthésique.

Puisque María Fux travaille avec l'univers représentationnel de ces élèves, la façon dont chacun va vivre ce jeu symbolique de ces propositions dansées est personnelle. Ainsi, dans la pédagogie de María, le mouvement conduit vers une atmosphère ludique, ce qui semble même être lié au jeu dramatique infantile (Japiassu, 2008 ; Spolin, 2010). L'univers symbolique exerce une influence importante dans le schème biologique de l'ajustement de l'organisme humain à l'environnement (ce qui caractérise la vie animale) et qui peut le modifier (Le Blanc, 2004).

Ainsi, à travers une situation ludique, un vocabulaire accessible, et la plupart du temps, en ayant recours à des figures de style et à la création d'un univers imaginaire, poétique, María crée une ambiance libre pour l'émergence de références symboliques que tous partagent. Au fur et à mesure qu'elle fait répéter la musique, que les élèves performant la même qualité de mouvement, que le contexte du cours s'est développé avec la simplicité des repères qui font partie de l'histoire personnelle de tous et par le processus d'aller-retour généré par l'empathie kinesthésique entre María et les élèves, ils revisitent leurs sphères internes, font des connexions émotionnelles, élargissent leurs mouvements, trouvent de nouveaux gestes et rencontrent de nouveaux chemins physiques et mentaux. Et comme le dit María, « Chacun le vit à sa façon. ».

Dans cette conjugaison de l'univers symbolique, du jeu et de l'empathie kinesthésique mobilisés dans l'enseignement de María, constitue l'assise de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux.

CONCLUSION

Cette recherche a été initiée par un intense désir de comprendre une pratique d'enseignement de la danse créée en Argentine par María Fux, laquelle m'a profondément touchée et transformée sans que je puisse en saisir les raisons. Cette étude était aussi animée d'une préoccupation personnelle relative aux divergences dans la perception et la compréhension de la pratique de María Fux.

La réalisation de cette thèse a été un grand défi personnel. Le fait de déménager à Montréal m'éloignait de l'enseignement de María Fux, m'a permis de prendre du recul, de saisir son enseignement de façon différente et de renouveler ma compréhension de sa façon de voir la danse.

À mon avis, ce travail apporte deux importantes contributions. La première est scientifique, notamment dans le champ de la danse. Cette thèse montre comment les valeurs humaines alliées à une puissance créatrice et artistique dans la façon de stimuler le mouvement peuvent toucher profondément la vie des personnes, en même temps en leur permettant de retirer des bénéfices corporels et émotionnels de cet art. Une telle pratique de l'enseignement de la danse qui a réussi à traverser presque sept décennies, et ce, avec une telle reconnaissance, nous invite assurément à réfléchir sur notre propre conception de la danse, sur le rôle du professeur de danse et sur notre propre façon de transmettre, d'enseigner ou de *donner la danse*.

La seconde contribution concerne les élèves formés par María, les *danzaterapeutas*, qui ont souvent des doutes et des questionnements, et parfois déplorent ne pas avoir toutes les connaissances nécessaires pour donner un cours sur la seule base des écrits

de María. Ce travail leur fournit des points de repère explicites sur la façon dont María Fux conduit pédagogiquement ses cours. Par exemple, l'identification des six moyens pédagogiques que nous avons présentés : recourir à l'humour, stimuler l'imaginaire, agir comme chef d'orchestre, organiser l'espace, modéliser et utiliser la musique de diverses façons peut donner aux *danzaterapeutas* un répertoire de moyens concrets pour les guider dans le développement de leur propre enseignement de la *Danzaterapia*.

Par rapport au champ de l'enseignement de la danse, la pratique de María nous invite à oser plus, à créer plus, à être patients avec l'élève, à avoir une attitude d'apprenant aussi patient envers nous-mêmes en sachant que nous sommes également en constante évolution dans le monde. La pratique de María nous enseigne à être cohérents avec nos conceptions, à faire confiance à nos intuitions, à accepter le temps de l'élève, à le voir dans sa dimension humaine, à connaître nos limites, à regarder l'environnement avec sensibilité et à mettre de la vie dans la salle de cours.

En observant la place que María Fux occupe dans le milieu de la danse en Argentine, on remarque aussi qu'il y a une tendance dans l'histoire de la danse à reconnaître les artistes pour les œuvres qu'ils ont créées, dansées ou chorégraphiées plutôt que pour leur travail éducatif. Il serait intéressant de repenser cette tendance en portant plus d'attention à l'influence de l'enseignante de danse sur ses élèves.

Pour María Fux, la création d'un artiste est un flot continu. Pour elle, *donner la danse*, c'est donner son art, c'est faire vivre l'artiste María Fux, partager son expérience, créer et être en scène de façon hebdomadaire, recevoir les applaudissements et inviter ses élèves à partager cette scène avec elle. Les élèves se rendent compte qu'ils font partie de cette création artistique.

Après avoir écrit toutes ces pages et finalisé cette première étude sur la pratique d'enseignement de la danse de María, je m'interroge : « Est-ce que quelqu'un d'autre pourrait reproduire la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux ? » Et plus encore : « Est-ce qu'il existe réellement une *Danzaterapia, méthode María Fux* ? ». Les résultats peuvent assurément servir de repère sur sa façon d'enseigner la danse, mais ce que María nous lègue vraiment, c'est que chacun « donne à sa façon ».

En reprenant la théorie de Carl Rogers (Haudiquet, 2013 ; Rogers, 1968 ; Santarpia, 2016), toute personne qui possède les caractéristiques individuelles de *congruence*, d'*acceptation inconditionnelle* et d'*empathie* exerce un pouvoir transformateur sur un autre être humain. Durant toute cette recherche doctorale, nous avons parlé exhaustivement de ces caractéristiques chez María. Ainsi, la connotation *thérapeutique* donnée à son enseignement peut aussi être liée à la personnalité même de María Fux qui, en étant congruente avec elle-même, en acceptant l'autre et en étant empathique, inspire les gens à s'améliorer.

Je pense que nous tous, d'une façon ou d'une autre, avons une María en nous, c'est-à-dire, une partie de nous qui cherche à donner à la vie le meilleur de nous-mêmes et à construire et partager avec l'autre. María semble consciente de son pouvoir sur les gens. En 2016, à la fin de sa carrière d'enseignante, María m'a confié dans un de nos thés ensemble : « Heureusement, à partir de ma vie, les personnes ont aussi grandi. C'est beau ça ! » María éveille chez ses élèves leur beauté intérieure, leur créativité, leur désir de bouger du mieux qu'ils le peuvent et cela rend leur monde meilleur.

En somme, cette recherche a suscité plusieurs questions qui ne pouvaient être posées avant de compléter toute cette démarche. À la lumière des résultats obtenus, nous confirmons que l'enseignement de la danse de María Fux est un ensemble de composantes interreliées qui se croisent constamment. Ses conceptions, les moyens pédagogiques qu'elle choisit et la relation qu'elle établit avec les élèves fonctionnent

comme un système. Je considère donc cette recherche comme une première étude de pratique pédagogique, dont les résultats peuvent servir de point de départ et être approfondis dans de futures études sur l'enseignement de la danse de María Fux.

Je m'éloigne de ces pages avec une grande admiration pour l'œuvre pédagogique de María Fux et avec un sentiment de profond respect, d'amour et de gratitude pour María, la personne qui continue à m'enseigner même en étant loin et qui m'accueille toujours d'une façon tellement engageante, ferme et attentive. Aujourd'hui âgée de 98 ans, María continue de vivre et de donner.



Égoportrait avec María Fux - Septembre 2014

BIBLIOGRAPHIE

- Aimon, D. (1998). Le concept de représentation. *Science de l'éducation*. Notes de cours. DEA. Repéré à l'adresse <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>
- Ajuriaguerra, A-T. J., et Angelergues, R. (1962). De la psychomotricité au corps dans la relation avec autrui : à propos de l'œuvre d'Henri Wallon. *L'évolutions psychiatriques*, 27(1), 13-25.
- Almeida, S. F. (2016). *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*. [Quelle danse c'est ça ? Une proposition pour l'éducation infantile]. São Paulo : Summus.
- Almeida, S. et De Freitas, M. N. G. (2004). *A Dançaterapia e a formação da consciência corporal* [La Danse thérapie et la formation de la conscience corporelle] (mémoire de spécialisation inédit). Université Cândido Mendes, Rio de Janeiro, Brésil.
- Amaral, M. N. C. P. (2007). *Dewey : filosofia e experiência democrática* [Dewey : Philosophie et expérience démocratique]. São Paulo : Perspectiva.
- Anádon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Andrade, S. P. et De Santana, J. M. (2007). Dançaterapia no domínio corporal do paciente cadeirante portador de lesão medular cervical baixa [Danse thérapie corporelle au profit d'un patient en fauteuil roulant affecté de lésions médullaires des basses cervicales]. *Revista Fafibe On Line*, (3), 1-7. Repéré à l'adresse <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010103941.pdf>
- Andrieu, B. (2010). *Philosophie de la constitution intercorporelle : le monde corporel*. Lausanne : Éditions L'âge d'homme.
- Angelucci, F., Ricci, E., Padua, L., Sabino, A. et Tonali, P. A. (2007). Music exposure differentially alters the levels of brain-derived neurotrophic factor and

nerve growth factor in the mouse hypothalamus. *Neuroscience letters*, 429(2-3), 152-155.

Araneda, S., Fernández, D. et Herrera, C. M. (2016). *Aportes de Danzaterapia a la visión holística de terapia ocupacional en el área de rehabilitación física* [Contribution de la Danse thérapie à la vision holistique de la thérapie occupationnelle dans le domaine de la réadaptation physique] (thèse de doctorat inédite). Université Andrés Bello, Santiago, Chili.

Arantes, V. A. (2006). *Humor e alegria na educação* [L'Humour et la joie dans l'éducation]. São Paulo : Summus.

Archambault, J. et Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, 15, 180-194.

Arendt, H. (1961). L'action. Dans *La condition de l'homme moderne*. Paris : Poquet.

Aujla, I. J. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2), 80-85.

Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire: How to do things with words*. Paris : Éditions du Seuil.

Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : Guide pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Barber, K. (dir.). (2004). *The Canadians Oxford dictionary* (2^e éd.). London : Oxford University Press.

Barchana-Lorand, D. (2015). Art conquers all ? Herbert Read's education through art. *International Journal of Art & Design Education*, 34(2), 169-179.

Barros, A. T. M. P. (2010). Comunicação e imaginário: Uma proposta mitológica [Communication et imaginaire : une proposition mitologique]. *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 33(2), 125-143.

Barth, B. M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et Langages*, 66(1), 46-58.

Bartlett, D. L. (1996). Physiological responses to music and sound stimuli. Dans D. A. Hodges (dir.), *Handbook of music psychology* (2^e éd., p. 343-385). San Antonio: IMR Press.

- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Batson, G. (2009). Somatic studies and dance. *The International Association for Dance Medicine and Science*, 17. Repéré à l'adresse https://c.ymcdn.com/sites/www.iadms.org/resource/resmgr/resource_papers/somatic_studies.pdf
- Batson, G., Quin, E. et Wilson, M. (2011). Integrating somatics and science. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 3(1-2), 183-193.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). Observer. Dans *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). Paris : Découverte.
- Benedicto, E. C. P. (2013). *O Humor no ensino de química* [L'humour dans l'enseignement de la chimique] (mémoire de maîtrise). Université de São Paulo, São Carlos, Brésil. doi : 10.11606/D.75.2013.tde-24022014-114947
- Berge, A. (1971). *As psicoterapias* [Les psychotérapies]. Rio de Janeiro : Agir.
- Bernard, M. (2002). De la corporéité fictionnaire. *Revue internationale de Philosophie*, 222(4), 523-534. doi :10.3917/rip.222.0523
- Bernardi, L. et Sleight, P. (2007). Music and biological rhythms. Dans M. Klockars et M. Peltomaa (dir.), *Music meets medicine. Acta Gyllenbergiana VII*. Helsinki : The Signe and Ane Gyllenberg Foundation.
- Bertrand, M. et Dumont, M. (1976). *Dynamique de la création : le mot et l'expression corporelle*. Paris : J. Vrin.
- Bezas, G. et Werneck, A. L. (2012). Idioma grego : análise da etimologia anatomocardiológica, passado e presente [Langue grecque : analyse étymologique des termes de cardiologie, passé et présent]. *Revista brasileira de cirurgia cardiovascular*, 27(2), 318-326.
- Bezerra Neto, L., et Bezerra, M. (2012). *A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo* [L'importance du matérialisme historique dans la formation de l'éducateur de terrain]. *HISTEDBR On-line*, 10(38), 251-272. doi : 10.20396/rho.v10i38e.8639762
- Bois, D. (2010). Préface de la première édition. Dans D. Bolsanello (dir.), *Em Pleno Corpo : Educação somática, Movimento e Saúde* [Dans le corps plein : éducation somatique, Mouvement et Santé] (2^e éd.). Curitiba : Juruá.

- Bottiglieri, C. (2012). Soigner l'imaginaire du geste : pratiques somatiques du toucher et du mouvement. *Chimère*, 78(3), 113-128. doi :10.3917/chime.078.0113
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brehm, M. A. et McNett, L. (2008). *Créative dance for learning : The kinesthetic link*. New York : McGraw Hill.
- Brighente, M. F. et Mesquida, P. (2016). Paulo Freire : da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora [Paulo Freire : de la dénonciation de l'éducation bancaire à l'annonce d'une pédagogie libératrice]. *Pró-Posições*, 27(1), 155-177.
- Bucher, R. (1989). *A Psicoterapia pela fala : Fundamentos, princípios, questionamentos* [Psychothérapie par la parole : fondements, principes, questionnements]. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Cabral, A. et Nick, E. (1974). *Dicionário técnico de psicologia* [Dictionnaire technique de psychologie]. São Paulo : Cultrix.
- Caldwell, T. (1993). A Dalcroze perspective on skills for learning. *Music Educators Journal*, 79(7), 27-28.
- Capelato, M. H. (2006). *Memória da ditadura militar argentina : um desafio para a história* [Mémoire de la dictature militaire argentine : un défi pour l'histoire]. *Revista Clio*, 24(1). Repéré à l'adresse <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24758/20032>
- Cardoso, G. (sans date). Experiencias Junguianas na Dançaterapia : Ato 1. O corpo simbólico [Expériences Junguiennes dans la Danse thérapie : Acte 1. Le corps symbolique]. Repéré à l'adresse <http://docplayer.com.br/amp/35635024-Experiencias-junguianas-na-dancaterapia-ato-1-o-corpo-simbolico-gisela-cardoso.html>
- Carl, G. (2006). Le mouvement et l'esprit. Une critique en forme d'essai. *Nouvelles de danse*, (53), 37-55.
- Carmen Merlo, M. (2015). *Danzar con luz propia : relatos de Danzaterapia* [Danser avec la lumière propre : récites de la Danzaterapia]. Buenos Aires : Leviatán.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs, hors-série*(5), 9-50. doi :10.3917/savo.hs01.0009

- Carroll, N. et Moore, M. (2008). Felling movement : Music and dance. *Revue Internationale de Philosophie*, 246(4), 413-435. doi : 10.3917/rip.246.0413
- Carsile, A. (2011). Modern educational dance (1948). Dans D. McCaw (dir.), *Laban Sourcebook* (p. 237-256). London et New York : Routledge.
- Carvalho, M. A. (2002). A formação de professores e os fundamentos da ação docente [La formation des professeurs et les fondements de l'action éducative]. *EDUFP*, 1, 1-8.
- Cazemajou, A. (2005). Analyse du mouvement. Une nouvelle vision du corps en mouvement. *Médiathèque du centre national de la danse*. Repéré par la base de données Virtuose.
- Chaiklin, S. et Wengrower, H. (dir.). (2015). *The art and science of dance movement therapy*. London : Routledge.
- Chaves, E. S., Santos, G. J., Hartman, C., Luz, C. E. G. et Luz, W. A. G. (2017). Dance therapy - method María Fux : contributions in the life of modern woman. *Fieb Bulletin*, 87. doi :10.16887/87.a1.74.
- Chopin, M-P. (2015). *Pedagogues de la danse : Transmission des savoirs et champ choréographique*. Paris : Éditions Fabert.
- Ciotti, N. (2014). *O professor-performer* [Le professeur performer]. Natal : Presses de l'UFRN.
- Cohen, B. B. (2015). *Sentir, perceber e agir* [Sentir, percevoir et agir]. São Paulo : Edições Sesc.
- Colombo, C. (2006). *Radici et forme della danzaterapia : uno sguardo sul metodo María Fux* [Racines et formes de la danzaterapia : un regard sur la méthode María Fux]. Bologne : M & B Publishing.
- Consejo Argentino de la Danza. (2008). *Historia general de la danza en la Argentina* [Histoire générale de la danse en Argentine]. B. Durante (dir.), Fondo Nacional de las Artes. Buenos Aires, Ar : Auteur.
- Corbeñas, P. (2016). *Estudios sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la ciudad autónoma de Buenos Aires* [Études sur les bonnes pratiques d'éducation inclusive dans les écoles communes de la province de Buenos Aires et de la ville autonome de Buenos Aires]. Association pour les droits civils. Repéré du site web de l'Association pour les droits civils de l'Argentine :<https://educacion->

inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2017/08/Estudio-comparativo-de-escuelas-sobre-Educación-Inclusiva-ADC-2016.pdf

- Corsini, R. J. (dir.). (1999). *The dictionary of psychology*. Philadelphie : Brunner/Mazele.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. Dans J-F Dortier (dir.), *La communication, état des savoirs* (p. 118-128). Auxerre : Éditions Sciences Humaines. Repéré à l'adresse http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-16_gestesdialogue.pdf
- Costa Accioly, C. B. (2010). A dança/educação na construção do sujeito reflexivo-crítico [La danse/éducation dans la construction du sujet réflexif critique]. *Revista entreideias : educação, cultura e sociedade*, (17), 85-98. doi : 10.9771/12317-121rf.v0i17.3596
- Coste, F. (2003). Incarnation, cognition et représentation : comment les sciences cognitives pensent-elles le corps ? *Tracés*, 2(2). doi :10.4000/traces.4135
- Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- De Ketele, J. M. et Rogers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Paris : De Boeck & Larcier.
- De la Durantaye, F. (2016). Créativité imaginative et créativité kinesthésique comme modalités de l'expression artistique. Dans F. Chaine, M. Théberge *et al.* (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 156-170). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deleuze, G. (1980). *Mille Plateaux*. Paris : Minuit.
- Denzin K. N. et Lincoln, S.Y. (dir.). (2005). *The Sage Handbook of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks : Sage.
- Destaville, E. H. (2010). *Esmée Bulnes : maestra inscansable* [Esmée Bulnes : maîtresse infatigable] (1^{er} éd.). Buenos Aires : Balletin Dance Ediciones.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* [L'art comme expérience]. Barcelona : Paidós Ibérica.

- Domenici, E. (2015). A brincadeira como ação cognitiva : metáforas das danças populares e suas cadeias de sentidos [Le jeu comme action cognitive : les métaphores des danses populaires et leurs chaînes de sens]. Dans H. Katz et C. Greiner (dir.), *Arte et cognição*. São Paulo : Annablume.
- Didi-Huberman, G. (2008). *La ressemblance par contact*. Paris : Les éditions de minuit.
- Diniz, E. H., Petrini, M., Barbosa, A. F., Chistopoulos, T. P. et Santos, H. M. (2006, septembre). Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: Além do positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação [Approches épistémologiques dans les recherches qualitatives : Au-delà du positivisme dans la recherche sur les systèmes d'information]. *EnANPAD*. Repéré à l'adresse <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-adid-1812.pdf>
- Dunphy, K. (2006). Integrated dance : Dance, disability and community : A reflection. *Dance Forum*, 16, 15-16.
- Durand, G. (2008). *L'imagination symbolique*. Paris : Puf.
- Duval, H., Raymond, C. et Turcotte, N. (dir.). (2018). *Faire danser à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Eddy, M. (2002). Somatic practices and dance : Global influences. *Dance research journal*, 34(2), 46- 62.
- Eddy, M. (2004). Body Cues in Violence Prevention : LMA-Derived Approaches to Educational Violence Prevention. *Movement News*. New York : LIMS. Repéré à l'adresse https://www.academia.edu/6621095/Body_Cues_and_Conflict_LMA-Derived_Approaches_to_Educational_Violence_Prevention
- Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance : historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of dance and somatic practices*, 1(1), 5-27.
- Escudero, P. J. (2014). *Explórate a través del arte : Hacia una metodología multidisciplinar en educación artística* [Exprimez-vous à travers l'art : vers une méthodologie multidisciplinaire en éducation artistique] (mémoire de maîtrise inédite). Université de Valladolid, Mexique. Repéré à l'adresse <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7837>
- Fernandes, C. (2015). Quando o todo é mais que a soma das partes : somática como campo epistemológico contemporâneo [Quand le tout est plus que la somme de

ses parties : la somatique comme champ épistémologique contemporaine]
Revista Brasileira de estudos da presença, 5(1), 9-38. doi.org/10.1590/2237-266047585

- Fine, M. (1994). Working the hyphens : Reinventing self and other in qualitative research Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p.70-82). California : Sage.
- Fink, E. (1990). Réflexions phénoménologiques sur la théorie du sujet. Dans *Le statut du phénoménologique*. Grenoble : Jérôme Millon Éditions.
- Forget, M-H. et Paillé, P. (2012). L’entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur Le Journalisme, About Journalism, Sobre Jornalismo*, 1(1). Repéré à l’adresse <http://www.surlejournalisme.kinghost.net/rev/index.php/slj/article/view/9>
- Fortin, M-F. (1996). Le processus de la recherche de la conception à la réalisation. Ville Mont-Royal : Décarie.
- Fortin, S. (1998). Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança [Quand la science de la danse et l’éducation somatique s’introduisent dans la classe technique de danse]. *Revista Pró-Posições*. 9(2), 79-95. Repéré à l’adresse <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644139>
- Fortin, S. (2002). Living in movement : Development of somatic practices in different cultures. *Journal of Dance Education*, 2(4), 128-136. doi : 10.1080/15290824.2002.10387221
- Fortin, S. (2006). Apports possibles de l’ethnographie et de l’autoethnographie pour la recherche en pratique artistique. Dans P. Gosselin et E. Le Coguiec. (dir.), *La recherche création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (p. 97-109). Montréal : Presses de l’Université du Québec.
- Fortin, S. (dir.). (2008). *Danse et santé. Du corps intime au corps social*. Montréal : Presses de l’Université du Québec.
- Fortin, S. (2018). La carcasse et l’étincelle : contributions de l’éducation somatique au faire danser à l’école. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l’école* (p. 173-198). Les Presses de l’Université de Laval.
- Fortin, S. et Grau, A. (2014). Transcultural perspectives on somatic practices and research, *Journal of Dance and Somatic Practices*, 6(1), 3-7. doi : 10.1386/jdsp.6.1.3_2

- Fortin, S. et Gosselin, P. (2014). Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico [Considérations méthodologiques pour la recherche en art dans le milieu universitaire]. *Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Arte*, 1(1), 1-17.
- Fortin, S. et Gosselin, P. (2015). *Séminaire de méthodologie II* : notes de cours. Doctorat en études et pratiques des arts, Facultés des arts, Université du Québec à Montréal.
- Fortin, S., Vieira, A. et Tremblay, M. (2010). A experiência de discursos na dança e na educação somática [L'expérience des discours dans la danse et dans l'éducation somatique]. *Revista Movimento*, 16(02), 71-91.
- Foster, S. L. (2010). *Choreographing empathy : Kinesthesia in performance*. New York : Routledge.
- Foucault, M. (2006). *Vigiar e punir : nascimento da prisão* [Observer et punir : naissance de la prison] (31^e éd.). Petrópolis, RJ : Vozes.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [Pédagogie de l'autonomie: les savoirs nécessaires pour une pratique éducative] (26^e éd.). São Paulo : Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança* [Pédagogie de l'espoir]. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* [Pédagogie de l'opprimé]. São Paulo : Paz e Terra.
- Freud, S. (1953). On Psychotherapy (1905 [1904]). Dans *A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works* [The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud]. Volume VII (1901-1905), 255-268.
- Frutuoso, M. N. (2009). *Réformes de l'éducation et impacts sur la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en salle de classe - Le cas de l'enseignement des mathématiques au Brésil et en France* (thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, France.
- Fux, M. (1979). *Danza, experiencia de vida* [Danse, expérience de vie]. Buenos Aires : Paidós.
- Fux, M. (1982). *Primer encuentro con la Danzaterapia* [Premier rencontre avec la Danzaterapia]. Paidós : Buenos Aires.

- Fux, M. (1989). *La formación del danzaterapeuta* [La formation du *danzaterapeuta*]. Gedisa : Buenos Aires.
- Fux, M. (1998). *Danzaterapia, fragmentos de vida* [*Danzaterapia*, fragments de vie]. Buenos Aires : Lumen.
- Fux, M. (2001). *¡Después de la caída...! ¡Continúo con la Danzaterapia!* [Après la chute... je continue avec la *Danzaterapia* !]. Buenos Aires : Lumen.
- Fux, M. (2004). *Qué es la Danzaterapia, preguntas que tienen respuestas* [Qu'est-ce que la *Danzaterapia*, des questions qui ont de réponses]. Lumen : Buenos Aires.
- Fux, M. (2007). *Ser danzaterapeuta hoy* [Être *danzaterapeuta* aujourd'hui]. Buenos Aires : Lumen.
- Fux, M. (2009). *Imágenes de la Danzaterapia* [Images de la *Danzaterapia*]. Buenos Aires : Lumen.
- Fux, M. (2013). *El color es movimiento* [La couleur est le mouvement]. Buenos Aires : Papers Editores.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong experiences with music-music is much more than just music*. Oxford : Presses de l'Université d'Oxford.
- Gallagher, S. (2010). Body image and body schema. Dans T. Bayer, A. Cleeremans et P. Winkel (dir.), *The Oxford Companion to consciousness* (p.1-4). Oxford University Press.
- Gallagher, S., et Cole, J. (1995). Body image and body schema in a deafferented subject. *Journal of Mind and Behavior*, 16(4), 369-390.
- García, M. E., Plevin, M. et Macagno, P. (2008). *Mouvement créatif et danse : méthode García-Plevin*. Rome : Gremese.
- Gebauer, G. et Wulf, C. (2005). La mimésis : reproduction, production d'illusions et fiction. Dans *Mimesis*. Paris : Éditions du Cerf.
- Ghiabbi, L. (2015). María Fux e la sua danza creativa : Conversazione di Leila Ghiabbi con María Fux [María Fux et la danse créative : Conversations de Leila Ghiabbi avec María Fux]. *PsicoArt-Rivista on line di arte e psicologia*, 5(5). doi.org/10.6092/issn.2038-6184/5065

- Gil, J. (2000). La danse, le corps, l'inconscient. *Terrain*, (35), 57-74.
doi :10.1080/14759551.2011.644668
- Gil, J. (2010). *A arte como linguagem: « a última lição »* [L'art comme langage : « la dernière leçon »]. Lisboa : Relógio d'Água.
- Gilbert, A. G. (1992). *Creative dance for all ages : A Conceptual Approach*.
Virginia : Amer Alliance for Health Physical.
- Ginot, I. (2010). Para uma epistemologia das técnicas de educação somática [Pour une épistémologie des techniques d'éducation somatique]. *O perceivejo online*. 2(2). Repéré à l'adresse
<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1446>
- Ginot, I. (2013). Douceurs somatiques. *Repères, cahier de danse*, 2(32), 21-25.
Repéré à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02495628/document>
- Ginot, I. (2014). Que faisons-nous et à quoi ça sert ? Image du corps et schéma corporel dans la méthode Feldenkrais. Dans I. Ginot (dir.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais : politiques et esthétiques d'une pratique corporelle* (p. 45-57). Lavérune : Éditions entretemps.
- Ginot, I., Mallet, G., Nioche, J. et Roquet, C. (2006). De l'image à l'imaginaire. *Repères, cahier de danse*, 17(1), 3-8. doi :10.3917/reper.017.0003
- Goetz, J. P. et Le Compte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Boston : Academic Press, Inc.
- Gough, M. (1999). *Knowing dance*. London : Dance Books Ltda.
- Gouveia, S. M. S. D. (2014). *A dança no contexto educativo : um espaço de inclusão - contributos da modalidade artística de dança na região autónoma da madeira para o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais* [La danse dans le contexte éducatif : un espace d'inclusion - contributos de la modalité artistique de danse dans la région autonome de Madera pour le développement de l'enfant avec besoins éducatifs spéciaux] (Thèse de doctorat inédite). Université Aberta, Lisboa, Portugal.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Grandtner, A. M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la

- formation. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire* (p. 19-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Green, J. (1996). Choreographing a postmodern turn : the creative process and somatics. *Impulse*, (4), p. 267-275. Repéré à l'adresse https://libres.uncg.edu/ir/un-cg/f/J_Green_Choreographing_1996.pdf
- Green, J. (2001). Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education*, 2(2), 155-173.
doi :10.1080/14647890120100782
- Green, J. et Stinson, S. (1999). Postpositivist research in dance. Dans S. Fraleigh et P. Hanstein (dir.), *Researching dance : Evolving modes of inquiry* (p. 91-124). London : Presse de l'université de Pittsburgh.
- Guay, M. (2012). *Kabir : une expérience mystique au-delà des religions*. Paris : Albin Michel.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks : Sage.
- Gubbay, M. et Kalmar, D. (2010). El arte de la consigna : Two voices in the art of teaching [L'art de la consigne : Two voices int the art of teaching]. *Revista Usal*. 16, 75-89. Repéré à l'adresse <http://revistas.usal.es/index.php/02143402/article/viewFile/7434/8477>
- Guellouz, M. (2007). Danser n'est pas dire. *Chimères*, 64(2), 03-114. Repéré à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2007-2-page-103.htm>
- Guerrero, M. F. (2008). Formas de improvisação em dança [Formes d'improvisation en danse]. Dans *Anais Abrace*. 9(1). Répéré à l'adresse <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1253/1350>
- Guignon, S. et Morrisette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38. Repéré à l'adresse [http://recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/guignon_et_morrisette_final2.pdf](http://recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/guignon_et_morrisette_final2.pdf)
- Guimond, O., Gillain, V., Boulianne, C., Fortier, L., Girard, F. et Rossi, J. (2002). *L'éducation somatique et l'art*. Notes d'édition du regroupement pour l'éducation

somatique. Repéré à l'adresse https://www.feldenkrais.ch/medien/2017/01/RES_art.pdf

- Guiraud, P. (2005). Le langage du corps. Dans *Que sais-je ?* Paris : Puf.
- Hanna, T. (1986). What is somatics? Part I. *Journal of the bodily arts and sciences*, 5(4).
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée : Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* (thèse de doctorat inédite). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.
- Harbonnier-Topin, N. et Barbier, J. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? *Staps*, 103(1), 53-68.
- Haudiquet, X. (2013). Le regard positif inconditionnel : comment y parvenir ? Dans *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 17(1), 65-78. doi : 10.3917/acp.017.0065
- H'Doubler, M. (1957). *Dance : A creative art experience*. London: The University of Wisconsin Press.
- Héritier, F. (2006). Le corps dans le corset du sens. *Champs psychosomatiques*, 42(2), 39-54. doi : 10.3917/cpsy.042.0039
- Hopper, T. (2010). Complexity thinking : creative dance creating conditions for student teachers to learn how to teach. *PHENex journal*, 2(1).
- Hovelacque, A. (1876). Ethnologie et ethnographie. *Bulletins de la société d'anthropologie de Paris*, 2(11), 298-306. doi : 10.3406/bmsap.1876.9622
- Houston, S. (2011). The methodological challenges of Research into dance for people with parkinson's. *Danse Research*, 29(2), 329-351. doi : 10.3366/drs.2011.0023
- Huberman, M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens* (4^e éd.). São Paulo :Perspectiva.
- Jacques-Dalcroze, E. (1976). *Le rythme, la musique et l'éducation*. New York : Arno Press.

- Japiassu, R. (2008). Metodologia do ensino do teatro [méthodologie de l'enseignement du théâtre] (7^e éd.). Campinas : Papirus.
- Jay, L. (2014). Pratiques somatiques et écologie corporelle. *Sociétés*, 125(3), 103-115. doi :10.3917/soc.125.0103
- Jeannerod, M. (2010). De l'image du corps à l'image de soi. *Revue de Neuropsychologie, Neurosciences cognitives et cliniques*, 2(3), 185-194. doi : 10.3917/rne.0230185
- Johnston, J. (2004). Reflections on Richard Shusterman's Dewey. *Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 99-108. doi : 10.2307/3527380
- Jovic, L. (2012). Représentations (sociales). Dans M. Formarier et L. Jovic (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* (2^e éd., p. 265-267). Toulouse, Fr : Association de recherche en soins infirmiers. doi :10.3917/arsi.forma.2012.01.0265
- Keel, J. S. (1969). Herbert Read on education through art. *The Journal of Aesthetic Education*, 3(4), 47-58. doi :10.2307/3331429
- Khatchatourov, A. (2005). Kinesthèse, corps propre et espace objectif. Sur les limites de la constitution kinesthésique du corps propre. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 19, 127-157. doi :10.3166/ria.19.127-157
- Koch, S. C. et Fischman, D. (2011). Embodied enactive Dance/Movement Therapy. *American Journal of Dance Therapy*. 33(1), 57-72. doi :10.1007/s10465-011-9108-4
- Kuhn, T. (1991). *A estrutura das revoluções científicas* [La structure des révolutions scientifiques]. Sao Paulo : Perspectiva.
- Kuypers, P. (2006). Des trous noirs, un entretien avec Hubert Godard, *Nouvelles de Danse*, (53), 56-75. Repéré à l'adresse http://rolfing.fr/wp-content/uploads/2019/06/AFR_H.-Godard_Scientifiquement-Danse.pdf
- Laban, R. (1990). Dança moderna educativa [La danse moderne éducative]. São Paulo : Ícone.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans. *Staps*, 58(2), 69-79. doi :10.3917/sta.058.0069

- Laguna, P. L. (1991). *The effects of videotape model demonstration strategies on motor skill acquisition and performance* (thèse de doctorat inédite). University of Southern Caroline, États-Unis.
- Laplantine, F. (2015). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- Largeault, J. [sans date]. Méthode. Dans l'*Encyclopædia Universalis* [ressource en ligne]. Repéré à l'adresse <https://www.universalis.fr/recherche/q/méthode/>
- Laugier, S. (2005). Actes de langage et états de choses : Austin et Reinach. *Les Études philosophiques*, 72(1), 73-97. doi :10.3917/leph.051.0073
- Launay, I. (2010). L'être en scène, ou l'espace d'action en danse. *Études théâtrales*, 47-48(1), 182-186. doi : 10.3917/etth.047.0182
- Leavy, P. (2009). *Method meets art. Arts-based research practice*. New York : Guilford Press.
- Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris : Éditions Point d'Appui.
- Le Blanc, G. (2004). Les créations corporelles : Une lecture de Merleau-Ponty. *Methodos*, (4). doi : 10.4000/methodos.129
- Le Moal, P. (Nouvelle éd.). (2008). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse.
- Leclerc, A. et Andrieu, B. (2013). La Contorsion : Le corps à l'épreuve, à l'épreuve du corps. Consulté par le site web du Centre national de ressources des arts de la rue et des arts de la piste http://horslesmurs.fr/wpcontent/uploads/2014/02/memento7_lacontorsion.pdf
- Legault, M. (2015). *Formation à l'entretien d'explicitation de l'action : plan de cours*. Doctorat en Études et Pratiques des Arts, Facultés des Arts, Université du Québec à Montréal.
- Legendre, P. (2005). La passion d'être un autre. Dans *Que sais-je ?* Paris : Puf.
- Legendre, R. (dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leroy, C. (2011). Corps mouvant « charnel » et phénoménologie de l'empathie kinesthésique. *Synergies*, (8), 45-52. Repéré à l'adresse <https://gerflint.fr/Basse/Baltique8/leroy.pdf>

- Leroy, C. (2013). Empathie kinesthésique, danse-contact-improvisation et danse-théâtre. *Staps*, 102(4), 75-88. doi :10.3917/sta.102.0075
- Levy, F. (1988). *Dance movement therapy : A healing art*. Virginia: Eric.
- Lima, D. M. (2008). *Dança popular e psicoterapia : um estudo sobre « efeitos terapêuticos » em integrantes do grupo Baiadô - Pesquisa e prática de danças brasileiras* [Danse populaire et la psychothérapie : une étude des 'effets thérapeutiques' sur les membres du groupe *Baiadô* - recherche et la pratique des danses brésiliennes] (mémoire de maîtrise inédit). Université de Brasília, Brasília, Brésil.
- Lopes, V. F. F. et Neme, C. M. B. (2016). Experiencias de danzaterapia de mujeres que han sufrido cáncer de mama. Un estudio fenomenológico [Expériences de danse thérapie dans les femmes atteintes d'un cancer du sein. Une étude phénoménologique] *Psicooncologia*, 13(1). doi : 10.5209/PSIC
- Lord, M. (1998). Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 585-603. doi :10.7202/031973ar
- Lord, M. et Raymond, C. (2018). Du mouvement à l'art : Évolution des conceptions de la danse et de son enseignement à l'école québécoise de 1950 à 1980. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.). *Faire danser à l'école* (p. 15-34). Les Presses de l'Université de Laval.
- Lussier, K. (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entretien semi-dirigés en contextes africains. *Recherche qualitatives*, 31(1), 62-88. Repéré à l'adresse [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(1\)/katie-lussier-constance-lavoie.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(1)/katie-lussier-constance-lavoie.pdf)
- Makowiecky, S. (2003). Representação : A palavra, a ideia, a coisa [Représentation : le mot, l'idée, la chose]. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em ciências humanas*, 4(57), 2-25. doi :10.5007/2181
- Malinowsky, B. (2001). *Sex and repression in a savage society* (2^e éd.). London : Routledge.
- Marques, I. (2010). Dança-educação ou dança e educação ? Dos contatos às relações [Danse-éducation ou danse et éducation ? Dès les contacts aux relations]. Dans *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville : Nova letra.
- Marques, I. (2016). *A arte em questão* [L'art en question]. São Paulo : Cortez.

- Matthew, S. (2013). Art, education, and revolution : Herbert read and the reorientation of British anarchism. *History of European Ideas*, 39(5), 709-728. doi :10.1080/13825585.2012.736220
- Meeson, P. (1974). Herbert Read's definition of art in « Education through art ». *The Journal of Aesthetic Education*, 8(3), 5-18. doi :10.2307/3332150
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul [Epistémologies du Sud]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 5-10. Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/rccs/689#quotation>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* [Phénoménologie de la perception]. São Paulo : Martins fontes.
- Mesure, S. et Savidan, P. (dir.). (2006). *Dictionnaire des sciences humaines* (1^{re} éd.). Paris : PUF.
- Morais, I. M. (2012). *A pedagogia do brincar. Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil* [La pédagogie du jeu. Intersections de l'enjouement et de la psychomotricité pour le développement infantile] (mémoire de maîtrise inédite). Centro universitário Salesiano de São Paulo, Br, São Paulo.
- Moretti, C. Z. et Adams, T. (2011). Pesquisa participativa e educação popular : epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, 36(2).
- Morin, E. (1990). Rearmer et rehabiliter l'introspection. *Psychologie de la Motivation*, (9). Repéré à l'adresse <http://www.psychologie-de-la-motivation.net/articles-psychomotivation.php?article=19&theme=MENUHAUT/REVUE>
- Morin, E. (2012). *A cabeça bem-feita : repensar a reforma, reformar o pensamento* [Une tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée] (20^e éd.). Rio de Janeiro : Bertrand Brasil.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Neto, L. B. et Santos Bezerra, M. C. (2010). A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo [L'importance du matérialisme historique dans la formation de l'éducateur en milieu rural]. *Revista HISTEDBR on-line*, 10(38e), 251-272. doi : 10.20396/rho.v10i38e.8639762

- Neumann, M. (2005). *Dançaterapia : Uma opção viável para as empresas em relação à qualidade de vida no trabalho ?* [Danse thérapie : une vision pour les entreprises liée à la qualité de vie dans le travail ?] (Mémoire de conclusion de cours). Université du Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brésil.
- Nicaretta, M. M. (2004). *O uso da expressão « efetividade das psicoterapias » e a construção do mercado dos tratamentos psicoterápicos : Uma análise do ponto de vista histórico* [De l'usage de l'expression « efficacité des psychothérapies » et de la construction du marché des traitements psychothérapeutiques : une analyse d'un point de vue historique] (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Brasília, Brasília, Brésil.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica [Ethnographie : une alternative de plus dans l'investigation pédagogique]. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. Repéré à l'adresse http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005
- Oliveira, M. C. (2009). *Psicoterapias corporais: Um estudo exploratório em psicologia da consciência* [Psychothérapies corporelles : une étude exploratoire de la psychologie de la conscience] (mémoire de conclusion de cours). Institute Integral da Consciência de Ensino e Extensão, Atibaia, SP, Brésil.
- Olivier de Sardan, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia.
- Olsson-Forsberg, M. (2013). Construire l'état de danse à travers l'empathie kinesthésique. L'exemple de l'apprentissage du tango argentin. *Staps*, 102(4), 89-102. doi :10.3917/sta.102.0089
- Osswald, D. (2010). Las narrativas de las pioneras: Cuestiones de género y moralidades en el desarrollo de la danza moderna en la Argentina (1940-1960). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 2(4), 41-51.
- Paillé. P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Journal Expliciter de l'Association GREX*, (90), 32-51.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Painado, M. M., Muzel, A. A. (2012). A contribuição da dança terapia no processo de reabilitação [La contribution de la danse thérapie dans le processus de

réhabilitation]. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait*, 1. Repéré à l'adresse <http://fait.revista.inf.br/site/e/educacao-fisica-1-edicao-novembro-de-2012.html>

- Paiva Neta, M. A. (2014). *Dançando nas adversidades : dialogando com a dança para pacientes de AVC* [Danser dans l'adversité : le dialogue avec la danse pour les patients victimes d'AVC] (Mémoire de maîtrise inédite). Université Fédéral du Rio Grande do Sul. Repéré à l'adresse <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/101496>
- Paliwal, B. (2006). *Message of the Vedas*. New Delhi : Diamond Pocket Books.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Bervely Hills : Sage.
- Pearson, J. L. et Dollinger, S. J. (2004). Music preference correlates of Jungian types. *Personality and Individual Differences*, 36(5), 1005-1008.
- Peres, L. M. V. et Kurek, D. L. (2018). Teias de anima : contribuições dos estudos do imaginário para a educação [Les apports de l'étude de l'imaginaire à l'éducation]. *Revista @mbienteeducação*, 1(1). Repéré à l'adresse <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/574>
- Perrin, J. (2006). L'espace en question. *Repères cahier de danse*, 18(2), 3-6. doi :10.3917/reper.018.0003
- Peserico, M. (2004). *Danzaterapia. Il metodo Fux* [Danzaterapia, la méthode Fux]. Roma : Carocci Faber.
- Pinard, S. (2016). *L'invisible visible : transmission d'outils d'interprétation en danse*. Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Powell, J. P. et Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education, *Studies in higher education*, 10(1), 79-90. doi : 10.1080/03075078512331378726
- Pratt, D. (1992). Concepts of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220. doi : 10.1177/074171369204200401
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* (thèse de Doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Canada.

- Raymond, C. (2018). La transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse : Faire appel aux dialogues intérieur et interactif. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 89-118). Les Presses de l'Université de Laval.
- Read, H. (1951). Education through art : A re-statement. *Dialectica*, 5(2), 153-165.
- Read, H. (2001). *A redenção do robô : meu encontro com a educação através da arte* [La rédemption du robot : ma rencontre avec l'éducation par l'art]. São Paulo : Martins Fontes.
- Read, H. (2015), *Education through art*. London : Faber and Faber Limited. Repéré à l'adresse <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.460970/page/n3>
- Renaux, M-Z. (2015). Penser le mouvement en danse : Rudolf Laban, entre théorie et poésie du geste. *Fabula*. Repéré à l'adresse <https://www.fabula.org/colloques/document2591.php>
- Rengel, L., Oliveira, E., Gonçalves, C., Lucena, A. et Santos, J. (2017). *Elementos do movimento em dança* [Éléments du mouvement en danse]. Repéré à l'adresse https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26148/1/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf
- René, J-F., Laurin, I., Dallaire, N. (2009). Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches Qualitatives*. 28(3). 40-63.
- Robert, P. (2013). *Le Petit Robert : dictionnaire de la langue française*. Paris : LeRobert.
- Roble, O. J. et Bonvino e Silva, J. (2014). Possíveis relações entre a dança contemporânea e o conceito de mimesis em Aristóteles [Relations possibles entre la danse contemporaine et le concept de mimesis chez Aristote]. *Moringa artes do espetáculo*. 5(1).
- Roble, O. J., Bonvino e Silva, J. et Lima, K. A. (2012, juillet). Cinestesia e empatia como suportes metodológicos para a pesquisa em dança [Kinesthésie et empathie comme supports méthodologiques pour la recherche en danse]. Dans *Actes du deuxième congrès Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA*.
- Robinson, J. (1975). *Mon enfant et la danse*. Paris : Éditions Universitaires.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a person : A therapist's view of psychotherapy*. Boston : Boston Houghton Mifflin.

- Rogers, C. (1968). Interpersonal relationships. *Journal of applied behavioral science*, 4(3), 265-280. doi : 10.1177/002188636800400301
- Rogers, C. (1977). *Carl Rogers on personal power*. New York : Delacorte Press.
- Rogovsky, D. M. (2008). Arte y danza: en torno a este concepto. *Question*, 1(17).
- Rojas, P. (2008). *La expresión corporal. Una asignatura apasionante* [L'expression corporelle : Une signature passionnante]. Sevilla : Wanceulen editorial deportiva.
- Rolnik, S. (2005). Le regard aveugle. Entretien avec Hubert Godard. Dans *Lygia Clark et al., Lygia Clark, de l'œuvre à l'événement : nous sommes le moule, à vous de donner le souffle* [catalogue d'exposition]. Dijon : Musée des beaux-arts de Nantes.
- Romainville, M. (1998). L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite. Dans M. Frenay, B. Noel, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 95-107). Bruxelles : DeBoeck.
- Roy, S. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 159-189). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30. doi :10.3917/lett.080.0023
- Richard T. (1995). Travailler avec Grotowski sur les actions physiques. Arles : Actes Sud.
- Ritter, M. et Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy : a meta-analysis. *The arts in Psychotherapy*, 23(3), 249-260. doi :10.1016/0197-4556(96)00027-5
- Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 13(2), 159-176. doi :10.7202/1017288ar
- Sallaberry, J-C. (2005). La représentation et le geste. Pragmatique et représentation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 4(1), 5-33. doi : 10.3406/spira.2005.2023

- Sanséau, Y. P. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57. Repéré à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25\(2\)/ysanseau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25(2)/ysanseau.pdf)
- Santarpia, A. (2016). *Introduction aux psychothérapies humanistes*. Paris : Dunod.
- Santos, K. S. (2013). Corpo: Instrumento de autoconhecimento na dança e dançaterapia [Corps : Instrument d'auto-connaissance dans la danse et dans la danse thérapie]. *Olhares & Trilhas*. 12(2). Repéré à l'adresse <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/14660/12995>
- Schram, S. C. et Carvalho, M. A. B. (2015). *Pensar educação com Paulo Freire, para uma pedagogia de mudanças* [Penser l'éducation avec Paulo Freire, pour une pédagogie de changement]. Repéré à l'adresse <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968. doi :10.3917/rfs.474.0929
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sousa Santos, B. et Paula, M. M. (2009). *Epistemologias do Sul* [Épistémologies du Sud]. Coimbra : Gráfica de Coimbra.
- Sparshott, F. E. (1995). *A measured pace : Toward a philosophical understanding of the arts of dance*. Toronto : University of Toronto Press.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o teatro* [Improvisation pour le théâtre]. São Paulo : Perspectiva.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Fort Worth : Hancourt Brace Jovanovich.
- Stevenson, A. (dir.). (2010). *Oxford dictionary of English* (3^e éd.). London : Oxford University Press.
- Strazzacappa, M. (2009). Educação somática: Seus princípios e possíveis desdobramentos. [Éducation somatique : Ses principes et possibles développements]. *Repertório teatro e dança*. 12(13). doi :10.9771/r.v0i13.4013

- Strazzacappa, M. (2010). A tal « dança criativa », afinal, que dança não seria? [La tel « danse créative », après tout, quelle danse serait-elle ?]. Dans *Algumas perguntas sobre dança e educação* (p. 39-46). Joinville : Nova letra.
- Strazzacappa, M. (2012). *Educação somática e artes cênicas : princípios e aplicações* [Éducation somatique et arts de la scène : principes et applications]. Campinas : Papirus.
- Strazzacappa, M. et Morandi, C. (2006). *Entre a arte e a docência : a formação do artista da dança* [entre l'art et l'enseignement : la formation de l'artiste de la danse]. Campinas : Papirus.
- Tancrede. O. A. P. (2017). *Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo : Diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget* [Jeux théâtraux, pensée symbolique et connaissance intuitive : Dialogues entre Viola Spolin et Jean Piaget] (mémoire de maîtrise). Université Fédérale de Goiânia.
- Theorell, T. (2014). *Psychological health effects of musical experiences : Theories, studies and reflections in music health science*. Consulté à la base de données SpringerLink.
- Tremblay, M. (2007). *Définition partielle des concepts de kinésphère et de dynamosphère comme outils d'interprétation en danse contemporaine* (mémoire de maîtrise inédite). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Tremblay, J. (2016). Des gestes professionnels d'enseignantes de la danse en milieu scolaire (EDMS) pour accompagner les élèves en création chorégraphique : révéler le dire et le faire - Lier identité et action. Dans F. Chaine, M. Théberge et al. (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 93-116). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tubero. A. S. (2018). Dançaterapia : Fronteira de possibilidades para a pessoa com deficiência auditiva [Danse thérapie : Possibilités restreintes pour une personne présentant une déficience auditive]. *Journal of Basic and Applied Pharmaceutical Sciencies*, 39(1).
- Valenzuela, K. S. (2007). *Introducción la teoría y práctica de la danzaterapia método María Fux* [Introduction à la théorie et à la pratique de la thérapie par la danse selon la méthode María Fux]. Fondo Nacional de La Cultura y Las Artes. Santiago, Chili.
- Varenne, F. (2018). Histoire de la modélisation : quelques jalons. *Research Gate*. Repéré à l'adresse

https://www.researchgate.net/publication/315613805_Histoire_de_la_modelisation_quelques_jalons

- Vargas, R. D. C. T. (2016). O Sul corpório : Trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético [Le sud corporel : Trajet d'un corps socioculturel dans le corps poétique]. *Anais ABRACE*, 17(1). doi : 10.14393/OUV19-v12n2a2016-9
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. et Gómez, D. (2009). Binestar psicológico y salud : Aportaciones desde la psicología positiva [Bien-être psychologiques et santé : contributions de la psychologie positive]. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 15-28.
- Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *ViSA Instrumentation de la recherche en éducation*. Repéré à l'adresse <https://books.openedition.org/editionsmsmh/1990?lang=fr>
- Vertinsky, P. (2006). Movement practices and fascist infections : From dance under the swastika to movement education in the British primary school. Dans P. Vertinsky et J. Hargreaves (dir.), *Physical Culture, Power and the Body*. Consulté à la base de données ProQuest.
- Vertinsky, P. (2009). Transatlantic traffic in expressive movement from Delsarte and Dalcroze to Margaret H'Doubler and Rudolf Laban. *The International Journal of the History of Sports*, 26(13), 2013-2051. doi : 10.1080/09523360903148879
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Paris : ESF.
- Vexenat, M. J. (2011). *Danzaterapia, vida y transformación* [Danzaterapia, vie et transformation]. Buenos Aires : Editorial Dunken.
- Vigotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* [La formation sociale de l'esprit] (4^e éd.). São Paulo : Martins Fontes.
- Viriato, R. H.; Hmeliowski, N. L.; Nolasco, D. B.; et Sancinetti, F. P. (2014). Contribuições da dançaterapia no aspecto emocional de pessoas com deficiência física durante programa de reabilitação [Contributions de la danse thérapie à l'aspect émotionnel des personnes avec handicap physique dans le programme de réhabilitation]. *Acta Fisiátrica*, 21(2). Repéré à l'adresse <http://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/103834>
- Wallace, J. (2016). Educability and art : D. H. Lawrence, Paul Cézanne, Herbert Read, *Études Lawrenciennes*, (47). doi : 10.4000/lawrence.252

- Walker, N. (1971). *Nouvelle histoire de la psychothérapie*. Paris : Les Editions ESF.
- Whitehouse, M. J. (1999). Creative expression in physical movement is language without words. Dans *Authentic Movement*. London : J.K.P.
- Wieder, C. G. (1983). Herbert Read on education, art, and individual liberty. *Journal of Aesthetic Education*, 17(3), 85-95. Consulté à la base de données *Jstor*.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* [Jeu et réalité]. Rio de Janeiro : Summus.
- Witmer, J. M., Sweeney, T. J. et Myers, J. E. (1998). *The wheel of wellness*. Greensboro, New York : Authors.
- Wolberg, L. (1988). *The technique of psychotherapy*. Philadelphie : Grune & Stratton.
- Wosniak, F. et Lampert, J. (2016). Arte como experiência : Ensino/ aprendizagem em artes Visuais [L'art comme expérience : Enseignement/apprentissage dans les arts visuels]. *GEARTE*. 3(2), 258-273. doi :10.22456/2357-9854.62933
- Wunenburger, J-J, (2014). *Gaston Bachelard, poétique des images*. Sesto San Giovanni : Édition Mimesis

ANNEXE A

COURS DE DANSE DONNÉS AU BRÉSIL ET À L'EXTÉRIEUR APRÈS 2006

1) Atelier de danse donné au *College of Social Work* à Copenhague au Danemark en 2008

To whom it may concern.	 COPENHAGEN COLLEGE OF SOCIAL WORK Denmark
Copenhagen, April 21st 2008	Kronprinsesse Sofies Vej 35 DK-2000 Frederiksberg
I hereby confirm that	Tlf +45 38 14 46 00 Fax +45 38 14 46 01 E-mail dsh-k@dsh-k.dk WWW www.dsh-k.dk
Déborah Maia de Lima Av. Afonso Pena, no. 112 apt. 602 Uberlândia - MG - 38400-128 Brasil	CVR nr 26 84 20 34 EAN nr 5798 000 55 44 74
has visited Copenhagen College of Social Work in January 2008. During her visit she gave a dancing class to the students at our International/Intercultural Program of Social Work, on January 14st.	
It is our impression, that Deborah de Lima is an excellent teacher. We – the College, the students and I myself – were very impressed by and satisfied with Deborah's teaching competences and methods. We want to give her our warmest recommendations.	
Best regards	
	
Helle Antczak Associate Professor	
Phone tlf.: +45 38144600 E-mail: ha@dsh-k.dk	

2) Coordination de groupes de corporéité dans l'Université Fédérale d'Uberlândia

Déclaration

À qui de droit, nous déclarons que Déborah Maia de Lima a coordonné les groupes dans le projet d'extension universitaire *Groupe Corps, des incursions dans les travaux de groupe en corporéité et conscience corporelle*, réalisé à l'Institut de psychologie de l'Université Fédérale de Uberlândia du 14/10/2008 au 15/01/2009 pour une durée de 30 heures.

En foi de quoi, je signe la présente,

Uberlândia, 28 janvier 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Sala 2C34 – Campus Umuarama
Telefax (0xx34) 3218-2235
Telefone (0xx34) 3218-2547 – e-mail: fnpsi@ufu.br

3) Atelier de danses brésiliennes donnée à Ushuaia, Argentine en 2013



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que Deborah Maia de Lima atuou como coordenadora dos grupos do Projeto de Extensão "Grupo e corpo: Incursões em Trabalhos Grupais de Corporidade e Consciência Corporal", realizado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 14/10/2008 a 15/01/2009, totalizando uma carga horária de 30h.

Por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Uberlândia, 28 de janeiro de 2009

Prof.ª Dr.ª Auréa de Fátima Oliveira
Diretora Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Emerson Fernando Rasera
Coordenador do Projeto de Extensão

Cercle de rencontres de sensibilisation et conscience

Nous certifions que l'enseignante Déborah Maia de Lima a donné et complété six heures d'enseignement de l'Atelier de créativité et danses brésiliennes au Cercle des rencontres de sensibilisation et conscience, tenu à Ushuaia, Terre de feu, les mardi et jeudi, 16 et 18 avril 2013.

ANNEXE B

CERTIFICATION EN THÉRAPIE PAR LA DANSE ET LE MOUVEMENT
OBTENUE EN DÉCEMBRE 2011

Danse thérapie, école de formation

Nous accordons le présent certificat à Déborah Lima pour certifier qu'elle a complété de façon satisfaisante le cours : *Formation et spécialisation en Thérapie par la danse et le mouvement*.

600 heures



ANNEXE C

PARCOURS ARTISTIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE MARÍA FUX

Sources consultées :

Fux, María. *El color es movimiento* (La couleur est le mouvement). Buenos Aires : Papers Editores, 2013.

Site web : www.mariafux.com.ar

Wikipedia : https://es.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%ADDa_Fux

1953 – À l'âge de 31 ans, María Fux obtient une bourse pour suivre des cours à l'école de danse de Martha Graham à New York, aux États-Unis.

1954 et 1960 – Danseuse soliste au Théâtre Colón de Buenos Aires.

1960 à 1965 – Directrice du Séminaire de danse à l'Université nationale de Buenos Aires.

1960 à 1965 – María Fux fait partie du jury de la Fondation nationale des arts, en Argentine.

1961 – Travaille comme danseuse soliste dans le court métrage *Gillespiana* du trompettiste Dizzi Gillespie, avec Dizzi Gillespie et quintet.

1965- Participe à la production et à la chorégraphie du film *Génesis del Chaco*.

1965 à 1990 – Présente des spectacles au Théâtre San Martín et donne des séminaires de *Danzaterapia* dans toutes les provinces de la République argentine.

1967 – Invitée par l'Institut hispanique de culture de Madrid, Espagne, pour y présenter quelque seize spectacles.

1967 - À l'invitation de l'Institut culturel hispano-américain et portugais d'Israël, María Fux effectue une tournée artistique à Tel-Aviv, Jérusalem, BeerSheva, Far-Sava, Haïfa, et dans plusieurs kibboutzim où elle présente quatorze spectacles : elle donne aussi conférences sur l'importance de la *Danzaterapia* en éducation.

1967 – María Fux se rend à Lisbonne où elle donne des conférences sur la danse et la *Danzaterapia*.

1968 – Donne une conférence à Buenos Aires lors d'un congrès de musicothérapie intitulé *La Danzaterapia, un moyen de communication pour les sourds*.

1970 – Présente un travail sur l'importance de la danse comme moyen d'éducation et d'expression pour l'enfant sourd lors de la première Conférence latino-américaine des personnes ayant des troubles de l'audition (sourds) et de la parole (muets).

1970 – Invitée par le Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Bolivie pour y donner des cours de *Danzaterapia* et y présenter des spectacles.

1971 – Présente pour la première fois des spectacles incluant des danseurs auditeurs et danseurs non-auditeurs au Théâtre San Martin à Buenos Aires.

1974 à 2008 – Pendant toutes ces années, María Fux se rend régulièrement en Italie et en Espagne (Milan, Florence, Trieste, Madrid et Saragosse) pour y former des *danzaterapeutas* dans les centres qui portent son nom.

1980 – Invitée par le British Council à offrir des cours de *Danzaterapia* à l'Université de Cambridge et dans un institut pour les sourds. Elle réalise diverses activités et expériences à l'hôpital Tavistok et avec un groupe de médecins de l'Association Arooth dédiée aux personnes souffrant de troubles mentaux et de toxicomanies.

1984 – Invité par *The Very Special Art* à présenter la *Danzaterapia* au Kennedy Center de Washington.

1985 – María Fux se rend à Cuba à l'invitation du Ministère de la Culture de ce pays pour un échange avec le *PsicoBallet* (Psychoballet) et pour présenter des spectacles de danse.

1985 à 2000 – Offre des formations à la *Danzaterapia* au Real Patronage pour personnes handicapées (dépendant de la Reine Sofia) en Espagne. Elle en offre aussi à des enseignantes d'instituts pour les sourds et présente des spectacles de danse dans les théâtres et à la télévision.

1989 – Invité par le *Very Special Arts* de Washington à aller à Taiwan pour y présenter sa *Danzaterapia*.

1990 - Présente le spectacle *Que está no estando* (Ce qui est sans être) dans la Bibliothèque nationale de l'Argentine.

1996 – Invitée à la Sorbonne en France, María Fux y donne un séminaire pour les professionnels de la musique dans la cadre d'un cours de musicothérapie.

1997 – La Direction de la culture de Colombie l'invite à donner des cours de *Danzaterapia*.

1997 à 2000 – María Fux se rend à Brasilia, au Brésil, pour y donner une formation en *Danzaterapia* et œuvrer à l'hôpital Sarah Kubitschek, spécialisé en récupération motrice, à la réhabilitation de patientes souffrant de séquelles post-chirurgicales.

1998 – Invitée par le Direction de la culture du Mexique à donner des cours de *Danzaterapia* à l'Université des Arts.

2000 – Invitée par l'Hôpital psychiatrique Borda à Buenos Aires à travailler avec médecins et patients.

2001 – Invitée à donner l'allocution d'ouverture du IXe Congrès de gérontologie et gériatrie à Buenos Aires.

2002 – Invitée par la *Humanus Espaço Integral* et *DaCi & Child International* du Brésil à donner des séminaires de *Danzaterapia* au couvent de San Francisco, à l'intention de professionnels de l'éducation, de la psychologie, de l'orthophonie, et de danseuses, gymnastes et artistes.

2002 – Nommée experte chorégraphe par l'Université Andrés Bello du Chili. Elle a donné dans ce pays le séminaire « Parallélisme entre la *Danzaterapia* et la musicothérapie ».

2002 – Offre un atelier organisé par le Département de l'éducation musicale, en collaboration avec l'Université Métropolitaine de Santiago du Chili. Le séminaire est destiné aux étudiants et professionnels des domaines de l'éducation différenciée, de l'éducation physique, de la kinésiologie et de la musicologie.

2003 – Participe au premier Congrès international de *Verano*, organisé par l'Université du Musée social argentin et la Fondation de musicothérapie sur le thème des progrès accomplis en musicothérapie.

2003 – Voyage à São Paulo, Brésil, pour y donner des séminaires de *Danzaterapia* au collège mariste de l'archidiocèse.

2003 – Invitée par le Forum latino-américain d'éducation musicale (FLADEM) au Chili pour donner de séminaires de *Danzaterapia*.

2003 – María Fux se rend à Goiás Velho, au Brésil, pour y recevoir un hommage et inaugurer le Centre de *Danzaterapia* María Fux.

2004 – Au cours de sa tournée annuelle en Italie, María inaugure le Centre de documentation María Fux au Centre d'art et de *Danzaterapia* de Toscane. Ce centre se veut un point de référence pour les professionnels de la thérapie par l'art et la danse.

2004 – Retourne à São Paulo au Brésil pour y donner des séminaires de *Danzaterapia*.

2004 – Présente le spectacle *Biografía danzada, después de los 80, ¿qué?* (Biographie dansée, après les quatre-vingts, quoi ?) au *Centro Cultural de la*

Cooperación, avec son groupe de danse *Hoy*, sur une musique de de son fils Sergio Aschero, avec la voix de sa petite-fille Irene Aschero.

2005 – Présente le spectacle *¿Síntesis?* (Synthétis ?), dans le Centre Cultural Borges, à Buenos Aires.

2006 – Le conseil supérieur de l’Institut universitaire national des arts (IUNA) de Buenos Aires a approuvé la spécialisation et la maîtrise en thérapie par le mouvement de la danse et a désigné María Fux comme directrice artistique. María n’a pas accepté cette charge.

2007 – Présente la traduction en braille du livre *Danzaterapia, Fragmentos de Vida* (*Danzaterapia*, fragments de vie) à la bibliothèque provinciale de Mar del Plata.

2007 – Danse avec un groupe d’élèves de capacités corporelles diverses à la foire internationale du livre de Buenos Aires. Elle y présente également son livre *Ser danzaterapeuta hoy* (Être danzaterapeuta aujourd’hui).

2007 – Danse dans le spectacle *El viaje de María con sus amigas* (Le voyage de María avec ses amies) dans la salle *Casa cubierta* du Théâtre San Martín.

2008 – Participe au Forum mondial de la danse organisé par le CID/UNESCO à une discussion sur le thème : *Valeurs de la danse qui ont contribué et qui accompagnent la formation et les nécessités de l’être humain comme individu et comme entité sociale*.

2009 - 2010 – Au *Centro Cultural de la Cooperación*, María Fux présente son dernier spectacle *Diálogo con imágenes* (Dialogue avec des images), supposé constituer son *adieu* à la scène comme soliste. Elle a représenté ce spectacle l’année suivante alors qu’elle avait 90 ans.

2010 – María Fux est invitée à participer au documentaire *una gira diferente* (Une tournée différente), réalisé par Léon Greco, célèbre chanteur argentin, pour la chaîne de télévision *Encuentro* de Buenos Aires.

2011 – Présentation au théâtre 25 de Mayo de Buenos Aires du spectacle *¿Y ahora que ?* (Et quoi, maintenant ?) du groupe de danse *Hoy*, chorégraphié par María Fux.

2011 – Invitée par la maîtrise en Gestion des services de gérontologie de l’Université ISALUD à parler sur : *Le vieillissement dans le nouveau siècle*.

2011 – Invité au 47e colloque annuel de l’IDEA (Institut pour le développement des affaires de l’Argentine). Le thème du colloque est : *L’Argentine dans le monde. La construction des opportunités pour la prochaine décennie*.

2013 – L’invitée d’honneur du Congrès de thérapie par la danse et le mouvement, à Buenos Aires.

2013 – L'invité d'honneur de la Premier rencontre nationale de *Danzaterapia* à Ushuaia, en Argentine.

2014 – Donne une conférence TED sur le thème du mouvement et de la santé à Mar del Plata, Argentine.

2014 – Le film *Dancing with María* est lancé dans le circuit des festivals en Europe.

2016 – À 94 ans, María Fux danse à titre d'invitée spéciale dans le spectacle de Gustavo Colli, *Fragmentos de ESPEJISMO (Shinkiro)*, *La Visión de lo Intangible* (Fragments de MIRAGE (Shinkiro), la vision de l'intangible) en hommage à Kazuo Ono.

ANNEXE D

AFICHES DES ENTREUVES SUR MARÍA FUX DANS LES MURS DU CENTRO CREATIVO DE DANZA CONTEMPORANEA MARÍA FUX



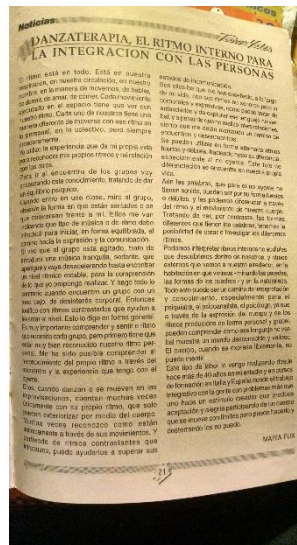
La danse est unie à tout ce que nous sommes comme personne



L'éternel María Fux



L'amour de la danse



Danzaterapia, le rythme interne pour l'intégration des personnes



La professeure de danse que vous souhaiterez avoir

ANNEXE E

CERTIFICATION EN *DANZATERAPIA* OBTENUE LE 17 JANVIER 2013

Je certifie que Déborah Maia de Lima a conclu sa formation en *Danzaterapia* sous
 ma direction

María Fux

ANNEXE F

DIFFÉRENT APPELLATIONS DE LA *DANZATERAPIA* DONNÉES PAR LES
ÉLÈVES DE MARÍA FUX

Danza Creativa Método María Fux
(Danse creative, méthode María Fux)



Danza Expresiva Método María Fux
(Danse expressive, méthode María Fux)



Danza Terapia Método María Fux
(Dance thérapie méthode María Fux)



Danzacreativa método María Fux
(Danse créative méthode María Fux)

ANNEXE G

L'ŒUVRE MARIA SOBRE MARÍA (MARIA SUR MARÍA)

Maria sobre María est une œuvre qui prend comme point de départ la figure historique d'une pionnière de la danse argentine à partir de qui nous avons proposé de générer une construction scénique qui n'est pas la narration d'une histoire ou la reconstruction et le repositionnement de danses canoniques. Nous avons accédé à María Fux à travers des archives publiques, des notes de communication et des médias de masse, de livres, de vidéos publiées sur le web et des récits de ses congénères et d'élèves. Nous ne faisons pas partie de ses disciples, de ses adeptes et de son école. À la lumière de l'information récoltée, nous avons édifié une hypothèse qui nous a permis de nous approcher de cet environnement, avec l'objectif d'incarner l'histoire, de la créer et de la recréer depuis une perspective propre. Maria Kuhmichel, l'interprète, a instauré un dialogue avec l'histoire qui l'interpelle et de cette position elle-même interpelle María Fux et l'histoire. Alors, l'œuvre est le résultat scénique d'un « agir et danser », une façon de faire une recherche en danse¹⁴⁴.

Fiche technique : Interprète, Maria Kuhmichel ; assistantes de direction, Josefina Zuain / Belén Arenas ; préparateur vocal, Daniel Wendler ; éclairage, Fernando Berreta ; musique, Paula Shocron ; chanson, El Rancho e'la Cambicha (de Mario Millán Medina, pour Antonio Tormo) ; édition musicale, Estudio Libres / Facundo Montoya ; costumes : Daniela Pérez Mitono ; identité visuelle, Bacana Estudio ; photographie, Paola Evelina Gallarato / Daniela Pereiro / Mercedes Boero ; enregistrement vidéo : Ignacio García Lizziero ; conception et direction : Lucía Llopis



¹⁴⁴ *Maria sobre María* es una obra que toma como punto de partida la figura histórica de una pionera de la danza argentina a partir de quien nos propusimos generar una construcción escénica que no fuera la narración de una historia o la reconstrucción y reposición de danzas canónicas. Accedimos a María Fux a través del archivo público, notas de medios masivos de comunicación, libros, videos publicados en la web y relatos de sus congénères y alumnos. No formamos parte de sus discípulos, seguidores y escuela. Al calor de la información recolectada, fuimos edificando hipotesis que nos permitieron realizar operaciones de acercamiento, con el objetivo de encarnar la historia, crearla y recrearla desde una perspectiva propia. Maria Kuhmichel se posiciona fuera de la representación con el fin de instaurar un diálogo con la historia que la interpela y desde esta posición interpela ella misma a María Fux y a la historia. La pieza, entonces, es el resultado escénico de un obrar y danzar los modos de hacer investigación en danza. Tiré de <https://www.facebook.com/MariasobreMaria/> le 19 décembre 2018.

ANNEXE H

CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT DE LA FORMATION ÉTHIQUE

Groupe en éthique de la recherche Piloter l'éthique de la recherche humaine	EPTC 2: FER
<i>Certificat d'accomplissement</i> <i>Ce document certifie que</i> DÉBORAH MAIA DE LIMA <i>a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)</i> 18 mai, 2016	

ANNEXE I

AUTORISATION DU PROGRAMME DE DOCTORAT EN ÉTUDES ET
PRATIQUES DES ARTS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
POUR QUE JE PUISSE POURSUIVRE LA RECHERCHE À PARTIR DES
DONNÉES PRODUITES EN ARGENTINE ET AVEC MES ARCHIVES
PERSONNELLES

UQÀM | Faculté des arts
Université du Québec à Montréal

Le 23 février 2017

Madame Deborah Maia de Lima

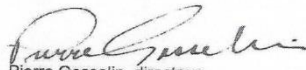
Objet : Éthique du projet de thèse : *L'enseignement de la danse par Maria Fux : comprendre ses principes d'action pédagogiques et somatiques.*

Madame Maia de Lima,

Le Sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAE) du programme de Doctorat en études et pratiques des arts a mandaté deux professeurs pour évaluer l'acceptabilité de votre projet de thèse en ce qui a trait à l'éthique de la recherche impliquant des sujets humains. Suite à l'avis donné par ces professeurs, le SCAE autorise la poursuite de votre projet de recherche.

La présente lettre devra être jointe à votre thèse au moment de son dépôt. Le Sous-comité d'admission et d'évaluation du programme vous enjoint toutefois de prendre en compte les recommandations suivantes en ce qui a trait à la poursuite de votre projet.

1. Les formulaires d'approbation éthique des personnes qui ont participé à l'étude avant le début de vos études doctorales doivent mentionner que ces derniers ont pu réviser leurs propos ou approuver leurs images avant publication ou utilisation de ces données dans la thèse.
2. La lettre signée par Maria Fux en janvier 2017 vous autorisant à utiliser les données qui la concernent doit être donnée en annexe de la thèse en guise de consentement.
3. Les participants à l'étude depuis le début de la recherche doctorale doivent avoir pu réviser leurs propos ou approuver leurs images avant publication ou utilisation de ces données dans la thèse. Les formulaires de consentement doivent par ailleurs spécifier cette approbation préalable des propos et de images avant utilisation.
4. Si pour votre recherche vous utilisez des images fixes ou en mouvement où apparaissent des personnes n'ayant pas signé un formulaire de consentement, les visages de ces participants devront être estompés (floutés) avant diffusion.



Pierre Gosselin, directeur
Doctorat en études et pratiques des arts et président du SCAE

Adresse postale
Université du Québec à Montréal
Case postale 6888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
CANADA

Adresse géographique
Université du Québec à Montréal
Pavillon Judith-Jasmin, 4^e étage
405, rue Saint-Catherine Est, local J-4050
Montréal (Québec) H2L 2C4

Téléphone: 514 987-4545
Télécopieur: 514 987-4653
arts@uqam.ca
arts.uqam.ca

ANNEXE J

AUTORISATIONS DE MARÍA FUX POUR UTILISER MES ARCHIVES
PERSONNELLES ET LES DONNÉES PRODUITES DANS LA RECHERCHE

En 2015 :

**Buenos Aires, 12 d'août 2015**

Je suis au courant que Déborah Maia de Lima, mon élève, a enregistré mes cours et a documenté certaines conversations avec moi sur la *Danzaterapia*. Je suis au courant, également que le contenu de ces enregistrements et de ces conversations a pour objectif d'une meilleure compréhension de la *Danzaterapia* pour ses études de doctorat dans le programme de Doctorat en Études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal, au Canada. Je suis d'accord à ce que ces

enregistrements soient utilisés par Déborah dans son Doctorat avec la finalité d'approfondir et de diffuser la *Danzaterapia*, pratique créée par moi, María Fux.

En 2017, lettre de María Fux envoyée au Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Montréal :



Pour le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Montréal

J'ai pris connaissance que Déborah Maia de Lima fait actuellement une recherche sur ma pédagogie de l'enseignement de la danse à l'Université du Québec à Montréal.

Par la présente, je vous laisse savoir que Déborah a été mon élève depuis 2009 et qu'elle a été certifiée *Danzaterapeuta* sous ma direction et supervision en 2013. Dès

que Déborah a commencé à fréquenter mes cours, dans le *Centro Creativo de Danza Contemporanea*, à Buenos Aires, elle a démontré une grande curiosité à propos de ma pratique, la *Danzaterapia*, et ma façon d'enseigner la danse. Dès le début de ses études avec moi, Déborah et moi avons discuté de ses interrogations lors de rencontres informelles à la maison.

Dès 2009, j'ai donné à Déborah la permission d'enregistrer toutes les classes qu'elle voulait dans mon studio. Cela inclut les périodes avant et après le début de son doctorat au Canada. Je lui réitère cette autorisation sans condition à chaque fois qu'elle est auprès de moi.

De la même façon, j'ai appris que Déborah avait besoin d'utiliser ces enregistrements et les entretiens faits avec moi comme données pour ses études universitaires à Montréal. Et je sais que les conversations informelles que nous avons eues peuvent enrichir son travail. Déborah a toujours été attentionnée et respectueuse avec moi. Je valorise et j'appuie son travail qui consiste à apprendre davantage sur la façon dont je pense et vis la danse.

Je certifie donc, à l'intention du comité ou de quiconque, que Déborah Maia de Lima, mon élève pendant sept ans, a mon total accord, approbation et autorisation d'utiliser tous les dossiers, entrevues et enregistrements vidéo qu'elle possède me concernant, ceci comme elle l'entendra. Cela comprend à la fois mes cours et nos discussions informelles qui ont eu lieu avant et pendant sa période d'études à l'Université du Québec à Montréal, lesquelles visaient l'approfondissement, la compréhension et la diffusion de la *Danzaterapia*, ma façon de penser et de pratiquer l'enseignement de la danse.

Sur la foi de quoi, je soussignée,

María Fux

En 2018 :

AUTORIZACIÓN DE UTILIZACIÓN DE DOCUMENTOS

Por el presente, autorizo Déborah Maia de Lima a utilizar los imágenes que me representan (fotografías, registros u otras), los registros de entrevistas y de las conversaciones informales, además de todos los documentos que Déborah considere importantes, sea a respecto de mi persona, como también de mi estudio, el CENTRO CRÉATIVO DE DANZA CONTEMPORANEA MARÍA FUX, o de mis alumnos (si estos están de acuerdo) en su investigación doctoral.

Desde el principio de sus estudios, estoy al tanto de la intención de Déborah Maia de Lima de estudiar mi enseñanza de danza en un medio universitario y ella siempre tuvo mi apoyo para la utilización, la reproducción y la transmisión de mis imágenes, así que para toda reproducción, interpretación y descripción de mi pedagogía y de mis valores con relación al arte, tanto de los que provienen del material que ella posee sobre mi persona como también de sus reflexiones a partir de mis trabajos bibliográficos y artísticos.

Yo consentí y aprobé el registro de mis cursos desde cuando Déborah comenzó a estudiar conmigo, en 2009. Los registros que ella detiene provenientes de antes del inicio de su doctorado pueden también ser utilizados en su investigación y en las presentaciones, académicas e informales, que emanarán de este proyecto doctoral.

Así como esto es la expresión de mi intención, declaro que autorizo lo que precede sin que nada sea reivindicado como agregados derechos a mi imagen, y así firmo este documento.

Atentamente,

María Fux

Fecha

Autorisation d'utilisation de documents

Par la présente, j'autorise Déborah Maia de Lima à utiliser les images me représentant (photographies, enregistrements ou autre), les enregistrements d'entrevues et de conversations informelles, en plus des documents que Déborah Maia de Lima considère pertinentes soit à mon sujet soit au sujet de mon studio de danse, le *CENTRO CRÉATIVO DE DANZA CONTEMPORANEA MARÍA FUX*, ou de mes élèves (s'ils sont d'accord) dans le cadre de sa recherche doctorale.

Depuis le début de ses études doctorales, je suis au courant de l'intention de Déborah Maia de Lima d'étudier mon enseignement de la danse dans un milieu universitaire et elle a toujours eu mon soutien pour l'utilisation, la reproduction, la transmission d'images me représentant ainsi que pour toute reproduction, interprétation et description de ma pédagogie, de mes valeurs par rapport à l'art, qu'elles proviennent

du matériel qu'elle possède sur moi ou des réflexions à partir de mes travaux bibliographiques.

J'ai consenti et approuvé l'enregistrement de mes cours dès que Déborah a commencé à étudier avec moi, en 2009. Les enregistrements qu'elle possédait avant le début de son doctorat peuvent aussi être utilisés dans le cadre de sa recherche et dans les présentations académiques et informelles qui émaneront de ce projet doctoral.

Comme ceci est l'expression de mon intention, je déclare que j'autorise ce qui précède sans que rien ne soit revendiqué comme droits attachés à mon image, et que je signe ce document,

María Fux – 20/01/2018

ANNEXE K

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE DES PARTICIPANTS
COMPLÉMENTAIRES SIGNÉS EN 2016



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE DE MARÍA FUX : COMPRENDRE SES PRINCIPES D'ACTION PÉDAGOGIQUES ET SOMATIQUES

Étudiante-chercheuse

Maia de Lima, Déborah, étudiante au programme de doctorat en études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal.

Courriel : maia_de_lima.Déborah@courrier.uqam.ca

Téléphone : +1-514-466-6079 (Montréal) et + 54 11 15 3427-7894 (Buenos Aires)

Direction de recherche

Raymond, Caroline. Professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal.

Courriel : raymond.caroline@uqam.ca

Téléphone : +1 514 983 3000 # 2071

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui porte sur l'étude de la pratique d'enseignement de la danse de María Fux. Il s'agit d'une thèse doctorale qui investigate la relation existante entre le processus créatif en danse et le domaine interdisciplinaire art/éducation. Ce projet de recherche se déroule dans le cadre du programme de Doctorat en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal (Québec, Canada).

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

María Fux est reconnue et respectée en Amérique latine et en Europe. La pratique d'enseignement de la danse de María Fux fait beaucoup d'adeptes et sa nature expérientielle conduit à l'interpréter subjectivement. Nous constatons que très peu d'études ont été menées à ce jour sur sa pratique d'enseignement de la danse de longue date et reconnue des milieux de l'art et de l'éducation. Cette investigation permettra aussi d'avoir un aperçu sur le contexte culturel et phénoménologique de la pratique de cette artiste-pédagogue. Pour cela, votre participation est importante pour qu'on puisse connaître votre expérience de danse auprès d'elle ainsi que le contexte de la pratique d'enseignement de María Fux selon votre vision et votre expérience auprès d'elle. Nous avons donc besoin de votre consentement pour réaliser une interview sur votre vision et votre expérience de la pratique de danse de María Fux.

Les moments des entretiens qui ne dépasseront pas une heure, seront choisis selon vos disponibilités et vous pourrez les changer à votre guise et en déterminer la durée. Pour faciliter l'analyse des informations recueillies, l'entretien sera enregistré de manière audio.

Tous les enregistrements faits pendant la collecte de données seront conservés durant cinq ans après la soutenance de thèse et détruits par la suite. La transmission des résultats de la recherche se fera sous forme de publication d'articles et d'écrits scientifiques ainsi que lors de présentations publiques lors de colloques et de congrès scientifiques. Éventuellement, un livre peut être écrit sur cette recherche.

Nature et durée de votre participation

Cette recherche vise à étudier la pratique d'enseignement de la danse de María Fux. Pour cela, nous avons besoin de vous interviewer, d'enregistrer et de prendre des photos des cours de danse de María Fux et dans lesquels vous pourriez être présent.

L'interview consistera en un entretien semi-dirigé. Vous serez libre de choisir l'heure et la durée des entretiens et je m'engage à respecter vos disponibilités et vos besoins à cet égard. Pour faciliter mon analyse des entretiens, ils seront enregistrés par captation audio. Aucune participation supplémentaire ne vous sera demandée.

Pour les fins de cette recherche, il n'est pas prévu d'utiliser d'autres données que celles qui ont été mentionnées dans ce formulaire de consentement. S'il advenait que vous vouliez transmettre à la chercheuse pendant le déroulement de la recherche, d'autres informations que vous jugez pertinentes, ces données seront également détruites cinq ans après la soutenance de thèse.

Avantages liés à la participation

Votre participation offre la possibilité d'un regard objectif sur la pratique d'enseignement de María Fux qui est surtout le fruit d'un long vécu et de l'expérience. Cette recherche devrait permettre de mieux comprendre le travail de María Fux, qui est souvent l'objet de divergences conceptuelles. Aussi, une étude approfondie de sa façon d'enseigner la danse contribuera à mettre en lumière la

relation existante entre le processus créatif en danse et le domaine interdisciplinaire de l'art/éducation.

Votre participation dans cette investigation peut aussi être vue comme une possibilité de réfléchir sur votre propre motivation à être présent dans les cours de María Fux. Les entretiens sur la pratique de danse auprès María Fux peuvent vous donner une opportunité de réflexion sur votre propre expérience de danse auprès d'elle.

Risques liés à la participation

Ce projet de recherche ne comporte aucun risque potentiel ou réel prévu pouvant vous affecter, soit physiquement, psychologiquement.

Confidentialité

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche seront traitées de manière entièrement confidentielle. Toutes les données produites sont de la responsabilité de la chercheuse et seront entreposées sur un disque dur externe réservé aux fins de la recherche, lequel sera placé dans un tiroir fermé à clef au domicile de la chercheuse. Les données seront conservées durant cinq ans après la soutenance de la recherche. Aucune personne étrangère à la recherche, hormis la chercheuse et sa directrice de recherche, ne pourra accéder aux données produites dans la collecte de données. Dans le cas de l'approbation d'une cotutelle avec l'Université Fédérale de Bahia, la professeure Eloisa Domenici peut aussi accéder aux informations que vous avez donnés. La transmission des résultats de cette recherche inclut la publication d'articles académiques et aussi des présentations publiques dans les événements scientifiques comme des séminaires, des congrès et des conférences. Éventuellement, un livre peut être écrit sur la recherche. Votre nom peut être cité dans le contexte de la recherche ou vous pouvez choisir l'anonymat de vos informations. Pour cela, vous devrez seulement signer l'autorisation à cet effet.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse, Déborah Maia de Lima verbalement ; toutes les données recueillies auprès de vous concernant la période de la recherche seront alors détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Déborah Maia de Lima par le courrier maia_de_lima.Déborah@courrier.uqam.ca ou par les téléphones : +1 514-466-6079 (Montréal) ou + 54 11 15 3427-7894 (Buenos

Aires) ; **Caroline Raymond** par **courrier électronique** **raymond.caroline@uqam.ca** ou par **téléphone : +1-514-983-3000 poste 2071.**

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe2@uqam.ca ou par le téléphone : +1-514-983-3000.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. J'aurai aussi la possibilité de réviser tous mes propos ainsi que les images sur lesquelles j'apparais, ou sur lesquelles apparaît mon enfant, qui pourraient être présentés dans la thèse ou lors de la soutenance, ou dans quelque divulgation scientifique liée à cette recherche.

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision sur ma participation. Je n'autorise pas la mention de mon nom dans la thèse ni lors de la divulgation des résultats de cette recherche doctorale.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom

Date

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision sur ma participation. J'autorise la mention de mon

nom dans les données dans la thèse ainsi que lors de la divulgation des résultats de cette recherche doctorale.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Maia de Lima, Déborah



FORMULÁRIO DE CONSENTIMIENTO

Título del proyecto de investigación (provisorio)

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA DE MARÍA FUX: COMPRENDER SUS ACCIONES PEDAGÓGICAS Y SOMÁTICAS.

Alumna-investigadora

Maia de Lima, Déborah, alumna del programa de estudios y prácticas de las artes de la Universidad de Quebec a Montreal.

Correo: maia_de_lima.Déborah@courrier.uqam.ca

Teléfonos: +1 514 4666079 (Montreal) / + 54 11 15 3427-7894 (Buenos Aires)

Dirección de investigation

Raymond, Caroline. Docente del departamento de danza de la Universidad de Quebec a Montreal.

Correo: raymond.caroline@uqam.ca

Teléfono: +1 514 983 3000 # 2071

Preámbulo

Solicito a usted, que participe de un proyecto de investigación en el estudio sobre la práctica de enseñanza de la danza por María Fux. El se trata de una tesis doctoral que investiga la relación existente entre el proceso creativo en la danza y el dominio interdisciplinario del arte y de la educación. Este proyecto de investigación es desarrollado en el programa de doctorado en estudios y prácticas de las artes de la Universidad de Quebec a Montreal (Quebec, Canadá).

Antes de aceptar participar de este proyecto de investigación, por favor, tome un tiempo para comprender y considerar cuidadosamente las informaciones puestas abajo. Este formulario de consentimiento explica el propósito de este estudio, los procedimientos, los beneficios, los riesgos y los inconvenientes, así como a quién contactar en caso de necesidad. Registro que el mismo puede contener palabras que usted no entienda, por lo tanto, les invito a hacer cualquier pregunta que juzgue oportuna sobre el contenido de este formulario.

Descripción del proyecto y sus objetivos

Esta investigación es desarrollada como un estudio doctoral dentro del departamento de estudios y prácticas de las artes en la Universidad de Quebec en Montreal, en la provincia de Quebec, Canadá.

María Fux y su práctica de enseñanza de la danza es reconocida y respetada en América Latina y algunos países europeos como España y Italia. Ella también es reconocida dentro del campo del arte como de la educación y cada año existen más personas que lo siguen. Sin embargo, la naturaleza práctica de la enseñanza de la danza de María Fux da lugar a una interpretación subjetiva. Además, hay muy pocos estudios académicos sobre la pedagogía de María Fux y sus libros no son suficientes para una comprensión exhaustiva del planteamiento pedagógico de esta práctica. El objetivo de este proyecto es conocer y comprender la pedagogía de enseñanza de la danza, tal como ella es practicada por María Fux.

La finalización de este estudio está programada para diciembre de 2018. Cuando concluida, yo explicaré verbalmente y en detalles los resultados alcanzados a través del estudio de esta práctica de enseñanza de la danza.

Naturaleza y duración de su participación

Esta investigación permitirá tener una visión de conjunto sobre el contexto cultural y fenomenológico de la práctica de esta artista-pedagoga, María Fux. Su participación es importante para que se pueda conocer su experiencia acerca de ella así como el contexto de su práctica de enseñanza, según su visión más subjetiva.

Por lo tanto, yo necesito su consentimiento para realizar con usted una entrevista sobre su experiencia junto a María Fux. Para eso, necesitamos entrevistarle, registrar estas entrevistas y/o hacer fotos de usted o de las clases de danza de María Fux en las cuales usted podrá estar presente.

La entrevista será semi-dirigida. Usted será libre de escoger la hora y la duración de ellas y yo me comprometo en respetar sus disponibilidades y sus necesidades a este respecto, así como usted podrá cambiar los horarios de nuestros encuentros en su modo. Para facilitar mi análisis de las entrevistas, ellas serán registradas por captación de audio. Ninguna participación suplementaria le será pedida. Todos los registros hechos que colgarán la colecta de datos serán conservados durante cinco años después de la defensa de la tesis (diciembre 2018) y ellos serán destruidos después de este tiempo.

A los fines de esta investigación, no está previsto utilizar otros datos además de aquellos que han sido mencionadas en este formulario de consentimiento. Si ocurre, que usted desea transmitir otras informaciones que usted considera pertinentes a la investigadora durante el desarrollo de la investigación, estos datos serán también destruidos cinco años después de la defensa de la tesis.

Ventajas ligadas a la participación

Su participación ofrece la posibilidad de una mirada objetiva sobre la práctica de enseñanza de María Fux que es sobre todo el fruto de una longa experiencia vivida. Esta investigación deberá permitir comprender mejor el trabajo de María Fux, que es a menudo el objeto de divergencias conceptuales. También, un estudio detenido del modo de enseñar la danza de María Fux contribuirá poniendo en evidencia la relación que existe entre el proceso creativo en la danza y el dominio interdisciplinario del arte/educación. Los resultados de esta investigación poden también ofrecer a vos una mirada distinta de su práctica de enseñanza de la danza, una vez que esta será investigada a través de una forma académica. Las entrevistas hechas podrán también ofrecer una oportunidad de reflexiones de su propia experiencia de danza junto a María Fux.

Riesgos ligados a la participación

Esta investigación no encuentra ningún riesgo potencial o real que puede afectarle, sea físico, psicológico, social o familiar.

Carácter Confidencial

Los datos obtenidos en esta investigación serán tratados de forma confidencial. Toda la información obtenida por vuestra participación será colocada en mi computadora personal y en un disco duro reservado a los fines de esta investigación. La información desarrollada se mantendrá en mi casa en un sector privado y el tiempo de almacenamiento de los datos después de finalizar la investigación será de cinco años. Las únicas personas que tienen acceso a vuestra información son: yo, la investigadora, Déborah Maia de Lima y mi directora Caroline Raymond, docente del departamento de danza de la Universidad de Quebec en Montreal. En el caso de aprobación de una cotutela entre la Universidad de Quebec a Montreal y la Universidad de Bahía, en Brasil, la docente Eloisa Domenici, de la Universidad de Bahía, tendrá también acceso a las informaciones fornecidas por usted. La transmisión de resultados de esta investigación incluye la publicación de artículos y la escritura académica y también la difusión de los resultados se realizará mediante presentaciones públicas en áreas científicas, tales como seminarios y conferencias. Eventualmente, un libro podrá ser escrito sobre la tesis. Su nombre podrá ser mencionado en el contexto de la investigación o usted pode elegir el anonimato. Por lo tanto, usted debe solamente firmar la autorización abajo.

Participación voluntaria y retirada

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin tener que justificar su decisión. Si decide retirarse del estudio, sólo tiene que notificarme verbalmente o por escrito. Todos los datos obtenidos en esta recolección de datos serán destruidos inmediatamente.

Compensación

No se proporciona ninguna compensación financiera.

Cuestiones respecto del proyecto

Si usted tiene preguntas adicionales sobre el proyecto o sobre su participación usted puede comunicarse con los responsables del proyecto: Déborah Maia Lima por correo maia_de_lima.Déborah@currier.uqam.ca o por los teléfonos: +1 514 466-6079 (Montreal) o + 54 11 15 3427-7894 (Buenos Aires) y con Caroline Raymond por el correo raymond.caroline@uqam.ca o el teléfono: +1 514 983 3000 ramal 2071 (Montreal)

¿Cuestiones sobre sus derechos? Para obtener información acerca de las responsabilidades del equipo de investigación en el campo de la investigación ética con seres humanos o para presentar una queja, puede ponerse en contacto con la coordinación del Comité de ética de investigación para proyectos de alumnos (CERPE): cerpe2@uqam.ca o por el teléfono: +1 514 983 3000.

Agradecimientos

Su cooperación es esencial para la realización de nuestro proyecto y el equipo de investigación le agradece enormemente.

Consentimiento

He leído y comprendido este proyecto, la naturaleza y el alcance de mi participación y los riesgos y las desventajas a las que me expongo tal como se presenta en este documento. Tuve la oportunidad de formular las preguntas sobre los distintos aspectos del estudio y recibir respuestas satisfactorias. Yo autorizo la utilización de las grabaciones en audio o en video realizados conmigo. Autorizo igualmente la utilización de mis proposiciones dadas en las entrevistas concedidas para la tesis, tanto en la escrita, presentación, divulgación y publicación de la misma. Yo sé que tendré la posibilidad de revisar todas mis declaraciones, así como las imágenes sobre las cuales aparezco, o sobre las cuales aparece mi niño, las cuales podrían ser presentadas en la tesis o en el momento de su defensa pública o en alguna divulgación o publicación científica vinculada a esta investigación.

El abajo firmante (e) estoy de acuerdo voluntariamente para participar en el presente estudio. Puedo retirarme en cualquier momento sin perjuicio de ningún tipo. Certifico que se me fue dado el tiempo para tomar mi decisión sobre mi participación.

Yo NO AUTORIZO la mención de mi nombre en la tesis ni en el momento de la divulgación de los resultados de esta investigación doctoral.

Una copia firmada por este formulario de información y de consentimiento debe serme devuelta.

Nombre, Apellido

Fecha

El abajo firmante (e) estoy de acuerdo voluntariamente para participar en el presente estudio. Puedo retirarme en cualquier momento sin perjuicio de ningún tipo. Certifico que se me fue dado el tiempo para tomar mi decisión sobre mi participación.

YO AUTORIZO y deseo la mención de mi nombre en la tesis en el momento de la divulgación y publicación de los resultados de esta investigación doctoral.

Una copia firmada por este formulario de información y de consentimiento debe serme de vuelta.

Nombre, Apellido

Fecha

Comprometimiento de la investigadora

Yo, abajo firmante certifico

Explicué al signatario de los términos de este formulario; (b) respondiendo a las preguntas que él ha puesto a mí; (c) Yo pongo claro que él se mantiene con la posibilidad de poner fin a su participación en el proyecto de investigación descrito anteriormente en cualquier momento que quiera. (d) Le daré una copia firmada y fechada de este formulario.

Déborah Maia de Lima _____

ANNEXE L

AUTORISATION DES PARTICIPANTS COMPLÉMENTAIRES POUR
L'UTILISATION DE LEUR DONNÉES APRÈS LES AVOIR LUS EN 2018

Consentement après validation des données

Je déclare être en accord avec mes propos écrits dans la thèse sur l'enseignement de la danse de María Fux développée par Déborah Maia de Lima à l'Université du Québec à Montréal.

J'ai eu la possibilité de lire mes propos et de voir les images sur lesquelles j'apparais (ou mon enfant) et je consens à ce qu'ils soient utilisés dans la thèse, la divulgation et la publication des résultats de cette recherche sur l'enseignement de la danse par María Fux, développé pour Déborah Maia de Lima dans l'Université du Québec à Montréal.

 Prénom, Nom

Date

Consentimiento después de revisar mis datos.

Yo declaro estar en concordancia con mis palabras escritas en la tesis sobre la enseñanza de la danza por María Fux desarrollada por Déborah Maia de Lima en la universidad de Quebec a Montreal.

Declaro que yo tuve la posibilidad de leer mis declaraciones y de ver las imágenes sobre las cuales yo aparezco (o mi niño) y consiento para que estas sean utilizadas en esta tesis, en su defensa y en la divulgación de los resultados de esta investigación en forma de publicación o otro.

Nombre/Apellido
Fecha

ANNEXE M

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ PRÉPARÉ À L'INTENTION DE MARÍA FUX

Il faut rappeler que, quand j'interrogeais María Fux, je me référais à sa pratique avec le nom Danzaterapia, puisqu'il s'agit du terme qui évoque pour elle sa pratique de l'enseignement de la danse.

1. Quelles sont vos racines, María ? Qui vous a enseigné à *transmettre* la danse ?
2. María, comment est-ce que vous créez un cours ? Est-ce que vous vous prépare de manière particulière avant d'entrer dans la salle de cours ?
3. María, vous m'avez déjà dit que le champ du mouvement est votre façon de voir la vie. Comment concrètement cette vision de la vie traverse votre enseignement dans une salle de cours ?
4. María, un jour vous m'avez dit que la créativité se trouve à l'intérieur du corps, comment faites-vous pour la faire sortir de vous dans un cours de *Danzaterapia* ?
5. María, vous m'avez aussi dit que pour créer un cours vous demandez à votre corps, « Comment je me sens aujourd'hui ? ». Comment votre corps vous parle-t-il ?
6. María, comment mobilisez-vous tout ce que vous avez appris dans la vie dans votre enseignement de la danse ?
7. María, un jour vous m'avez dit que quand vous terminiez un spectacle, vous aviez une sensation d'être vide, comparable à « être dénudée encore sans savoir s'il y aura un lendemain ». Quelle sensation ressentez-vous quand vous enseignez ?
8. En quoi l'expérience de scène peut aider le danseur à enseigner ?
9. Qu'est-ce que vous avez appris de la scène et que vous transposez dans votre enseignement ? Par exemple, comment vous utilisez la largeur et la longueur du plateau de la scène pour enseigner ?
10. María, un jour vous m'avez déjà dit qu'enseigner c'est partager son expérience. Comment faites-vous pour transmettre votre expérience ? Comment on fait pour transmettre une chose si intériorisée ? Que doit-on faire pour réussir à le faire ?

11. Si le plus important dans la danse est la personne pour vous, quelle place prend la performance dans la *Danzaterapia* ? Considérant que vous concevez vos cours comme une performance artistique, comment vous imaginez cela ?
12. María, quelle est la différence entre un professeur de danse et un artiste qui enseigne la danse ? Comment fait-on pour devenir un artiste dans la salle de cours ?
13. Quelle différence y a-t-il entre faire des pas et danser pour vous ? Quelle est la différence, pour vous, entre un cours de danse avec des pas de danse et un cours de *Danzaterapia* ?
14. María, s'il n'existe pas de planification précise préalable de vos cours de danse, comment développez-vous vos cours ?
15. María, vos cours de danse s'inspirent de la vie quotidienne, comment vous les concevez d'une semaine à l'autre ?
16. María, comment développez-vous votre enseignement de la *Danzaterapia* pendant que la classe se déroule ?
17. María, vous m'avez déjà dit qu'enseigner équivaut à donner. Qu'est-ce que vous pouvez me dire de plus par rapport à cela ?
18. Comment faites-vous pour utiliser une seule musique durant tout un cours de danse ? Comment vous la choisit ?
19. Quel est le rôle de l'imagination dans vos cours de danse ?
20. Un autre jour, vous m'avez déjà dit que vous vous apprêtiez à enseigner, vous vous posiez la question « Qu'est-ce que je fais ici ? » Alors, que doit-on faire pour donner un cours de *Danzaterapia* ?
21. Vous m'avez déjà dit que les élèves se sentent compris dans votre studio. Comment faites-vous pour que les élèves se sentent acceptés dans leur singularité gestuelle ?
22. María, comment percevez-vous le potentiel de mouvements des différents individus qui suivent vos cours ? Comment composez-vous avec les différentes manières de danser dans votre studio de danse ?
23. María, dans vos livres vous insistez pour dire que vous ne faites pas de la thérapie, alors pourquoi avez-vous accepté que le nom *Danzaterapia* soit associé à

votre pratique d'enseignement à travers l'Amérique Latine et certains pays d'Europe ?

24. Pour vous, y a-t-il une différence entre créer un cours pour les personnes avec des limitations ou des handicaps et un cours pour les personnes qui n'en ont pas ?

25. Quand s'exprime une manifestation émotionnelle plus forte dans vos cours de danse, par exemple, quelqu'un pleure. Comment agissez-vous ? Qu'est-ce qui guide vos réactions ?

26. Comment le professeur de danse compose avec des difficultés humaines rencontrées dans un cours de *Danzaterapia* ? Comment faites-vous par rapport à cela ?

27. Comment faites-vous pour savoir si les élèves sont stimulés dans un cours s'ils ne prennent que très rarement la parole ?

28. María, vous m'avez déjà dit que vous n'avez pas d'attentes au regard des élèves et du résultat de leur danse, comment faites-vous alors pour capter et conserver leur attention ? Quels sont les stimuli que vous privilégiez dans vos cours de danse ?

29. Dans votre enseignement de la danse, comment faites-vous pour utiliser votre instinct ou pour être à l'écoute de vos intuitions, pas seulement votre raison ?

30. Comment faites-vous pour mobiliser vos yeux, vos oreilles et votre corps dans votre enseignement ?

31. Comment faites-vous pour sentir le groupe d'élèves auprès duquel vous vous apprêtez à enseigner ?

32. Une fois, vous m'avez dit que la base de la *Danzaterapia* est pouvoir grandir avec l'autre : être racine, être tronc, être feuille et donner les fruits. Comment votre enseignement de la *Danzaterapia* suit cette référence ?

33. À votre avis, quelle est l'importance d'être certifié en *Danzaterapia* ? Ce certificat reconnaît ou valide quoi au juste ? La certification de vos cours certifie quoi pour l'élève ?

ANNEXE N

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉS À L'INTENTION DES PARTICIPANTS
COMPLÉMENTAIRES**1. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AUPRÈS DES
COLLABORATRICES ET DE L'ASSISTANTE DE MARÍA FUX**

1. Nom :
2. Âge :
3. Quand avez-vous commencé à étudier avec María Fux ?
4. Quand avez-vous reçu votre certification en *Danzaterapia* et comment vous a-t-elle été donnée ?
5. Est-ce que vous avez d'autres expériences artistiques ou corporelles ?
6. (Si oui) Quelles sont les similitudes et les différences que vous trouvez entre les cours de María Fux et votre vécu avec ces autres pratiques ?
7. Est-ce que vous avez remarqué des changements corporels quelconques depuis que vous avez commencé à étudier auprès de María ?
8. Est-ce que vous percevez des aspects thérapeutiques dans les cours de María ?
9. Qu'est-ce qu'une thérapie pour vous ?
10. Quelle est votre motivation à consacrer des décennies auprès de María Fux en reproduisant son enseignement ?
11. Quels sont les liens que vous entretenez personnellement avec María Fux depuis toutes ces années ?
12. Pour vous, quelles sont les caractéristiques des cours de María Fux ?
13. Quelle est votre vision personnelle de l'enseignement de la danse de María Fux ?
14. Quel est l'héritage de María Fux dans votre vie ?
15. Comment a été fait l'enregistrement de la pratique de *Danzaterapia*, son évolution dans le temps ?

2. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES DE MARÍA FUX

1. Nom :
2. Âge :
3. Quand avez-vous commencé à étudier avec María Fux ?
4. Combien de cours suivez-vous par semaine ?
5. Qu'est-ce qui vous avez amené au studio de María et qu'est-ce qui vous motive à continuer auprès d'elle depuis ces années ?
6. Pour vous, quelles sont les caractéristiques des cours de María Fux ?
7. Dans les cours de María Fux, qu'est-ce qui vous incite à bouger ?
8. Est-ce que vous avez remarqué des changements corporels quelconques depuis que vous suivez les cours de María ?
9. Est-ce que vous percevez des aspects thérapeutiques dans les cours de María ?
10. Qu'est-ce qu'une thérapie pour vous ?
11. Est-ce que vous avez d'autres expériences artistiques ou corporelles ?
12. (Si oui) Quelles sont les similitudes et les différences que vous trouvez entre les cours de María Fux et votre vécu avec ces autres pratiques ?
13. Quand avez-vous reçu votre certification en *Danzaterapia* et comment vous a-t-elle été donnée ?
14. Puisque vous êtes certifié en *Danzaterapia*, l'utilisez-vous dans votre travail ?
15. (Si oui) Comment les cours de María Fux ont-ils influencé votre travail ?

3. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AUPRÈS DES MÈRES DES ÉLÈVES TRISOMIQUES DE MARÍA FUX

1. Nom de la mère et prénom de l'enfant :
2. Âge :
3. Quand votre enfant a-t-il commencé à étudier avec María Fux ?
4. Combien de cours votre enfant suit-il par semaine ?
5. Comment avez-vous eu connaissance de la pratique de l'enseignement de la danse de María Fux ?
6. Quel est le motif pour lequel vous avez amené votre enfant au studio et qu'est-ce que vous motive à y continuer depuis des années ?

7. Est-ce que votre fils/fille a d'autres expériences artistiques ou corporelles ? Quelles sont les similitudes et les différences que vous trouvez entre les cours de María Fux et ces autres pratiques pour votre enfant ?
8. Est-ce que vous avez remarqué un changement corporel quelconque chez votre enfant avec les cours de María Fux ?
9. Est-ce que vous voyez quelque aspect thérapeutique dans les cours de María Fux ?
10. Qu'est-ce qu'une thérapie pour vous ?
11. Pour vous, quelles sont les caractéristiques des cours de María Fux ?
12. Est-ce que le fait d'assister aux cours de María vous apporte quelque chose ?

4. GUIDE D'ENTRETIEN AUPRÈS DE LA DIRECTRICE DE L'ASOCIACIÓN ARGENTINA DE DANZATERAPIA (AADT)

1. Avez-vous déjà suivi des cours avec María Fux ? Sinon avez-vous déjà observé un de ses cours ?
3. Quelle différence voyez-vous entre ce que fait María ici à Buenos Aires et la Thérapie par la danse et le mouvement ?
4. Considérez-vous le travail de María comme une thérapie ?
5. Selon vous, y a-t-il un conflit entre la pratique de María Fux et la Thérapie par la danse et le mouvement ici en Argentine ?
6. Maralia, comment avez-vous initié le champ de la Thérapie par la danse et le mouvement ici en Argentine ?
7. Puisque vous êtes la pionnière de la Thérapie par la danse et le mouvement en Argentine, comment interprétez-vous la confusion que nous observons entre votre champ thérapeutique et la pratique de María Fux ?
8. Selon vous, quelle est la reconnaissance qui est accordée à María Fux en Argentine ?
9. María Fux est fréquemment invitée à parler dans les congrès annuels de la Thérapie par la danse et le mouvement ici à Buenos Aires. À quoi attribuez-vous ces invitations ?
10. Comment a été formée l'*Asociación Argentina de Danzaterapia* ?
11. Est-ce que l'*Asociación* est affiliée à l'Association américaine de Thérapie par la danse et le mouvement ?
12. Ici en Argentine, qui peut travailler avec la Thérapie par la danse et le mouvement ? Quels sont les critères pour suivre la formation ? Est-ce que la Thérapie par la danse et le mouvement est reconnue comme une carrière ici en Argentine ?

5. GUIDE D'ENTRETIEN AUPRÈS DU VICE-DIRECTEUR DE L'ASOCIACIÓN ARGENTINA DE DANZATERAPIA (AADT)

1. Avez-vous déjà suivi les cours avec María Fux ? Sinon, avez-vous déjà observé un cours ?
2. Nous savons que lorsque la Thérapie par la danse et le mouvement est arrivée en Argentine, il avait déjà établi l'appellation *Danzaterapia* pour le travail de María Fux. Est-ce qu'il avait un conflit entre les deux pratiques ?
3. Quelle différence voyez-vous entre ce que fait María ici à Buenos Aires et la Thérapie par la danse et le mouvement ?
4. Considérez-vous le travail de María comme une thérapie ?
5. Selon vous, quelle est la reconnaissance qui est accordée à María Fux en Argentine ?
6. Pouvez-vous me parler un peu de l'histoire de la Thérapie par la danse et le mouvement ici en Argentine ?
7. Ici en Argentine, qui peut travailler avec la Thérapie par la danse et le mouvement ? Quels sont les critères pour suivre la formation ? Est-ce que la Thérapie par la danse et le mouvement est reconnue comme une carrière ici en Argentine ?
8. Quel est votre parcours comme élève de María ?
9. Quelle différence observez-vous entre la Thérapie par la danse et le mouvement et la pratique de María ?

6. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AUPRÈS DE LA DIRECTRICE ET DE LA PRODUCTRICE DE L'ŒUVRE MARÍA SOBRE MARÍA

1. Pourquoi cet intérêt à réaliser une œuvre sur María Fux ?
2. Est-ce que vous avez déjà étudié auprès de María Fux ?
3. Comment se sont déroulées vos recherches sur María dans l'élaboration de votre œuvre ?
4. Quelle est la place que vous attribuez à María Fux dans la danse argentine ?
5. Pourquoi pensez-vous que María est considérée comme un mythe dans l'art argentin ?
6. Comment voyez-vous la danse de María Fux ?
7. Quelles sont les caractéristiques de la danseuse María Fux pour vous ?
8. Est-ce que vous connaissez la pédagogie de María ? Comment est-elle vue dans le milieu de la danse en Argentine ?

ANNEXE O

JOURNAL D'OBSERVATION

1. Extrait du journal d'observation rédigé à la suite du cours du 20 septembre 2018, le dernier de María Fux :

Elle dit des phrases comme « les épaules en bas », « sans marcher dans la salle », des choses comme ça. Elle ne s'adresse à personne en particulier.

Fala frases do tipo: "ombros abaixados"; "sem andar pelas salas", coisas assim. Não se dirige a ninguém em particular.

Existem 2 pessoas que assistem à aula. Maria não se dirige a elas em nenhum momento, como se elas não estivessem lá, ou como se não as registrasse. Entretanto ela dá orientações para quem está fazendo aula, "sente-se mais ao centro"; "sente-se longe da parede". Parece que a atenção dela fica voltada somente para o "público" da sala de aula. Todo o resto some. Não se equivoca com as palavras e parece saber bem onde quer chegar, ou melhor, como quer conduzir, porque não sei se há algum caminho que ela vai chegar.

Aos poucos eu tenho a sensação de uma união com a música. Realmente vou me sentindo em um estado de transe e isso se parece repetição com as pessoas.

A aula termina com uma improvisação pela frase de Maria: "Vamos desenvolver a música o que a música nos deu". E todos dançam mais uma vez.

Il y a deux personnes qui observent le cours. María ne s'adresse pas à elles en aucun moment. C'est comme si elles n'étaient pas là ou comme si elle ne les voyait pas. Cependant, elle donne des orientations à ceux qui participent au cours : « assis-toi plus au centre ! » ; « assis-toi loin du mur ! » Il semble que son attention soit dirigée seulement pour la « scène », la salle de cours. Tout le reste disparaît. Elle ne se trompe pas avec les mots et semble savoir où elle veut arriver, ou mieux, comment elle veut conduire [le cours], parce que je ne sais pas s'il y a un chemin auquel elle veut arriver.

Peu à peu, j'ai la sensation d'une union avec la musique. Réellement,

je me sens dans un état de transe et cela semble aussi survenir chez d'autres personnes.

Le cours se termine avec une improvisation sur la phrase de María : Allons rendre à la musique ce que la musique m'a donné. Et tous dansent une autre fois.

2. Extrait du journal d'observation écrit le 16 septembre 2016 après que j'eus noté la différence de comportement de María envers moi qui avais adopté une posture de chercheuse et qui suis, par la suite, retournée à ma façon antérieure de transiger avec elle :

María Fux a un *langage corporel* qui permet aux personnes de se mettre à nu devant elle. Elle capte les intérêts des personnes. Au moment où j'ai changé mon attitude auprès d'elle, en étant moins interrogative, elle s'en est aperçue et est devenue plus ouverte à mon égard. Aucun mot n'a été dit. Peut-être est-ce cela d'avoir quelqu'un comme María Fux avec sa pratique d'enseigner la danse comme sujet de recherche. Ça ne fonctionne pas quand on s'y prend de façon trop protocolaire. Elle, à ce moment de sa vie, ne le veut pas et n'en a pas besoin. María veut sincérité et affection. C'est seulement de cette façon vraie et sincère qu'elle s'ouvre aux autres. Quiconque qui veut des informations comme moi ne peut utiliser l'intelligence de la

raison. Cela ne fonctionne pas avec María. C'est seulement avec le langage corporel, avec l'affection qu'on peut arriver à elle. La vérité est très importante, tout comme le temps est aussi important pour elle. Comme chercheuse, lâché prise et je suis retournée à la Déborah. Cela a fait que María s'est encore approchée. Peut-être est-ce là le rôle de la participation observante.

María Fux tem uma "língua sem corporal" que permite que as pessoas se desnudem frente à ela. Ela capta os interesses das pessoas. Assim que eu mudei minha atitude com ela, menos interrogativa, ela se colocou mais aberta à mim. Nenhuma palavra foi dita. Talvez seja essa a questão de ter María Fux e sua prática de dança ^{maneira} como objeto de pesquisa. Não adianta se colocar de forma sã. É, a essa altura da vida não quero e não preciso disso. Não quero sinceridade e carinho. Só quero uma forma genuína de se estar aberta aos outros. Alguém que busca informações como eu, não pode utilizar só a inteligência da razão. Não funciona com María. O corpo, afeto, só assim se chega nela. A verdade é muito importante, assim como o tempo é muito importante pra ela. Como pesquisadora, eu relaxei e voltei a ser a Déborah pra María. Isso fez com que ela se aproximasse outra vez. E eu também me senti mais segura. Talvez seja esse o papel da participação observante.

ANNEXE P

EXEMPLE DE PREMIÈRE ANALYSE DES PARTICIPANTS PROVENANT DE
L'ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT DE MARÍA FUX À PARTIR DE
L'ENTRETIEN D'UNE ÉLÈVE (EXTRAIT)

*Pour souci de confidentialité les informations personnelles de la participante à la recherche ont été enlevé du tableau

Nom :	
Âge et statut Familial	
Durée de formation auprès de María Fux	
Ville qu'elle habite	
Syndromes	
Motifs d'études auprès de María Fux	« [...] À Moron [ville argentine] il y avait un groupe de personnes qui donnait divers séminaires. J'ai commencé à établir des contacts avec ce groupe et chaque fois que je venais à Buenos Aires [...] j'allais à cet endroit et, un jour, il devait y avoir un cours donné par María Fux. J'étais là, mais ce n'est pas María Fux qui l'a donné mais bien Maria Jose, donc c'était ma première rencontre en personne avec Maria Jose. [...] Elle m'a invitée à aller voir le spectacle <i>¿después de los ochenta que ?</i> (Après quatre-vingts, quoi ?). J'étais allée avec ma mère et j'étais enchanté [...]. Un jour, j'ai appelé au studio et j'ai parlé à María Fux. Je lui ai dit que je voulais suivre la formation et elle m'a dit « ne viens pas pour voir, mais pour prendre le cours » <i>[...] En Morón, tenía un grupo de personas que daban talleres diversos. Y yo empecé a contactar y a cada vez que venía de viajes a Buenos Aires [...] iba a este lugar y ahí me encuentro con un taller que daba María Fux. Yo me fue y no daba María Fux, lo daba Maria Jose, entonces la primera vez fue con Maria Jose personalmente. [...] y ella me invitó para ir a el espectáculo, "¿después de los ochenta qué?" [...] ;Un día llamé al estudio y hablé con María y le dice que me gustaría hacer la formación y me dijo: "¡Venís, a ver non! ¡Venís a tomar la clase!". (Code_entretien-16)</i>
Effets thérapeutiques	« [Avec les cours de María] J'ai appris à avoir de la patience. Je suis beaucoup plus patiente maintenant. Peut-être que c'est l'âge, peut-être

perçus après avoir commencé à étudier avec María Fux	l'expérience, peut-être les rencontres avec María, ses mots : « à ton pas », « à mon rythme », « prenez votre temps ». Parce que tous ses mots restent en toi. Quand je me regarde, c'est ça que je peux dire. Parce que tout le reste, c'est de l'entraînement, c'est un... C'est l'attente, c'est l'écoute. Je me regarde dans le passé et je ne me souviens d'avoir été comme ça avant... Écouter, comment laisser l'autre parler, écouter ce qu'il a à dire, essayer de le comprendre ! Mais comme María dite aussi, il ne faut pas s'occuper de cela, parce que cela appartient à l'autre ! [...] » <i>¡Aprendí a tener paciencia! Soy mucho más paciente ahora. As veces es la edad, a veces es la experiencia. Tal vez sea los encuentros con María, con estas palabras de “al paso”, “en mi tiempo”, “tómense su tiempo”. Porque todas estas palabras te quedan, eso es lo que puedo decir mirándome más que conseguí. Porque todo lo demás es un entrenamiento, es un...la espera, la escucha. yo me miro en el tiempo y no me recuerdo así... Escucha como dejar hablar al otro, escuchar lo que tiene que decir, ¡tratar de entenderlo! Pero, como dice María también, ¡no hacerse cargo de esto porque pertenece al otro! [...].</i> (Code_entretien-56)
Effets sociaux identifiés après avoir commencé à étudier auprès de María Fux	Aucun
Effets corporels perçus après avoir commencé à étudier auprès de María Fux	« Tout. María a insisté beaucoup sur ma posture. J'étais toujours très maternelle [...] J'avais toujours la posture comme plus <i>[elle se penche en avant]</i> [...] Et elle me disait « corrige ton dos » [...]. J'ai découvert la plante des pieds. Comme je venais du ballet où je devais travailler sur pointes. C'était fascinant, avant j'étais sur les pointes de mes pieds et cela m'a fait baisser tout le pied sur le plancher. » <i>Todo. María me insistió mucho con la postura. Yo siempre fue muy amamantadora, [...] siempre tuvo esta postura, así como más [ella se curva adelante]. [...] Y ella me decía, “corrige la espalda”. [...] Descubrí la planta de los pies. Como yo venía del balé donde yo tenía que manejarla con la media punta. Era una fascinación que yo tenía con la media punta y ella me hizo bajar todo el pie en el piso.</i> (Code_entretien-18)
Changements dans le travail après avoir commencé à étudier auprès de María Fux	« Tout. Imagine-toi que je suis dans un bureau face à l'ordinateur en train de planifier des réunions pour les équipes qui guident tous les jardins d'enfance. Je transforme ces réunions, où on ne fait qu'échanger sans bouger, en des réunions qui commencent et se terminent avec le mouvement. Je discute du thème de la musique avec la superviseure [...] Je suis chargée de préparer la rencontre en planifiant des moments de travail intellectuel et des moments où les gens travaillent avec le mouvement et l'expression. Nous ne faisons pas de <i>Danzaterapia</i>. Ce

	n'est pas un cours de <i>Danzaterapia</i>, dans ces rencontres, nous bougeons, mais ces mouvements je les ai appris avec María. » <i>Todo. Imagine, yo estoy en una oficina con una computadora, planeando reuniones. Transformando las reuniones, sedentarias y orales de los equipos directivos de todos los jardines en una reunión que empieza y termina con movimiento, música que tenga que ver con un tema que yo discuto con la supervisora. [...] Yo tengo que crear un encuentro en que haga momentos en que salga determinados temas y momentos de movimiento y expresión. No hacemos danza terapia, no es una clase de danza terapia. [...] en estos encuentros nos movemos, pero es un movimiento que yo he aprendido con María.</i> (Code_entretien-38)
Caractéristiques des cours de María Fux	« Parce que les propositions qu'elle apporte sont toujours liées à la vérité, toujours, toujours liées à quelque chose qui est en dedans et en dehors de la personne, au réel, à ce qui nous entoure, l'actualité, la politique, la situation économique, cela me mobilise. C'est de toujours être connecté à la réalité. J'aime quand nous pouvons être connectés à nous-mêmes, mais sans être déconnectés à ce qui est en dehors de nous. Cela, c'est un risque et elle le travaille très bien. [...] Par exemple, quand quelqu'un ferme les yeux et ne les ouvre pas, elle insiste que c'est le moment de les ouvrir parce qu'il y a beaucoup [à voir] autour de toi. Elle te parle beaucoup aussi. Pour cela, c'est bien de regarder le monde avec l'aide de l'autre parce que tu te découvres et apprends avec le mouvement de l'autre. » <i>Porque las propuestas que ella trae siempre tienen que ver con la realidad, siempre, con algo que está adentro de uno y afuera de uno. Con el real, con lo que te rodea, la actualidad social y política, la situación económica, la sociedad que...con esto tiene que tener la propuesta siempre. Esto que me moviliza. Estar permanentemente conectada con la realidad. Me gusta cuando uno puede conectarse con uno mismo, pero no desconectarse de lo de afuera. Esto es un riesgo y ella lo trabaja muy bien. [...] Por ejemplo cuando hay algún que cierra los ojos y no los abre, ella insiste que este es el momento de abrir los ojos porque al redor tuyo hay mucho. Y se tienes la posibilidad de ver, si tienes esta posibilidad, no dejes de mirar todo lo que te rodea. [...] Esto ella dice mucho también. Por esto está bueno mirar el mundo con el otro, porque uno va también descubriendo y aprendiendo del movimiento del otro.</i> (Code_entretien-48)
Autres styles de danse/pratiques artistiques déjà effectués	Danse classique (3 ans) ; jazz (4 ans) ; danse sévillane (1 an) ; yoga (2 ans) ; body balance. Les cours d'expression corporelle suivis auprès de Patricia Stokoe. « Le travail avec les émotions... Eh... Il [le travail d'expression corporelle] a un peu plus de structure. La différence [avec celui de María] est la structure. [Celui de María] semble être une proposition pour se connaître soi-même. Ça semble ça. Chacun doit

	rencontrer son propre mouvement, ça semble ça. » <i>Danza clásica (3 años); jazz (4 años); danza sevillana (1 año); yoga (2 años);</i> <i>el equilibrio corporal. Las clases de expresión corporal con Patricia Stokoe. Lo trabajo con las emociones... Eh... Es un poco más estructurado. Lo trabajo de expresión corporal tiene un poco más de estructura. Le diferente es la estructura. Se parece em el trabajo de la propuesta de ir conociéndote. Esto se parece. Cada uno tiene que encontrar su propio movimiento, en esto se parece.</i> (Code_entretien-30)
Impressions sur María Fux	« María est très spéciale, tu sais. Quand elle a des liens avec les gens, cela est très spécial. Elle peut avoir une grande proximité avec des personnes et aucune avec d'autres ; seulement une relation professionnelle. Avec moi, pour une raison quelconque, elle a toujours eu une relation affectueuse. » <i>María es muy especial y vos sabes, cuando tiene vínculo con las personas es muy especial. Ella puede tener mucho acercamiento con unas personas y con otras ninguna, solamente una relación profesional. y conmigo por alguna rasión, siempre hubo una relación afectuosa.</i> (Code_entretien-12)
L'obtention de la certification	« La certification, je l'ai obtenue il y a 3 ans. [...] Tu sais comment est la certification parce que tu es certifiée, n'est-ce pas ? Donc tu sais que la certification est donnée par María quand tu as déjà terminé la quantité de séminaires et de cours et que María voit que tu peux être un <i>danzaterapeuta</i> [...] María me l'a donnée. Il n'y avait aucune cérémonie spéciale [...] Je suis allée voir María et elle m'a dit tu as ton "certificat" ! » <i>¡El certificado lo tengo hace 3 años [...]! ¡Sabes cómo es la certificación, tú tienes tu certificado! Bien la certificación es cuando María cree que, después de terminada la cantidad de tiempo, ¡que vos podés ser danzaterapeuta [...]! Me la dio María! No hubo ninguna entrega [...] Bien no fue ningún acto ceremonial ni nada parecido. Yo le fue a ver y me dijo, "¡ya tienes tu certificado!"</i> (Code_entretien-4)

ANNEXE Q

GRILLE D'OBSERVATION DES CAPTATIONS VIDÉO DE L'ENSEIGNEMENT
DE LA DANSE DE MARÍA FUX

COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT

(1) *Moments* d'un cours de María Fux. Selon María, ses cours sont divisés en quatre moments distincts. L'observation de cet aspect avait pour but de comprendre le déroulement des cours de María Fux selon sa propre façon de le concevoir.

(2) *Temps/durée* de ses actions dans la salle de cours. Ceci avait pour but, aider la réalisation d'un découpage fin des cours de María Fux, comprendre les passages entre les différents moyens pédagogiques auxquels María a recours, de chercher les événements remarquables de ces cours et d'observer les constantes et différences dans la façon avec laquelle elle structure la dimension de temporalité de ses cours.

(3) *Discours* de María Fux dans la salle de cours. Cette observation contribue à mettre en évidence les façons dont les enseignants de danse transforment les savoirs pour les recontextualiser dans le cadre de leur enseignement et fournit aussi des informations sur les moyens et les stratégies pédagogiques auxquels María a recours verbalement ainsi que sa manière particulière de stimuler les élèves au mouvement.

(4) *Son rapport à l'espace*. Ceci a permis d'observer comment María travaillait l'espace dans ses cours auprès ses élèves et comment elle-même se positionne dans l'espace de la salle de cours.

(5) *Action/geste/mouvement*. Ceci permet d'observer le corps de María Fux durant son action pédagogique.

ANNEXE R

RECURRENCE DU SOUS-THÈME *EMPLACEMENT DES ÉLÈVES DANS LA SALLE DE COURS DANS DIFFÉRENTS NIVEAUX DE L'ESPACE*

Cours	Réurrence dans le cours	Temps/durée	Discours en français	Localisation dans l'espace	Action/ geste/ mouvement
<i>Le violoncelle</i>	Moment 1	27 : 29 – 27 : 34	Certains [d'entre vous] en haut, les autres en bas !	María s'éloigne du mur et se déplace vers le milieu de la salle. Elle s'adresse aux élèves. <i>[Les élèves se placent en deux groupes, un au fond et l'autre au-devant de la salle.]</i>	<i>[María regarde les élèves pendant qu'elle parle]. [Les élèves se regardent entre eux et regardent María.]</i>
	Moment 2	37 : 01 – 37 : 05	Certains [d'entre vous] au sol et les autres debout	María est appuyée à la barre du mur de gauche vers le fond de la salle et face au mur de droite.	María regarde les élèves au fond de la salle. <i>[Les élèves font des mouvements plus ouverts avec leur corps et leur bras debout ou au sol.]</i>
<i>L'élastique</i>	Moment 1	22 : 46 – 23 : 05	Certains [d'entre vous] en haut et les autres en bas !	María se tourne et commence à se déplacer en diagonale vers le milieu de la salle du côté gauche. Elle s'adresse aux élèves. <i>[Certains élèves se lèvent et d'autres restent assis à leur place.]</i>	María fait de petits mouvements avec l'élastique et l'étire aussi devant elle pendant qu'elle marche.
	Moment 2	32 : 11 – 32 : 39	[...] Certains d'entre vous en	María s'adresse aux élèves. Elle marche du milieu vers le	María arrête soudainement de bouger et regarde les

			haut, les autres en bas : Allez rencontrer les cordes.	devant de la salle et se retourne pour revenir près du mur de gauche. [Certains élèves se lèvent]	élèves [...]
	Moment 3	37 : 47 – 38 : 23	[...] Comme les cordes que j'ai dans le corps [...] Certains d'entre vous en haut, les autres en bas !	María se place près du mur de gauche vers les élèves du fond de la salle. Elle s'adresse aux élèves. Elle traverse la salle vers le mur de droite. [Les élèves sont à leur place.]	María regarde les élèves du milieu de la salle pendant qu'elle parle. Puis elle regarde le sol jusqu'à ce qu'elle arrive près du mur de droite.
Le dernier cours	Moment 1	44 : 39 – 44 : 59	Maintenant, s'il vous plaît, ce groupe, toi au sol [pointe vers une élève]. [Certains d'entre vous] au sol et [les autres] en haut. Viens ici !	María est au milieu de la salle vers le mur de gauche et s'adresse aux élèves qui sont placés en deux groupes [au-devant et au fond de la salle].	María regarde les élèves. Elle pointe vers les élèves du groupe de gauche et vers deux élèves pour les positionner dans la salle.

ANNEXE S

NOTE DE MARÍA FUX EN 2018 APRÈS AVOIR VU LES ARBRES
THÉMATIQUES ET MES INTERPRÉTATIONS SUR SES PROPOS

J'ai vu avec énorme intérêt le beau travail réalisé par Déborah. Son intelligence et sa sensibilité m'ont émue. Son énorme intérêt pour ma vie m'a fait (inintelligible) de son intelligence et sensibilité. Le travail que Déborah a réalisé m'a remplie d'émotion et de joie.

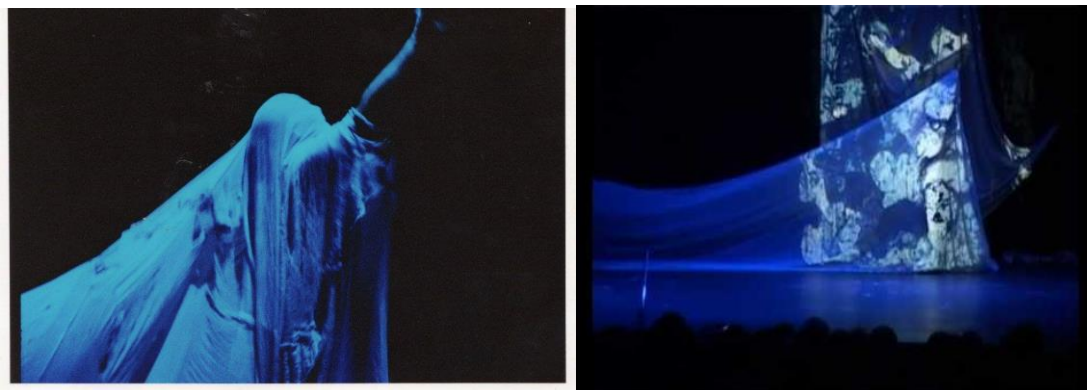
Mille mercis Déborah pour ce que tu es et ce que tu as fait de ce que je t'ai donné. Continue avec tout et avec mon énorme affection et gratitude.

María

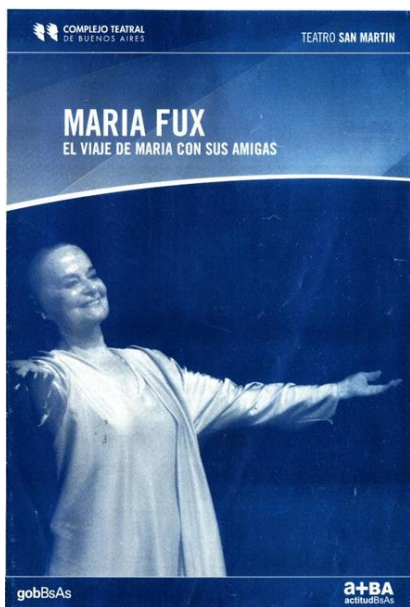
~~He visto con enorme interés~~
He visto con enorme interés
el hermoso trabajo realizado
por Déborah! Su inteligencia
y sensibilidad me han
emocionado. Su enorme interés
y por mi vida me han hecho
me de su inteligencia y sensibilidad
su labor realizada por Déborah
me ha llenado de emoción
y alegría.
Gracias mil Déborah por lo
que es y por lo que has hecho
de lo que te he dado.
Además con todo y que me
encome un poco y agradezco mucho
JMF

ANNEXE T

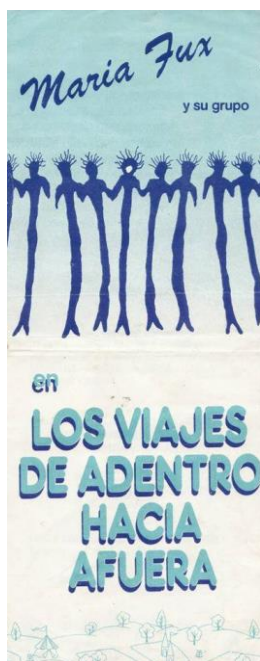
MARÍA FUX SUR LA SCÈNE



Biografía danzada, después de los ochenta, ¿qué?
(Biographie dansée, après les quatre-vingts, quoi ? (2004))



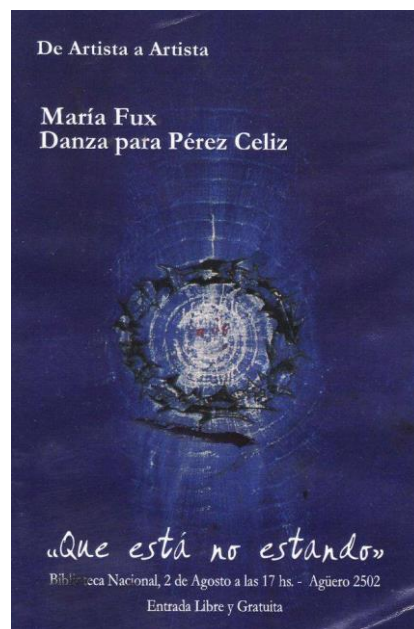
El viaje de María con sus amigas
(Le voyage de María et ses amies) (2007)



Los viajes de adentro hacia afuera
(Les voyages du dedans vers le dehors)
(1990)



Dos rostros para un cuerpo
(Deux visages pour un corps) (sans date)



Que está no estando
(Ce qui est sans être) (2009)



¿Ahora qué? (Et quoi, maintenant ?)
(2011) *Grupo hoy* sous la direction et chorégraphie de María Fux

ANNEXE U

PRIX ET DISTINCTIONS DE MARÍA FUX

1984 – Certificat de reconnaissance du *National Arts Committee with the Handicaped*.

1985 – Prix de la Fondation Alicia Moreau de Justo.

1996 – Diplôme de l'UNESCO pour son travail comme pédagogue.

1996 – Professeure émérite de la Faculté de psychologie de l'Université *Abierta Interamericana*.

1999 – À l'occasion de l'Année internationale des personnes âgées, l'Organisation des Nations Unies a accordé à María Fux la reconnaissance à la contribution *précieuse pour le développement de la société argentine*.

2000 – María Fux est nominée au titre de Femme de l'année.

2002 – María Fux a été nommée *Illustre citoyenne* de la ville de Buenos Aires.

2004 – Elle reçoit le prix *La Orden del Buzón* (L'ordre de *Buzón*). Prix pour la reconnaissance des travailleurs exceptionnels de la culture.

2007 – L'Association National de Beaux-Arts de l'Argentine donne à María Fux le prix *Gratia Artis* : « en reconnaissance de son travail et de son parcours dans la danse, à la fois au niveau de la création et de la pédagogie ».

2008 – María reçoit le prix *Trébol de Plata*, donné par le Rotary international aux personnalités féminines au service de la communauté dans les domaines de l'art, la science, l'éducation et l'action sociale.

2009 – Le prix *Maîtres de la vie*, accordé par le CTERA (Confédération des travailleurs de l'éducation de la République argentine).

2009 – Prix de la fondation *Agenda de las Mujeres* (Agenda des femmes) avec d'autres femmes qui travaillent à la défense des droits de leurs congénères.

2010 – María reçoit la *Médaille du Bicentenaire*, décernée à des personnalités *exceptionnelles* s'étant démarquées dans le domaine de la culture, de la pensée, de la

communication, de la science, de la médecine, de la musique, de l'architecture, des beaux-arts, des sports ou de l'action communautaire.

2010 – Hommage à María Fux à l'ouverture du VI^e Festival de danse de Buenos Aires.

2011 – María reçoit le prix d'*Excellence pour le parcours artistique* du Fonds National des Arts.

2015 – María reçoit le *Premio de la cultura nacional* (Prix de la culture nationale) du secrétariat de culture de la UTHGRA, « en reconnaissance de son *Excellente trajectoire et qui agrandit l'Argentine* »

2016 – Prix de la Législature de Buenos Aires en reconnaissance de son travail social.

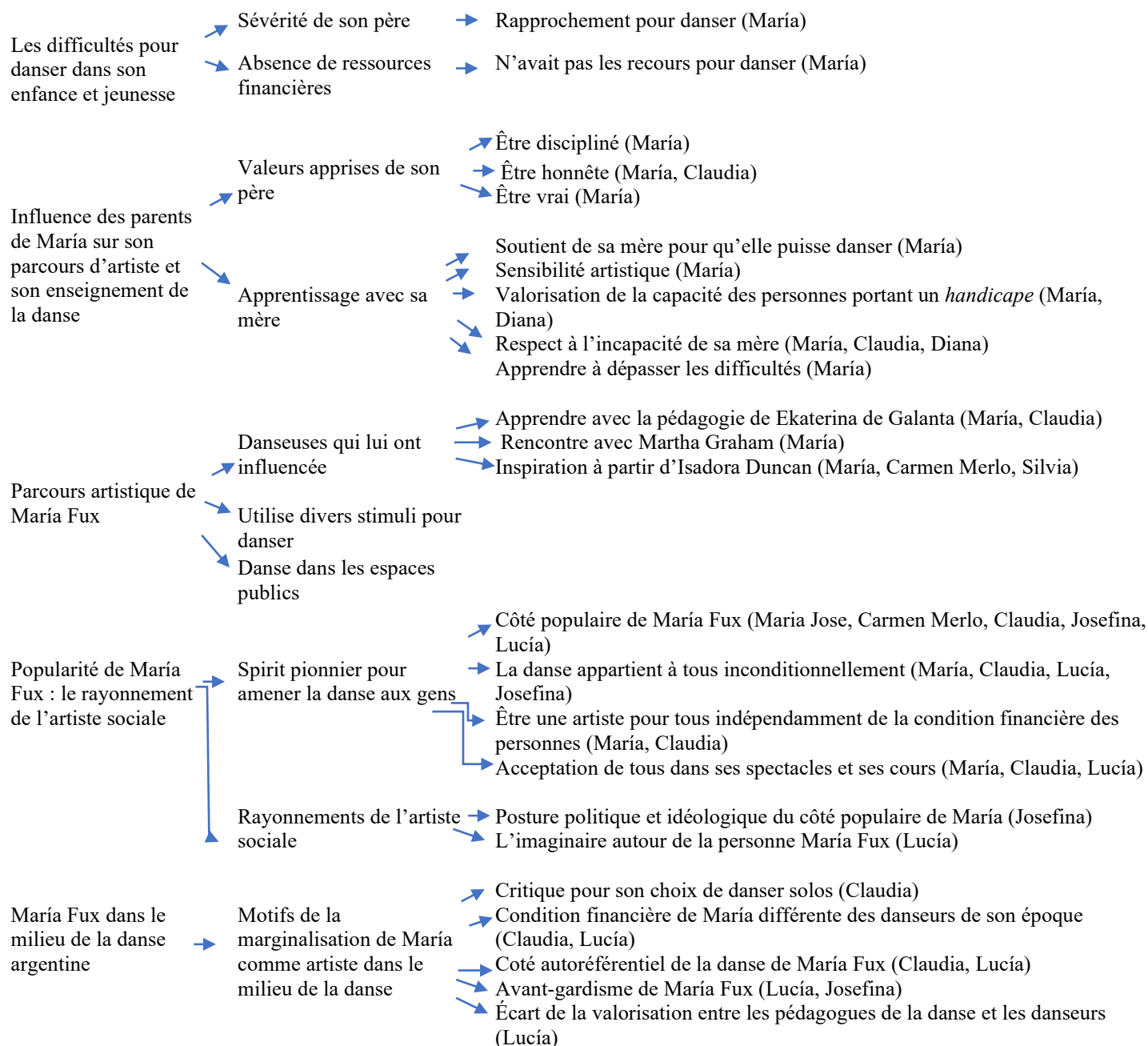
2017 – Mention honorable de *Domingo Faustino Sarmiento* (Prix du Sénat argentin) à la danseuse María Fux en reconnaissance de sa célèbre carrière de chorégraphe, danseuse et créatrice de son propre système de danse-thérapie en Argentine. Ce prix est dédié aux personnalités historiques du pays.

2017 – L'étoile de María est placée au numéro 280 de l'avenue Corrientes, le centre des théâtres de Buenos Aires.



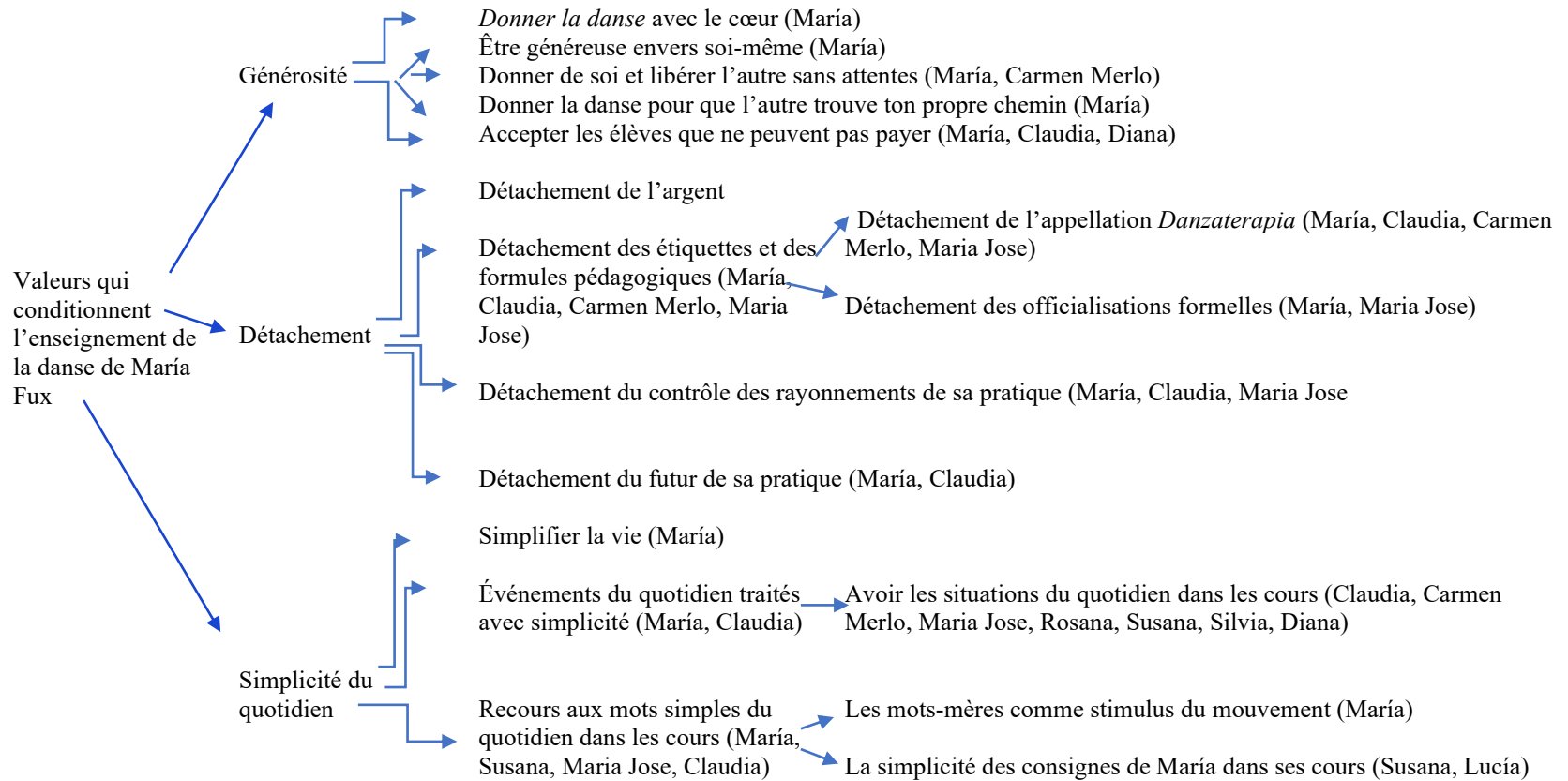
ANNEXE V

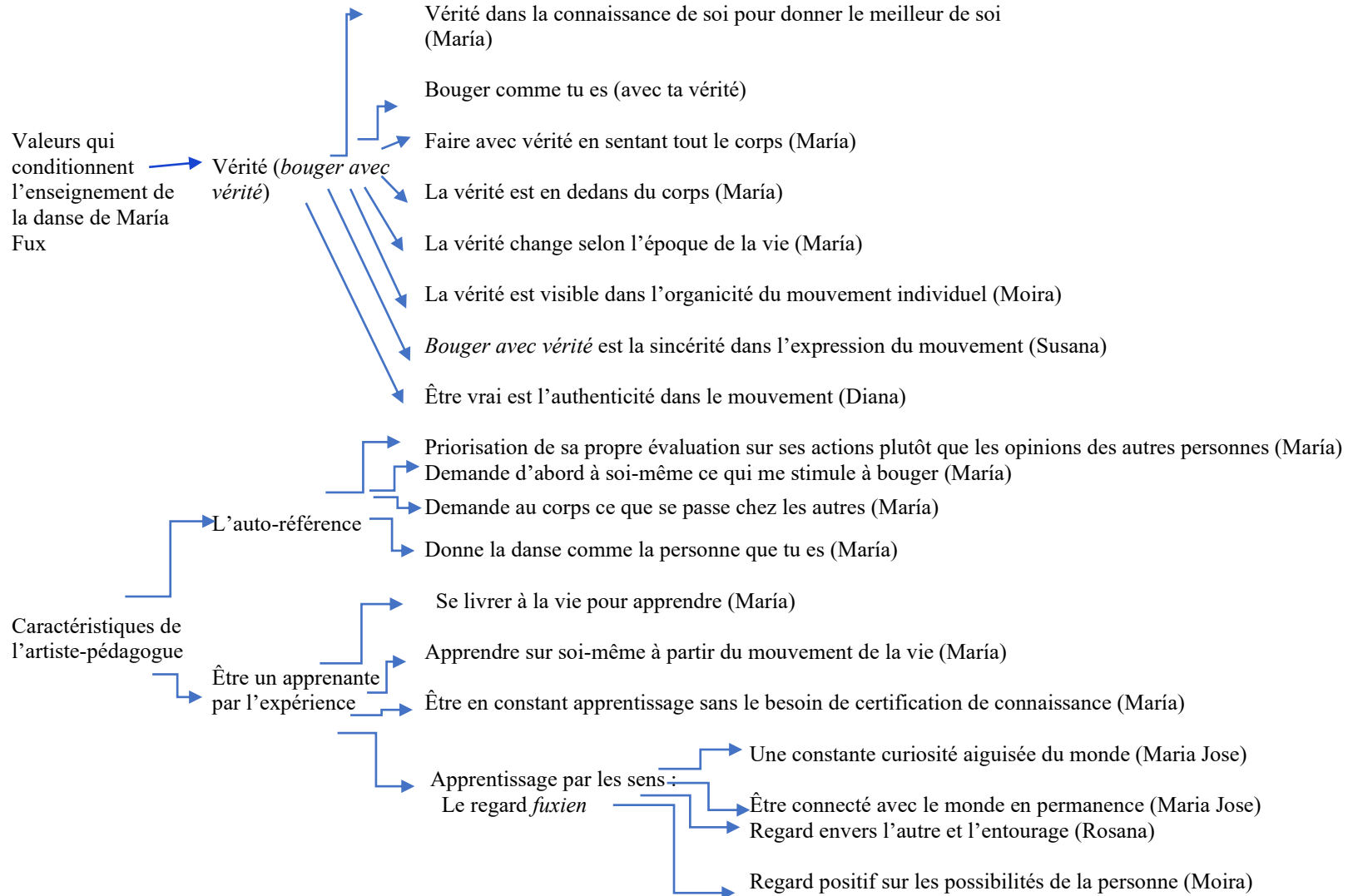
ARBRE THÉMATIQUE : PORTRAIT BIOGRAPHIQUE DE MARÍA FUX

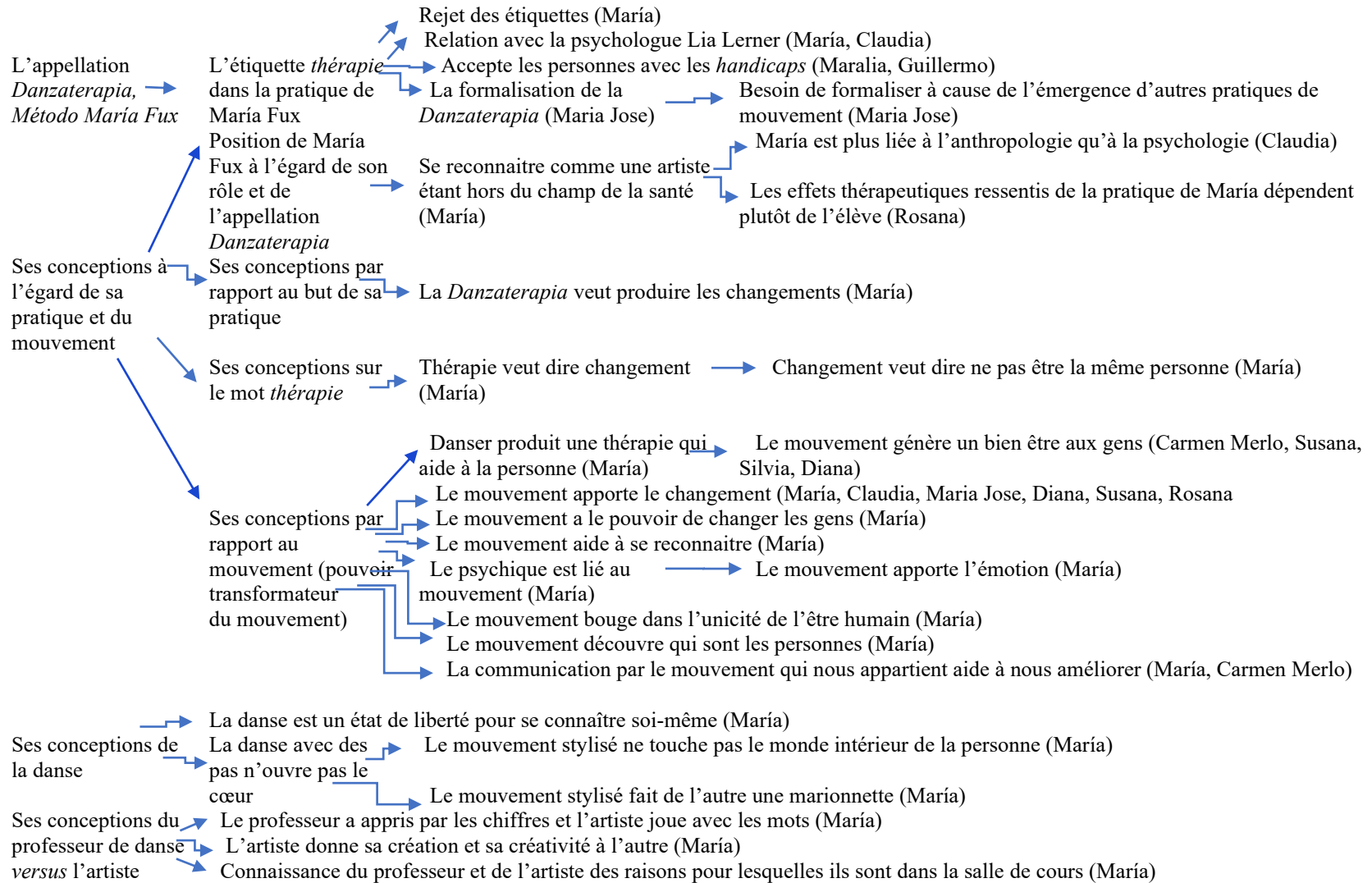


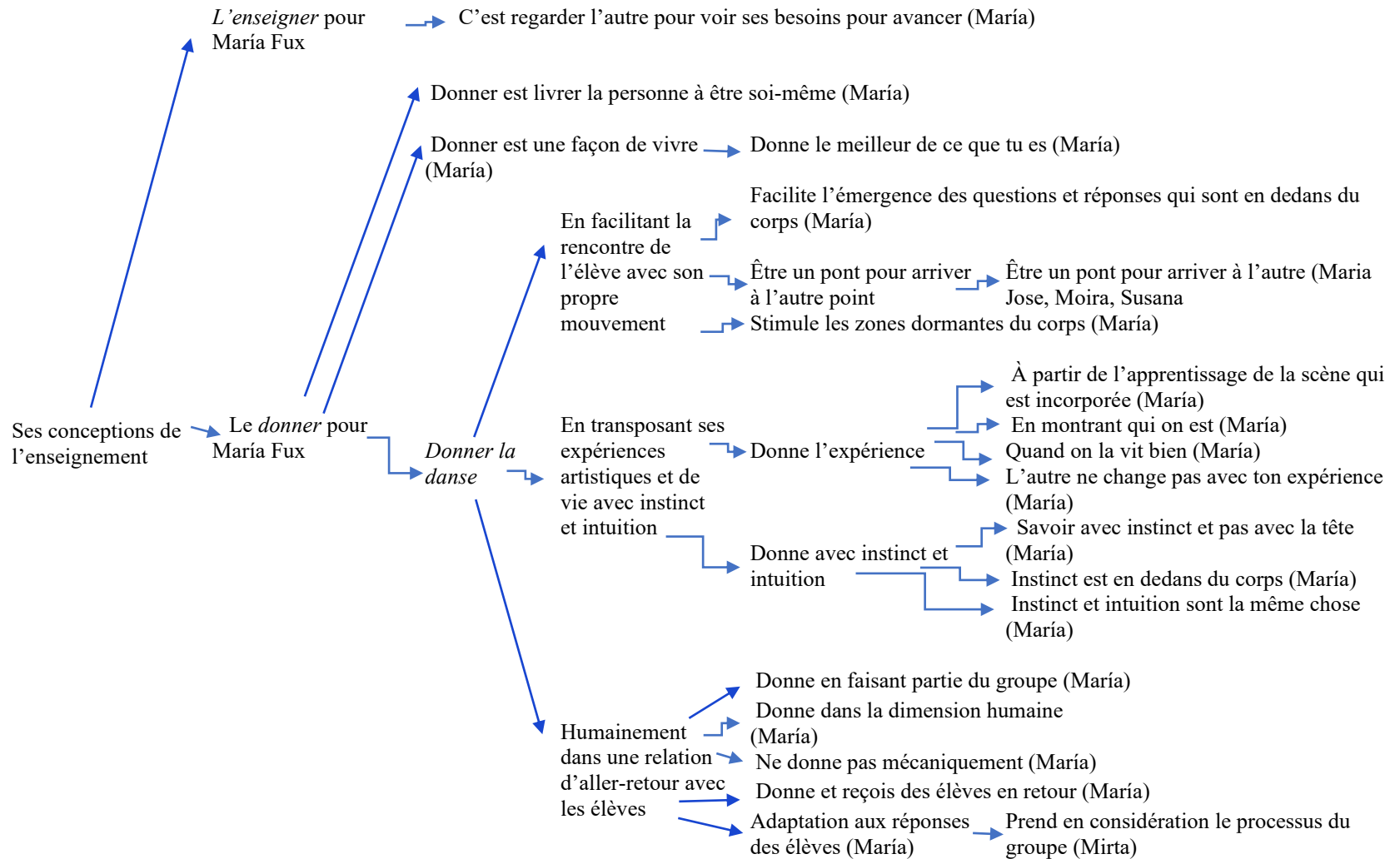
ANNEXE W

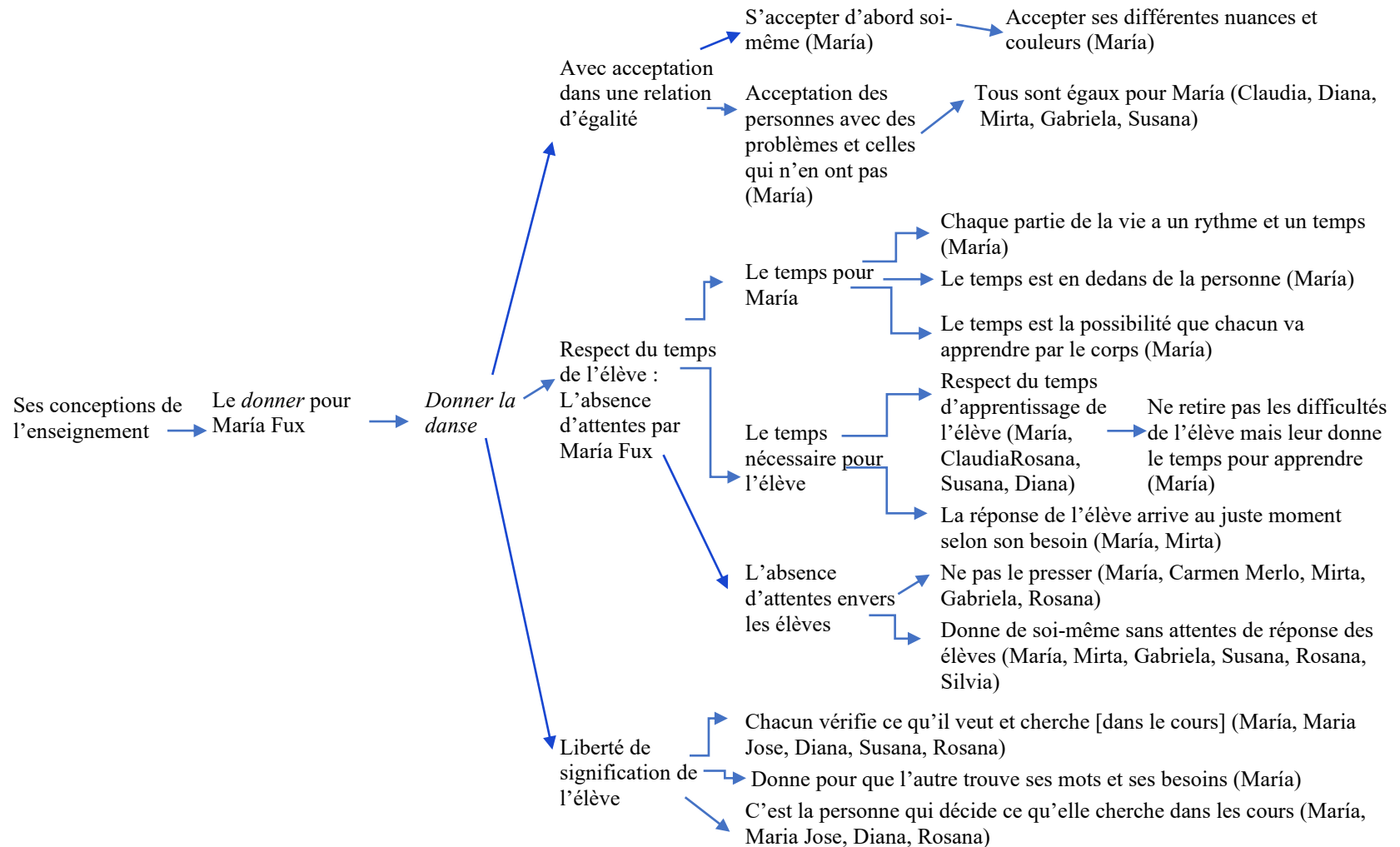
ARBRE THÉMATIQUE : CONCEPTIONS DE MARÍA FUX À LA BASE DE SON ENSEIGNEMENT DE LA DANSE











ANNEXE X

LES CINQ FAÇONS DONT MARÍA FUX TRAVAILLE LES ÉLÈVES DANS L'ESPACE

1) subdiviser les élèves en petits groupes (les élèves s'observent), dans le cours *la samba*



2) utiliser les différents niveaux (haut-bas) dans le dernier cours



3) utiliser le milieu de la salle pour un *solo* dans le cours *la samba*



4) se mouvoir dans le
petit espace (la
kinésphère) dans le
cours *le violoncelle*



5) se déplacer dans le
grand espace dans le
cours *la samba*



ANNEXES Y

CONTEXTE D'INTERACTION INFORMELLE ENTRE MARÍA FUX ET LES
ÉLÈVES DANS LE PREMIER MOMENT-CLÉ

COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
Le Violoncelle	00 : 00 – 03 : 45	Comment ça s'est passé avec toi ? Est-ce que tu t'es reposée ? [María parle avec une élève].	¿Cómo te fue? ¿Descansaste? [María habla con una alumna].	María s'adresse aux élèves et fait face d'abord à une élève en particulier, qui est assise au sol. María s'est placée au milieu de la salle de cours.	María se penche vers une élève, la regarde directement et lui parle en la regardant. Puis, elle s'éloigne en balayant d'autres élèves du regard.
La samba	01 : 23 – 01 : 34	[Incompréhensible]	[Incompréhensible]	María traverse la salle vers le fond avec une élève à son côté. [Il y a une élève porteuse d'une déficience mentale qui la tient par le cou tout le temps qu'elle l'accompagne.] María semble s'adresser à elle. Elle a le dos tourné à la caméra. [Les élèves sont assis au milieu et au-devant de la salle. Certains élèves arrivent.]	L'élève tient María par le cou pendant qu'elle lui parle, mais María garde les bras le long de son corps pendant qu'elle lui répond. [Les élèves se regardent pendant qu'ils parlent et certains regardent María]
Le Dernier Cours	00 : 00 – 01 : 31	Bonjour ! [María parle avec les élèves qui l'embrassent, mais les mots ne sont pas compréhensibles]	¡Hola! [María habla con los alumnos que la abrazan y besan, más la conversación no es comprensible]	María est au fond de la salle. [Les élèves sont autour d'elle. Les élèves qui sont au sol se lèvent et s'approchent d'elle]	María regarde les élèves et sourit pendant qu'elle les embrasse. [Les élèves l'embrassent.]

ANNEXE Z

L'INTRODUCTION DE LA SCÈNE DU DÉBUT DU COURS DE MARÍA FUX
DANS LE PREMIER MOMENT-CLÉ

COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
<i>Le Violoncelle</i>	03 : 46 – 03 : 59	Et vous ne savez pas ce qui j'ai apporté... Je vais retirer ça pour voir ce qui vient.	Y no saben quién traje ... Me voy a sacar esto para ver quien viene.	María est appuyée à la barre du mur de gauche près du fond de la salle. [<i>Les élèves sont assis, tournés vers elle. Une élève entre dans la salle.</i>]	María survole le groupe du regard. Elle enlève son foulard pendant qu'elle parle et regarde une élève qui entre à ce moment dans la salle. [<i>Les élèves la regardent et commencent à faire silence.</i>]
<i>La samba</i>	01 : 43 – 01 : 53	J'ai déjà préparé une musique. J'ai déjà acheté le... [Incompréhensible] [<i>María semble faire une blague avec une élève.</i>]	Ya tengo preparada la música. Ya compré la [incomprendible] [<i>Ella parece hacer una broma con la alumna.</i>]	María fait quelques pas vers les élèves et s'adresse à une élève qui est au milieu de la salle. [<i>Les autres élèves sont tournés vers María.</i>] María se tourne vers Claudia au fond de la salle.	María pointe le doigt vers cette élève qui la regarde attentivement. [<i>Les autres élèves regardent María.</i>] Avec la main devant elle, María fait un signe comme pour couper l'air signifiant ainsi que « tout est prêt ». María regarde Claudia.
<i>Le Dernier Cours</i>	01 : 47 – 02 : 05	Aujourd'hui s'approche quelqu'un de très important qui s'appelle les cordes qui font musique. Les cordes font la musique	Hoy se está acercando alguien muy importante que se llaman, son cuerdas que hacen música. ¡Las cuerdas hacen música!	María marche du fond de la salle vers le côté gauche et s'arrête près du mur de gauche au milieu de la salle. Elle est tournée vers les élèves et s'adresse à eux.	María regarde les élèves devant elle avec attention. Elle lève son bras droit et fait de petits gestes avec la main pendant qu'elle parle aux élèves.

ANNEXE AA

L'ENTRÉE SUR SCÈNE INTRODUCTIVE D'UN COURS DE MARÍA FUX DANS
LE PREMIER MOMENT-CLÉ

COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
<i>Le Violoncelle</i>	04 : 40 – 04 : 55	Qui es-tu ? ... Je suis un son !...	¿Quién sois? ... ¡Yo soy un sonido!	María se place au fond de la salle et s'adresse aux élèves. [<i>Les élèves sont assis face à elle.</i>]	María éloigne le bras droit de son corps en le bougeant lentement vers le haut et vers l'arrière en faisant une courbe. María regarde les élèves en survol. [<i>Les élèves la regardent avec attention.</i>]
	04 : 55 – 05 : 07	...d'un violoncelle ... qui passe dans l'air.	...De un violoncelo ... que pasa por el aire.	María reste au fond de la salle, elle fait face aux élèves.	Avec le bras droit, elle fait des mouvements circulaires lents puis ajoute le bras gauche et bouge son tronc à mesure que ses bras bougent en faisant des courbes dans l'air.
	05 : 07 – 05 : 21	... Et se met en dedans du corps.	...Y se mete dentro del cuerpo.	Elle commence à se déplacer lentement vers le milieu de la salle.	María forme des mouvements circulaires avec les bras tout en tournant sur elle- même et en penchant lentement son tronc vers l'avant et l'arrière.
	05 : 21 – 05 : 32	... Et fait une énorme quantité de	... ¡Y hace una enorme cantidad de	María continue à se déplacer vers le milieu de la salle,	María continue à faire des mouvements

		figures !	figuras!	parmi les élèves, parfois en tournant. <i>[Les élèves sont dans la même position.]</i>	semi-circulaires devant elle avec les bras ou parfois trace des lignes droites. María tourne sur elle-même. Elle suit ses bras des yeux, en haut, en avant et en bas. <i>[Dessine dans l'espace.]</i>
	05 : 32 – 05 : 52	Le son du violoncelle, qui passe dans l'air, s'incorpore en dedans du corps et sort du corps comme une ligne qui ne se coupe pas.	El sonido del violoncelo, que pasa por el aire, se incorpora al cuerpo, y sale del cuerpo, como una línea que no se rompe.	María se place au milieu de la salle. Elle s'adresse aux élèves. <i>[Les élèves sont toujours placés au sol et l'entourent.]</i>	María bouge son tronc avec les bras qui forment des figures, des cercles ou des lignes droites. Les mouvements sont lents et suivent le rythme de la musique. María glisse les bras sur son tronc en faisant un mouvement descendant et les éloigne en un mouvement ascendant. Elle parle durant les mouvements. <i>[Les élèves la regardent]</i>
	05 : 52 – 06 : 02	Est-ce que vous la voyez ? [la ligne.] ... Est-ce que vous la voyez ? Elle ne se coupe pas.	¿La ven? [la línea.] ... ¿La ven? Ella no se corta.	María est dans le milieu de la salle et du groupe. <i>[Les élèves sont assis tournés vers elle.]</i>	María tourne son corps, à la main droite qui s'éloigne en formant des lignes et des cercles. Elle suit sa main du regard et parfois jette les yeux sur les élèves. <i>[Les élèves la regardent attentivement.]</i>
La samba	04 : 00 – 04 : 37	Et nous allons commencer,	¿Y vamos a comenzar sabien con	María est au milieu de la salle et s'adresse aux	María place les mains sur ses épaules. Elle n'est

		vous savez avec qui ? ... Avec les épaules.... [<i>María modelise</i>] Les mains sur les épaules.	quién? ... Con los hombros ... [<i>María modeliza</i>] Las manos en los hombros.	élèves. [<i>Les élèves sont debout face à elle.</i>]	pas bien visible dans l'enregistrement, mais les élèves autour d'elle la regardent avec attention et bougent leurs épaules.
La voix	00 : 00 – 00 : 29	Regardez la forme ! [<i>María ne parle pas et modelise.</i>]	¡Miren la forma! [<i>María no habla y modeliza</i>]	María est au fond de la salle, tournée vers les élèves	María étire son bras droit devant son corps et fait une courbe avec son bras devant elle. Elle fait des mouvements lents et parfois soudains avec son bras.
	00 : 29 – 00 : 40	[<i>María ne parle pas</i>]	[<i>María no habla</i>]	María fait quelques pas en avant et est tournée vers les élèves.	María lève et baisse le bras droit devant elle. Elle fait un geste qui semble peindre dans l'air avec sa main droite, puis lève et baisse les bras, avec le bras droit, elle trace des courbes et des cercles sur le côté et derrière elle. Elle regarde les élèves.
	00 : 41 – 00 : 48	[<i>María ne parle pas</i>]	[<i>María no habla</i>]	María tourne sur elle-même et arrête de tourner vers le mur de gauche. Elle tourne son corps et fait face aux élèves du devant de la salle. [<i>Les élèves sont toujours au sol, tournés vers elle.</i>]	Elle fait une courbe avec son bras droit devant elle et fait un geste avec les deux mains comme si elle poussait l'air vers le haut. Elle regarde fixement les élèves pendant qu'elle parle.

<i>Le dernier cours</i>	02 : 09 – 02 : 26	Plus fort [<i>María demande à Claudia d'augmenter le volume de la musique</i>]. Les cordes... Et la voooix ... Allons-y !	Más fuerte [<i>María pide à Claudia que augmente la música</i>]. Las cuerdas... Y la voooz ... ¡Vamos!	María est placée du côté gauche au milieu de la salle. Elle est face aux élèves. [<i>Les élèves sont tournés vers elle.</i>]	María lève son bras devant elle et bouge avec ses doigts comme si elle jouait sur des cordes. Elle fait des mouvements avec les bras en haut, en bas en avant pendant qu'elle bouge ses mains. Elle penche son corps légèrement en avant. [<i>Les élèves la regardent avec attention.</i>]

ANNEXE BB

DEUXIÈME MOMENT-CLÉ : BOUGER DANS LE *PETIT ESPACE*

COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
<i>Le violoncelle</i>	12 : 51 – 13 : 47	Puis le son trouve le corps. La musique n'est pas seulement avec la main ou avec le bras. Elle enveloppe le corps ! Et me donne la possibilité de sentir, à travers ces mains ensemble qui ne sont pas comme ça [elle ferme les mains avec force.] Elles sont comme ça ! [Elle joint les mains doucement.] Parce qu'à l'intérieur du corps, quand passe, quand la merveilleuse musique passe là où le son est placé [il] me protège ... Je suis protégée par ce son. Je suis protégée	Entonces el sonido encuentra el cuerpo. La música no es únicamente con la mano o con un brazo. ¡Ella envuelve el cuerpo! Y me da la posibilidad de sentir a través de estas manos unidas que no están así [cierra las manos con fuerza.] Están así [cruza las manos.] Porque dentro del cuerpo, al pasar el violoncelo, al pasar la música maravillosa en donde está el sonido, me protege ... Estoy siendo protegida por este sonido. Estoy protegida por la música. La música	María se place près du mur de droite. Quand elle arrête de parler, María recule pour être plus près du mur. [Les élèves sont assis, le corps tourné vers elle.]	María fait beaucoup de gestes avec ses mains jointes et les bras allongés devant elle et au-dessus de sa tête tout le temps qu'elle parle. Elle passe les mains autour de son corps vers le haut et vers le bas, [la musique « passe » autour de son corps.]. Elle tourne le corps et regarde des élèves pendant qu'elle parle. [Les élèves continuent à la regarder attentivement pendant qu'elle parle.] María arrête de parler soudainement et baisse la tête et ouvre le bras droit pour qu'ils commencent à bouger.

		par la musique. La musique entoure mon corps.	envolve el cuerpo.		
<i>L'élastique</i>	01 : 43 – 02 : 13	Nous ne pouvons pas le laisser statique ! Un bras puis l'autre ! Cherchons de quelle manière l'élastique dans le corps, les cordes qui sont en dedans du corps, trouve sa limite dans l'extension. C'est ça ! ... C'est ça !	¡No podemos dejar que se quede estático! ¡Un brazo y otro! Busquemos de qué manera el elástico del cuerpo, las cuerdas, que hay dentro del cuerpo tiene un límite en la extensión. ¡Eso! ...! Eso!	María se déplace dans le milieu de la salle. <i>[Les élèves ne se déplacent pas.]</i>	María éloigne son bras devant elle et parfois passe sa main sur son corps. María éloigne aussi sa main et son bras au-dessus de sa tête. <i>[Les élèves aussi font les mêmes mouvements. Certains se penchent en avant pour éloigner les bras et d'autres restent droits. Les mouvements de María et des élèves sont lents.]</i>
<i>La voix</i>	00: 19 – 01: 10	Regardez la forme ! <i>[María ne parle plus et modélise.]</i> ... La voix ! [...] La voix a des formes.	¡Miren la forma! <i>[María no habla más y modeliza]</i> ... ¡La voz! [...] La voz tiene formas.	María tourne sur elle-même et arrête de tourner vers le mur de gauche. Elle tourne son corps et fait face aux élèves du devant de la salle. <i>[Les élèves sont toujours au sol, tournés vers elle.]</i>	María regarde les élèves avec attention. María lève et baisse le bras droit devant elle. Elle fait un geste qui semble peindre dans l'air avec sa main droite, puis lève et baisse les bras, avec le bras droit, elle trace des courbes et des cercles sur le côté et derrière elle. Elle regarde les élèves. <i>[Elle termine sa première modélisation avec des mouvements des bras autour de son corps].</i>

					<i>[Les élèves sont au sol et bougent leurs bras en haut, en avant et de côté. Ils tracent des courbes avec les bras et les étirent. Leurs jambes s'étirent vers l'avant et parfois de côté.]</i>
<i>Le Dernier cours</i>	02 : 29 – 02 : 42	Autour du corps... Et je bouge les jambes... Les cordes autour du corps.	Al redor del cuerpo... Y yo muevo las piernas ... ¡Las cuerdas al redor del cuerpo!	María marche au long du côté gauche dans la salle de cours. <i>[Les élèves sont assis tournés vers elle]</i>	María regarde les élèves avec attention. <i>[Les élèves bougent leur bras et mains de côté et avant du corps en faisant des courbes dans l'air. Ils penchent leur tronc en avant et le redressent. Les jambes s'étirent lentement.]</i>

ANNEXE CC

TROISIÈME MOMENT-CLÉ : ALLER DANS LE *GRAND ESPACE*

COURS	TEMPS/DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
<i>Le Violoncelle</i>	22 : 16 – 22 : 52	Elle [la musique.] m'a demandé : comment les pieds bougent-ils ? Et je lui ai demandé, à la musique, de m'apprendre à l'écouter. Est-ce clair ce que je dis ? Ce n'est pas que j'ai à faire des pas, mais que la musique est arrivée à mon corps ... [<i>Fait signe à Claudia de la tête pour mettre la musique</i>] ... Et les pieds me demandent...	Entonces ella me ha pedido ... la música del violoncelo me ha pedido como se mueve los pies. Y yo le ha pedido, a la música, que me enseñe a escucharla. ¿Está claro lo que digo? No es que yo hago pasitos, si no que la música a ayudado el cuerpo ... [<i>Faz señal de cabeza para Claudia para poner la música.</i>] ... Y los pies me piden ...	María s'adresse aux élèves et se place du côté gauche au milieu de la salle. [<i>Les élèves sont toujours assis au sol tourné vers María.</i>]	María fait des gestes avec les mains devant elle. Elle regarde les élèves et parfois dit une phrase ou une autre en regardant plus fixement un élève en particulier, mais pour expliquer à tous.
	22 : 52 – 23 : 10	[[<i>María ne parle pas</i>]]	[<i>María no habla</i>]	María se déplace vers l'avant, de côté et vers l'arrière face aux élèves. Elle se limite d'abord à un petit cercle, puis se déplace dans la salle.	María balance son corps en avant et en arrière avec les mains jointes devant son corps et fait des mouvements circulaires avec les bras. Elle balaie les élèves du regard.

	23 : 10 – 23 : 40	[<i>María ne parle pas</i>]	[<i>María no habla</i>]	María se déplace plus rapidement parmi les élèves. Elle fait des pauses dans sa marche en suivant la cadence de la musique.	María regarde les élèves en survol et parfois, dans ses pauses, elle regarde un élève en particulier. Elle penche légèrement la tête vers le côté et sourit à un élève. Elle a toujours les mains jointes et elle bouge les bras dans un mouvement de vagues ondulantes qui s'éloignent et se rapprochent du corps pendant qu'elle bouge le tronc vers l'avant et l'arrière.
	23 : 40 – 23 : 55	[<i>María ne parle pas</i>]	[<i>María no habla</i>]	María se déplace en ligne droite, se tourne sur elle-même. Elle se place du côté droit de la salle.	María regarde les élèves et en fixe un et un autre en se déplaçant. Elle sourit aux élèves. Ses mouvements sont plus accélérés.
	23 : 55 – 24 : 02	[<i>María ne parle pas</i>]	[<i>María no habla</i>]	María se déplace vers le côté droit de la salle en faisant de courtes pauses.	Les mouvements de María sont encore plutôt circulaires. Elle tourne son corps et se balance de gauche à droite. Pendant ses pauses, elle fixe en alternance certains élèves.
	24 : 03 – 24 : 11	[<i>María ne parle pas.</i>] [<i>Claudia arrête la musique.</i>]	[<i>María no habla.</i>] [<i>Claudia para la música.</i>]	María quitte le côté droit et se déplace vers le devant de la salle en marchant parmi les élèves toujours avec la même cadence et les pauses. [<i>Les</i>	Les mains de María sont toujours jointes. Elle regarde les élèves attentivement et dans ses pauses, elle fixe un élève

				<i>élèves se retournent pour la suivre.]</i>	et lui fait un signe de la tête. María fait un signe de la tête à Claudia.
	24 : 11 – 24 : 36	Ce n'est pas que je sois arrivée ici parce que je m'étais proposée de le faire. Ni qu'il existe une arrivée s'il n'y a pas de rencontre. Nous..., le violoncelle et la musique que nous allons écouter, sont déjà en dedans de mon corps. La seule chose qu'elle me demande, c'est que les pieds [<i>ouvre la jambe droite.</i>] [...] Cherchez la route, le chemin pour continuer. [...] Allons-y!	No yo vine acá porque me propuse llegar. Ni hay llegada si no hay un encuentro. Nosotros, le violoncelo y la música que estamos escuchando ya está en mi cuerpo. Lo único que pide, que los pies [<i>abre la pierna derecha.</i>] ... Busquen la estrada, el camino para continuar [...] ¡Vamos!	María s'est arrêtée au-devant de la salle. Elle fait face aux élèves et s'adresse à eux. [<i>Les élèves sont toujours assis tournés vers elle.</i>]	María balaie les élèves du regard. Elle bouge les mains devant son corps en parlant.
La samba	15 : 33 – 15 : 43	Je regarde où je vais et je change de place !	¡Miro adonde voy y cambio de lugar!	María est au-devant de la salle face aux élèves. Elle s'adresse à eux. Elle se tourne et retourne au milieu de la salle toujours du côté gauche. [<i>Certains élèves font de petits déplacements et d'autres, des déplacements plus amples.</i>]	María balance son corps au rythme de la musique pendant qu'elle se déplace. Elle sourit parfois en regardant les élèves. [<i>Certains élèves sourient aussi. L'atmosphère est joyeuse. Les mouvements continuent d'être amples</i>]

	15 : 43 – 17 : 59	Les mains et les pieds ! ... Je change de place !... Les mains et les pieds ! ... Je change de place !	¡Manos y pies! ... ¡Cambio de lugar! ... Las manos y los pies! ... ¡Cambio de lugar!	María se déplace en continu le long du côté gauche vers le fond de la salle, puis elle s'arrête au milieu face aux élèves. Elle s'adresse à eux. [Les élèves se déplacent partout dans la salle.]	[L'élève porteuse de la déficience mentale suit les mêmes mouvements que les autres élèves, sauf qu'elle fait plus de sauts et ses mouvements des mains et des jambes sont plus saccadés.] María regarde les élèves en survol. [Les élèves font des mouvements de vis et de torsion avec leur tronc, des mouvements avec les bras qui attirent, qui repoussent en courbe en sculptant l'espace. L'élève porteuse de la déficience mentale fait de petits sauts et des mouvements qui attirent et repoussent l'air. Les élèves sourient et certains se regardent, d'autres ont un regard unidirectionnel. Les élèves sont excités en bougeant.]
<i>L'élastique</i>	41 : 43 – 41 : 57	S'il vous plaît nous allons voir ce qui se passe avec les pieds quand nous écoutons... [Incompréhens	Por favor, vamos a ver lo que se pasa con los pies cuando se escucha [Incomprensible] de las	María est au milieu de la salle vers les élèves du côté gauche. Elle se tourne pendant qu'elle leur parle. [Les élèves sont assis ou debout face	María fait de petits gestes avec les mains et compte sur ses doigts pendant qu'elle dit « del sonido, del dibujo y del

		ible] des cordes qui existent en dedans du son, du dessin et du bandonéon.	cuerdas que hay dentro ;del sonido, del dibujo y del bandoneón!	à elle.]	bandonéon ». [<i>Les élèves ne bougent pas et la regardent attentivement.</i>]
	41 : 57 – 42 : 12	Donc je dis : « prenez le bandonéon et prenez le temps [suivez la cadence] de la musique pour le faire ». Le musicien m’a dit ça et j’ai écouté.	Entonces le dijo “guardas bandoneón, y tomar el tiempo de la música para hacerlo”. El músico me dijo eso y yo escuché.	María est au milieu et s’adresse aux élèves. [<i>Les élèves continuent à leur place, tournés vers María.</i>]	María regarde les élèves avec attention pendant qu’elle parle. Elle arrête de parler et attend la musique. [<i>Les élèves la regardent avec attention.</i>]
	42 : 12 – 42 : 57	[<i>Claudia met la musique pour la dixième fois.</i>] [<i>María ne parle pas</i>].	[<i>Claudia pone la música por décima vez.</i>] [<i>María no habla</i>].	María est au milieu de la salle et fait quelques pas de côté [sagittal.] Elle se déplace lentement vers le fond de la salle en faisant de petites pauses, elle se tourne vers le côté gauche puis vers le devant de la salle en se déplaçant le long du mur de gauche. María fait de petits tours sur elle-même et se tourne vers le milieu de la salle encore une fois. [<i>Les élèves sont tournés vers elle et se déplacent un peu pour lui faire de la place lorsqu’elle passe.</i>]	María a des élastiques autour des bras et des mains. Ses mains sont placées sur sa poitrine. María regarde devant elle pendant qu’elle se déplace. [<i>Les élèves la regardent avec attention.</i>]
	42 : 57 – 43 : 08	[Incompréhensible.] Pas à pas, temps par temps. Écoutez comment les cordes sont	[Incompréhensible.] Paso a paso, tiempo al tiempo, escuchas como está puesto las	María arrive au milieu de la salle. Elle se déplace encore en diagonale avec de très courtes pauses jusqu’à ce qu’elle arrive au	María regarde devant elle pendant qu’elle se déplace avec des pauses. Les élastiques sont encore dans ses

		placées et quelle est leur limite.	cuerdas y cuáles es el límite.	mur du côté droit du devant de la salle. María s'adosse au mur de gauche face au fond de la salle.	maines. [<i>Les élèves sont tournés vers elle et la regardent avec attention.</i>]
	43 : 08 – 43 : 20	... Je ne peux pas passer par le mur [<i>Claudia arrête la musique.</i>] Mais, oui, je peux voir l'espace dehors ! Prenez-le avec les pieds.	... No puedo pasar la pared. [<i>Claudia para la música.</i>] ¡Pero si puedo ver el espacio afuera! Tómalo con los pies	María est adossée au mur de droite au-devant de la salle, elle est face aux élèves du devant de la salle. Puis elle tourne son corps face aux élèves. [<i>Les élèves sont vers elle</i>]	María touche le mur droit avec son épaule pour montrer qu'elle ne peut pas passer. Elle éloigne le bras droit sur son côté en faisant une trace d'arc pour montrer l'espace dehors.
Le dernier cours	50 : 11 – 52 : 11	Autour de mon corps ! ... [Je bouge] dans le cercle m'appartient. Maintenant nous allons écouter la musique et nous allons changer de place. Nous allons utiliser tout l'espace. Où tu es, n'importe pas. Allons-y, avec la samba ! ... Je change de place. Avec les deux bras. Tout l'espace ! En tournant le corps ! [Incompréhensible.] Je change de place. [...] En tournant le corps, je change de place !	¡Al redor de mi cuerpo! ... En el círculo que me pertenece ... Y ahora vamos a escuchar la música y vamos a cambiar de lugar. Vamos a utilizar todo el espacio. No importa donde estén. ¡Vamos, con la samba! ... Cambio de lugar! Con los dos brazos. ¡Todo el espacio! ¡Girando el cuerpo! [Incompréhensible.] Cambio de lugar. [...] Girando el cuerpo, cambio de lugar!	María est placée près du mur de gauche au milieu de la salle. Elle est tournée vers les élèves. [<i>Les élèves sont debout en bougeant à leur place, puis ils commencent à se déplacer dans la salle.</i>]	María regarde les élèves. [<i>Les élèves font des mouvements plutôt circulaires, lèvent les bras, puis continuent en bougeant les bras, le tronc et les mains et tournent sur eux-mêmes pendant qu'ils se déplacent.</i>]

ANNEXE DD

QUATRIÈME MOMENT-CLÉ : *IMPROVISER* POUR INTÉGRER
L'EXPÉRIENCE VÉCUE DU MOUVEMENT DANSÉ

COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
<i>La samba</i>	57 : 31 – 58 : 08	Avec la musique, utilisez tout l'espace ! Utilisez toutes les possibilités que la rencontre d'aujourd'hui [nous a données] ce qui n'est pas peu. Parce que dès les épaules jusqu'aux choses qui sont arrivées dans la rencontre. Elles ne s'arrêtent pas aux épaules, n'est-ce pas ? [- non – les élèves répondent.] Baisse ? Ahh !! [<i>Voix aigüe.</i>] Vivons-la un peu ! Groupe 1 !	¡Con la música, usen todo el espacio! Usen todas las posibilidades que les ha dado el encuentro de hoy que no hay sido poco. Porque de los hombros a las cosas que se sucedían al encuentro. ¿No quedaran en los hombros, ¿no? [<i>Non – los alumnos dicen</i>] ¿Bajo? Ahhh! [<i>Voz fina</i>]. ¡Vamos a vivir un poco! ¡Grupo uno!	María s'adresse aux élèves Elle est au milieu de la salle et fait quelques pas en se retournant du côté gauche. [<i>Les élèves sont placés dans quatre groupes sur les côtés droit et gauche de la salle.</i>]	María regarde attentivement les élèves et lève les épaules en leur parlant. [<i>Ils rient et la regardent avec attention.</i>]
<i>L'élastique</i>	54 : 30 – 55 : 10	C'est merveilleux ce que je vois ! Ce n'est pas seulement un instrument, le bandonéon !	¡Qué maravilla lo que veo! ¡No solamente un instrumento como el bandoneón!	María se déplace du côté gauche vers le côté droit de la salle parmi les élèves. [<i>Les élèves ne se déplacent pas pendant qu'ils</i>	María regarde les élèves et parfois elle éloigne l'élastique au-dessus de sa tête. María a beaucoup d'enthousiasme

		Je peux faire un instrument de cordes avec mon corps ! J'improvise toutes les cordes dans ce bel instrument que j'ai ! et il joue avec grâce et il bouge avec moi ! ... Bravo ! <i>[La voix de María est plus forte et vibrante.]</i>	¡Yo puedo hacer un instrumento de cuerdas con mi cuerpo! ¡Improviso todas las cuerdas en el hermoso instrumento que tengo! ¡Y me suena con grasa, y se mueve conmigo! ... ¡Bravo! <i>[La voz de María es plus forte et vibrante.]</i>	<i>bougent.]</i>	dans la voix. <i>[Les élèves ont l'élastique croisé sur eux et font de mouvements en étirant la partie du devant de l'élastique qui est devant eux. Certains d'entre eux ont les yeux fermés. Les mouvements sont plus ou moins amples et accélérés selon la voix de María ou la musique.]</i>
La voix	53 : 14 – 54 : 55	[Claudia met la première musique jouée dans le cours] En inspirant et en expirant, je ne m'épuise pas.	[Claudia pone la primera música tocada en la clase] Inhalando y exhalando, no me agoto.	María se tourne vers le devant de la salle et marche vers le devant. Puis elle se tourne vers le milieu de la salle. <i>[Les élèves sont au sol, mais certains d'eux d'elles se lèvent pendant qu'ils bougent]</i>	María regarde les élèves avec attention, ses mains sont sur ses hanches. <i>[Les élèves lèvent leur corps et leur bras lentement en haut et de côté en faisant de différentes traces dans l'espace lentement]</i>
	54 : 14 – 57 : 22	<i>[María demeure en silence quelques minutes]</i> Libres ! Librement !	<i>[María se queda en silencio por unos minutos]</i> ¡Libres! ¡Libremente!	María est placé près du mur de droite au milieu de la salle face aux élèves. <i>[Les élèves sont au sol et debout en bougeant]</i>	María regarde les élèves avec attention. Ses mains sont sur ses hanches. <i>[Les élèves éloignent leur bras, et le regardent. Certains d'eux sont au sol et tournent leur corps lentement. Ils tournent leur tronc. Certains se tournent sur eux]</i>
Le dernier cours (la consigne	48 : 27 – 48 : 50	Bien, vous tous sur le plancher [et] de façon libre	Bien, todas al suelo, de forma libre vamos a	María est placé au milieu de la salle tournée vers le groupe du fond.	María regarde les élèves du fond de la salle et ne semble pas faire

<i>libre</i> était dite à plusieurs fois dans le déroulement du cours.		nous allons retourner à la samba ce que la samba nous a donné. Librement ! Nous commençons de [la position] bas jusqu'à monter ... [Faites-le] Maintenant !	devolver a la samba lo que la samba nos ha dado. Librement. Comiéndamos de abajo arriba... ¡Ya!	<i>[Les élèves sont assis, sauf une élève qui est debout, et sont tournées vers María]</i>	des gestes. <i>[Les élèves la regardent attentivement]</i>

ANNEXE EE

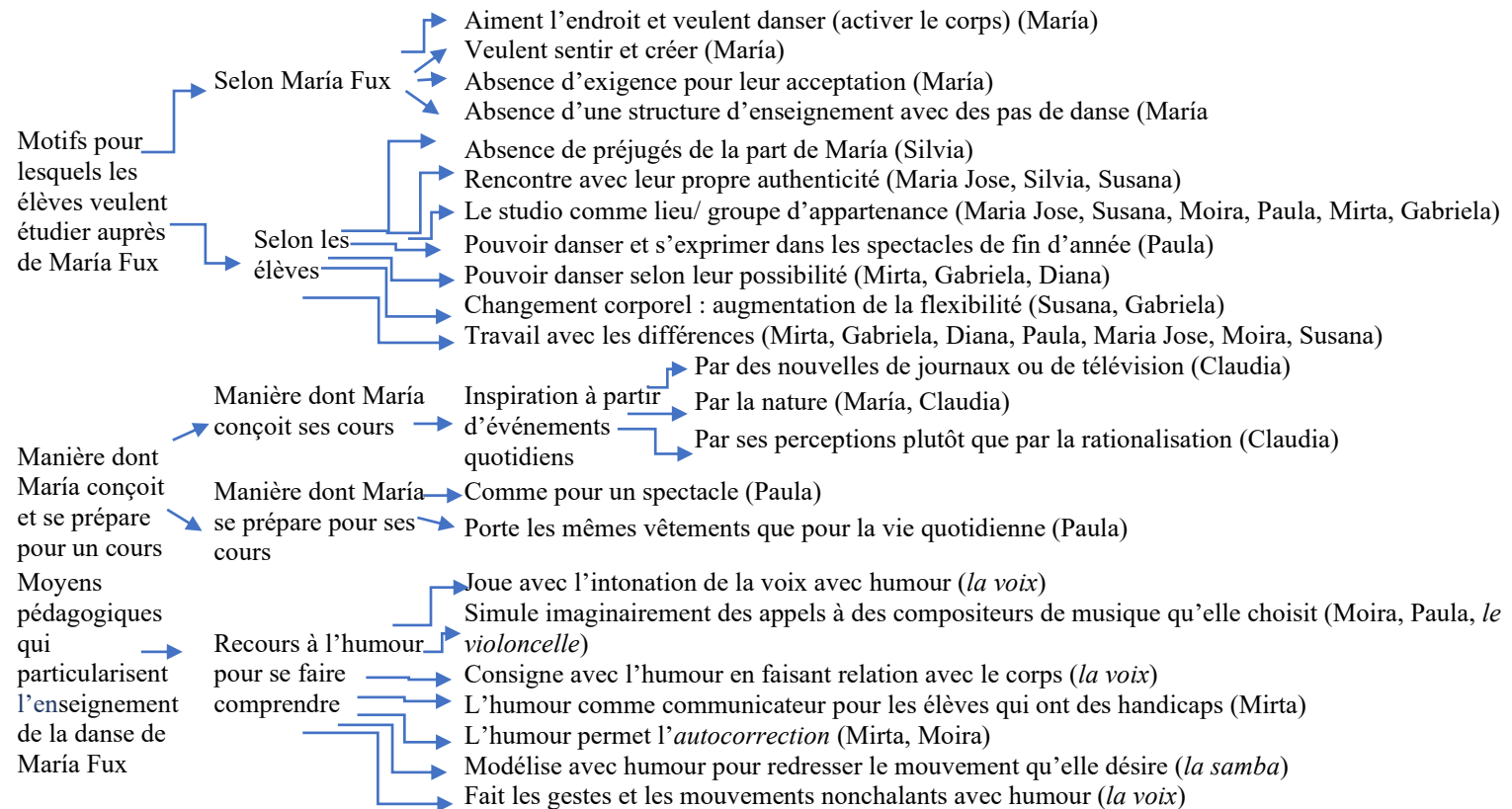
LA FIN DU COURS DE MARÍA FUX

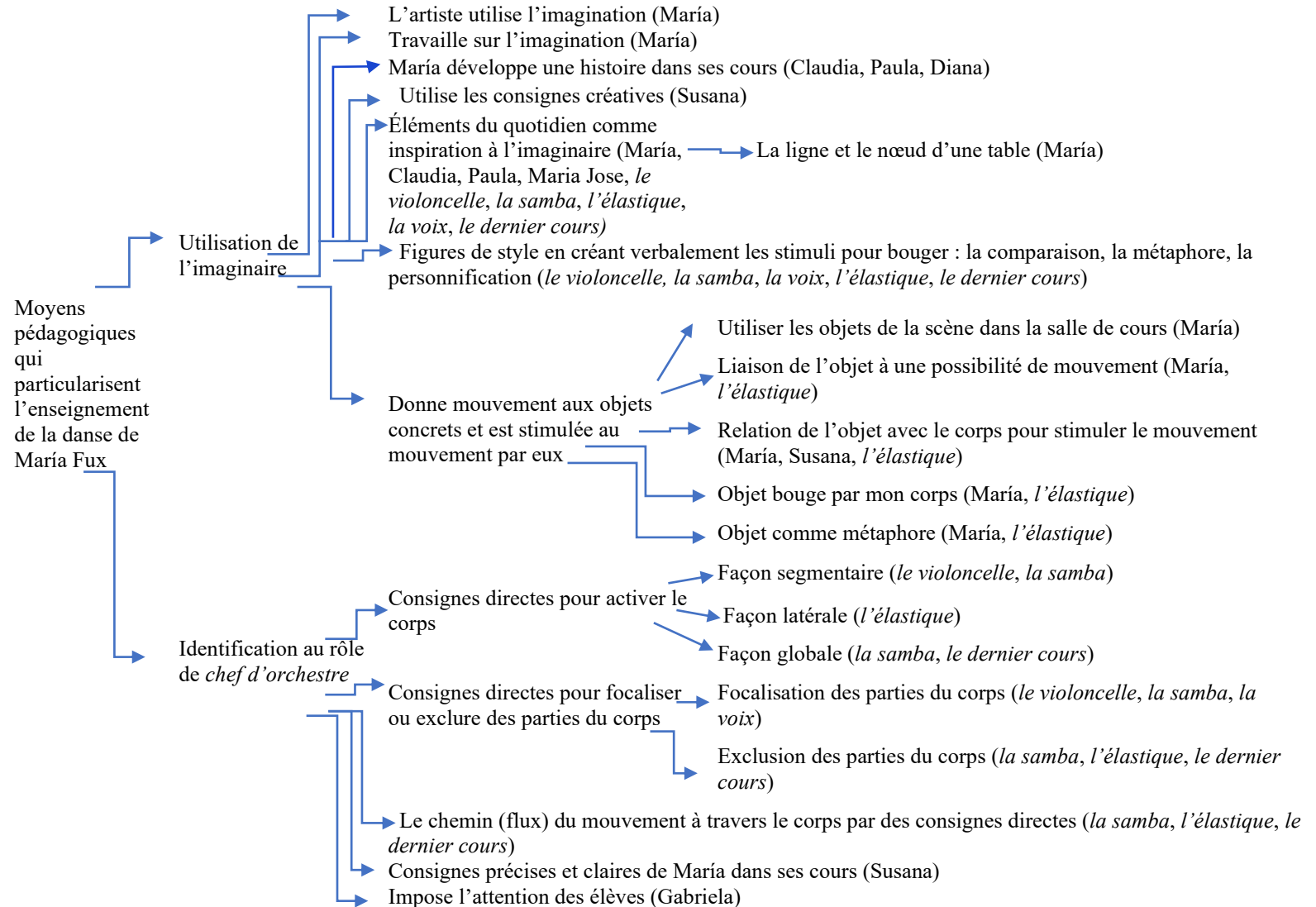
COURS	TEMPS/ DURÉE	DISCOURS EN FRANÇAIS	DISCOURS EN ESPAGNOL	LOCALISATION DANS L'ESPACE	ACTION/ GESTE/ MOUVEMENT
La samba	62 : 57 – 63 : 30	[La musique arrête.] Et j'arrête là !! [<i>María parle plus fort</i>] [<i>Bravo !!! – disent les élèves.</i>]	[La música termina]!!!Y Me quedo ahí!!! [<i>María habla más forte</i>] [<i>Brava!! – dicen los alumnos.</i>]	María est encore au milieu de la salle du côté droit. [<i>Les élèves s'approchent de María et se tournent vers elle.</i>]	Elle regarde en haut et lève les bras vers le plafond. [<i>Les élèves la regardent, l'applaudissent avec enthousiasme et l'acclament en scandant des « bravo » et en émettant des sifflements. Une élève applaudit en se frappant les mains sur différentes parties du corps.</i>]
L'élastique	56 : 32 – 57 : 20	Je joue, joue, joue, joue avec les cordes ! ... de cet instrument merveilleux. ... Je le tiens avec mes mains ... Je le place sur le sol ... Et il ne sera jamais le même, parce que les cordes du bandonéon sont en dedans de mon corps ! [<i>Les élèves applaudissent.</i>]	¡Toco, toco, toco, toco las cuerdas! ... de este instrumento maravilloso ... Lo volvo a juntar con mis manos Lo pongo en ... el suelo ... ¡Y nunca va a ser el mismo! ¡Porque las cuerdas del bandoneón están en mi cuerpo! [<i>Los alumnos aplauden.</i>]	María est encore près du mur de droite. Elle fait quelques pas devant elle jusqu'au milieu de la salle. [<i>Les élèves se tournent et la regardent pendant qu'ils bougent à leur place, puis ils se placent autour d'elle.</i>]	María étire son bras droit et avec l'autre imite le geste de jouer d'un instrument à cordes. María passe l'élastique au-dessus de sa tête et le place dans ses mains refermées. Elle penche son corps, et dépose l'élastique sur le sol. María se redresse et applaudit. [<i>Les élèves arrêtent de bouger et suivent ses instructions de Mariapplaudissen</i>]

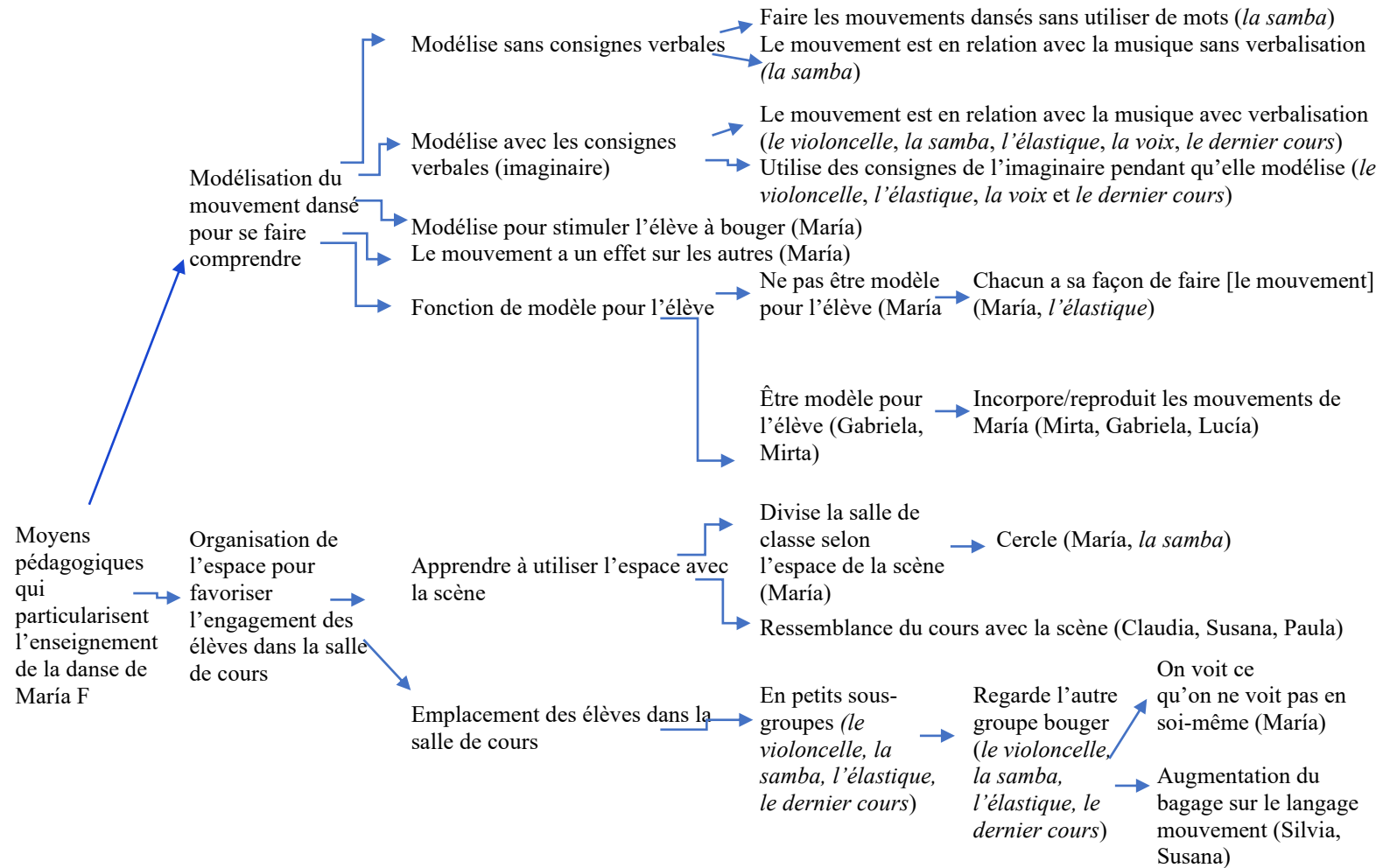
La voix	57 : 22 – 59 : 00	[La musique s’arrête.] Et j’embrasse le mot « continue » qui est en dedans de moi ! ... Merci [Applaudissements] Quel était le mot ? [<i>María demande aux élèves</i>] [« Continue », disent les élèves.] Il faut le voir, il faut s’en rappeler et il faut le vivre [Incompréhensible]. Quel était le mot ? [<i>Elle les demande une autre fois</i>] [« Continue », disent les élèves à plusieurs reprises en faisant le mouvement des bras.] Je t’aime, le mot !! [Les élèves applaudissent avec enthousiasme et disent « bravo ».]	[¡La música termina] ¡Y abrazo a la palabra “sigue”, que está adentro mío!... Gracias. [Aplausos.] ¿Cómo era la palabra? [<i>María pregunta a los alumnos</i>] [“Sigue”, dicen los alumnos] Hay que verla, hay que nombrarla et hay que vivirla [Incomprendible] ¿Cómo era la palabra? [<i>Ella pregunta otra vez</i>] [“Sigue”, repiten los alumnos varias veces con movimientos des brazos] ¡Yo te quiero palabra! [Los alumnos aplaudiesen con entusiasmo y dicen “bravo”.]	María est placée près du mur du côté droit de la salle et est tournée vers les élèves. Elle s’adresse à eux. [<i>Les élèves arrêtent de bouger, se tournent vers María et s’approchent d’elle.</i>]	María regarde en haut et lève les bras du côté jusqu’au-dessus de sa tête. [<i>Les élèves font le même mouvement en regardant María. Quand elle leur demande de répéter le mot « continue », les élèves lèvent leurs bras devant, en haut et à côté d’eux en faisant des mouvements dans l’espace pendant qu’ils disent ce mot.</i>]
Le dernier cours	55 : 46 – 56 : 10	[La musique s’arrête.] Nous applaudissons la samba !!	[La música termina] ¡¡Le damos un aplauso à la samba!!	María est placée près du mur de gauche de la salle et est tournée vers les élèves. [<i>Les élèves arrêtent de se déplacer et regarde les élèves</i>]	María n’est pas bien visible dans l’enregistrement. Elle regarde les élèves et applaudit avec eux, puis elle embrasse chacun à leur tour. [<i>Les élèves la regardent et l’applaudissent</i>]

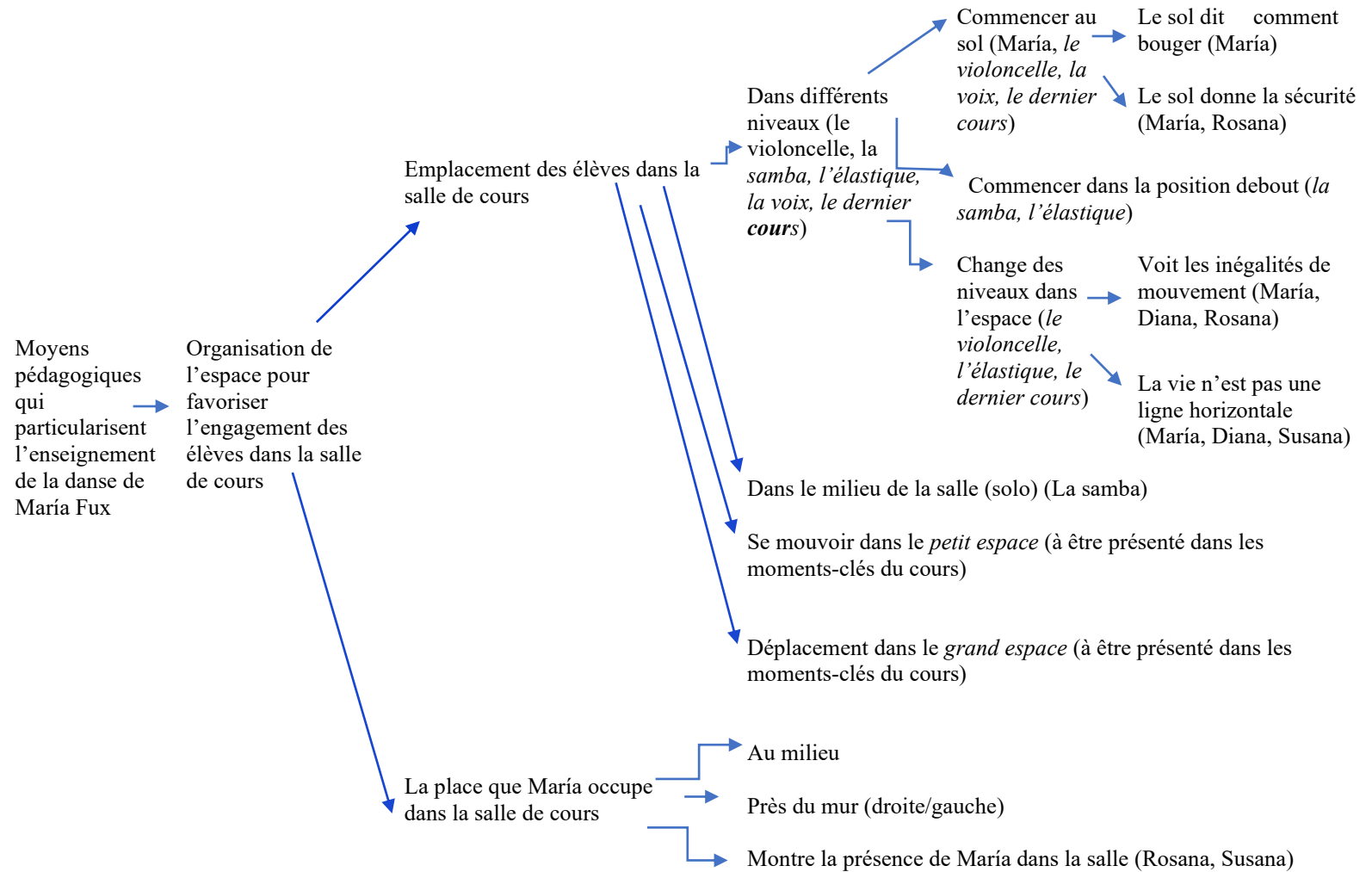
ANNEXE FF

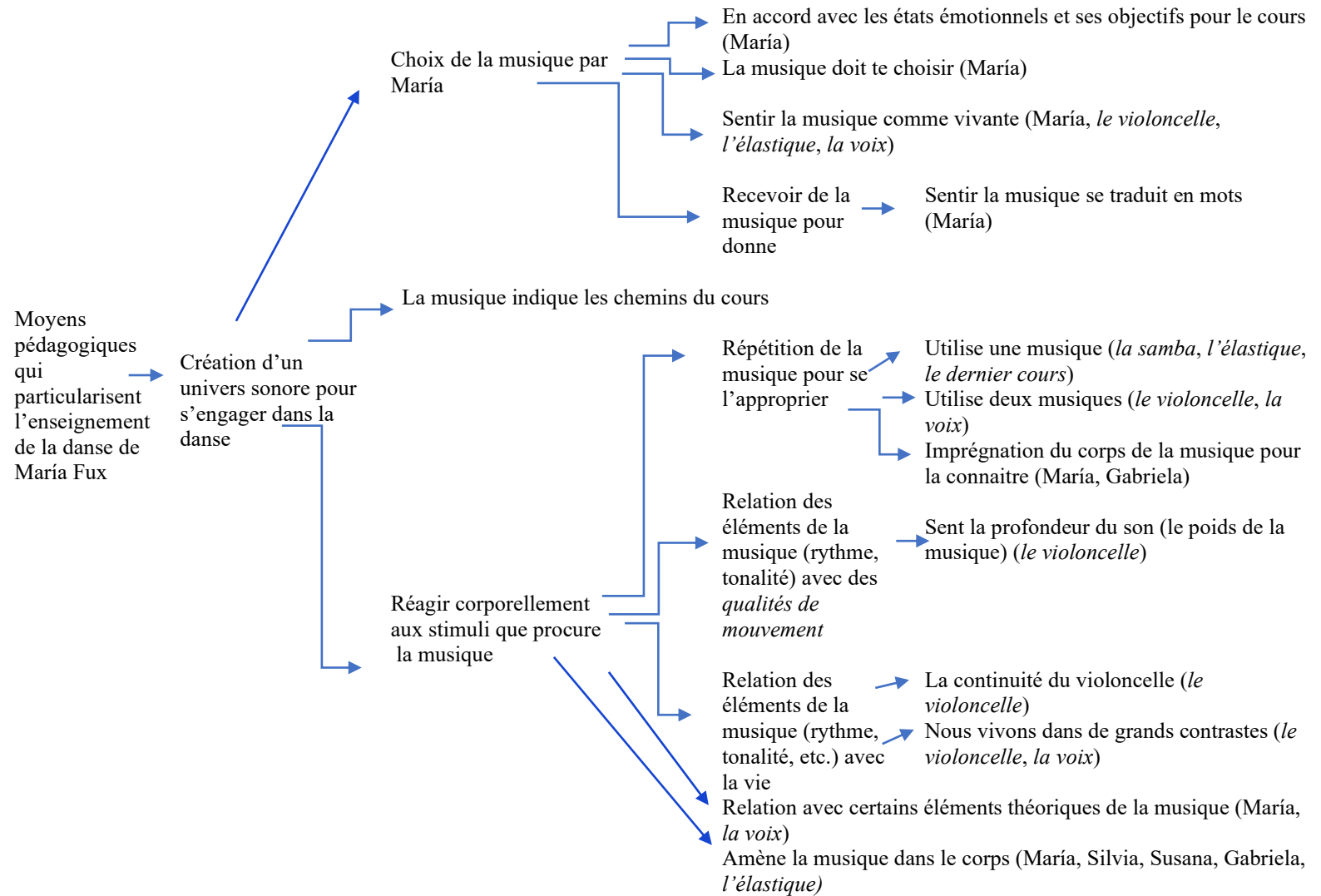
ARBRE THÉMATIQUE DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE DE MARÍA FUX

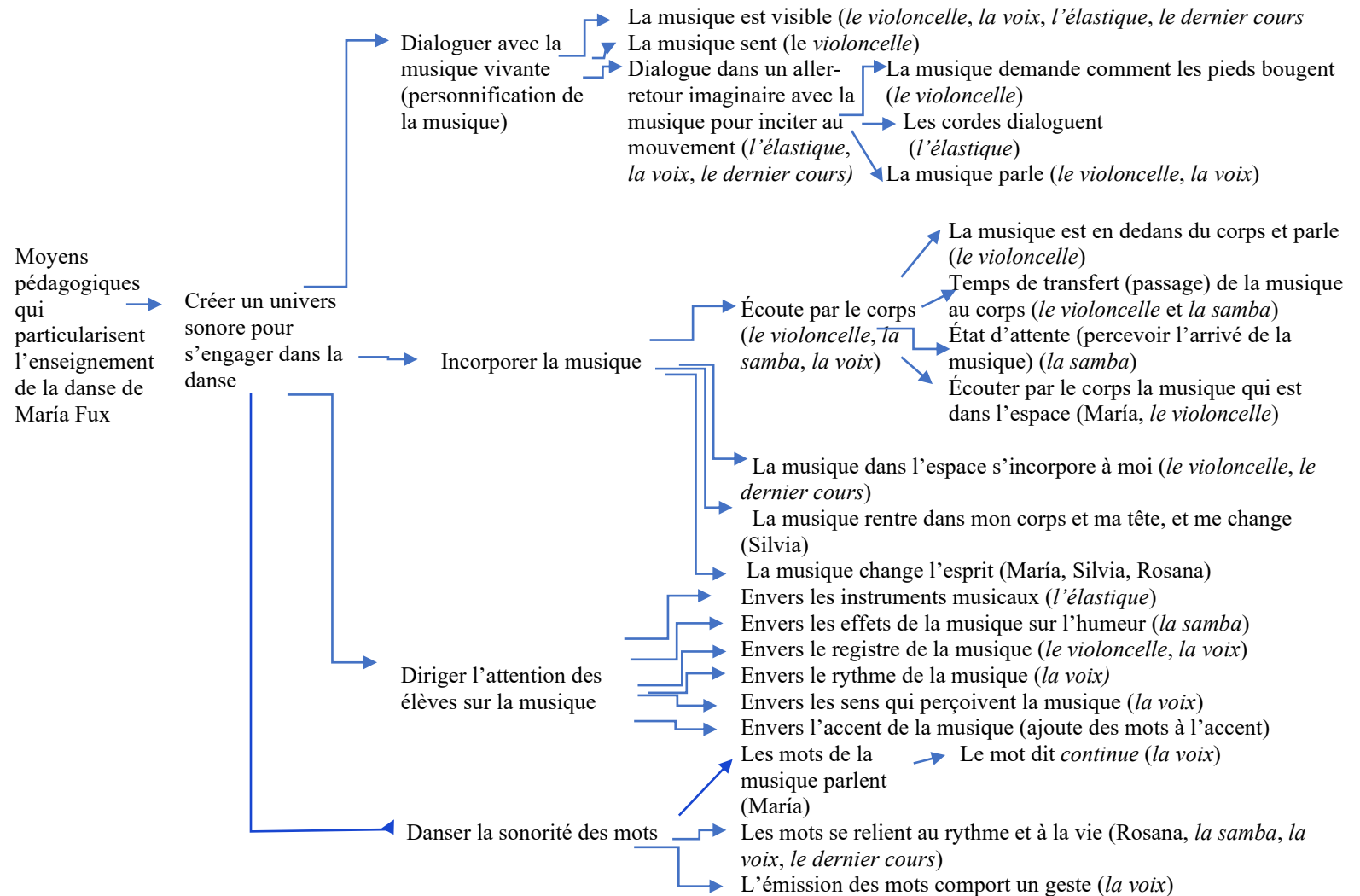


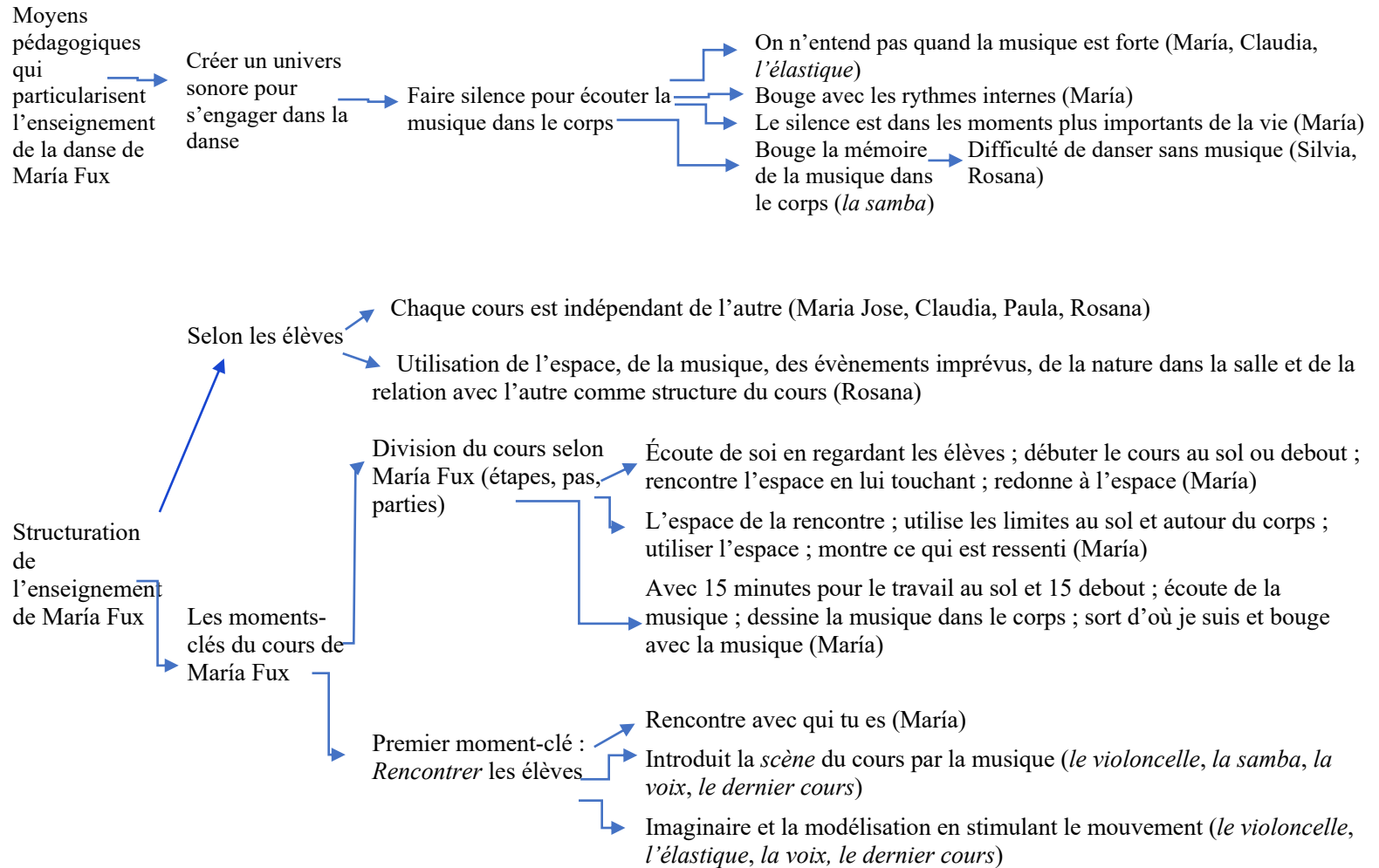


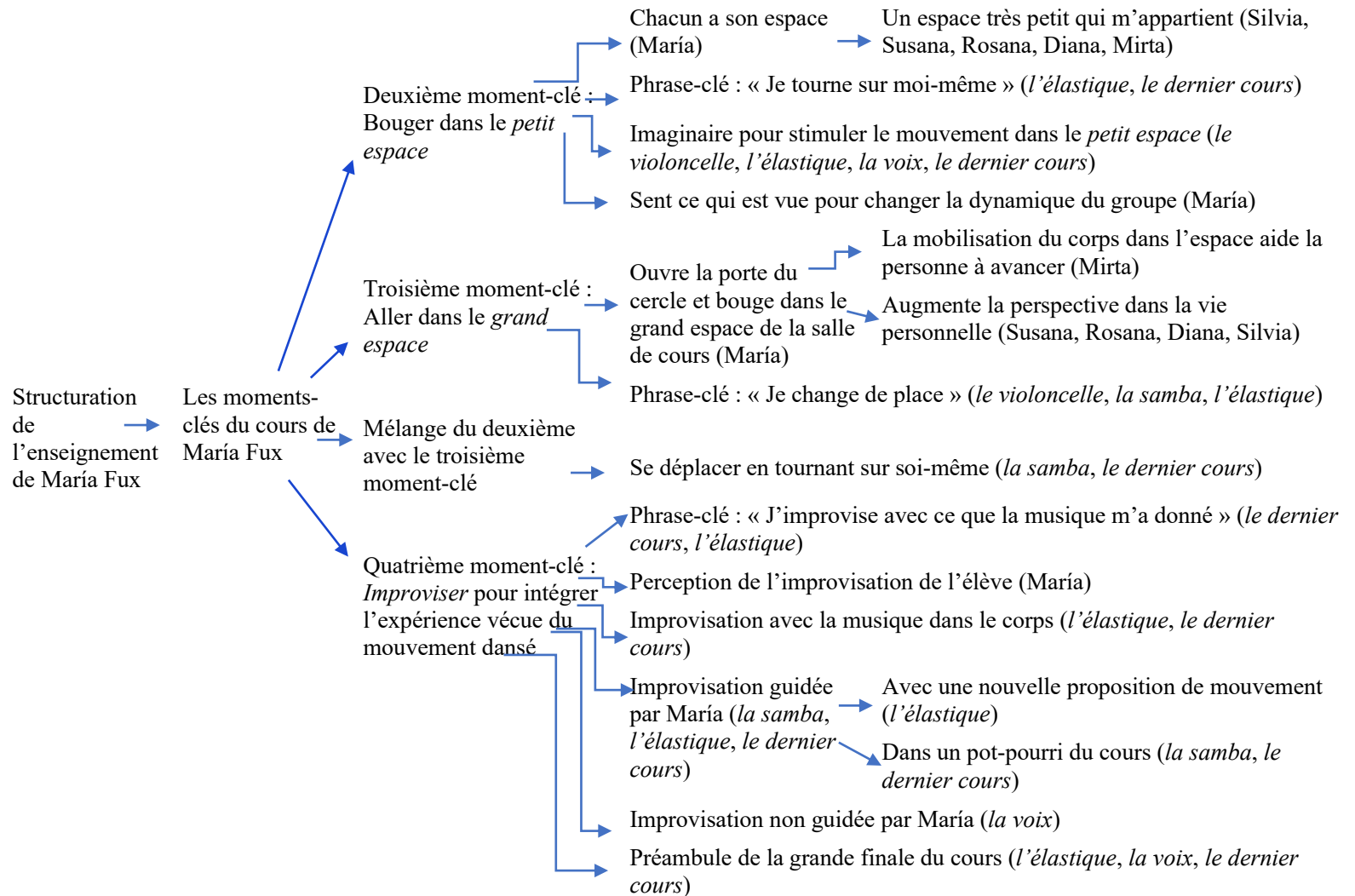












APPENDICE

ORIGINAUX EN LANGUE ÉTRAGÈRES

¹Traduction libre de l'espagnol: «¿Que hacemos los artistas para acercarnos a la gente, no a través de las exposiciones ni de los espectáculos, sino a través de nuestras vivencias que pueden constituir un puente para el otro?».

² Traduction libre de l'espagnol: «El cuerpo, cuando se expresa en el espacio, realiza secuencias que son su universo. El hombre es un universo en miniatura.»

³ Traduction libre de l'espagnol: «Al enfrentarme por vez primera con el niño, tuve la consciencia de que debía hallar movimientos madres, palabras que tuvieran el máximo de expresión y que no cambiaran durante el desarrollo de los niños hacia la adolescencia.».

⁴ Traduction libre de l'espagnol: «En mi contacto con diferentes grupos, para tratar de ser un puente de comunicación con el cuerpo, debo utilizar palabras que resulten movilizadoras y que ayuden a niños, adolescentes y adultos a comunicarse con el cuerpo. Tienen que ser palabras muy estimulantes para las diferentes etapas de la vida y que puedan comunicarse profundamente con el cuerpo.».

⁵ Traduction libre de l'espagnol : « Importantíssimo. Es el grupo que produce el cambio.».

⁶Traduction libre du portugais: «O Método Maria Fux baseia-se na possibilidade de uma mudança que permita sair e abandonar gradualmente a rigidez, o medo, a instabilidade, independente do estado psíquico, físico e social de cada um.».

Tiré de http://www.dancaterapia.org/?page_id=158 le 3 mars 2018.

⁷ Traduction libre du portugais: «O fundamento principal desse método de terapia reside no abandono da crença de “não poder” pela crença de “poder”, ou seja, a substituição de pensamentos e padrões de incapacidade por pensamentos de autoconfiança e capacidade.».

⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Aprender en una forma más profunda por qué danzo y para qué danzo; Trabajar corporalmente con la parte sana que todos tenemos; guiar al alumno para que se encuentre con su registro de movimientos personales.».

⁹ Traduction libre de l'espagnol: «No es intención de este libro ahondar sobre las particularidades metodológicas, sino ubicar la mirada desde lo personal como proceso de formación.».

¹⁰Traduction libre de l'espagnol: «El desafío fue entrar en esos senderos llenos de música, de formas, de ideas [...] Estuve y estoy abierta a escucharlas y verlas. A través de los años siguen estando, con más sabiduría, en el presente siempre intuitivo de María Fux. Ella sigue dándonos su arte a través de

las clases, elle nunca se ha ido del sendero de la creatividad, elle nunca abandonó el camino de la danza verdadera.».

¹¹ Traduction libre du portugais: «[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas assegurar a possibilidade da sua produção ou sua construção.».

¹² Traduction libre de l'espagnol: «[La reflexión] sólo sucede cuando he absorbido carnalmente, corporalmente, a través de la piel, la experiencia, y siento la necesidad de entregarla. Solo entonces, y luego de un proceso que nunca es rápido, voy aprendiendo a reflexionar. Reflexiono haciendo. Mi cuerpo es más sabio que yo; mi cuerpo es el que aprende.».

¹³ Traduction libre du portugais: « É alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação.».

¹⁴ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Los árboles, el pasto, las nubes, los gatos, la ternura. Trabajo con la abertura, utilizando todas las ventanas del cuerpo con absoluta creatividad. No es el escenario, sino que la vida es criativa, y yo respondo a esas fuentes porque creo que tengo abiertos los canales, y lo puedo traducir en términos de movimiento.».

¹⁵ Traduction libre de l'anglais: « [the art] is present in everything we make to please our senses.».

¹⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Danzar, entonces, no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma.».

¹⁷ Traduction libre de l'espagnol: «La danza no debe ser privilegio de aquellos que se dicen dotados, sino que debe ser impartida en la educación común como una materia de valor estético, de peso formativo, físico y espiritual.».

¹⁸ Traduction libre de l'anglais: «life involves us in complex states of feeling which demand, for their communication to others, infinite subtleties of expression.».

¹⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Siempre trabajo con analogías con la Naturaleza, que es a lo primero que podemos remitirnos con gran intensidad. La imagen de la naturaleza es inmutable frente al tiempo.».

²⁰ Traduction libre de l'espagnol: «La danza no puede estar alejada de la sociedad en que se vive, ni de los problemas del hombre cotidiano [...]».

²¹ Traduction libre de l'anglais: «The desire to make beautiful things must be stronger than the desire to make useful things.».

²² Traduction libre du portugais: «O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face ao mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.».

²³ Traduction libre du portugais: «Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.».

²⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Yo formo parte del todo, no estoy en enseñante de nadie. Estímulo para dar seguridad con el cuerpo, con la mirada. Vivo en un mismo plan de igualdad.».

²⁵ Traduction libre de l'espagnol: «La materia prima que tenemos nosotros: Nuestra arte.».

²⁶ Traduction libre de l'anglais: «[...] that new person, who does not draw his awareness one-sidedly from the brutalities of thinking, feeling or will. He is that person who strives to interweave clear intellect, deep feeling and strong will into a harmoniously balanced and flexible whole whose parts are interrelated.».

²⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Veamos aquí como siento el espacio y de qué manera eso puede ser transmitido. Cada vez que me muevo percibo que penetro en él, lo expando, me apoyo en él de adentro hacia afuera. Me apoyo en el aire para sostener mi equilibrio, palpo su existencia como parte de mi propia vida; lo lleno de imágenes, modelándolo como si tuviera volumen o, como si hilos invisibles me sostuvieran.».

²⁸ Traduction libre de l'anglais: «Education cannot supply individual capacities - there must be inborn; but it can stimulate and aid in their growth; it can educate the student by giving them the opportunity to develop himself.».

²⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Lo que incluyo em mis clases tiene relación directa con las posibilidades de todos.».

³⁰ Traduction libre du portugais: «A incorporação e a utilização dos fundamentos da ação docente (tais como os de base filosófica, psicológica, sociológica, antropológica e os fundamentos calcados na experiencia e na vivência do professor, dentre outros), dependem dos referenciais de cada sujeito no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, além do desenvolvimento organizacional do seu locus de trabalho. Depende, por outro lado, da formação técnica, política e humana do indivíduo. Depende, enfim, do *habitus* particular de cada indivíduo.».

³¹ Traduction libre de l'anglais: «To “teach” means different things depending upon one’s values, beliefs, and intentions.».

³² Traduction libre de l'anglais: «Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our perceived world, and in so doing, use those abstract representations to delimit something from and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world.».

³³ Traduction libre de l'espagnol: «La necesidad de expresarse es el patrimonio del ser vivo [...]».

³⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Siempre supe que el cuerpo tiene respuestas que se pueden analizar sin palabras. Se puede explorar la siquis a través del movimiento y la expresión del cuerpo, que tienen un lenguaje propio, pero eso es algo que yo no hago. No me canso de remarcar que no soy psicóloga, no hago interpretaciones ni doy recetas. Soy una artista que, a través de un trabajo creativo, ha encontrado un método que logra cambios en la gente mediante el movimiento. Lo único que hago es

estimular las potencialidades que todos tienen. Yo nunca hablo de curar, sino de cambiar. Y, cualquiera sea el tipo o gravedad de un problema, siempre habrá algo que se pueda modificar, aunque es preciso aclarar que el solo movimiento no hace que uno cambie, así como no todas las personas están necesariamente predispuestas a un cambio (en su cuerpo, en su sentir, en su vida). Tiene que ver, también, con el momento oportuno.».

³⁵Traduction libre du portugais: «Pode-se dizer que psicoterapia é o uso consciente do poder de influência que um sujeito exerce sobre outro para ‘fins curativos’ utilizando os meios psicológicos, seja verbal ou não verbalmente.».

³⁶ Traduction libre de l'anglais: «the psychotherapeutic use of movement to **promote emotional, social, cognitive, and physical integration** of the individual, for the **purpose of improving health and well-being**» (caractères gras dans le texte). Tiré de <https://adta.org/2014/11/08/what-is-dancemovement-therapy/> le 20 mars 2019.

³⁷ Traduction libre de l'anglais: «[...] umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privileges subjective experience.».

³⁸Traduction libre de l'anglais: «*Soma* is called the sustainer of the senses, it makes them move, i.e. all things are born from *soma*, and the whole cosmos is moving because of him.».

³⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Pero nunca corrijo [...] esto sería como considerar que el cuerpo del alumno es como un muñeco, algo parecido como un objeto que el docente manipula para darse a entender.».

⁴⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Más que hablar de tensiones, yo diría que se llega a una contractura por no utilizar el tiempo adecuado, según la necesidad de esa musculatura para una situación o exigencia particular.».

⁴¹ Traduction libre de l'anglais: «[...] postural and movement evaluation, communication and guidance through touch and words, experiential anatomy and imagery, and the patterning of new movement choices.».

⁴² Traduction libre de l'anglais: «[somatic practice, characterized by a] first person experience within a cultural context, can encourage a move toward a more politicized stance that enables a critique of existing dance, arts and educational institutions, as well as toward the agency and empowering of individuals.».

⁴³ Traduction libre de l'espagnol: «¡La danza es la vida! ¡La danza no es un estudio de danza!».

⁴⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Mi papá no podía me ver bailar, porque danzar para él, que venía de una familia judía, muy dogmática, la palabra danza, era una mala palabra.» Retiré du documentaire *Mundo Alas*, de 2010, dans le site web <https://www.youtube.com/watch?v=WCKDNHM2hXE> le 27 août 2017.

⁴⁵ Traduction libre de l'espagnol: «¡Todo! ¡Todo lo que ella hacía era rico, bueno! Ella transformaba con lo que ella tenía. ¡Ella hacía algo muy lindo que era crear de la nada! ¡No de crear de algo, ¡pero de la nada!».

⁴⁶ Traduction libre de l'espagnol: «¡No creamos para el escenario! ¡Creamos cada día que se levanta: lo que comemos, como vestir, ¡lo que vamos a poner! ¡Es siempre crear!».

⁴⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Mi madre no podía doblar la rodilla. Yo soy la pierna de mi madre. Yo la vi con las dificultades en todo lo que ella hacía. ¡Ella me enseñó!».

⁴⁸ Traduction libre de l'espagnol: «[...] El hecho de ver la incapacidad de su mamá la puso en contacto con la enfermedad desde que ella nació. Ella creció en contacto con la incapacidad y eso es una ventaja enorme. Ella entiende lo que es ser un incapacitado por causa de su mamá. Vivir con una persona incapacitada dio a ella otra mirada. Ella nunca ha visto su mamá como una persona inferior por eso.».

⁴⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Ella [Ekaterina de Galanta] era una bailarina clásica. Ella trabajaba la barra, el centro, el adagio. Yo no hago eso, pero yo aprendí como desarrollar la secuencia de un encuentro [de danza].».

⁵⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Somos dos mujeres distintas, en dos etapas de vida diferentes. Lo que ella a hecho tiene mucho valor. Ella a criado una escuela, ha elaborado formulas muy interesantes por su trabajo. Más no es mi camino.».

⁵¹ Traduction libre de l'espagnol: «Si escuchamos María, vemos que ella es totalmente influenciada por el libro de Isadora Duncan. Por supuesto María siguió un camino de la libertad et la búsqueda de Isadora Duncan. Ella no quedo en las cosas de la técnica [...] y cuando María empezó, elle se ha pegado en la creatividad. Seguramente ellas tienen un punto en común.».

⁵² Traduction libre de l'espagnol: «Comprendemos que María Fux danza, más allá que el silencio, las palabras y los ritmos: la realidad. Tal vez eso parezca abstracto, más quien hacer testigo de los espectáculos de nuestra gran bailarina y coreógrafa, nos dará razón». Reportage retiré de mes archives personelles, la date de cette note est inconnue.».

⁵³ Traduction libre de l'espagnol: «[...] María Fux no es bailarina sólo por el mismo baile, sino que, como verdadera artista, danza en función de las necesidades de la sociedad en que vive y a ella se da en plenitud, tratando constantemente de superarse [...] Por esto no es casual que, contra lo acostumbrado, realice extensas y sistemáticas giras por el interior del país. [...] María Fux no es una figura de segundo orden que va al interior por falta de público en la gran Capital. Muy por el contrario, en plena carrera de grandes éxitos de público y de crítica en nuestro medio, así como en las grandes capitales del mundo, María Fux aparece de pronto bailando para los mineros de Zapla, a 3.000 metros de altura sobre el nivel del mar, en la más pequeña y olvidada de nuestras provincias, antes seres que asisten al espectáculo con el mismo asombro y recogimiento con que asistirían a un milagro [...].».

⁵⁴ Traduction libre de l'espagnol: «¡El hecho de viajar al interior de Argentina es toda una posición política y estética en relación a la producción, porque el centro de la producción es Buenos Aires! Si estas en Buenos Aires, no necesitas ir al interior, pero si estas en el interior, si, tienes que venir a Buenos Aires.».

⁵⁵ Traduction libre de l'espagnol: «À medida en que la fuimos conociendo, la cantidad de *adeptos*, de *fieles*, de *convertidos*, porque hay de todo en ese mundo. Es una cosa que no hay parámetros [...] Su lado popular nos llamó mucho la atención. Mismo cuando yo hacía algunos comentarios a un chofer de taxi até a mi familia [...] ¡que no viene de la danza y ellos conocían su nombre! ¡Hay algo en torno de

la imaginación popular das personas afuera de la danza que está ya bien instalado! ¡Es increíble esto! Porque nadie, ninguna otra figura histórica de la danza argentina [...] ha transcendido.».

⁵⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Yo ha escuchado mucha gente de la danza que habla mal de María. Dicen que maría es una persona egoísta, que siempre ha trabajado sola et que nunca se conecta con los otros de la danza.».

⁵⁷ Traduction libre de l'espagnol: «La historia de la danza, como está contada en Argentina, hay dos cuestiones que se analizan, hay personas que están más ligadas à pedagogía, à la formación y hay personas que están más ligadas à la creación de obras. María hizo las dos cosas, pero mi lectura es que ella se quedó más en el campo formativo [la pedagogía] y las obras que ella hizo en general son danzas solistas en que ella bailaba sola, excepto en los trabajos que ella dirigió à su grupo [...] lo que me llegaba [de personas conocidas de la danza argentina] era que María Fux, no es que no era respetada, pero no era tenida en cuenta por la obra [de danza] que generaba.».

⁵⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Nadie en Argentina ha estudiado los ciclos o la evoluciones dos procesos que los profesores de danza han generado en los alumnos.».

⁵⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Posiblemente no exista otro nombre asociado a la danza moderna que haya ido más allá de los círculos de conocedores y aficionados tanto como el de María Fux [...]. Pero lo cierto es que Fux careció de una formación rigurosa en danza clásica [...] y nunca estudió danza moderna. No perteneció a ninguna compañía, a ningún grupo, a ninguna iniciativa colectiva dentro del campo al que se dedicó [...]. Las clases que dictó durante mucho tiempo [...] no apuntaban a un entrenamiento riguroso sino a la búsqueda un poco difusa de la expresión personal. Pasó brevemente y sin consecuencias por la escuela de Martha Graham y desarrolló luego una carrera solista muy autorreferencial.».

⁶⁰ Traduction libre de l'espagnol: «María no es una das pioneras de la danza moderna, pero seguro es una de las pioneras de la danza contemporánea en Argentina. Ella no tiene estilo, hacia *solos*, ella no tenía una estética, ella no tenía una técnica. ¡Si ellos no la ponen en la danza moderna, hay muchas otras cosas que ella encarna para la danza contemporánea! [...] Ella es un mixto de todo, una cosa asistemática, non disciplina, non-maestros, non-instituciones ¡Es esto!».

⁶¹ Traduction libre de l'espagnol: «Tradicionalmente, todos que las personas que encontramos nos libros de danza contemporánea son personas que viene de familias muy afortunadas. De familias que pudieran sostener esta carrera y son desarrollo. Me parece que esto fue diferente con María, en este sentido. ¡Ella tuvo que poner son cuerpo para trabajar y tener dinero! Y esto es también un hecho diferente. ¡Tal vez sea esto también de ser un artista popular, al contrario de los otros artistas y coreógrafos. ¡Esto es alucinante!».

⁶² Traduction libre de l'espagnol: «Creo que María Fux es la única persona que es reconocida públicamente. No hay otra persona [...] En su comienzo, elle era una bailarina reconocida, pero ahora la gente la conoce por su trabajo con las poblaciones diferentes: con los sordos, los discapacitados especiales, los niños *down*. Yo pienso que ella es más reconocida por esto hoy.».

⁶³ Traduction libre de l'espagnol: «Yo no pongo la cola en mi cuerpo. Yo pongo la libertad.».

⁶⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Para mí, la cantidad no es importante. ¡Lo que importa es que las personas han tomado algo de mí y que pueden continuar dando! ¡Eso no tiene nada que ver con dinero!».

⁶⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Ella no es una persona que utiliza la danza como ostentación [...]. Lo que ella pide es por la comida, por el lugar que ella vive, por las personas que trabajan allá, por el día de hoy. Cuando ella viajaba, la plata que ella pedía era por el viaje, por sándwiches que nosotras comíamos, por me pagar y por llegar aquí y comprar la comida del día.».

⁶⁶ Traduction libre de l'espagnol: «¡Este problema es tuyo! ???Porque te preocupas con las cosas que no podés controlar???».

⁶⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Te stimula o non ? ¿Te hace bien?».

⁶⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Esto es suficiente. ¡Punto!».

⁶⁹ Traduction libre de l'espagnol: «¡[...] la vida é así, la vida es movimiento!».

⁷⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Averiguar permanentemente quién soy yo y tratar de simplificar. De ser simples. Criar más no únicamente con la cabeza. ¡Simplificar *tu* vida!».

⁷¹ Traduction libre de l'espagnol: «Esto me parece ser la filosofía de María, lo interés por las cosas cotidianas. María vive en lo cotidiano, ella no viene de la sabedoria de los libros.».

⁷² Traduction libre de l'espagnol: «Porque las propuestas que ella trae siempre tienen que ver con la realidad, siempre, con algo que está adentro de uno y afuera de uno. Con el real, con lo que te rodea, la actualidad social y política, la situación económica, la sociedad [...] Esto que me moviliza. Estar permanentemente conectada con la realidad. Me gusta cuando uno puede conectarse con uno mismo, pero no desconectarse de lo de afuera.».

⁷³ Traduction libre de l'espagnol: «Siempre procuro los elementos simples y profundos de la naturaleza y de las cosas que nos cercan.».

⁷⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Estas palabras se convierten en las formas expresivas y penetran en nosotros sin tiempos físicos; ellas se van transformando en la medida en que crecimos, pero en comprensión psicofísica, de acuerdo con nuestra sensibilidad, inteligencia y edad.».

⁷⁵ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Con sus consignas muy precisas, porque María tiene también esta particularidad, ella no es una persona complicada en sus consignas. ¡Ella es realmente simples! Entonces la persona abierta a aprender un nuevo lenguaje comienza a tener un proceso y esto depende de cada uno. Pode ser más o menos rápido.».

⁷⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Ella tiene una forma de hablar que, para mí, es muy emotiva y o mismo tiempo es simples [...]».

⁷⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Averiguar quién soy. Sobre eso, saber que influjo sobre los otros y saber quién soy para dar lo mejor que tengo.».

⁷⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Sois qui tu es. ¡Si lo que sois es verdad, esto ellos reciben! ¡Si lo que muestras no es verdad, ellos no reciben! ¡El otro siente!».

⁷⁹ Traduction libre de l'espagnol: «La verdad es cuando te mueves como sois.».

⁸⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Miro, veo y siento. Veo [*pone las manos en los ojos*] y siento [*pone las manos en el corazón*]. Veo ... y siento ... [*María marca bien el tiempo de los dos verbos*] y doy lo que puedo. ¡No *the best*, no! Lo mejor que puedo. ¿Está claro?».

⁸¹ Traduction libre de l'espagnol: «La verdad no es *una*. Depende de la época de la vida que estas. Si está enamorada, si no estás, si vas a encontrar a alguien, si no vas. Estos son momentos distintos, como nosotros.».

⁸² Traduction libre de l'espagnol: «Yo, observo el otro en sus movimientos yo puedo reconocer si lo que el siente de verdad esta se manifiesta en la expresión de su cuerpo, no gestual [...] entonces, observando el otro, yo puedo ver si en lo que el exprime, existe la sinceridad, la verdad, si es real [...], el cuerpo no miente [...]».

⁸³ Traduction libre de l'espagnol: «¡Ella dice, “no me muestren lo que saben!” [...] es esto lo que ella quiere. ¡Que uno muestre lo que uno es, que uno se encuentre! Porque se vos danzas y muestras lo que sois, es porque estas se encontrando. Estas siendo genuino. Ella busca esto, el ser genuino, ¡con las posibilidades y con las imposibilidades!».

⁸⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Si tiene que hacer las cosas con verdad. Non utilizando únicamente la cabeza [...]. ¡Si no sentís el cuerpo en la cabeza, no va!».

⁸⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Una consigna en la clase de María que te trae [...] estímulos determinados que se llevan a la clase. Y después cada uno los desarrolla a partir de un movimiento propio. Esto que hablamos de la organicidad.».

⁸⁶ Traduction libre de l'espagnol: «No me preocupo con esto, porque los otros son los otros. Me preocupa lo que pienso en lo que hago. Esto sí, me preocupo.».

⁸⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Primero, examine lo que vos quiere hacer para moverse. ¡Tu! ¡Cómo tu estas! ¡Non cómo está el otro! Lo que quieres hacer, vos, ¿para mover? ¡A vos! ¡A tú mismo!».

⁸⁸ Traduction libre de l'espagnol: «[...] No examines con la cabeza lo que se pasa con el otro! ¡Pregunte a vos!».

⁸⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Es un largarse el hecho de entregarse a la vida! ¡Yo me entrego a la vida!».

⁹⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Si todo es movimiento, entonces yo busco comprender eso, ¡pero primero yo aprendo de mí misma!».

⁹¹ Traduction libre de l'espagnol: «Yo estoy aprendiendo. Yo no quiero que alguien me dé un certificado diciendo que yo sé alguna cosa. ¡Yo no sé! Yo vivo con lo que yo tengo.».

⁹² Traduction libre de l'espagnol: «¿La mirada *fuxiana* es esta curiosidad permanente, no es? [...] Ella la tiene todo el tiempo prendida adentro. Siempre en alerta, en un buen sentido. Ella está conectada todo el tiempo. ¡No se cansa! Esa conexión permanente hace con que ella nunca duerma. Esta curiosidad de hacer con lo que nosotros podemos ver, observar y sentir, da a ella esta mirada distinta que la pone en un universo de mirada diferente.».

⁹³ Traduction libre de l'espagnol: «Lo que se ve en las clases de María es que, con el tempo y la frecuencia, se pasa si o si un cambio en vos, en tu cuerpo, en tu visión del mundo que te rodea. Porque ella no es alguien que te propone solamente bailar, pero también a mirar al otro, de percibir los sonidos de la calle, a lo que pasa afuera y adentro tuyo.».

⁹⁴ Traduction libre de l'espagnol: «María te despierta una otra percepción, dice: “así mires, así mires”. Te despierta una percepción del otro y de las posibilidades diferentes, no sé uno cuando mira alguien a balizar, pelo menos yo, no miro destreza. Que es lo que todo mundo aplaude, cuando alguien gira y da 800 giros y un salto, que es hermoso. Pero también es para aplaudir en el otro lo que uno despierta bailando desde otro lugar, no de la habilidad.».

⁹⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Ella, trabajaba con Lía Lerner [...] Yo no sé en qué momento ella trabajaba con Lía Lerner, pero Lía Lerner era una psicóloga de mujeres y dijo a María que esta danza provocaba un cambio, es *la terapia*, vamos a llamar Danzaterapia, e así se ha hecho. En este momento este nombre era algo de nuevo, diferente, entonces le pareció una buena cosa. Tal vez en los años 1960 o 1970 [...] Algunos pacientes de Lía iban a los cursos de María y en este momento, María comenzaba a investigar con los sordos, los ciegos, los niños con problemas. Era una época donde acá en Argentina, las personas no trataban esas cosas.».

⁹⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Lo que yo pienso que es terapéutico en lo de María es que, antes, en un curso de danza, nadie aceptaba las personas con discapacidades mentales y ella aceptó este tipo de alumno, dijo, las personas con habilidades diferentes. Ella ha trabajado y ha aceptado a todos en sus cursos. Yo creo que esto ha hecho una grande diferencia en relación con la tradición de la danza en Argentina.».

⁹⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Yo siempre ha hecho la Danzaterapia sin ponerle un nombre.».

⁹⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Yo consideré que María necesitaba de un registro [...] Yo la llevé a un abogado que yo conocía y ella ha hecho el registro en su nombre.».

⁹⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Cuando yo voy al estudio, estoy en adentro del arte.».

¹⁰⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Yo no soy médica, yo no soy psicóloga, yo no soy una psiquiatra, yo soy una artista! ¡A través del arte cambiamos! ¡El arte da cambios a la gente!».

¹⁰¹ Traduction libre de l'espagnol: «Terapia es una palabra que quiere decir cambio.».

¹⁰² Traduction libre de l'espagnol: «El movimiento trae cambios a la vida y cambiar para mejor. Esto te ayuda a sentirse mejor. Danzar produce una terapia que te ayuda a ti [...]».

¹⁰³ Traduction libre de l'espagnol: «Cambio quiere decir que yo no soy la misma que ayer. A través del movimiento y a través de la expresión que tengo en mi cuerpo, poniendo en movimiento, yo me siento mejor. Esto es todo.».

¹⁰⁴ Traduction libre de l'espagnol: «¡Cambiar, producir cambios!».

¹⁰⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Lo mío no es una terapia. Lo mío es de tratar de crear quién yo soy hoy con el movimiento. El movimiento exprime como tú te sentís. Yo no pienso la danza como la danza es pensada, con los pasos.».

¹⁰⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Yo no hablo como terapia. ¡Yo hablo como cambio! ¡La danza y el movimiento me ayudan a estar mejor, no peor! ¡Es eso!».

¹⁰⁷ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Pero cuando tú vas al jardín y corta las flores y las pone agua, vos sentís mejor. ¿Existe un jardín terapia? Hay algo que te gusta. Entonces por esto es una terapia para vos. Acá se pasa lo mismo. ¡La gente que viene acá [...] ellos quieren solamente danzar! [...] Nada más. Yo creo que ellos vienen equivocadamente si piensan que acá alguien va les hacer danzar y después analizar. Ellos no están en un lugar equivocado.».

¹⁰⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Claramente no es una terapia porque ella no es terapeuta. Elle ne te mette pas dans une situation thérapeutique, n'est pas une session thérapeutique. Il est un rencontre de danse, de mouvement avec son corps. Ce que fait qu'il se transforme ou qu'a des effets thérapeutiques est la façon avec que vous y rentres et y sortis. Vos tienes registro de esto de como entras y como te vas.».

¹⁰⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Por el movimiento yo reconozco quien yo soy. Todos pasan por esto, yo no soy una persona privilegiada. Yo soy como todos. ¡Yo tengo solamente más experiencia!».

¹¹⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Las dos cosas están unidas. La parte psíquica es ligada al movimiento.».

¹¹¹ Traduction libre de l'espagnol: «La movilización, tanto con niños como con adultos, es siempre de carácter psicológico, pero esto no implica una posición terapéutica preestablecida. Más bien la llamaría profiláctica. Si se utiliza el concept psicológico, no es habitualmente para curar a nadie, sino para que ese alguien se ponga a salvo del riesgo de la enfermedad; y enfermedad en estos casos sería no reconocer el cuerpo, su posibilidad expresiva y su evolución en relación con la edad que se tiene [...]».

¹¹² Traduction libre de l'espagnol: «La cabeza es cuerpo y está dentro de los pies.».

¹¹³ Traduction libre de l'espagnol: «El movimiento descubre la persona quién ella es. Yo veo y busco desarrollar movimientos que pertenecen a todos, no a mí.».

¹¹⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Yo soy interesada por esta persona, de como ella llega y como ella sale. Yo doy lo que yo tengo y creo que el arte, la comunicación a través del movimiento *que nos pertenece*, ayuda a mejorar.».

¹¹⁵ Traduction libre de l'espagnol: «[...] La gente que han bailado el tango aprendió a través de los pasos. Es la danza, pero no es como yo siento la danza. La danza es un estado de libertad para conocerse a sí mismo. A través du tango como aquello, ellos van a hacer los bellos movimientos o feos. Él va la poner arriba y abajo, él va la agarrar, pero él no va a abrir su corazón. ¡Él no puede, él va a hacer un paso!».

¹¹⁶ Traduction libre de l'espagnol: «El movimiento es siempre bon, pero cuando él se codifica, quiere decir, cuando dos y dos son cuatro, ¡no va! Eso no va con el monde interno de cada uno. Uno se muestra como una marioneta.»

¹¹⁷ Traduction libre de l'espagnol: «El profesor de danza ha aprendido pelos números, 1, 2, 3, 4 y giro y hago 5. ¡Non yo! Un artista dice: “un y dooooooos cual acento tiene le dos que no tiene el uno? Hay un acento. ¡Uno y dooooo! Mais hay también el tres, ta ta ta [...] ah, el tres existe! ¡Oh non! Hay el cuatro ¡!».

¹¹⁸ Traduction libre de l'espagnol: «La persona recibe otra cosa à través de la creación que está adentro de vos que da. ¡La persona que debe trabajar sois vos, no el otro!».

¹¹⁹ Traduction libre de l'espagnol : «¡Cambia vos, non los otros! ¡En una clase quien trabaja sois vos, no el otro! Una clase que tu das te cambia a vos. ¡Las personas cambian en el tiempo de ellos!».

¹²⁰ Traduction libre de l'espagnol: «[Dar la danza] con lo que tienes de mejor! ¡Es como dar de comer! ¡Esto es dar!».

¹²¹ Traduction libre de l'espagnol: «Enseñar es saber dar. Dar lo que tu es y mirar el otro para dar.».

¹²² Traduction libre de l'espagnol: «Yo tengo una cosa que se llama práctica. Yo tengo una cosa que se llama experiencia. Yo tengo una cosa que es tener los ojos y los oídos y el cuerpo mirando al otro [...] Yo miro al otro queriendo ver en que el necesita de mí para avanzar. Esto es enseñar.».

¹²³ Traduction libre de l'espagnol: «Yo soy una otra persona con más años que vos que esta te dando. Te dando para que tu posa ser más libre. No para que se paresas conmigo. Para que busques tu camino. ¡Yo no quiero que te parezcas conmigo! ¡Esto es dar!».

¹²⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Las cuestiones y las respuestas están dentro del cuerpo. ¡Debes dar la posibilidad de hacer salir!».

¹²⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Yo estimo las zonas dormidas de la gente.».

¹²⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Sí, abrir la ventana, la puerta para que las personas pasen y encuentren sus propios cuerpos à través del movimiento, à través de lo que ellos escuchan, à través de lo que ellos ven et sienten. Todo eso va siempre junto. Poco importa la edad de la persona, ni si la persona es *down* o si ella es sorda. El movimiento está dentro del cuerpo y él está esperando para salir de tu cuerpo para expresar. Yo soy un puente.».

¹²⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Lo que yo ha recibido a través de la danza y del escenario es como yo doy las clases. El escenario me ha dado la seguridad de hacer. Yo hago realmente lo que está adentro de mi cuerpo [...] con las dificultades et alegrías. No es lo mismo todos los días.».

¹²⁸ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Con lo que tus haces. Lo que es adentro tuyo. La experiencia uno la da mostrando quién es. En este momento, yo estoy hablando con vos utilizando las cosas que yo tengo adentro de mi cuerpo. Yo no pregunto à mi madre, ni a mi profesora como yo tengo que hablar. ¡Yo te hablo desde quién soy yo! [...] Uno da la experiencia cuando la vive bien!».

¹²⁹ Traduction libre de l'espagnol: «No podes, con tu experiencia, ¡producir los cambios en los otros diciendo que él debe ser así!».

¹³⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Non, lo que enseñas no es matemática [...] Si nosotros hablamos de la posibilidad del arte y de la comunicación, hay el imponderable, lo que no se puede hacer con la cabeza, pero yo lo sé con el instinto. ¡Con el instinto, Déborah! ¡El instinto, no la cabeza! No quieras tu decir matemáticamente como hacer las cosas. ¡No sirve!».

¹³¹ Traduction libre de l'espagnol: «¡Es lo que no se puede apreciar, lo que no se puede hablar! ¡Existe adentro del cuerpo!».

¹³² Traduction libre de l'espagnol: «Para mí, intuición significa no tener esquemas fijos y aceptar que en una clase se puede cambiar, porque hay algo internamente que indica la necesidad de hacerlo, ya sea modificando la música u otro tipo de estímulo que en ese momento no está resultando del todo adecuado. Es como una voz interna que ayuda en la búsqueda de caminos que conducen a encontrar, en la relación del grupo, una mejor posibilidad de diálogo. Cuando danzamos, dialogamos, primero con uno mismo, y después con el otro [...]».

¹³³ Traduction libre de l'espagnol: «Ellos son todos distintos, pero siempre es una forma de dar, de dar humanamente, no mecánicamente. Es esta la diferencia: Lo humano.».

¹³⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Ida y vuelta. Mis alumnos a quién yo doy, me dan de vuelta, a través del movimiento.».

¹³⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Si, hay dos palabras que recorren eso que es el *timing* y el proceso del grupo. Uno también se tiene un esquema armado al principio, el desarrollo y el final. Igual te vas adaptando al que va recibiendo y va te dando el grupo, como una ida y vuelta todo el tiempo.».

¹³⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Hay que aceptarnos nuestros colores. A veces somos blancos, a veces somos negros. ¡A veces rosas, a veces verde, a veces “no” a veces “sí”! ¡Estos “a veces” atraviesan nuestra vida!».

¹³⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Si sois una persona que piensas que todo lo que haces es porque es importante, no estas listas. No ves. ¡No ves al otro ni a vos misma!».

¹³⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Es difícil te aceptar a vos! Se empieza con uno, no con el otro, con uno. Si yo te conozco y veo lo diferente que sois, tengo primero que conocerme a mí para verte. No empezar a colocar números. Aceptar al otro significa conocerse a uno.».

¹³⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Todos son iguales, de verdad, en la vida de María: el hombre, la mujer, el niño, la persona con una discapacidad, ellos son todos iguales. María trata todos igualmente. Eso yo nunca ha visto a nadie, ni adentro, ni afuera del estudio. ¡La naturaleza de María es así!».

¹⁴⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Tiene mucha fuerza la imagen de María... Quedé como que embelesada, una atracción. inmediata por su figura, de cómo habla, por la fuerza que tiene o transmite y porque nunca me vio con una discapacidad! María es de la persona que conozco, a pesar de que trabaja con la discapacidad, es la única persona que trata a TODOS los que asisten a su estudio de la misma manera. ¡No permite que yo haga otra cosa porque tengo una dificultad en la pierna, no! Todos hacen lo mismo y de donde se pueda. Eso es maravilloso porque eso te da posibilidad hacerlo. Si ella

me tratara diferente à los demás... Porque cuando uno tiene una discapacidad, es muy fácil que los otros lo traten diferente, con algunos favoritismos, o te trata mejor, o te cede el lugar, o te atienden. Y eso no es bueno, eso va contra también, ¡tanto el favoritismo con el no verte son dos maneras de discriminar!».

¹⁴¹ Traduction libre de l'espagnol: «El tiempo está adentro mío. ¡Yo sé que estamos hablando y que tu está grabando, pero en un momento yo voy a estar saturada de mí! Yo voy a decir “adiós, gracias” y me voy. Hay una cosa adentro del cuerpo que dice cuándo empieza, cuando desarrolla y cuando termina.».

¹⁴² Traduction libre de l'espagnol: «es la posibilidad de conocimiento que cada uno adquirirá alrededor del cuerpo que no se mueve.».

¹⁴³ Traduction libre de l'espagnol: «E esto es algo de la técnica de María que estructura un montón la clase. Es dejar los tiempos de cada uno, digamos. No insistir al otro porque siga la consigna tal e cual como ella va dando. No hacer que vaya los tiempos que va uno a los demás.».

¹⁴⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Saber dar es lo más difícil. Porque uno espera siempre que el otro la respuesta. ¡No se puede esperar! ¡Ella llega en el momento justo! Cada cuerpo, cada persona es diferente. Lo sordo no es diferente, lo ciego no es diferente, o la persona que no puede andar con una pierna. ¡Non! ¡Todos somos diferentes y nosotros no tenemos la comprensión del movimiento al mismo momento!».

¹⁴⁵ Traduction libre de l'espagnol: «No que yo retiro [...] yo no retiro nada. Ellas cambian en la medida que uno cambia.».

¹⁴⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Esto depende de la persona. Cada uno debe averiguar en uno mismo lo que quiere.».

¹⁴⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Cada uno lo significa de una manera, ¿no? Depende de cómo cada uno lo tenga inscripto.».

¹⁴⁸ Traduction libre de l'espagnol: «[como vivir la clase] tiene que ver se la persona está en la búsqueda de algo o no! ¡Porque puedes ir a Bailar y nada más, o podés ir porque es María Fux!».

¹⁴⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Depende también de la persona. Como la persona vive la clase.».

¹⁵⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Debes encontrar en tu marcha tus propias palabras y TUS necesidades.».

¹⁵¹ Traduction libre de l'espagnol: «Para mí, la gente que viene acá es desconocida. Vienen tal vez porque quieren bailar. ¡Vienen y les gusta el local y quieren hacer algo con su cuerpo, pero no saben qué!».

¹⁵² Traduction libre de l'espagnol: «¡La gente viene sentir, sentir! ... Y quieren crear! [...] Ellos vienen porque yo no exijo [...] Non! ¡Haces lo que sois!».

¹⁵³ Traduction libre de l'espagnol: «En todos los estudios de danza dice, derecha, izquierda, el pie arriba, ¡abajo! ¡Non, yo! ¡La persona viene, yo abro la puerta y empezamos!».

¹⁵⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Lo que ha sentido en las clases de María, no hay sentido en ninguna otra actividad física que tenga que ver con el movimiento. Me siento yo sin ningún preconceito. Yo, ahí. Creo que es el lugar que más auténticamente me encuentro conmigo. Es la primera vez que racionalizo esto [...]».

¹⁵⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Había momentos en los cursos que yo me reconocía o que empezaba a reconocerme. [¡Yo empecé] a tener experiencias sobre mí misma a partir del movimiento [...] ¡Hay algo ligado a la vida cotidiana [...] ¡Desde que yo era muy pequeña, yo me sentía como si yo me reconociera de otra manera en este espacio!».

¹⁵⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Elle [su hija] me dice que es su lugar. Su espacio, elle ya sabe de eso. Es su grupo de pertenencia.».

¹⁵⁷ Traduction libre de l'espagnol: «En mí adolescencia tuve un momento que quería dejar [...]. Pero llegar y estar ahí et tener un lugar donde podía bailar, expresarme... Las muestras de fin de año, donde cada un elabora su propia danza era importantísimo para mí. Esta época era como fundamental. ¡Mostrar un proceso del trabajo del año con MI danza et MI música!».

¹⁵⁸ Traduction libre de l'espagnol: «En 2008 fue la primera vez que escuché hablar de María Fux y la Danzaterapia. No sabía que había una danza donde yo podría bailar, que todo mundo podría bailar de acuerdo con sus posibilidades.».

¹⁵⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Mi hijo ha desarrollado su cuerpo! Le encanta sus músculos, ¿la destreza que tienes de flexibilidad, vistes? Él se dobla, no le importa se pone la pierna para tras o para adelante [...] en lo de María se baila libre, ¡viste! ¡Él viene contento et se va contento!».

¹⁶⁰ Traduction libre de l'espagnol: «[La clase de María] es un aprendizaje. No es adictiva, pero es una elección. ¡Uno elige venir y continuar!».

¹⁶¹ Traduction libre de l'espagnol: «Ella siempre dijo que a cada clase se prepara como se fuera dar un espectáculo y para mí es así. [...] Todos somos parte de esta obra teatral que se da en una hora y nos vamos. De hecho, ella se peina, se maquilla, todo como se fuera de la misma manera que, como un ritual, como se fuera subirse en el escenario.».

¹⁶² Traduction libre de l'espagnol: «El arte está en todo lo que ella propone porque tiene [...] sin duda, una mirada hacia lo que dice el movimiento estético, hacia el uso de este espacio, de esta escena... vimos que ella siempre pone esta semilla del arte para que germine en la gente.».

¹⁶³ Traduction libre de l'espagnol: «Claramente! Ella es siempre una artista, ella nunca lo deja de ser. Por eso que ella puede dar un curso en el escenario. Si miras un curso de María, podes lo poner en un escenario y vas a estar mirando un espectáculo.».

¹⁶⁴ Traduction libre de l'espagnol: «María tira sus ideas de la vida misma. Hoy ella va trabajar con el elástico. No hay un plan, dicemos. Elle toma [la idea] de un título del diario, de lo que ella ve en la tele.».

¹⁶⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Para María, preparar un curso no es estar sentada y escribir, ¡«lo que yo voy a hacer es...!»». La forma que ella piensa es: “Mira, que lindo día, ¡yo voy a usa la luz!”. É el uso de estas cosas, no es? No está escrito.».

¹⁶⁶ Traduction libre de l'espagnol: «La palabra no solamente se emite, se saca del cuerpo. Sino que la palabra sigue en el espacio. A veces queda suspendida. As veces cae, pero este caso seguir. ¡Ahh! En el espacio, yo veo al espacio. ¡Non [como] seguir! ¡seguir!» ¡Non, el espacio está vivo a través del cuerpo! Y a través de la palabra que mueeeve a mi cuerpo. ¿Me entienden lo que digo o puedo hablar inglés? ¡No chino!».

¹⁶⁷ Traduction libre de l'espagnol: «María es una mujer que recorre al humor y al ridículo todo el tiempo en la clase. Desde estar en silencio, aparece la música y ella decir: “paren, paren porque estuve hablando con Bach, tomando un café!” Y vos la imaginas sentada en un bar, tomando café con Bach arriba de un piano, ¡no sé!».

¹⁶⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Y hay algo muy lindo que María tiene que es esto de focaliza en el cuerpo. Todo el tiempo, y yo tengo el recuerdo de cuando éramos chicas hablar con el cuerpo [*ella coloca la cara dentro de la blusa*]. “Hola cuerpo!” o preguntar à la sola de los pies como están ellas? Hablar por teléfono con los pies. María siempre se viene una consigna te llevaba afuera, siempre lo traía al cuerpo, hablar con el cuerpo. Conectarse con esto, focalizar.».

¹⁶⁹ Traduction libre de l'espagnol: «¡Bien, a veces ella va al absurdo! ¡A veces ella dice “Hola”! y habla por teléfono [imaginario] con una persona imaginaria, y también como ella acentúa los momentos, o sube la voz o la baja. Todo eso el interlocutor lo percibe. Todo muy bien manejado [...] Entonces esto ayuda la conducción de un curso y a hacer que los otros se perciban [de uno mismo], parece que hay los niños con más o menos discapacidades. ¡Hay de todo! ¡Y todos se dan cuenta! [...] Ella hace también las cosas ridículas que todos se reían [...] ese tipo de cosa ayuda! [...] Ella está ridiculizando el movimiento que algunos hacen más no lo saben [...] y esto permite la autocorrección.».

¹⁷⁰ Traduction libre du portugais: «[Imagem] é o modo de a consciência (re)apresentar objetos que não se apresentam diretamente à sensibilidade.».

¹⁷¹ Traduction libre de l'espagnol: «Yo uso la imaginación! ¡Yo soy una artista! ¡Yo no soy una bailarina de pasos!».

¹⁷² Traduction libre de l'espagnol: «El curso es una historia. Ella desarrolla una historia en sus cursos. Con un inicio, un punto culminante y un fin [...]».

¹⁷³ Traduction libre de l'espagnol: «No me gusta repetir las cosas. Me gustar sacar del cuerpo cosas nuevas. Mira esto [una mesa de madera]. ¡Eso me toca! Tiene una línea que hace un nudo. El nudo viene negro y más negro. ¡La línea continua, como la vida! ¡Es eso, ha creado una clase! ¿Me entiendes? ¡Es una mesa! ¿Hecha de qué? De madera. ¡La madera tiene algo escrito en su tronco! Mira lo que dices: «¡Que bella línea sois vos! ¿Pero tienes un nudo? [*María habla a la línea*], Si, ¡como vos! [*La línea responde*]. Yo también tengo nudo. Los nudos que me impiden de mover, entonces yo saco los nudos y los tiro. [...] Es la mesa. El tronco del árbol. La mesa es hecha de madera. Yo no soy hecha de madera. Pero mira las líneas que yo tengo [...] “Hola línea [...] que me dices, ¿qué música? ¡Una música que va lejos, lenta y larga! [*la línea responde*] [...] Esta línea no vas a hablar conmigo al teléfono, no vas a enviar un telegrama. Ella solamente me dice: ¡Mírame!».

¹⁷⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Los elementos que yo uso en el escenario, yo los uso en las clases.».

¹⁷⁵ Traduction libre de l'espagnol: «¡Cada cosa que se habla debe estar ligada no a un elemento, más a una posibilidad de moverse!».

¹⁷⁶ Traduction libre de l'espagnol: «[los objetos] estimulan la posibilidad de movimiento. Yo trato de pensar en las cosas que pueden estimular la gente, pero primero yo me pregunto a mí misma, ¿lo que me estimula? ... Bien, el viento, el sol, el elástico, el silencio.».

¹⁷⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Tu cuerpo es un elástico. A través de tu cuerpo elástico, lo que tienen en las manos [un elástico] mueve igual. Podes expresarse a través de él.».

¹⁷⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Las telas son los otros. ¡Ellas son lo que no se mueve! A través de mi cuerpo, ellas pueden moverse.».

¹⁷⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Mi cuerpo es un elástico que quiere hablar [...] Busquemos de qué manera. Hasta donde el elástico del cuerpo, las cuerdas, que hay dentro del cuerpo pueden se estirar.».

¹⁸⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Yo tengo en las manos un bandoneón que yo puedo tocar porque mi cuerpo es un bandoneón!».

¹⁸¹ Traduction libre de l'espagnol: «¡... Las rodillas, aflojas con los pies!».

¹⁸² Traduction libre de l'espagnol: «Y cada vez que estiro siento el límite en mi cuerpo y aflojo... ¡De un lado y de otro del cuerpo!».

¹⁸³ Traduction libre de l'espagnol: «¡Entonces, también me muevo todo el cuerpo y el cuerpo también tiene cara!».

¹⁸⁴ Traduction libre de l'espagnol : « Y la vuelvo a escuchar sin los brazos.».

¹⁸⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Cuando vuelvo a escuchar son las piernas que van a mover y no los brazos!».

¹⁸⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Siento el flujo [del movimiento] de la cadera hace abajo, de la cadera hace arriba.».

¹⁸⁷ Traduction libre de l'espagnol: «La sutileza de María está implícita en las consignas que ella da, a veces, se parecen duras por su personalidad [...] Hay algo implícito en las consignas de María que es claro, preciso [...] Es lo que ella dice, lo que ella propone, lo que ella define con una frase, su personalidad, la presencia que ella tiene, la manera de decir las cosas.».

¹⁸⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Se le respecta mucho la cosa cuando ella dice, se es muy atento.».

¹⁸⁹ Traduction libre de l'espagnol: «¡Puedo ir adelante! ¡Uso los brazos! ¡Los pies! ... ¡Vuelvo a mi lugar!».

¹⁹⁰ Traduction libre de l'espagnol: «¡Ellos no hacen copia de mí! [...] ¡Non! Ellos tratan de retirar de sus propios cuerpos los elementos que los hacen felices, con ellos mismos.»

¹⁹¹ Traduction libre de l'espagnol: «Tiene un efecto en los otros [...] Si yo soy tu alumno y no me muevo. je ve veo mover et yo tengo el deseo de moverme. ¿Comprendes?».

¹⁹² Traduction libre de l'espagnol: «Yo veo y me doy cuenta de que el no comprendió. Yo veo y me doy cuenta de que él no puede. Yo veo y trato de estimular. Me acerco lentamente y me muevo.»

¹⁹³ Traduction libre de l'espagnol: «Ella no dice [lo que hacer]. Ella le muestra cómo y el otro lo hace como él puede. Para mí, es bueno esto, ¡porque la persona que se siente presionada no quiere más volver [al estudio]! Porque la persona lucha contra lo que ella no puede, contra lo que ella no quiere hacer, contra lo que no sale. Ella lucha contra sus miedos y María tiene como fundamento en su manera de enseñar, de hacer perder el miedo, ¡de dar confianza al otro!».

¹⁹⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Es algo que, de una manera o de otra, uno pone adentro del cuerpo, uno lo incorpora. Porque yo veo mi hija que sale y escucha una música de reggaetón que no tiene nada que ver con lo que se pasa normalmente en lo de María ... Algunos movimientos están incorporados de las clases de María, do que ella siente de María [...]».

¹⁹⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Mi hijo hace también los movimientos de María. Él va incorporando. [...]Yo pienso que cada vez que va a la clase, ves que el observa, mira y copia [...]».

¹⁹⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Yo hago la Danzaterapia que viene... ¡Escuchas bien esto, eh! [...] Que viene de lo que yo a creado en el escenario. Es en el escenario que yo a aprendido que hacer con un rectángulo.».

¹⁹⁷ Traduction libre de l'espagnol: «¿El rectángulo a un lado más largo que otro, non? Es el escenario. Y ese escenario, uno puede lo dividir en dos lados y una diagonal. Uno puede ir de una pared a otra. Uno pode hacer círculos [...]. Ese escenario, ese rectángulo, uno pode le dividir de muchas formas [...] El rectángulo tiene un espacio largo y otro longo. ¡Yo trabajo con el largo y lo longo [...] Simples!».

¹⁹⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Mirando un pode no que se puede ver en uno mismo.».

¹⁹⁹ Traduction libre de l'espagnol: «[...] María hace que nos miremos unos a los otros lo que también te permite tener un mayor babage de movimiento.».

²⁰⁰ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Es bueno eso, esta parte que se separa los grupos porque un grupo observa el otro, lo que la persona exprime. Entonces también, eso aumenta a interpretación del lenguaje del cuerpo. El lenguaje de le expresión del cuerpo y el lenguaje corporal.».

²⁰¹ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Si la gente está sentada en el piso, la posibilidad [de mover] es el piso y yo. Si la gente está sentada en el piso [...] Lo que es fijo es el piso, el piso me dice como me mover.».

²⁰² Traduction libre de l'espagnol: «Al comienzo, con frecuencia y por veces, yo pido a la gente que va al piso. ¿Por qué? Porque el piso me da seguridad, el piso no mueve, entonces, si yo estoy sentada, yo

me siento más segura. Si tienes o non un problema físico, ayuda mucho estar sentada para estar en movimiento.».

²⁰³ Traduction libre de l'espagnol: «Yo hago para ver las desigualdades. ¡No somos todos iguales cuando estamos en el piso o cuando estamos sentados o parados! Uno tiene desigualdades diferentes, e esas desigualdades son visibles à través del movimiento. Yo, esto mí interesa.».

²⁰⁴ Traduction libre de l'espagnol: «La vida no es una permanente línea horizontal. A veces estamos arriba, a veces abajo. Utilizar el material que estimula la posibilidad del movimiento siempre me ha interesado.».

²⁰⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Cuando ella dice, bien algunos arriba y otros abajo, y los que están abajo van arriba y los que están arriba van abajo, ¡ella va equilibrando! Nadie está siempre arriba o abajo. As veces quien está arriba abaja y quien está abajo sube o al revés, o sea, yo esto lo veo como una equidad, ¡una mirada de equidad!».

²⁰⁶ Traduction libre de l'espagnol: « Grupo 2! ... Grupo 1! ...Grupo 4! ... ¡Grupo 3! ... 4 y 3 juntos!... ¡Miren el ritmo! ¡Miren el ritmo! ¡Volvo a mi lugar!».

²⁰⁷ Traduction libre de l'espagnol: «¡No se pierde ningún, ningún recurso que aparezca en el imprevisto del estudio se lo pierde! ¡Como no se lo pierde ninguna persona que está presente bailando! ¡Mira todas... setenta personas? Las setenta, puede describir donde estaba, lo que hacían. Eso es admirable.».

²⁰⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Yo le voy a elegir según con mis estados emocionales y también de que yo voy a tratar.».

²⁰⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Primero, la elección de la música es muy importante. ¡La música que elegís debe decir algo à vos! Á mí!!! Si la música que yo a elegido. esa sí, eta no ... porque yo dijo “sí” y “no”? Porque si la música no me elije, no me dice nada... Yo la quiero, pero ella no me dice nada, ¡ella no me habla al cuerpo! ¡¡Yo tengo que sentir la música como un cuerpo vivo!!! ¡¡La música no es algo vago que viene del cielo o un ángel en la puerta» Non!!!».

²¹⁰ Traduction libre de l'espagnol: «La música me muestra el camino, la ruta [...].».

²¹¹ Traduction libre de l'espagnol: «Yo siento [la música] y lo que yo siento se hace palabras. Yo no obligo al grupo a nada que lo que la música me ha dado. La música me da y yo doy.».

²¹² Traduction libre de l'espagnol: «La música va a mover conmigo en la medida que yo la conozco. Para que yo la poda conocer, yo la tengo que escuchar varias veces.».

²¹³ Traduction libre de l'espagnol: «Se tiene que dejar esta música impregnar el cuerpo y que tu cuerpo saque el movimiento. Eso no es rápido. Si vos elegís una música y la música va, otra música y ella va, ninguna música entra en el cuerpo. Yo prefiero elegir una, conocerla y mover. Se tiene que conocer por el cuerpo.».

²¹⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Esta música tiene diferentes movimientos! Hay el adagio, les momentos rápidos, lentos. ¡Hay mucha cosa à hacer con esa música! ¡Pero cuando salís de una clase, sentís que llevas la música! No solamente con el oído, pero con tu cuerpo.».

²¹⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Entonces ahora, cuando yo la voy a volver a escuchar, también siento el peso [...] De la profundidad del sonido. Por segunda vez la escuchamos.».

²¹⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Entonces, ahora es otra forma de escuchar no un violoncelo [...] Tiene una característica que tiene mucho que ver con nuestra vida. No siempre escuchamos un violoncelo que nos da esta continuidad, esa dulzura y esta forma de comunicarse... Vivimos en grandes contrastes. ¡A veces así! ¡A veces asado! Estos contrastes nos ayudan a encontrar novas formas de comunicación con el ¡cuerpo! [...] ¿Quiere decir que, si yo tuviera vivido 10 años con el violoncelo, tendería un aburrimiento atroz [...]? ¡Las cosas tienen valor, cuando se conocen los contrastes! ¿Comprenden?».

²¹⁷ Traduction libre de l'espagnol: «¡Está viva! Entonces ella me ha pedido ... la música del violoncelo me ha pedido, como se mueve los pies. Y yo le ha pedido, a la música, que me enseñe a escucharla. ¿Está claro lo que digo? No es que yo hago pasitos, si no que la música a llegado al cuerpo [...]».

²¹⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Le violoncelo ha llegado. Se ha incorporado al cuerpo y comienza a hablar. El violoncelo, la música dentro del cuerpo. Hablar en el espacio adentro mío, comienzo.».

²¹⁹ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Siempre que escucho música, y en ese caso, la música de un instrumento especial, el violoncelo. Pero siempre que escucho, tengo que esperar la transferencia, el pasaje de la música al cuerpo. No es: ¡escucho y hago! ¿Me entienden? Entonces ahora vamos a otra música.».

²²⁰ Traduction libre de l'espagnol: «[La música] ¿Vendrás, no vendrás? ¡Espero! [...] Entonces, Ahora vamos a escuchar lo mismo, pero vamos la subdividir con el estado de... En estado de ¡espera! que algo ocurra.».

²²¹ Traduction libre de l'espagnol: «Es sentir cada movimiento como parte de la música, como se tu hubiera hecho la música y la música es hecha para vos. Su cuerpo da lo que él recibe.».

²²² Traduction libre de l'espagnol: «Ahora lentamente vamos a ir subiendo y vamos a tratar de... Es como se hubiéramos hecho nosotros la música ... La memoria que ocurre al redor nuestro en las paredes del espacio está viva. ¿Me entiende? La música cuando y ha hecho esa transferencia de incorporarse al cuerpo permanece en el espacio. ¿Me entienden?».

²²³ Traduction libre de l'espagnol: «[...] la música en el estudio de María me lleva a cambiar el ánimo! Porque en el estudio de María lo que yo aprendí es que la música entre en mi cuerpo. Y se entra en mi cuerpo, entra también en mi cabeza y esto me cambiaba el ánimo. Creo que esto es la magia de María. Tiene que ver mucho con la repetición, porque una música salvo que sea muy impactante, no entra de una sola vez que la escuchas, va metiéndose por los poros. Esto es algo que es del estudio de María. Que va dejando que la música... entonces es un estímulo que María da permanentemente, dejar que la música mueva mi cuerpo. Eso yo ha llevado en la vida cotidiana [...]».

²²⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Cuando la volvo a escuchar, escucho también el acento que tiene las cuerdas. Las cuerdas tienen acento. La voz, la música, tiene acento. Me miran un segundo.».

²²⁵ Traduction libre de l'espagnol: «Entonces, ahora es otra forma de escuchar no un violoncelo ... Escuchar un grupo de instrumentos que producen fuerza para sacar [...]. Sintiendo la fuerza de los

instrumentos que vienen para sacar afuera, la fuerza que tengo dentro [...] ¡¡ Dice «SI»!! [la música] ¡VAMOS!! [orden con la voz fuerte.] ... ¡Sí!! [...] ¡¡ Ella dice «SÍ»!!!».

²²⁶ Traduction libre de l'espagnol: «El ritmo está dentro del cuerpo. Todo el tiempo, haga lo que haga. Si yo boceo, si me levanto, si me estiro, si me aflojo, si quiero dormir, si me despierto. Todo está hecho a través del ritmo. A través de la vida que fluye en el cuerpo que respira.».

²²⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Lo que más admiro en lo de María, y yo aprendí con el tiempo, lo que no podía hacer antes, es diseccionar la música. María comenzaba una clase y decía: “Bueno, ahora, atención con el síncopa”.».

²²⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Escucho los ritmos. escucho la música de otro lugar, ¿no? Eso que nos enseñó mucho María, escuchar lo violín, las cuerdas, el piano, escuchar los ritmos... saber, mismo sin tener estudiado música, saber dónde está uno, donde está el otro. Y la disfruto más.».

²²⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Y yo no conozco el idioma, las cosas que está cantando la voz, pero si ha escuchado algo importantísimo que me decía “sigue” [...] La palabra dice algo importante. ¡No te quedes en el camino, sigue! ¿A ver? [“Siiigue”, repiten los alumnos con movimiento de brazos.] [...] La palabra también tiene forma, “siiiigue” [...] A ver muévanla. [“Sigue”, repiten los alumnos con movimiento de brazos.] ¿Con o es, la palabra cae o la palabra queda suspendida? [“Queda suspendida”, dicen los alumnos.] [María pide que los alumnos la repiten varias veces] Entonces ahora viene la música y lo que yo voy a hacer es seguirla y ella me acompaña. Voy a hacer con todo el cuerpo, cierro los ojos. Dejo que me invade la música.».

²³⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Los sonidos que sacamos del cuerpo son preciosos [...] La palabra se ve. Si yo te dijo «te quiero» estoy dando algo que tiene peso, también tiene forma, ¡“¡ Te quieero!”». ¿Me entienden? [...] Quiere decir que la emisión de la palabra tiene gesto.».

²³¹ Traduction libre de l'espagnol: «¡Abrazo mi cuerpo y me siento! Entonces, “sigue” la palabra que estamos usando ahora me dice, “a veces no quiero seguir”. Y yo dijo, “ah, ¿pero por qué?” «Estoy cansada de vos!» [...] “Y que quiere ser?” “Quiero ser movimiento”». Yo le dijo: “lo que es el movimiento?” ¡La numero 2!».

²³² Traduction libre de l'espagnol: «María no trabaja con un volumen alto de música. La música no puede esconder lo que haces vos, porque eso te esconde también [...]. Uno no escucha con una música fuerte. Es importante escuchar cuando el oído es tranquilo y non cuando la música es la protagonista.».

²³³ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Qué se yo escucho con mucho volumen, no escucho de verdad. Hay un límite también para el oído.».

²³⁴ Traduction libre de l'espagnol: «¿Y si no escucho? ¡Escucho mi corazón, mi respiración, un tiempo para cada cosa! No me muevo con el sonido. ¡Yo escucho mi respiración, yo siento el ritmo de mi corazón y me muevo! ¡No hay fórmulas!».

²³⁵ Traduction libre de l'espagnol: «En los momentos más importantes de la vida, es el silencio. ¡Somos muy cercados de cosas! ¡Demasiado!».

²³⁶ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Porque tengo memoria do que ha escuchado. ¡Ha! ¿Sienten? [...] La memoria de la música que hemos escuchado.».

²³⁷ Traduction libre de l'espagnol: «El silencio no termino de internalizar. Necesito la música [...]»

²³⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Y son consignas, estímulos determinados que se llevan a la clase. Y después cada uno los desarrolla a partir de un movimiento propio [...] Y es por este motivo también que cualquier persona puede empezar en cualquier momento del año. Porque las clases no son correlativas. Uno trabaja a partir de la experiencia que tenga, mismo se esa experiencia no tenga nunca transitado en la danza.»

²³⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Si ella no tiene un inicio, un desarrollo y un final marcado fijo, estructurado, son recorrido que ella tiene [de la clase]. Uno puede empezar solo o con el grupo, pero en algún momento tiene que estar solo, en algún momento tal vez no haga música, en algún momento vas a pararte y a buscar el suelo, en algún momento vas a ir a la búsqueda del espacio, en algún momento vas a ir a la búsqueda del otro. ... La utilización de lo imprevisto, el rayito de sol que entra o de las partículas que vuelan a través de la luz. Todos estos son recursos que ella se los encontró las usa.»

²⁴⁰ Traduction libre de l'espagnol: «Después de escuchar lo que se pasa conmigo cuando yo miro a la gente, yo utilizo lo que la mayoría me dice con su cuerpo que no habla, pero que quiere mover. Entonces yo miro el grupo y yo comienzo a veces en el piso, a veces parado [...] yo comienzo cuasi siempre en el piso y cuando yo siento que el movimiento se ha completado por lo que ellos hacen, ellos se paran, se encuentran con el espacio que no ven, empiezan tocarlo y se dan cuenta de que el espacio se mueve si uno se mueve. Al final yo siento lo que yo escucho a través de mi cuerpo et lo doy. Son los cuatro pasos.»

²⁴¹ Traduction libre de l'espagnol: «La clase se desarrolla en cuatro partes bien distintas: primero el espacio del encuentro. Después utilizamos los límites que existen... Estamos en el piso, entonces, ¡vamos a la tierra! Al redor del cuerpo hay los límites, utilicémoslos. Tengo también los límites físicos, entonces utilizo los límites que tengo y el espacio. Con esto yo construyo la clase. Y la cuarta es lo que se pasa cuando vos ha escuchado y sentido muchas veces. Muestran me lo que tu ha sentí lo.»

²⁴² Traduction libre de l'espagnol: «Siempre pensé que una clase tiene que dividirse, entonces 15 minutos para trabajar en el piso, 15 minutos parado. En este tiempo, yo escucho la música. Yo comienzo a dibujar la música con mi cuerpo. Yo salgo del punto donde yo estoy en el inicio y yo muevo con la música.»

²⁴³ Traduction libre de l'espagnol: «Se ve como están las personas y como estoy yo frente a ellos.»

²⁴⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Hoy se acerca alguien muy importante que se llama *las cuerdas que hacen música*».

²⁴⁵ Traduction libre de l'espagnol: «¡Y no saben lo que traje! ... Me voy a sacar esto para ver quien viene ... ¿Quién sois? ¡Yo soy un sonido! ... De un violoncelo que pasa por el aire... Y se mete dentro del cuerpo... ¡Y hace una enorme cantidad de figuras! El sonido del violoncelo... que pasa por el aire... y se incorpora al cuerpo, y sale del cuerpo, como una línea que no se rompe. ¿La ven? ¿La ven? Ella no se corta ... Tómenla.»

²⁴⁶ Traduction libre de l'espagnol: «Cada uno tiene su espacio. Ellos no se tocan. Tienen su propio espacio [...]».

²⁴⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Ahora en una mano voy a poner la música et en una mano [la otra mano yo voy a poner] la voz. En las manos y en los pies, voy a hacer el dibujo... Miren el dibujo, miren el espacio que tengo. Abramos los brazos giremos. Este es el espacio que tenemos. Este es el espacio. En este círculo, en el centro dese espacio estoy yo. Pónganse separadas para sentir el espacio.».

²⁴⁸ Traduction libre de l'espagnol: «Y vuelvo a escuchar esta música que ha venido con cuerdas... Que tiene también la posibilidad también de estirarse al espacio. Pero tiene un límite. No solamente yo tengo el límite. Las cuerdas de la música, así como yo también tiene [límites] [...] Tenemos que aflojar para poder conocer la otra parte del cuerpo. Vamos a hacer ahora escuchando la música que ha venido, ¡por favor! Hasta al final de los dedos sienten las cuerdas que hay en el cuerpo. ... Girando el cuerpo.».

²⁴⁹ Traduction libre de l'espagnol: «Aunque yo esté atada en una consigna o en un lugar, sin embargo, hay como un sustento de libertad. Base, una base, ¡algo que te sostiene que es la libertad! [...] aunque estés en un espacio muy pequeño, este espacio es tuyo y es tu momento y tu espacio de libertad.».

²⁵⁰ Traduction libre de l'espagnol: «María tiene en los grupos en general de dar primero un lugar de pertenencia, encontrar tu espacio; que te vayas involucrando con la consigna de la clase, con la tarea de a poco en el lugar que María va brindando.».

²⁵¹ Traduction libre de l'espagnol: «Me doy cuenta inmediatamente porque yo siento lo que veo. Y me doy cuenta de que el grupo está cansado, entonces yo cambio de ritmo. Busco una otra música y una otra forma de expresarse. Es una posibilidad que yo doy. Ella tiene un tempo determinado. No es una hora, pode ser 20 minutos. Entonces ahora yo paso a una otra cosa, porque hacemos todos parte de un todo.».

²⁵² Traduction libre de l'espagnol: «Después haber construido muchas veces adentro del círculo, yo abro la puerta du círculo y yo voy al grande espacio [...] Vos cierras la puerta y moves adentro del círculo, después abris la porta y salís.».

²⁵³ Traduction libre de l'espagnol: «No miren en el suelo, miren el espacio que toma el cuerpo [...] ¡y usen el bandoneón que tienen en el cuerpo! y muévanlo en los pies, ¡cambiando de lugar!».

²⁵⁴ Traduction libre de l'espagnol: «Miro adónde voy y cambio de lugar!».

²⁵⁵ Traduction libre de l'espagnol: « La voz ya ha entrado al cuerpo y quiere salir al espacio... Va seguir en el espacio...Entonces despacito, vamos a ir subiendo... hasta encontrarla en el espacio...Que está la voz, y me mira...La voz tiene ojos...y tiene una palabra que dice “sigue”, no te quedas parada no esperes, sigue!...La voz va subiendo mi cuerpo hasta encontrar en el espacio...la forma de comunicarse con la voz que ya está en el cuerpo. ¡Comenzamos!».

²⁵⁶ Traduction libre de l'espagnol: «El hecho de poder movilizar el cuerpo en el espacio la genera una seguridad que ella no tenía antes. Una vez que una persona es limitada a un círculo reducido, ella no pode avanzar. À medida que ella alarga este círculo, sa visión se abre... La persona avanza.».

²⁵⁷ Traduction libre de l'espagnol: «Se ve, cuando él hace la improvisación uno se da cuenta.».

²⁵⁸ Traduction libre de l'espagnol: «¡Con la música, usen todo el espacio! Usen todas las posibilidades que les ha dado el encuentro de hoy que no hay sido poco. [...] LIBRES!».

²⁵⁹ Traduction libre de l'espagnol: «¡Qué maravilla lo que veo! ¡No solamente un instrumento como el bandoneón! ¡Yo puedo hacer un instrumento de cuerdas con mi cuerpo! ¡Improviso todas las cuerdas en el hermoso instrumento que tengo! ¡Y me suena con grasa, y se mueve conmigo! ¡Bravo!».

²⁶⁰ Traduction libre du portugais: «Na adaptação há uma adequação. Há um ajuste do corpo às condições materiais, as condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc. E na inserção, o que há é a tomada de decisão no sentido da intervenção no mundo.».

²⁶¹ Traduction libre de l'espagnol: «Clase o condición a la cual está sujeta la vida de cada uno.». Tiré de <https://dle.rae.es/?id=GjqhajH>

²⁶² Traduction libre de l'anglais: «The artist must have the courage to continuously initiate new paradigm shifts and constructions about the world.».

²⁶³ Traduction libre de l'anglais: «Through intentional, directed kinesthetic awareness of the moving body in these expressive movement practices, the merging of physical and the metaphysical leads to self-actualization.».

²⁶⁴ Traduction libre de l'anglais : «We see that danse is a creative force that has the potential to change and improve our body, our mood and ultimately our lives.[...] Currently, the word “therapy” is used to refer to anything that makes us feel better.»

²⁶⁵ Traduction libre de l'espagnol: «[...] Educar significa dar y cambiar. Terapia significa dar y cambiar, ¿sí?».