

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DIALOGUE GRAVITAIRE EN CLASSE
TECHNIQUE DE DANSE CONTEMPORAINE :
POSTURE D'ENSEIGNANTE ET CHOIX STRATÉGIQUES POUR
ABORDER LA MISE EN JEU DE LA RELATION À LA GRAVITÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR
SANDRINE VACHON

AOÛT 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.07-2011). 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

À travers ce parcours exigeant, toute une corporéité peu à peu se transforme. Les échanges sont en grande partie responsables des ajustements dans ce chemin vers de nouvelles compétences d'enseignante qui solidifient également mes chapeaux d'artiste, de femme et de mère. Les relations entre collègues chercheurs, enseignants et participantes à la recherche ont suscité des réflexions qui me suivront pour la suite.

Je veux remercier les enseignantes du Département de danse de l'UQAM qui ont suivi mon questionnement, l'ont nourri, et parfois même confronté : Nicole Turcotte, Marie Beaulieu, Manon Levac, Geneviève Dussault, Katya Montaignac, Myriam Saad et Nicole Harbonnier. Je remercie également ma directrice, Johanna Bienaise, qui a suivi avec intérêt mes réflexions, m'a laissée trouver mon chemin et encouragée à prendre position. Merci à l'*École de danse contemporaine de Montréal*, l'Université Concordia et *L'Espace du mouvement*. Aux participantes Roxane D'Orléans, Jamie Wright et Angélique Willkie, vous êtes au cœur de ma transformation. Merci de votre grande générosité, et surtout de votre confiance. Merci à la danse, son milieu et ses artisans, pour tout ce qu'ils m'apportent encore.

Au-delà des échanges et des relations, tout comme le souligne ma recherche, se trouve le soutien. Je remercie ma famille biologique et élargie, mes parents et amis qui n'ont avec aucune objectivité jamais douté de mes capacités. Mes appuis réels à la maison, mon centre, mon socle : Michel, Margot et Arthur. À eux, j'offre toute ma reconnaissance, vous avez été témoin de mes périodes d'abandon et de résistance, vous avez été patients et tolérants, vous m'avez encouragée et permis de me dépasser. C'est pour vous également que j'ai interrogé la notion de modèle et que j'espère continuer de chercher un équilibre qui se veut dynamique.

DÉDICACE

C'est dans le désir de mieux rencontrer mes étudiants dans leur cheminement que j'ai trouvé des voies pour mieux rencontrer l'humain dans sa complexité. J'en ressors grande et humble à la fois, parce que chemin faisant, je me suis rencontrée moi-même.

À Margot et Arthur,
mon ancrage, c'est vous...

AVANT-PROPOS

PRÉLUDE À LA VOIX DE CHERCHEURE

« *There is a crack in everything, that's how the light gets in* » (Leonard Cohen, *Anthem*).

J'ai probablement choisi la danse car elle a suscité chez moi un imaginaire qui s'est avéré fécond. Dans un deuxième temps, elle répondait à une fascination pour le corps et l'humain qui l'habite : un intérêt pour l'art comme les sciences (anatomie, biologie) trouvait une résonance dans le mouvement dansé. Des quatre éléments et leur poésie (Bachelard, 1943, 2001), je suis d'air et d'eau, alors que la terre et le feu sont de lointains territoires. J'imagine, je rêve, je me projette en haut ou au loin, espérant que quelqu'un ou quelque chose me portera. Je n'ai compris cela, de manière concrète, que très récemment. Une grande solitude se pose alors que mes jambes vacillent et que mes bras se *tendent vers*. Une nostalgie de l'*être avec*, au début de la vie.

J'ai marché tard – motricité fine exemplaire –, mais aucune urgence d'explorer l'espace. Est-ce à ce moment que ma préférence ciel (Godard, 1990) est apparue ? Ou déjà mon ADN portait-il la trace des longs muscles à contraction lente qui seraient les miens, de l'hyperlaxité des genoux, des poignets et des épaules, d'une vision floue, tous des facteurs qui feraient basculer mon tronc vers l'avant ? Le désir d'extension s'exprime autant dans mes genoux que dans le cœur : à s'étendre à l'infini, on s'expose au choc du retour. D'ailleurs, de la chute, j'ai peur. En fait j'ai peur de tout, tout le temps : du déséquilibre, de faire les mauvais choix, d'être jugée, de ne pas être à la hauteur. Alors, je m'accroche à la verticale, je veux tout faire, moi-même. Je

m'inquiète d'avance, j'évite les conflits, je m'assure que tout à l'extérieur est dans un équilibre relatif, je suis devenue une médiatrice formidable. Une sensibilité, une vulnérabilité aussi riche que dangereuse pour celle qui la porte car l'écoute du dedans, de l'instinct à l'expérience, demeure en sourdine. L'équilibre à l'intérieur, la stabilité, la confiance de se porter, où se trouvent-ils ? Et me voilà qui creuse.

La flexion étant mon opposé, le repli sur soi jugé d'abord égoïste s'est avéré un repli en soi et pour soi. Habiter le soi, y trouver la force comme le courage, l'intérêt comme la curiosité, la confiance de se porter avec ses failles et ses lumières. Se fier à soi, finalement. J'ai quitté mon pays d'en haut, et je suis ainsi partie dans une autre direction, à partir du concret des références sensorielles dans l'« air gravitaire » (Després, 1999). Ce fut un voyage sans repère, sans langage et sans boussole. Les découvertes du « en bas » et du « en dedans », ne pouvaient que transformer ma perception de soi et du monde.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xv
RÉSUMÉ	xvi

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 CONTEXTE ET ORIGINE DE L'ÉTUDE.....	1
1.1.1 <i>La chercheuse interprète</i>	2
1.1.2 <i>La chercheuse enseignante</i>	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	6
1.2.1 <i>La notion de poids en danse contemporaine</i>	7
1.2.2 <i>Terminologie : entre notions de poids et relation à la gravité</i>	10
1.2.2.1 Poids, masse et gravité.....	10
1.2.2.2 Tonicité : la valeur expressive du poids en relation.....	12
1.2.2.3 Relation à la gravité	15
1.2.3 <i>La classe technique en danse contemporaine</i>	16
1.2.3.1 Une pratique en questionnement.....	16
1.2.3.2 La transmission en danse : contagion et dialogue.....	17
1.2.3.3 La relation à la gravité en classe technique.....	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIF DE L'ÉTUDE	20
1.4 MÉTHODOLOGIE.....	21

1.5	PERTINENCE ET LIMITE DE L'ÉTUDE	23
CHAPITRE II		
CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE.....		26
2.1	LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT POSTURAL	27
2.1.1	<i>La relation affective et la tonicité</i>	<i>28</i>
2.2	LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS LE MOUVEMENT DANSÉ.....	31
2.2.1	<i>L'organisation du mouvement : la préparation.....</i>	<i>31</i>
2.2.2	<i>Le transfert du poids dans l'espace</i>	<i>34</i>
2.2.3	<i>Les composantes du mouvement dansé</i>	<i>36</i>
2.2.3.1	La composante « énergie », dynamique et qualité du mouvement .	37
2.2.3.2	La composante « espace ».....	39
2.2.3.3	La composante « temps ».....	40
2.2.3.4	La composante « corps ».....	41
2.2.4	<i>L'ancrage du mouvement et les appuis.....</i>	<i>43</i>
2.3	LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS	47
2.3.1	<i>La technique en danse.....</i>	<i>48</i>
2.3.1.1	La classe technique en danse contemporaine.....	48
2.3.2	<i>Stratégies pédagogiques : enseignement et apprentissage</i>	<i>50</i>
2.3.2.1	Les défis de l'appropriation	54
2.3.2.2	La contagion gravitaire	55
2.3.2.3	Entre résultat et processus.....	56
2.3.2.4	Le travail des sensations.....	57
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		60
3.1	ORIENTATION ÉPISTÉMOLOGIQUE	61
3.1.1	<i>Recherche qualitative d'inspiration constructiviste.....</i>	<i>61</i>
3.2	MÉTHODOLOGIE.....	64
3.2.1	<i>Approche d'inspiration phénoménologique</i>	<i>65</i>
3.3	TERRAIN DE RECHERCHE	67
3.3.1	<i>Terrain de pratique durant les classes techniques.....</i>	<i>67</i>

3.3.2	<i>Choix et profil des participantes</i>	68
3.4	COLLECTE DE DONNÉES D'INSPIRATION ETHNOGRAPHIQUE ET AUTOETHNOGRAPHIQUE.....	70
3.4.1	<i>Outils de collecte de données</i>	71
3.4.1.1	Observation participante	71
3.4.1.2	Journal de bord.....	73
3.4.1.3	Captation audio et vidéo des classes et entretiens.....	75
3.4.1.4	Entretiens semi-dirigés.....	75
3.5	ANALYSE DES DONNÉES	76
3.5.1	<i>Analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994)</i>	76
3.5.1.1	Codification et catégorisation	78
3.5.1.2	Mise en relation et intégration.....	80
3.5.1.3	Modélisation partielle.....	82
3.5.2	<i>Validation</i>	82
3.6	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	83
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		
4.1	PRÉLUDE : PROCÉDURE ET EXPLICATIONS GÉNÉRALES	84
4.2	LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE ROXANE D'ORLÉANS	85
4.2.1	<i>Posture : se porter et se comporter</i>	85
4.2.1.1	L'influence Humphrey-Limón.....	87
4.2.1.2	Principes : Communiquer , De l'intérieur à l'extérieur et Risquer.....	88
4.2.2	<i>La relation à la gravité dans le mouvement dansé</i>	89
4.2.2.1	L'utilisation de la respiration et du poids.....	900
4.2.2.2	Risquer l'espace	93
4.2.2.3	La maîtrise du transfert : centre et ancrage	95
4.2.2.4	Le temps, le rythme et la relation à la Terre	97

4.2.3	<i>Stratégies pédagogiques</i>	99
4.2.3.1	Enseignement : guider et informer.....	99
4.2.3.2	Apprentissage : la référence au poids.....	100
4.2.4	<i>Voix de chercheure</i>	101
4.2.5	<i>Intégration : le danseur, cet humain articulé</i>	102
4.3	LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE JAMIE WRIGHT ...	104
4.3.1	<i>Posture : se porter et se comporter</i>	105
4.3.1.1	Principes : Savoir choisir, Efficacité et Équilibre	106
4.3.2	<i>La relation à la gravité dans le mouvement dansé</i>	108
4.3.2.1	La composante « corps » et ses sensations	108
4.3.2.2	Tonicité : de l'éveil à l'utilisation	109
4.3.2.3	Simplifier l'action : la poussée.....	111
4.3.2.4	Le support de la profondeur	112
4.3.3	<i>Stratégies pédagogiques</i>	114
4.3.3.1	Enseignement : un dialogue pragmatique	114
4.3.3.2	Apprentissage : un corps fonctionnel.....	115
4.3.4	<i>Voix de chercheure</i>	116
4.3.5	<i>Intégration : oser le mouvement</i>	118
4.4	LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT D'ANGÉLIQUE WILLKIE.....	120
4.4.1	<i>Posture : se porter et se comporter</i>	121
4.4.1.1	Principes : Efficacité, Écologie, Clarté	122
4.4.2	<i>La relation à la gravité dans le mouvement dansé</i>	124
4.4.2.1	L'espace	124
4.4.2.2	Le poids et la tonicité	125
4.4.2.3	Le centre gravitaire	127
4.4.3	<i>Stratégies pédagogiques</i>	129
4.4.3.1	Enseignement : le corps comme repère.....	129
4.4.3.2	Apprentissage : clarté du vocabulaire et du corps.....	131

4.4.4	<i>Voix de chercheure</i>	133
4.4.5	<i>Intégration : l'opportunité d'échange</i>	135
4.5	TRANSFORMATIONS OBSERVÉES PAR LA CHERCHEURE CHEZ LES DANSEURS	137
4.6	MODÉLISATION PARTIELLE : EN ROUTE VERS LA DISCUSSION.....	140
CHAPITRE V		
DISCUSSION – ÊTRE EN RELATION		143
5.1	POSTURE ET PRINCIPES : ÉPISTÉMOLOGIE DE L'APPROCHE ENSEIGNANTE... 144	
5.1.1	<i>La relation à la gravité dans la posture enseignante</i>	145
5.1.2	<i>L'empreinte posturale enseignante : une vision esthétique</i>	146
5.1.3	<i>La relation à l'autre</i>	147
5.1.3.1	Résonance et apprentissage.....	148
5.1.3.2	Une relation à l'étudiant en quête d'équilibre.....	150
5.1.3.3	Dialogue gravitaire.....	151
5.2	MISE EN JEU DE LA RELATION À LA GRAVITÉ DANS LE MOUVEMENT DANSÉ 152	
5.2.1	<i>La relation à l'espace</i>	153
5.2.1.1	L'attention aux sensations	155
5.2.1.2	L'effet de la force gravitaire	157
5.2.1.3	La respiration	159
5.2.1.4	L'ancrage du corps dans l'espace	161
5.2.2	<i>La relation à la qualité du mouvement et à la tonicité</i>	165
5.2.2.1	Tonicité et gestion du déséquilibre	166
5.2.2.2	Le langage de l'impulsion.....	168
5.2.3	<i>À propos de l'image et de l'imaginaire gravitaire</i>	170
5.3	VOIX DE CHERCHEURE : LES VOIES DE LA TRANSFORMATION.....	172
5.3.1	<i>La confiance de se porter et de se comporter</i>	173
5.3.2	<i>Composer le mouvement dansé et guider la personne</i>	178
5.3.3	<i>La médiation entre forme et processus</i>	180
CHAPITRE VI		
CONCLUSION.....		182

6.1 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	183
6.1.1 <i>Le danseur, cet être de relations</i>	183
6.2 OUVERTURES POSSIBLES DE L'ÉTUDE.....	185
6.2.1 <i>Portée esthétique</i>	185
6.2.2 <i>Portée pédagogique</i>	189
6.3 PERTINENCE ET LIMITES DE LA RECHERCHE	191
ANNEXE A	
VERSION CONCEPTUELLE DU CADRE DE RÉFÉRENCE	
THÉORIQUE	194
ANNEXE B	
TABLEAU DES ACTIONS ÉLÉMENTAIRES D'EFFORT SELON LABAN	
(1963,1994)	196
ANNEXE C	
EXEMPLE DE JOURNAL DE BORD	198
ANNEXE D	
AIDE-MÉMOIRE ET GUIDE EN COLLECTE	200
ANNEXE E	
GUIDE DES QUESTIONS POUR ENTRETIEN	202
ANNEXE F	
PREMIER TABLEAU POUR OBSERVATION PARTICIPANTE	204
ANNEXE FB	
DESCRIPTIONS DÉTAILLÉE DES PROPOSITIONS ET	
INTERVENTIONS	206
ANNEXE G	
MÉMOS DES ENTRETIENS	208
ANNEXE H	
DEUXIEME TABLEAU POUR OBSERVATION PARTICIPANTE	211
ANNEXE I	
CODE COULEUR, TABLEAU D'OBSERVATION	213

ANNEXE J	
CODE COULEUR, TRANSCRIPTION.....	215
ANNEXE K	
REPRÉSENTATION DE L'APPROCHE DE ROXANE D'ORLÉANS	217
ANNEXE L	
REPRÉSENTATION DE L'APPROCHE DE JAMIE WRIGHT	221
ANNEXE M	
REPRÉSENTATION DE L'APPROCHE DE D'ANGELIQUE WILLKIE	225
APPENDICE A	
CERTIFICAT DE FORMATION ÉTHIQUE ET CERPE	229
APPENDICE B	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPANTES	231
APPENDICE C	
DEMANDE DE CONSENTEMENT POUR ORGANISME HÔTE.....	234
APPENDICE D	
COURRIEL ENVOYÉ AUX ORGANISMES HÔTES	237
APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR NON-PARTICIPANTS	239
BIBLIOGRAPHIE.....	242

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Représentation par schématisation de l'approche de Roxane D'Orléans	104
4.2 Représentation par schématisation de l'approche de Jamie Wright	120
4.3 Schématisation finale Angélique Willkie.....	137
4.4 Modélisation (partielle) : les boucles de la transmission de la relation à la gravité	141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Traduction libre des facteurs de mouvement et qualité de l'effort selon Carolyn Moore	39
5.1 Tableau commun des verbes d'impulsion (chacun dans sa langue originale)	169

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AFCMD	Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
EDCM	École de danse contemporaine de Montréal
LMA	Analyse du mouvement Laban (de l'anglais « <i>Laban Movement Analysis</i> »)
PNL	Programmation neurolinguistique
RQD	Regroupement québécois de la danse

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à énumérer des mises en jeu variées de la relation à la gravité dans la transmission des savoirs en classe technique de danse contemporaine dans le contexte de la formation professionnelle et préprofessionnelle. Fruit d'un ensemble de réactions d'opposition et d'abandon à se mouvoir dans un espace gravitationnel, la relation à la gravité témoigne d'un dialogue singulier avec soi, l'autre et l'environnement. Se trouve par le fait même une visée de meilleure compréhension de cette relation et de ses enjeux corporels, relationnels et expressifs dans ma posture enseignante. Étudiée sous trois grandes sphères : l'organisation posturale, le mouvement dansé et la transmission en danse, la relation à la gravité est éclairée ici par la littérature spécialisée en psychomotricité, en philosophie, en enseignement, en danse et en analyse du mouvement. Cet ancrage théorique a permis d'investiguer comme fondement la gamme des mélodies toniques, là où se crée le geste et se forme sa charge expressive. C'est dans une approche d'inspiration phénoménologique et par une collecte de données d'inspiration ethnographique et autoethnographique que la recherche d'outils a progressé. Vécue dans ma corporéité de chercheuse et observée, la pratique de trois enseignantes d'expérience (Roxane D'Orléans, Angélique Willkie, Jamie Wright) a été ensuite analysée grâce à la méthode d'*Analyse par théorisation ancrée* (Paillé, 1994). C'est particulièrement dans la manière de transmettre que de nouveaux chemins pour jouer de sa relation à la gravité se sont dévoilés, suggérant de fait de nouvelles manières de s'ancrer et de s'appuyer, exprimant une vision esthétique et pédagogique qui a dépassé le contexte de la classe technique. C'est dans la relation à soi à travers le développement d'une proprioception fine, dans la relation à l'espace comme catalyseur de tous les élans, et dans une relation à l'autre qui invite l'échange que les outils se sont révélés. Si cette recherche ne peut faire état de toutes les manières d'aborder la relation à la gravité et les outils dégagés ne peuvent pas tous s'appliquer à ma pratique, ces limites ne repoussent pas la pertinence de cette étude. Posant un regard sur le geste et l'humain qui l'habite, les résultats pourraient être intéressants pour d'autres domaines de formation où le corps en jeu, au-delà de l'instrument de performance, est considéré dans l'ensemble de ses relations. Cette étude s'inscrit également dans les préoccupations actuelles de la formation en danse : quelle technique peut répondre aux besoins des danseurs face aux exigences du milieu professionnel qui désire un artiste sensible, performant, réflexif, capable de s'adapter et de se transformer au gré des signatures chorégraphiques?

Mots clefs : relation, gravité, classe technique, danse contemporaine, enseignement.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le but est de nourrir un corps porteur de danse, non seulement un corps inerte comme le voit l'anatomiste, un corps fait d'interactions de forces comme le voit le biomécanicien, ou un corps imprégné de culture comme le voit le sociologue, ou encore un corps symbolique comme le voit le psychologue [...], mais un corps fait de ces milliers d'épices tout à la fois (Rouquet, 1991, p. 5).

1.1 Contexte et origine de l'étude

En amont de cette démarche de recherche se trouve une pratique d'interprète en danse contemporaine qui m'a permis d'explorer différents univers chorégraphiques et processus de création. Mon parcours professionnel m'a ensuite donné l'opportunité de porter de nombreux chapeaux : chorégraphe, répétitrice et enseignante en formation technique, en interprétation et en création. Imprégnée d'une expérience d'une quinzaine d'années de vécu dans le domaine de la formation en danse, je poursuis une réflexion sur les moyens d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les fondements de la danse contemporaine. Afin de vérifier des intuitions et obtenir des réponses aux interrogations soulevées, cette réflexion m'a incitée à m'engager dans un parcours aux études supérieures en danse. Si mes intérêts et interrogations étaient nombreux au départ, une constante apparaissait : une fascination pour le geste et

l'humain qui le construit. Je me suis intéressée à la mise en œuvre du mouvement dansé, à la technique qui doit le supporter, et au savoir commun offert en formation qui doit aussi favoriser, dans une discipline artistique, la singularité de l'individu. À l'origine, ce projet de recherche prend racine dans un besoin de ressourcement et une motivation à comprendre et améliorer ma pratique d'enseignante en danse contemporaine.

1.1.1 La chercheure¹ interprète

Durant ma formation professionnelle d'interprète en danse, suivie au Grant MacEwan Community College (Edmonton) ainsi qu'à l'*École de danse contemporaine de Montréal*, j'ai pu aborder les fondements de la danse moderne, postmoderne et contemporaine. Dans les classes techniques et nombreux processus créatifs suivis, j'ai été guidée dans des dynamiques de mouvements qui ont interpellé ma gestion du poids, encouragée à trouver force et liberté en mouvement tout en développant une expressivité singulière. Par ailleurs, une certaine impression d'être différente, de ne pas avoir « le bon » centre moteur de mouvement pour l'esthétique chorégraphique contemporaine s'est imprégnée en moi et m'a suivie même dans ma carrière professionnelle. En danse, le centre moteur se définit de manière générale comme étant le lieu où se prépare et s'initie la tâche motrice, ou comme étant, pour reprendre les termes du *Dictionnaire de la danse* (Le Moal, 2008), « Un point fictif autour duquel s'organise le mouvement ». Cette organisation du mouvement autour du centre fictif est soumise à la force d'attraction qu'exerce la gravité sur le corps. Durant ma formation, la région du bassin était toujours privilégiée comme centre moteur, véritable lieu d'attention, de puissance et de stabilité autour duquel je ne me retrouvais pas. Mon

¹ Comme les participantes à cette étude, la chercheuse ainsi que la majorité des enseignant(e)s en danse sont des femmes, le féminin sera majoritaire employé tout au long du texte lorsque pertinent.

bassin est mobile, avec une propension pour l'antéversion². On m'a souvent demandé de « changer mon centre » dans une visée d'efficacité d'exécution ou de dynamique recherchée. Le dictionnaire *Le Robert* (2014) indique que l'efficacité est ce « Qui produit l'effet qu'on en attend [...] capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort, de dépense ». Il y a en formation technique en danse ce souci d'efficacité qui s'exprime dans la capacité de maîtrise du mouvement tout en déployant une certaine aisance et liberté dans l'exécution.

Mon sternum est mon centre, ma tête est une boussole, mon regard comme un appel vers l'extérieur, je possède une grande amplitude des mouvements du tronc. En fait, mon centre semble se promener entre les côtes et le crâne, dans la sphère supérieure du corps. Chorégraphes et pédagogues ont par ailleurs salué la créativité, voire l'esthétique de mouvements initiés par mon centre haut perché dans les airs ou qui semble se promener à travers les extrémités. Il se trouve encore aujourd'hui un écart qui demeure à éclaircir dans ma pratique en ce qui concerne mon centre initiateur et le centre gravitaire du mouvement. C'est à s'y confondre ; comme quoi l'efficacité d'exécution dans une visée de stabilité et la créativité comme synonyme de liberté sont chez moi deux départements distincts.

De plus, l'ancrage au sol, notion phare en danse contemporaine, ainsi que la notion d'abandon du poids du corps vers le sol n'ont jamais fait sens pour moi. L'ancrage implique à la fois la stabilité et l'enracinement. Or, j'ai toujours perçu ma relation à la force gravitaire dans une dynamique d'élévation, sans savoir alors où je pouvais trouver mon ancrage. Toute mon organisation motrice semble vouloir contrôler le transfert de poids en revenant rapidement à la verticale. Il est important de noter que la notion de

² Déplacement de l'épine iliaque antérosupérieure vers l'avant, ce qui entraîne une tendance à une lordose au niveau des vertèbres lombaires. Ce qui, dans mon cas, a influencé ce que Sohier et Haye (1989) appellent « La marche qui vient d'en haut ».

poids est ici employée dans sa valeur qualitative, en termes de nuances de résistance (ou d'abandon) à la force gravitaire, en préférence à sa signification quantitative qui réfère à la masse. De plus, tout au long de mon parcours en danse, je me suis sentie corporellement et personnellement confrontée lorsqu'on me demandait de repousser le sol ou de résister avec une tension musculaire forte. Ces qualités dynamiques me sont en effet toujours apparues être à l'opposé de la manière dont je me percevais comme interprète et comme personne.

Devant ces constats, j'ai pu observer que si la notion de transfert de poids en mouvement est omniprésente en classe technique contemporaine, la gestion de ce poids et le soutien dont elle a besoin ne sont pas nécessairement traités de manière explicite. Si le plus souvent, je n'ai pas réussi à comprendre comment changer l'initiation ou l'attaque spécifique du mouvement, c'est parce que le processus complexe du transfert du poids dans l'espace me semblait vague ou épeurant. Ce trajet est demeuré chez moi instable et méconnu, malgré vingt ans de pratique.

1.1.2 La chercheure enseignante

Parallèlement, mon expérience d'enseignement m'a conduite dans des écoles de loisirs, dans la formation générale préprofessionnelle (secondaire, collégiale) et professionnelle en danse contemporaine. J'ai commencé à enseigner sous l'influence de la réforme du Ministère de l'éducation au Québec en 2000 (Québec, 2000, 2006). Inspiré par l'approche par compétences (Lasnier, 2000), l'étudiant est alors placé au cœur de sa réussite ; il fallait lui suggérer des projets intégrateurs, lui apprendre à apprendre, utiliser des compétences transversales, etc. Bien que les points de vue soient mitigés sur ce « renouvellement pédagogique » (Boutin, 2007 ; Perrenoud, 2000), cette réforme a eu pour effet chez la jeune enseignante que j'étais de considérer les modalités d'apprentissage de l'étudiant et de réfléchir autant à la manière de le transmettre qu'au

savoir lui-même. L'importance donnée à la considération des styles d'apprentissages, bien que remise en question aujourd'hui (Willingham, 2011 ; Baillargeon, 2013), m'a néanmoins permis de varier mes interventions pédagogiques et a soulevé un intérêt pour saisir la portée des mots, des images et du touché dans l'enseignement en danse. Par quelles avenues le mouvement peut-il faire sens ?

L'expérience d'enseignement de classes techniques en danse contemporaine m'a conduite à faire de nombreuses observations sur le mouvement dansé et ses composantes³, mais aussi sur la manière d'initier le mouvement et les dynamiques privilégiées pour gérer les transferts de poids. J'ai pu observer que les corrections sur la forme, la mécanique du mouvement, l'énergie ou la musicalité ne suffisent pas toujours pour encourager une aisance dans les jeux avec le poids dans le mouvement dansé. Les coordinations motrices du danseur et ses dynamiques privilégiées semblent inscrites dans son corps et sa personne comme l'alphabet de base de son vocabulaire moteur. J'observe que certains danseurs bien ancrés au sol priorisent la flexion, initient tout à partir de la région du bassin, et semblent favoriser une attaque du mouvement. D'autres amorcent le mouvement de manière plus douce avec les extrémités et se lancent dans l'espace en se réorganisant dans un deuxième temps. Certains s'allongent vers le ciel et semblent attachés à une verticalité du corps à laquelle ils reviennent toujours. D'autres encore semblent moins inscrits dans la verticalité, paraissent solides et donnent du volume à leurs mouvements en irradiant tout à partir du nombril.⁴

Au cœur du transfert de poids dans le mouvement dansé se joue une organisation qui me semble profondément liée à la manière dont chaque danseur gère la force de

³ En référence aux composantes : corps, espace, temps et énergie (Robinson, 1992 ; Bruneau, et Lord, 1983) ou facteurs « poids », « flux », « espace » et « temps » (Laban, 1994). Voir chapitre II.

⁴ Ces observations concordent à des postures soulevées en classe avec Paul Wagner durant ma formation à l'École de danse contemporaine de Montréal. Quatre types avaient été présentés : « *Resistor* », « *assistant* », « *posture* » et « *perserverator* » liant postures et personnalité.

pesanteur. Plus encore, cette organisation qui me semble être singulière paraît aussi avoir une portée symbolique au-delà de l'aspect purement biomécanique, comme si la gestion du poids du danseur forgeait aussi l'ensemble de sa personne dans sa globalité. Il semble que ce que je n'ai pas été en mesure de comprendre ou de maîtriser en tant qu'interprète, et qui me donne aussi de la difficulté comme enseignante, se situe dans la compréhension de la relation particulière de chacun avec la gestion de son poids face à la force de gravité. Alors que la classe technique encourage la maîtrise du mouvement tout comme le déploiement d'une certaine aisance d'exécution, c'est bien cette aisance dans le transfert de poids hors de la verticale qu'il m'est difficile de déployer personnellement. Soucieuse de ne pas transmettre cette lacune à mes étudiants, je tente de mieux comprendre ce que signifie ce rapport individuel au poids et au déséquilibre dans le mouvement dansé.

D'autre part, c'est à travers un dialogue, corporel et didactique, entre enseignant et danseur, que la transmission des savoirs en classe technique se produit. C'est ainsi que se trouve dans cette démarche de recherche une préoccupation de cohérence, afin que la transmission de la proposition dansée de l'enseignante interprète que je suis soutienne les objectifs explicites qu'elle sous-tend. Il s'agit dès lors d'explorer comment peut se réaliser un savoir incarné et réflexif sur les chemins du poids dans le mouvement dansé. Enseigner le support, encourager le risque en mouvement et l'abandon du poids selon de nouvelles perspectives, comment cela se traduit-il ? Que signifierait une nouvelle « pensée du poids » (Després, 1999, p. 130) ?

1.2 État de la question

La notion de poids, sa présence et sa célébration, a été fondamentale dans l'émergence et le développement de la danse moderne au XX^e siècle, et est aujourd'hui tout aussi présente en danse contemporaine. Dans un premier temps, j'effectuerai brièvement un

parcours historique de la notion de poids, pour ensuite clarifier la terminologie employée autour de cette notion phare. Dans un deuxième temps, je présenterai comment l'intérêt pour la valeur qualitative du poids dans le mouvement et sa portée expressive se retrouve dans plusieurs autres domaines de recherche comme la philosophie, la psychomotricité et l'éducation somatique. Enfin, dans un troisième temps, la classe technique contemporaine sera définie et mise en perspective selon les données actuelles disponibles. C'est à partir de ce point de vue pratique et théorique que pourra ensuite s'énoncer la question de recherche.

1.2.1 La notion de poids en danse contemporaine

Durant des siècles, la danse classique a valorisé la qualité de sublime légèreté des danseurs, poussant plus haut l'idéal d'un corps érigé dans sa verticalité, dissimulant tout effort rattaché à la gestion du poids. En opposition, en danse, le tournant du XX^e siècle a donné au poids une place centrale. L'effet de la gravité est alors utilisé de multiples façons dans la recherche d'une nouvelle manière d'aborder le mouvement, mais également à travers toute une portée symbolique représentative d'une période de grands bouleversements en art. L'ère dite « moderne » (selon les penseurs en esthétique) célèbre le rôle de l'artiste dans l'investigation sur l'essence de l'humanité et propose aussi de ramener le corps sujet au centre de l'expérience sensible. (Huesca, 2012 ; Suquet, 2006 ; Louppe, 1997).

Les danseuses et chorégraphes américaines⁵ comme Isadora Duncan, Doris Humphrey ou Martha Graham embrassent l'appel de la gravité en mouvement et métaphoriquement comme une libération sociale et artistique (Louppe, 1997 ; Bienaise, 2015). Isadora Duncan prônera une danse libérée des codifications de la danse classique, plus

⁵ Notez que ce survol historique succinct est axé sur la danse américaine et orienté en regard du sujet du mémoire.

proche de la Terre et de la beauté de la nature. Pieds nus, elle offre un rapport au sol déjà bien différent de celui de la ballerine sur pointe. La danse moderne introduit aussi la notion d'horizontalité : le déséquilibre apparaît, et la chute a tout à coup une valeur positive. Entre l'équilibre et le déséquilibre émerge le rebond ou le balancement. Laurence Louppe (1997), spécialiste de la danse contemporaine, parlera d'ailleurs d'une « poésie du vacillement » (p. 98). La respiration que l'on ne cache plus permet de reprendre son souffle, littéralement, entre la stabilité et l'instabilité. Le sol devient lui aussi un appui et un partenaire, une matière à repousser, un endroit pour relâcher la tension ou pour être porté et s'en soulever. Pour Doris Humphrey (1987), le jeu entre les axes vertical et horizontal marquera tout son travail chorégraphique et est à la source de sa notion phare du « *Fall and Recovery* ». Chez Martha Graham, l'appel du sol se fait en résistance. Si le déséquilibre est rythmique chez Humphrey, Graham (1992) l'utilise de manière dramatique à travers son travail de « *Contraction and Release* ». Les trajectoires spatiales et les dynamiques du poids diffèrent et se modulent entre tomber, rebondir et résister. Aurore Després (1999), docteure en Arts Philosophie Esthétique, et chercheuse en Esthétique de la danse, souligne l'intérêt particulier des pionniers et théoriciens de la danse moderne pour le traitement du poids et la portée du geste : « Ces investigations impliquent cette pensée que les variations de notre rapport à la gravité génèrent l'expressivité même » (p. 129).

La danse postmoderne voit le jour dans les années 1960-70, en pleine période de revendications sociales et démocratiques. Réagissant, elle aussi, au mouvement des pionniers avant elle, la danse postmoderne joue avec les transferts de poids de manière plus « communautaire », c'est-à-dire dans le partage et la distribution équitable. On s'intéresse moins à la reproduction de la signature d'un chorégraphe et à l'invention d'une technique d'entraînement (comme Humphrey-Limón ou Graham) qu'à inventer de nouveaux processus de création, de communication et d'exploration. Les artistes de

la Judson Church⁶, dont Yvonne Rainer, Trisha Brown et Steve Paxton, interrogent ce qui se joue dans le simple mouvement du quotidien, explorant ainsi le pouvoir expressif de la marche ou la richesse de l'immobilité, y voyant une manière de souligner l'individualité propre à chacun à travers la synergie de l'ensemble du groupe. En contact-improvisation⁷, le poids est abandonné, accepté, relancé, ce qui demande d'ajuster sa tonicité avec celle de son partenaire. Steve Paxton, danseur, pédagogue et fondateur de cette approche, parlera du lâcher du poids comme d'une possibilité du mouvement (Biger, 2015). L'action de tomber peut survenir ici à tout moment ; la chute a soudain une orientation dans l'axe horizontal : un *aller vers* (Pagès, 2012). Plus encore, de manière démocratique et symbolique, « le contact-improvisation propose dans sa pratique une redistribution des forces et un partage du poids » (Le Moal, 2008).

Les artistes du milieu de la danse ne cessent de s'étonner par la suite des multiples façons de lancer, partager, laisser tomber et relancer le poids. Tous ces transferts donnent aux chorégraphes des signatures particulières, aux danseurs et aux spectateurs des défis d'adaptation toujours plus intéressants à étudier et à analyser, ainsi que des nuances de réception à peser et sous-peser. Pour les besoins de cette étude, nous nommerons danse contemporaine celle qui évolua de la danse moderne et postmoderne, en réaction et en continuation, depuis les années 1980-90. Cela dit, les signatures chorégraphiques sont, en ce début de XXI^e siècle, multiples et variées. Il est impossible de décrire une seule façon d'aborder la notion du poids. Par contre, la notion de poids est toujours présente et symbolique, sur scène comme en studio, intimement liée à la

⁶ « Les artistes impliqués, danseurs, chorégraphes, cinéastes, compositeurs, plasticiens, rejetant codes et conventions et se mêlant souvent à des amateurs, pratiquent le discours direct, l'expérimentation, la contestation, le mouvement quotidien » (Le Moal, 2008).

⁷ « [...] le *contact dance improvisation* nécessite la participation de deux partenaires au moins afin d'explorer de multiples possibilités d'appuis et de contact, en jouant avec les lois physiques liées à la force de gravité et sur les relations établies entre les protagonistes » (Le Moal, 2008).

fois au processus créatif et à la formation des danseurs. À titre d'exemple, voici quelques descriptions de stage ou de classes de maître :

La classe de Dana Gingras est une série d'explorations cinétiques qui conjuguent différentes approches de roulade, de relâchement, d'appui et de soutien [...] Par l'entremise d'improvisations dirigées, le participant explore les parcours et transitions fluides inhérents à la chute et à la récupération. L'initiation du mouvement, l'élan et la gravité sont mis à contribution pour trouver une danse dynamique et audacieuse. Le participant continue à explorer la gravité et l'anti-gravité dans des enchaînements, tout en amplifiant sa conscience spatiale et son déploiement. (Dana Gingras, RQD classes techniques, avril 2017, Montréal).

[...] *I am fascinated with weight, momentum, torque, and individual nuance and the intricate play between these states. We will travel together through the low, middle and high space : transitioning in and out of the floor, moving forward, sideways, upside down and backwards. Find satisfaction in the wild and hungry "space eating" moments as well as the moments of balance or pause when all our years of technique prove worthwhile and a continuous stronghold, which we continue to shape* (Megan Bascom, Gibney Dance 280, avril 2017, New York).

All my teaching reflects a dedication to establishing our relationship to the earth and to the roots necessary to anchor our freedom of movement. My desire is to have the students' experience how this connection can influence how we initiate and attack our movement as well as how we can discover the very important transitions of weight, so important in our dance training. Coordination, rhythm, focus and, above all, honesty in movement, will be some of our goals (Joe Alegado, ImPulsTanz Workshop, juillet 2016, Vienne).

Travail du poids, relation à la Terre et exploration des effets de la gravité se retrouvent nommés et s'inscrivent comme champs d'intérêt au Québec comme à l'international.

1.2.2 Terminologie : entre notions de poids et relation à la gravité

1.2.2.1 Poids, masse et gravité

Masse, poids, gravité ; quelle est la différence ? *Le Robert* (2005) indique que la gravité est la force d'attraction qui agit sur toute masse l'appelant vers le sol, c'est-à-dire

un « phénomène par lequel un corps subit l'attraction de la Terre ». Quant à la masse, on indique qu'en physique mécanique, elle est la quantité de matière d'un corps, et un « rapport constant qui existe entre les forces qui sont appliquées à un corps et les accélérations correspondantes » (*ibid.*). La masse du danseur est une quantité qui ne change pas alors que son poids est la force proportionnelle à sa masse. Pour sa part, le poids peut varier selon la force gravitaire exercée sur lui et le point où il se trouve (ex : dans l'eau, l'espace, en rapport à l'équateur). En danse, la notion de poids est largement favorisée à celle de la masse. Dans la pratique, on réfère habituellement au poids en termes de sensation et d'attention : d'une « perception du poids d'un être en mouvement, en perpétuelle adaptation aux lois de la gravitation » (Roquet cité dans Bienaise, 2015, p. 23). Le *Dictionnaire de la danse* (Le Moal, 2008) définit d'ailleurs le poids du corps de manière qualitative :

S'éloignant des données physiques de base, le poids du corps est aussi souvent sollicité sur le plan imaginaire pour provoquer des transformations d'états de corps. Cette approche repose sur l'idée que le poids est autant une constitution mentale qu'une réalité physique, ouvrant ainsi sur une poétique féconde.

Outre le tracé historique et esthétique du traitement du poids en danse, plusieurs domaines de recherche s'intéressent au transfert de poids dans le mouvement. Rudolf Laban, danseur, chorégraphe, théoricien et fondateur de l'analyse du mouvement Laban (LMA), est considéré comme l'un des trois premiers théoriciens du mouvement et pionnier de la danse moderne (avec les artistes chercheurs François Delsarte et Émile Jaques-Dalcroze). Au cœur de sa théorie de l'*Effort*⁸, Rudolf Laban nomme le facteur « poids » qui permet de considérer l'impulsion du mouvement comme une force dynamique. Le facteur « poids » est toujours en lien avec les trois autres facteurs que sont le « temps », l'« espace » et le « *flow* » (Laban, 1994), et il est directement lié à la

⁸ « “Effort”, traduit de l'allemand par “Antrieb”, implique la notion d'impulsion comme origine du mouvement – impulsion suscitée par une nécessité extérieure ou intérieure – et celle de dépense d'énergie, aussi minime soit-elle » (Le Moal, 2008).

force gravitaire. Johanna Bienaise (2015), enseignante et chercheuse en danse, indique que ce facteur « s'exprime dans la qualité de tension du système musculaire que ce soit l'abandon le plus relâché ou la résistance la plus extrême » (p. 23). Deux grandes attitudes regroupent toutes les actions élémentaires, « deux attitudes mentales fondamentales, impliquant d'une part une fonction objective, d'autre part la sensation du mouvement » (Laban, 1994, p. 105). Il s'agit de « "lutter" ou "résister", et "s'abandonner" ou se "soumettre" » (*ibid.*), actions associées aux deux sensations motrices fondamentales que sont la sensation d'être « suspendu » ou celle d'être « tombant » (*ibid.*, p. 109). Motivé d'une impulsion intérieure, le mouvement s'inscrit entre ces deux pôles qualitatifs opposés. La chercheuse américaine Carol-Lynn Moore (2009) souligne cette idée d'intentionnalité du mouvement dans la théorie de Laban. Selon Moore, la qualité de l'effort donne une couleur à l'impulsion du mouvement, et ses nuances sont perceptibles de l'extérieur. La variation de la tension musculaire dans l'action, qu'elle nomme « *pressure* », permet le déploiement d'intensités différentes.

1.2.2.2 Tonicité : la valeur expressive du poids en relation

Dans le domaine de la psychomotricité, le poids s'inscrit en relation : la tonicité est un élément clé du développement postural. Comme une palette d'engagement entre tension (contraction) et détente (relâchement), la tonicité s'inscrit en effet comme toile de fond de la vie affective de l'individu qui construit également sa verticalité à travers l'histoire de ses relations avec son milieu. Le phénoménologue et neurologue Erwin Strauss (2004) indique à quel point notre verticalité témoigne d'un état : « Notre posture érigée prédétermine notre attitude définitive envers le monde ; c'est un mode spécifique *d'être au monde* » (p. 23). La fonction tonique est au cœur du développement moteur et psychique de l'enfant. (Wallon, 1949 ; Ajuriaguerra, 1962 ; 1974, Lacombe, 2007). La fonction tonique remplit ainsi une fonction expressive, c'est-à-dire « une fonction de prise d'attitude, de mise en forme du corps dans l'objectif

de refléter et de stimuler ses dispositions propres » (Nadel cité dans Thon et Cadopi, 2005, p. 4).

Par ailleurs, en *Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé*⁹ (ci-après AFCMD), le « rapport au poids » (Godard, 1990) est directement lié au développement de la tonicité de l'individu et à son organisation posturale. Plus encore, cette organisation dynamique sur l'axe vertical est porteuse d'une expressivité singulière. Mon parcours aux études supérieures me permet de confirmer que cette signature corporelle personnelle est en fait l'expression du rapport à soi et à l'environnement (Després, 1999 ; Godard, 1994a, Strauss, 2004 ; Vigarello, 2001). Hubert Godard (Godard et Gromer, 1995) parle « d'organisation gravitaire » en référence à l'organisation de la posture répondant à la force gravitaire. Selon Godard (1990), il y aurait deux grandes tendances d'organisation du mouvement : une ascendante reliée à un « pôle Terre » et une descendante reliée à un « pôle Ciel ». Ce type d'organisation privilégié aura des conséquences sur le maintien de la posture et l'action elle-même, et ce, dès la préparation à se mouvoir que Godard (*ibid.*) nomme le « prémouvement ». C'est dans cette anticipation à se mouvoir que se joue le degré d'investissement dans le geste et que s'organise la tonicité en vue d'une tâche possible. Bienaise (2015) souligne que « [...] l'organisation gravitaire est le fondement même de l'expressivité du geste [...] » (p. 24), car sa portée est autant fonctionnelle que significative.

Du développement postural de l'enfant au mouvement dansé, il y a tout un univers, bien que l'on puisse voir dans la danse le raffinement des étapes les plus élémentaires de la locomotion. Les pas de la marche sont en effet de légers transferts de poids où la

⁹ « Discipline favorisant la compréhension et l'intégration des mouvements en danse » (Le Moal, 2008). Fondée en France par Hubert Godard et Odile Rouquet, cette discipline est, selon la chercheuse Nicole Topin (2001), « d'abord une démarche, unique en son genre, qui croise des approches de domaines différents pour une compréhension en profondeur des mécanismes mis en jeu par l'être qui danse » (p. 1).

chute est chaque fois récupérée (Sohier et Haye, 1989). Tous ces petits et grands déséquilibres dans le champ gravitaire donnent aux gestes une manière spécifique de communiquer avec le monde et d'entrer en relation avec lui. Corps et milieu ne font qu'un dans un long processus d'échange et d'apprentissage. Dans ses fondements théoriques, l'éducation somatique¹⁰ (Hanna, 1976 ; Joly, 1993) a toujours eu ce souci de considérer l'individu en relation avec son environnement dans une vision holistique et systémique. Yvan Joly (2006), formateur et éducateur somatique, explique :

Pour une personne en vie, le corps est indissociable de la pensée et la conscience est indissociable du corps. Les émotions, les sensations, les pensées mêmes les plus abstraites sont indissociablement représentées dans le mouvement, dans le cerveau et dans le corps vécu tout entier (p. 2).

Les théories issues de ces pratiques, bien que diversifiées dans les approches, nous informent à quel point chaque minuscule modulation tonique prend racine dans la globalité de l'être pour s'extérioriser. Le philosophe Michel Bernard (1995, 2001) a également souligné l'importance de considérer le corps dans l'ensemble des conditions de l'homme : « [...] nous ne vivons notre rapport à nous-mêmes, aux autres et au monde qu'à travers notre histoire à la fois collective et individuelle, culturelle et pulsionnelle » (Bernard, 2001, p. 20). À l'instar du phénoménologue Merleau-Ponty (1945), Bernard préfère au terme « corps » celui de « corporéité » qui renvoie non pas seulement à l'état de chair et de matière organique d'un individu, mais au corps humain envisagé dans un réseau complexe de relations. Corps-objet et corps-sujet sont ainsi réunis au sein d'une même définition où le corps est ce que l'on est, et non pas ce que l'on a :

¹⁰ « Champ disciplinaire émergent d'un ensemble de méthodes qui ont pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace » (Le Moal, 2008).

La corporéité prend en charge la dimension instable, hétérogène et multiple du corps, compris non plus comme réalité objective, mais réseau sensoriel, pulsionnel et imaginaire. La corporéité recouvre une entité meuble, faite d'activité perceptive et fictionnalisante, modulée par l'histoire individuelle et collective du sujet, où matérialité corporelle, désir, pulsion, langage, geste et imaginaire s'entrecroisent et s'interpénètrent (Ginot, 2008).

Embrasser la notion de corporéité me semble juste et pertinent dans le cadre de ma recherche : dans une perspective holistique de la formation, je désire approcher mes étudiants danseurs dans la globalité de leurs expériences et dans leur singularité.

1.2.2.3 Relation à la gravité

Le poids, la tonicité, l'organisation posturale sont tous des éléments qui s'inscrivent dans la relation que l'on instaure avec la gravité. Nourrie par l'acquisition de connaissances provenant de domaines variés (analyses du mouvement, approches somatiques, développement moteur de l'enfant), je perçois maintenant la relation à la gravité comme un ensemble plus vaste et englobant que la notion de poids soulevée précédemment. Si la gravité est une force d'attraction constante, la réaction individuelle et circonstancielle à cette force serait unique à chacun, et coulerait une fondation bien singulière. Sur la manière d'organiser sa posture, Suquet (2006) souligne : « Elle est à la fois tributaire de contraintes mécaniques, du vécu psychologique de l'individu, de l'époque et de la culture dans lesquelles il s'inscrit » (p. 406). C'est pourquoi l'expression « relation à la gravité » sera privilégiée dans la suite du présent document. L'expression m'apparaît en effet plus juste compte tenu de la complexité et des implications personnelles et sociales mentionnées précédemment, la *relation à la gravité* s'inscrivant dans une préoccupation actuelle en danse (Bienaise, 2015), au cœur du processus d'adaptation du danseur contemporain :

Dans ce sens, la relation à la gravité pour le danseur inclurait non seulement une conscientisation de sa structure (système osseux, musculaire, ligamentaire, viscéral), mais

également une mise en lien avec sa vie psychique, imaginaire, pulsionnelle, affective, sociale, etc. (p. 26).

Les enjeux de la relation à la gravité sont à la fois corporels, relationnels et expressifs. Si un enjeu, d'après le dictionnaire *Le Robert* (2005), est « ce que l'on peut gagner ou perdre », on peut se demander alors ce qui est priorisé ou laissé de côté dans la relation à la gravité, et ce que cela signifie réellement.

1.2.3 La classe technique en danse contemporaine

1.2.3.1 Une pratique en questionnement

Nombreux sont les artisans du milieu qui s'interrogent sur la place de la classe technique contemporaine aujourd'hui en fonction de la réalité et des besoins des danseurs professionnels (Bienaise et Levac, 2016). Le contexte actuel de création en danse demande aux danseurs d'être capables de changer de rôle au fil d'une même création (Newell, 2007 ; Gravel, 2012). Les danseurs doivent être en mesure de reproduire de manière précise la gestuelle du chorégraphe, mais ils doivent aussi l'interpréter, suggérer, proposer et improviser du mouvement, voire des états qui correspondent à l'imaginaire de la création en cours. Le danseur professionnel se doit d'être performant, créatif, sensible et réflexif. Comme le souligne le programme d'une table ronde organisée par le comité Tribune 840 du Département de danse de l'Université du Québec à Montréal, le rôle de la classe technique est à redéfinir :

Dans cette rencontre entre tradition et renouvellement de la pratique, la classe technique apparaît donc être un lieu de paradoxe, empreint de valeurs et de représentations du métier de danseur parfois complexes, parfois troubles ; un rituel quotidien dans lequel se jouent non seulement une certaine définition de la danse, mais aussi un certain rapport au corps, à soi et à l'autre (Bienaise, 2014).

La technique en danse est un sujet actuel, on interroge sa place dans la formation du danseur contemporain, son histoire, sa fonction et sa légitimité (Bienaise et Levac, 2016 ; Bienaise, 2017; Charmatz, 2009 ; Ginot et Launay, 2002 ; Huesca, 2005).

1.2.3.2 La transmission en danse : contagion et dialogue

Dans l'enseignement en danse, on s'intéresse par ailleurs aux modes d'apprentissage et aux pratiques pédagogiques (Faure, 2000 ; Kovacs, 2003). Nicole Harbonnier-Topin (2001, 2006, 2007, 2008, 2009, 2014), chercheure et professeure à l'Université du Québec à Montréal, s'intéresse à la dynamique de la transmission en classe technique. S'appuyant sur la découverte en neurosciences des « neurones miroir » (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001 ; Rizzolatti et Sinigaglia, 2008), elle expose et invite à réfléchir sur les mécanismes en jeu dans l'interaction enseignant-étudiant durant l'apprentissage. La démonstration, une stratégie d'enseignement en danse au cœur de la transmission des savoirs en classe technique, implique que la matière (mouvement dansé) passe par le corps de l'enseignant à titre de proposition ou de correction. Le processus d'imitation qui en découle comporte des forces et des lacunes (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014 ; Schulmann, 2005). Il serait par ailleurs un mécanisme de base d'apprentissage, en écho avec celui du développement de l'enfant. La chercheure Joëlle Aden (2013) s'exprime ainsi :

Nous nous construisons dans le langage de l'affect, dans des jeux de miroirs au travers de mécanismes que les neurosciences commencent à entrevoir : la résonance émotionnelle, l'empathie kinesthésique, l'intersubjectivation (Berthoz, 2004 ; Di Pellegrino et coll., 1992 ; Gallese, 2003 ; Grèzes, 2008) (p. 3).

L'empathie kinesthésique (Godard, 2001), « la sensibilité particulière qui est éveillée lorsque quelqu'un bouge en face de soi » (p. 79) s'inscrit d'ailleurs dans l'implicite de la transmission en danse. Cette résonance de mouvement entre les corps, qui a com-

mencé au début de la vie avec le dialogue tonique ayant une fonction motrice et expressive, se poursuit en classe technique : « C'est principalement parce que l'enfant imite que l'homme peut danser » (Pailhous cité dans Thon et Cadopi, 2005, p. 4). On parle ainsi de plus en plus de « contagion », de « résonance » et de « dialogue » dans la formation en danse (Godard, 1995 ; Bienaise, 2008 ; Harbonnier, 2007). Ce qui soulève aussi la question du modèle et de l'image du corps (Glon, 2006 ; Ginot *et al.*, 2006). Isabelle Launay (2001), professeure à l'Université Paris-VIII, demande : « qu'est-ce qui conspire et se trame, qu'est-ce qui se produit et se conteste au cœur de la relation en danse, qu'est-ce qui se joue et se rêve dans la transmission entre la matière et la manière ? » (p. 85), résumant en tout point ces préoccupations que je partage.

1.2.3.3 La relation à la gravité en classe technique

Certains ouvrages (Hyon *et al.*, 1999 ; Erkert, 2003 ; Legg, 2011) traitent d'objectifs pédagogiques et de progression des apprentissages, de « chemins pédagogiques » et d'acquisitions techniques en danse moderne et contemporaine. La notion de poids y est présente, mais il n'y a pas d'indication concernant la relation à la gravité dans ses enjeux relationnels et expressifs. Susanne Ravn (2010), chercheuse à l'Université du Danemark, a tenté de comprendre dans une étude d'inspiration phénoménologique ce qui signifie réellement la sensation du poids dans le mouvement pour le danseur professionnel. Il est à noter que les danseurs participants à l'étude provenaient de milieux différents : ballet, contemporain, approche somatique, et danse Butô¹¹. La sensation du poids s'est révélée se présenter sous deux aspects. Un aspect est lié à l'organisation du mouvement d'un point de vue interne : sensations kinesthésiques

¹¹ « Genre de danse contemporaine apparu au Japon au début des années 1960 » (Le Moal, 2008). Malgré la diversité des styles, « tous continuent cependant à se référer au principe de métamorphose, caractéristique commune du théâtre et de la danse asiatique : partant de l'idée que le corps est un sac vide, danser revient à prêter son corps à ce qui est l'objet de la danse que l'on interprète » (*ibid.*).

d'une partie du corps, proprioception¹², attention focalisée dans l'équilibre ou le déséquilibre. L'autre aspect réfère à une sensation globale d'être en mouvement et liée à une forte présence. La chercheuse conclut qu'il y a deux dimensions selon lesquelles le danseur perçoit les sensations liées au poids : une dimension subjective et préréflexive, et une dimension objective et intentionnelle.

D'après mes observations sur le terrain, la relation à la gravité n'est pas explicitée formellement en formation technique. Si l'on traite de poids, les manières de l'aborder sont rarement variées et nuancées ce qui me porte à croire que les interventions pédagogiques en classe sont orientées selon une seule perspective : la relation à la gravité de l'enseignant. Cette approche encourage davantage la reproduction d'un modèle qu'une réelle compréhension individuelle de la notion de relation à la gravité. Qui plus est, le processus global de la mise en œuvre du mouvement selon d'autres options n'est pas explicité. S'intéressant au sujet derrière le mouvement, la chercheuse et pédagogue Nathalie Schulmann (2005) indique d'ailleurs qu'une approche pédagogique axée seulement sur la reproduction ne favorise pas l'émergence de l'authenticité en formation : « L'habileté, la maîtrise, le contrôle peuvent facilement devenir dogmatiques, dès lors que le danseur confond son entraînement et ses savoir-faire avec sa propre incarnation » (p. 6). Ce qui souligne l'importance de la cohérence en formation et le respect de la signature du danseur. Ma conception de la formation technique fait écho à celle de Schulmann lorsque celle-ci « tente d'arriver à la conception de la technique comme capacité d'adaptation au monde, revenant toujours sur les modalités d'intégration et d'ajustement d'équilibre, comme socle de l'expressivité » (p. 12).

¹² Sensibilité profonde du système nerveux qui traite les informations intéroceptives et extéroceptives provenant des organes, des muscles, de la peau et des os afin de soutenir et adapter le mouvement, la posture et l'équilibre.

1.3 Question de recherche et objectif de l'étude

À la lumière de mes questionnements exposés en introduction et de cet état des lieux de la question, je souhaite par cette étude arriver à une compréhension sensible et théorique des différentes modalités qui permettent aux danseurs contemporains d'avoir accès à différentes mises en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine. Je m'inscris dans cette étude comme praticienne chercheuse, et je souhaite dégager de ce processus réflexif des connaissances explicites sur la relation à la gravité pour améliorer ma pratique d'enseignante. Je choisis pour cela d'observer la pratique de trois enseignantes afin de mieux comprendre comment la relation à la gravité peut être mise en jeu en classe technique en danse contemporaine. La question de recherche est donc la suivante :

- **Quelles sont les mises en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine dans la pratique de trois enseignantes en contexte de formation préprofessionnelle et professionnelle continue ?**

L'objectif est de dégager un ensemble de stratégies pédagogiques (moyens d'enseignement ou d'apprentissage) qui permettent d'aborder de différentes manières la relation à la gravité. Si celle-ci n'est pas formellement abordée par les enseignantes participantes, l'étude permettra de saisir les détours pris pour traiter des composantes du mouvement, des facteurs liés au déséquilibre, d'ancrage ou de tout autre élément entourant la relation à la gravité. Ce qui fait naître les sous-questions suivantes :

- **Comment les mises en jeu de la relation à la gravité sont-elles abordées à travers différentes modalités perceptives chez le danseur ?**
- **Comment traiter des appuis possibles de manière variée ?**
- **Comment favoriser un dialogue gravitaire (dimension relationnelle) entre l'enseignant et l'étudiant ?**
- **Comment ma propre pratique enseignante peut-elle évoluer à la**

lumière de cette recherche?

Ces questions de recherche s'accompagnent d'une hypothèse de travail. Considérant que la notion de relation à la gravité englobe à la fois l'individu dans sa sphère à la fois intime et sociale, et qu'elle permet d'aborder le mouvement d'un point de vue fonctionnel et expressif, l'hypothèse est la suivante : aborder la relation à la gravité en classe technique de manière variée et nuancée pourrait aider le danseur à la découvrir dans sa propre corporéité, soit son « ancrage personnel, social et culturel » (Bienaise, 2015, p. 5) et à en comprendre les enjeux et impacts.

Comme enseignante, je souhaite rendre les danseurs plus confiants dans leur relation gravitaire, et comme le souligne Nicole Topin (2001) au sujet du rôle de l'AFCDM pour comprendre les racines de l'acte, « Donner son indépendance au danseur en l'éveillant à sa profondeur » (p. 8) s'inscrit dans cette démarche, soucieuse d'entrer en dialogue avec mes étudiants dans une communication où ma relation à la gravité est investie, incarnée, et où je peux tenter de reconnaître la relation à la gravité de l'autre. Se trouve également dans cette étude une visée de cohérence afin qu'il y ait synergie sinon complémentarité dans ma pratique à travers l'implicite et l'explicite de ma relation à la gravité, dans la matière comme la manière.

1.4 Méthodologie

Ma recherche s'inscrit dans la recherche en pratique artistique¹³ en tant que réflexion sur ma pratique enseignante. Il s'agit d'acquérir des connaissances plus « complètes et vastes [...] souvent plus significatives [...] » (Lévy, 1999, p. 99) sur la relation à la gravité. Je tente de saisir comment émerge le phénomène du traitement de la relation

¹³ Qui « renvoie à toute recherche tirant parti d'une immersion dans une pratique artistique » (Gosselin et Laurier, 2004, p. 167).

à la gravité en classe technique contemporaine, mais aussi de le comprendre par la découverte dans l'expérience vécue afin que le savoir soit incarné. Deux pôles se présentent d'ailleurs sur la nature de la pratique artistique : « d'une part, le pôle d'une pensée expérientielle, subjective et sensible et, d'autre part, le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle » (Gosselin et Laurier, 2004, p. 180). D'une part donc, une compréhension dans l'expérience du traitement de la relation à la gravité comme praticienne ayant une expérience sensible et cognitive en classe technique. Et d'autre part, l'élaboration d'un éventail d'approches pédagogiques qui permettent cette mise en jeu, c'est-à-dire l'énumération d'outils et de moyens variés touchant à la fois la transmission et le contenu de cours proprement dit.

Pour mener à bien ma recherche, j'ai choisi d'expérimenter et d'observer l'enseignement de trois artistes et pédagogues d'expérience et reconnues dans le milieu professionnel chez qui la notion du poids est abordée de manière explicite dans la matière ou la manière, c'est-à-dire dans les propositions dansées ou dans la transmission. Chacune de ces trois enseignantes présente aussi un parcours professionnel d'interprète qui ajoute une compréhension fine du mouvement et de son expressivité. Nommément, il s'agit de Roxane D'Orléans, de Jamie Wright et d'Angélique Willkie.¹⁴

Cette recherche est qualitative et d'inspiration phénoménologique, car il s'agit de saisir un phénomène tel qu'il se présente et d'approfondir sa compréhension non pas par une recherche de vérité, mais par une construction de sens. Aussi, cette recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste et est motivée par le désir de constituer un savoir suite à une démarche autoréflexive qui s'intéresse au « comment ». La classe technique contemporaine, dans un contexte professionnel et préprofessionnel, constitue le terrain

¹⁴ Le choix des enseignantes sera détaillé dans le chapitre consacré à la méthodologie.

pratique de recherche. Dans un effort de validation des données, la collecte de données (d'inspiration ethnographique et autoethnographique) s'est réalisée par triangulation (Mucchielli, 2009) des outils grâce à l'observation participante (impliquant un journal de bord), l'entretien semi-dirigé avec chacune des participantes et les enregistrements vidéo et audio des classes techniques (ainsi que des entretiens). L'analyse des données a été menée par la méthode de théorisation ancrée (Paillée, 1994). L'« effort de théorisation », comme l'explique Mucchielli (2009), prend tout son sens ici comme la dernière étape, la *théorisation*, n'a pas été effectuée. Cet effort, qui dans cette étude n'a pas mené à une théorie, visait tout de même « à amener des phénomènes à une compréhension nouvelle, insérer des événements dans des contextes explicatifs, lier dans un schéma englobant les acteurs, interactions et processus à l'œuvre dans une situation éducative, organisationnelle, sociale, etc. » (*ibid*, p. 184). C'est grâce à la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en cours, par l'élaboration de catégories et la mise en relation de ces catégories, par la modélisation¹⁵ et finalement par la tentative d'intégration que l'analyse a progressé.

1.5 Pertinence et limite de l'étude

Si la relation à la gravité a été, et est encore un sujet privilégié chez les artistes en danse, mais aussi chez les psychomotriciens, analystes du mouvement et philosophes, la littérature spécialisée ne me permet pas de trouver les ressources pratiques quant à la manière d'aborder cette relation à la gravité de manière nuancée en classe technique contemporaine. Ma recherche s'inscrit dans les préoccupations actuelles de la recherche en danse et contribuera à l'élaboration de connaissances dans le domaine de la formation technique en danse contemporaine, et elle souligne que toute discipline

¹⁵ Cette étape a été réalisée partiellement, comme processus plus que finalité, voir chapitre III.

s'intéressant au corps et aux jeux de tonicité qui l'animent a un impact sur l'humain qui le porte et le milieu qui le voit naître.¹⁶ D'ailleurs :

[...] toute approche du corps implique un choix philosophique et même théologique et réciproquement. Ainsi, elle oscille de la condamnation ou dénonciation comme écran, obstacle, prison [...] à l'exaltation ou apologie comme organe de jouissance, instrument polyvalent d'action et de création, source et archétype de beauté, catalyseur et miroir des relations sociales, bref comme moyen de libération individuelle et collective (Bernard, 1995, p. 8).

Mon intuition est qu'en abordant la relation à la gravité de manière variée et nuancée, il est possible de rejoindre l'individu dans son histoire posturale, individuelle, sociale et culturelle. Un danseur plus conscient des enjeux de sa relation à la gravité sera peut-être en mesure d'être plus réflexif, autonome, performant et sensible. Cette hypothèse s'inscrit dans une visée de compatibilité avec les demandes professionnelles (Bienaise et Levac, 2016). Se limitant à trois stages d'une durée d'environ deux semaines (voir chapitre II), la collecte de données ne permet ni une analyse généralisée sur les pratiques d'enseignement de la classe technique contemporaine ni une analyse exhaustive de toutes les mises en jeu possibles de la relation à la gravité. D'autre part, l'interprétation d'inspiration phénoménologique de ma propre relation à la gravité (qui a émergé grâce à mon observation participante) est subjective et ne s'applique qu'à moi. Les outils dégagés ne peuvent spontanément et nécessairement tous s'appliquer à ma pratique, l'incorporation étant un long et complexe processus. Cette étude ne témoigne pas non plus de la relation à la gravité en fonction du bagage génétique d'un individu. D'un point de vue biologique, nos cellules portent en elles des indices de notre posture future, bien avant qu'apparaissent les premiers stades du développement moteur. On peut penser à la grandeur (longueur des os), à la masse corporelle, au type de musculature, au rythme cardiaque ou pulmonaire qui auront un effet sur la manière

¹⁶ Cette recherche pourrait ainsi intéresser d'autres domaines, par exemple : les sports, la thérapie, la rééducation, divers arts de performance (théâtre, cirque).

d'être en corps et en mouvement. Alors que l'intérêt pour l'acquis semble prendre dans la recherche plus d'importance en ce qui concerne l'organisation gravitaire, cette inscription¹⁷ de « l'inné » exige un regard pédagogique différent et implique des connaissances diverses et élargies (telles que l'anatomie fonctionnelle ou la biomécanique) que je ne pourrais aborder ici.

Cependant, l'analyse a fourni un large éventail de portes d'entrée potentielles pour aborder de manière théorique et pratique la relation à la gravité. De plus, en décrivant le plus rigoureusement possible le contexte de la recherche, le processus de collecte de données et l'analyse, j'espère que les lecteurs pourront envisager les éventuelles transférabilités dans leurs propres contextes de pratique.

¹⁷ À titre d'exemple, j'ai pu remarquer qu'une hyperextension des genoux amène naturellement le bassin en antéversion et le sternum en avant. Je ne connais aucun danseur chez qui cette situation n'a pas engendré un ancrage du haut. Il semble que si cette condition est inévitablement liée à l'espace, elle apparaît également en soi.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

Cette recherche vise à découvrir des mises en jeu de la relation à la gravité en classe technique de danse contemporaine. La relation à la gravité est abordée ici comme un phénomène, c'est-à-dire une relation dynamique avec la force gravitaire s'inscrivant d'abord de manière prégnante dès l'enfance dans notre construction posturale et affective, et s'incarnant ensuite au fil de nos expériences avec le milieu. Comme présenté au chapitre I, les enjeux de cet échange avec la force gravitaire sont à la fois corporels, expressifs et relationnels. Ces trois grandes portes ont façonné la sélection de la littérature spécialisée qui constitue mon ancrage théorique. Plusieurs domaines (psychomotricité, philosophie, danse, éducation somatique, enseignement, analyses du mouvement¹⁸) gravitent autour de mon sujet d'étude, et l'éclairage de cette littérature spécialisée me permet de mieux comprendre le phénomène et sa résonance en classe technique de danse contemporaine.¹⁹

Le cadre de référence théorique s'est construit non seulement durant la préparation à la recherche, mais aussi durant la collecte de données, et ce, afin de nourrir et stimuler ma réflexion de manière dynamique. Je m'inspire de cette citation de Paillé et Mucchielli (2012) :

¹⁸ En référence à la LMA et l'AFCMD.

¹⁹ Une version conceptuelle par schématisation m'a permis de dégager l'essentiel et établir le pont entre les différents concepts et théories (voir l'annexe A).

Les écrits doivent aiguïser la sensibilité théorique du chercheur et non l'engorger ou l'endormir, ils doivent le seconder et non le limiter. Et il faut redire encore, à la suite de Glaser et Strauss (1967 ; 2010), que le moment le plus opportun pour mener une revue exhaustive des écrits n'est certainement pas la période préterrain, à moins d'exécuter une recherche purement vérificatrice, ce qui est très rare lorsque l'on fait appel aux méthodes qualitatives [...] Et surtout, il faut compter sur les découvertes faites sur le terrain pour guider les lectures appropriées et lancer le chercheur sur les théories éclairantes (p. 135).

Dans ce chapitre, les éléments clés de la relation à la gravité seront examinés à la lumière des écrits sélectionnés. Nous verrons tout d'abord à quel point la tonicité est au cœur de notre développement postural, et ce, à la fois dans la manière de se porter et dans la manière de se comporter. Nous observerons ensuite comment le mouvement dansé est traité dans son organisation et ses composantes, tel que présenté comme savoir en classe technique. Enfin, nous nous intéresserons aux stratégies pédagogiques sous la loupe de l'enseignement et des apprentissages en danse.

2.1 La relation à la gravité dans le développement postural

Notre construction sur l'axe vertical en un être debout aura une influence sur notre dynamique d'échange et potentiel d'actions sur l'axe horizontal, qui est celui de l'histoire de nos relations avec l'environnement. Notre relation primaire, singulière à la gravité, forgerait notre territoire moteur (musculature profonde, réflexes, coordinations) qui, pour sa part, colorera chacun de nos gestes telle une manière spécifique de communiquer avec le monde. Comme le souligne le phénoménologue et chercheur en neuropsychologie Straus (2004) : « Il n'y a qu'une seule verticale, mais il existe de nombreuses dérivations possibles, chacune porteuse d'un sens expressif spécifique » (p. 28). Dès le départ de notre vie, une évolution de mouvements concentriques et excentriques (vers soi ou l'extérieur) dans le champ gravitaire forge le territoire dans lequel s'inscriront nos nombreux rapports à l'autre et au milieu, et ce, de manière cumulative, de la position assise à la marche, puis à la course, allant même jusqu'aux mouvements plus complexes comme le mouvement dansé.

2.1.1 La relation affective et la tonicité

Philosophes, psychologues, neuropsychiatres et psychanalystes semblent s'entendre, bien qu'avec des approches et concepts différents, sur le fait que le fond tonique (ou tonus de fond, ou tonus musculaire) de l'enfant participe à son développement postural, à l'organisation de ses mouvements, et s'étend même au comportement et à la personnalité (Wallon, 1949; Ajuriaguerra, 1962, 1974; Winnicott, 1975; Lesage, 1993; Bernard, 1995; Lacombe, 2007). Cette tonicité se développe en une suite de réactions, telle une succession de contractions et de relâchements dans l'histoire affective et spatiale où le corps résonne de son vécu dans l'expérience de la relation avec son milieu. Henri Wallon (1949), avec sa thèse sur la fonction tonique, placera le caractère émotionnel du développement au cœur du processus d'adaptation de l'enfant. De manière éloquente, il réussit à lier, selon Bernard (1995), « le rôle essentiel de la motricité et plus précisément de la fonction posturale du corps dans l'évolution psychologique de l'enfant » (p. 36). L'hypotonie (apaisement) et l'hypertonie (tension excessive) s'inscrivent comme premier moyen d'expression du nourrisson. Dans les variations de tonicité des muscles, entre le rire et les pleurs, se jouent les bases de la communication et se construisent sa spatialité et son exploration du monde. Nos réponses toniques se développent dans l'enfance au fil des adaptations, des stimuli et des rencontres, des besoins et des inconforts. L'émotion, à travers la sensation tonique de celle-ci, permet à l'enfant de prendre conscience qu'il la produit, et il se perçoit lui-même à travers elle. Il la vit toutefois également en fonction de la relation et se différencie par sa présence à l'autre.

Le vécu affectif et le milieu social jouent un rôle primordial et donc essentiel dans la formation de la conscience du corps (Wallon, 1949). Ainsi, Bernard (1995) ajoute que « [...] la résonance tonique spontanée et massive des émotions est une fonction nécessaire et fondamentale d'adaptation du psychisme infantin [...] » (p. 65). La conscience du corps se fait par étapes, dans l'évolution de la relation à l'environnement,

à l'être aimé/aimant, et par le développement de la sensibilité posturale. Cette sensibilité à la fois mimétique et empathique trouve son origine dès le début de la vie :

D'autre part, la forme même, l'amplitude, la fréquence et le rythme des gestes du nourrisson se calquent sur celles et celui des réponses maternelles. L'espace postural de l'enfant s'enracine presque au sens littéral dans celui de sa mère ou de la personne qui en assume la charge (Bernard, 1995, p. 37).

Attitude, comportement, émotion ; le caractère social prend racine dans l'évolution de ses mouvements en rapport avec ceux des autres. S'associer au mouvement de l'autre lui permet de se différencier et de se reconnaître comme autre, mais également de s'intégrer. Le neurologue et psychanalyste français d'origine espagnole Ajuriaguerra (1962) réussit à poursuivre et lier les travaux de Wallon avec ceux du phénoménologue Maurice Merleau-Ponty (1945). En publiant son ouvrage intitulé *Le corps comme relation*, Ajuriaguerra nomme le « dialogue tonique » cet échange primaire du corps de l'enfant avec sa mère. Bernard (1995) explique : « Ce corps en relation est intégré par l'intermédiaire du corps d'autrui dans la mesure où le corps propre se projette dans ce corps d'autrui et l'assimile, en premier lieu, par le jeu du dialogue tonique » (p. 38). La tonicité se développe ainsi dans la relation à l'autre, avec comme constante la force gravitaire qui module l'engagement moteur et affectif sous diverses couleurs : « Le tonus, par conséquent, non seulement prépare et guide le geste, mais exprime en même temps, par les postures qu'il suscite, les fluctuations affectives qui sont elles-mêmes les manières qu'a l'enfant d'intérioriser et d'assimiler l'expérience d'autrui » (*ibid.*, p. 54).

La tonicité est un dialogue gravitaire, un dialogue qui s'exprime en échange dynamique, postural et affectif avec l'espace et ses forces d'attraction où naît l'intention de se mouvoir et d'entrer en relation. En soulignant l'importance d'observer les tendances pour l'hypertonie ou l'hypotonie comme signe de pathologie lorsqu'elles s'inscrivent de manière continue, Ajuriaguerra proposa des manières d'apaiser les

tensions et de favoriser une certaine aisance chez les patients par la rééducation de la fonction tonique. Dans la recherche d'un meilleur équilibre, Ajuriaguerra avance que la tension doit se réconcilier avec l'apaisement et que toute modification tonique nécessite de développer la sensibilité proprioceptive²⁰ de la pesanteur, essentielle à l'apaisement des tensions exagérées. La recherche d'équilibre entre contraction et relâchement, telle une quête d'aisance dans la relation gravitaire, est primordiale en danse, tout comme le raffinement de la proprioception.

Cette recherche vise à mieux comprendre la mise en jeu de la relation à la gravité dans le mouvement dansé et dans sa transmission. Le rôle de l'enseignante en classe technique n'est pas d'aborder directement la psychomotricité. Par contre, traiter de mouvement dansé signifie de traiter d'une organisation qui trouve son origine au plus profond de l'histoire de l'individu. Dominique Dupuy (1986) déclare explicitement, comment le mouvement est riche de cette communication première du soi avec l'appel de la Terre et de l'espace : « La danse atteste l'appartenance de l'homme à l'univers et à ses composantes les plus profondes » (p. 72). Dans ma classe, le danseur est toujours en quelque sorte cet enfant qui s'est construit une posture en réagissant aux stimuli internes et externes. Traiter d'engagement tonique dépasse largement l'engagement musculaire, tout comme aborder l'espace signifie d'envisager un espace d'action. Wallon et Lurçat (1962) ont d'ailleurs fait de l'espace un élément central de la notion de schéma corporel, ce modèle postural se réalisant grâce à la perception et la

²⁰ Selon l'*Encyclopédie Larousse* (2016), « La sensibilité proprioceptive complète les sensibilités intéroceptives (qui concerne les viscères), extéroceptives (qui concerne la peau) et celle des organes des sens. Elle permet d'avoir conscience de la position et des mouvements de chaque segment du corps (position d'un doigt par rapport aux autres, par exemple) et donne au système nerveux, de façon inconsciente, les informations nécessaires à l'ajustement des contractions musculaires pour les mouvements et le maintien des postures et de l'équilibre ».

représentation de soi en relation au milieu (Wallon, 1949 ; Ajuriaguerra, 1962, 1974 ; Merleau-Ponty, 1945 ; Bernard, 1995).²¹

2.2 La relation à la gravité dans le mouvement dansé

Considérons à présent l'organisation du mouvement, c'est-à-dire sa mise en œuvre, avant de définir ses composantes. De la préparation au mouvement à sa forme inscrite dans l'espace se trouve un chemin par lequel le corps s'organise autour d'une intention, se mobilise et cherche à s'appuyer. Tout d'abord, observons comment la relation à la gravité et l'organisation posturale qui lui est rattachée sont liées à l'organisation du mouvement dansé.

2.2.1 L'organisation du mouvement : la préparation

Cette recherche est éclairée par les écrits d'Hubert Godard (1990, 1992, 1994a, 1994b, 1995, 2001, 2013 ; Dobbels et coll., 1994 ; Gromer et Godard, 1995, Godard et Louppe, 1992). Danseur, praticien en rolfing²² et cofondateur de l'AFCMD²³, ce que Godard appelle le « prémouvement » (1995) s'inscrit dans le fond tonique de l'individu et est à l'origine du geste ou de l'action, et ce, avant même ce que l'on nomme parfois en danse l'initiation du mouvement. Godard (*ibid.*) définit le « prémouvement » : « [...] comme une attitude envers le poids [...] qui va produire la charge expressive du mouvement que nous allons exécuter » (p. 224). La force de ces écrits, en ce qui

²¹ En psychomotricité, le schéma corporel servira de référentiel et s'associera à l'image du corps (psychanalyse) dans une synthèse dynamique où données du passé et du présent s'unissent, créant un modèle postural en évolution, c'est-à-dire en changement et en ajustement par rapport aux données précédentes. Voir les écrits de Dolto (2002) et Lacan (1970) sur la fonction symbolique du corps.

²² Pratique corporelle à visées éducative et thérapeutique fondée par Ida Rolf.

²³ Discipline s'intéressant à l'origine et à l'essence du mouvement, soit « à l'organisation posturale comme signature du danseur » (Le Moal, 2008).

concerne ma recherche, est de lier la fonction tonique des psychomotriciens avec le mouvement dansé. Au départ, l'enfant est « un bloc de sensations » (Godard, 2001, p. 84), et son organisation tonique et gravitaire se joue en écho à son organisation perceptive et imaginaire (Godard, 2013). À travers les « articulations fondatrices » [extrait vidéo] (*ibid*) liées à l'affect par lesquelles peuvent naître l'identité et la notion d'altérité, le geste prend racine. Ainsi, variations toniques, développement postural, relation au poids et expressivité s'unissent, et permettent ici de mieux saisir ce qui se joue dans le mouvement dansé.

Le fond du mouvement, là où s'engage notre tonicité développée au fil de nos expériences affectives avec l'autre et avec l'environnement, est inscrit dans notre relation à la gravité. Godard appelle « terrain fonctionnel » (1990) cette prédominance pour un centre moteur du mouvement bas (au niveau du bassin) ou un centre moteur haut (au niveau du plexus). Cette prédisposition, à l'aube du développement de la tonicité de l'individu et « [...] à l'origine de la construction physique et symbolique du système antigravitaire de chacun [...] tendance quasi innée » (Godard, 1990, p. 110), aurait une incidence sur l'organisation de la posture et sur le geste. Plus encore, toutes les actions en porteront la trace, car l'ancrage du mouvement comme support premier se dirigera vers le sol dans une organisation de bas en haut, ou s'accrochera dans le ciel, s'organisant de haut en bas (Godard, 1990). Ces deux pôles opposés « Terre, ciel » (*ibid.*) distinguent, particulièrement chez le danseur, son aisance naturelle pour la chute ou l'élévation. Il y aurait ainsi diverses manières d'entrer en relation avec l'attraction exercée par la Terre, influençant notre tendance pour un type d'ancrage postural et notre mode de communication avec l'extérieur.

[...] la posture érigée, au-delà du problème mécanique de la locomotion, contient déjà des éléments psychologiques, expressifs, avant même toute intentionnalité de mouvement ou d'expression. Le rapport avec le poids, c'est-à-dire avec la gravité, contient déjà une humeur, un projet sur le monde (Godard, 1995, p. 224).

Ainsi, avant même que le mouvement s'organise de manière observable de l'extérieur, la posture détient des éléments de sa signature motrice future. « En amont du déroulement visible d'un geste, une activité de préparation muette et quasi invisible a lieu » (Launay et Roquet, 2008, p. 2). La relation envers la gravité, comme un rapport d'abandon ou de résistance, se forgerait dès les premières semaines de vie, et serait difficile à renverser d'après Godard (1990). Ce dernier invite plutôt à des modulations toniques qui permettraient d'équilibrer les manières de s'ancrer, et donc de soutenir le mouvement. Odile Rouquet (1991, 1992, 1999, 2000), cofondatrice de l'AFCMD, indique qu'il est possible de travailler à mieux savoir s'orienter sur les deux axes en équilibrant les forces (poids, pression, volume) à l'œuvre dans le mouvement, dans le « processus de verticalisation » (dans Cazemajou, 2005, p. 3). Rouquet insiste sur l'importance de porter l'attention sur l'origine et la direction du mouvement. Par exemple, pour allonger la colonne, l'auteure propose d'« avoir la tête dans le ciel et les pieds sur la Terre » (1991, p. 23). Godard (Dobbels *et al.*, 1994) se penche sur la portée des « gestes fondateurs » développés durant l'enfance (ex. : « repousser », « *aller vers* » et « désigner ») comme symbolique d'une manière d'être en relation avec le monde. La mise en jeu de la relation à la gravité semble se décliner en deux grands axes : s'orienter dans l'espace, et balancer les forces physiques en jeu.

Comment percevoir l'activité intérieure de l'étudiant, son intention gravitaire dans sa préparation ? Rouquet (1992) encourage l'ouverture de zones clés dans le corps et dans l'espace afin de permettre de trouver le plaisir de bouger avec mobilité et appui, soulignant que l'« on danse de la manière dont on se tient debout, de la manière dont on se représente » (p. 31). Il semble que le défi pour l'enseignant, c'est d'abord de permettre au danseur de reconnaître son territoire moteur et d'y être attentif. Par ailleurs, cette reconnaissance, bien que nécessaire, est un projet ambitieux, parce que pour la plupart, ce territoire existe de manière inconsciente. Pour le danseur, le défi est de poser sa présence à l'origine du mouvement, « [...] de travailler sur le fond [...] C'est là toute l'aventure de la perception » (Godard et Gromer, 1995, p. 14). L'intérêt

pour la préparation et les actions primaires trouve écho dans les pratiques somatiques, notamment en *Body Mind Centering* (Bainbridge Cohen, 2002). C'est bien dans l'anticipation du geste que se joue notre représentation, en temps et en espace, de l'événement à venir.

2.2.2 Le transfert du poids dans l'espace

La répartition du poids dès l'initiation, la gestion de son transfert dans l'organisation personnelle du mouvement semblent des étapes primordiales à faire découvrir chez le danseur et à savoir observer par l'enseignant. Le processus et la forme en seront affectés : « Ce sont les modulations du transfert de poids qui définissent le rythme des mouvements, mais aussi leur style ; elles, enfin, qui confèrent à chaque individu, dès sa prime enfance, sa signature corporelle » (Suquet, 2006, p. 406). Tous ces déséquilibres colorent le mouvement d'une charge expressive en lui permettant d'entrer dans un mode de communication avec le monde. Les combinaisons de transfert de poids sont d'ailleurs infinies, et chaque nouveau rapport à l'espace ou au temps implique des modifications toniques. Godard (Dobbels et coll., 1994) souligne qu'« étymologiquement [le] transfert, c'est le transport. On désigne donc par transfert un mouvement de la gestion gravitaire, et par conséquent de la fonction tonique. Le fond du transfert est une modification de l'état de corps » (p. 74).

La danse contemporaine demande au danseur une gestion du poids raffinée dans chacun de ses mouvements. Le poids comme sensation de pesanteur, le poids qui voyage dans l'espace et provoque le déséquilibre, le poids qui demande de trouver ses appuis, Charmatz (2003), danseur et chorégraphe engagé, précise combien il y a une portée symbolique à cette perception du poids du corps. Després (1999) invite d'ailleurs à s'interroger sur la valeur du poids, afin « [...] de dégager d'une certaine posture et d'un certain rapport à la gravité, le rapport au monde et la pensée qu'ils sous-tendent »

(p. 129). Élément central de la relation à la gravité, notre relation au poids s'inscrit au cœur du mouvement comme socle de l'expressivité. Pour comprendre la particularité de cette essence en danse, il faudra maintenant mieux saisir ce « rapport au poids » (Godard, 1995) en éclairant la relation à la gravité dans le mouvement dansé. Cette visée de compréhension s'inscrit dans le désir de reconnaître la singularité du danseur et d'aborder de manière simultanée le mouvement et la personne. Comme le dit Nathalie Schulmann (2005), « Le danseur reste le sujet de sa danse » (p. 8). Nous avons vu que le dialogue tonique est un élément clé du développement postural, tout comme le rapport à la pesanteur forge la tonicité et son caractère expressif. Godard (Godard et Gromer, 1995) précise que « Dans la mesure où c'est le fond qui va donner sa mesure au geste, on peut relier la question de la présence à la question gravitaire » (p. 18). Le territoire tonique de base singulier à chacun aura de l'influence sur l'organisation du mouvement, que celui-ci soit dansé ou quotidien. Cet « espace de préparation » (Louppe, 1997, p. 123), là où se dessine l'intensité de l'engagement tonique qui donnera au mouvement sa qualité et sa signification, a fasciné nombreux chercheurs en danse et praticiens somatiques. Louppe (*ibid*) précise :

La danse, elle, étudie, la répartition du transfert de poids, l'accentuation, etc. Du coup, elle découvre également les qualités fondamentales de l'acte qui échappent au naturalisme : couper, frapper, lancer pour le danseur sont des schèmes essentiels, dont la teneur se doit d'être analysée en vue d'une connaissance des racines de l'acte. (p. 117)

Si le « terrain fonctionnel » ne peut se modifier complètement parce que fortement imprégné de tous nos réflexes moteurs et de toutes nos premières fondations (Topin, 2001 ; Godard, 1990, 1995), la relation au poids semble pouvoir se nuancer en classe technique, tout comme son potentiel expressif, par un travail à partir des composantes du mouvement dansé auxquelles elle est liée. Comme le mentionne Launay (1996) : « ... le corps est un volume et un poids » (p. 115) et chaque mouvement implique une bascule ayant un rythme, une direction, une qualité, une intention et signification.

2.2.3 Les composantes du mouvement dansé

Rudolf Laban (1963, 1994, 2003), danseur, pédagogue et théoricien, ne cessera de s'étonner des imbrications souterraines des composantes du mouvement. Laban développera plusieurs concepts et théories qui ont grandement influencé la compréhension du mouvement et l'enseignement de la danse. L'eukinétique, une étude se penchant sur la notion de dynamique du mouvement, deviendra la théorie de l'« *Effort-Shape* » (1994) dans son analyse qualitative du mouvement. Laban divisera l'*Effort* en quatre facteurs : le poids, le flux, l'espace et le temps (Le Moal, 2008). Le facteur poids se joue entre les extrêmes du lourd et du léger, entre le fort et le doux, entre ferme et délicat. Il semble que l'engagement envers le poids se réfère ainsi à l'énergie déployée pour se mettre en mouvement à travers des nuances de résistance à la gravité. Carol-Lynn Moore (2009) indique que c'est le degré de force, de « tension musculaire » (p. 151) ou de pression qui provoque un certain type de résistance. Entre résister et s'abandonner, le spectre des *Efforts* se joue entre un état tonique (actif) et un état de relaxation (passif) dans la relation gravitaire. Les écrits de Laban ont influencé de nombreux ouvrages pédagogiques sur la danse (Robinson, 1992, 1993 ; Bruneau et Lord, 1983, Perez et Thomas, 2000). Dans ces manuels les composantes du mouvement y sont souvent exprimées en quatre catégories : le corps, l'espace, le temps et l'énergie. Ce sont également les composantes utilisées dans le programme de l'école québécoise dans le domaine des arts, la formation en danse au primaire et au secondaire (Québec, 2016). Pour Doris Humphrey (1987), pionnière de la danse moderne, les quatre éléments du mouvement à la base de la danse sont l'architecture spatiale du mouvement, sa dynamique, son rythme et sa motivation²⁴. Dans son ouvrage sur l'enseignement de la danse moderne, Erkert (2003) suggère de créer des phrases de mouvement en considérant les éléments fondateurs de la danse : l'intention spatiale, la musicalité, le rythme et l'énergie.

²⁴ Traduction libre de « *design, dynamics, rhythm and motivation* » (Humphrey, 1987, p. 46).

Il est difficile de considérer les composantes du mouvement dansé séparément, car elles sont liées dans le même phénomène : l'intention de se mouvoir. Lorsque se forme à travers le corps l'impulsion profonde d'entrer en relation, les contours et les couleurs de cette motivation se dessinent et se laissent entrevoir grâce à l'interaction entre corps, espace, temps et qualité. Cependant, les isoler permet de mettre en valeur leurs caractéristiques. Ma recherche tentera de cibler chacune des composantes afin d'investiguer comment les participantes enseignantes les utilisent en fonction de la relation à la gravité avec des éléments observables comme l'impulsion du mouvement (force, lieu du départ) liée à son énergie, et sa résonance dans le temps et dans l'espace. Étant donné que dans la littérature spécialisée, le facteur du poids est habituellement associé à l'énergie, c'est donc à partir de cette composante que nous scruterons le mouvement dansé avant d'introduire les autres composantes.

2.2.3.1 La composante « énergie », dynamique et qualité du mouvement

Chaque mouvement possède une qualité particulière que l'on appelle couramment la qualité du mouvement, la dynamique ou l'énergie. On parle aussi en danse (Bruneau et Lord, 1983 ; Robinson, 1992, 1993 ; Waehner, 1993 ; Erkert, 2003) de texture corporelle, de texture dynamique ou d'intention dramatique. Karin Waehner (1993) affirme que « la qualité définit la nature du mouvement. Elle lui donne son caractère et son identité » (p. 21), et l'auteur précise que « l'énergie donne le dynamisme au mouvement » (p. 18). Il semble que Waehner associe l'énergie de manière quantitative avec la tonicité déployée en mouvement face à la gravité, et la qualité de l'énergie à son trait distinctif relié au souffle, faisant apparaître l'espace. L'énergie peut ainsi être « saccadée, liée, suspendue » (Waehner, 1993) ou « balancée, continue, rebondie ou tendue » (Hyon *et al.*, 1999). Le terme « énergie » renvoie également à l'énergie globale d'une performance, à la volonté déployée et à la capacité de produire une action combinant des notions d'ordre physique et psychologique. Pour sa part, la dynamique

est un « processus de mise en jeu des forces dans l'exécution d'un mouvement. Véritable signature du mouvement, la dynamique résulte des modulations les plus diverses intervenant dans son déroulement » (Le Moal, 2008). Doris Humphrey (1987) compare la dynamique à la peinture : à la fois surface, texture, couleur et intensité. Face à cette diversité de définitions, il semble que l'énergie, la dynamique, voire la quantité d'intensité vont de pair avec le facteur du poids et l'intention, alors que la qualité du mouvement semble liée à la manière, la nature et la couleur de l'intensité, et ce faisant, laissant entrevoir la relation avec l'espace et le temps. Erkert (2003) admet qu'il est difficile de définir l'énergie, sa définition pouvant varier selon le professeur, les racines de sa formation et son expérience en mouvement. Mais une constance demeure : l'énergie est directement liée à l'échelle de tonicité qu'exige le voyage du poids, et ce sont les changements d'intensité, entre relâchement et tension, qui donnent au mouvement sa charge expressive.

2.2.3.1.1 L'énergie selon Laban

Véritables indicateurs de qualité de mouvement et d'attitude envers l'action, les « *Efforts* » (Laban, 1994) varient selon le poids (masse en mouvement), le temps (durée), l'espace (orientation, tracé) et le flux comme qualité d'écoulement du mouvement dans ses nuances dynamiques (degré de tension musculaire ou variation tonique).

Pour pouvoir discerner les mécanismes moteurs dans le mouvement vivant où fonctionne le contrôle intentionnel des événements physiques, il est utile de nommer la fonction intérieure créant un tel mouvement. Le mot utilisé, ici, dans ce sens est l'*effort*. (Laban, 1994, p. 49.)

Le tableau ci-dessous nous indique les facteurs du mouvement associés aux qualités de l'effort²⁵, déployant ainsi l'intention de se mouvoir entre lutte et abandon.

²⁵ Notez qu'en anglais, on utilise le terme « *attitude* » pour désigner ces qualités.

Tableau 2.1 – Traduction libre des facteurs de mouvement et qualité de l'effort selon Carol-Lynn Moore (2009, p. 153)

Facteurs de mouvement	Qualité de l'effort « Combattre »	Qualité de l'effort « S'abandonner »
Flux	Engagé avec force contrôlée	Engagé avec un laisser-aller
Poids	Augmentation de pression	Diminution de pression
Temps	Accélération	Décélération
Espace	[De manière] Directe	[De manière] Indirecte

Le dénominateur commun, le *flux* (traduction de « *flow* »)²⁶ de ces éléments dans les efforts, dévoile le débit ou l'écoulement du mouvement. Le *flux* est un véritable révélateur de l'efficacité de se mouvoir, entre la liberté et le contrôle, entre le mouvement fluide ou retenu. En combinant les facteurs temps, espace et poids, Laban (1994) arrive à élaborer une grille où il présente des actions de base. Les huit actions élémentaires d'effort (*ibid*, p. 105) sont les suivantes : frapper, fouetter, presser, tordre, tapoter, osciller, glisser et flotter.²⁷ Chacune de ces modalités motrices est porteuse d'une qualité de mouvement affichant un « comportement moteur » motivé (Robinson, 1992, p. 71). Laban (1994) indique que ces actions, ou « pulsions d'action » (p. 101) dans le mouvement humain « ... ne sont jamais dépourvues d'éléments expressifs » (*ibid*), et la danse selon lui représente une véritable poésie de l'*effort*.

2.2.3.2 La composante « espace »

On parle de « kinésphère » (Laban, 1994) comme d'un volume-cercle autour du danseur à la verticale, délimitant les limites de ses mouvements si le centre demeure

²⁶ Définition du flux selon le *Dictionnaire de la danse* : « Le flux oscille entre deux pôles pouvant être extrêmes, le flux libre et le flux contrôlé [...] Le flux libre induit une attitude intérieure d'acceptation de la mobilité. Le flux contrôlé induit une attitude intérieure de résistance à la mobilité, de recherche de stabilité » (Le Moal, 2008).

²⁷ Notez que les verbes d'action ont été traduits de l'allemand à l'anglais puis au français, et les verbes diffèrent selon les auteurs (voir Annexe B).

stable : « La kinésphère est l'espace relatif que le corps peut atteindre sans transfert de poids. À la périphérie de cet espace, qui se transforme à chaque mouvement, commence l'espace extérieur » (Le Moal, 2008). Cette sphère d'espace corporel est toujours en relation avec la sphère de l'autre et l'espace extérieur. Ce dernier, l'espace de déplacement, entoure le danseur et comprends des directions, des niveaux, des dimension et des parcours possibles pour diriger le mouvement. C'est un lieu, un symbole et une matière tout à la fois, et un support pour le tracé de son geste : un lieu réel et symbolique où l'on définit sa présence au moment de son activité face aux éléments physiques en jeu, mais c'est également l'espace des possibles, du futur. L'espace peut aussi faire référence au volume que le danseur peut créer, à la fois au-dedans comme au-dehors du corps. L'espace imaginé peut devenir distance entre deux segments, densité du gonflement des poumons ou volume de la rondeur des organes. Intimement lié au souffle et à la respiration, l'espace du dedans et du dehors est un éternel échange avec l'environnement. Un mouvement au centre du corps et un mouvement en périphérie (bras, jambes) n'auront pas la même signification, tout comme lors d'un mouvement centripète (vers soi) ou centrifuge (vers l'extérieur). Plans, directions, niveaux et amplitude portent également une « qualité expressive intrinsèque » (Robinson, 1992, p. 53). L'espace de représentation introduit la relation au spectateur, et implique des choix chorégraphiques qui, selon le désir d'évocation, affecteront le traitement du mouvement dansé. (Perez et Thomas, 2000).

2.2.3.3 La composante « temps »

En danse, on parle de temps en terme de durée, de vitesse d'exécution, de rythme, d'organisation dans le temps, de début et de fin. Le mouvement dansé a également son propre temps et son propre rythme (indépendant de la musique). En ce sens, Waehner (1993) s'exprime ainsi : « le rythme ne donne pas la mesure, il donne le souffle, l'élan. Il est la pulsation du mouvement » (p. 28). Les rythmes du corps (cardiaque,

pulmonaire, circulatoire), le rythme du mouvement dansé et le rythme de la musique sont tous des rythmes différents, mais peuvent se rencontrer. La pulsation porte en son origine un engagement d'« *aller vers* ». « La pulsation est le “pouls” d'une composition. Le terme dérive du latin *pulsatio, pulsare* [pousser, frapper, heurter] » (Le Moal, 2008). Pulsations binaires ou ternaires proposent deux manières d'être et de faire qui auront des significations différentes. En musique comme en danse, la pulsation comporte un temps fort et un temps plus faible, un haut et un bas qui jouent de contrastes, de tension et de détente, en alternance de pôles opposés. Une notion d'alternance est ici présente, de succession d'accents et de pauses, à la base du rythme et d'une quête d'équilibre. Dans le temps comme dans le corps, c'est l'aspect dynamique de l'équilibre qui permet de ne pas arrêter : « L'équilibre absolu est un état précaire, une cessation momentanée des oscillations de l'alternance » (Robinson, 1992, p. 62). Lenteur, rapidité, accélération décélération, accentuation... il semble que l'équilibre musical ou corporel est là « où les tensions dynamiques se compensent harmonieusement » (*ibid.*).

2.2.3.4 La composante « corps »

La composante « corps » diffère de la notion de corps dans une approche d'inspiration phénoménologique où l'on envisage le corps au centre de ses relations. L'enseignant en formation technique n'a pas nécessairement accès à toutes les données porteuses de la corporéité (Bernard, 1995) de chacun, transportant histoire et expériences personnelles. Par contre, la composante « corps » permet de repérer sur le corps du danseur le tracé de la forme (plasticité/dessin du mouvement), l'alignement (anatomie), le regard, le facteur temporel, la qualité et certains éléments d'organisation du mouvement (ex. : initiation). La composante « corps » dans le mouvement dansé réfère ainsi à un corps-architecture, un corps-instrument-et-outil, un corps-mécanique, un corps-structure considéré en regard de ses fonctions motrices et des données

anatomiques et physiologiques, un corps de chair et de muscles, un corps biomécanique, un corps bien visible dans son tout et ses parties. Le corps du danseur est capable de tous les mouvements fondamentaux : flexion, extension, rotation, torsion, tour, saut. Robinson parle du corps comme d'« [...] une machine complexe perfectionnée, mais qu'il reste à utiliser, c'est-à-dire à "bouger" » (Robinson, 1992, p. 43). Un corps peut aussi devenir un levier, un corps osseux ou musculaire, un corps de viscères, comme autant d'entrées possibles dans le réel et l'imaginaire pour travailler des textures ou des sensations qui auront des répercussions sur l'exécution du mouvement.

2.2.3.4.1 Sur la forme : intention et finalité

La question de la forme en danse est complexe. Même le dictionnaire *Le Robert* (2005) nous guide vers plusieurs options, comme « configuration extérieure » et « manière de procéder ». La forme est une notion dans son ensemble, elle est apparence et fonction. C'est peut-être, selon le même dictionnaire, sous son « principe interne d'unité » (nommant ce faisant la théorie de la forme, ou gestalt-théorie) qu'elle se rapproche le plus de la définition commune qu'on en fait en danse : « Entité organisée considérée dans sa structure ; ensemble des relations qui constituent un phénomène » (*ibid*). Cette définition me semble également faire particulièrement écho à la théorie de l'« *Effort-Shape* » de Rudolf Laban (1994). La forme, ici en référence au terme « *Shape* », ne signifie pas seulement la plasticité du mouvement, c'est-à-dire son tracé géographique, mais aussi l'état qui transporte l'effort déployé. Dans cette idée, la forme porte en elle la richesse du contenant et du contenu : « le trajet visible du corps qui bouge donne au geste une forme extérieure (lien avec la kinésphère) qui dissimule des mouvements infinis, non visibles, mais perceptibles (lien avec dynamosphère) »²⁸ (Tremblay, 2003,

²⁸ Kinésphère et dynamosphère sont des concepts liés à la dynamique de l'espace issu de la LMA (Laban, 1994, 2003).

p. 3). Sur la forme, la pionnière allemande Mary Wigman (dans *Hyon et al*, 1999) s'exprime ainsi :

La danse n'est pas un langage quotidien, quoique son matériau soit ce même mouvement avec lequel l'homme s'exprime dans sa vie de tous les jours. La danse est, comme la poésie et la musique, la concentration intense de ces multiples oscillations intérieures qui tendront à se joindre pour se cristalliser, afin que naisse et se développe la forme (p. 7).

Intimement liée à l'espace qu'elle affecte et rend visible, la forme est structure et manière, ou plutôt manière de se structurer.

2.2.4 L'ancrage du mouvement et les appuis

Pour conclure cette section sur le mouvement dansé, j'ouvre la porte à la notion d'ancrage : où se trouvent le support et la stabilité pour soutenir toutes ces actions et ces composantes du mouvement en relation ? Valérie Preston (1963), collaboratrice de Laban, indique qu'un mouvement fort et ferme fait appel au centre de gravité, alors qu'un mouvement doux fera appel à un centre de lévité. Ces deux centres ne sont malheureusement pas plus longuement décrits. L'AFCMD propose l'ancrage de la terre et l'ancrage du ciel. Godard (Godard et Louppe, 1992) préfère l'idée de centres de mouvement variables d'un individu à l'autre, qui sont fonctionnels plus que structurels ; « Je préfère d'ailleurs me référer à l'idée de ligne gravitaire. Dès qu'on se met en mouvement, le centre de gravité s'organise en chaîne ouverte à partir des appuis et des pertes d'appui » (p. 142). Mais s'il y a une gravité, plusieurs centres et deux types d'ancrage, quelles sont les possibilités d'appuis ? Sur quoi, et comment s'appuyer ?

Paru en 2014 dans *Repères, cahier de danse*, un cahier spécial sur les appuis a relevé plusieurs manières d'aborder le support dont la danse a besoin. Danseurs, chorégraphes et praticiens en danse et en éducation somatique soulèvent des pistes possibles selon leur expérience, et probablement, selon l'éclairage de ce chapitre, selon leur propre

relation à la gravité. Leur propos reflète à quel point les appuis sont mobiles, diversifiés et en lien direct avec notre relation à la gravité. Pour certains, l'appui est le sol lui-même, le contact des pieds qui s'ouvrent sur la plateforme qu'est la Terre, alors que pour d'autres, il s'agit du regard, de l'espace, de l'organisation biomécanique en fonction de la physique du mouvement. Les enseignants traitent en danse d'axe central, d'ancrage, de ligne de force et d'opposition, de momentum.²⁹

La confiance dans le transfert de poids se développe au fil de la construction de notre accès à la verticalité, dans l'organisation de notre musculature profonde colorée de nos modulations toniques primaires. Le premier appui, à la genèse de notre relation à la gravité, est en fait une réponse tonique aux premières communications du dedans avec le dehors. Le bébé découvre son poids pour la première fois hors du corps de sa mère : il est soulevé, porté, déposé, et construit les fondations de sa posture et de ses gestes futurs. Dans le processus pour s'ériger et s'organiser en un être debout, l'enfant construit ses appuis, aussi physiques que psychiques. « D'emblée se révèle la dialectique entre poids, appui et support [...] Toute construction du corps passe donc par l'élaboration d'une tonicité en lien avec la disponibilité et la vigilance » (Lesage, 2014, p. 3). S'adapter, s'ancrer autrement, demande alors de retourner à nos appuis premiers, avec respect et précaution. Parce qu'interroger l'appui, c'est réfléchir sur la stabilité, la confiance, le doute et le déséquilibre ; « un tel thème renvoie chacun de nous à une interrogation existentielle ; sur quoi nous appuyons-nous pour faire une revue, pour agir, pour penser, pour danser... ? » (Glon, 2014, p. 2). Chercher la force et la stabilité demande de revenir à la confiance qui a permis le geste. Dans l'histoire

²⁹ En physique, le momentum désigne la somme de la masse et de la vitesse (vitesse et direction). On utilise ce terme en danse comme un ascendant dans la force du mouvement, l'apogée de l'élan qui permet au mouvement de suivre son cours avec le moins d'obstacles possible (tension musculaire, limites anatomiques). Utiliser le momentum signifie alors de danser en éliminant ce qui pourrait arrêter le mouvement.

de notre posture se trouvent des traces des cycles fondamentaux : pousser, repousser, lâcher, s'enrouler, toucher, laisser tomber.

C'est pourquoi l'importance de la musculature profonde est soulignée (abdominaux, psoas, quadriceps), celle en lien avec l'organisation tonique afin de rendre l'appui au centre du corps solide et les muscles périphériques disponibles pour l'action (Rouquet, 1985, 1991 ; Dowd, 1981). Il est donc important d'équilibrer les chaînes du devant et de l'arrière du corps. Un appui efficace au sol permet d'alléger le corps et sa colonne ; ancrage et extension vont alors de pair dans la connexion pied-tête et dans la relation tête-coccyx. Cet appui au sol suggère des jambes fortes et une puissance dans les pieds pour se connecter avec la Terre. Se connecter au sol peut passer par « pousser », mais également par « céder » ou « s'enfoncer ». S'allonger peut survenir en laissant tomber le poids, en allongeant la tête ou en s'orientant dans l'espace. C'est le principe de « céder » et de « jaillir » (traduction libre) dans la pratique du *Body-Mind Centering*³⁰. Mais s'ancrer va au-delà de l'anatomie et touche un autre imaginaire. Laisser faire, lâcher prise ou *aller vers* peuvent aussi devenir des moyens d'appui. Mais l'appui ne se situe pas toujours dans le sol, il peut aussi se situer dans le ciel, dans le regard, dans le contact physique avec un partenaire, dans le dos, dans l'intention. Pour certains chorégraphes ou danseurs, le centre d'ancrage est le bassin, alors que pour d'autres, il est dans le rythme. La respiration et le travail du souffle se retrouvent aussi chez les pionniers (Graham, Humphrey) comme point d'ancrage du mouvement ; « [...] le double acte de la respiration, l'inspire et l'expire, est intimement lié à l'organisation posturo-gravitaire [*sic*], donc au jeu des appuis, à la dualité entre équilibre et déséquilibre » (Gérard *et al*, 2014, p. 7). Le rapport au temps et à l'espace s'en trouve alors changé. Le transfert de poids est un chemin entre un appui et un autre. L'espace

³⁰ Pratique d'éducation somatique fondée par Bonnie Bainbridge Cohen (2002).

du corps, l'espace de l'autre ou de l'environnement se présentent et nous signalent la manière de s'orienter.

La référence à la sensation du poids en mouvement est omniprésente chez les danseurs. L'attention aux limites entre le dedans et le dehors (peau, pressions, tactilité), à la fois dans la sphère kinesthésique que dans l'imaginaire, l'attention aux chemins des transitions en mouvement et aux oppositions (tensions spatiales, énergies) semblent aussi être des voies d'accès pour une attention fine aux appuis. L'appui est dynamique, mobile, multiple, il change et s'adapte, et c'est à travers un travail qualitatif et sensible que le danseur peut s'engager dans de nouvelles découvertes : « au-delà de l'aspect technique, l'enjeu pour le danseur est d'être engagé dans une recherche corporelle, un état de réflexion » (Gérard *et al*, 2014, p. 6). La recherche d'appuis solides et mobiles reviendrait au développement de la conscience de soi et de l'extérieur, du voyage du mouvement dans son transfert de poids en opposition et en relation. Une double présence au mouvement en train de se faire, pour le guider et en prendre soin. En explorant de nouveaux déséquilibres pour trouver de nouveaux appuis, le danseur serait davantage en mesure de comprendre le support dont il a besoin. D'un point de vue pédagogique, Rouquet (1992) soulève que « Risquer l'ouverture n'est pas facile. On préfère tous s'agripper » (p. 32) et que si « on laisse l'équilibre se faire » (*ibid.*), on peut trouver une certaine aisance dans le mouvement. Il ne s'agit donc pas tant de chercher un appui idéal, mais de permettre de passer de l'un à l'autre dans une nouvelle relation de confiance au sol, à l'espace, à l'autre, de trouver de nouveaux chemins dans sa relation à la gravité et d'investir sa danse de supports possibles : « C'est tout l'enjeu : affiner notre façon de se préparer, de se mettre dans l'état » (Gérard *et al*, 2014, p. 8). Traverser un appui, y demeurer solidement ou y être suspendu transforme l'ancrage et nécessite chez le danseur un investissement global différent. L'équilibre ou la stabilité ne sont ainsi plus donnés par un axe fixe, mais par la négociation des appuis multiples et des surfaces porteuses.

2.3 La relation à la gravité dans la transmission des savoirs

Certains ouvrages ont retenu mon attention sur la formation technique moderne et contemporaine : *Harnessing the Wind ; The Art of Teaching Modern Dance* (Erkert, 2003), *Les acquisitions techniques en danse contemporaine* (Hyon *et al*, 1999) et *Introduction to Modern Dance Techniques* (Legg, 2011). Dans le premier ouvrage, on y décrit le mouvement à travers ses composantes, on souligne l'importance de travailler les mouvements fondamentaux et les actions de base (flexion, extension, rotation, spirale) afin de revenir aux premières contractions et modulations toniques, et d'en enrichir l'éventail. On revient aux sources de la danse moderne (respiration, jeu avec le poids, mouvement de l'intérieur), et l'on souligne l'importance de développer l'endurance comme la flexibilité, de respecter l'alignement corporel, d'encourager la présence, de jouer avec les textures du mouvement et de favoriser une classe qui stimule les danseurs dans leurs capacités physiques et créatives.

Dans le deuxième ouvrage (Hyon *et al*, 1999), on souligne l'importance de maîtriser les bases techniques par un travail sur le corps et le mouvement, le temps et la musique, l'espace et la personnalité. Pour le corps, les objectifs sont de travailler sur le poids (appuis, rapport au sol, équilibre), sur la mobilité et l'amplitude, sur les qualités de mouvement, sur l'initiation et sur la coordination. Le temps est éclairé grâce aux notions de rythme, de durée et de silence. On y présente l'espace sous les éléments de forme, de volume, de direction et de regard. Enfin, l'on souligne l'importance de développer l'imaginaire et la créativité par l'improvisation et la composition. Dans le troisième ouvrage, Joshua Legg (2011) propose un point de vue historique et culturel, mais également des applications pratiques aux principes fondamentaux qui ont vu naître un éventail de techniques de danse moderne, et ce, de François Delsarte à Paul Taylor. Afin de mieux saisir ce qui se trame aujourd'hui, regardons le parcours de la technique en danse et les réflexions qu'elle suscite.

2.3.1 La technique en danse

2.3.1.1 La classe technique en danse contemporaine

« Qu'est-ce donc que la technique ? C'est une manière de faire une chose habilement, fonctionnellement, efficacement », nous dit Jacqueline Robinson (1992, p. 34). Pour sa part, le danseur et chorégraphe Jonathan Burrows (2010) nous dit que la technique, c'est se donner les moyens de faire ce qu'on veut faire (traduction libre) : « *Technique is what you do to in order to do what you want to do* » (p. 68). Dans l'ouvrage intitulé *Dance Words* (Preston-Dunlop, 1995), nombreux danseurs indiquent que la technique sert à développer la force, la flexibilité, le contrôle, les outils pour la performance, et qu'elle doit également favoriser une utilisation créative et personnelle du mouvement. La technique est, selon Robinson (1992) « une manière de faire, signifiant efficacité, maniement contrôlé d'un instrument, d'outils, de matériaux, de langage [...] Tout est possible : la seule loi, la seule constante, la seule référence, c'est le corps, sa structure, sa physiologie, son comportement » (p. 121). Elle invite à guider le danseur qui, en dehors d'un style spécifique, peut s'adapter aux « multiples langages du corps » (*ibid.*) et devient capable de relier « les possibilités du mouvement aux besoins de l'individu et de l'instant » (*ibid.*). Respect de la structure anatomique, respect de l'individu, échange avec l'environnement... certains principes fondamentaux s'inscrivent ici et résonnent encore aujourd'hui dans un souci de former un danseur fort, sensible, réflexif, expressif et autonome (Bienaise et Levac, 2016). La classe technique est alors un lieu, un espace et un temps où l'on apprend, où l'on éduque à mouvoir ce corps avec force, souplesse, coordination, endurance, mais aussi avec sensibilité et expressivité.

La classe technique en danse s'est longtemps adressée particulièrement au corps-instrument, à la précision de la forme et à la reproduction d'un modèle plutôt qu'au corps-sujet. La technique, que l'on pourrait définir comme étant un ensemble de savoir-faire, visait dans ce contexte l'efficacité, et le résultat quantifiable dans la maîtrise de l'exécution d'un style précis. Cette formation par la « technique de danse » n'est pas

sans rappeler la notion phare des *Techniques du corps* de Marcel Mauss (1950). Dans le *Dictionnaire du corps*, la définition de Michela Marzano (2007) est d'ailleurs explicite : « Gestuelles codifiées en vue d'une efficacité pratique ou symbolique, il s'agit de modalités d'action, de séquence, de gestes, de synchronies musculaires qui se succèdent dans la poursuite d'une finalité précise » (p. 914). La technique de danse est, depuis ses débuts, influencée par une esthétique du contrôle favorisant la performance et l'incarnation de la perfection, et ce, autant en ballet classique qu'en danse moderne. Nombre de chorégraphes du XX^e siècle ont développé ainsi *leur technique* pour répondre aux besoins chorégraphiques de leur *esthétique particulière*. Les danseurs de Balanchine, de Martha Graham ou de Cunningham portent l'étiquette du danseur bien *formaté* pour la signature chorégraphique. « *Through technique, one acquires the discipline that, in turn, allows total freedom and a sense of well being... technique prepares your body to speak in dance* », nous dit Martha Graham (dans Preston-Dunlop, 1995, p. 162).

La réalité du milieu professionnel a depuis évolué. Les danseurs, souvent pigistes, doivent être non seulement performants, mais disponibles pour incarner plusieurs signatures chorégraphiques. Le rôle de la classe technique se transforme. Nombre d'artistes et de chercheurs portent aujourd'hui une attention particulière à la formation des danseurs et interrogent à la fois le quoi et le comment de la formation technique des danseurs (Bieniase, 2017). Le mot « technique » est aujourd'hui sujet à des bouleversements idéologiques sur sa place et sa définition dans la formation en danse : « On pense encore que le danseur se fait en studio, alors qu'il résulte aussi des spectacles, des lectures, des discussions, de tout ce qui forge son entendement » (Charmatz dans Huesca, 2005, p. 38).

Il semble y avoir un intérêt grandissant pour aborder la formation technique en danse de multiples façons, dans une visée certes de performance, mais aussi d'autonomie, de polyvalence des danseurs et de prévention des blessures. La technique en danse n'est

plus seulement perçue comme une vérité absolue, mais comme un ensemble de moyens, multiples et variables. Les danseurs qui jadis « avaient » un corps interrogent maintenant comment ils « sont » leur propre corps. Les apprentissages corporels deviennent multiples : « Dès lors, la forme n'est plus un idéal mouvant à conquérir, mais une fiction du monde qu'il convient, sans cesse, de s'approprier puis de mettre en œuvre » (Huesca, 2005, p. 40). La technique fait place à des techniques pour le corps/sujet-dansant : « *Instead of applying a technique onto the body there's an effort to look at the body from a technical point of you* », nous dit Rasmus Ölme (2014, p. 85) en parlant du travail de Steve Paxton.

D'ailleurs, de nouvelles définitions de la technique en danse sont proposées pour s'éloigner du terme qui réfère à une technique formalisée et codifiée. Cette dernière, selon Perez (2000), chercheuse en éducation des arts, « n'est que le reflet limité parce que formel (reflet d'une forme), biomécanique et partiel, prenant appui sur un niveau de pratique d'excellence ne correspondant pas aux ressources du sujet » (p. 137). L'auteure propose plutôt une approche de l'apprentissage qui valorise l'appropriation du mouvement à travers l'expérience sensible du sujet, et encourage ainsi « La notion de technique comme chemin conduisant à une disponibilité motrice » (*ibid.*). Voyons maintenant comment ce chemin peut être guidé par l'enseignant.

2.3.2 Stratégies pédagogiques : enseignement et apprentissage

La science cognitive est un vaste domaine qui fait converger plusieurs disciplines distinctes³¹ sur la pensée humaine et sur la complexité du traitement de l'information. Dans une approche d'inspiration phénoménologique, j'aborde la modalité concrète et

³¹ Comme la psychologie, la philosophie, la linguistique, l'intelligence artificielle et les neurosciences (Tardif, 1997).

sensorielle du processus cognitif, parce que c'est bien toute la corporéité qui apprend. Bernard (2001) invite d'ailleurs à s'interroger sur la relation de pouvoir et la manière d'intervenir en éducation afin de ne pas réduire l'enseignement à une suite de consignes à appliquer sur un corps :

Au lieu de programmer une action sur un corps dont on a estimé par avance les modalités fonctionnelles, on joue, comme le préconise Bachelard, sur et avec les incertitudes et les *contingences* d'un vécu relationnel et donc de la temporalité d'une expérience (p. 24).

En éducation, on définit généralement les stratégies pédagogiques comme étant les moyens utilisés par l'enseignant pour transmettre les savoirs et vérifier l'état des apprentissages ou de la réussite. Ma recherche interroge les nombreuses voies d'accès de perception sensible de la relation à la gravité en classe technique de danse contemporaine. Quelles sont alors les stratégies pédagogiques qui favorisent la sensation du poids et de la pesanteur, mais aussi la sensation de support dans l'espace ou en soi, d'attention aux appuis disponibles ? Cette recherche d'équilibre dans les manières d'aborder la relation à la gravité doit être soulignée dans les stratégies pédagogiques, c'est-à-dire autant dans les stratégies d'enseignement que dans les stratégies d'apprentissage. Comment guider, soutenir, encourager le danseur à prendre des risques ou jouer autrement dans sa relation à la gravité ?

Inspirées de l'enseignement explicite (Gauthier, 2013 ; Giasson, 2011), de l'approche par compétence en enseignement proposée par Lasnier (2000), et de l'enseignement stratégique (Tardif, 1997 ; Bruneau et Langevin, 2000), voici les principales stratégies pédagogiques et leurs résonances dans l'enseignement en danse :

- La démonstration : l'enseignante exécute la séquence de mouvements, ou « proposition dansée » (Harbonnier-Topin, 2009), à reproduire.

- Le modelage³² : L'enseignante donne des indications en dire et en faire, façonnant le mouvement au fur et à mesure afin d'en améliorer la compréhension (quoi, comment, pourquoi, quand).
- La pratique guidée : l'enseignante demande à un ou plusieurs étudiants de travailler sur un principe par eux-mêmes et guide cette période de travail.
- L'exposé : l'enseignante donne un complément d'information de manière explicite, fait une capsule théorique sur un principe ou un objectif.

En ce qui concerne l'apprentissage, la reconnaissance du mouvement par le danseur est un phénomène complexe qui prend forme à travers ses filtres perceptifs (traitement de l'information) et qui est influencé par l'expérience du sujet, son état émotionnel, ses connaissances sur le sujet et les facteurs de motivation. Les stratégies d'apprentissage employées par l'étudiant sont également influencées par le moyen suggéré par l'enseignant pour capter l'information. Comme la première étape de construction de sens de la réalité d'une personne est sensorielle, je m'inspire de la programmation neurolinguistique³³ (Grinder et Bandler, 1990 ; Cudicio, 2006). Faisant appel aux images et à l'imaginaire, au langage et au son, aux sensations et au toucher, voici quelques précisions sur ces canaux sensoriels en lien avec la danse.

Le canal visuel capte tout ce que les yeux permettent de voir : le mouvement dansé tel qu'il se présente, l'image du corps réel, c'est-à-dire le sien ou celui de l'autre à travers le studio ou dans le miroir. Il y a également les images auxquelles on fait référence pour imaginer le mouvement : certaines sont fonctionnelles (anatomie, objet, texture) alors que d'autres sont dans la fiction et font appel à l'imaginaire. À propos de l'impact de la visualisation, le travail d'Irene Dowd (1981) en *ideokinesis* est bien respecté dans

³²Permet aussi à l'étudiant de connaître le processus de réalisation d'une tâche d'un autre et de reconnaître le sien (voir Milot, 2009). Il s'agit de nommer, présenter, et « d'expliquer-en-acte » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 50).

³³ Cette approche se penche sur les moyens de percevoir la réalité et de l'interpréter, et divise la réception du réel selon trois grands filtres : le filtre neurologique, le filtre socioculturel et le filtre personnel. Je ferai un usage restreint de la PNL.

le domaine de la danse. Grâce à l'imaginaire, il est possible, selon Nicole Topin (2001), de « faire appel à toute une stratégie du détour qui empruntera, par exemple, le chemin de l'imaginaire, pour transporter le danseur vers un ailleurs où son attention spécifique à un environnement autre provoquera une implication différente des muscles » (p. 3). Pour sa part, le canal auditif capte les mots, les sons, la musique ; le vocabulaire et sa signification, ainsi que la musicalité (Ballereau Garcia, 2016) auront alors une importance particulière pour la construction de sens d'une réalité. Le canal kinesthésique capte tout ce que lui permet l'univers tactile. En danse particulièrement, le canal kinesthésique fait appel au sens kinesthésique qui tient à l'expérience intime et instinctive du mouvement dans le corps. La perception des sensations internes ou du contact du toucher permet de mieux comprendre la mise en œuvre du mouvement (Formis, 2009). Notez que j'établis ici une distinction entre le sens kinesthésique et la proprioception : le sens kinesthésique permet de percevoir de manière consciente les sensations musculaires et tactiles (Grinder et Bandler, 1990 ; Cudicio, 2006), alors que la proprioception est la perception à la fois consciente et inconsciente de la position du corps et de ses segments dans l'espace en lien avec l'équilibre postural³⁴.

Cela dit, et plus particulièrement en danse, le savoir converge vers les sensations et le vécu du mouvement (Pouillaude, 2004). Godard insiste sur le fait que « La danse est le seul art polysensoriel » (2001, p. 83) mêlant le kinesthésique avec l'auditif, le visuel et le tactile. Par le sensible, le danseur affine constamment sa perception de soi, utilisant ses modes privilégiés d'apprentissage. Ici, l'intérêt de séparer les canaux sensoriels est de vérifier dans la collecte de données lesquels seront privilégiés par les enseignantes pour traiter de relation à la gravité.

³⁴ Le sens kinesthésique permet de percevoir la mise en œuvre du mouvement dans le corps, et la proprioception, « sixième sens » (Berthoz, 1997), est une perception sensorielle plus globale « qui nous informe directement sur la situation et la disposition de notre corps dans l'espace » (Le Moal, 2008).

2.3.2.1 Les défis de l'appropriation

Selon la taxonomie des habiletés motrices de Jewett (Lasnier, 2000), l'ordre des actions dans l'apprentissage est le suivant : percevoir, imiter, exécuter, adapter et raffiner. Or, nous savons que reconnaissance, sensation et mouvement se retrouvent ensemble dans le même processus. La perception est en soi mouvement (Bainbridge Cohen, 2002), et est ainsi directement liée à l'action, c'est-à-dire engagée dans une réponse motrice. Berthoz (1997) indique qu'il n'y a pas de mouvement sans pensée. Le corps est « vécu, perçu, conçu » (*ibid.*), il se conçoit et se projette. Les sens, capteurs sensibles d'information, façonnent l'expérience vécue du corps et préparent une réaction. Quant à elle, cette perception du corps influence notre organisation posturale. Pour Rouquet (1991), « toute perception est une construction » (p. 21). L'appropriation du mouvement est ainsi unique à chaque danseur. « S'approprier », tel que défini par le dictionnaire *Le Robert* (2002), signifie « Faire sien ; s'attribuer la propriété de [quelque chose] ». Pour le danseur, s'approprier le mouvement signifie de s'adapter, ce qui, selon Bienaise (2014b), nécessite de faire le pont entre les exigences du contexte et ses propres ressources, à force de découvertes, de résistances et de réajustements à la fois corporels, expressifs et relationnels.

Notre manière bien personnelle de percevoir coule la fondation de nos apprentissages. Il est alors primordial de considérer les stratégies d'apprentissage de l'étudiant et ses habiletés perceptives : « Notre relation au monde est largement fondée sur nos capacités perceptives » (Fortin, 2001, p. 44). Les informations sensorielles, selon la tâche motrice, sont intégrées au plus profond de notre musculature : « [...] c'est l'action perceptive engagée avant et dans le geste qui sera déterminante pour la qualité du mouvement à exécuter, encore faut-il qu'elle soit sollicitée de manière suffisamment active et pertinente » (Topin, 2001, p. 5). Chaque geste est imprégné de notre histoire dans le champ gravitaire, et c'est bien l'activité perceptive qui se doit d'être enrichie en formation afin de permettre à l'étudiant une expérience en mouvement plus efficace,

libre et satisfaisante. Pour relier la perception à la notion de poids, Isabelle Ginot (*et al*, 2006) indique de son côté que « la mise en œuvre de stratégies perceptives dépend de l'organisation personnelle de chaque individu ; elle se fait toujours en référence à la gravité [...] » (p. 5). Pour raffiner les modulations perceptives chez l'étudiant danseur (une préoccupation majeure en classe technique), il s'agirait de lui permettre de « [...] changer de cadre de référence (visuel, tactile, kinesthésique, affectif et imaginaire) à partir duquel est effectué le mouvement » (Launay, 2001, p. 95). Il semble donc que la relation à la gravité serait à aborder de manière variée et nuancée en favorisant des modulations perceptives du mouvement.

2.3.2.2 La contagion gravitaire

La formule démonstration-reproduction semble être un incontournable en danse, et amène le processus d'imitation (Topin, 2001 ; Fortin, 2008). La matière enseignée prend forme en mouvements et en paroles à travers l'enseignant : forme, espace, rythme, qualité de mouvement font leur chemin à travers la posture, la corporéité unique et particulière de la personne qui danse, transmettant des informations explicites et implicites. L'enseignant qui danse devient un modèle. Ce processus d'imitation semble être nécessaire et serait même une tendance innée propre à l'apprentissage (Harbonnier dans Fortin, 2008). Apprendre en observant semble alors être un passage obligé en formation technique, mais il s'avère que cela peut aussi avoir des conséquences néfastes pour le danseur, notamment sur sa santé, si la démonstration stagne dans l'idéal de reproduction d'un modèle sans faire appel aux ressources du danseur (Schulmann, 2005), ou si l'enseignant ne possède pas les connaissances approfondies sur le mouvement et ses enjeux (Fortin, 2008). Mais quelle sorte de modèle peut donc nourrir, enrichir, protéger et cultiver la danse de l'étudiant en formation technique ?

C'est la relation à la gravité dans son enjeu de la relation à l'autre dont il est question ici. Que se passe-t-il dans la rencontre entre deux corporéités, entre deux relations à la gravité ? Godard (1995) parle de « contagion gravitaire » et « d'empathie kinesthésique »³⁵. L'empathie kinesthésique, ce phénomène de résonance du mouvement, est étudiée en danse sous la loupe de l'interaction entre le danseur et le spectateur (Ballereau Garcia, 2016 ; Bienaise, 2008), mais intéresse également les pédagogues dans l'interaction professeur-étudiant comme « phénomène d'imprégnation » (Topin, 2001). Les neurosciences, en particulier les écrits de Rizzolatti (*et al*, 2001) sur la « résonance motrice » et ceux de Gallese (2005) sur la « simulation incorporée », nous aident à comprendre le fonctionnement du cerveau et signalent à quel point les neurones sont actifs à la simple vue du mouvement de l'autre. Un dialogue gravitaire s'établit entre la posture de l'enseignant et celle de l'étudiant, alors que celui-ci s'active dans son état préparatoire, façonne son « prémouvement » (Godard, 1995). Cette première responsabilité de l'enseignant (comprendre d'abord sa propre relation à la gravité afin de saisir ce qu'elle transmet) s'inscrit dans la démarche de cette recherche.

2.3.2.3 Entre résultat et processus

Développer un sens raffiné de ce qui se joue à travers son corps au-delà de la mécanique est un réel défi. La classe technique semble encore parfois prise dans ce dilemme reproduction-sensation que la praticienne et chercheuse Aurore Després (1999, 2003) appelle à son tour « la logique du résultat et la logique du processus ».³⁶ Devant cette problématique, l'éducation somatique a beaucoup contribué au domaine de la danse depuis les années 1990, notamment en ce qui concerne l'expérience du mouvement, la

³⁵ Godard s'inspire des travaux de Daniel Stern (1989) sur l'expérience transsensorielle de l'enfant, à la fois sensible et affective.

³⁶ La classe technique traîne, comme nous l'avons vu précédemment, un historique formaliste où les danseurs s'y entraînaient pour devenir experts d'un style chorégraphique imposé.

prévention et la guérison des blessures, et le développement de capacités expressives (Fortin, 1996, 1998).

En danse, par ce travail fin de prise de conscience et d'apprentissage du mouvement ressenti, les méthodes d'éducation contribuent à la formation de l'interprète au plan technique (optimisation de la posture et du mouvement juste, amplitude, force, souplesse, relation à l'espace, etc.), mais aussi au plan expressif (Le Moal, 2008).

Le souci de rendre les danseurs plus sensibles et autonomes a influencé de nombreux programmes de formation à intégrer des pratiques somatiques pour encourager la conscience du corps en mouvement et la pratique réflexive. La classe technique semble pourtant parfois se heurter à la compétition entre le *sentir* ou le *faire*. Comment être à la fois dans le processus et dans le résultat afin d'être dans l'expérience, et ce, sans négliger la clarté ou la précision d'exécution ? La porte des sensations semble féconde.

2.3.2.4 Le travail des sensations

Les praticiens en danse soulignent l'importance de développer une meilleure conscience du mouvement par l'attention aux sensations (Fortin, 2001 ; Leao, 2002 ; Bienaise, 2008). Cette prise de conscience corporelle est possible par la capacité de se concentrer sur ses sensations et de se mettre dans un état de disponibilité pour mieux saisir ce qui se passe dans la totalité de l'expérience perceptive. L'attention fine, la lenteur, l'abandon du contrôle sur son action semblent être des voies favorisées pour stimuler cette disponibilité (*ibid*). Le défi pour le danseur en formation technique, c'est qu'il doit aussi être disponible à ce qui lui est proposé de l'extérieur (phrases de mouvements, interventions de l'enseignant). Le danseur doit tenter d'harmoniser ses capacités perceptives, physiques et expressives, et ce, dans l'objectif d'exécuter le mouvement dansé avec maîtrise et liberté. Pour le danseur, il s'agirait alors de chercher un équilibre en trouvant les ressources par un travail sur ses sensations afin de créer le mouvement plutôt que de s'efforcer à reproduire un modèle de l'extérieur. Dans cette

optique, « [...] être à l'écoute de ses sensations signifierait être à l'écoute des changements, des impulsions, des métamorphoses infinies qui sous-tendent le mouvement » (Bienaise, 2008, p. 27).

Selon « la logique du processus » (Després, 1999, 2003), l'on se penche sur la sensation et le mouvement en les considérant comme étant deux éléments fusionnés ensemble. L'un n'arrive que par et avec l'autre, mais la sensation et le mouvement constituent en fait deux éléments du même processus (Deleuze et Guattari 1991 ; Bienaise, 2008 ; Després, 2003). Raffiner le travail sur les sensations peut raffiner l'action vers une meilleure efficacité du mouvement. L'attention fine, la perception du sensible, de l'impulsion à l'exécution, soit du prémouvement selon Godard (1995a) jusqu'à la reproduction juste et claire pourrait soutenir le désir d'équilibre entre sentir et faire. Ce travail sur l'initiation du mouvement ou sur la qualité par l'écoute des sensations lors du processus est porteur pour la formation en danse. Ce travail sur les sensations permettrait aussi de se connecter aux autres et à l'environnement. Le lien entre la conscience de soi et l'ouverture sur le monde, entre le monde du dedans et celui du dehors, est un intérêt qui se retrouve chez les philosophes tout comme chez les chercheurs en danse (Merleau-Ponty, 1945 ; Bernard, 1995 ; Bienaise, 2008 ; Godard, 2013), d'où l'importance de se pencher sur la conscience corporelle et la perception sensible du mouvement, de considérer celles-ci comme principes fondateurs du mouvement, et de les placer au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement en danse.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit de repérer dans l'enseignement des participantes les habiletés qui permettent de cheminer vers cette conscience corporelle au cœur des sensations, et particulièrement les traces en lien avec la relation à la gravité dans le mouvement dansé. Lorsque Després (1999) invite à découvrir la sensation du poids dans le mouvement comme celle d'une pensée qui savoure le processus plutôt que le résultat, elle annonce un projet potentialisant et transformateur dans l'action même de danser :

Il s'agit de consentir aux forces gravitaires, de cultiver leurs accompagnements, de générer du mouvement en s'appuyant sans cesse sur ces données premières d'une situation que sont les surfaces porteuses. L'être avec le sol et l'air gravitaire comme support de tous les élans et de toutes les altérations. Il y a là un parti pris envers la gravité comme envers le monde : ne pas s'affronter, mais cultiver l'accompagnement, le devenir qui est forcément un devenir avec (p. 135).

L'accompagnement, n'est-ce pas la première tâche de l'enseignant ? Si « *être avec* » signifie sentir et agir, il convient de se poser les questions suivantes concernant la relation à la gravité en classe technique :

- À quoi, au juste, le danseur doit-il être attentif pour être à l'écoute de ses sensations dans sa relation à la gravité ?
- Que fait l'enseignant pour stimuler cette conscience corporelle ?
- Quelles sont les propositions de mouvement (contenu) qui favorisent cette attention au duo sensation/mouvement ?

C'est ce que cette étude, par sa collecte de données et son analyse, tentera de résoudre. Le prochain chapitre explique l'approche méthodologique qui a guidé le processus de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ma recherche vise à comprendre et découvrir les mises en jeu possibles de la relation à la gravité dans la formation en classe technique de danse contemporaine. Dans ce dessein, j'analyserai la pratique enseignante de trois de mes pairs, et j'examinerai la résonance du traitement de la relation à la gravité dans ma propre expérience corporelle. L'objectif est de découvrir des ressources pour améliorer ma pratique enseignante. Dans cette recherche, je m'inscris ainsi comme praticienne chercheuse engagée dans la réalité complexe de la transmission des savoirs en danse, une réalité ayant des racines personnelles, sociales et culturelles. Cette transmission en classe technique n'est jamais neutre, et traduit un ensemble où pensée, posture et mouvements de l'enseignant transmettent des informations explicites et implicites.

L'amélioration de ma pratique doit donc, dans cette optique, se réaliser par une réflexion intellectuelle soutenue par une dimension expérientielle. La pratique réflexive et stratégique qui en résultera pourra alors s'inscrire dans l'approche holistique souhaitée. Mon intention est d'arriver à une meilleure compréhension de la relation à la gravité en élaborant comment elle est traitée dans l'enseignement de mes pairs, mais également grâce à mon expérience vécue de praticienne. La recherche doit me permettre cette double posture d'enseignante : celle où la chercheuse est à la fois le sujet qui cherche, mais aussi le sujet qui témoigne de la résonance de ses observations vers une meilleure compréhension du phénomène. La recherche qualitative me permet cet ajustement. Dans ce chapitre, j'aborderai le paradigme constructiviste et décrirai

l'approche méthodologique qui, guidée par ma question de recherche, a imposé le choix des outils de collecte de données et le type d'analyse approprié dans le cadre de cette étude. Je terminerai par des considérations éthiques.

3.1 Orientation épistémologique

Connaître, alors, commence par l'éclatement des illusions, par la désillusion (Fromm, 1976, dans Bruneau et Villeneuve, 2007, p. 43).

Comme un système de valeur et une façon de voir le monde, un paradigme de recherche s'est imposé à moi, et que je crois pertinent de souligner ici ; celui où le vécu offre la possibilité de construire la connaissance et où la conception de la vérité est soumise à l'interprétation qui, pour sa part, est multiple et contextuelle.

3.1.1 Recherche qualitative d'inspiration constructiviste

Dans un modèle de recherche qualitative où le chercheur construit un savoir plus qu'il ne cherche à prouver une hypothèse, il s'agit de comprendre la signification d'un phénomène à travers un raisonnement qui cumule l'expérience et l'observation afin de produire, avec le recul de l'analyse, une saisie somme toute objective d'un processus subjectif pour faire avancer la connaissance (Bruneau et Villeneuve, 2007 ; Lévy, 1999 ; Gosselin et Laurier, 2004). Mon étude se préoccupe de la formation technique et vise à saisir le traitement de la relation à la gravité comme observé en classe et comme découvert dans mon expérience corporelle afin de dégager les outils pertinents qui peuvent stimuler cette relation. Dans cette démarche, les processus expérientiels renseignent et tendent vers l'élaboration des concepts et l'articulation du discours théorique. Ron Lévy (1999), chercheur et pédagogue à l'Université de Montréal, parle en ce sens d'une « théorie synthétique de l'expérience » (p. 95) et d'un « processus

créateur de sens à travers une construction de connaissance » (p. 97). Ce modèle de recherche me laisse libre d'approcher ma pratique par un travail qui accueille le concret comme l'abstrait, les données explicites et implicites, et me permet de me représenter la complexité de ma réalité enseignante (Gosselin et Laurier, 2004).

La recherche qualitative se définit généralement comme une suite de manœuvres, « [...] une succession d'opération et de manipulation techniques ou intellectuelles [...] » (Mucchielli, 2009, p. 182) visant à aider le chercheur à résoudre sa problématique et à faire surgir les significations de son objet d'étude. Certaines caractéristiques de la recherche qualitative ont orienté mon choix vers ce type de méthodes de recherche. Dans son *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, Alex Mucchielli (2009) présente une dizaine de caractéristiques, et c'est la toute dernière qui m'a semblé la plus éloquente quant à mon projet de recherche :

La recherche qualitative est, à côté de l'utilisation de techniques, la mise en œuvre d'une habileté : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les voies pour y accéder sont flexibles ; le chercheur qualitatif est donc un artisan en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation (p. 58).

La recherche qualitative permet ainsi d'aborder le caractère expérientiel du chercheur sur le terrain afin de comprendre un phénomène humain. Elle accorde surtout une validité à la subjectivité du chercheur en quête de réponses difficiles à saisir, dans une réalité complexe et changeante. Lors du déroulement de l'étude concernée, la recherche qualitative permet également une souplesse d'ajustement par des réalités complexes, et elle possède une capacité d'ouverture tant dans la collecte de données (combinaison de techniques) que dans la valorisation de la découverte de nouveaux faits (Poupart *et al*, 1997 ; 1998 ; Tousignant, 1993).

Ce type de recherche valoriserait aussi la créativité. Selon Monik Bruneau et André Villeneuve (2007), tous deux praticiens et théoriciens de la recherche qualitative en art,

« Les résultats auxquels on aspire ici s'expriment dans un discours qui permet à la sensibilité, à la rigueur de l'analyse de se manifester » (p. 49). C'est dans la collecte de données, d'où émergera des manières d'aborder cette relation, que pourra s'effectuer une meilleure compréhension, et si possible, une transformation future vers l'amélioration de ma pratique enseignante. Pour Lévy (1999), cette intention de recherche devient aussi un processus créateur. C'est en clarifiant les données comme autant de réponses possibles à la mise en jeu de la relation à la gravité que je pourrai poursuivre ma quête d'un enseignement qui l'aborde de manière variée et nuancée.

En recherche qualitative, la quête de signification prime sur l'affirmation d'une vérité absolue³⁷, et s'opère à travers la construction de sens du chercheur en interaction dans un environnement changeant. La quête de signification s'inscrit dans le cadre de cette recherche dans un paradigme constructiviste (ou compréhensif). La réflexion sur une pratique, tel que c'est le cas dans cette étude, se mène alors de manière inductive à travers une démarche qui vise à découvrir et construire un savoir pour mieux comprendre cette pratique. L'essence de ma compréhension sur la relation à la gravité émergera à travers une quête de signification dans son traitement, comme exposé en classe technique. Je cite Ron Lévy (1999), sur ce paradigme constructiviste et qui fonde l'épistémologie de mon étude :

Les constructivistes réunissent les éléments sociaux ou publics, individuels ou privés, culturels ou techniques, pour en faire un monde vécu et vivant dans lequel les formes de la vie sont en continuel changement, c'est-à-dire incorporées, modifiées et réincorporées à l'intérieur d'une spirale de temps, d'espace et de forme (p. 94).

Dans la réalité de la classe technique, et selon le contexte d'enseignement, mon sujet de recherche m'apparaît comme l'univers dynamique décrit ci-dessus. Embrassant la

³⁷ En comparaison à une recherche quantitative dans un paradigme positiviste, qui vise à recueillir des résultats objectifs, neutres, quantifiables et généralisables afin d'énoncer une certitude ou prouver une hypothèse.

nature du paradigme constructiviste, j'ai accepté ses postulats, c'est-à-dire d'être dans un processus interactif, en autoapprentissage, dans une approche pluraliste de la recherche, ainsi que la multiplicité et l'imprédictibilité des résultats, et enfin que les significations puissent se révéler conflictuelles ou complémentaires (Lévy, 1999). Cette approche m'a demandé de la souplesse d'ajustement durant l'étude. Par exemple, la construction de l'objet de recherche a été progressive et s'est précisée d'une étape de collecte de données à une autre. Ayant rencontré quelques embûches concernant l'approbation de la captation vidéo des classes techniques par les organismes hôtes, j'ai dû faire preuve d'ouverture et adapter la collecte de données selon le contexte³⁸. J'ai donc dû demeurer ouverte à l'imprévu. Le doute, encouragé par la volonté de connaître et de porter un regard différent sur mon sujet d'étude, m'a donné la « distance nécessaire face à la réalité à appréhender » (Bruneau et Villeneuve, 2007, p. 43).

3.2 Méthodologie

C'est dans la perspective d'obtenir du sens de connaissances perceptibles (physiques, sensibles, cognitives) concernant la relation à la gravité dans une réalité complexe (formation technique) que s'est imposée une approche méthodologique d'inspiration phénoménologique. Pour sa part, la méthode de collecte de données est d'inspiration ethnographique et autoethnographique. C'est à partir du terrain de la pratique professionnelle et préprofessionnelle en formation technique contemporaine qu'a été réalisée la collecte de données grâce à l'observation participante, des captations vidéo et audio des classes techniques (selon le contexte) et des entretiens semi-dirigés. L'analyse des données a été possible grâce à la méthode de théorisation ancrée (Paillé, 1994) afin de rendre compte de la relation à la gravité telle qu'observée dans la dynamique de la transmission en classe technique de danse contemporaine, et ce, par

³⁸ La Fondation Limón et l'Université Concordia ont refusé la captation vidéo, malgré l'approbation des formulaires éthiques pour la recherche par le CERPE.

l'énumération d'outils pouvant se traduire en savoirs pratiques et théoriques spécifiques applicables à ma pratique.

3.2.1 Approche d'inspiration phénoménologique

La problématique décrite au chapitre I m'incite à mieux comprendre comment la relation à la gravité est mise en jeu dans la pratique de trois enseignantes, et d'examiner les résonances de leur enseignement dans ma propre expérience. Chantal Deschamps (1993), chercheuse et auteure en recherche qualitative, indique en ce sens que « comprendre », au sens littéral, signifie « *prendre avec* » (p. 44). Cette visée de compréhension d'un phénomène par l'expérience tel qu'il se présente oriente ma démarche vers une approche phénoménologique.

Toute problématique qui incite le chercheur à comprendre de l'intérieur un phénomène et qui, de surcroît, nécessite une méthodologie fine qui ne brusque ni le phénomène étudié par le chercheur ni la personne qui en fait l'expérience convient à l'approche phénoménologique (*ibid.*, p. 43).

Doctrines philosophiques fondées par le philosophe Edmond Husserl, les bases de celles-ci seront utilisées et approfondies par nombreux penseurs du XX^e siècle, dont Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre et Maurice Merleau-Ponty. Bien que les interprétations de cette philosophie soient diverses, et parfois même divergentes, une idée centrale demeure : elle est une science des phénomènes. Comme l'explique Amedeo Giorgi, pédagogue et chercheur reconnu pour sa contribution au domaine de la méthodologie, elle est « [...] l'étude systématique de tout ce qui se présente à la conscience, exactement comme cela se présente [...] » (dans Poupart *et al.*, 1997, p. 342). Comme le souligne également les spécialistes Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012), « la phénoménologie se définit comme une volonté de s'en tenir aux phénomènes, seule réalité dont nous disposons, et de décrire tels qu'ils apparaissent sans référence à une théorie explicative ni à des causes » (p. 14). Dans une approche phénoménologique,

l'objectif est donc d'arriver à décrire de manière la plus juste possible l'expérience vécue ou rapportée par les personnes concernées par le phénomène étudié (Poupart *et al.*, 1997 ; Fortin et Gagnon, 2010). Il s'agira ici de relever des informations concernant le traitement de la relation à la gravité dans la classe technique du point de vue des enseignantes et du point de vue de la praticienne chercheuse.

Par ailleurs, la conscience est le moyen d'accès à ce qui se révèle par l'expérience, et l'on se doit dans une telle approche d'en tenir compte. Cette conscience n'est jamais totalement objective face au phénomène : « la conscience ne fait pas que présenter de façon "neutre" objets ou données, mais au contraire, elle contribue, par la variation de ses modes, styles, formes, etc. à leur donner leur signification véritable » (Poupart *et al.*, 1997, p. 343). Il s'agit alors de mettre à jour ses connaissances sur le sujet, mais aussi de créer une distance et de s'efforcer de porter un regard différent sur le phénomène, afin d'arriver à une nouvelle compréhension (Deschamps, 1993). C'est dans un souci de rigueur que j'ai tenté, durant ma collecte de données, d'observer sans jugement précipité et de suspendre mes attentes et mes *a priori*, malgré mon bagage de connaissances et d'expériences concernant mon domaine d'investigation. C'est dans cette disponibilité, cette « disposition intellectuelle » (Deschamps, 1993, p. 44) que s'ouvre la perspective phénoménologique de ma recherche : tenter de faire silence pour saisir ce qui se présente dans la mise en jeu de la relation à la gravité :

Le chercheur aura donc pris conscience de ses connaissances personnelles, de ses anticipations ou encore de ses expériences anciennes et nouvelles du phénomène qu'il explore, mais il ne s'en sera certes pas départi totalement puisqu'il est et qu'il fait avec elles dans cet effort de suspendre son jugement pour comprendre le phénomène qui se révèle à lui (*ibid.*, p. 45).

D'ailleurs, le terme grec « *epoché* » signifie « interruption » ou « arrêt », et il est synonyme pour les phénoménologues à ce qu'ils nomment la réduction phénoménologique. Ils s'y réfèrent comme d'une suspension du jugement, ou « la mise

en parenthèses du monde objectif [...] pour ne plus laisser paraître que l'absolu de la conscience » (Compte-Sponville, 2001, p. 208). Sans prétendre avoir recouru à ce procédé, j'ai tenté d'être dans cet état d'esprit lors de la collecte de données, et ce, particulièrement en ce qui concerne la résonance dans ma corporéité durant la participation physique aux classes techniques.

3.3 Terrain de recherche

Notez qu'une prérecherche a eu lieu à Montréal en mai 2015 avec Kelly Keenan³⁹ et en août 2015 avec Laura Toma⁴⁰ afin de tester mes outils et ma capacité de chercheuse à participer et prendre des notes en classe. Comme je l'ai énoncé au chapitre I, cette expérience a également été féconde pour mettre à jour la perception de ma posture de chercheuse.

3.3.1 Terrain de pratique durant les classes techniques

La collecte de données en terrain de pratique s'est déroulée d'août à octobre 2015, sur trois périodes distinctes. La première étape a eu lieu lors du stage tenu à Montréal par la *José Limón Dance Fondation* et organisé par *L'Espace du mouvement* en août pour la formation des maîtres en enseignement. Les classes techniques matinales avec Roxane D'Orléans étaient alors ouvertes à tous les danseurs professionnels et enseignants. La deuxième étape de collecte de données s'est déroulée lors des classes techniques matinales offertes aux étudiants de l'*École de danse contemporaine de Montréal* et où les professionnels étaient aussi invités à participer aux classes données

³⁹ Lors d'un stage organisé par Transformation Danse où les danseurs professionnels sont invités à poursuivre leur formation continue en danse contemporaine. Kelly Keenan enseignait la technique *Axys Syllabus*.

⁴⁰ Lors du stage d'été organisé par l'*École de danse contemporaine de Montréal*. Laura Toma enseignait la technique *Gaga*.

par Jamie Wright. La troisième étape s'est déroulée à l'Université Concordia avec les étudiants du programme, au *Studio 303* et au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal avec Angélique Willkie. Le choix des terrains de pratique s'est effectué en fonction des enseignantes participantes à la recherche, et non pas en fonction du lieu ou de l'organisme hôte. Pour sa part, le contexte de formation a permis d'observer des enseignantes dans un contexte professionnel et préprofessionnel. La particularité de chaque contexte a été prise en considération.

3.3.2 Choix et profil des participantes

Roxane D'Orléans

Roxane D'Orléans est une interprète récipiendaire de nombreux prix d'excellence et une pédagogue d'expérience spécialisée en technique Limón⁴¹, et elle est directrice artistique associée de la compagnie Limón avec qui elle collabore depuis 1983. Dans sa classe technique, Roxane D'Orléans propose les notions phares de la technique Limón, comme le jeu de la chute et du rebondissement, les notions de poids et de respiration, le rythme (naturel et métrique), ainsi que l'isolation et la succession du mouvement. Ces notions résonnent avec plusieurs aspects de la relation à la gravité et la technique Limón est celle avec laquelle je cumule le plus d'expérience. J'ai aussi eu l'occasion de participer à plusieurs stages de formation d'enseignant dans cette technique. Par contre, chaque enseignant aborde les principes différemment. J'étais curieuse de l'approcher avec un nouveau regard, soit celui de trouver des portes d'accès à la relation à la gravité dans ses enjeux corporels, expressifs et relationnels. Particulièrement intéressée à me pencher sur la philosophie et les fondements d'une technique à l'origine de la danse contemporaine ayant survécu plus d'un siècle, j'étais également curieuse

⁴¹ Fondée sur l'héritage du danseur et chorégraphe d'origine mexicaine Jose Limón.

d'observer comment la danse elle-même, dans cette pratique, se crée et s'apprend grâce à l'acceptation de l'appel gravitaire comme expression du vivant⁴².

Jamie Wright

Jamie Wright est une interprète et enseignante active dans le milieu québécois de la danse contemporaine. Décrite comme une interprète engagée et charismatique, la collaboration de Jamie Wright avec de nombreux créateurs l'amène sur les scènes d'ici et d'ailleurs, elle enseigne aux professionnels ainsi qu'aux étudiants de programmes préprofessionnels, et elle s'intéresse au lien entre la formation technique et le processus créatif dans la réalité du milieu professionnel, tel que proposé en ligne par l'*École de danse contemporaine de Montréal* (2016) : « En tant qu'enseignante et professeure, elle s'appuie sur son expérience approfondie pour continuer sa quête de livrer des classes et ateliers pertinents au climat actuel de la danse contemporaine ». Dans le passé, j'ai eu l'opportunité de m'entraîner avec Jamie, et celle-ci m'a semblé exceller dans un engagement musculaire et tonique opposé au mien, et j'ai l'impression d'avoir beaucoup à apprendre encore de sa relation gravitaire.

Angélique Willkie

Angélique Willkie est une artiste accomplie des arts de la scène, impliquée dans les milieux de la danse, de la musique, du théâtre et du cirque. Artiste aux talents multiples (interprète, chorégraphe, chanteuse, dramaturge, enseignante), Angélique Willkie travaille en Europe durant une vingtaine d'années, notamment en Belgique. Elle s'installe à Montréal en août 2015, devient professeure au Département de danse de l'Université Concordia et enseigne dans plusieurs contextes de formation

⁴² En référence aux articles écrits par José Limón (1966, 1968), lui-même et ses danseurs (Dunbar, 2003; Vachon, 1990) sur sa philosophie.

professionnelle et préprofessionnelle. J'ai eu l'opportunité de prendre des classes avec elle dans le passé, et j'ai été inspirée par sa manière de travailler avec la notion de poids du corps, tout en mobilité, fluidité et volume. Elle me semblait bien ancrée dans le sol, et avoir bien saisi comment marier précision et liberté. Sa riche expérience me portait à croire qu'elle détient des clés qui me seront utiles dans mon sujet de recherche ; son corps est articulé et sa pensée est réfléchi. Voici une description de ses classes :

Angélique Willkie s'inspire de la technique *Release* pour amener le danseur à prendre conscience de son poids et de sa structure, et tendre vers une harmonie entre intérieur et extérieur. Ses classes proposent des exercices de relaxation jouant avec le poids, le rapport avec l'espace et le contact avec le sol [...] Les participants entameront une série de mouvements qui leur permettra de mieux saisir le rôle de la colonne vertébrale et du bassin dans le support vertical du corps, tout en s'assurant que les muscles fonctionnent librement sans tension supplémentaire [...] (Danse à la carte, 2016).

Les trois participantes me sont apparues comme étant des candidates cumulant une riche expérience du mouvement, du processus créatif dans la réalité du milieu professionnel et de l'enseignement. Elles m'ont également semblé assez différentes pour me donner des outils variés et nuancés en ce qui concerne la relation à la gravité.

3.4 Collecte de données d'inspiration ethnographique et autoethnographique

La méthode de collecte de données est d'inspiration ethnographique et autoethnographique. Cette méthode me semblait appropriée pour ma recherche parce que dans ce type de collecte de données, « on cherche à produire une description détaillée et exhaustive » (Laperrière dans Poupart *et al*, 1997, p. 326), et l'on se doit de récolter des « données empiriques issues d'une présence sur le terrain » (Gosselin et Le Coguiec, 2009, p. 99). Cette recherche qualitative a nécessité trois étapes de collecte de données évoluant sur trois périodes distinctes. La collecte de données a été réalisée grâce aux outils suivants : l'observation participante, la captation vidéo et audio des

classes techniques (lorsque ce fut possible), et des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes (également captés en vidéo et audio).

Ce carrefour où se sont rencontrées les données, à travers un collage hybride d'outils, est typique d'une recherche qualitative en art (Gosselin et Le Coguiéc, 2009). Le choix des trois outils de collecte de données se voulait une stratégie pour confirmer la justesse des données, inspirée par la technique de validation par triangulation : « Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude » (Mucchielli, 2009, p. 261). C'est ainsi que le traitement de la relation à la gravité s'est retrouvé au carrefour suivant : dans le journal de bord issu de l'observation participante (pour une description de l'expérience personnelle de la praticienne chercheuse en classe technique), dans la captation vidéo et audio des classes techniques (pour retracer de manière tangible les outils proposés par les enseignantes) et dans les entretiens semi-dirigés (afin de recueillir des informations complémentaires sur l'approche pédagogique de chaque enseignante).

3.4.1 Outils de collecte de données

3.4.1.1 Observation participante

Durant la première étape de collecte de données avec Roxane D'Orléans, j'ai participé corporellement à cinq classes d'une durée d'une heure trente chacune. J'ai également participé à cinq ateliers d'une heure suivant la classe technique du matin, atelier ayant comme thème un principe Limón à approfondir. Ces ateliers n'ont pas été enregistrés,

mais j'ai pu observer de l'extérieur⁴³ et prendre des notes. Durant la deuxième étape de collecte de données avec Jamie Wright à l'*École de danse contemporaine de Montréal*, j'ai participé corporellement à cinq classes techniques avec les étudiants de la troisième année, puis j'ai enregistré et observé de l'extérieur cinq classes techniques la semaine suivante avec les mêmes étudiants. Pour la dernière étape, j'ai observé de l'extérieur cinq classes techniques données par Angélique Willkie à l'Université Concordia pour les étudiants de la troisième année. J'ai ensuite participé corporellement à une classe offerte par le Studio 303 à Montréal dans le cadre du *Forum pour éducateurs en mouvement* où l'enseignante était invitée. J'ai également organisé une classe au Département de danse de l'UQAM avec Angélique et à laquelle cinq danseurs et pédagogues en danse ont participé avec moi de manière corporelle. Ces deux dernières classes, d'une durée totale de quatre heures, ont été enregistrées en audio et vidéo.

Comme en témoigne le processus de collecte de données, j'ai dû faire preuve d'adaptabilité constante dans l'utilisation des outils choisis, ce que la recherche qualitative me permettait. Mais les besoins de la recherche ont également influencé la décision de prendre l'une ou l'autre des postures d'observatrice participante selon ce qui me semblait le plus pertinent pour capter le phénomène à l'œuvre dans la classe, c'est-à-dire *le faire* ou *l'observer*. J'ai parfois couru vers mon journal de bord pour y inscrire quelques mots entre deux exercices pendant que je prenais corporellement la classe, tout comme j'ai parfois « marqué » ou essayé un exercice alors que je notais et observais la classe de l'extérieur. On peut voir cette technique de recueil de données « comme un apprentissage et comme un dispositif de travail » (Mucchielli, 2009, p. 146). J'y voyais ainsi un outil méthodologique me permettant d'avancer vers une meilleure compréhension. L'observation participante m'a permis de procéder à des ajustements et

⁴³ « De l'extérieur » signifie que ma présence comme chercheuse dans la classe est celle d'observatrice non participante.

des choix éclairés pour emmagasiner les données pertinentes, et elle m'a aussi permis d'ajuster ou de préciser les questions en préparation de l'entretien, et de pouvoir rebondir pour clarifier le propos de la participante lorsque celle-ci s'exprimait.

3.4.1.2 Journal de bord

Le journal de bord m'a permis de recueillir mes observations et impressions, mes sensations et mes réflexions à la fois directement sur le terrain de la classe technique en réaction aux interventions des enseignantes, et à la fois à l'extérieur des classes pour compiler des notes sur la nature de ces interventions et rapporter les réactions que j'avais perçues chez les autres danseurs. Je me suis efforcée de prendre des notes durant et immédiatement après chaque classe lors de l'étude afin de consigner toute information pertinente, entendue ou observée, qui pourrait m'être utile lors de l'analyse. Les notes prises à l'extérieur des classes ont toujours été écrites dans un délai de moins de vingt-quatre heures après la classe technique, afin de conserver un souvenir clair des événements.⁴⁴ Chercheure et pédagogue, Sylvie Fortin (dans Gosselin et Le Coguiec, 2009) précise : « La construction des savoirs, en étude de pratique nécessite d'observer ce qui est fait, d'écouter attentivement ce qui est dit et de passer à une écriture à partir de ces modes perceptifs » (p. 103). L'annexe D présente un aide-mémoire concernant la relation à la gravité ; inséré dans mon journal, cet aide-mémoire m'a guidée afin de ne pas m'égarer. La tenue du journal de bord a fait cheminer l'écriture vers sa signification ; comme l'exprime Laplantine (2010), « La description est un acte qui n'est pas de l'ordre de la reprographie, mais du sens, chaque fois nouveau, que nous élaborons en présence de ce que nous percevons » (p. 102).

⁴⁴ Un exemple de la prise de notes dans le journal se trouve dans l'annexe C.

Gestes, paroles, intuitions, analyse spontanée et même réactions somatiques (corporéité du chercheur) se sont retrouvés dans cette consignation du vécu concernant la relation à la gravité. Comme le précise Mucchielli (2009), « le journal de bord constitue en quelque sorte la “mémoire vive” de la recherche » (p. 116). Plusieurs types de descriptions ont émergé dans le journal de bord :

- Une première description avait pour objectif de mettre en évidence le traitement de la relation à la gravité par les enseignants et tenter de comprendre l'essence de ce phénomène.
- Une deuxième description, plus subjective et personnelle, visait à détailler mon expérience sensible et kinesthésique du traitement de la relation à la gravité en évolution au fil de la collecte de données.
- Une troisième description me permettait d'inscrire mes réflexions en route vers l'interprétation.

Les notes prises dans le journal de bord correspondent aux quatre types de notes d'un journal de bord selon Mucchielli (2009) : les notes de site, les notes personnelles, les notes méthodologiques et les notes théoriques (p. 116). Si les mots manquaient pour décrire une impression, ou une texture, les dessins ou la métaphore étaient bienvenus. La voix intime de la praticienne chercheuse, dans sa corporéité, a permis de raffiner ma compréhension de ce que Sylvie Fortin (dans Gosselin et Le Coguiec, 2009) appelle ces « adaptations qui ne manquent jamais de parsemer le parcours d'une étude en art où l'imprévisible émerge et se doit d'être saisi » (p. 101). Ces adaptations, au cœur d'une nouvelle mise en jeu de la relation à la gravité dans ma posture enseignante, se sont révélées utiles pour confirmer les outils des enseignantes. Mon souci de cohérence entre matière et manière (souci déjà exprimé dans le chapitre I) trouve écho dans l'énoncé suivant « Les études de pratiques [...] reposent sur la prémisse que la pratique

artistique sera mieux comprise par la mise en relation de la pensée et de l'agir des praticiennes et des praticiens » (*ibid.*, p. 98).

3.4.1.3 Captation audio et vidéo des classes et entretiens

Lorsque cela fut possible, j'ai eu recours à la captation vidéo et audio des classes techniques afin de faciliter l'enregistrement du verbatim et des actions concrètes des enseignants en classe technique en fonction du thème de la relation à la gravité. Cette méthode m'a permis de conserver une trace tangible de ces interventions afin de m'y référer et de pouvoir transcrire les propos échangés en classe et les associer aux exercices ou activités proposés. Ces captations ont également permis de compléter, valider et enrichir les notes prises sur le terrain.

3.4.1.4 Entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés avec les enseignantes participantes se sont tenus au milieu de chaque collecte de données, soit après quelques classes techniques observées et vécues, et ils ont été enregistrés en audio et vidéo. L'entretien avec Roxane D'Orléans a été repris en septembre 2016 en raison de problèmes techniques. Ce type d'entretien me paraissait le plus approprié pour dresser un bilan des approches suite à chaque stage en technique contemporaine et pour rendre compte du point de vue des enseignantes. De plus, ce type d'entretien me laissait la liberté de combiner des questions générales et très précises, d'adapter l'ordre des interrogations selon les réponses obtenues, et de laisser éventuellement place à l'improvisation en cours de route, mais ce, tout en demeurant toujours dans le cadre précis du sujet de la relation à la gravité (Mucchielli, 2009 ; Bellenger et Couchaere, 2005). Afin d'aider et d'amener les enseignants à décrire leur pratique, j'ai élaboré un guide de questions et sujets à aborder (voir l'annexe E). Ce guide a eu pour fonction de m'assurer de revenir à des questions concernant l'essence de leur compréhension de la relation à la gravité pendant

l'entretien. Tous les entretiens se sont avérés bénéfiques pour m'aider à avoir une meilleure compréhension de leurs interventions en classe technique, mais se sont aussi avérés utiles pour clarifier leur pratique en leur permettant d'expliquer le sens et le choix de leur approche pédagogique. La richesse des propos des enseignants a grandement contribué à saisir l'essence de leur pratique lors du processus d'analyse. Et aux fins de corroboration, la transcription de chaque entretien semi-dirigé a été réalisée et transmise à la participante.

3.5 Analyse des données

La sélection des données pertinentes s'est effectuée en regard de la question de recherche. De ces portes d'entrée, l'analyse devait aussi permettre de résoudre les sous-questions de recherche.

3.5.1 Analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994)

Le traitement des données a été réalisé grâce à la méthode d'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994), une méthode de théorisation empirique et inductive adaptée de l'approche appelée « *Grounded Theory* » développée par Glaser et Strauss en 1967. Une des caractéristiques majeures de cette méthode est que la collecte de données et l'analyse coexistent et s'exercent conjointement. La progression et la nature même de ma collecte de données ont permis cette simultanéité. Dans cette méthode d'analyse de contenu, les données évoluent grâce à un effort de théorisation à travers six opérations successives : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation (*ibid.*). Cette méthode, s'intéressant au processus de l'analyse comme au résultat, me semblait appropriée pour arriver à une construction de sens du traitement de la relation à la gravité. D'ailleurs, « Le geste fondamental de ce type de démarche est une demande constante de compréhension » (*ibid.*, p. 152).

L'analyse devait me permettre d'arriver à une compréhension minutieuse du traitement de la relation à la gravité dans le contexte des trois approches enseignantes observées en classe technique contemporaine. Et dans le même jet :

- Sous quelle forme la relation à la gravité se présente-t-elle ?
- Comment l'enseignante la rend-elle perceptible ?
- Quelle est sa résonance sensible dans ma posture enseignante ?

En relevant les paroles et les actions concrètes des enseignants, ainsi que la résonance de ces interventions dans ma propre expérience, de grands thèmes ont pu émerger quant au traitement de la relation à la gravité en classe technique. D'ailleurs, l'outil principal de la théorisation ancrée est la catégorie. J'ai pu cheminer vers une compréhension plus fine grâce à la capacité de mettre les données en relation et en contextualisation. En parlant du travail intellectuel dans ce type d'analyse, Mucchielli (2009) indique qu'il s'agit de « faire surgir le sens qui n'est jamais donné immédiatement et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes » (p. 183).

Par ailleurs, ma démarche autoréflexive se devait de mener vers une compréhension du traitement de la relation à la gravité afin que puisse émerger, grâce à cette méthode d'analyse, un savoir explicite à partir de mes connaissances implicites. Comme le souligne Sylvie Fortin (Gosselin et Le Coguiec, 2009), « Toute description est en fait une interprétation dans le sens qu'il y a sélection d'informations et attribution de significations à partir d'une mémoire et d'un imaginaire individuel et collectif » (p. 103). Dans cette optique, et par un souci que mon journal de bord puisse dépasser la simple description de mon expérience sensible et « dériver vers un ailleurs » (*ibid.*, p. 105), j'ai tenté de mettre en relation les données recueillies dans mon journal de bord avec les autres données. Cette juxtaposition avait pour objectif de m'aider à établir le

pont entre les données sensibles expérientielles et les notions du traitement de la relation à la gravité qui ont émergé, et ce, afin de les rendre signifiantes. La méthode de théorisation ancrée (Paillé, 1994) m'a permis de dégager plus clairement ces connaissances multiples qui ont pris forme dans le traitement des données.

L'objectif de ma recherche n'est pas l'élaboration d'une théorie sur la mise en jeu de la relation à la gravité. La dernière étape de la théorisation ancrée n'a donc pas été effectuée. Ma recherche visait plutôt à me donner les ressources nécessaires pour améliorer ma pratique enseignante en m'inspirant de trois approches distinctes qui ont été placées en parallèle. Je n'ai donc pas cherché à comparer les trois participantes afin de découvrir une théorie centrale commune. Par contre, la démarche de théorisation m'a permis de faire émerger des thèmes centraux pour chacune d'entre elles avec des applications à la fois théoriques et pratiques sur la mise en jeu de la relation à la gravité. Lorsque Paillé (1994) résume l'acte de théorisation, il définit un effort que j'ai par ailleurs poursuivi tout le long de l'analyse : « C'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149).

3.5.1.1 Codification et catégorisation

Un premier tableau (voir l'annexe F) a permis une première organisation des données recueillies durant la transcription des notes prises dans mon journal de bord suite à l'observation participante en classe technique. Ce tableau comprenait trois colonnes : une première pour les propositions dansées ou interventions de l'enseignante, une deuxième pour l'organisation et les composantes du mouvement, et une troisième pour les filtres perceptifs stimulés. Chaque proposition ou intervention de l'enseignante fut ensuite détaillée sous le tableau (voir l'annexe Fb). Le traitement des données a débuté à partir de ces thèmes préétablis.

Le même tableau fut utilisé lors des trois étapes de la collecte de données et a permis de capter comment la relation à la gravité s'exprime à travers le mouvement dansé (organisation en fonction des composantes du mouvement), la transmission des savoirs (stratégies pédagogiques et d'apprentissage) selon les propositions dansées des enseignantes participantes. L'observation des classes captées en vidéo et audio a permis d'inscrire, sous forme d'annotations supplémentaires, toute mise en jeu possible de la relation à la gravité selon les mêmes thèmes.

En soulignant des passages qui semblaient pertinents durant la transcription des entretiens, cette première lecture a permis de soulever des thèmes de manière d'abord intuitive. La transcription de ces entretiens a ensuite fait place à l'écriture de *mémos* (voir l'annexe G) retraçant les thèmes émergents dans l'approche pédagogique de chacune. De plus, le tableau initial d'organisation des données s'est transformé (voir l'annexe H) pour recueillir efficacement plus d'informations durant la transcription des notes de terrain et des notes suite à l'observation des captations vidéo et audio des classes techniques. Ainsi, l'organisation du mouvement et les composantes ont gagné chacune leur propre colonne. Cela m'a permis de percevoir à quel moment de la mise en œuvre du mouvement et à travers quelles composantes du mouvement s'exprimait l'élément de la relation à la gravité.

Cette première étape, pouvant se référer à la codification ouverte (Strauss et Corbin, 1998), a donné suite à une deuxième étape d'analyse afin de raffiner la catégorisation des données et leurs caractéristiques à l'aide d'un code de couleur. J'ai utilisé le même code de couleur pour les notes de terrain, les notes provenant de l'observation des vidéos, et la transcription des entretiens dans un effort de pouvoir ensuite mettre en relation les données : le jaune pour les propositions et interventions (enseignement), l'orange pour le mouvement dansé (organisation et composante du mouvement) et le vert pour la transmission à travers les canaux perceptifs (apprentissage). Cette classification m'a permis de repérer les mots et les thèmes récurrents à chaque

participante à l'aide de mots-clés et de citations fortes afin de former de nouvelles sous-catégories et d'aider à résumer leur approche. Trouver ces unités de sens s'avéra essentiel pour cheminer vers un deuxième niveau de la codification : la codification axiale (Strauss et Corbin, 1998) qui vise à mettre les catégories en relation. Professeure à l'Université de Montréal, Marie-Fabienne Fortin (Fortin et Gagnon, 2010) indique : « Le but de la codification est de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données pour ensuite procéder à l'analyse proprement dite » (p. 460). Le code de couleur s'est alors multiplié ; chaque catégorie initiale s'est vue attribuer une nouvelle catégorie (et couleur) afin d'en raffiner les caractéristiques. Un exemple est détaillé aux annexes I et J de l'utilisation de ce code de couleur.

3.5.1.2 Mise en relation et intégration

La mise en relation des données s'est effectuée durant la collecte de données, et ensuite durant l'analyse afin d'examiner le contenu de manière de plus en plus approfondie et mettre en relief la pertinence des données. Ainsi, les notes provenant du journal de bord durant l'observation participante, les annotations suite à l'observation des classes sur vidéo et les mémos suite aux transcriptions des entretiens ont été mis en relation. Cette mise en relation a facilité le traitement des données en faisant état des propositions dansées elles-mêmes, des manières de démontrer, des commentaires ou des interventions de l'enseignante avec les danseurs. Une comparaison s'est aussi effectuée entre les données et le cadre de référence théorique qui a continué de se construire et de nourrir la collecte de données tout le long afin de m'assurer de conserver la relation à la gravité au centre de ma recherche. Ces allers-retours en cours d'analyse entre observation, réflexion et pratique sur le terrain ont grandement participé au chemin de l'analyse. Fortin (Fortin et Gagnon, 2010) explique : « L'analyse qualitative des données est un processus d'allers et de retours entre la collecte de données qui expriment la réalité des participants, la description d'un phénomène et

l'élaboration de conceptualisations théoriques qui visent à représenter cette réalité » (p. 457). L'observation participante, l'entretien et la captation vidéo et audio des classes techniques ont généré un bagage de données emmagasinées, puis regroupées afin d'en dégager un modèle de référence pour chaque participante. « C'est par la comparaison et la caractérisation des catégories que les tendances se dégagent, ce qui renforce le pouvoir explicatif des catégories en vue de la théorisation » (*ibid.*, p. 473).

Dans un troisième temps, la conceptualisation des données grâce à des schémas a été effectuée pour chaque participante afin de me représenter l'analyse en cours ainsi que de me permettre de repérer les catégories significatives et avancer vers le résumé de leur approche pédagogique. Cet effort de représentation, telle une version condensée de mes résultats de recherche « [...] vise à organiser, à comprimer et à assembler l'information en vue d'afficher les données et de montrer les relations entre les catégories » (*ibid.*, p. 465). Un premier schéma général à l'aide du logiciel de présentation *Prezi*⁴⁵ a guidé l'analyse en cours et m'a permis de souligner, voire isoler les mots-clés et les phrases significatives (voir annexes K, L et M). Dans un deuxième temps, un schéma de type arbre conceptuel a souligné l'essentiel et m'a permis de relier les catégories entre elles. Le modèle choisi fut inspiré du livre *Arboretum* de David Byrne (2006). Ces derniers schémas (voir figures 4.1, 4.2 et 4.3) ont également servi à éclairer l'étape d'intégration (Paillé, 1994) où l'on doit cerner l'essence du propos et trouver un thème unificateur : « Quel fil suivons-nous, où mène-t-il ? » (p. 172).

⁴⁵ En ligne : <http://prezi.com> .

3.5.1.3 Modélisation partielle

La cinquième étape (la modélisation) se définit ainsi : « La modélisation consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. » (Paillé, 1994, p. 174). J'ai procédé à ce que j'appelle une « modélisation partielle » pour raffiner l'étape d'intégration dans le processus d'analyse pour chacune des participantes. Les schémas et figures ont, par exemple, largement dépassé l'étape de représentation, car en me posant les questions suivantes : « quel est le phénomène, quelles sont ses propriétés, quelles sont les conséquences, quel est le processus en jeu ? » (*ibid.*), je cheminais dans la modélisation. La modélisation m'a aidée dans le processus d'analyse, tel un outil pour confirmer, réaffirmer la nature du phénomène en jeu dans l'approche enseignante. La production d'une schématisation finale (voir figure 4.4), nourrie cette fois-ci des trois approches, m'a fait progresser, concluant l'analyse vers un « acte de conceptualisation » (Paillé, 1994, p. 151) de la mise en jeu de la relation à la gravité. Cette schématisation a permis de vérifier et de résumer les données vers leur conclusion.

3.5.2 Validation

Un souci de rigueur et de pertinence face à la question de recherche, ainsi qu'un comparable souci de cohérence de l'ensemble ont guidé les choix méthodologiques afin que le raisonnement soit intelligible et qu'un réinvestissement soit possible et plausible non seulement dans ma pratique, mais dans la recherche future en formation technique. C'est ainsi que dans l'optique de respecter la nécessité de décrire les réalités observées par une « subjectivité disciplinée » (Bruneau et Villeneuve, 2007, p. 48), se sont imposés les choix méthodologiques et éthiques. Ces choix – je l'espère – soulignent la crédibilité de ma démarche et apportent une légitimité à des connaissances qui, bien que non généralisables, décrivent une réalité particulière de manière significative.

3.6 Considérations éthiques

La formation en éthique de la recherche a été réussie⁴⁶. La collecte et l'analyse des données ont été réalisées conformément au formulaire d'approbation éthique d'un projet de recherche étudiant de cycle supérieur portant sur l'humain et au formulaire d'information et de consentement pour sujet majeur⁴⁷. Les participants ont accepté volontairement de participer à ma recherche, ont accepté ma présence et le fait d'être filmés selon le contexte. Les participants ont eu, durant les entretiens, le choix de ne pas répondre aux questions, et ils ont eu accès à la transcription et à la possibilité de modifier ou d'enlever des passages des entretiens. Les participants ont eu le choix de conserver l'anonymat ou de choisir un pseudonyme pour leur désignation dans le mémoire de recherche et pour la transcription des entrevues. Ils étaient conscients de leur droit de se retirer en tout temps de la recherche, et ce, sans aucun préjudice ou justification à invoquer.

Les organismes hôtes des classes techniques ont été approchés⁴⁸ et ont donné leur approbation au projet. Les danseurs participants ont aussi donné leur consentement à ma présence comme chercheuse et à ce qu'on puisse les identifier sur les enregistrements vidéo.⁴⁹ Enfin, l'ensemble des données recueillies n'a été accessible qu'à ma directrice de recherche, Johanna Bienaise, et moi-même.

⁴⁶ Appendice A – Certificat d'accomplissement de la formation éthique et approbation du CERPE.

⁴⁷ Appendices B et C – Formulaires de consentement du projet de recherche pour participante et organisme hôte.

⁴⁸ Appendice D – Exemple de courriel envoyé aux organismes hôtes.

⁴⁹ Appendice E – Formulaire de consentement pour non-participant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Prélude : procédure et explications générales

La collecte de données s'est effectuée en trois étapes, chacune d'elle ayant eu comme objectif de saisir dans l'approche pédagogique de l'enseignante les éléments qui me permettraient de répondre à ma question de recherche⁵⁰. La présentation des résultats s'organise selon la même logique pour chaque participante, soit en premier lieu le cœur de l'approche, ensuite la manière dont il s'exprime dans le mouvement et finalement dans la transmission. Nous verrons ainsi, dans l'ordre :

- La posture enseignante et les principes intrinsèques à la pratique.
- L'utilisation des composantes du mouvement dansé et son organisation.
- Les stratégies pédagogiques.

La « voix de la chercheuse » accompagne chaque analyse des participantes enseignantes. Cette voix témoigne de ma posture enseignante en tant que praticienne, de ce que j'ai vécu et observé sur le terrain en pratique de danse contemporaine, et de comment cette participation physique incarnée a éclairé les données de la collecte de données. Cette voix est subjective et son interprétation vise avant tout l'amélioration de ma pratique. Comme le souligne Sylvie Fortin, « Trouver sa voix » (Gosselin et Le

⁵⁰ Quelles sont les mises en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine dans le contexte de la formation pré professionnelle et professionnelle continue ?

Coguiéc, 2009, p. 30) permet de progresser dans sa démarche d'analyse précisant « le point de vue à partir duquel le discours est élaboré » (*ibid.*). C'est bien ce qui justifie sa raison d'être.

Nota bene

Comme les trois enseignantes ont enseigné en français et en anglais, j'ai tenté de donner la signification de leur propos à travers le texte, traduisant seulement lorsque cela m'apparaissait absolument nécessaire afin d'alléger la lecture.

4.2 La relation à la gravité dans l'enseignement de Roxane D'Orléans

Cette première étape de la collecte de données s'est déroulée en juin 2015 à l'occasion du stage de la *José Limón Dance Foundation* pour les enseignants, stage offert en collaboration avec *L'Espace du mouvement* dans les studios de *Circuit-Est centre chorégraphique* de Montréal. Suite au refus de la *Fondation José Limón* en ce qui concerne la captation vidéo et audio des classes, j'ai poursuivi la collecte de données et ajusté mon statut d'observatrice participante. J'ai participé physiquement à six classes techniques d'une durée d'une heure quarante-cinq minutes, puis j'ai observé en prenant des notes durant les six ateliers (d'une durée d'une heure chacun) sur les principes Limón. Pour des raisons techniques, l'entretien semi-dirigé a dû être repris en septembre 2016.

4.2.1 Posture : se porter et se comporter

Pour cette section, je me base sur quinze ans de lecture sur les mouvements et la pratique professionnelle, et je me réfère à ma compréhension de l'analyse du

mouvement (LMA, AFCMD) et de la PNL⁵¹ en ce qui concerne la posture, ce qu'elle dévoile de la personne qui la porte. J'ai ainsi observé l'enseignante avant même que la classe commence et dans tous les recoins de la transmission : ses gestes, son attitude, ses mots, son regard, son organisation posturale, son énergie globale. Je ferai état de ces impressions personnelles pour chaque participante.

Tous les matins en entrant dans le studio, Roxane dégage un calme et une certaine sérénité. Sa voix est douce, elle est souriante, elle prend le temps de saluer, de s'informer de notre état, son regard fait le tour du studio. Roxane est petite de taille, menue, mais musculairement définie, et elle semble ancrée dans le sol comme si son corps acquiesçait son rapport avec le bas. Au repos, une verticalité est bien imprégnée dans son corps, mais sans tensions superflues apparentes, comme déjà engagée de manière kinesthésique dans le corps. Roxane semble prête à réagir : elle attend, quelque chose va se passer, elle se dit reconnaissante d'être parmi nous (danseurs, enseignants), elle m'apparaît humble et exigeante à la fois, et cela se concrétisera également dans la transmission : une rigueur dans l'investissement, une ouverture à ce que l'on ne connaît pas, un respect des principes et de l'art. La présence de Roxane inspire ainsi le respect, sans dégager une posture autoritaire ; elle est préparée, trouve toujours une réponse à une question posée par un danseur, sans pour autant donner l'impression de tout savoir. Lorsqu'hésitante, Roxane cherche la manière appropriée d'aborder la question selon l'étudiant et l'objectif – elle prend le temps qu'il faut –, aborde la rythmique avec enthousiasme, apprécie la suspension qui amène ailleurs, non pas celle qui retombe, mais celle qui voyage à l'horizontale. La voix expressive de Roxane en témoigne ; elle guide la classe technique vers quelque chose qui dépasse

⁵¹ Je fais référence aux canaux sensoriels (voir chapitre II) tout en reconnaissant que dans le phénomène de la perception, les sens interagissent ensemble et conjointement. Il s'agit ici de repérer la relation à la gravité sous différentes expressions.

l'entraînement, et fait souvent référence à la symbolique du mouvement et à sa charge expressive.

4.2.1.1 L'influence Humphrey-Limón

L'enseignement de Roxane fait écho à son expérience et sa compréhension du travail de José Limón (D'Orléans, 2016, entretien), lequel fut fortement influencé et inspiré par sa collaboration avec la pionnière Doris Humphrey⁵². Au moment de la collecte de données, Roxane enseigne d'ailleurs davantage à utiliser les principes Limón qu'à enseigner une « technique ». Selon le site Web de la *Fondation Limón* (<http://limon.org/>), les principes que sont *Fall and Recovery*, *Weight*, *Isolation and Succession*⁵³, à travers la technique, visent à « exprimer les émotions humaines » et à incorporer dans le travail « les patrons naturels de mouvement du corps et sa relation à la gravité ».⁵⁴ La musicalité (temps et rythme) et l'espace (*Time and Rhythm* et *Space*) sont également considérés comme des principes au cœur de l'approche Limón. La chute et la récupération (traduction libre de *Fall and Recovery*) constituent le principe le plus fondamental en Limón : il permet d'approcher les éléments suivants qui se retrouveront également dans l'enseignement de Roxane : la respiration, la dynamique du mouvement, la suspension et l'opposition, le geste et son *focus*.

⁵² Limón a d'abord dansé pour Doris Humphrey (que Limón considère comme étant son maître), et celle-ci deviendra directrice artistique de la *José Limón Dance Foundation* dès sa fondation en 1945.

⁵³ *Chute et récupération*, *Poids*, *Isolation* et *Succession* (traduction libre).

⁵⁴ Traduction libre de « *demonstrate human emotions* » et « *natural movement patterns of the body and its relation to gravity* ».

4.2.1.2 Principes : Communiquer , De l'intérieur à l'extérieur et Risquer

Il y a une symbolique⁵⁵ au travail Limón qui influence l'enseignement de Roxane : le désir de communiquer notre présence humaine. La danse lui apparaît comme un voyage entre Terre et ciel en trois dimensions, comme une communication vitale, l'expression de la vie elle-même qui bat à travers les éléments naturels que sont la Terre, l'espace, la respiration, le rythme. Le premier principe que j'ai mis en lumière en cours d'analyse à travers l'approche enseignante de Roxane D'Orléans est ce que j'appelle « Communiquer ». Ce principe indique un désir de s'exprimer et de se libérer par le mouvement avec clarté et confiance. Roxane indique son objectif : « quand on enseigne, on aide à créer un véhicule où cette liberté s'ouvre » (2016, entretien). Ce principe va de pair avec le deuxième que j'appelle « De l'intérieur à l'extérieur ». Selon Roxane, il doit y avoir motivation profonde du mouvement, c'est un voyage qui part de soi et y revient. Le dernier principe invite justement au dialogue, à l'exploration de soi et du monde, et appelle la curiosité : il s'agit de « Risquer », précisant en entretien (2016) que « C'est de défier l'attraction de la gravité, et de prendre le risque de se retrouver dans un endroit où il y a un mystère, où il y a quelque chose qu'on ne connaît pas » ! Ces principes demandent de développer, outre les habiletés physiques et artistiques, deux attitudes que je résume ainsi : la présence et la responsabilité. Il s'agit d'une « présence instinctive » (D'Orléans, 2016, entretien) et d'une responsabilité du cheminement : « leur développement leur appartient, c'est une décision » (*ibid.*), dira-t-elle à propos des étudiants.

J'invite le lecteur à la lecture de l'annexe K qui représente l'approche enseignante en illustrant les principes et grandes lignes pédagogiques avec les phrases et mots-clés significatifs. Ces principes prendront concrètement des formes dans la classe technique de Roxane par un travail sur les composantes et l'organisation du mouvement, mais

⁵⁵ « Qui vaut surtout par ce qu'il représente ; qui est le signe d'autre chose » (*Le Robert*, 2005).

également par la nature du dialogue que Roxane souhaite établir avec les danseurs. Nous verrons maintenant comment la relation à la gravité s'est exprimée en classe technique dans le mouvement dansé, et est teintée de l'approche enseignante résumée ci-dessus.

4.2.2 La relation à la gravité dans le mouvement dansé

Lorsqu'en entretien, je lui parle de la relation à la gravité, Roxane (2016) m'indique qu'elle a l'impression de l'aborder à la fois du point de vue de la relation à l'environnement (gravité, espace, Terre) que dans la relation avec l'autre. Selon Roxane, ce dialogue est d'autant plus important aujourd'hui, à l'ère de la communication numérique : « En danse, l'expression vient en rapport avec l'autre, c'est une réponse à notre relation à l'autre, c'est une relation à nous-mêmes, mais c'est toujours en relation à l'autre finalement [...] c'est dans la structure moléculaire de la danse de communiquer à ce niveau-là » (D'Orléans, 2016, entretien).

Selon Roxane, l'objectif de la classe technique, comme entraînement, est de développer un corps malléable, disponible, expressif, qui communique (2016, entretien). Ce que Roxane cherchait d'ailleurs, au début de sa carrière d'enseignante, était une nouvelle manière de respecter l'individu, de pouvoir accepter le mouvement naturel sans l'associer à une technique unique. Et Roxane trouva cette manière chez Limón : « J'ai trouvé que la technique Humphrey Limón était une des plus proches, le degré de spécificité, le degré de dynamisme, le degré de coordination, les exigences, c'est tout à fait un monde qui me convenait et qui me convient toujours » (*ibid.*). La classe technique de Roxane se déroule en une série d'exercices pour développer les habiletés nécessaires afin de s'exprimer en mouvement avec clarté et confiance, à partir de l'intérieur (respiration, rythme) vers l'extérieur (autre, espace) en prenant le risque d'explorer l'inconnu.

4.2.2.1 L'utilisation de la respiration et du poids

La classe technique du matin évolue ainsi progressivement, de l'intérieur à l'extérieur, travaillant sur la respiration et l'utilisation du poids du corps sur place, puis en transfert dans l'espace en plus grande amplitude. Par une attention à la respiration et à la sensation du poids du corps en début de classe, le sens kinesthésique se réveille et la proprioception s'active : les volumes de l'espace interne se visualisent avec le support des deux pieds qui reposent au sol. Le travail *au sol* n'est pas fréquent, mais s'il advient, il arrive en début de classe et permet de sentir le poids du corps avec moins d'effort et sert au travail d'isolation. Par exemple, en position assise, les ischions deviennent les jambes, et cette référence reviendra debout pour solliciter un meilleur ancrage du mouvement.⁵⁶ Cette isolation des ischions est féconde pour la compréhension du travail du tronc, celui-ci se devant d'être léger et mobile pour les nombreuses courbes du dos. En classe, Roxane invite à utiliser la respiration et l'appel de la gravité, et ce, souvent avec une intention ; « *breath and rise from the earth, then you surrender, you give in* »⁵⁷ (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). On porte attention à la respiration comme possibilité d'initier le mouvement, par l'inspiration tout comme par l'expiration ; on ouvre le dos ou les bras, on élève, on courbe la colonne vers l'avant en flexion des jambes, on permet la chute du poids d'un membre par exemple, un bras, un coude. La respiration dépasse la région pulmonaire et peut aussi englober tout le corps et nourrir le mouvement en suspension comme en chute. La respiration a son propre rythme, mais elle peut également dicter le rythme du mouvement : « *breath is a function of lung which can control rhythm* »⁵⁸ (*ibid.*). Ces deux aspects sont explorés : le rythme naturel de la respiration propre à chacun, et celui qui nourrit et accentue la qualité du mouvement. Roxane précise en entretien qu'elle invite toujours les danseurs

⁵⁶ Je fais référence à l'ancrage comme un processus d'enracinement du mouvement qui lui confère solidité et stabilité.

⁵⁷ *Respire et élève-toi à partir de la Terre, ensuite, on se livre et s'y abandonne* (traduction libre).

⁵⁸ La respiration est une fonction des poumons qui peut contrôler/indiquer le rythme (traduction libre).

« à trouver le mouvement dans le souffle et dans l'espace » (D'Orléans, 2016, entretien).

Le traitement du poids est essentiel et prédominant, et Roxane y voit même la source de notre présence humaine et de notre besoin vital de communiquer :

La perception de notre poids [...] il y a encore en danse cette attente d'avoir ou de limiter ce poids, que de s'abandonner à ce poids devient une expérience qui est contre autre chose [...] l'utilisation de notre poids, c'est comme si, j'ai commencé à le comprendre, nous rendait plus vrais, et que s'éloigner de la gravité nous éloignait de notre humanité (*ibid.*).

Roxane exige une certaine franchise dans l'exploitation du poids, comme l'indiquent ces courtes phrases prélevées en collecte de données : « si je tombe je tombe [...] c'est pas une question de reproduction, l'idée du poids » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). Il s'agit alors de jouer avec l'attraction gravitaire avec une certaine humilité, car lui résister signifierait prétendre être « surhumain »... « Moi je me dis en fait la beauté c'est de succomber et de visiter ce monde et ensuite d'en ressortir, d'en respirer, c'est pas une question d'ombre ou de lumière, c'est vraiment une question de sentir son corps » (D'Orléans, 2016, entretien). Roxane invite à découvrir les tensions dynamiques qui permettent au danseur de découvrir la force gravitaire en mouvement. La tension dans l'utilisation du poids, Roxane aime que les danseurs la découvrent comme étant nécessaire : « On combat, mais c'est une tension qui dit qu'on est en vie [...] c'est une tension qui permet de grandir, qui permet de développer, de créer [...] qui nourrit notre mouvement » (*ibid.*).

À travers la respiration et l'utilisation du poids, Roxane traite d'initiation et de motivation à se mettre en mouvement, et précise le départ du mouvement et sa préparation. Le mouvement peut être initié par le poids (« *feel the weight of the arm, you have to release first* ») ou par la respiration (« *breath with arm* ») (D'Orléans, 2015, stage).

L'initiation (départ) et l'impulsion (qualité de l'énergie) se travaillent souvent conjointement ; Roxane nomme la partie du corps qui initie, puis indique quelle est l'énergie liant le poids à la respiration, par exemple : « *breath, release to go and use your hand* » (*ibid.*). L'initiation est également liée à l'espace : le mouvement est motivé vers l'extérieur (« *outwardly motivated* »), affectant l'espace autour de soi, ou il est « *centered motivated* », affectant l'intérieur de la kinésphère⁵⁹. La succession, c'est-à-dire l'évolution d'un mouvement à un autre à la manière d'un jeu de dominos, doit être à la fois vécue par le danseur et visible pour l'œil extérieur qui observe. En classe, Roxane explique que l'on doit pouvoir sentir le point d'origine du mouvement et suivre son tracé grâce à la clarté du départ, du trajet et de la destination.

Roxane D'Orléans travaille le poids et la respiration, l'isolation et la succession en les combinant souvent dans une même séquence de mouvement. Le mouvement dansé dans la classe technique est continu, ample, rond, volumineux, lourd et parfois ferme et accentué, mais jamais très longtemps. Le mouvement, d'ailleurs, n'arrête pas ; il rebondit d'un endroit à un autre, d'un appui à un autre. Grâce à ce que Roxane appelle « l'utilisation du poids », elle traite de réactions possibles, c'est-à-dire de rebondissement, de suspension et d'opposition. La succession du mouvement tend ainsi toujours vers une suspension ou une récupération. La suspension, pour sa part, peut avoir du poids, n'étant pas toujours légère ou en élévation, ce qui change la qualité de mouvement par la présence d'une résistance accrue à la gravité. Roxane invite le danseur à être « en potentiel de mouvement » (2016, entretien), à être présent juste avant le mouvement, à saisir ce qui se passe dans la respiration, dans la connexion des jambes dans le sol, dans l'isolation d'une partie du corps. Roxane exige également une précision globale du mouvement : où il va, quand il arrête, ou comment il se transforme.

⁵⁹ Concept de Rudolf Laban (1994). « La kinésphère est l'espace relatif que le corps peut atteindre sans transfert de poids. À la périphérie de cet espace, qui se transforme à chaque mouvement, commence l'espace extérieur » (Le Moal, 2008).

Selon Roxane, un danseur disponible et malléable comprend comment isoler, combiner, stabiliser une partie de son corps pour que cette partie de son corps soit ample et généreuse avec une autre, et qu'un tel danseur peut en saisir l'occasion. En se référant aux éléments *Gesture and Focus* en Limón, Roxane (2015, Circuit-Est) indique que le geste implique tout le corps, et c'est ce qui rend le mouvement clair et lisible. Plus encore, c'est l'essence de la danse qui se traduit dans le geste, et que Roxane appelle « *whole being part of expression* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est), et qui implique implicitement l'espace. Alors que le début de la classe permet d'initier, de sentir, d'isoler les articulations et d'explorer le potentiel de mouvement de chaque région du corps, et de se situer dans l'espace, ce travail proprioceptif passe le relais à celui d'un engagement dans l'espace horizontal qui met de plus en plus au défi la stabilité et la notion d'équilibre.

4.2.2.2 Risquer l'espace

Pour Roxane, l'espace est plus qu'une composante du mouvement : c'est un élément essentiel au cœur de sa pratique. L'espace est une matière tangible à traverser et un support, il est métaphore et projection, et Roxane encourage une conversation avec cet élément : « *space, its very tangible [...] we affect space and space affect us* »⁶⁰ (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). Lorsque Roxane observe que les danseurs ont acquis une présence au mouvement et un support adéquat, « une conscience de leur mouvement à l'intérieur du corps » et « une stabilité au niveau de leur centre et de leurs appuis » (2016, entretien), les exercices augmentent en complexité, et Roxane déplace les danseurs dans l'espace afin qu'ils raffinent leurs ajustements, c'est-à-dire « leur idée des changements dans le déplacement de poids dans l'espace » (*ibid.*). On passe alors à un

⁶⁰ L'espace est tangible, nous avons un effet sur l'espace, et l'espace nous modifie (traduction libre).

travail où le geste est projeté dans l'espace externe avec de plus en plus de déséquilibre et de vélocité. Les exercices au centre, sur place, progressent en changeant de direction, puis en se déplaçant de plus en plus, pour ensuite traverser l'espace du studio sous forme de diagonale ou d'enchaînement. L'expression « *space as partner* » visant à aborder l'espace comme un partenaire sera souvent utilisée en classe. La prise de risque, c'est tomber à travers l'espace et se reprendre, avec de plus en plus de poids, d'appui sur une jambe, d'opposition dans le corps ou en tension spatiale.

Pour moi, c'est important que ce soit en trois dimensions, au moins. Que l'on puisse avoir le plaisir d'explorer le mouvement comme si on avait une autre faculté finalement, que ce n'est pas seulement un mouvement pédestre, mais c'est un mouvement qui a des métaphores d'envol, des métaphores de poids, des métaphores d'efforts, de risques (D'Orléans, 2016, entretien).

Le poids et l'espace sont intimement liés dans l'enseignement de Roxane. En entretien, elle explique que l'espace peut être un concept flou au départ pour les danseurs avec moins d'expérience ; alors, elle commence par ce qu'elle appelle « l'énergie vitale ». Dans cette idée, le souffle et le poids sont des éléments plus faciles à comprendre, utiliser et sentir. Roxane considère également la qualité du mouvement comme étant généralement facile à saisir grâce au sens kinesthésique. Les qualités de mouvement sont d'ailleurs très variées et nuancées dans la classe de Roxane : le voyage du poids, son implication directe dans la qualité du mouvement imprègne son enseignement. L'organisation du mouvement et son ancrage, c'est-à-dire comment le mouvement prend forme et comment il est supporté, est en lien avec la force gravitaire. Cela fait écho au principe Limón de *Fall and Recovery*, la chute du poids et sa récupération pour rebondir ailleurs : « *How do you recover from the fall ?* » (D'Orléans, 2015, stage). C'est le poids d'un membre, ou de tout le corps dans une direction qui produit la chute. D'ailleurs, tout le travail en déplacement est traité comme une succession de chutes et de rétablissements. Dans la classe de Roxane, on apprend à sauter en apprenant d'abord à courir et à transférer son poids en accélération, et avec rythme, dans l'espace.

À propos du temps, Roxane en parle aussi comme d'une composante facile à comprendre : Roxane divise le temps, le structure, le ponctue, pour finalement traiter d'espace un peu plus tard. Roxane invite à un changement dans les habitudes perceptives afin d'ouvrir la perspective de conséquences possibles, expliquant en entretien (2016) :

Dès qu'on parle d'espace, ça devient un peu brumeux, un peu moins clair parce qu'on habite dans un monde où il y a des limites et quand il y a des limites, c'est l'idée qu'il y a un danger [...] ce que je me dis, c'est qu'on peut vivre et se créer un cadre dans l'espace, il s'agit de connaître nos limites, nos directions, nos trajectoires et ensuite de briser les codes, briser les habitudes de voir, il faut être responsable du début à la fin.

4.2.2.3 La maîtrise du transfert : centre et ancrage

La stabilité et l'élan doivent être compris et conscients. Ce voyage dans l'espace avec l'utilisation du poids implique une ouverture au risque, à l'exploration, et la découverte de nouveaux chemins, mais également une compréhension de ce qui est en jeu : c'est une responsabilité à prendre. La volonté de transférer son poids et la compréhension du degré de support nécessaire passe par la présence dans le moment, « prêt à ce que les changements entrent dans l'expérience » (D'Orléans, 2016, entretien). Quant à l'échange avec la gravité, Roxane encourage une certaine prise de conscience suggérant une responsabilité, que la réaction nous appartient : « *You are responsible for the effort then you have a response, it creates momentum. Reaction from the energy you give to or resist to gravity* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). Cet engagement se traduit en deux pôles, on s'engage dans le mouvement en s'abandonnant à la gravité ou en y résistant, le corps glisse vers elle ou s'en éloigne dans l'espace. Il n'y a pas d'arrêt, on doit créer et soutenir l'élan du mouvement.

Plusieurs exercices impliquent le mouvement du balancier (« *swing* ») comme possibilité de phrasé, et progressent en difficulté dans la classe technique. On passe des états

de stabilité à d'autres, instables, mais toujours avec un certain contrôle, ou plutôt en mouvance. Cette mouvance passe par le bas, par la base, par le plié, par le sol, par en dessous : « *we have the tool of the earth [...] using the floor through locomotion [...] isolation of torso from the base* » (*ibid.*). Le bassin est une référence de stabilité, il voyage dans l'espace et transporte le tronc avec lui. Le tronc doit être mobile et expressif, les courbes sont nombreuses et demandent d'intégrer la notion d'ancrage. Roxane perçoit l'ancrage tel un ensemble d'éléments qui comprend un alignement du corps dans l'axe vertical optimal (anatomique, biomécanique), une bonne compréhension du potentiel de mouvement de chaque partie du corps, une préparation dans le souffle et l'espace, ainsi que le contact avec le sol. La recherche d'ancrage est constante : « un état de suspension dynamique où il y a déjà plusieurs énergies qui travaillent en même temps, mais où la tension peut être minimisée parce qu'il y a un bon équilibre sur le point d'appui, sur les pieds, sur le sol » (D'Orléans, 2016, entretien).

Le mouvement trouve également son ancrage dans le centre de gravité du mouvement dans le corps, auquel Roxane se réfère en utilisant l'expression « *plumb line* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est) qu'elle traduit par « ligne d'aplomb » dont la signification n'est pas loin de « ligne à plomb », se référant à une corde avec un poids attaché au bout : « *leave the plumb line and come back to it* », « *where are you hanging from ?* »⁶¹ (*ibid.*). Cette ligne qui passe à travers le corps n'est pas toujours en symbiose avec l'axe central du corps⁶² mais elle semble immanquablement passer par la région du bassin. Au sujet du centre, Roxane affirme que « C'est pas un centre qui est fixé, mais un centre qui est en équilibre, où toutes les parties du corps sont en équilibre vivant » (D'Orléans, 2016, entretien). Si le mouvement peut s'initier de différentes parties du corps, il est

⁶¹ Laisse la ligne de plomb et reviens-y [...] d'où te suspens-tu ? (traduction libre).

⁶² En référence à une ligne médiane traversant le corps de la tête au pied visualisée par les danseurs pour l'alignement optimal de la posture verticale.

toujours relié à cette ligne imaginaire qui le maintient en relation avec l'attraction gravitaire et en relation avec la réaction naturelle à cette force : l'élévation. Le poids mort n'existe pas, la suspension se dirige toujours dans un *aller vers*. Lorsque Roxane indique d'aller au bout de la suspension avant de changer, elle indique : « *if you don't finish the swing it's hard to change... this is gravity, this is physics... where does it lead me ?* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). Le contrôle et la stabilité consistent alors à diriger l'effort en choisissant le degré de tension-résistance et à reconnaître ce dont on a besoin pour continuer le mouvement. Roxane fait ainsi appel à trois grandes étapes de locomotion dans la relation à la gravité : résister, relâcher et récupérer⁶³ : « *Feel the resistance, then let go [...] from the inside, then recover* » (*op. cit.*).

4.2.2.4 Le temps, le rythme et la relation à la Terre

Roxane enseigne aux danseurs à transférer leur poids dans l'espace avec efficacité, c'est-à-dire avec la confiance de briser les limites perçues et avec une clarté dans l'expression. Pour ce faire, la Terre et l'espace sont des outils essentiels. C'est une question gravitaire ce jeu de résistances et de vitesses, de tensions et de relaxations, et donc de qualité de mouvement et de rythme. Il ne s'agit pas de *laisser tomber le poids*, mais de lui donner une direction et de doser l'énergie : « *release of tension into space [...] an impulse and then you release the tension but sometimes you want to measure* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). C'est l'impulsion, l'énergie de l'initiation qui se transformera en qualité de mouvement, qui dirige et envoie le mouvement ailleurs. Ce travail de sélection d'impulsion et de dosage d'énergie passe par ailleurs par le travail rythmique très présent dans la classe de Roxane, et qui vise à travailler l'accélération, la décélération et la ponctuation à travers la mesure de temps.

⁶³ Dans le sens de « retrouver et reprendre ses forces » (*Le Robert*, 2005).

Ce travail dynamique sur les qualités de mouvements se retrouve dans de nombreux exercices dont la mesure est en 5, 7 et 9, et qui sollicitent une sélection variée d'impulsions et de récupérations. Les mesures varient aussi en binaires ou ternaires – les pulsations sont divisées en multiples de 2 ou 3 –, et Roxane emploie fréquemment les rythmes complexes, par exemple un 2 contre 3 (polyrythmie). Ce travail exige des coordinations complexes. L'attaque du mouvement se fait parfois de façon vive et rapide, en staccato, et parfois, le mouvement est lent, en succession, ou alors syncopé en milieu de phase. Cet aspect ne se retrouve pas nécessairement dans d'autres techniques de danse contemporaine. En entretien, Roxane avoue s'intéresser aux structures rythmiques, au rapport rythmique intrinsèque à la danse, et elle considère même que l'ancrage, le support du mouvement, est lié au rythme et à son lien avec la Terre et sa force gravitaire : « Si on s'éloignait pas de notre Terre, si on acceptait et qu'on comprenait que notre rapport à la Terre, c'est le rythme, que le rythme vient du rapport avec la Terre, je crois qu'on aurait déjà 50 % des problèmes d'ancrage de réglés » (D'Orléans, 2016, entretien). Roxane cite en exemple nos ancêtres autochtones qui avaient bien compris, selon elle, ce concept dans leur danse rituelle. Après avoir voyagé, dansé et enseigné dans de nombreux pays, Roxane observe que l'ancrage du mouvement, tout comme la danse, est d'influence socioculturelle. En Inde par exemple, Roxane s'aperçoit que les danseurs avec qui elle travaille comprennent très bien le rythme, le rapport au sol et les structures rythmiques, et ce, même si auparavant, ils n'ont jamais fait de classe Limón. Par contre, ils ont plus de difficulté à saisir le travail du souffle et de l'élévation, qui ne se retrouvent pas dans leurs danses traditionnelles.

4.2.3 Stratégies pédagogiques

4 2.3.1 Enseignement : guider et informer

Dans le contexte particulier de la formation Limón pour enseignant, l'enseignement de Roxane est teinté des principes et éléments de cette technique. Ceux-ci sont utilisés durant la classe technique du matin, à raison d'un ou deux thèmes par jour. L'improvisation n'est pas fréquente, mais de courtes explorations en début de classe sont présentes, principalement pour éveiller la proprioception.⁶⁴

Selon les stratégies définies en début de chapitre, Roxane utilise la démonstration, le « modelage »⁶⁵, l'exposé et la pratique guidée avec les danseurs. Roxane pose souvent des questions – « *How do I recover from the fall ?* », « *What do I decide to do after the fall ?* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est) –, et les réponses viennent d'abord des étudiants. Puis Roxane précise, soulignant toujours le lien avec un principe ou un élément : « [...] *resist by feeling the weight, pressing into the floor* » (*ibid.*), et elle regarde l'exécution et donne la rétroaction principalement du devant du studio lorsqu'elle s'adresse au groupe. Par ailleurs, Roxane se promène de plus en plus au fil du déroulement de la classe durant les exercices : elle s'approche pour donner un commentaire plus personnel, elle s'assure que le danseur a compris avant d'enchaîner avec la suite, elle rend les danseurs à l'aise, se fait rassurante et encourage, mais exige un investissement physique et artistique dans le travail. Roxane est généreuse en explications variées et sa démonstration est investie, sa compréhension et son expérience dans le travail Limón ne font aucun doute, ce qui inspire le respect et lui donne aussi une certaine autorité. Cela dit, il n'y a pas de position hiérarchique dans la classe de Roxane, elle souhaite

⁶⁴ Durant l'atelier consacré à la pédagogie, la manière d'approcher les principes et éléments se fait souvent sous forme exploratoire : deux par deux, en improvisation guidée, ou en explorant une séquence de la classe technique en lenteur.

⁶⁵ L'enseignante explique à voix haute et en temps réel sa démarche mentale, comment elle s'y prend.

une relation à l'étudiant qui facilite l'échange : « il faut que ça soit un dialogue » (D'Orléans, 2016, entretien). Intègre face aux principes Limón et les siens, Roxane dit vouloir être spécifique afin que les danseurs puissent s'enseigner eux-mêmes par la suite. Le rôle de l'enseignante, selon Roxane, est de « les guider, les informer [...] ce sont leurs choix qui comptent [...] [afin de] trouver la liberté pour s'exprimer avec confiance » (*ibid.*).

4.2.3.2 Apprentissage : la référence au poids

Sur les plans des filtres perceptifs d'apprentissage (canal visuel, auditif, kinesthésique) et de l'imaginaire, Roxane guide l'apprentissage des danseurs de manière assez égale. L'aspect visuel de l'enseignement (la démonstration) est toujours précis, et les objectifs sont fréquemment précisés. Les séquences démontrées sont courtes et se répètent, surtout en début de classe. La mémoire de travail⁶⁶ ainsi libérée permet de se concentrer sur les éléments plus complexes ou l'objectif. La voix de Roxane est expressive, elle guide l'impulsion, chante la musicalité, accentue la respiration. Le travail rythmique permet de travailler sur les filtres à la fois auditifs et kinesthésiques. Les verbes d'action témoignent du jeu de balancement du poids devant la force gravitaire : « tombe, résiste, *release*, *feel the weight*, *rebound*, suspend » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). La résistance s'inscrit en contrôle pour se projeter et pour ne pas tomber : « *resist gravity and resist falling* », nous dit Roxane lors d'une exploration sur la marche, usant d'un vocabulaire est riche et varié. L'aspect kinesthésique est souligné par une référence aux sensations, souvent liées au poids et à l'espace ensemble : « *neck resting, opening the hip, let the weight of the head take you, foot leads, work with your gravity* » (*ibid.*). Roxane touche parfois un danseur pour préciser une indication. L'imaginaire est abordé en lien avec l'espace le plus souvent pour suggérer une direction ou un tracé, mais également à l'aide d'images concrètes pour travailler une

⁶⁶ En référence à la mémoire à court terme, ayant une capacité de captation d'information limitée (Bruneau et Langevin 2000).

qualité de mouvement, et elle invite à peindre avec les mains, à envahir le tronc d'eau et de vague, à replacer la hanche comme un ballon de basket qui rebondit.

4.2.4 Voix de chercheuse

Une classe Limón, c'est comme se balancer au parc, avec différentes prises de risques sur la hauteur et sur le moment où l'on décide de débarquer. C'est descendre une pente en accélérant, c'est se laisser emporter par le vent. C'est la technique moderne que je connais le mieux, je ne la maîtrise pas, mais j'y suis généralement à l'aise, et il y a une musicalité qui me permet de danser en volume et en fluidité. Le travail du souffle me permet de profiter de tous les moments d'extension. Par ailleurs, le jeu entre le déséquilibre et le retour à l'équilibre est exigeant, la recherche de support est constante. Le rebond à la verticale, je le comprends bien, alors que le rebond à l'horizontale me convient moins. Les diagonales sont exigeantes sur le plan de l'équilibre ; l'on doit se projeter dans l'espace et se rattraper juste avant de tomber, vraiment tomber. Les inclinaisons reviennent me hanter, je suis terrorisée. Projeter mon tronc devant mes pieds ne me plaît guère, je cherche la force, mes jambes se tendent, tout mon corps refuse cette prise de risque. Je réalise que Roxane plie là où j'allonge. Il n'y a pas beaucoup de pliés (flexions) chez moi, surtout au niveau de la cheville, alors les orteils s'agrippent à ce qu'ils trouvent, ici le sol, les genoux se barrent, les hanches se ferment. Je reçois les indications suivantes : « *trust your feet, trust your leg, receive before you send, let plexus fall* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est) pour m'aider à retrouver le contact du sol comme surface porteuse, pour être plus calme et en confiance. Les mots d'Alan Danielson, danseur, chorégraphe, musicien, enseignant Limón, me reviennent en tête : « *Trust your legs Sandrine, you are a beautiful strong dancer* »⁶⁷. Mon questionnement sur l'ancrage et la confiance résonne encore une fois.

⁶⁷ Durant le stage pour enseignant Limón tenu en 2014 à Montréal.

En ce qui concerne l'espace, l'image de Roxane du sol qui devient un support imaginaire lorsque debout m'aide à me connecter avec l'espace derrière, mais également à trouver une largeur dans le corps, complémentaire à ma verticalité. La ligne d'aplomb, je la sens de mieux en mieux, surtout si son passage traverse le tronc, malgré le fait que je cherche encore la sensation à travers le bassin. La connexion au sol à travers les jambes ne se fait pas encore complètement, surtout si je suis sur une jambe avec le tronc en déséquilibre. La sensation se perd au niveau du genou, là où l'hyperextension a créé une zone floue dans ma perception. Je dois alors, suivant les indications que me donne Roxane lors de l'exécution d'un mouvement de transfert sur une jambe, sentir la hanche qui descend, connecter la hanche avec les ischions, et ceux-ci avec le talon, et diriger le talon vers le centre de la Terre. Le laisser fondre plus que pousser avec le talon – je m'en rends compte – est plus efficace pour moi. Cette intervention a été révélatrice. Concernant les trois étapes de locomotion soulignées plus tôt dans ce chapitre (« résister, relâcher, récupérer »), ce sont les deux dernières étapes qui me semblent essentielles à explorer, surtout que l'idée de résistance à la gravité est déjà assez instinctive chez moi ! Relâcher comme aller vers la gravité, et récupérer comme pour retrouver un équilibre dans le partage des forces en jeu.

4.2.5 Intégration : le danseur, cet humain articulé

De quoi s'agit-il, ici ? L'enseignement de Roxane vise à former un danseur expressif, tel un « *articulate human being* » (D'Orléans, 2015, Circuit-Est). Un « humain articulé » (pour reprendre l'expression de Roxane) est ouvert aux changements, se rend disponible, et communique. Roxane encourage la confiance de communiquer par le mouvement avec aplomb et curiosité. Les deux grandes attitudes qui se cultivent dans sa classe sont la présence à ce qui est, et la responsabilité de ses actions et de son cheminement. Selon Roxane, à travers les principes Limón, la technique vise à rendre le

danseur malléable et sensible, spécifiant : « *meant to train strong and flexible dance [...] that have full kinesthetic awareness* » (*ibid.*). Le départ se trouve en soi, et pour se projeter dans l'espace, il faut d'abord accepter l'inconnu : tomber. Pour cela, il faut nourrir la conviction que le support offert grâce à la Terre et l'espace suffira, que la Terre répondra, et que le rythme en train de se créer dans le mouvement est la ponctuation qu'offre la danse comme expression de notre présence humaine.

C'est un voyage que l'on dirige et qui ne devrait pas nous être imposé, c'est-à-dire que le danseur doit comprendre comment il joue et dose son dialogue avec la gravité et l'espace. Pour Roxane, la maîtrise consiste à prendre la mesure de notre réaction face à la force gravitaire, notre impulsion, notre attaque ou notre abandon dans mouvement, et mériter la suite. Il s'agit d'être conséquent et humble, comme si la Terre ne faisait que nous redonner la mesure de notre investissement. Le travail du poids, de l'espace, du rythme et de la respiration est un parti pris esthétique pour la mouvance et la vie. La danse intérieure et extérieure ne s'arrête qu'à la mort. La classe de Roxane, c'est la vie qui bat dans l'espace : « *Resist, react, expend in space and then release and travel* » (*ibid.*).

La figure 4.1 à la page suivante illustre ce constat, et résume son approche.

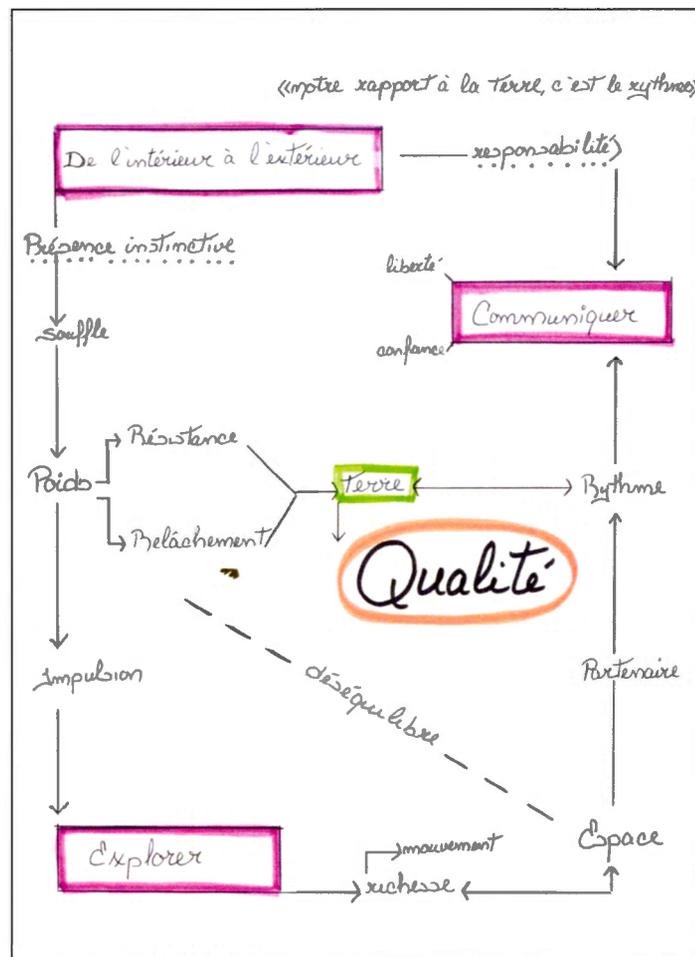


Figure 4.1 – Représentation par schématisation de l'approche de Roxane D'Orléans

4.3 La relation à la gravité dans l'enseignement de Jamie Wright

La deuxième étape de la collecte de données s'est déroulée en septembre 2015 à l'École de danse contemporaine de Montréal⁶⁸ à l'occasion de classes techniques matinales

⁶⁸ Pour simplifier la lecture, l'école apparaîtra à partir d'ici sous EDCM.

offertes par Jamie Wright aux étudiants de troisième année (classes ouvertes aux danseurs professionnels). J'ai participé corporellement à cinq classes techniques d'une durée d'une heure et demie chacune avec Jamie et les étudiants de troisième année de l'*École de danse contemporaine de Montréal*, puis j'ai observé cinq classes la semaine suivante.

4.3.1 Posture : se porter et se comporter

Il s'agit ici, encore une fois, de mes impressions sur la posture enseignante. Jamie dégage une énergie globale qui encourage le plaisir et le jeu à travers la rigueur de l'entraînement. Il y a un aspect « cool » qui se dégage de sa posture et de sa manière d'aborder sa pratique. Les étudiants, avant le début de la classe, jasant, rigolent, se taquent. Jamie utilise l'humour, se tient proche des étudiants pour leur parler, et se prend pour modèle aussi bien pour démontrer clairement la séquence de mouvement que pour donner un contre-exemple. Cette promiscuité se crée aussi par le fait qu'elle touche régulièrement les étudiants : elle les regarde dans les yeux, se promène entre les danseurs lors de l'exécution, change d'endroit dans le studio aux fins de démonstration. Donc, aucun étudiant ne se retrouve au même endroit par rapport à Jamie ou à l'espace global, et cela demande aux étudiants de s'ajuster. Les étudiants semblent être tout autant à l'aise d'essayer un mouvement que de poser une question à Jamie. Celle-ci leur demande d'ailleurs régulièrement d'exprimer leurs expériences ou leurs incertitudes, en profitant ainsi pour rebondir sur un commentaire ou ajouter une information. Et Jamie prend le temps de rencontrer les étudiants individuellement, particulièrement à la fin de la classe.

Jamie est habillée de manière confortable, sa voix est posée, mais ferme, sa posture semble détendue, mais elle est toujours prête à exploser dans l'espace, et ce contraste est aussi présent dans ses propositions dansées qui jouent entre exploration en lenteur

et initiation vive d'un mouvement, entre improvisation guidée par les sensations et séquence dirigée par sa dynamique. Cette nuance entre confort et effort se confirme en entretien : « *Work hard, play hard*, qui est comme associé à des grands moments de travail de concentration, comment on équilibre, ou on trouve l'équilibre avec de grands moments de détente »⁶⁹ (Wright, 2105, entretien). La classe de Jamie joue sur les nuances de l'engagement, et les nuances dans la posture même de Jamie (tant physiques que dans l'attitude de travail) deviennent contagieuses pour ses étudiants.

4.3.1.1 Principes : Savoir choisir, Efficacité et Équilibre

Au-delà de ce principe d'équilibre entre détente et action, et qui se concrétise également dans sa progression de classe et dans l'approche du mouvement dans lui-même, il y a un principe fondamental à la pratique de Jamie, et que j'appelle : « savoir choisir ». Pour Jamie, il n'y a pas de grandes vérités sur l'enseignement ou sur la danse elle-même ; il y a les limites biomécaniques du mouvement humain (possibilités de flexion, d'extension ou de rotation) et la force de pesanteur appliquée au corps en mouvement, c'est-à-dire la gravité. Tout le reste constitue un ensemble de choix conscients ou inconscients quant à l'organisation du mouvement. En danse, ces choix se traduisent, selon Jamie, à la fois dans l'esthétique du mouvement (son style, sa forme, sa qualité) que dans l'organisation de son exécution (l'initiation, la coordination, l'ancrage). Il s'agit alors de faire prendre conscience aux étudiants des choix qu'ils adoptent grâce à l'écoute des sensations, l'observation des patrons qui proviennent parfois de l'habitude et la compréhension réelle de la tâche motrice dans un objectif d'efficacité : « la quête, ultimement, c'est l'efficacité, de ne pas sur travailler » (Wright, 2105, entretien). Cet

⁶⁹ La langue maternelle de Jamie est l'anglais. Elle enseigne en mélangeant le français et l'anglais de manière bien personnelle. J'ai tenté de demeurer fidèle à ses expressions, tout en me permettant parfois de corriger la syntaxe dans une visée de compréhension pour le lecteur. Son « franglais » singulier est par ailleurs riche et significatif, et j'ai tenté de le préserver autant que possible, car il témoigne de sa pensée.

objectif que je transforme en principe sous-tend deux visées : la précision et la prévention des blessures. Maximiser l'efficacité revient à exploiter ses ressources en devenant habile à prendre les bons choix selon la tâche à exécuter. L'efficacité se présente en lien direct avec la visée d'équilibre ou d'harmonie dans l'intensité de l'effort déployé dans le processus ; savoir quoi solliciter, doser la tonicité pour rendre le corps disponible afin d'être précis et rendre le mouvement le plus clair possible, en dedans comme en dehors. Savoir ce que l'on veut faire et ce que l'on doit faire, cela requiert de développer deux attitudes : la responsabilité et l'autonomie. Jamie précise que ce qu'elle tente de préparer et de proposer en classe, ce sont « des expériences qui sollicitent cet équilibre d'autonomie pis [*sic*] d'expressivité et de rigueur dans la proposition anatomique » (*ibid.*).

Ces principes et attitudes impliquent de développer les habiletés suivantes : comprendre la tâche motrice ou la demande, et développer le sens kinesthésique, le monde des sensations. Pour Jamie, la technique, c'est le moyen, c'est le chemin, c'est une façon de faire pour être efficace. La technique, ou avoir une bonne technique en danse contemporaine, c'est « d'abord en fait savoir ce que l'on fait » (Wright, 2105, entretien). Pour être efficace en sachant ce que l'on fait, il faut développer ce que Jamie appelle une « conscience corporelle et [une] forte kinesthésie, sens kinesthésique, ou intelligence physique » (*ibid.*). L'efficacité musculaire et la recherche d'équilibre entre rigueur et liberté sont au cœur de sa technique. Jamie précise que dans le milieu de la danse, on semble encore confondre technique avec style. Selon Jamie, chaque style (salsa, hip-hop, etc.) requiert une technique différente : « comment je mets mon corps de façon précise danse ce style-là [...] la technique c'est vraiment le moyen [...] d'être productif [et] de se protéger des blessures » (*ibid.*). Les moyens doivent pouvoir être fonctionnels, simples, et les principes de base transférables à d'autres contextes, comme dans un processus de création avec un chorégraphe. Jamie invite à cette réflexion sur le fait que c'est le même corps, la même personne qui danse : « Tout est dans tout, c'est les mêmes fibres, maman, danseur, y'a

ce *cross over*-là [...] pas de séparation de quand on est sur scène » (Wright, 2105, EDCM). Les propositions dansées et la transmission sont imprégnées de ces principes et objectifs. J'invite le lecteur à la lecture de l'annexe L qui présente l'approche enseignante en illustrant les principes et grandes lignes pédagogiques avec les phrases et mots-clés significatifs.

4.3.2 La relation à la gravité dans le mouvement dansé

4.3.2.1 La composante « corps » et ses sensations

La classe technique de Jamie progresse selon deux axes : comprendre le mouvement à exécuter, et explorer son organisation dans le corps par l'écoute globale, c'est-à-dire par une attention dirigée vers les sensations, et de ce fait la découverte de nouvelles informations. À propos de ce *focus* interne qui observe tout petit changement et qui développe la proprioception, Jamie suggère régulièrement que « tout est important » (Wright, 2015, EDCM), et elle laisse régulièrement des choix aux étudiants. Les choix sont parfois esthétiques (comme choisir les ports de bras dans les tendus), parfois fonctionnels (comme choisir le chemin ou la manière la plus organique d'arriver au sol sur le deuxième compte). Le travail corporel est basé sur l'objectif de développer une intelligence physique dans l'écoute et la prise de décision, et Jamie invite les étudiants à revenir à ce que le corps reconnaît : « un chemin que vous construisez en dedans avec votre contrôle » (Wright, 2105, EDCM) calme et engagé, c'est-à-dire en maîtrise, mais sans être tendu, sans tension superflue, donc disponible, un état qui fait écho aux principes d'équilibre et d'efficacité. Le travail au sol en début de classe sert à explorer la surface de contact, à s'étaler et à relâcher, ou réduire la surface et travailler ainsi contre la gravité, en résistance. Jamie revient fréquemment à une façon fonctionnelle d'aborder la posture ; l'idée d'alignement optimal du danseur y est implicite, sans toutefois donner une réponse générale. Jamie invite à sentir en quoi consiste la

verticale, et à utiliser seulement ce qui est nécessaire pour fondre (« *melting on your axis line*, sans le relâchement du support profond, *use that to get down*, conscience de l'axe vertical qui laisse couler la gravité ») ou pour remonter (« *reconstruct vertical*, sentez le tronc sur l'axe, *stand on your sit bones*, contre gravité ») (Wright, 2015, EDCM). Ces explorations de posture et observations de sensations associées aux microchangements musculaires se font en lenteur en début de classe et se continuent ensuite dans des choix d'engagement musculaire plus complexes dans le temps ou l'espace. Cette sélection de tonicité dans le travail corporel demande aussi aux danseurs une forte concentration : « vif et attentif dans cette qualité de travail [...] *what needs to engage or relax* » (*ibid.*).

4.3.2.2 Tonicité : de l'éveil à l'utilisation

La tonicité est au cœur du travail de Jamie. Les exercices structurés et les improvisations se succèdent en demandant aux étudiants de s'adapter à travers des propositions qui changent en vitesse, en dynamique et amplitude du mouvement. Le mouvement se dirige directement vers un point de l'espace, impliquant toujours un certain niveau de résistance, et souvent une forte dépense d'énergie ; « Faut travailler avec tous les niveaux de résistance et dynamique et d'angle, il y a un danger de se servir juste du momentum pour se rendre la vie un peu facile » (Wright, 2015, EDCM)⁷⁰. La vitesse varie d'un exercice à l'autre : certains sont très lents, d'autres plus rapides, alors qu'à l'intérieur des exercices, ce sont plutôt les impulsions (ce qui anime l'initiation) qui produisent un changement dynamique. Ne pas se fier au momentum et travailler

⁷⁰ Le *momentum* est un terme utilisé en danse pour signifier une quantité ascendante dynamique favorable à l'élan en mouvement. Selon le site Web de l'Office québécois de la langue française (en ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3279), « Plusieurs équivalents français peuvent lui être substitués selon le contexte : élan, impulsion, lancée, force, essor, allure, vitesse (de croisière), rythme, dynamisme, vigueur, énergie, conjoncture (favorable) ou conditions (favorables), etc. ».

les nuances de résistance impliquent un engagement tonique sans cesse renouvelé. Si Jamie exprime un intérêt pour la clarté, elle dirige plutôt l'organisation du mouvement pour y arriver, et souvent dans la qualité de l'action liée à l'initiation. Par exemple, alors que Jamie demande de commencer un tour sur le premier compte, elle lie cette indication à la qualité du départ qu'elle veut voir plus vive et dynamique : « laisse le [compte] 1 être l'instigateur, laisse-le arriver et réagis ; poussée efficace pour initier le tour, *don't give it away, we are accessing that energy at beginning of tour, it does not need to be flowing* » (*ibid.*).

Le poids du corps n'est pas mentionné, mais elle en traite de manière indirecte en parlant de résistance : « *working hard against* pour contrer la tombée et le désir de relâcher, on fait ça lentement pour augmenter la force musculaire contre la gravité » (Wright, 2105, EDCM). Ces verbes d'action témoignent aussi de la relation au sol et de l'engagement devant la gravité : « *find the floor*, pousse, repousse, relâche, *use the rebound, pull* » (*ibid.*). L'espace interne du danseur sert de repère pour indiquer une distance ou une direction dans le corps (« relation tête sacrum, sentez chaîne postérieure, allonge derrière nuque ») ou d'un volume à créer (« passez par en dessous, trouve cette place cette ouverture vers le plafond ») (*ibid.*), passant de la kinésphère pour se diriger vers l'espace externe. Jamie parle également d'intention spatiale pour indiquer la direction lors de déplacements (dans les sauts, par exemple). La composante du corps sert aussi pour indiquer une opposition ou une isolation afin de guider la stabilité du mouvement : « dirige les bras, plie dans la hanche, ceinture scapulaire, fais la rotation, envoie énergie dans les deux jambes » (*ibid.*). Ces termes sont toujours liés à l'action, jamais à la forme du mouvement.

4.3.2.3 Simplifier l'action : la poussée

Comme les étudiants ont beaucoup d'informations à gérer (organisation et composantes du mouvement, mémorisation), Jamie essaie de simplifier et d'être précise dans sa demande, et de se concentrer sur une chose. Elle revient sur ce qu'elle appelle des « tâches » versus un travail sur la forme : « traverser l'espace lentement [...] le travail rythmique [...] la force d'être précis avec les comptes [...] OK ça c'est une tâche » (Wright, 2015, entretien). Cela dit, la musicalité n'est pas abordée directement. Jamie compte parfois en démontrant si elle insiste sur la longueur du mouvement dans le temps, mais elle met l'accent sur la vitesse plus que sur le rythme (un adage très lent, un tour très rapide). Traverser le studio au sol à travers les corridors que forment les tapis de danse en s'appuyant de manière variée est une tâche. Exécuter des ronds de corps très lentement en essayant de sentir tous les angles de rotation du tronc sans allonger les jambes est une autre tâche. Pour Jamie, il s'agit toujours de revenir à la force musculaire nécessaire pour exécuter le mouvement face aux deux seules vérités : la gravité et les limites anatomiques. Mais toujours dans cette idée de simplifier les indications, de demeurer connecté avec ce qui est fonctionnel, Jamie guide les danseurs avec ces questions : Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qui va t'aider ? Avec quoi tu inities, comment tu pousses ? Avec quoi tu arrêtes ? Les façons de se mouvoir ne sont donc pas infinies (en référence aux mouvements fondamentaux) ; par contre, la façon de se rendre peut l'être.

Qu'est-ce qui est infini, c'est ce que tu fais avec ces choses-là, dans l'imaginaire, dans la décoration esthétique autour de ça qui finit par être encore la biomécanique, la coordination musculaire, qui est finalement ce qui différencie les styles. Tous les styles de danse ont des transferts de poids, ont de la résistance, mais ils demandent des coordinations musculaires différentes et précises... c'est le même corps, mais qui produit des intentions de postures très variées et très précises (*ibid.*).

La précision, Jamie la travaille dans la tâche motrice elle-même, qui se doit d'être simple, efficace et transférable. La recherche d'efficacité, pour sa part, est déterminante

dans le choix d'initiation et de contrôle dans le processus d'exécution. Quel est l'effort musculaire demandé en lien avec la tâche (ex. : tourner, tomber, sauter) ? La poussée, comme possibilité de locomotion est une notion centrale : « On ne donne pas d'attention en général à la poussée, d'où vient la poussée, tsé [sic] c'est comme y'a tout le temps une poussée » (Wright, 2015, entretien). Une poussée efficace doit permettre d'utiliser la puissance disponible et d'envoyer de l'énergie, comme le souligne cet exposé pour guider un tour qui stimule d'abord un engagement autour de la colonne :

Je veux que vous sentiez c'est quoi tirer vers votre ligne axiale, *actively pulling muscles towards your axe, center, and then let go*, relâcher pour avoir une transformation, *the releasing is what you need to do the turn, not engaging towards center to turn* (Wright, 2015, EDCM).

Les initiateurs de cette poussée sont souvent les pieds à travers les jambes lorsque debout et les bras à travers la ceinture scapulaire lors du travail au sol.

4.3.2.4 Le support de la profondeur

Cette connexion avec la poussée doit toujours se faire en lien avec l'axe central. Un support central profond éveillé où l'on revient toujours, où tout y est connecté. Si le lieu du centre n'est pas encore clairement défini dans sa pensée, Jamie le situe sur l'axe central. Les muscles profonds sont responsables de la force musculaire nécessaire pour contrer la gravité : la profondeur bien avant la superficie. C'est pourquoi Jamie laisse place à l'exploration en classe, parfois en lenteur, pour écouter des chemins dans le corps, et ensuite trouver des solutions, selon le cas. La responsabilité des étudiants revient ici à observer ce qui se passe, savoir se servir d'un patron déjà intégré ou non afin de rendre la proposition juste. Cela demande aux étudiants une ouverture à la découverte de toutes les options : « c'est la beauté et la complexité de ce qu'on fait, y'a pas de réponse » (Wright, 2015, EDCM), une manière de revenir au concret, au tactile et aux forces physiques en jeu. Quant aux appuis, si Jamie affirme que toutes les

surfaces du corps peuvent recevoir du poids, certaines sont plus efficaces, confortables et stables. L'ancrage doit aussi être protecteur : au sol, les avant-bras sont repliés sous Jamie pour protéger les organes, et elle utilise les pieds comme source d'énergie et point d'ancrage.

Selon Jamie, les mauvaises habitudes d'ancrage ou d'organisation du mouvement font souvent appel aux muscles superficiels. On peut déceler ces patrons dans les jeux de la tonicité. Les patrons qui sont trop installés, presque inconscients (maniérisme), produisent parfois des appuis moins efficaces, comme si la danse avait été imprégnée à l'extérieur : « dans la surface [...] [comme si] les postures sont en train de faire la danse pour eux... aller jouer là-dedans, c'est très ébranlant » (Wright, 2015, entretien). Consciente de cette fragilité, Jamie confirme son choix de guider de manière fonctionnelle plutôt qu'émotive. C'est dans les jeux de la tonicité que tout s'exprime. Connecter avec le support profond, avec la notion d'alignement et d'axe central, Jamie le traite avec les étudiants afin de permettre le mouvement.

[...] ils comprennent que c'est juste mes pieds et mon support tonique, la tonicité, de mon support profond qui doit être activé, qui a besoin d'être là [...] c'est ça au niveau de la tonicité, la raffiner, pis [sic] ensuite mettre dans leur main la capacité de solliciter quel niveau de tonicité, c'est ça le but. C'est ça qui donne une danse complexe et riche (Wright, 2015, entretien).

Faire des choix, c'est aussi accepter les conséquences de son engagement, autant dans le mouvement que dans son comportement en classe. Jamie dit vouloir donner une classe qu'elle-même voudrait suivre, où il y a de l'ouverture, de la liberté, de l'espace pour s'exprimer, et en même temps de la précision et de la rigueur. Cette ouverture aux variétés de possibilités dépasse le contexte de la classe en formation. Jamie espère qu'elle peut aider les étudiants à transférer les connaissances dans le contexte de la création en milieu professionnel : « ça prend une confiance et une responsabilité pour oser » (Wright, 2105, entretien).

4.3.3 Stratégies pédagogiques

4.3.3.1 Enseignement : un dialogue pragmatique

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, Jamie utilise la démonstration, le modelage (sur un étudiant ou sur elle-même), parfois en contre-exemple, la pratique guidée (à la fois personnelle que pour le groupe) et l'exposé. Ce dernier est moins fréquent et utilisé en début ou en fin de cours. En pratique guidée, Jamie dirige l'attention, et les étudiants savent toujours quoi chercher (une sensation, un support anatomique, une relation entre deux parties). Jamie démontre le plus souvent de dos aux étudiants, se concentre sur l'organisation du mouvement, et ajoute des indications en lien avec la compréhension du mouvement : « Une parole qui clarifie, est pas juste dans un mode de reproduction de forme » (Wright, 2015, entretien). Cela dit, Jamie parle rarement en observant l'exécution d'un exercice par les étudiants : à ce moment-là, Jamie fait souvent l'exercice en même temps qu'eux. Jamie semble clairement chercher une réponse dans son corps, une information à transmettre : elle ralentit, semble digérer le mouvement pour intervenir ensuite. Jamie est très expressive durant l'observation, elle guide les accents, mime l'effort physique, est en mode réception corporelle. En rétroaction, Jamie motive les danseurs, ponctue l'exécution par des mots d'encouragement, mais elle est également honnête : « *We are still not good at this* » (Wright, 2015, EDCM), dira-t-elle si elle n'est pas satisfaite.

Quant à la relation aux étudiants, Jamie signale qu'elle désire respecter leur cheminement, mais espère inculquer les deux attitudes essentielles (responsabilité et autonomie) sans avoir à faire de la discipline : « J'amène de la connaissance de manière claire et précise, c'est comme ça que j'ai mon autorité » (Wright, 2105, entretien). Jamie est consciente d'avoir une forte personnalité, mais en même temps, qu'elle n'est pas parfaite : « Je n'amène pas des vérités » (*ibid.*). Elle avoue aimer chercher dans les zones qui ne sont ni noires ni blanches, elle cherche encore et invite les étudiants à faire

de même pour trouver leurs propres solutions. « Enseigner, c'est un dialogue [...] ma façon d'éduquer, c'est que, on fait tous partie de cet échange-là » (*ibid.*). Son dialogue est teinté de pragmatisme, orienté vers l'action pratique et la réussite à s'adapter.

4.3.3.2 Apprentissage : un corps fonctionnel

Au niveau des stratégies d'apprentissage, le canal kinesthésique comme filtre perceptif est clairement priorisé. La sensation permet de comprendre le mouvement et son organisation. C'est par la sensation que s'ouvre la porte de l'imaginaire. Si l'aller-retour est possible entre ces deux portes d'entrée pour le danseur, la sensation est clairement la porte de Jamie. Celle-ci n'utilise pas beaucoup les images ou l'imaginaire ; selon elle, la danse est une intersection entre la biomécanique, le somatique et l'imaginaire. Le corps est le chemin par lequel viendra l'émotion, si émotion il y a. Cette révélation de Jamie lui semble venir à la fois de son expérience d'interprète avec le chorégraphe José Navas⁷¹ « qui commençait toujours dans le corps » (Wright, 2015, entretien) que de sa façon personnelle d'entrer dans le mouvement : « c'est vraiment la voie naturelle qui m'interpelle, tout le travail d'imagerie que j'ai eu dans ma formation, c'est pas via ça [l'imaginaire] que j'ai connecté à la danse profondément » (*ibid.*). Jamie parle donc fréquemment de sensations profondes au lieu d'une image poétique pour demeurer connecter au corps. Si Jamie utilise une image, c'est pour immédiatement la transférer au mouvement cinétique réel, comme le mouvement de balancier de billes en métal (pendule de Newton). Au niveau du langage et du canal auditif, Jamie priorise également les verbes d'action pour guider l'exécution et l'engagement du corps dans le mouvement : « Dégage, lance, plonge, isole le poids du bras, détourne, ouvre, tombe » (Wright, 2015, EDCM). Elle utilise des phrases courtes qui appellent à la simplicité, au retour

⁷¹ Avec qui elle a travaillé durant plusieurs années.

à l'efficacité fonctionnelle : « *Put yourself down*, atterrir pour vrai, anticipe le fait que tu vas reculer, je vais me mettre debout » (*ibid.*).

Concernant l'influence des pratiques somatiques dans le domaine de la danse, Jamie pense que c'est en quelque sorte par « osmose »⁷² (Wright, 2015, entretien) qu'elle utilise le travail des sensations, la lenteur et l'écoute en vue d'une prise de décision personnelle. Par ailleurs, Jamie est également consciente que les professeurs en danse sont mal outillés pour réellement comprendre les mécanismes en jeu dans le corps de l'étudiant : « Ce que l'on voit, c'est très peu, *its a very small amount of the big picture* » (*ibid.*). C'est pour cette raison qu'elle demande de sentir, qu'elle touche, qu'elle demande aux étudiants d'exprimer leur expérience après une exécution. L'improvisation devient une stratégie pour sortir de l'information visuelle : « ce qui m'importe beaucoup, c'est qu'ils sont en train d'aiguiser leur capacité d'observer et de juste voir qu'est-ce qui est là... donc comment rendre la chose juste, ce transfert vers le corps qui m'intéresse et qui est la base d'être un interprète » (Wright, 2015, entretien). Justesse et précision par l'observation, ainsi que l'écoute des sensations guident vers une proprioception aiguisée.

[...] en le faisant, je commence à sentir quelque chose, donc ça, l'effet que le corps a sur la sensation et sur l'émotion, devrais-je dire, est très fort. Et c'est cette voie que moi j'ai le goût de... la force, comme l'impact de comment on est, on ne l'aborde pas. Tsé [*sic*] aller à fond et plonger à fond, ça affecte comment on est après (*ibid.*).

4.3.4 Voix de chercheure

L'EDCM est mon ancienne école, celle qui m'a formée professionnellement. Je m'y sens bien, je comprends très bien le parcours académique et artistique que suivent les jeunes danseurs en formation qui m'accompagnent en classe technique. Cela dit, les

⁷² Réfère à « Interpénétration, influence réciproque » (*Le Robert*, 2005).

propositions de Jamie sont physiquement exigeantes pour moi, particulièrement au niveau du travail des jambes en flexion et du support de la ceinture scapulaire dans le travail au sol. Les efforts de pousser et repousser sont constamment sollicités. Il n'y a pas beaucoup de moments de suspension – Jamie parle plutôt de momentums –, lesquels ne s'étirent jamais très longtemps ou qui ne vont jamais au-delà de la trajectoire physique/naturelle du poids, c'est-à-dire que la résistance à la gravité n'est jamais pour trouver et soutenir une légèreté. J'ai parfois également l'impression de ne pas avoir le temps de me déposer avant de pousser, ou de saisir comment pousser, comme si mes muscles étaient trop longs. Le travail de sélection musculaire exigée me procure des sensations intenses : abdominaux, quadriceps, fessiers et pectoraux me soulignent leur existence. L'écoute des sensations comme étant porteuse d'une prise de décision subséquente est un chemin souvent emprunté par Jamie, ce qui sollicite mon sens kinesthésique. La responsabilité de l'engagement physique encourage l'autonomie en mouvement.

Sur Jamie, les chemins semblent toujours irradier d'un centre se situant près du nombril ; elle est clairement ancrée les pieds dans le sol, elle est mobile, les extrémités jamais très loin du tronc. Mes extrémités à moi veulent prendre le dessus, et le « *en-haut* » veut toujours initier, mais je ne peux pas selon ses indications, cherchant alors le support dans les jambes. On passe par en dessous pour remonter, Jamie expliquant : « [la] liberté que ça donne [au tronc] quand tu travailles en bas » (Wright, 2105, EDCM). La poussée du sol, avec le relâchement, n'est toujours pas claire pour moi dans l'initiation, mais je vois cette poussée avec relâchement sur elle. J'apprivoise donc cette poussée, ou plutôt la repoussée du sol, mais surtout, l'idée du relâchement de l'énergie pour cette propulsion non pas vers le bas, mais comme une compression de l'espace et du temps. Il s'agit d'un engagement intense avant le mouvement au lieu d'une tension en mouvement. Il n'y a pas lieu de s'organiser en bougeant, l'organisation étant déjà là, le travail contre-gravitaire est déjà présent. Je ne sens habituellement pas cette force avant de bouger, je suis dans la projection du

mouvement, son imaginaire et sa destination. Je réalise alors que le plaisir de bouger de Jamie, dans les nuances d'engagement tonique par de fortes sensations kinesthésiques vers l'expressivité, se trouve en sens inverse du mien. Pour l'appivoiser, je dois voyager dans l'autre sens.

Cette idée d'un niveau de résistance déjà présent, qui se relâche ensuite, semble liée à son idée du support profond. Je comprends au fur et à mesure qu'en fait, lorsque Jamie dit de pousser, c'est tout son corps qui pousse dans toutes les directions. Pousser n'est pas nécessairement allonger vers le haut. Comme l'idée du centre n'est pas fixe pour Jamie, mais plutôt dirigée autour de la colonne, je peux m'y identifier, et lier mon sternum vers le sacrum, glisser autour de l'axe central. Cette descente me calme, bien qu'intense au niveau de la sollicitation musculaire parce qu'il faut que mes cuisses soient solides, que mes pieds s'accrochent au sol, que mes bras s'accrochent au centre. Maladroite d'abord, je me sens de plus en plus forte au fil des classes. Une force tranquille autour de ma colonne est de plus en plus éveillée et prête à rebondir si elle est sollicitée. Rebondir comme Jamie signifie, il me semble, d'être déjà engagée vers le centre d'abord afin de pouvoir relâcher ensuite et *aller vers*, telle cette indication de Jamie pour tourner : « [...] relâcher pour avoir une transformation, *the releasing is what you need, not engaging towards center* » (Wright, 2015, EDCM). Trouver son axe, résister, pousser le sol avec les pieds, repousser l'espace avec tout le reste : explosion ! C'est une nouvelle mise en jeu de la relation à la gravité, cette notion d'organisation posturale déjà efficace, d'engagement en résistance à sa propre kinésphère, qui passe par cette idée de connexion profonde d'un centre se situant quelque part autour de la colonne : implosion !

4.3.5 Intégration : oser le mouvement

De quoi est-il réellement question ici ? En observant les schémas (voir figure 4.2 et annexe L), je revois les principes, les attitudes et les objectifs. Si l'efficacité est

l'objectif ultime de l'enseignement de Jamie, c'est le principe que j'appelle « équilibre » qui transparait le plus. Dans sa posture, sa transmission et dans les propositions dansées, on se promène entre contrôle et détente, entre repos – cela dit jamais bien longtemps ! – et engagement, entre résistance et relâchement. Puis, les notes dans mon cahier personnel prennent forme : se protéger, résister le sol et l'espace, développer la force musculaire, comprendre et contrôler l'impulsion. Face aux deux seules vérités que sont la gravité et les limites biomécaniques du corps humain, il s'agit de s'adapter, mais pour cela, il faut creuser à l'intérieur, car la réponse est en nous : elle ne se trouve ni dans la forme, ni dans l'enseignant, parce qu'en fait, le seul modèle concret, c'est soi-même.

L'enseignant n'a accès qu'à ce qui transparait de l'extérieur. C'est pourquoi Jamie invite à l'exploration de différents niveaux de résistance dans le monde des sensations. Le travail sur la posture doit se faire dans le support profond, et non pas dans la surface. C'est le premier ancrage. Ensuite réside la capacité de sélectionner la bonne tonicité, le jeu de nuance dans l'engagement, de l'attitude au corporel. Connecter avec nos patrons, choisir pour être efficace, tout cela sert la rencontre avec soi-même, mais alors, que fais-je, de quoi ai-je besoin ? La complexité de notre relation à la gravité est inscrite à l'intérieur de nous. « L'intelligence physique », dira Jamie, c'est se donner la « confiance pour oser » (Wright, 2015, entretien). Oser, c'est savoir que l'on peut s'adapter à une nouvelle situation ; c'est « plonger », pour reprendre un terme que Jamie utilise fréquemment, tout comme les verbes d'action suivants qui témoignent de son approche : « Attaque moi ça, accroche, *be there* » (Wright, 2105, EDCM). La figure 4.2 ci-dessous illustre son approche.

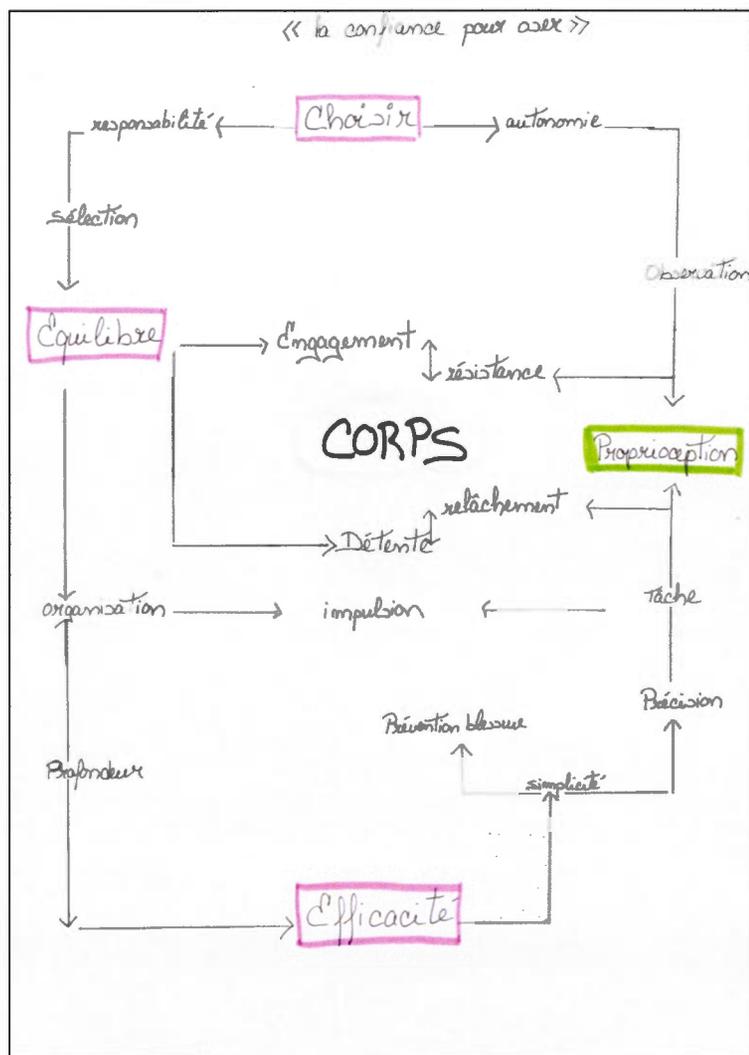


Figure 4.2 – Représentation par schématisation de l'approche de Jamie Wright

4.4 La relation à la gravité dans l'enseignement d'Angélique Willkie

Cette dernière étape de la collecte de données s'est déroulée en septembre et octobre 2015, à l'Université Concordia, au Studio 303, durant le *Forum pour enseignants*, et durant un atelier tenu dans les studios de l'Université du Québec à Montréal. Cette multitude de terrains a exigé une adaptation constante et une prise en considération du

contexte dont j'ai essayé de tenir compte en analyse. J'ai observé cinq classes avec prises de notes dans mon cahier de bord (à l'Université Concordia), et j'ai participé physiquement à deux classes (enregistrées en audio et vidéo) d'une durée de deux heures chacune (au Studio 303 et à l'UQAM). L'entretien semi-dirigé s'est déroulé au milieu de cette dernière étape de la collecte de données, et l'enseignante participante en a accepté la transcription.

4.4.1 Posture : se porter et se comporter

Angélique est au sol avant le début de la classe ; elle s'étire, respire, bouge lentement. Ce désir d'écouter voire d'appriivoiser le corps et ses ressources semble contagieux ; les étudiants sont au sol et s'étirent. Tout en affichant une attitude décontractée, Angélique donne l'impression d'être aussi exigeante que disponible ; elle semble à l'aise et confortable dans la démonstration qui est claire et investie, et l'information verbale est riche et nuancée. Solide et nuancée, Angélique assume clairement la matière qu'elle propose, se fait généreuse en donnant des explications supplémentaires à un étudiant, prenant le temps qu'il faut tout comme elle demande une constance dans l'effort et dans l'implication des étudiants. Angélique utilise l'humour et le contre-exemple pour détendre l'atmosphère, mais également parfois de manière ironique pour stimuler un engagement dans l'apprentissage, puis elle propose d'aller plus loin dans le travail, de prendre des risques ou d'être plus clair selon l'objectif. Les exercices et propositions dansées d'Angélique exigent un effort physique et un dépassement de soi (au-delà de la fatigue, des courbatures, de la motivation) qu'elle souligne fréquemment en prenant pour exemple le groupe d'étudiants ou elle-même, et ce, sans gêne.

4.4.1.1 Principes : Efficacité, Écologie, Clarté

Selon mon analyse des résultats, les principes fondamentaux dans l'approche d'Angélique tiennent à l'efficacité, l'écologie, la clarté. L'efficacité invite à se rendre disponible face à l'action motrice tout en prévenant les blessures. Quant à l'écologie, c'est un terme qu'elle utilise et qui désigne l'échange constant du danseur avec l'espace ou avec l'autre, mais qui traite également du rapport du mouvement avec les forces en jeu : « L'écologie [...] c'est une opportunité d'échange » (Willkie, 2015, entretien). La clarté est le principe par lequel on se donne la possibilité de communiquer de manière riche et précise, et elle implique implicitement la notion de stabilité (support). Interreliés, ces principes guident toutes les interventions d'Angélique en vue de permettre une plus grande liberté. Ces principes sont en quelque sorte l'épistémologie de son approche pédagogique qui se ramifie ensuite en plusieurs objectifs visant à développer des habiletés physiques, artistiques et de comportement (manières d'être du danseur). Selon Angélique, le cours technique est une « quête d'informations » (Willkie, 2015, entretien). Angélique invite à chercher des réponses et à utiliser ensuite ce que les étudiants ont découvert pour trouver plus de liberté en mouvement : « *knowing is the freedom* »⁷³ (Willkie, 2015, Concordia). Angélique encourage les étudiants à s'interroger et à faire des choix dans une visée d'autonomie et de responsabilisation. Ces deux attitudes sont primordiales : « [...] j'ai envie qu'ils assument la responsabilité [...] aborder cette notion de responsabilité pour leur propre corps, dans le sens de bouger sainement [...] de savoir que le possible dans leur corps, ils peuvent le trouver et l'exploiter » (Willkie, 2015, entretien).

L'efficacité dans l'échange avec l'environnement s'apprend de manière graduelle. Si sa progression de classe passe du travail au sol aux exercices debout, et suit une progression traditionnelle de la classe technique (mouvements de plus en plus

⁷³ La liberté passe par le savoir (traduction libre).

complexes au niveau de l'amplitude, de la coordination et de l'équilibre), les propositions d'Angélique exigent une organisation spatiale constante ; les changements de niveaux et de directions sont toujours présents. La progression semble axée sur la gestion des transferts de poids et l'amplitude du déséquilibre. En ce qui concerne le matériel de la classe, Angélique indique qu'elle le perçoit et le prépare en tant que proposition : « une forme qui vient de mon corps, mais qui est proposée pour être le véhicule pour le corps de quelqu'un d'autre » (Willkie, 2015, entretien). Consciente que cette gestuelle en classe technique provient de la personne qui enseigne, Angélique en parle comme d'une « suggestion corporelle » qu'elle clarifie à l'aide d'un langage précis, c'est-à-dire un « langage parlé parlant » (*ibid.*). La clarté qu'Angélique affirme exiger d'elle-même, elle le transpose en objectif pour les danseurs dans leur apprentissage. L'efficacité passe par la clarification du processus du mouvement dansé (initiation, direction, support) dans le corps comme dans le verbe. Ultiment, l'efficacité permet l'échange et la clarté.

Dans la pratique d'Angélique se retrouve aussi l'idée que le mouvement est naturel, et qu'il est important de respecter le corps et de retrouver dans la danse une manière naturelle de bouger. En se référant au fait que le mouvement du corps s'organise dans un réseau laborieux de connexions multiples, les principes de mouvements fondamentaux sont en fait plutôt accessibles. Angélique suggère : « *The machine is complex but principles are simple* » (Willkie, Concordia, 2015). Lors d'explorations à partir de consignes, Angélique guide verbalement non pas vers un but, mais vers la découverte des possibilités offertes dans le corps, et ce, de manière organique, c'est-à-dire naturelle, libre et sans restriction : « *Try natural trajectories* » (*ibid.*). L'adoption de choix judicieux selon son propre corps et le respect des limites anatomiques et biomécaniques se combinent dans cette visée pour permettre une efficacité offrant une plus grande possibilité de mouvements, et ultimement une plus longue carrière. Angélique fait référence à sa propre expérience d'interprète : « Ce qui pour moi en tant que danseuse était important était de garder l'ampleur du mouvement, mais je ne

voulais plus avoir mal et je voulais pouvoir tout faire. Vraiment dans le sens, avoir accès à différentes manières de faire » (*ibid.*). Travailler sainement pour pouvoir aller au bout des possibilités, danser grand, danser tout, danser longtemps, j'invite le lecteur à la lecture de l'annexe M qui représente l'approche enseignante en illustrant les principes et grandes lignes pédagogiques avec les phrases et mots-clés significatifs.

4.4.2 La relation à la gravité dans le mouvement dansé

4.4.2.1 L'espace

Pour Angélique, aborder le mouvement de manière naturelle signifie de comprendre l'action de la gravité qui agit sur tous les mouvements fondamentaux (flexions, extensions, rotations, sauts, etc.). Angélique parle de la notion de rebond du mouvement comme étant la clé de l'action : « Rebondir dans le corps [...] une partie qui descend et rebondit, chaque pas qu'on fait, c'est ça l'action, c'est ce qui se passe » (Wilkie, 2015, entretien). Pour Angélique, il s'agit donc de faire conscientiser cette notion aux étudiants afin qu'ils puissent se servir du principe impulsion-réaction et progresser. De cet objectif principal d'attention au principe découlent deux rapports en classe : le rapport au sol (qui pour elle est lié aux appuis ou à la notion de support) et le rapport à l'espace. Pour Angélique, l'espace m'a semblé l'élément central (et le plus important) à toute l'approche du mouvement : cet élément est partout, dans les propositions dansées comme dans sa transmission où il teinte les interventions d'Angélique. Celle-ci invite à visualiser l'espace à l'intérieur du corps (par exemple dans la distance entre deux jointures ou le mouvement de la respiration) et guide les danseurs à bouger de manière précise à travers l'espace extérieur tout en sachant comment se supporter. En entretien (2015), Angélique précise que d'après elle, le rapport au sol est finalement un moyen de traiter le rapport à l'espace :

Les appuis pour moi ce n'est pas que le pied, j'appuie dans l'espace avec mon dos, tu vois quand j'ouvre les bras, je, c'est un appui [...] Même si les membres ne touchent pas le sol, ils touchent l'espace et je dois naviguer dans cet espace-là. Et donc, ça semble plus concret de parler du sol et des appuis au sol, mais en fait, ma vision est au-delà de ça.

Angélique fait alors référence au rapport à l'espace et à l'environnement, un espace dans lequel elle doit naviguer en échange constant, dans une approche qu'elle qualifie ainsi d'« écologique » (*ibid.*). Elle fait également référence au fait qu'on est toujours cet animal qui s'appuyait au sol, dans l'historique de notre relation au milieu, qui a progressé d'un être sur quatre pattes à un être sur deux jambes et qui s'appuie toujours dans l'espace. Afin de guider les danseurs à travers les connexions possibles, Angélique précise en classe : « *Stand means relationship with space and floor so use the muscles, let your body find the solution, find connections, what is available ?* » (Willkie, 2105, Concordia). C'est ainsi que le rapport à l'espace devient une *relation avec*, un ensemble où le moi et le « il » (l'espace) sont indissociables.

4.4.2.2 Le poids et la tonicité

La conscience du poids du corps en mouvement est nécessaire à l'éveil de cette conscience de la relation à l'espace. Sa structure de classe en est témoin. Le travail au sol, Angélique s'en sert en début de classe pour développer une écoute de la sensation du poids. Roulades, étirements, manipulations des membres sont guidés par le poids, la respiration et les directions (à l'intérieur et l'extérieur du corps). La recherche et l'écoute de sensations en lien avec le poids sont les chemins pour revenir à la conscience de l'espace au contact avec le sol. Ces bouts de phrases en témoignent : « *Feel the weight of head-arm-tale* », « *Make space in the body* » « *It's the space that allows you to move* », « *Expansion from the core... find places in the joints* »,

« *Supporting weight with space* »⁷⁴ (*ibid.*). La lenteur des premières explorations permet une écoute active qui suit la trace du mouvement dans le corps. Le sol est une matière où se reposer ou rebondir. Profiter du soutien du sol pour s'étaler, lâcher du poids comme un lâcher-prise, et explorer différents appuis à l'horizontale permet de trouver ce qu'Angélique appelle « les petites montées » (Willkie, 2105, entretien). Celle-ci parle d'expansion, d'une kinésphère qui s'élargit, et le travail au sol sert aussi à cela, à éveiller cette notion pour préparer le moment où les étudiants seront sur deux pieds pour s'ancrer davantage : « C'est pour éveiller non seulement la sensation, mais les actions, les actions musculaires, les manières d'organiser le corps une fois qu'on est debout à partir du bas [...] je vais laisser naître l'arbre à partir de ses racines [...] » (*ibid.*).

Plus tard dans la classe, dans des combinaisons plus complexes et rapides, se trouvent les mêmes indications d'Angélique, et qui se veulent fonctionnelles à l'égard du poids ou de l'espace : « [...] *pushing your weight down into the floor* », « [...] *gravity to the floor, lift your spine* » (Willkie, 2015, Concordia). Angélique pointe la manière la plus simple pour exécuter le mouvement de manière précise et sans se faire mal, ce qui ne veut pas dire sans effort physique. Angélique ajoute que c'est d'ailleurs un des grands défis de l'enseignement de la danse contemporaine : travailler le lâcher du poids sans être mou, sélectionner la bonne tonicité. Angélique utilise le terme « densité » pour aborder une tonicité qui est dynamique, en comparaison à une tension qui limite le mouvement : « [...] *engagement is muscular density* » (*ibid.*). L'engagement doit provenir d'une volonté, d'un choix d'utiliser le poids du corps : « *Harness the energy necessary, that notion of density means that you feel the weight and use it* » (*ibid.*). L'exécution est guidée à travers de nombreux verbes d'action utilisés qui témoignent

⁷⁴ Sentez le poids de la tête, du bras, de la queue, faites de l'espace dans le corps, c'est l'espace qui te permet de bouger, expansion du centre, trouve de la place dans les articulations, supporte le poids avec l'espace (traduction libre).

de cette relation avec le sol et l'appel de la gravité : « pousse, lève, transfère le poids, laisse tomber, relâche » (Willkie, 2015, Concordia, traduction libre).

4.4.2.3 Le centre gravitaire

Angélique suggère l'ancrage (support) à travers la connexion des pieds avec le sol, des bras avec le dos, et grâce à un bassin stable, mais mobile. Selon Angélique, le centre gravitaire se situe sur un axe qu'elle dessinerait en forme d'ancre, le bassin, partie la plus pesante du corps, étant comme une bassine d'eau accrochée à la colonne telle l'ancre de bateau attaché à la corde (Willkie, 2015, UQAM). Le bassin devient une référence tangible : le socle du centre gravitaire, la zone de stabilité, de soutien. Pour se déplacer, on soulève le bassin, et on le bouge, ce qui demande un engagement de la musculature l'entourant, la sangle abdominale, la région lombaire. D'après Angélique, trouver des manières de libérer les articulations et ancrer le mouvement requiert de pouvoir profiter du poids, et non pas de le subir. Comme le bassin est la partie la plus lourde du corps, Angélique invite à profiter de ce poids « pour qu'il facilite mon déplacement et le volume de mon mouvement et la stabilité de mon corps » (Willkie, 2015, entretien). Ce n'est pas qu'on ne puisse pas bouger par le haut (la tête, par exemple), mais Angélique explique : « Il y a énormément de volume disponible au corps si on bouge par le bas » (*ibid.*). La relation à la gravité s'insère dans ces questionnements et explorations sur le poids : « C'est quoi la gravité pour nous, comment est-ce qu'on ressent la gravité dans le poids de notre corps ? » (*ibid.*). La possibilité de mouvement s'organise autour d'un engagement du centre et par la sensation d'ouverture et d'espace. Le mouvement s'organise autour du bassin et s'étend aux extrémités. Pour cela, Angélique suggère de procéder à « l'organisation nécessaire des jambes » (Willkie, 2015, Concordia), c'est-à-dire de les libérer et de ne pas les fusionner avec le bassin, permettant ainsi plus d'agilité et d'autonomie du bas du corps. Cela implique de soutenir le torse, et implicitement les muscles abdominaux,

assez pour que les hanches soient disponibles, exigeant de demeurer en contact avec le sol : « Je pousse mon pied dans le sol, je crée de la place [...] C'est pas "je mets mon corps là" ; non, je permets au poids de bouger » (*ibid.*).

Le « *Release* » comme technique⁷⁵ et comme verbe d'action signifie alors de diriger le mouvement en expansion dans l'espace, et ce, toujours en connectant avec son centre : « *expansion from the core* », « *release from the core of movement, from the core of the effort* », « *release and go further, release the weight* », « *by guiding from center you are letting shifts of weight happens and expansion* » (Willkie, 2015, Concordia). Il s'agit ainsi de savoir utiliser les muscles, d'en faire la meilleure sélection possible, et ainsi de potentiellement relâcher les tensions inutiles. Angélique suggère d'être moins volontaire, c'est-à-dire moins contrôlant, mais « plus engagé avec l'espace, avec la sensation, avec l'air » (traduction libre), ajoutant que l'on peut laisser les choses arriver : « *Work less, feel more, don't change, allow things* » (Willkie, 2015, Concordia). La composante corps est abordée pour pointer un endroit où initier une partie à sentir, une distance à visualiser entre une jointure et une autre. Angélique ne parle pas d'alignement explicitement en terme anatomique, mais y revient de façon fonctionnelle en traitant de poids et d'ancrage optimal de ce poids : « *If your weight is anchored you generate movement that is already in place* » (*ibid.*). Si Angélique ne traite pas d'énergie en terme de qualité de mouvement, elle revient aux implications du poids qui tombe et rebondit dans le corps et l'espace. Dans la classe d'Angélique (majoritairement sur des mesures ternaires), ce voyage du poids donne les qualités suivantes aux phrases de mouvements : elles sont fluides et coulent d'un endroit à l'autre, dirigées directement vers un point dans l'espace ou parfois avec un détour, mais alors presque toujours séquentielles, c'est-à-dire consécutives. Il n'y a pas d'accent

⁷⁵ « [L]iées à l'acceptation de la gravité » (Le Moal, 2008), les techniques *Release* ont en commun de viser une liberté dans le mouvement en respectant l'anatomie du corps afin de se mouvoir de manière naturelle. Par exemple, la *Skinner releasing technique* (fondée par Joan Skinner) invite à relâcher les tensions grâce à l'imaginaire et au travail des sensations.

brusque, d'engagement tonique où la contraction musculaire est maximale, ce qui permet une certaine liberté où le mouvement dansé, inscrit dans le momentum, semble difficile à arrêter.

4.4.3 Stratégies pédagogiques

4.4.3.1 Enseignement : le corps comme repère

Angélique utilise des stratégies d'enseignement de manière variée, démontre tous les enchaînements, se prend pour modèle (ou utilise un étudiant), donne de courts exposés entre les exercices pour ajouter une information, suggère une pratique guidée. Angélique exécute plus particulièrement les exercices en début de classe, et donc n'observe pas les étudiants à ce moment-là, mais donne de l'information sur les objectifs. Angélique divise souvent le groupe en deux lorsque l'amplitude de la proposition le requiert, mais également pour donner la possibilité aux étudiants d'observer leurs pairs, et lorsqu'elle observe les étudiants, elle guide selon les objectifs mentionnés au départ. Angélique pose des questions et attend des réponses avant d'intervenir et de donner la sienne, stimulant ainsi la responsabilité et l'autonomie. La rétroaction s'effectue toujours en lien avec la notion d'efficacité du mouvement, implicite à son approche, et selon le principe de clarté dans l'initiation, l'organisation et le support du mouvement. La connexion au sol, le choix des appuis et l'ancrage, l'organisation du transfert de poids, l'écoute de la sensation et de la respiration sont toujours abordés en lien avec l'espace, de manière implicite ou explicite. Alors qu'Angélique aborde l'espace de façon nuancée, elle utilise principalement la même façade en studio lors des démonstrations.

En entretien (Willkie, 2015), lorsque j'informe Angélique que ses exercices travaillent souvent en changeant les niveaux, les directions, et que c'est difficile de trouver des

repères dans l'espace extérieur (studio), elle m'explique ce qu'elle souhaite : « Je veux que le repère soit le corps ». De cette manière, Angélique développe une certaine qualité de présence à l'espace : « Autant l'espace à l'intérieur du corps, l'espace de ma kinésphère, l'espace dans lequel je projette le mouvement et puis au-delà de ça, un espace de performance » (*ibid.*). Cet intérêt pour l'espace en tant qu'interprète se poursuit à travers les principes de son approche enseignante :

Comment est-ce que je peux encore, oui, profiter de cet espace, et des élans, des réactions, des impulsions, tu vois de ces dynamismes physiques, sans me faire mal, en respectant vraiment le fonctionnement de mon corps. Donc je crois que ce que j'ai développé, si j'ai développé quelque chose [...] c'est lié à ça, à ça comme envie principale (*ibid.*).

Si Angélique se perçoit dans une relation d'égal à égal avec les étudiants, elle indique que ceux-ci n'ont clairement pas les mêmes tâches. Ce rapport enseignant/étudiants, elle l'aborde comme un partage de responsabilités : « C'est ça la rencontre ! » (Willkie, 2015, entretien). Et cela fait écho à son principe d'échange réciproque : l'écologie. La responsabilité des étudiants à prendre et à assumer est de rencontrer les exigences, d'organiser le corps selon la demande : « Il y a une rigueur aussi de l'instrument et de l'être ». Pour sa part, Angélique prend la responsabilité de guider ses étudiants afin qu'ils trouvent les ressources. Cette quête d'autonomie, selon Angélique, permet de gagner en liberté (peu importe le contexte) et de mieux savoir s'ajuster. Angélique affirme qu'enseigner la classe technique, « c'est comme faire un petit spectacle tous les matins » (*ibid.*), et qu'elle se doit donc d'être disponible, malgré la fatigue, les blessures, ou parfois le manque de motivation. Inviter les danseurs à se conformer aux exigences peut justement survenir si elle s'en tient elle-même aux principes de clarté, d'efficacité et de l'écologie. L'écho de cela prend forme dans son corps en mouvement tout comme dans le verbe : trouver la liberté de bouger en profitant du poids du corps pour rebondir et dévorer l'espace.

4.4.3.2 Apprentissage : clarté du vocabulaire et du corps

Démonstration claire, précision du vocabulaire, processus guidé par les sensations, le quoi et le comment du mouvement nourrissent les filtres visuels, auditifs et kinesthésiques d'apprentissage qui m'apparaissent être stimulés de façon complémentaire. Par ailleurs, les images et l'imaginaire sont très peu utilisés, à part quelques métaphores sur l'espace.

4.4.3.2.1 Sur la forme

En entretien, Angélique avoue être fascinée par les gens, par les différentes façons d'apprendre, d'aborder, de comprendre. Consciente qu'il existe une multitude de façons d'apprendre et que les apprentissages en danse sont multiples, Angélique préfère se concentrer sur une manière commune et se sert de la matière pour y arriver. Angélique dira qu'elle utilise la forme parce qu'elle vient de cette génération-là, de cette génération de danseurs formés dans la reproduction de modèles de mouvements codifiés. Angélique affirme être fascinée aujourd'hui par la nouvelle génération de danseurs qui naviguent constamment entre le haut et le bas, que « c'est génial... cette aisance-là, cette liberté, cette autonomie, parce que pour moi, ça amène plein de choses, tu vois, pas juste au niveau physique, mais émotionnel, psychologique, politique, social » (Willkie, 2015, entretien), et que pour cela, il faut s'interroger comme pédagogue sur une nouvelle manière d'aborder le mouvement et la danse contemporaine, qu'il faut se servir des formes imprégnées dans son corps, mais en changeant l'approche tout en étant intègre avec ses propres principes. Et sans en faire un objectif en soi, cette nouvelle manière d'aborder la forme coïncide, d'après Angélique, avec l'arrivée des pratiques somatiques dans le domaine de la danse. L'écoute des sensations kinesthésiques, la respiration, la notion d'alignement optimal du corps, l'efficacité de l'acte musculaire, et même l'idée de générer de l'espace dans le corps proviennent des pratiques somatiques dont Angélique s'inspire, bien qu'elle

n'ait pas fait d'études approfondies dans le domaine. C'est la manière de faire la danse qui intéresse Angélique, et toute la subjectivité de cet acte, consciente que l'enseignante qu'elle est propose en quelque sorte sa propre expérience, invitant les étudiants à chercher non pas la même chose, mais de la même façon. Angélique se demandant « Qu'est-ce que je dois changer moi, pour que l'autre puisse avoir accès à cette manière ? » (*ibid.*), c'est la manière de se rendre à la forme, la manière dont on accède au mouvement qui l'anime : « C'est ça qui est intéressant. Et pour moi c'est ça la danse » (*ibid.*).

4.4.3.3.2 Langage et sensations

Cette manière, ce comment du mouvement, est supportée par un vocabulaire précis et varié en classe qui se réfère à la relation à la gravité dans l'organisation et les composantes du mouvement dansé. La sensation physique est le véhicule principal, et plus particulièrement la sensation du poids, qui mène vers la conscience d'être dans l'espace. Le principe de clarté est éclairé par cette affirmation : « Mon chemin vers ma technique pédagogique vient de, un amour de la précision [...] j'aime le verbe et donc j'aime bien qu'il soit utilisé avec pertinence » (Willkie, 2015, entretien). C'est la communication qui l'intéresse, un corps qui communique et s'exprime de façon cohérente : « J'ai envie que cet instrument physique parle avec autant de clarté et de possibilité, de précision, etc. que je peux faire avec des mots » (*ibid.*). Angélique espère ensuite que les étudiants pourront trouver leur propre chemin dans sa proposition. Le terme « chemin » (« *pathways* » en anglais) revient d'ailleurs fréquemment au cours de la collecte de données. Son choix de faire du cours du vendredi (durant les classes à l'Université Concordia) un cours qu'Angélique qualifie de « somatique » devient en soi un choix pédagogique. Elle en profite alors pour travailler le mouvement en lenteur par l'écoute de la sensation à travers des improvisations ou des explorations deux par deux qui impliquent le toucher, dans une approche où les étudiants peuvent faire des choix. Angélique peut ainsi revenir sur les

principes et objectifs travaillés durant la semaine, mais aussi donner la parole aux étudiants sur leur expérience. Angélique utilise ensuite un ou deux exercices appris dans les jours précédents que les étudiants revisitent et tentent d'exécuter avec leur nouvelle conscience corporelle.

4.4.4 Voix de chercheure

Le travail corporel demande un engagement musculaire qui est exigeant pour moi : beaucoup de flexions (pliés, grandes fentes), et encore une fois, mes quadriceps sont fatigués ! Ma respiration est davantage dirigée dans l'expiration, alors que je suis normalement beaucoup plus à l'aise dans l'inspiration. Angélique me suggère de sentir l'extérieur de mes pieds pour supporter l'hyperextension des genoux et d'ouvrir encore davantage mes pieds dans le sol pour effectuer les transferts de poids en grande flexion. Je sollicite encore une fois mes quadriceps de façon plus active, et mes muscles abdominaux profonds semblent se réveiller. Pour changer de direction, il faut pousser le sol, utiliser le poids d'un membre, comprendre le momentum, ne pas le faire, le laisser venir à moi. Mais une certaine fluidité se dégage du travail, et je suis à l'aise dans le fluide. Par contre, je le suis un peu moins dans les changements de niveaux lorsque la tête passe de haut en bas, lorsque je n'ai plus de repère dans l'espace. Prendre le corps comme repère, je n'ai jamais fait ça (du moins globalement, je crois). Je réalise de plus en plus (suite à une première révélation en prérecherche avec Kelly Keenan) que pour moi, le repère, c'est l'image de la forme en devenir qui me dicte l'effort. Les segments se déplacent alors en vue d'arriver à la bonne place, comme des morceaux dans un casse-tête, mais ceux-ci sont rarement connectés chez moi dans une sensation claire et globale, surtout. Pour Angélique, la forme et l'objectif ne l'intéressent absolument pas, c'est plutôt le trajet pour s'y rendre qui est riche et intrigant. L'enseignant, souligne Angélique en entretien (2015), « [...] propose d'abord sa propre expérience ». Il en va donc de même dans ma pratique. J'aime le travail sur la forme ;

je l'avoue secrètement, dans un contexte⁷⁶ où j'ai l'impression que la forme n'est pas très populaire : la forme me donne un repère, elle constitue une consigne claire, je me sens dirigée vers un objectif, ce qui est sécurisant. De ma formation en danse contemporaine, j'ai appris que l'intention, le processus d'exploration et la singularité étaient tous aussi importants. Je n'ai toutefois pas toujours compris comment rendre cela efficace et satisfaisant pour moi. Je me rends compte qu'Angélique me donne des repères pour accepter les deux, c'est-à-dire la forme et la recherche d'un chemin pour s'y rendre, au lieu de les diviser ou de les affronter. J'ai l'impression de trouver une façon de faire la paix avec ma pratique, de ne pas avoir à me justifier. Plus encore, je réalise que pour traiter du chemin, Angélique met l'accent sur l'initiation, puis sur la clarté de la forme comme destination. Le trajet, entre ces deux étapes, se précise alors de lui-même.

Sentir son centre et ses bras en même temps, c'est nouveau pour moi. Mais la notion de centre gravitaire demeure floue, de manière kinesthésique du moins. Évoquée par Angélique, si l'image de l'ancre sur l'axe gravitaire est très évocatrice, il est difficile pour moi de sentir et de diriger le poids de mon bassin. Par contre, l'exercice de compression en densité vers le centre a été révélateur : embrasser les os – « *Hug the bones* ») (Willkie, 2015, Concordia) – me permet de sentir un engagement musculaire qui devient concentrique, comme des rayons provenant de toutes les directions vers l'ossature. C'est une image qui devient une porte kinesthésique pour préparer l'initiation du mouvement. Le corps est prêt à s'engager dans l'espace par relâchement, et en quelque sorte, l'on passe ainsi de la pression à la décompression. L'idée de centre devient alors un peu plus claire : une densité autour du bassin et de la colonne, comme un support duquel on part et vers lequel on revient toujours, comme la maison de laquelle on part et vers laquelle on revient toujours ! On bouge par expansion, et non

⁷⁶ Je fais référence à ma perception du milieu montréalais professionnel de la danse contemporaine.

pas par la tension, en dirigeant et en utilisant le poids du corps dans l'espace. Il est intéressant de noter que la détente, le relâchement (*release*) est synonyme d'expansion et non pas de relaxation. Et pour Angélique, cette dilatation se lie davantage avec l'idée de s'ancrer, comme dans pénétrer l'espace, le sol ou l'air.

Cette révélation suscitée en entretien me fait réfléchir sur le sens des mots et leur interprétation. Lorsqu'Angélique invite à pousser le pied dans le sol, pour moi, c'est l'idée de jaillir qui me vient à l'esprit, le corps s'élevant contre la gravité. Je me demande jusqu'à quel point cette interprétation est de nature personnelle dans mes coordinations, ou si elle est la conséquence de ma formation en partie classique. Par contre, si je pense à laisser tomber le poids de la jambe, à faire de la place dans la hanche et allonger le torse, je me sens plus ancrée au sol. C'est un choix de vocabulaire, mais qui résonne de manière très différente parce que du coup, je me dépose et je m'enfonce au lieu de repousser. Si je laisse tomber le poids au lieu de pousser, si je déplace mon bassin en premier et que je conserve mon contact avec le sol à travers mes pieds et à travers les jambes qui plient pour se déplacer, si je demeure dans mes sensations kinesthésiques et que je garde le lien avec l'espace interne, j'ai alors l'impression de m'ancrer un peu mieux et de sentir le poids de mon corps comme facilitant, et non pas comme s'érigeant en obstacle.

4.4.5 Intégration : l'opportunité d'échange

De quoi est-il question ici ? Le thème central de l'approche d'Angélique, c'est une opportunité d'échange avec l'autre et avec le milieu (que j'appelle aussi, après Angélique, « l'écologie ») (voir figure 4.3). Concernant le volume du corps, la phrase suivante (exprimée le deuxième jour de collecte de données à l'Université Concordia) est évocatrice : « *Keep the expansion going, every exhale, content exchange with the inside-outside* ». La mise en jeu de cette communication se fait à travers l'espace qui

est l'élément à travers lequel Angélique traite de la relation à la gravité. Le chemin privilégié pour y accéder est la conscientisation de l'espace par le travail des sensations du poids et la prise de conscience de l'organisation du mouvement et son support, et plus particulièrement son initiation : « *Where does the movement come from, where do the acceleration starts ?* ». Les portes d'accès de la stabilité lors de la projection du corps dans l'espace sont l'ancrage par le contact avec le sol et l'utilisation du bassin comme boussole et racine en mouvement. Sentir le poids pour choisir l'espace afin de s'exprimer le plus librement possible.

La prise de décision en mouvement exige d'être autonome et responsable afin d'être efficace. Les choix doivent respecter les limites anatomiques individuelles. Trouver des chemins qui semblent naturels signifie d'abord la compréhension du mouvement et le développement d'un sens kinesthésique raffiné, à l'image d'un animal : « *Find the animal, be tactile* » (Willkie, 2105, Concordia). Une nouvelle liberté est ainsi acquise parce que les possibilités offertes sont subjectives. Par ailleurs, c'est la recherche d'une façon commune d'aborder le mouvement qui est encouragée dans l'approche d'Angélique : « Ce que j'aimerais, c'est [que les étudiants] assument leur propre quête d'information, et qu'ils puissent continuer cette quête dans n'importe quel cours, tu vois, pas du tout le mien, dans n'importe quel contexte » (Willkie, 2015, entretien).

La figure 4.3 ci-dessous illustre son approche.

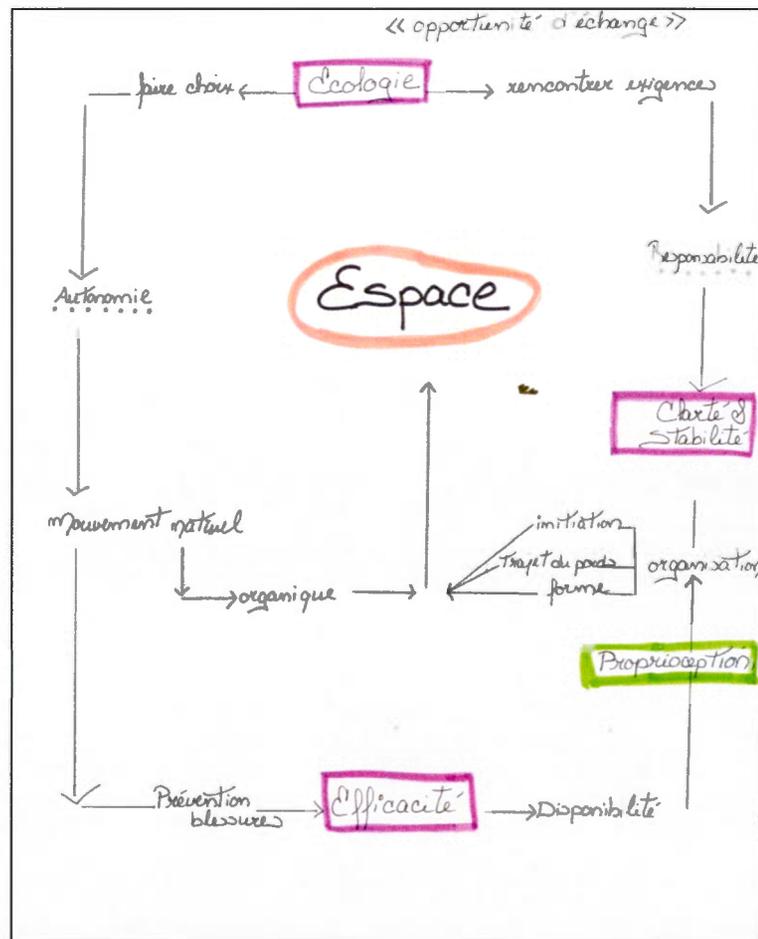


Figure 4.3 – Schématisation finale Angélique Willkie

4.5 Transformations observées par la chercheuse chez les danseurs

Au fil des jours, une transformation s'effectue : j'observe une meilleure efficacité des transferts de poids et un changement dans la tonicité du corps, chez moi et chez les autres. Le corps est engagé musculairement, mais moins tendu ; le contrôle semble cohabiter avec une certaine aisance dans l'exécution. Il se produit quelque chose qui

semble relever du naturel, de l'organique.⁷⁷ Si ma recherche ne se penche pas sur les danseurs, l'approche d'inspiration phénoménologique exige que je saisisse le phénomène tel qu'il se présente. Tout comme la collecte de données d'inspiration ethnographique exige une description de tout ce qui fut observé, « commandée par une exigence de globalité » (Laplantine, 2010, p. 51). Les différentes mises en jeu de la relation à la gravité ont eu des répercussions que je résume ici brièvement.

Dans la classe de Roxane, en jouant avec le poids sous des directions et rythmes variés, les habitudes posturales dans l'axe vertical sont remises en question : l'ancrage du corps et du mouvement s'explore, le déséquilibre s'apprivoise. Progressivement les danseurs me semblent plus connectés dans leurs initiations et avec leur impulsion. J'entends les danseurs respirer, leurs mouvements prennent de l'amplitude, les traces du geste sont plus claires dans l'espace. Malgré la forme traditionnelle de la classe, c'est-à-dire une suite de propositions sous forme d'exercices structurés à reproduire où certaines figures codifiées sont présentes, le fait de travailler de l'intérieur à l'extérieur sur la base de la mise en mouvement en relation à la gravité (respiration, poids, contact au sol, *focus*, espace) permet de revenir à soi de manière subjective, c'est-à-dire de trouver ses propres informations. Les danseurs, par exemple, sont encouragés à chercher le trajet du poids et les possibilités de jouer du souffle davantage qu'à reproduire un modèle, ce qui me semble accentuer le travail sur le geste et toute sa complexité, son émergence, sa motivation, sa finalité. Ce qui m'apparaît soudainement contemporain dans les principes Limón (établis à l'époque de la danse moderne), c'est (1) l'ouverture à l'exploration et l'expérimentation des principes par soi-même, et (2) un travail sur les éléments réels qui composent et affectent le mouvement dansé. Dans l'approche de Roxane, cette ouverture s'étend à entrevoir les mêmes principes, sans artifice esthétique, dans toute autre formation continue (style, calibre, fréquence).

⁷⁷ En référence à une liberté de mouvement en danse qui confère une impression d'organisation naturelle et personnelle.

Cet aspect se révèle particulièrement dans les deux derniers jours durant lesquels un abandon au mouvement semble éclairer les danseurs qui, d'ailleurs, proviennent de contextes d'enseignement différents.

Dans l'approche de Jamie, les étudiants au cours de la semaine m'ont semblé s'être de plus en plus assumés dans leur choix : clairs dans leur corps et dans l'utilisation de l'espace, et plus présents à ce qu'ils font et à ce qui les entoure. L'intention m'a semblé se déplacer du « *vouloir bien faire* » au « *faire investi* », comme si leur statut d'étudiant progressait vers celui de l'interprète. Voici un exemple de cette transformation : lundi, les étudiants ont besoin d'indications de Jamie pour clarifier leur démarche et les choix possibles d'initiation ou de support. Ils posent beaucoup de questions, même si la proposition est ouverte à l'exploration personnelle. Vendredi, lors du même type de travail, l'amplitude, le regard et la qualité du mouvement semblent provenir d'une intention assumée et d'une direction précise alors que Jamie ne parle plus. Les étudiants semblent impliqués dans leurs décisions, après avoir cherché pour trouver les chemins les plus efficaces pour effectuer la tâche. Ils vivent alors le mouvement dansé et partagent leurs découvertes, l'énergie du studio change tout comme le volume du geste. Et j'y perçois l'un des objectifs de Jamie : les étudiants sont responsables de leurs sensations à travers ses demandes. Et je peux aussi certifier être moi-même passée par ces stades durant ma participation physique aux classes techniques : sentir pour comprendre, comprendre pour choisir, choisir pour être efficace et me protéger, foncer pour sentir, et la boucle recommence.

Angélique demande aux étudiants d'être autonomes et responsables de leur cheminement en exigeant qu'ils fassent des choix éclairés, et ce, autant dans l'exécution d'un mouvement, dans leur parcours aux études, que dans leur cheminement en tant qu'artistes, progressant dans un trajet de l'intime au global. Au courant de la semaine, j'observe (à Concordia) que les étudiants sont de plus en plus attentifs, concentrés, et de ce fait, l'exécution me semble plus claire et plus stable. Qui plus est, une certaine

présence se dégage : les étudiants sont davantage impliqués dans le mouvement ; leur *focus* est celui d'une performance. Dans mon cahier de notes, j'ai inscrit le mot « maturité » pour souligner ce passage qui dépasse l'entraînement matinal, pour souligner ce vers quoi les étudiants semblent progresser de jour en jour, par le travail sur la clarté, l'efficacité et l'écologie en lien avec le poids et l'espace. Cette observation est confirmée en entretien avec Angélique : lorsque la relation à l'espace en mouvement se clarifie, une présence à soi et à l'autre semble se développer simultanément.

4.6 Modélisation partielle : en route vers la discussion

Les principes de chaque participante se sont révélés être au cœur de leur approche, imprégnant à la fois les stratégies pédagogiques et le choix des propositions dansées préparées et présentées. Bien que difficile à cerner intégralement parce que fortement implicite, la posture enseignante, c'est-à-dire leur manière de se porter et de se comporter, témoignait chaque fois de ces principes. Portrait de leur corporéité, au fil de leurs expériences de vie, de leur formation et du milieu professionnel dans lequel elles évoluent, c'est bien qui elles sont fondamentalement qui a déterminé les objectifs physiques et artistiques. Telle une vision sur l'art davantage que de la danse, une croyance sur la vie davantage que sur le mouvement dansé, cette épistémologie se présente comme l'ancrage premier de la manière et la matière, le pourquoi de tout le reste. La figure 4.4 illustre ce constat par une schématisation finale.

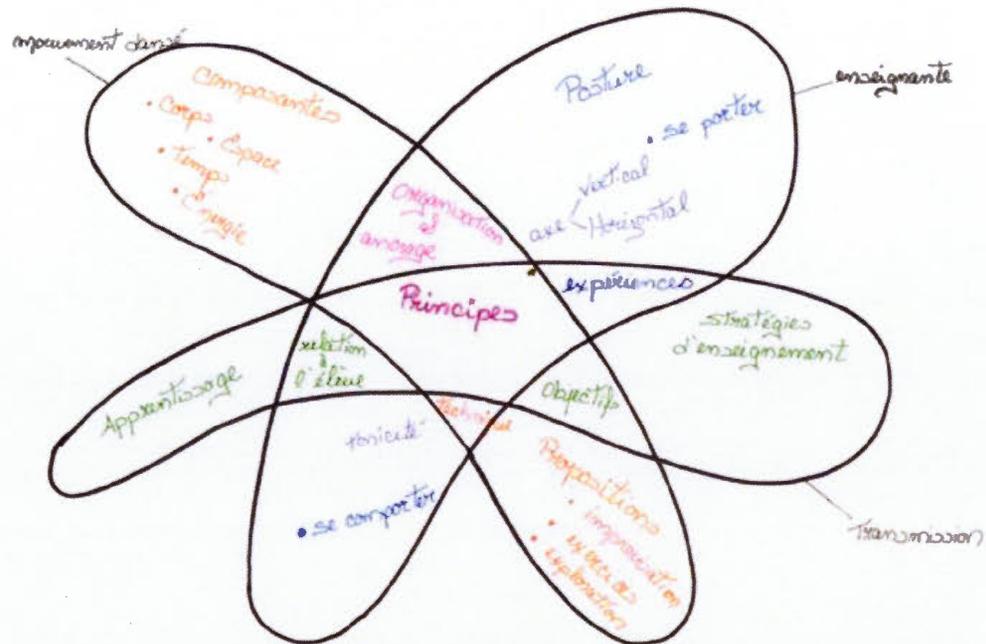


Figure 4.4 – Modélisation (partielle) : les boucles de la transmission de la relation à la gravité

La mise en jeu de la relation à la gravité dans le mouvement dansé est passée par trois grandes portes : la sensation du poids, l’engagement tonique et la projection dans l’espace. C’est par un travail sur l’organisation du mouvement (initiation, impulsion, ancrage) et ses composantes que les mises en jeu se sont révélées. Plus particulièrement, nous avons découvert avec Roxane des réponses dans la qualité du mouvement, avec Jamie dans le corps, et avec Angélique dans l’espace. Parallèlement, l’espace non pas comme composante du mouvement mais comme perception sensible de notre projection possible dans le monde, s’est révélé central à cette étude. C’est ce même espace qui est au coeur des fondements théoriques de l’éducation somatique (Hanna, 1986-87), du développement de la corporéité (Bernard, 1995), et des analyses du mouvement (LMA, AFCMD).

La responsabilité et l'autonomie, deux attitudes encouragées par les trois participantes, incitent à une certaine maîtrise, autant sur le plan physique dans le mouvement dansé que dans le plan personnel, afin de se donner plus de possibilités. Le principe « Savoir choisir » permet de s'adapter et de communiquer. Le danseur doit rencontrer les exigences : « *Meet and match* » (Wright, 2015, EDCM), et il doit prendre l'opportunité de s'engager, « prendre la responsabilité de ces actes » (Willkie, 2015, entretien) pour s'exprimer avec confiance dans leur corps, c'est-à-dire de « se libérer et le dire par le mouvement » (D'Orléans, 2016, entretien). S'engager s'inscrit au-delà de la sélection tonique pour le mouvement dansé et devient une attitude de travail, une posture sélective en quête de liberté. « Savoir choisir » s'affirme alors également comme le droit de choisir.

Les seules vérités qui existent (sur lesquelles s'entendent d'ailleurs les trois participantes) et qui impliquent implicitement ou explicitement la gravité et les capacités physiologiques de chacun forment le constat suivant : l'humain se met en mouvement pour entrer en relation avec l'espace et avec l'autre. Et c'est ainsi que du fait, l'humain exprime sa présence, utilise les forces naturelles existantes pour réagir au milieu, et choisit d'y entrer en relation. Nous voici en route vers la discussion...

CHAPITRE V

DISCUSSION – ÊTRE EN RELATION

Dans ce chapitre, je mets en relation l'analyse des résultats et les écrits provenant du cadre de références théoriques afin de proposer un point de vue éclairé sur la mise en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine. Si le chapitre précédent m'a permis d'élaborer des catégories et concepts clés représentant l'approche des enseignantes, il s'avère que la mise en jeu de la relation à la gravité s'est dévoilée dans un réseau complexe de relations (à l'autre, à l'espace et à la force gravitaire, à soi). C'est d'ailleurs le point de départ de ce chapitre intitulé *Discussion – Être en relation*. C'est dans la multitude et la diversité de toutes ces relations que le mouvement dansé prend forme, nourri de la richesse du vécu de chacun, s'inscrivant dans la « corporéité » (Bernard, 1995). Il s'agit maintenant de prendre du recul pour mettre ce constat en lien avec la littérature spécialisée, et pour analyser ce qui pourra être prégnant et transférable, dans ma pratique.

Tout d'abord, il m'a semblé que la relation à la gravité s'est inscrite dans la posture enseignante bien avant que le mouvement dansé prenne forme, soit démontré ou soit exécuté. L'observation de cette empreinte posturale nous permettra de mieux saisir l'essence des approches déployées par les enseignantes participantes et de comprendre les principes sous-jacents. Ensuite, je discuterai des stratégies de mises en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine par différentes stratégies de mise en relation. Dans l'ordre, je discuterai ici de la relation à l'autre à travers

l'interaction enseignant-étudiant, puis de la relation au mouvement dansé principalement à travers la relation à l'espace. Enfin, la relation à l'imaginaire gravitaire me permettra d'ouvrir une porte sur la conclusion. S'il s'avère nécessaire de regarder à la loupe chacune de ces relations, il apparaît évident que ces relations interagissent ensemble, s'influencent l'une l'autre.

Enfin, dans un souci de cohérence, j'ai voulu m'assurer que ma nouvelle compréhension de la relation à la gravité puisse guider ma posture enseignante, mes propositions dansées et mes choix pédagogiques en vue d'aborder la relation à la gravité de manière variée et nuancée dans ma pratique. J'en ferai état dans une dernière « voix de chercheuse » qui soulignera à quel point la transformation de ma posture enseignante est bel et bien déjà amorcée. Chaque classe enseignée depuis la collecte de données s'est révélée une représentation à petite échelle de la recherche en cours.

5.1 Posture et principes : épistémologie de l'approche enseignante

Il s'est avéré que la mise en jeu de la relation à la gravité en classe technique s'exprimait d'abord dans une attitude de travail que j'appelle « posture enseignante », c'est-à-dire la manière particulière de se porter et de se comporter, et témoignait de l'essence de l'approche enseignante, telle une racine épistémologique se présentant bien avant la détermination des objectifs pédagogiques, et s'inscrivant bien au-delà du studio de danse. Posture et principes fondamentaux⁷⁸ à l'approche enseignante se sont ainsi retrouvés intimement liés, influençant la mise en jeu de la relation à la gravité.

⁷⁸ Relevés au chapitre IV.

5.1.1 La relation à la gravité dans la posture enseignante

La posture enseignante m'est apparue comme la première partie visible de la relation à la gravité des enseignantes participantes, à la fois dans leur manière de se porter sur l'axe vertical que dans leur attitude et leur façon d'entrer en relation avec « l'autre » (c'est-à-dire l'étudiant), témoignant ainsi de leur manière de se comporter sur l'axe horizontal. Les enseignantes partagent d'abord qui elles sont, et ce, par la façon d'entrer en studio, de prendre contact avec les étudiants, le ton de la voix, la façon de démontrer, et par l'engagement tonique déployé. Cette posture enseignante sous-tend l'essence de l'approche enseignante et la pratique pédagogique qui en découle ; elle est à la source des principes développés, des stratégies d'enseignement, des objectifs et du type d'exercices proposés. Ce qui fait écho aux propos de Launay et Roquet (2008) : « En ce sens, la posture est déjà un mouvement, ainsi qu'une signature de l'humeur et du comportement, et le tonus vient alimenter ces multiples variations » (p. 2). Dans le cadre de cette étude, la posture enseignante, se dévoilant telle une personnalité motrice, a émis une certaine relation gravitaire de manière implicite : une inscription dans la verticalité qui acceptait la gravité comme catalyseur de mouvement et une autre inscription dans l'horizontalité qui appelait l'autre et l'espace sans rigidité. Ce qui a proposé en classe technique une vision de la corporéité dansante et une attitude face au rapport au monde qui se sont traduites bien au-delà du mouvement dansé.

L'essentiel de l'approche enseignante s'est décliné en principes dont la portée a convergé vers une évidence : permettre au danseur d'être plus performant, expressif réflexif et autonome. Ce qui trouve résonance dans les fondements théoriques de l'éducation somatique (Hanna, 1976, 1986, 1989, 1994 ; Johnson, 1986-87) dont les pratiques ont investi les programmes de formation en danse et semblent avoir influencé les participantes dans leur manière d'approcher la technique. C'est alors toute une pensée philosophique et politique sur le corps qui se joue en formation, une pensée qui semble également tenter de répondre aux questionnements actuels sur le rôle de la

classe technique, ou de son lien avec la réalité professionnelle ; par exemple, de quoi les danseurs ont-ils réellement besoin ? Les enseignantes participantes ont encouragé les attitudes d'autonomie et de responsabilité, qualités essentielles qui se révèlent également dans les propos de Johanna Bienaise (2015) sur la tâche du danseur :

Or, je touche ici à ce qui me semble être, aujourd'hui, une grande part du travail de l'interprète : accepter de se laisser porter et transporter par un univers chorégraphique, mais également accepter de se tenir debout seul, capable de tracer son propre chemin pour entrer dans l'œuvre qui, à son tour, portera, et transportera le public. (p. 219)

Or, se tenir debout seul, ce n'est pas rien. La prise en charge par le danseur de sa pratique corporelle et artistique de manière cohérente, intègre et respectueuse est le nœud d'où se sont tissées les stratégies pédagogiques des enseignantes participantes.

5.1.2 L'empreinte posturale enseignante : une vision esthétique

L'enseignante de la classe technique en danse s'est présentée comme praticienne en art engagée dans la construction et la transmission de savoirs issus d'un certain système de valeurs. Ce système est lui-même nourri de la formation de l'enseignante, de son expérience professionnelle et de son histoire (Bienaise et Levac, 2016). L'acte d'enseigner la classe technique apparaît ici comme un acte créateur, et les propositions dansées comme « l'art en train de se faire » (Gosselin et Le Coguiec, 2009, p. 24). Tout comme lors d'un processus de création en danse, il y a une idée, voire un projet qui prend forme à travers la préparation et l'élaboration de séquences de mouvements selon des critères physiques et artistiques, situant l'art dans son contexte social et politique. Ce cheminement, même implicite, est nécessairement esthétique. Tel un « spectacle tous les matins » (Wilkie, 2015, entretien), les enseignantes se dévoilent, interprètes-créatrices de leur évolution sur les axes vertical et horizontal. La particularité de l'enseignement de la danse contemporaine réside dans le fait qu'il n'existe pas de partition écrite en dehors du corps du professeur (Harbonnier dans Fortin, 2008). La

proposition de mouvement dansé présentée aux danseurs par l'enseignante se révèle comme une écriture, ou plutôt une calligraphie bien personnelle. Cette œuvre en émergence présente une vision esthétique, c'est-à-dire une vision de l'art, de sa fonction et du rôle de l'artiste.⁷⁹ Le savoir sélectionné par l'enseignante présente ainsi un choix du beau ou du pertinent, et critique forcément de ce qui semble essentiel. La posture de chaque enseignante participante a dévoilé une vision de la technique, de la danse, du corps et du rapport au monde qu'elle sous-tend. Mais que faire du poids ? Quoi et comment communiquer ? Qu'est-ce qui me supporte ? Qui sert de modèle ? Quel est le rapport à l'espace ou au potentiel d'action ? Par contagion, la corporéité des enseignantes participantes a partagé ce que Godard (2013) appelle leur « orientation gravitaire » [extrait vidéo] stimulant les fonctions phoriques et haptiques⁸⁰ du rapport à soi et au monde, ce qui implique que sont abordées du coup, dans la mise en jeu de la relation à la gravité en classe technique l'identité, la notion de partage de territoire et l'altérité.

5.1.3 La relation à l'autre

Ce qui se transmet, dans l'implicite et l'explicite de la posture enseignante, dépasse largement l'apparence du mouvement. Cette empreinte marquera le rapport avec l'étudiant, mais aussi la manière d'apprendre, de percevoir, et d'agir de celui-ci. Selon Charmatz et Launay (2003) :

⁷⁹ Selon le *Dictionnaire Larousse* en ligne, l'esthétique est une « théorie philosophique qui se fixe pour objet de déterminer ce qui provoque chez l'homme le sentiment que quelque chose est beau », alors que *Le Robert* (2005) indique que « l'art est l'expression sensible d'une vérité, d'un idéal (selon Hegel) ».

⁸⁰ La fonction phorique (se porter, habiter, en soi) et la fonction haptique (toucher, qui porte vers le monde, motricité) sont liées au système perceptuel à travers lequel la corporéité se construit comme identité et comme vecteur d'action. En jouant sur les modalités du « habiter et libérer » (*ibid.*), comme la gravité, la spatialité, l'affect ou l'imaginaire, Godard (2013) souligne que c'est alors la capacité fondamentale de se déplacer en soi et à la fois d'investir le monde qui se réorganise. « Ces notions en tant que danseurs, on les rejoue tout le temps » [extrait vidéo] (à environ 3 m).

L'empreinte n'est jamais uniquement corporelle, elle est mentale, psychique et se fait malgré soi, sans qu'on s'en aperçoive. Prendre le geste de quelqu'un, ce n'est pas seulement apprendre du mouvement, cela engage une attitude, une manière d'être spécifique, tout un mode de sentir (p. 82).

La question du modèle est sous-jacente : « Toute implication pédagogique sur le mouvement se fait avec un arrière-fond de corps ou de geste qui sert de référence » (Godard, 2006, p. 57). C'est l'enjeu de la relation dont il est question ici. Comme le soulignent Godard et Louppe (1992), « Le corps dansant est avant tout une géographie multidirectionnelle de relations avec soi-même et avec le monde » (p. 139). Or, c'est bien dans la relation que se construisent les apprentissages : « Cette dimension relationnelle a la particularité d'entremêler étroitement aspects physiques et aspects psychologiques, notamment affectifs » (Harbonnier, 2006, p. 4). Henri Wallon (1949) a souligné à quel point la posture influence le type de rapport avec l'autre : « Les réactions posturales donnent naissance à un comportement qui, partant des attitudes et dispositions suscitées en chacun par la diversité des situations, paraît servir aux relations des individus entre eux » (p. 102). Comment la posture enseignante peut alors servir l'apprentissage des étudiants, engager la mise en jeu de leur relation à la gravité singulière et encourager un dialogue gravitaire⁸¹ avec eux ?

5.1.3.1 Résonance et apprentissage

La partition en danse, témoignant des savoirs à transmettre, passe par la corporéité enseignante qui démontre et/ou guide la pratique. Imiter l'autre semble une première étape inévitable pour intégrer le savoir. Cet aspect se retrouve bien documenté dans le domaine de la formation en danse grâce à l'apport des neurosciences (Harbonnier,

⁸¹ C'est-à-dire comment des relations à la gravité différentes peuvent communiquer (de manière implicite) ?

2006, 2014 ; Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001). Si l'apprenant éprouve de l'admiration et de la fascination pour l'enseignante, s'il considère celle-ci, parce que compétente, comme une figure d'autorité, s'il admire la qualité de la gestuelle, si celle-ci est claire et précise, l'apprenant nourrira davantage de motivation et de confiance à s'engager dans les apprentissages promus par l'enseignante (Harbonnier, 2006 ; Wilmerding et Krasnow, 2009). J'ai constaté que les trois enseignantes participantes étaient précises, en contrôle, engagées dans leur démonstration, et clairement investies à être motivantes et encourageantes.

Nicole Harbonnier (2006 ; 2014) s'est intéressée à l'interaction professeur-étudiant du point de vue relationnel en lien avec l'engagement dans l'apprentissage. Il semblerait que la résonance du mouvement chez l'étudiant sera plus prégnante si le « répertoire d'action » (p. 6) de l'enseignante et celui de l'apprenant se ressemblent. On peut penser que ce répertoire renvoie aux expériences motrices, à la morphologie, aux préférences personnelles en termes de composantes du mouvement. On peut ainsi penser que des relations à la gravité semblables parlent le même langage, c'est-à-dire à des manières semblables d'amorcer le mouvement, de s'organiser dans sa verticalité, de réagir à la force gravitaire, d'entrer dans l'espace et en relation avec les autres. La résonance du mouvement passe d'ailleurs dans l'implicite de l'empathie kinesthésique⁸² où les corps résonnent de leur tonicité respective. D'où la pertinence, pour l'enseignante, de varier son répertoire d'actions pour stimuler de nouvelles résonances chez l'étudiant. Par ailleurs, la manière d'être avec l'autre affecte également la résonance chez l'étudiant, et change même la relation de l'enseignant avec l'étudiant. Cultiver une relation de confiance non hiérarchique avec l'étudiant, l'inviter à utiliser ses propres ressources s'est révélé comme étant une porte de mise en jeu de la relation à la gravité.

⁸² Phénomène à partir duquel le mouvement de l'autre résonne dans les nerfs et les muscles de la personne qui perçoit comme si celle-ci faisait elle-même le mouvement (Jola, Pollick et Reynolds, 2011).

5.1.3.2 Une relation à l'étudiant en quête d'équilibre

La notion d'équilibre dans un rapport non hiérarchique entre enseignante et étudiant était perceptible au cours de la recherche, une relation qui respecte les deux parties, mais où les rôles et les responsabilités sont différents. Souhaitant établir un échange réciproque et un respect dans le rapport à l'étudiant, les enseignantes participantes se sont rendues disponibles, exprimant un désir d'échange avec les étudiants. Portées par le désir de rendre les danseurs responsables de leurs apprentissages, les enseignantes ont favorisé la recherche constante d'efficacité et de clarté du propos, partant de leur soi et puisant dans leurs propres ressources. La figure d'autorité s'est ainsi présentée sous un nouveau modèle qui n'est pas l'enseignant et qui ne s'exprime pas dans une rigidité verticale, mais plutôt dans une ouverture à l'horizontale : les enseignantes semblaient chercher la confiance plus que l'admiration de leurs étudiants afin de les guider à trouver leurs propres chemins. Si la formule démonstration/imitation a été observée au cours de cette recherche, c'est l'invitation à intégrer le processus observé chez l'autre qui a prévalu. Les postures des enseignantes participantes ont clairement émis cette figure qui force les découvertes, et par le fait même investit sa propre relation gravitaire.

Les exigences de clarté et de rigueur étaient dans une manière de chercher, d'explorer, de découvrir une mouvance du corps plutôt que de « regarder » avec les yeux et copier un modèle à l'extérieur. La démonstration de l'enseignante était investie d'une recherche proprioceptive et d'un engagement dans la pratique de la danse comme d'une rencontre avec soi. Cette rencontre ne favorise pas la compétition entre les étudiants, mais plutôt la curiosité et le dépassement. Le modèle, le corps dansant idéal ne se trouve pas dans la personne qui dirige la classe. Le rôle de l'enseignant est alors perçu comme celui d'un facilitateur plus que celui d'un maître, c'est-à-dire un « guide, un accompagnateur par la mise en place de situations génératrices de sensations et de découvertes kinesthésiques » (Bienaise et Levac, 2016, p. 515). L'enseignant

développe une « déhiérarchisation » (*ibid.*) s'adressant à l'étudiant afin que celui-ci découvre son propre potentiel de geste et de sens. C'est un projet qui invite à entrer en relation avec le mouvement dansé en puisant dans ses ressources personnelles, et ce faisant, invite à rencontrer sa propre relation à la gravité.

Le rapport de force ou la notion de pouvoir sont directement liés au degré de liberté donnée ou perçue par les danseurs. En recherche, cet enjeu a été soulevé par Pamela Newell (2007) dans l'émergence de l'œuvre chorégraphique où la perception des danseurs de leur rôle face au chorégraphe influençait leur sentiment d'appartenance et avait également des conséquences somatiques. On peut faire le parallèle entre cette réflexion sur les enjeux de pouvoir en processus créatif et ce qui se trame en formation technique. Les classes observées ont incorporé l'improvisation, l'exploration et des moments de sélection personnelle, corporelle ou artistique afin de s'engager et s'approprier la gestuelle. Comme le souligne Daniels (dans Bienaise et Levac, 2016), cette approche se centre sur le danseur : « La formation centrée sur l'apprenant s'éloigne de ce que sait l'enseignant pour mettre l'accent sur ce que l'étudiant comprend, mettant ainsi en valeur sa conscience de soi et ses propres découvertes » (p. 514). Une relation à l'étudiant qui favorise un sentiment d'égalité permet de motiver le danseur à se prendre en main et à être ouvert à la découverte en puisant dans sa propre subjectivité. C'est une vision qui propose une image moins aliénante pour le corps et l'expressivité, qui permet aux divers types de relations à la gravité d'exister et de se côtoyer, et peut-être même d'amorcer un dialogue.

5.1.3.3 Dialogue gravitaire

Un dialogue gravitaire devient possible parce que c'est dans la confiance, la curiosité et l'acceptation (de l'autre, de la gravité, de ce qui est là) que l'on communique. Ainsi, l'on ne cherche pas la même chose, mais de la même façon, et l'on cherche ensemble.

Il se crée un territoire commun que centre haut et centre bas, « pôles ciel et terre » (Godard, 1995) peuvent découvrir. Ma sous-question de recherche⁸³ s'en trouve éclairée parce que pour amorcer un dialogue gravitaire avec l'autre, il faut d'abord l'amorcer avec soi-même, se centrer sur soi et être à l'écoute des changements qui s'opèrent en posant son attention sur sa propre relation à la gravité. Ce dialogue avec la gravité a été perceptible aussi bien dans la posture enseignante qu'à travers les propositions et le mouvement dansé lui-même. Les enseignantes participantes étaient toujours en recherche d'un dialogue intérieur avec la Terre par le sol et avec leurs propres sensations par une écoute du dedans stimulant une réponse visible au-dehors. La forme qui se projette à l'extérieur est alors mue par une intention d'être en relation avec les éléments concrets que sont le corps, la gravité, l'espace et l'autre, avec le moins de résistance et de négation possible. Il s'agit d'une nouvelle attitude envers la gravité, un dialogue avec elle. Ce qu'Aurore Després (1999) nomme le « consentir gravitaire » permet d'être singulier, mais toujours en relation : « Là, mon poids n'est perceptible qu'à travers ce qui me porte : en me connectant, je me différencie et différencier revient à me connecter » (p. 135). Dans la classe technique, un dialogue franc avec la gravité semble communiquer une certaine liberté d'action et une mouvance dans le discours implicite entre les corps.

5.2 Mise en jeu de la relation à la gravité dans le mouvement dansé

Si la relation à la gravité a été dévoilée à travers la posture enseignante de façon parfois implicite, nous passons maintenant aux stratégies pédagogiques qui l'ont plus explicitement émise à travers le mouvement dansé et ses composantes. Dans un souci de compréhension, j'utilise les termes abordés au chapitre II (« corps », « espace »,

⁸³ Comment favoriser un dialogue gravitaire (dimension relationnelle) ?

« temps », « énergie ») en considérant toujours que ces composantes interagissent ensemble et que le corps qui danse est une personne.

5.2.1 La relation à l'espace

La danse ne parle que de cela, de la question du territoire, de la difficulté à gérer un espace avec plusieurs danseurs en résonance avec son propre territoire (Godard, dans Dobbels *et al*, 1994, p. 74).

Dans sa thèse de doctorat, Johanna Bienaise (2015) souligne à quel point sa relation à la gravité s'est retrouvée liée à l'espace :

Au-delà d'une terminologie multiple utilisée par différents auteurs, j'ai découvert que, pour moi, la relation à la gravité correspond certes à une réponse tonique en réaction à la force de pesanteur, mais elle s'exprime surtout dans une relation particulière à l'espace qui, en se déployant entre les axes vertical et horizontal, joue avec une dialogique permanente équilibre/déséquilibre (p. 225).

Au-delà des catégorisations, l'espace est la composante du mouvement dansé qui a subi le plus de variations, de modulations et de réflexions dans le cadre de cette recherche. Danser exige de changer constamment sa relation à l'espace, d'ajuster sa spatialité. Les danseurs, dira Godard (2013), ont des « demeures nomades » [extrait vidéo], devenant experts à se déplacer à l'intérieur comme à l'extérieur. La posture s'incline au sol, se redresse en l'air, se lance en rotation, en déséquilibre, et s'adapte au mouvement, ce qui signifie de nouveaux appuis, une nouvelle attitude envers le geste que je peux faire, une sélection de ce qui est retenu et offert. Charmatz et Launay (2003) ajoutent qu'« apprendre à sauter [...] c'est découvrir et déplacer sa relation à l'acte même de sauter » (p. 64).⁸⁴ L'espace s'inscrit ici non pas comme une composante

⁸⁴ Voir « Sauter » (Launay, 2012, p. 93) pour un portrait pratique et symbolique du saut.

isolée du mouvement dansé, mais comme l'espace des possibles. Selon notre perception de cet espace d'action, se projeter dans l'espace implique également d'avoir la confiance de savoir comment ne pas tomber. Trouver de nouvelles manières de se mettre en mouvement requiert un travail sur nos habitudes perceptives et sur les mécanismes de stabilisation. Godard (2006) souligne que « L'attention sur les modifications de la posture et du support est essentielle » (p. 64). Savoir s'accrocher, se suspendre, se déposer dans l'espace s'inscrit dans un canevas de références où l'on négocie sa relation à la gravité depuis le début de notre histoire : « Ce rapport à l'espace construit un schéma postural, propre à chacun, qui sert de toile de fond à l'ensemble des coordinations, des perceptions, et donc de l'expressivité » (*ibid.*, p. 67). « Le sens du poids »⁸⁵ [extrait vidéo] (Godard, 2013) et le sens de l'espace feraient en fait partie du même phénomène, à l'œuvre dès le développement (petite enfance) des « quatre articulations fondatrices » [extrait vidéo] (*ibid.*) qui se créent à travers les vecteurs d'orientation, les « curseurs » [extrait vidéo] (*ibid.*), qui se joue de bas en haut, du devant à l'arrière, de gauche à droite, et dans les spirales entre soi et l'autre

La mise en jeu de la relation à la gravité peut passer par un travail sur l'espace à travers une meilleure lecture sensorielle de l'organisation du mouvement. Pour renégocier nos habitudes, Godard (2006) invite essentiellement à retravailler la prise de nos repères dans l'espace : « La réouverture vers de nouveaux mouvements, c'est un retour vers un nouvel espace d'action » (p. 65). L'attention au sol comme surface porteuse, le travail du regard et le rapport au déséquilibre (et à l'équilibre) sont des stratégies évoquées par l'auteur pour moduler nos habitudes perceptives et tenter de comprendre les mécanismes de notre mise en mouvement. Retrouver de nouvelles connexions avec l'espace s'est révélé une stratégie commune aux trois participantes, principalement à travers la proprioception qui s'est retrouvée dans les résultats comme habileté centrale

⁸⁵ Donné par le sol à travers le contact des pieds, et grâce à l'oreille interne pour l'orientation.

à développer et à raffiner. L'écoute de ce qui se présente dans cette optique peut dépasser les connaissances actuelles en anatomie, et même les recherches sur la perception : « [...] alors qu'il y a une expérience phénoménologique du mouvement, quand tu arrives à un certain niveau de proprioception, qui peut être en avance sur les données scientifiques » (*ibid.*, p. 58). Ce mode du sentir, grâce une à une attention aiguisée, devient en soi un échange dynamique, expressif avec le monde.

5.2.1.1 L'attention aux sensations

La conscience de l'espace s'est affirmée dans cette recherche par une qualité d'attention aux sensations et aux ajustements de la posture. Sur le terrain de la collecte de données, cette attention en classe technique a été portée sur l'état de non-effort musculaire (dans l'immobilité ou dans un mouvement de faible amplitude) tout comme sur le moment où le mouvement s'engage grâce aux sensations (attaque). Cette ouverture semble permettre au danseur d'utiliser les nouvelles informations kinesthésiques, mais également de porter son attention du local au global par rapport à l'environnement, une étape nécessaire pour l'organisation de la connaissance. Lachaux (2011) explique :

L'attention peut donc se porter à des niveaux très divers, depuis le niveau de finesse absolue de ces récepteurs sensoriels, jusqu'à celui beaucoup plus intégré des aires associatives, où ce ne sont pas les caractéristiques physiques du stimulus qui comptent, mais son sens (p. 308).

Selon l'auteur, la maîtrise de l'attention passe par la capacité de diriger vers la bonne cible, choisir le bon moment et la longueur de l'action d'attention, et contrôler son intensité. Ces trois variables ont été observées en collecte de données concernant le travail sur les sensations. Par une attention soutenue à l'état qui précède l'initiation, une présence aux sensations lors de l'impulsion, et ensuite une réception des sensations

de façon plus globale quant à l'exécution, certains aspects de ma relation à la gravité dans le mouvement se sont dévoilés⁸⁶.

Outre l'écoute des sensations, le toucher a aussi été utilisé pour le développement de la proprioception et le travail sur les sensations. Les trois enseignantes ont touché les danseurs pour guider et corriger l'exécution du mouvement, particulièrement Jamie et Angélique. Les danseurs ont aussi eu l'occasion de se toucher entre eux grâce à des explorations et exercices complémentaires, plus spécifiquement lors des deux périodes dites « somatiques » de la fin des deuxième et troisième étapes de collecte de données, ainsi que durant la période suivant la classe technique lors de la première étape. En invitant les danseurs à masser (« *pressing* ») un pair en lui pressant la peau (Jamie, 2015, EDCM), il se produisait un éveil aux sensations tactiles, mais il se créait aussi un lien entre la surface et la profondeur de la peau jusqu'à l'os. En parlant de ces jeux où l'on passe de la mécanique du mouvement à son expérience pour aider à y trouver un sens, Godard (1994b) invite à prêter attention à cette intersection qu'est la peau : « [...] la surface comme interface qui observe le dedans et le dehors de notre frontière corporelle a un rôle aussi central que le "centre". La peau respire cet échange autant que les poumons, elle se dilate ou se rétracte comme un troisième poumon [...] » (p. 30)⁸⁷. La tactilité est ainsi à la fois une manière d'allumer sa vision intérieure et à la fois une ouverture sur le monde, ou comme le précise Louppe (1997) : « La peau est un milieu perceptif qui met le corps en relation avec tous les points de l'espace. Elle ne joue pas le rôle de fermeture, d'emballage du paquet organique, mais au contraire, ouvre, enfante des volumes » (p. 68). Protection et invitation, la peau est, se tend et se détend selon notre état, nos besoins et nos échanges. « Cette frontière externe est notre première ligne de défense et de relation » (Bainbridge Cohen, 2002, p. 27). La peau a

⁸⁶ Je pense à la relation au poids ou à l'espace, à l'organisation dans l'initiation, aux appuis privilégiés.

⁸⁷ La respiration – nous le verrons – joue directement sur la posture, et peut également devenir un outil de mise en jeu de la relation à la gravité.

semblé faire balancer la recherche de repères sensitifs jusque-là en profondeur vers la superficie, faisant le pont entre « un intérieur qui se projette et un extérieur qui se construit » (Comandé, 2006). Le toucher a permis de sentir l'espace, le poids, et l'autre, imbriquant perception et action en mouvement.

5.2.1.2 L'effet de la force gravitaire

Le développement de la proprioception à travers l'approche des enseignantes est majoritairement passé par un travail sur les sensations kinesthésiques liées à l'effet de la force gravitaire, seule constante de l'espace. Plus précisément, cet effet s'est dirigé vers les sensations reliées au poids du corps en mouvement (sensation de la masse) et aux sensations liées à l'engagement physique. Ne plus subir son poids, mais vouloir l'utiliser s'est particulièrement exprimé chez Roxane D'Orléans et Angélique Wilkie. L'engagement musculaire, pour sa part, s'est spécialement révélé dans l'approche de Jamie Wright. L'ouverture aux explorations a permis la découverte de différentes options de relâchement du poids d'un membre (par exemple) ou du degré de résistance permettant de mieux comprendre son rapport à l'espace interne et externe, le sol en faisant partie (ex : contrôler une descente). Amagatsu (2000) affirme : « Se coucher [...] serait cet état où le centre de gravité atteint son point de stabilité maximum ; c'est aussi l'état de relaxation le plus fondamental, car le corps s'abandonne alors totalement à la pesanteur » (p. 17). Cette idée d'abandon, de relâchement au sol observé en début de classe aidait ainsi à inhiber les tensions inutiles. D'ailleurs, Godard (2006) explique que « la conduite du geste [...] passe bien souvent par l'inhibition de certains circuits réflexes, plus que par l'activation des muscles mécaniquement moteurs » (p. 59). Découvrir le relâchement avant l'activation de l'engagement musculaire peut également servir de support pour l'initiation, comme le suggère Charmatz (2003) : « un mouvement conduit par le bas qui relâcherait avant de démarrer, qui serait non pas une activité en plus, mais une activité en moins » (p. 71). Il s'agit d'une sélection dans

l'engagement, un degré qui accepte l'abandon. Irene Dowd (2005) souligne que la liberté en mouvement survient si l'on trouve l'équilibre entre céder et résister, que danser exige constamment de renégocier sa relation à la gravité.

L'appel de la gravité dans la classe de Jamie fait ainsi écho aux propos de Charmatz (2003) sur une posture qui peut fondre : le poids qui coule sur l'axe central, au sol, vers le sol, le poids qui se dépose et s'enfoncé. Se déposer, s'enfoncer et se repousser, trois étapes essentielles à explorer pour découvrir/mobiliser et jouer de nuances avec notre relation à la gravité. Rencontrer la gravité, se laisser aller avec elle, s'en départir, c'est également gagner en autonomie face à la force d'attraction vers le sol parce que cela permet de mieux saisir l'effort qu'exige le mouvement. Comme principe, savoir choisir exige un travail sur les nuances de l'engagement tonique, dans les couleurs des degrés de résistance et de relâchement selon nos habitudes, et selon ce que le mouvement dansé requiert. Cette citation de Lemaire (dans Bernard, 1995) suit la trace des contractions et décontractions comme une mélodie tonique des états de corps⁸⁸ : « Le corps est comme un sismographe qui enregistre son état de tension ou d'apaisement, mais non seulement il mesure, mais se mesure et se découvre ; ce qui était technique devient mode d'être » (p. 68). L'approche adoptée par les participantes encourageait l'attention aux sensations, plus qu'une volonté de les contrôler.

Lachaux (2011) parle d'un « rôle d'observateur tranquille du comportement, moteur et cognitif » (p. 319) pour remarquer ce qui est à l'œuvre, et établit le parallèle avec la « pleine conscience » de la pensée chinoise dont traite Varela (1999), soit d'une présence attentive à laquelle les neurosciences cognitives s'intéressent également. Després (1999) établit aussi un parallèle avec « la pensée du "lâcher" prise [ou] du

⁸⁸ Valeur expressive et intentionnelle d'une physicalité à un moment donné. Selon Guisgand (2011), ce terme « renvoie au mécanique, au sensoriel, au relationnel ou au symbolique » (p. 1). Voir aussi Gravel (2012) et Louppe (1997).

“laisser faire le poids” » (p. 135) des pratiques somatiques influencées par la méditation orientale et propose une application tangible pour la danse : se transformer avec le mouvement en cours, être porté et transporté par lui, par son poids, sa sensation, son centre de gravité. Elle parle ainsi de « l’être-avec le sol et l’air gravitaire comme support de tous les élans et de toutes les altercations » (p. 135). Cela invite une relation au mouvement qui incite à l’ouverture et à la collaboration du corps avec l’espace davantage qu’au contrôle de l’un sur l’autre.

5.2.1.3 La respiration

Il est possible d’entrevoir la respiration en tant qu’échange avec le monde extérieur. Un échange énergétique (oxygène), un échange entre les pulsations du corps, un échange de pression entre l’interne et l’externe du corps grâce au diaphragme et à l’ajustement de la colonne. La respiration s’inscrit au cœur de notre perception du monde. Elle est directement liée à l’organisation de la posture (Rouquet, 1991, 2000 ; Godard, 1994b) et à tous ses ajustements de l’équilibre. Dans la dynamique verticale, la musculature de l’inspiration et de l’expiration appelle deux pôles, et donne une orientation au poids : « Le souffle d’expiration ou d’inspiration qui accompagne un mouvement, allant dans le sens de la gravité ou au contraire s’y opposant, interpelle le sensible » (Brun, 2002, p. 3). Dans la relation à l’espace, le souffle donne également volume et direction : ce que Godard (1994b) appelle « sens de l’orientation », non sans lien avec l’intention et l’émotion. Les poumons, par le souffle, appellent la relation. La pulsation, par le rythme, nous ancre dans le présent : « Respiration pulmonaire, respiration primaire, respiration cellulaire, pouls animent le corps et leurs pulsations sont signes du vivant » (Rouquet, 2000, p. 3). Durant cette recherche, la respiration a servi de moteur du mouvement et d’échange rythmique, de possibilité de volume et de symbolique entre l’intérieur et l’extérieur. Ce fut particulièrement le cas avec Roxane, bien que le souffle ait aussi teinté les voix expressives de Jamie et d’Angélique. Dans

une démarche pédagogique, il semble possible, et même nécessaire d'être attentif aux modifications issues de la relation entre la respiration et la posture par une approche proprioceptive.

Ce plein et ce vide qui étirent et rétrécissent, cette vague qui gonfle, se suspend, puis se retire et se repose, ce sont deux états différents sur lesquels l'être humain se construit, deux états de références, qu'il est important de faire expérimenter et différencier (Rouquet, 1991, p. 90).

Barbara Formis (2009) précise qu'il est possible d'entrevoir la respiration comme un mouvement riche en sensations alors que l'air traverse et touche le corps. Pour Jacqueline Robinson (1992), qualité du mouvement et respiration vont de pair : « en relation étroite avec la respiration, on peut lui attribuer bon nombre de qualificatifs plus généralement associés au souffle » (p. 21). Formis donne en exemple les termes « suffoquant », « haletant », « saccadé » et « suspendu » pour décrire un mouvement avec le souffle en arrière-plan. Rouquet (1991, 2000) souligne que les espaces et les textures se rencontrent grâce au souffle : l'aérien et le fluide dialogue grâce au mouvement de la cage thoracique qui se remplit, jouant de la contraction et du relâchement, faisant le pont entre les organes et la tête dans le ciel. La respiration s'inscrit dans un ensemble où posture, environnement, intention, perception et émotions se répondent. Godard (1994) souligne : « Le souffle est donc à la croisée d'une multitude de processus qui interagissent simultanément, et chaque modification d'une des données entraînera une adaptation de l'ensemble » (p. 30). Bonnie B. Cohen (2002) souligne que la respiration subit l'influence de notre état intérieur et des facteurs extérieurs, et inversement agit sur notre corporéité. Au cœur de l'échange avec l'espace, la respiration est une porte d'entrée sur la mise en jeu de la relation à la gravité en classe technique.

5.2.1.4 L'ancrage du corps dans l'espace

La relation à l'espace s'est avérée centrale à l'organisation du mouvement, mais également à sa stabilisation. J'ai tenté de relier les appuis mentionnés dans la collecte de données et ceux dont parlent les écrits afin de répondre de manière éclairée à la deuxième partie de ma sous-question de recherche :

- **Comment traiter des appuis possibles de façons variées ?**

5.2.1.4.1 L'attention au sol et au regard comme appuis

Le sol, plus qu'une matière, est une composante de l'espace. C'est probablement la plus grande révélation de l'analyse de l'enseignement d'Angélique Willkie, le fait que selon celle-ci, la relation à la gravité est finalement la relation avec l'espace, incluant le sol et ses appuis. C'est une relation avec le sol, et non pas un travail au sol, qui ne vise pas seulement à s'aligner dans le plan horizontal, mais plutôt à s'organiser dans ce nouveau rapport à la gravité en profitant du support offert. On peut y abandonner le poids, mais également abandonner l'idée de s'y détendre, et plutôt profiter d'être avec lui. Sur ce plan horizontal, le sol est le point de rencontre de l'échange avec la force gravitaire. Couché comme debout, le sol, dira Amagatsu (2000), « [...] est l'assise où s'essaie, à travers le contact de nos pieds, le dialogue avec la gravité » (p. 42). Il semble alors primordial de travailler à partir de cette surface qui porte de façon variée les pieds, les mains, le dos : « la conscience du support change le rapport qu'on a avec le sol » (p. 71), révèle Boris Charmatz (2003) sur son travail avec Michel Alibert. Proposer une évolution des supports dans la classe permettrait de travailler le rapport que l'on entretient avec cette partie de l'espace. Les enseignantes se sont d'ailleurs particulièrement intéressées aux différents appuis possibles du corps sur cette surface. Le regard vers l'espace extérieur et la qualité du *focus* ont également été observés durant la collecte de données, et la littérature confirme l'importance d'y porter attention

pour travailler notre relation à l'espace. D'ailleurs, le regard peut même devenir un appui. La chorégraphe Odile Duboc exprime son intérêt pour le regard qui projette :

Le regard, j'en parle tout le temps parce que pour moi, ce ne sera jamais qu'une source d'équilibre. C'est ce qui va me mettre en relation avec l'espace, rendre crédible un corps en mouvement, créer de l'émotion pour celui qui regarde. Quand on se dirige d'un point à l'autre, la meilleure façon d'y aller, c'est d'avoir le regard à l'horizontale et projeté très loin bien sûr, car plus le regard s'appuie loin, plus il va mettre en valeur ce corps dans un espace qui est un espace ouvert détaché de ses limites (dans Vellet, 2009, p. 23).

Par ailleurs, travaillant de pair avec l'oreille interne et le contact des pieds au sol, le regard nous informe sur notre rapport à la verticale face à la force gravitaire, et permet à l'organisation posturale de s'ajuster au gré des mouvements, des équilibres et des déséquilibres. Godard (2006) explique qu'un regard qui s'agrippe trop peut être interprété comme une insécurité de notre rapport à l'espace, et aura des conséquences sur les autres mécanismes de la proprioception : « cette dysfonction de l'oreille interne augmente à son tour l'agrippement des pieds, qui perdent alors leur qualité palpatoire, ils deviennent aveugles au monde » (p. 70). Outre la « vision », les yeux jouent un rôle dans l'équilibre et les ajustements de la posture : « L'œil est comme une boussole dont l'aiguille indique toujours le nord en fonction duquel s'oriente le reste du cadran » (Rouquet, 1991, p. 50). Cette idée des yeux comme d'un organe perceptif et réceptif de son rapport au monde revient aussi chez Odile Duboc : « Le regard [...] joue sur une musicalité dans la relation des uns aux autres et sur l'émotion que cela projette à l'extérieur, car cela joue sur le sens qui est donné » (dans Vellet, 2009, p. 23). Dans son travail, Odile Duboc invite les danseurs à relâcher la tension des yeux pour libérer le cou, et à imaginer cette qualité de regard à d'autres endroits, ce qui peut avoir des répercussions ailleurs dans le corps. Le processus inverse est advenu en collecte de données alors qu'à la demande de relâcher la tension dans le cou (D'Orléans, 2015, Circuit-Est), le *focus* s'est trouvé changé, comme si les yeux se déposaient.

Le regard est ainsi perçu comme source d'équilibre. Une réception de l'image qui évite la tension, des yeux actifs sans s'accrocher dans le visuel de manière fixe, cela permet un rapport plus harmonieux avec l'espace. Dans ce dessein, il faut inviter les danseurs à utiliser une vision qui permet de reconnaître l'environnement en se donnant différents repères : le regard intérieur du corps comme référence, la vision fovéale (un objet précis) et la vision périphérique qui permet au corps de se projeter dans l'espace. Le regard, outre la possibilité d'appui, permet de toucher le monde, et cette rencontre donne à la vision une propriété haptique (Gil, 2000; Gibson, 2001).

5.2.1.4.2 Une idée du centre : entre axe central et axe gravitaire

Tester de nouveaux appuis implique de changer de support et donc de renégocier la notion du centre du mouvement dans le corps. Qu'est-ce qui supporte, d'abord ? Et puis de quel centre parle-t-on (initiateur, gravitaire du corps, du mouvement) ? Le centre se trouve-t-il sur l'axe central ? Godard (2006) propose une fonction plutôt qu'une zone, ou même un endroit précis :

[...] ce que l'on appelle souvent la ligne centrale, le corps central, ne peut se résumer à une zone géographique du corps, à une structure, mais bien à une fonction centrale, radicale, celle où s'initie notre rencontre avec le monde, et ce lieu peut être complètement périphérique, comme la peau de la main ou des pieds, ou de l'ordre de la dynamique de notre regard (p. 72).

Cette ouverture a trouvé écho dans l'analyse. Aucune des enseignantes participantes n'a voulu se positionner sur une vérité quant à la question du centre. Par contre, elles ont toutes fait référence à la zone centrale se situant quelque part autour du nombril. Cette ambiguïté est peut-être portée par l'envie de se détacher de « l'idée de centralité » (Després, 1999, p. 135) afin d'embrasser la danse comme déséquilibre continu. Si l'axe central du corps traverse toujours le même parcours, le mouvement dansé conduit le poids à voyager, changeant l'orientation de cet axe dans l'espace. L'idée d'axe central pour s'appuyer ne prime alors guère sur le centre de gravité du mouvement dans

le corps, ce à quoi Roxane D'Orléans (2015, Circuit-Est) réfère lorsqu'elle parle d'une ligne d'aplomb (traduction libre de « *plumb line* »)⁸⁹. C'est le centre comme référence du soi, comme appui profond, qui a prévalu dans cette étude.

Comme le bassin est la partie la plus lourde du corps et qu'il répond aux lois de la physique, il doit être mobile et solide à la fois par sa connexion à la Terre, comme une ancre de bateau (Angélique, 2015, UQAM), un bassin dirigeant et dirigé. Dans cette réflexion sur le centre, je constate par ailleurs que la tête est elle aussi une partie du corps présentant un poids significatif, et peut-être est-ce pour cela que l'idée du centre se promène selon sa relation à la gravité quelque part entre le bassin et la nuque, autour de la colonne qui porte ces deux points de chute. Ne faudrait-il alors pas parler de plusieurs centres, dont au moins deux organisateurs gravitaires ? Alors que l'un s'ancre vers la Terre, le sacrum vers le bas, l'autre s'ancre vers le ciel, l'occiput vers le haut. Ce jeu d'ajustement entre le centre gravitaire du corps, le centre initiateur du mouvement et le centre gravitaire du mouvement dans le corps est à l'orée de mon questionnement sur la relation à la gravité. Avec les deux bouts de la colonne même bien connectés dans l'axe gravitaire dans une danse de modulations entre flexions et extensions, ce qui est recherché dans l'efficacité du support du mouvement n'est-il pas une tension spatiale dynamique ?

Cela dit, ce qui fait l'unanimité, c'est que le centre renvoie à stabilité, se situant dans la profondeur, là où l'on revient toujours. La musculature profonde, au centre du corps, communique avec l'espace extérieur. Godard (2006) indique en effet : « Les muscles toniques, qui sont les agents mécaniques de ce schéma postural, ne pourront moduler

⁸⁹ Il est intéressant de noter que selon le *Dictionnaire Larousse* en ligne, l'expression « ligne d'aplomb » signifie à la fois « Une direction perpendiculaire au plan de l'horizon verticalité [...]. Confiance en soi que rien ne déconcerte [...]. Équilibre entre diverses tendances différentes forces opposées [...]. Stabilité contrôlée permettant à un danseur aussi bien le départ précis d'un mouvement que sa conclusion ».

leur tonicité qu'au prix d'un dialogue constamment renouvelé avec nos projections dans l'espace d'action » (p. 67). L'équilibre doit être un processus, un mouvement vers une stabilité relative et éphémère. Il est intéressant de noter qu'en anglais, on utilise le verbe « to balance » qui porte un caractère plus dynamique. En français, le mot « équilibre » comporte une connotation statique, et il est parfois utilisé comme finalité statique davantage que comme action. Dans la même idée, parler d'un centre à un endroit précis reviendrait sans doute également à le fixer quelque part. Il semble préférable de penser que le mouvement s'organise dans « l'axe gravitaire » (Godard et Louppe, 1992) à partir des muscles toniques profonds qui gèrent les déséquilibres appuyés par des supports toujours changeants : « des appuis et des pertes d'appuis » (p. 142). Et entre l'équilibre et le déséquilibre se trouve le passage de l'impulsion qui donnera une qualité au mouvement selon la tonicité sollicitée. Par une clarté dans l'énergie brute de l'initiation, liant intention, qualité de mouvement et vocabulaire propre à l'expression de ces tensions dynamiques, la relation à la gravité dans le mouvement dansé a été mise en jeu.

5.2.2 La relation à la qualité du mouvement et à la tonicité

Les couleurs primaires de la tonicité, dans le spectre entre résister et s'abandonner, s'expriment dans les qualités du mouvement, ou l'énergie (que Comandé, 2005, appelle « principale charge affective »). Ayant des échos dans la respiration et dans tout le corps, l'alternance des degrés d'intensité dans la contraction musculaire se prépare à un niveau profond et viscéral : « Le mouvement naît de cette oscillation entre la tension et la détente » (Amagatsu, 2000, p. 14). Selon Robinson (1992), tout se joue dans la qualité propre au mouvement, dans son intensité dynamique :

La vie même commande une succession d'états ininterrompus de contractions et de relâchements, plus ou moins localisés, plus ou moins manifestes, plus ou moins amples sur le plan moteur. Le stimulus serait d'ordre physique, sensoriel, affectif, spirituel, le

résultat est le même. C'est donc le matériau vital par excellence à l'origine de tout acte moteur (p. 61).

Godard (1995) parle d'un tonus de fond où se joue ce qu'il appelle le « prémouvement ». Cet aspect de la tonicité a été détaillé dans le cadre théorique. À la fois consciente et inconsciente, cette fameuse ondulation entre engagement et relâchement nous définit : « Pour le danseur, c'est autour de ces zones musculaires et émotives qui font mémoire que tout se joue » (Godard et Louppe, 1992, p. 142). C'est plutôt de la tonicité suggérée par les enseignantes participantes en fonction des objectifs dont il sera question ici. Ce qui me semble pertinent, c'est de tenter de relier les qualités de mouvement dominantes sollicitées dans le mouvement dansé avec l'approche enseignante. Ce faisant, je pourrai traiter d'impulsion, d'engagement tonique et de verbes d'action en lien avec la relation à la gravité. Tension et intension génèrent une expressivité bien singulière : « La danse met en jeu un corps-vecteur qui ne se définit pas dans sa structure, mais dans son organisation d'intensité et d'intentionnalité » (Godard et Louppe, 1992, p. 138). Ce sont les changements dynamiques et rythmiques qui permettent d'entrevoir l'attitude intérieure à se mouvoir (Preston Dunlop, 1991), et c'est bien dans l'idée de rendre observable l'état intérieur que Laban (1994) a construit sa théorie des *Efforts*.

5.2.2.1 Tonicité et gestion du déséquilibre

Le mouvement dansé se transporte dans l'espace en une suite de chutes et de récupérations. Se soumettre à la gravité ou y résister : entre les deux registres, une gamme entière d'impulsions et d'intentions se présentent pour entrer en relation dans l'espace et le temps face à la force de la pesanteur. Le type d'engagement dans le mouvement s'est vu nuancé selon l'enseignante et selon ses objectifs. Prendre des risques dans l'espace et aborder le déséquilibre, nuancer la chute peut s'exprimer et s'extérioriser de diverses manières. L'analyse m'a permis de faire écho aux pulsions d'actions de la

théorie des *Efforts* de Laban (1994) pour examiner l'impulsion et l'engagement tonique des enseignantes participantes. L'avantage est que ces verbes d'action donnent une référence claire quant à la qualité dynamique en utilisant les facteurs observables du poids, du temps et de l'espace. Parce que la composante du temps est plus explicitement variée dans l'enseignement de Roxane, les qualités de mouvements se sont modulées dans les huit pulsions d'action (*ibid.*). Quant à Jamie, son travail a tourné majoritairement autour du poids « fort » ou « ferme » (*ibid.*). Et avec Angélique, les efforts suivaient un temps plutôt continu, alors qu'ils variaient dans l'espace entre « direct et indirect » (*ibid.*).

En dirigeant l'impulsion, les enseignantes participantes ont permis de porter attention aux modifications toniques dans les propositions dansées de la classe technique. Ce faisant, de manière implicite parfois, les enseignantes jouaient sur les degrés de résistance et d'abandon dans l'ensemble des relations à soi, à l'autre et à l'espace, incluant le sol et la gravité : est-ce que je viens vers elle ou je lui résiste ? Mais il se trouve en réalité toujours une certaine résistance, l'idée d'abandon est en fait un relâchement⁹⁰ contrôlé d'une certaine manière ou qui invite une activation ailleurs. C'est vers l'idée d'augmentation ou de diminution de pression pour offrir différents degrés de résistance que les trois participantes convergent dans leur traitement du poids. Ce qui fait écho aux descriptions de Carol-Lynn Moore (2009) sur les « Efforts » et la notion de poids. L'écoute de ces différents engagements sollicités permet de mieux saisir l'impact des changements toniques et leurs caractères expressifs : « Toutes les danses [...] trouvent le principe de leur expression dans une tension physique. Or [...] la tension ne suffit pas à initier le mouvement : pour se mouvoir [...] il faut d'abord en relâcher les tensions » (Amagatsu, 2000, p. 13). Exprimant sa visée d'équilibrer la tonicité du corps

⁹⁰ Utilisé par les enseignantes participantes, le verbe « relâcher » n'a d'ailleurs pas toujours eu la même signification (*laisser tomber le poids*, laisser rebondir le poids, diriger l'énergie, compresser l'espace, etc.). Voir chapitre IV.

par l'apaisement des tensions, Ajuriaguerra soulignait qu'il ne s'agit pas de passivité. Professeur, psychiatre et psychanalyste, le docteur Lemaire (1964) résume cette pensée et précise que détente et tension ne devraient pas s'affronter comme contradiction, mais plutôt devenir complémentaires.

Être détendu ne doit pas être confondu avec un laisser-aller, avec une démission, être détendu correspond plutôt à un « être à l'aise » avec son corps et dans ses relations [...] ce qui importe, c'est leur contrôle : une contraction modérée, mais permanente est en effet, énergiquement plus néfaste que de fortes tensions suivies de détente (Lemaire dans Bernard, 1995, p. 66).

S'assurer que les danseurs ne confondent pas la détente avec un confort passif, et l'engagement avec une tension exagérée, c'est là un réel défi en classe technique. Le vocabulaire utilisé par les participantes a servi à préciser l'engagement dans l'action.

5.2.2.2 Le langage de l'impulsion

La base du travail du danseur demeure kinesthésique, et chacun, enseignant comme étudiant, fait appel à sa kinesthésie de manière bien singulière : « La danse est *a priori* un domaine où le langage a peu de prise » (Charmatz, 2003, p. 52). Difficile de décrire une sensation profonde et personnelle pour guider l'exploration du mouvement. Cependant, au niveau de l'apprentissage cognitif, la corporéité du danseur ne cesse d'être modifiée par l'impact du langage utilisé. Les étudiants possédant un filtre d'apprentissage auditif prédominant seront particulièrement touchés par l'empreinte du langage et la clarté des mots ou des sons. Dans cette recherche, il s'est avéré que les compléments d'information traitaient surtout de la qualité d'initiation et du chemin du mouvement, alors que le langage faisant référence à la forme visible fut presque inexistant. Par ailleurs, les mots « précision » et « clarté » en fonction du processus ont

été abondamment utilisés. Les verbes exprimés en classe technique pour traiter d'impulsion ont été des verbes d'action⁹¹.

Tableau 5.1 – Tableau commun des verbes d'impulsion (chacun dans sa langue originale)

Roxane	« <i>Breath and rise, pousse, surrender, recover, release to go, pelvis up and leading, up and out in space, up and over, feel the weight, give in, rebound to move, fall and rebound, prepare the weight, reach, shift, expend, receive, swing, carve.</i> »
Angélique	« <i>Feel the weight, push from, it's a pull-release, engage, bring your weight, use the movement in the arm to generate movement in the spine, work with impulse, push from, shift your weight, go into the floor to come out, slide and pick it up, lift, expend, feel, allow things (don't change), harness, listen, hug the muscles.</i> »
Jamie	« <i>Melt, find, reconstructing-rebuilt, ouvre et relâche, pull, tilt over, ouvre, tombe, lance, put yourself down, playing, pop up, accroche, working hard against, use the rebound, send energy, pousse et repousse, dirige, plie, anticipe, sharp out sharp in, hang over.</i> »

Par définition, *Le Petit Robert* (2012) indique qu'une action est « ce que fait [quelque chose] et ce par quoi il réalise une intention ou une impulsion ». Donc, nous sommes dans l'agir, mais également dans un « fait de produire un effet, une manière d'agir sur [quelqu'un] ou [quelque chose] ». L'action comporte ainsi la notion de relation. C'est donc dans la visée de clarifier l'intention et le type de relation (avec le sol, l'espace, le temps et la gravité) que le verbe d'action devient efficace, et comme le précise Harbonnier et Barbier (2014) : « Le verbe d'action a la particularité d'offrir un objectif et une signification fonctionnelle à une motricité abstraite [...] » (p. 66). Les verbes d'action, les indications sur les sensations et le processus du mouvement, accompagnés d'une démonstration claire, se sont révélés bénéfiques pour l'apprentissage. Ces types d'indications « ont vraiment le pouvoir de favoriser une intégration sensible et constructive du mouvement » (*ibid*, p. 65). En un seul mot, ils guident l'intention d'entrer en relation. D'ailleurs, les verbes d'action utilisés par Laban (1994) dira Renaux (2015) : « plus proches de percepts que de concepts, ne se contentent d'ailleurs pas

⁹¹ Non sans lien avec les actions élémentaires d'effort de Laban (1994), favorisées et présentées plus tôt.

d'avoir du sens, mais parviennent à faire sens » (p. 6). C'est bien ce type de langage qui s'est majoritairement exprimé dans la présente recherche et qui a semblé servir l'expérience en guidant la sensibilité kinesthésique vers l'efficacité motrice. Bienaise et Levac (2016) soulignent comment « Conduire, mais surtout induire » (p. 512) permet l'exploration (ici d'accéder à diverses textures).

Les étudiants présentant un canal perceptif à prédominance visuelle ont eu accès à un langage porteur de certaines images fonctionnelles afin de travailler sur la posture ou l'exploration sensible du mouvement, mais très peu au monde de la métaphore et de l'imaginaire. Or, « Ce à quoi on pense modifie nécessairement la qualité de mouvement. La visualisation passe par un imaginaire corporel qui est aussi tissé de langage » (Charmatz et Launay, 2003, p. 41). Les bienfaits de la visualisation ont été bien documentés dans le domaine de la danse (Dowd, 1981 ; Faure ; 2004 ; Rouquet, 1991), et ce, d'un point de vue autant fonctionnel qu'expressif. C'est une stratégie d'imaginaire à partir du réel qui a été mise en jeu lors de cette étude, telle qu'observée lors des improvisations servant à éveiller la capacité des danseurs à découvrir pour mieux sélectionner. Or, il existe un autre type d'imaginaire permettant de passer de la représentation à la découverte, comme le souligne Faure (2004) : « [par] l'association d'une imagination reproductrice de sensations et de mouvements connus, à une imagination créatrice de perceptions et de formes gestuelles nouvelles » (p. 83). Cet imaginaire est celui des métaphores, du « *non-vu* » (Jean, 1991, p. 45) et de la « conscience de l'irréel » (*ibid.*, p. 24). Sur la force de ces images, Gil (2000) ajoute : « Ce n'est donc pas un corps imaginaire qui bouge, mais un corps réel » (p. 12).

5.2.3 À propos de l'image et de l'imaginaire gravitaire

Charmatz (2003) souligne que le langage en danse ne sert pas toujours pour définir : « les mots servent de levier pour l'imaginaire du mouvement » (p. 41). Le type de langage

relevé en collecte de données a rarement sollicité l'imaginaire. Et pourtant, Sylvia Faure (2004) précise son rôle en formation : « Prenant sens dans des pratiques sociales-langagières d'apprentissage, l'imagination participe de l'incorporation des savoirs et savoir-faire de la danse » (p. 73). La réorganisation structurelle des vecteurs de mouvements par la métaphore peut être constructive : « L'imagination permet à tous les niveaux de comprendre » (Jean, 1991, p. 27). Le travail sur l'espace et la surface qu'est le sol, nous dit Godard (2006), doit aussi passer par l'imaginaire : « Le travail sur l'imaginaire de la sensation de l'espace optique et de l'espace haptique est une des clés du renouvellement de nos mouvements » (p. 68). Les modes d'accès au sensible, la vision tout comme le palpable travaillent ensemble dans le concret comme dans le potentiel du geste. « Les hypothèses de l'imagination sont une sorte d'appropriation par la conscience, et comme elles ne touchent à aucune chose réelle, elles sont libres de se déplacer vers d'autres "objets", de changer » (Amagatsu, 2000, p. 35).

Souvent concrètes, faisant référence à l'anatomie ou à un objet, des images ont servi la poursuite des objectifs. Les participantes ont fait référence aux éléments naturels que sont l'air et la Terre, et ce, toujours en lien avec l'espace, la respiration, les distances, le sol. L'eau comme matière, pour sa part, n'a pas été évoquée ; or, Bachelard (1943) a souligné la portée de l'imaginaire des quatre éléments (terre, feu, eau, air) tout comme celui de la chute ou de l'envol :

Cette verticalité n'est pas une vaine métaphore ; c'est un principe d'ordre, une loi de filiation, une échelle le long de laquelle on éprouve les degrés d'une sensibilité spéciale. Finalement, la vie de l'âme, toutes les émotions fines et retenues, toutes les espérances, toutes les craintes, toutes les forces morales qui engagent un avenir ont une *différentielle verticale* (p. 17).

C'est le mouvement de la vie intérieure et le processus d'échange avec l'autre ou avec le sol qui a stimulé des images toujours concrètes, mais pas de métaphore. Une piste

de réponse serait que les trois enseignantes, fortement kinesthésiques, n'ont pas développé le canal visuel dans cette optique, par choix, par principe ou en conséquence de leur cheminement d'apprentissage personnel et d'expériences professionnelles.

Le type de métaphores employé dépend largement des conceptions du corps dansant des professeurs, autrement dit, de l'imaginaire du corps en mouvement que les enseignants ont acquis au cours de leurs années de formation et dans leurs expériences professionnelles (Faure, 2004, p. 81).

L'enjeu de développer l'autonomie et la responsabilité des danseurs nous donne peut-être une réponse : l'imaginaire doit appartenir aux danseurs, et les seules vérités sont l'espace et la gravité. Il n'y a pas donc pas de modèle en ce sens ; ou alors, l'imaginaire qui se cherche de façon individuelle n'a pas encore trouvé les mots et le lexique pour s'exprimer. « La force de la danse est d'atteindre ces couches sensibles qui vont au plus loin dans notre imaginaire et notre mémoire, et que le matériau cognitif travaillé par le langage verbal a souvent du mal à rejoindre » (Godard et Louppe, 1992, p. 143). Ces couches du sensible, d'ailleurs, tenteront maintenant d'être éclairées par les propos de la chercheuse.

5.3 Voix de chercheuse : les voies de la transformation

La recherche en cours a confirmé un désir d'entrevoir le corps dansant dans l'ensemble de ses relations et les danseurs dans ma classe comme autant de corporéités distinctes, mais travaillant vers un objectif commun : trouver la confiance de se porter et de se comporter dans sa relation à la gravité. Ce principe s'inscrit autour d'une question qui s'est avérée la véritable raison de mon parcours aux études supérieures :

- Comment s'ancrer efficacement afin d'oser et prendre des risques ?

Le risque signifiant ici de dépasser la peur de la perte de contrôle, et ce, dans toutes ses métaphores (autant dans le mouvement que dans la gestion de classe), il s'avère qu'il

ne s'agit pas tant de s'ancrer davantage, mais plutôt différemment. L'objectif de mieux m'organiser et m'ancrer d'abord dans ma propre posture enseignante a fait mûrir une réflexion sur le principe fondamental de confiance qui pouvait maintenant s'exprimer dans mon approche pédagogique. En premier lieu, il s'agit d'éveiller la certitude que *les ressources m'appartiennent et que le seul modèle possible de ma mise en mouvement se trouve en moi-même*. Cette devise – « Les ressources m'appartiennent... » – s'inscrivant dans ma posture pourra inviter les étudiants à faire de même. Cela exige alors de *relâcher* l'incertitude et lâcher prise sur un contrôle du mouvement ou de la classe qui restreint les possibles. Il s'agit également d'accepter l'hésitation comme potentiellement féconde de transformations et de nouveaux apprentissages. Assumer la relation à l'autre, à l'espace et au mouvement avec le moins de résistance possible deviendra une nouvelle manière de porter ma propre relation à la gravité.

5.3.1 La confiance de se porter et de se comporter

Si je m'interroge autant sur les notions d'ancrage et d'appuis, c'est qu'une certaine vulnérabilité m'a toujours paru présente dans ma danse. Ce que cette recherche a par ailleurs révélé, c'est que cette fragilité se retrouve dans le mouvement, mais également dans ma posture enseignante. Par peur de ne pas être à la hauteur des attentes des danseurs, j'avais auparavant pris sur moi la responsabilité d'être un modèle qui prenait en charge la classe et qui espérait motiver par une précision et un contrôle qui forgeraient leur confiance en mes capacités. Or, s'ancrer et plonger dans l'espace avec confiance signifie d'abord d'accepter de tomber. Ce travail commence avant même la danse projetée, dans une posture assumée qui ouvre au dialogue. En ce sens, Launay et Roquet (2008) précisent que « [L'] Attitude posturale est intrinsèquement liée à l'émotion, la respiration, ouverte ou contrainte, à son rapport à l'autre » (p. 3).

La transformation de ma posture enseignante est déjà amorcée, inspirée de la recherche en cours. Ce qui me tenait a changé, dans mon corps, mais également dans mes objectifs pédagogiques. Je suis plus calme, je prends le temps de laisser mes suggestions s'imprégner chez les danseurs ; je regarde leur processus, j'exécute les enchaînements plus longtemps avec eux. Je me place plus souvent au centre du groupe pour démontrer ou expliquer, ce qui signifie que je les « regarde » moins, et par le fait même, j'essaie de les « voir » et de les guider à travers mon sens kinesthésique qui s'affine en étant plus souvent dans l'expérience avec eux. Tout cela affecte ma posture : de ma respiration et du débit de ma voix jusqu'aux séquences de mouvements. Je guide l'initiation et les chemins du mouvement davantage que sa finalité tout en démontrant avec clarté. Je parle de relation à l'espace sous différentes formules (intention directionnelle, volume, amplitude, texture), et les appuis se modulent alors. Godard (2006) souligne que « le fil conducteur, c'est la posture, et son rapport à la gravité, comme cristallisation des attitudes accumulées dans notre rapport au monde » (p. 69). Assumer sa relation à la gravité, sa posture gravitaire, signifie alors d'abord écouter pour comprendre.

En ce qui concerne l'exécution du mouvement, c'est dans une quête de me sentir moins fragile, surtout en déséquilibre, que j'ai trouvé des pistes. Grâce à la recherche et la prérecherche (notamment avec Kelly Keenan), j'ai réalisé que ma peur n'était finalement pas tant une peur du sol, mais une peur de me projeter dans l'espace. Qui plus est, s'il y a une inclinaison (un « *tilt* »⁹² par exemple) ou si les niveaux changent brusquement, mes habiletés proprioceptives sont déstabilisées. Tout mon être se tend vers le haut, les pieds s'agrippent, au lieu de se libérer de l'espace dans le corps pour trouver du support. Je cherche à revenir à la verticale. Ce même inconfort s'est

⁹² Mouvement en déséquilibre, en tension spatiale, s'inscrivant dans l'espace en diagonale.

présenté durant la collecte de données avec Roxane, Jamie et Angélique à des moments différents alors que j'expérimentais physiquement leur approche.

Le raffinement des habitudes perceptives me permet de ne plus avoir peur de tomber. Les muscles posturaux jouent un rôle essentiel sur la gestion de l'équilibre et du déséquilibre. « Pour faire un mouvement, il faut que ces muscles lâchent. C'est dans ce lâcher que se génère la qualité poétique du mouvement » (Godard et Louppe, 1992, p. 143). Le verbe « relâcher »⁹³ prendra ici plusieurs significations. En référence à l'échelle de qualité de mouvement selon les degrés d'intensité (tension et relaxation), j'utilise le terme pour signifier un abandon de tension superficielle ou non fonctionnelle. Il s'agira :

- De relâcher comme *expirer*, moi qui vis chaque initiation comme un *inspire*.
- De relâcher comme utiliser le poids du corps et diriger l'impulsion puis la qualité du mouvement dans l'espace.
- De relâcher comme dans libérer le corps pour le rendre disponible.
- De relâcher mon centre haut et laisser mon sternum se déposer sur les poumons, relâcher le support par la musculature superficielle (périphérique) et retrouver la profondeur des muscles posturaux autour de la colonne.
- De relâcher la tension de mon regard qui cherche l'approbation ou qui tente de « tenir » le mouvement par (comme le souligne Rouquet, 1991) un « [...] réflexe de peur auquel tout un chacun est soumis » (p. 49).
- De relâcher le mouvement en devenir pour être dans le présent, dans son début et son intention.
- De relâcher sans abandonner, non pas pour tomber, mais pour s'ouvrir, s'inscrivant ainsi comme un objectif. C'est le « consentir gravitaire » dont parle

⁹³ « Rendre moins tendu ou moins serré [...] Reposer et détendre [...] Remettre en liberté [...] » (*Le Robert*, 2005).

Aurore Després (1999), en laissant circuler les résonances multiples du mouvement à travers toutes les couches du corps.

J'ai trouvé mes racines et respiré avec Roxane, trouvé et fais la paix avec mon centre avec Jamie, trouvé mes quadriceps et dialogué avec le bas avec Angélique. La transformation, bien que partielle au moment d'écrire ces lignes, a déjà fait son chemin dans ma pratique. Je ne sais jusqu'à quel point ma posture globale peut se moduler, mais je peux sans doute mieux choisir mes batailles. Relâcher les tensions inutiles ou non efficaces semble, dans mon cas, revenir à prendre le temps de sentir d'abord ce qui est stable, sentir la surface porteuse qu'est le sol et connecter avec mon centre en profondeur, et utiliser ensuite la mouvance du poids du corps dans l'espace disponible. La bataille devient un jeu et la résistance un choix. Ni lutte ni soumission, les étudiants pourront percevoir autre chose, surtout si la démonstration est soutenue par un langage riche qui éclaire le propos ou ouvre sur l'imaginaire. Dans la quête de la confiance, se trouve également la curiosité ; la *re*-découverte du plaisir de bouger, mais également des inconforts, des zones floues. Incorporer le mouvement, une des tâches du danseur, demande cette curiosité : « l'observation et le jeu des différences est un moteur de projet, une écriture vivante, un appel à l'incarnation » (Cottin, 2009, p. 21). C'est ma porte d'entrée vers ce que les participantes ont appelé « autonomie » et « responsabilité » : être curieux pour mieux se connaître et faire des choix éclairés, tant esthétiques que fonctionnels. Comme enseignante, je me donne ces objectifs :

- Préparer des moments en classes pour respecter ce qui vient naturellement et être attentive à ce qui se passe, et ce, dans l'immobilité apparente de la « *small dance* » (Paxton, 1977) jusqu'aux grands déploiements.
- Encourager l'hésitation et préparer des séquences qui nécessitent des ajustements et des organisations variés.

- Suggérer la pratique réflexive et offrir un temps de réflexion afin que les danseurs aient la possibilité d'exprimer leurs insatisfactions ou découvertes, permettant ainsi de respecter leur cheminement.

Par ailleurs, durant cette recherche, je n'ai pas senti que je pouvais « m'envoler », guidée seulement par mon ancrage naturel vers le haut. Peut-être mon attention de chercheuse sur des ressources complémentaires aux miennes a favorisé la découverte d'outils que je considère comme étant des « pôle[s] Terre » (Godard, 1990). Le pôle du haut m'a semblé plutôt défavorisé. L'écho affectif et symbolique du haut n'a pas été nourri. Je suis demeurée perplexe face à un cheminement d'ancrage (bien que choisi) qui ne m'a pas permis d'aller vers un « chez moi ». Les zones charnières de la mobilité, selon Odile Rouquet (1991, 2000), se situent aux trois sphères et aux trois grandes masses que sont le bassin, la cage thoracique et la tête. Godard (1994a) suggère de tenir compte du mouvement des trois diaphragmes reliés à ces zones et du souffle qui les habite. Pour sa part, Cottin (2009) souligne qu'à travers son travail avec Wilfride Piollet, il a saisi le rapport entre ces trois étages du corps et leur incidence sur le concret (sol, respiration, décision) comme sur la dynamique du temps (passé, présence, projection). Si ma recherche a confirmé le lien du bassin à la Terre, celui de la cage avec l'échange au milieu, la sphère supérieure a reçu quant à elle moins d'attention. J'ai l'intuition que ma quête d'équilibre passe aussi par l'intégration et le salut de cette zone. Ce que Godard (1995b) appelle « l'organisation gravitaire cohérente » (p. 19) passe nécessairement par un travail sur l'espace dans toutes ses dimensions et sur « les éléments "éternels" de toutes les techniques du mouvement, à savoir la prise d'appui, la relation au poids et à l'élévation » (*ibid.*). À force de chercher le bas, j'ai oublié de respecter et de célébrer mon propre territoire en m'obligeant à être comme l'autre qui me semble si solide et si fort, mais qui n'est pas moi. Ne faudrait-il pas que j'enseigne ce que je comprends réellement, c'est-à-dire un ancrage du haut

avec les appuis fonctionnels du bas révélés dans cette étude ?⁹⁴ Moi, enfin enracinée dans la Terre, m'ancrer et (comme le mentionne Marielle Brun, 2002) « tout en s'érigeant : ce qui suppose l'intégration des polarités que sont le ciel et la terre à la fois dans leur dimension directionnelle, mais aussi affective et symbolique » (p. 3). La « valorisation de la verticalisation » (Bachelard, 1943, p. 18) trouvera ainsi écho dans la corporéité comme l'imaginaire, dans l'ascension comme la profondeur.

5.3.2 Composer le mouvement dansé et guider la personne

Je suis inspirée par le désir de simplifier les consignes, en donnant des « tâches » (Jamie, EDCM) variées. Je souhaite également mieux guider l'initiation et l'action motrices en utilisant des verbes d'action et en clarifiant l'impulsion. Traiter d'un objectif à la fois, nourrir et moduler les filtres perceptifs autour de la même idée me semble aujourd'hui plus efficace. L'engagement dans l'effort physique se voit ainsi préparé, souligné, guidé et expliqué. Sur le plan de la qualité de l'impulsion, cela me demandera de composer des séquences de mouvements plus directs, davantage en résistance et moins légers, des mouvements moins indirects, fluides. Les efforts reliés au poids « fort, ferme ou lourd » (Laban, 1994) sont à explorer dans mon enseignement, comme je suis naturellement plus près de « flotter » et « glisser », qui implique un poids plus « faible ou léger ». Il s'agit d'appivoiser de nouvelles qualités de mouvements, et peut-être qu'en apprivoisant d'autres impulsions, d'autres formes d'engagement musculaire dans le mouvement, je découvrirai, avec mes étudiants, de nouveaux plaisirs : retrouver le désir de bouger grand et ailleurs qu'à la verticale en connaissant

⁹⁴ C'est avec prudence que je pose mon regard sur la corporéité de chacun, consciente qu'elle est le fruit de beaucoup plus que deux vecteurs d'organisation du mouvement. De la même manière, on pourrait parler de plusieurs types d'ancrage et questionner le « naturel » versus celui favorisé dans un contexte donné.

les appuis efficaces associés pour servir le sentiment d'être en maîtrise et présent au mouvement dansé.

Je souhaite proposer des variantes du déséquilibre et démontrer clairement où sont les appuis disponibles, ce qui veut dire plus d'inclinaisons, de déplacements initiés par la tombée du poids et de supports par des jambes bien ancrées, un bassin stabilisateur et une intention spatiale claire. Cela aura des répercussions sur la composante du temps qui est indéniablement associée au poids tout comme à l'espace. Vitesse, rythme et ponctuation se lient de manière intrinsèque avec les trajectoires et dynamismes du mouvement. Je souhaite nourrir une meilleure compréhension incarnée de la musicalité afin d'utiliser le temps de manière nuancée.

D'ailleurs, cette dernière composante « temps » m'a semblé défavorisée dans la littérature spécialisée au profit de l'espace, alors que la gravité l'affecte tout autant. Bainbridge Cohen (2002) indique que notre interaction avec la Terre, par réception de l'oreille interne, s'inscrit dans notre perception du temps, comme du poids et de l'espace. Qui plus est, « Les changements temporels sont aussi enregistrés par les récepteurs kinesthésiques situés dans tout le corps » (p. 271). Un travail proprioceptif sur la relation à la gravité peut ainsi passer par une écoute des « rythmes de base » (Rouquet, 1991, p. 26) internes et un travail sur la dimension temporelle du mouvement. La danse est une forme de temps, dira Valéry (2015), une succession de vibrations, de durées, d'intensités et d'états. Le phénomène scientifique du « groove » étudié en musique (Middleton, 2001, 2004) gagne de l'intérêt en danse⁹⁵, et la recherche pourra éclairer ce moment où les tensions dynamiques se compensent⁹⁶,

⁹⁵ Je pense à l'interprète chercheur Antoine Turmine.

⁹⁶ Voir Robinson (1992) pour le parallèle entre tensions dynamiques en musique et mouvement. Toutes sont liées à la gravité, à une inscription dans la verticalité.

créant un *état magique* (prôné par les musiciens) qui pourrait s'apparenter au *vertige* du danseur alors que celui-ci vit spontanément solidité et liberté.

5.3.3 La médiation entre forme et processus

La forme est présente dans mon enseignement. Je viens aussi de « cette génération-là » (Willkie, 2015, entretien). J'ai eu dans ma formation cette conception d'arriver à une forme avant de comprendre réellement ce qui se passait. Il y avait du plaisir dans cette recherche de précision, de reproduction, suivant une consigne claire. J'aspire aujourd'hui à respecter ce plaisir avec un intérêt pour la clarté autant dans le processus que dans la forme. Un processus mieux éclairé semble se diriger vers une forme plus assumée. En puisant dans différentes sources de savoirs il est possible de nourrir les deux, et de les fait converger pour qu'ils deviennent complémentaires.

Peut-être est-ce un aspect contemporain du traitement de la forme : après l'avoir rejetée sur scène, mais tout de même utilisée en formation sans savoir comment la justifier, la forme reprend une signification, elle sert de destination sans être un objectif. D'ailleurs, le débat *forme* versus *processus* est peut-être dépassé. La forme est un principe organisateur qui met en évidence notre relation au monde et son contour fait toujours état du contenu, si le regard fin et aiguisé se porte sur les relations en jeu et leurs significations. Bohm (dans Rouquet, 1991) indique :

Dans sa connotation moderne, le mot « formel » tend à référer à une forme extérieure qui n'est pas très signifiante. Toutefois dans la philosophie des anciens grecs, le mot forme signifiait dans son premier sens une activité formatrice intérieure, qui est la cause de la croissance des choses, du développement et de la différenciation de leur formes essentielles variées. [...] Dans un langage plus moderne, il serait meilleur de décrire ceci comme une cause formative pour appuyer que ce dont il est question n'est pas une simple forme imposée extérieurement, mais plutôt un mouvement intérieur ordonné et structuré qui est l'essence de ce que sont les choses (p. 7).

Le fond et la figure (Godard, 2013) se rejoignent alors, ayant chacun leur importance dans le trajet. Je suis portée par ce désir de réinvestir ce qui se joue dans le mouvement

tout en respectant ce que la danse moderne dans ses « formes » a transmis dans ses fondements à la danse contemporaine. D'ailleurs, selon Launay et Roquet (2008) :

Ce qui était visé était (et demeure encore aujourd'hui) la recherche d'un espace d'action : réouvrir [sic] d'abord les corps et l'espace corporel avant d'investir la scène. Expérimenter ce que le mouvement produit. Le travail touchait aux scènes imaginaires qui se fictionnent quand on danse. Imaginaire corporel investi par toute une culture du sensible, elle-même arrimée au langage et que la danse met en branle (p. 4).

La danse contemporaine est non seulement une danse d'aujourd'hui mais une danse du moment présent et une danse du soi. Dobbel (dans Robinson, 1992) propose une définition qui dépasse les frontières du temps :

Là où la danse contemporaine trouve l'un de ses traits distinctifs, c'est dans l'égard qu'elle porte au moindre geste : à sa valeur, son intensité, sa justesse ou sa faiblesse, par rapport à une condition (ou une situation) dont il n'importe que secondairement qu'elle soit naturelle ou artificielle, libre ou contrainte. Son propos serait plutôt celui-ci : Quelle réponse le corps invente-t-il devant telle condition donnée – dans l'espace, dans le temps, en présence d'autres êtres ou de ma solitude ? (p. 24)

C'est ce principe du « savoir choisir » pour faire sens qui est le plus important en formation en danse, et non pas la technique spécifique.⁹⁷ Cette pédagogie de l'expérimentation de soi a un objectif : celui de réfléchir, sentir et agir en classe technique. Ce qui importe encore, c'est de se connecter avec l'essence de la danse, c'est-à-dire le mouvement comme expression de notre histoire personnelle et collective, ayant comme médium notre corporéité, tributaire de notre relation à la gravité dans le mouvement dansé. Comme le souligne Amagatsu (2000), « Se lever, se tenir debout, bouger : aucun mouvement ne se fait sans impliquer la gravité, sans un échange avec elle. À plus forte raison en va-t-il ainsi de la danse, qui est donc dialogue avec la gravité » (p. 22). Ainsi s'ouvre la *Conclusion* de cet échange fécond...

⁹⁷ Ce qui fait d'ailleurs écho aux propos de Johnson (1986-87) lorsque celui-ci affirme que les principes d'éducation somatique sont facteurs de découvertes et de liberté alors que les techniques peuvent constituer des recettes aliénantes.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

« Je ne peux voir l'éducation de la danse que comme une tâche formative au-delà de laquelle l'importance majeure est donnée à l'être humain dans toute sa corporéité » (Wigman, 1986 p. 99).

Le départ de mon investigation dans la présente recherche visait une meilleure compréhension de la relation à la gravité et le recueil d'outils pour sa mise en jeu, de façon variée et nuancée, dans la classe technique contemporaine. Dans ce dessein, j'ai observé la pratique des trois enseignantes qui travaillent dans des institutions préprofessionnelles et dans le milieu professionnel. Dans leur approche pédagogique, j'ai trouvé des réponses à ma question de recherche, mais j'ai surtout découvert une épistémologie silencieuse au cœur de leur enseignement. Les principes fondamentaux des approches enseignantes ont influencé matière et manière, et bien que s'exprimant différemment, ces principes nourrissaient un objectif commun : permettre au danseur d'être performant, expressif et réflexif. L'autonomie et la responsabilité se sont inscrites comme deux attitudes nécessaires dans le cheminement du danseur en formation technique, favorisant son développement physique et artistique afin d'utiliser ses ressources pour mieux s'adapter aux exigences du mouvement. Or, s'adapter, c'est entrer en relation. Il s'agira ici de résumer les idées autour de ce concept clé d'être en relation, et d'entrevoir les possibles prolongements à la fois pratiques et théoriques de la mise en jeu de la relation à la gravité en classe technique.

6.1 Résumé des résultats de l'étude

Quelles sont les mises en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine dans la pratique de trois enseignantes en contexte de formation préprofessionnelle et professionnelle continue? Les mises en jeu se sont dévoilées dans la relation à soi, à l'espace et à l'autre. Le degré de résistance ou d'abandon dans ces diverses mises en relation s'est avéré à la base de l'expressivité singulière et du potentiel de transformation du danseur interprète. D'autre part, et de manière contagieuse, oscillant entre rigueur et détente, entre contraction et relâchement, le pendule de l'engagement de l'enseignante a influencé le mouvement, la transmission et même le rapport à l'étudiant.

6.1.1 Le danseur, cet être de relations

« Être danseur, c'est choisir le corps et le mouvement du corps comme champ de relation » (Loupe, 1997, p. 61).

Il s'avère que pour le danseur, prendre une classe technique, c'est entrer en relation, dans une rencontre (chaque jour un peu différente) avec soi, avec l'autre et avec l'environnement. **Comment les mises en jeu de la relation à la gravité sont-elles abordées à travers différentes modalités perceptives chez le danseur ? Comment traiter des appuis possibles de manière variée ?** La clarification de l'intention derrière la mise en mouvement a reçu beaucoup d'attention de la part des enseignantes participantes. La qualité d'initiation, les détails du processus, le respect des réalités physiques et anatomiques ont semblé soutenir la naissance d'un geste riche, parce que nourri, efficace et sécuritaire. Appuyé par une clarté du propos, le développement d'une proprioception raffinée est passé par un travail kinesthésique qui a permis une meilleure compréhension de la relation à la gravité par l'écoute des sensations, le toucher, et par l'attention à l'espace et au poids. D'inspiration somatique et

phénoménologique, le corps vécu a cherché en lui-même les connaissances dans l'expérience du mouvement à travers une motivation à mieux se connaître et à comprendre comment s'ajuster. La relation à l'espace s'est avérée au cœur de la mise en jeu de la relation à la gravité en classe technique contemporaine. L'espace est devenu un lieu où trouver support, élan et possibilité d'échange. Les participantes ont encouragé les danseurs d'y choisir les bons repères avec l'ensemble de leur corporéité. La relation à l'espace s'est également confirmée au cœur d'une pensée commune sur la danse : l'expression ultime de l'humain dans son environnement, profitant des éléments concrets que sont le sol, l'air, le corps, tel un sismographe de l'univers intérieur réagissant aux stimuli extérieurs avec la force gravitaire comme constante. Roxanne d'Orléans a souligné à quel point le rythme témoigne de l'état de notre rapport au monde, Jamie Wright s'est penchée sur l'engagement tonique comme signataire de l'intensité de notre présence, et Angélique Willkie a encouragé une clarté des repères afin de favoriser des échanges harmonieux. Odile Rouquet (1991) souligne d'ailleurs, sur la relation au monde :

Car la véritable danse, c'est le dialogue, cette relation entre tout ce qui compose le corps et ce qui vit à l'extérieur. Distinguer ces différents éléments entre eux par la reconnaissance de leurs limites, de leurs frontières, de leurs qualités spécifiques puis établir cet échange fait partie du travail du danseur pour qu'il sache à la fois le relier à son imaginaire et selon son choix le donner à voir au spectateur (p. 28).

Cette recherche m'a permis d'intégrer, au-delà de la compréhension de la littérature spécialisée sur le sujet, ce constat de manière incarnée, et elle a également permis de souligner le rapport au corps et entre les corps, interrogeant la notion du modèle, l'image du corps, tout comme la relation à l'étudiant : comment on se porte dans sa verticale, comment on se comporte en studio et avec les danseurs. **Comment favoriser un dialogue gravitaire (dimension relationnelle) entre l'enseignant et l'étudiant ?** Le choix du type de transmission a révélé une relation gravitaire qui, de manière souvent implicite, a eu des répercussions sur le type d'échange, mais aussi sur

l'engagement cognitif des étudiants. Ce qui a prévalu, c'est une relation de l'ordre de l'acceptation de la gravité tout autant que l'acceptation de l'autre. C'est dans une relation non hiérarchique, où chacun explore les possibles du mouvement et d'un potentiel d'action, dans une intention d'*entrer en relation avec*, qu'un dialogue gravitaire a semblé être possible, au-delà des relations gravitaires uniques de chacun. À travers la posture enseignante, la mise en jeu de la relation à la gravité est ainsi apparue non seulement fonctionnelle, mais également esthétique et symbolique.

6.2 Ouvertures possibles de l'étude

La classe technique s'avère être un lieu, un espace et un moment où l'on forme des artistes. L'enseignement qui la nourrit s'inscrit dans un acte créateur. La réflexion me semble féconde pour d'autres domaines où la pédagogie apparaît comme un art en train de se faire et où le savoir est à construire en fonction du contexte. À l'orée de la conclusion à mon étude de la relation à la gravité s'ouvrent deux pistes de réflexion ayant des portées distinctes, mais complémentaires qui dégagent le chemin vers de potentielles recherches futures.

6.2.1 Portée esthétique

L'essence de l'approche enseignante est teintée d'un système de valeurs qui s'exprime dans une vision du mouvement, de la danse, du rôle de l'interprète et de l'art. L'enseignant transmet d'abord qui il est. L'empreinte de la posture enseignante a révélé une signature esthétique évidente. La partition de mouvement créée sert de matière et la manière de véhicule afin d'avancer vers les objectifs pédagogiques qui témoignent d'une vision du monde. S'expose alors la nécessité pour tout enseignant de clarifier son essence pédagogique, et ce, dans l'ensemble de son approche et de ses interventions dans une visée de cohérence. Par ailleurs, mes expériences de praticienne et de

spectatrice m'amènent à penser que la danse contemporaine québécoise valorise des dynamiques de mouvements qui favorisent les interprètes de type « pôle Terre » (Godard, 1995). Il serait pertinent d'interroger cet aspect dans de futures recherches, et de poser ensuite les questions qui s'imposent en lien avec la formation des interprètes, par exemple :

- Quelles ressources sont offertes aux danseurs de type « ciel » (*ibid.*) pour faire leur chemin vers la Terre, si le milieu du travail privilégie l'ancrage et l'organisation du bas ?
- Quel est le sort réservé aux centres hauts et quelles sont leurs opportunités d'emploi, réellement ?

Si les chorégraphes semblent chercher des types toniques plus que des types de corps, il n'en demeure pas moins que les états de corps qui émergent d'un processus créatif ou d'une performance sont inscrits dans une relation gravitaire qui se dépose ou se repousse, qui s'enfonce ou s'élève. D'après mes observations, la danse contemporaine québécoise, depuis un moment, bien que riche en propositions diverses, ne « s'élève » justement pas beaucoup. La scène montréalaise, investie de chorégraphes et de leurs interprètes clairement engagés dans l'abandon gravitaire, en a encore long à dire sur la négation de l'appel du haut. L'aspect créateur de la mise en jeu de la relation à la gravité m'apparaît une porte féconde pour les chorégraphes et leur processus créatif :

- Comment la mise en jeu de la relation à la gravité résonne-t-elle dans les corporéités ?
- Quelles sont les conséquences des appuis d'en haut ou d'en bas, dans la danse et son expression en mouvement comme dans sa résonance significative ?
- Quelle symbolique pour un partage des « pôles » (*ibid.*) ?
- Comment s'exprime la confiance en soi ou en l'autre ?

- De quelle fragilité ou solidité parle-t-on lorsqu'il est question de mouvement dansé, et quels sont leurs effets sur l'imaginaire ?

On pourrait alors se demander ce que l'imaginaire du corps dansant est devenu, ce qui semblerait être une piste intéressante pour une recherche future, laquelle pourrait également interroger les enjeux esthétiques de la formation en danse, jusque dans le rituel de la classe technique. Parce qu'il semble que « l'imagination de la chute comme ascension inversée » (Bachelard, 1943, p. 24) soit en panne de carburant. Si les conséquences de l'imaginaire sur la tonicité est documentée, il serait intéressant d'observer comment la tonicité dansante représentative de notre époque peut nourrir son imaginaire respectif, et vice versa :

Comme les compétences motrices, l'imaginaire du corps dansant est le produit de l'incorporation des principes et valeurs transmises dans la pratique et d'une histoire sociale personnelle. De fait, les dimensions imaginatives rapprochent (en les confrontant) le passé (les dispositions incorporées constituent notamment l'imaginaire de l'individu) et le présent (la pratique en train de se faire) orientant l'action vers un futur encore incertain (Faure, 2004, p. 78).

Fondée par le chorégraphe Ohad Naharin et actuellement prisée par de nombreux danseurs, la technique Gaga aura peut-être beaucoup à nous apprendre en ce qui concerne les textures réelles de l'imaginaire corporel, alors qu'elle travaille de manière créative et exploratoire à partir de matières réelles et éphémères. La réflexion pédagogique sera alors aussi esthétique parce que la formation cherche à s'adapter au milieu de la création et à la réalité des besoins professionnels des interprètes. Or, la posture, comme signataire d'un état de corps, est prégnante dans les signatures chorégraphiques prenant parfois la place du *mouvement dansé*. Il s'agira peut-être de regarder du côté de la mouvance des corps :

- Qu'est-ce que la scène, du théâtre à la rue, nous dit sur le voyage du poids, sur la relation à l'autre, sur les chemins dans l'espace ?
- Qu'est-ce que cela dit sur notre époque ?

- Les principes sont-ils liés à la vie qui bat et au recommencement, comme les portent les artistes de la modernité ? Où sont-ils liés au désabusement, à la contemplation, à la masse inerte, au statu quo et aux réactions que cela suscite, des échos perceptibles aujourd'hui dans certaines sphères de la société ?⁹⁸

De façon éloquente, la danse peut en effet révéler les forces de contestation en cours (Loupe 1997, Rancière, 2000). Perrin (2015) souligne : « Ce qui est politique devient donc la capacité de la danse à assembler des corps, à inventer des modes de se mouvoir ou de ne pas bouger » (p. 6). Et Rancière (2008) ajoute que l'efficacité de l'art révèle tout autant les modes de relation, et consiste « [...] en découpages d'espace et de temps singuliers qui définissent des manières d'être ensemble ou séparés, en face ou au milieu de, dedans ou dehors, proches ou distants » (p. 61).

Charmatz et Launay (2003) proposent une école contemporaine où les savoirs sont différents, scientifiques et ancrés dans l'expérience, mais également où ces connaissances serviraient à aider le danseur à puiser dans ses propres ressources pour faire des choix judicieux, où le travail kinesthésique suscite des réflexions esthétiques et place le mouvement dansé son contexte socioculturel, du personnel au social :

- Quels sont les mouvements « acceptables » (*ibid.*) ?
- Quelles sont les tendances de mouvement ou de non-mouvement des générations présentes dans nos studios ?
- Quelles sont les tonicités prédominantes ?

⁹⁸ Les chorégraphes Frédéric Gravel, Virginie Brunelle, Isabelle Boulanger, Marie Béland notamment, jouent d'engagements toniques extrêmes, entre nonchalance et attaque, entre abandon total du poids et son utilisation pour exploser, littéralement sur l'autre et dans l'espace. Ces états de corps révèlent un apparent besoin d'exprimer son existence et son indépendance face aux forces en jeu.

Launay et Roquet (2008) indiquent d'ailleurs :

En soulignant ou en rappelant des postures exclues et les attitudes qui les activent, le champ de la danse travaille, lorsqu'il est attentif à ce qui se trame dans le corps social, à reconfigurer le monde sensible à l'ère de la reproduction technique, aujourd'hui numérique et mondialisée du geste (p. 4).

La présente étude propose d'investir sa relation à la gravité comme découverte d'une signature authentique et malléable. La perspective holistique de cette étude exige que la visée pédagogique se penche sur les multiples voies de trouver support et liberté en mouvement comme en relation.

6.2.2 Portée pédagogique

S'adapter en classe technique dans l'ensemble de ses relations (à soi, à l'autre, au milieu) est apparu comme élément clé au cœur de la présente recherche. Il est fort probable que de nos jours, la nature du travail de l'interprète y soit pour quelque chose, alors qu'on attend de lui qu'il soit précis, disponible, à l'écoute et prêt à prendre des risques, polyvalent et unique à la fois. Et c'est là que réside aujourd'hui le défi : pour s'adapter à chaque projet chorégraphique, le danseur doit être en mesure de mieux choisir. Pour cela, le danseur doit comprendre ce qu'il fait, réellement. Chaque savoir que le danseur s'approprié sur le mouvement et sur lui-même doit pouvoir se transférer dans diverses situations. Cette visée s'est d'ailleurs révélée centrale dans les trois approches analysées dans la présente recherche. Les enseignantes participantes se sont concentrées sur quelques principes, y sont demeurées fidèles, et ont même permis des moments pour explorer les zones plus obscures ou inconfortables dans la mise en œuvre du mouvement afin que le doute puisse devenir fécond en nouvelles coordinations ou sensations révélatrices, et ce, toujours avec les mêmes objectifs : la compréhension du mouvement (action), la sélection de l'engagement tonique, l'efficacité dans l'initiation afin de s'exprimer plus clairement. L'écologie, dans le sens de respect réciproque et possibilité d'échange, ainsi que la santé globale sont des principes qui reflètent à la fois

la présente recherche et une perspective de l'enseignement de la classe technique qui encourage la prise de pouvoir du danseur sur sa transformation. Quitte à avancer parfois à tâtons, en prenant le risque de commettre inévitablement des erreurs, comme le souligne Charmatz (2003) : « Le doute est un tamis qui filtre la surface des événements afin que ce que nous faisons puisse être un peu plus fin que les rets [pièges] des pouvoirs » (p. 17). L'enseignante devient alors comme un guide d'adaptation aux possibles. Ce qui importe, c'est de cultiver la confiance pour prendre des risques et oser la différence : la confiance de se porter et de se comporter. L'art d'être soi se cultive comme prise de pouvoir sur soi, en soi, par une technique de l'authenticité. Danse et somatique tendent ici vers une même nécessité (Eddy, 2000 ; Fortin, 1998 ; Fraleigh, 1996, 2000).

Dans sa verticalité, la prise d'autonomie s'avère être un projet transformateur au-delà du studio de danse, car la visée s'inscrit dans la posture même du danseur. Or, nous savons que « la posture est pensée comme le potentiel de gestes d'un individu en relation avec son environnement » (Launay et Roquet, 2008, p. 3). Prendre cette responsabilité est loin d'être facile, que ce soit pour l'enseignant ou l'étudiant. Pour certains, il est beaucoup moins contraignant et confrontant d'être « dirigé » vers un idéal par quelqu'un d'autre que de s'y diriger soi-même. Ce sont dans nos habitudes de support que se trouvent les clés de notre relation à la gravité, et les implications sont autant physiques que métaphoriques. Notre modèle singulier d'enracinement révèle notre préférence de confiance du haut ou du bas, nos types de résistance et d'abandon, notre manière de basculer vers l'autre. Et c'est ainsi que peut s'interroger l'étudiant, voire l'enseignant :

- À qui ou à quoi dois-je faire confiance ?
- De quoi ai-je peur ?
- Et si je tombe, qui ou quoi me supportera ?

Cette exploration dans l'échange avec la gravité nous ramène à notre singularité et nos premières fondations. Il s'agit de « tout un cheminement de vie, à la fois esthétique et particulièrement physique qui permet de reconstruire, pour chacun, un schéma postural plus efficace à partir des données de départ liées à son histoire propre » (Godard, 2006). S'ancrer et s'organiser différemment demande beaucoup de courage et d'encouragement, et ce, des deux côtés de la relation enseignant-étudiant. À propos du vertige qui justement peut survenir lorsque l'on joue sur les vecteurs de redressement, Bachelard (1943) souligne « l'importance d'un courage de l'attitude et de la stature, du courage de vivre contre la pesanteur, de vivre "verticalement" » (p. 24). C'est avec ses connaissances, avec son expérience et avec respect que l'enseignant peut aborder la relation à la gravité, permettant de visiter de nouvelles voies tout en encourageant à « revenir à la maison ».

6.3 Pertinence et limites de la recherche

Bien que cette recherche s'adresse à la formation technique en danse contemporaine, les résultats concernant la mise en jeu de la relation à la gravité peuvent être intéressants pour d'autres domaines de formation où le corps en jeu, au-delà de l'instrument de performance, est considéré dans l'ensemble de ses relations. D'autre part, favoriser l'*être ensemble* a fait naître un respect entre les individus dans la classe technique, lequel respect a permis aux relations gravitaires de se rencontrer dans un dialogue. Cet aspect pourrait être fécond en danse pour comprendre le travail de l'autre, dans un processus chorégraphique comme dans le travail de partenaire. La classe technique contemporaine est en restructuration, et de nombreux acteurs et penseurs dans le domaine de la danse (Bienaise et Levac, 2016) interrogent son contenu et tentent de rapprocher formation et réalité professionnelle dans une visée de cohérence et de cohésion. La présente étude propose des pistes de réflexion à la fois pédagogique, somatique et esthétique. Elle souligne également la pertinence de la recherche en art

comme terrain fertile de ressourcement et de transformation de pratique professionnelle.

Par ailleurs, la présente recherche ne tente pas de définir ni de représenter l'approche globale des enseignantes participantes, ce qui serait impossible en quelques jours d'observation dans un seul contexte. Cette étude ne peut non plus faire état de l'incorporation complète des outils de mise en jeu de la relation à la gravité dans ma posture enseignante, une posture qui ne pourra se transformer qu'avec l'appriovoisement de ces nouveaux acquis qui demanderont du temps et de nombreux ajustements.

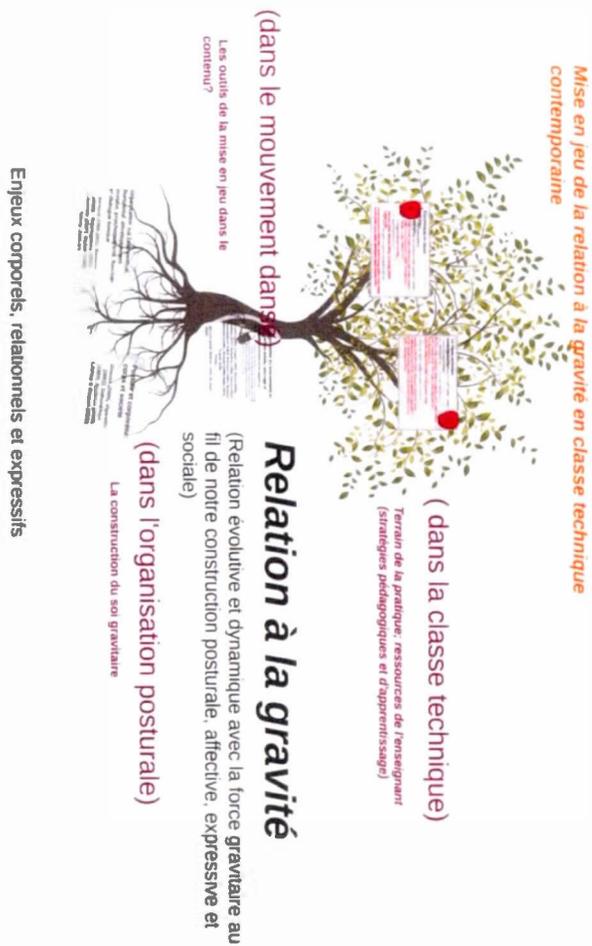
Comment ma propre pratique enseignante peut-elle évoluer à la lumière de cette recherche? Dans l'intention d'obtenir une meilleure compréhension de la relation à la gravité afin d'améliorer mon enseignement, j'ai par ailleurs cheminé vers une meilleure compréhension à la fois pratique et théorique de *qui je suis*, et c'est peut-être cette reconnaissance qui sera la plus fondamentale. Les outils de mise en jeu de la relation à la gravité serviront certes à mieux m'ancrer et m'organiser, mais également à mieux communiquer. Parce que pour entrer en dialogue, il faut donner et recevoir, savoir ce que l'on tient ou contrôle, et savoir où lâcher prise : être en soi et habiter pour libérer et offrir une partie, donner sans fusionner, jouer sur les premières articulations du geste (Godard, 2013), c'est-à-dire sur la confiance de jouer sur les séparations qui se jouent à l'intérieur du corps pour jouer avec celles qui se jouent entre moi et l'autre, ou entre le monde et moi. C'est là que la contagion s'harmonise. Mon dialogue gravitaire se clarifie, à la fois dans ses nuances d'engagement et dans ses modalités d'adaptation. Comme le souligne Rouquet (1991), « Il s'agira de ne jamais perdre son branchement à la terre ni son branchement au ciel, ni son branchement aux autres » (p. 148).

Alors que ce dernier constat éveille une nouvelle question – nommément : jusqu'où la transformation doit-elle aller ? – et que les enjeux politiques sous-jacents demeurent à être éclaircis, je me dépose en couches successives, m'ancre et termine avec ceci :

Se permettre d'être vulnérable, c'est se donner la possibilité de trouver de nouveaux chemins pour être courageux. Dans le corps, comme dans l'ensemble de nos relations, savoir s'appuyer devient ainsi porteur de nouvelles voies.

ANNEXE A

VERSION CONCEPTUELLE DU CADRE
DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE



Version complète et détaillée disponible grâce au logiciel de présentation Prezi ([http //prezi.com](http://prezi.com)) à l'adresse suivante :

http://prezi.com/0f9ntqcemaba/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

(Libre d'accès au moment d'écrire ces lignes, consulté le 21 juin 2017).

Également disponible en document d'accompagnement sur Archipel.

ANNEXE B

TABLEAU DES ACTIONS ÉLÉMENTAIRES D'EFFORT SELON LABAN
(1963,1994)

Traduit par Madeleine Lord et Monique Bruneau (1983)

poids	temps	espace	Action d'effort
fort	soudain	direct	frapper
fort	soudain	indirect	fouetter
fort	maintenu	direct	presser
fort	maintenu	indirect	tordre
léger	soudain	direct	tapoter
léger	soudain	indirect	osciller
léger	maintenu	direct	glisser
léger	maintenu	indirect	flotter

Traduit par Jacqueline Robinson (1988)

poids	temps	espace	Action d'effort
fort	rapide	direct	frapper
fort	rapide	indirect	sabrer
fort	lent	direct	appuyer
fort	lent	indirect	tordre
faible	rapide	direct	tapoter
faible	rapide	indirect	effleurer
faible	lent	direct	glisser
faible	lent	indirect	flotter

Voir également Valeri Preston (1963)

ANNEXE C

EXEMPLE DE JOURNAL DE BORD

Meredith Daniels: Angelique (12)

Non respiration
main tho: feel weight of poles / is the
I / use the mist (and) to generate
mist in the spine

more long big fluid breath
manipulation du genre, genres par
classes of acrobatic SOA.

pt 1 of use weight of these to release
It's a pull \rightarrow allow

a sensation of
is impulse, how much energy between

sequence are set on 3
also feet are away
1, 2, 3 \rightarrow spring

throp dipper: value a unit
the weight of all body part,
they have their own weight,

try natural trajectories

Spreads for yourself
find the places in the
use u's hand, make spaces in the body
there's never a final destination

what does it feel to use my own,
turning & bending

② stretch up (hyper extension)
lower abs must engage,
back h

③ sequence could
your h \rightarrow weight forward
machine is complete but perceptions
simpler
less voluntary, will be using
about space, our sensation
(u's biggest sensitive not more to work)
work less \rightarrow feel more)

④ Grand fle: 3 plot back \rightarrow know
be careful basin \rightarrow controlling
the back line
flows (body constant flow)

ANNEXE D

AIDE-MÉMOIRE ET GUIDE EN COLLECTE

Les éléments de la relation à la gravité dans mouvement dansé

Relation à la force de pesanteur, à l'autre, à l'environnement

Organisation du mouvement ; initiation, impulsion, momentum, transfert, forme,

Ancrage : support-appui, équilibre/déséquilibre, centre

Action : mouvements fondamentaux (flexion, extension, rotation, torsion, saut)

Composantes du mouvement : corps, espace, temps, énergie, (ou effort)

Les éléments de la relation à la gravité dans la Transmission

Choix des Propositions dansées (à travers laquelle passe le savoir dit technique)

Stratégies-intervention (Démonstration, modelage, pratique guidée, exposé) posture

Stratégies d'apprentissage (Filtres perceptifs) : auditif, visuel, kinesthésique, imaginaire

ANNEXE E

GUIDE DES QUESTIONS POUR ENTRETIEN

La relation à la gravité ; dans la transmission, le mouvement, dans le corps.

1- Qu'est ce qui, d'après vous, caractérise votre enseignement ? (force, approche, personnalité)

b) Quel type de modèle êtes-vous ? (idée de la contagion en démonstration, informations implicites)

2- Que signifie la « technique » pour vous ?

3- Quels sont les objectifs principaux, selon vous, dans une classe technique ? (physiques et artistiques)

Ces éléments se retrouvent-ils toujours dans votre classe ?

4- Comment procédez-vous pour préparer votre classe technique ? (contenu, stratégie d'apprentissage ou d'enseignement)

Quelle place laissez-vous à l'imprévu ?

5- Si je vous nomme les composantes suivantes ; corps, espace, temps, énergie, laquelle vous semble plus importante ?

6- (Expliquer mon sujet de la relation à la gravité et notions connexes)

Avez-vous l'impression de l'aborder ? Comment ?

7- Comment décririez-vous l'ancrage optimal d'un danseur ?

Quels sont, où se trouvent les appuis (privilegiés) selon vous ?

8- Observez-vous des constances, quant aux types d'ancrage, après vos années d'expérience en enseignement ? (ou types d'organisation dans le mouvement) où, que remarquez-vous comme résistance fréquente dans la gestion des transferts de poids ?

9- Quelle relation danseur/enseignant souhaitez-vous développer dans votre classe?

10- Selon les grands thèmes abordés cette semaine, qu'est-ce qui vous semble prégnant pour les danseurs, ce qui reste?

ANNEXE F

PREMIER TABLEAU POUR OBSERVATION PARTICIPANTE

Proposition danse et intervention de l'enseignant	<u>Mise en jeu</u> organisation et ancrage Composantes du myI Action	<u>Filtres perceptifs</u> Mots Images, imaginaire Sensations kinesthésiques		

ANNEXE FB

DESCRIPTIONS DÉTAILLÉE DES PROPOSITIONS ET INTERVENTIONS

Angélique, mercredi 23 septembre 2015 jour 1

1- respiration au sol; yan (étire, toutes directions, libre à chacun), and release (retour sur dos)

2- exploration guidée, sans comptes, elle fait avec eux, guide la séquence *démô+modelage*
 main qui initie et guide vers autre côté, bassins teste sur le côté, deuxième fois à plat ventre "feel the weight of the pelvis"
 ensuite genou par-dessus, cercle de bras qui ramène le bassin "i use the mvt of the arm to generate mvt in the spine",
 manipulation du genou "nice long big fluid breath"
 genou plié et tirent le tronc, ensuite drop au sol "it's a pull -release, use weight of torso to release"
 "a sensation of, work with impulse, how much energy do i need?"

3- séquence au sol, en 3', elle fait avec eux, puis observe
 leg swing, 4ième, allonge jbs, passe ventre, ouvre sec, prend genou, moulin, glisse j dev, passe par-dessus bassin, triangle,
 plier 2 jbs côté, allonge une jambe, passe ventre, bras en-dessous, roul dos

Elle commente: trop d'effort "value given ti the diff boby parts, they have their own weight"
 en parlant du moulin de bras; "try natural trajectories, if not you make it harder for yourself, find places in the joint, use
 your hand, make space in the body, there's never a final destination"
 "what does it feel to use my arm, turning, bending" (*être curieux, en recherche)

4-courbe et plié

correction en *modelage et *pratique guidée sur hyper extension;
 strech up et non derrière, "lower abs must engage" (retour du flat back en première position et déroulé du dos)

5- séquence coude

elle parle des yeux en haut (mention levé), "bring your weight forward"
 "machine is complexe but principles are simple" en parlant d'organisation, de mettre les morceaux les uns au-dessus des

ANNEXE G

MÉMOS DES ENTRETIENS

Mémos (entretien) pour la mise en relation des données

Jamie Wright

Technique

« Savoir ce qu'on fait » (P.4) « conscience corporelle et forte kinesthésie, sens kinesthésique ou, l'intelligence physique »

mot technique c'est une façon de faire, un moyen, « comment je mets en corps de façon précise ce style-là » (p.4) moyen de se protéger des blessures-tensions inutiles (p.4) its a préparation avec principes, working space, principes de base (2 vérités ?) doivent pouvoir être transférés (p.7) contexte

Coordination musculaire qui différencie les styles (p.10)

Relation à gravité-composantes

forme versus tâche (p.9) rythmique-tâche, être précis avec les compte (p.9)

« on donne pas d'attention en général à la poussée, d'où vient la poussée, tsé c,est comme y'a tout le temps une poussée » (∏ initiation) locomotion, accélération (espace-vitesse)

pas infini les façon de se locomoter ; simplifierla tâche (p.10)

« infini c'est ce que tu fais...l'imaginaire... décoration esthétique » (p.10)

« tous les styles ont des transferts de poids, résistance, demandent coordinations musculaires différente et précis » (p.10) « même corps avec des intentions de posture différentes »

« je faisais... intuitivement, sens avec la force, en relation avec la relation gravitaire »

(voir je résume) p.10 contact au sol, réduire, travail contre gravité

idée du centre pas fixe ; une zone, centrée autour de l'axe central, mais pas une vérité, pour elle la force gravitaire est une vérité. Contrer ça exige force musculaire. (p11)

Appuis ; un bon appui est un appui efficace pour la tâche-demande (arrêter, tourner, pousser) (p.12) notion de centre selon la demande

Mauvais appui ; habitude ?

Surface/externe versus profond (p.13) maniérisme « que les postures ont en train... de faire la danse pour eux et pas que c'est généré par la poussée... » (p.14) aller jouer là-dedans c'est ébranlant

Debout ; muscles profonds (p14) squelette, alignement, juste mes pied et mon support tonique, « c'est ça au niveau de la tonicité, la raffiner pis ensuite mettre dans leur main la capacité de solliciter quel niveau de tonicité, c'est ça le but. C'est ça qui donne une danse complexe et riche. » (p.14) tout ce qu'on exprime (p15)

ANNEXE H

DEUXIEME TABLEAU POUR OBSERVATION PARTICIPANTE

Proposition dansée et intervention	Mise en jeu organisation et ancrage	Composantes du mvt Corps-espace-temps-energie Action/effort	Elites perçus Mots kinesthésique Image, imaginaire Sensation		
Sol Exploration guidée Respiration et attention	initiation	Corps et Espace (distance entre)	breath and focus bring more space, inhale, exhale focus and air, not much muscular, exhale and increase space	« imagine femur drawn away from the hip cup » « crown on the head leads toward the door »	conscience des partie qui touchent le sol, all joints around torso; hip, shoulder, cervical « release muscles and maintain the length »
modelage	Initiation, impulsions centre poids	espace	« by guiding from the center, letting shift of weight & expansion »		« keep the expansion going, evenu exhale, constant exchange with the inside- outside »
Invite à s'asseoir et explorer	Initiation organisation transfert	Espace Effort poids	where do the mvt starts ?from the core of mvt, of effort, starts from expansion & then the muscles work around it what do i need to shift the weight	Honor the space you have created	Feel expansion in the joint Not abandoned to the floor

Classe Angélique Wilkie, jour 2

Légende : jaune (stratégie pédagogique) orange (relation à la gravité et mouvement dansé) vert (stratégie d'apprentissage)

ANNEXE I

CODE COULEUR, TABLEAU D'OBSERVATION

Proposition dansée et intervention	Organisation et abstrait	Composantes du mvt Corps-espace-temps-energie Action-effort	Filtres perceptifs Mots Image, imaginaire Sensation kinesthésique		
Sol Exploration guidée Respiration et attention	initiation	Corps et Espace (distance entre)	breath and focus bring more space, inhale, exhale focus and air, not much muscular, exhale and increase space	« imagine drawn away from the hip cup » « crown on the head leads toward the door »	conscience des parties qui touchent le sol, all joints around torso; hip, shoulder, cervical « release muscles and maintain the length »
modelage	Initiation, impulsion centre poids	espace	« by guiding from the center, letting shift of weight & expansion »		« keep the expansion going, even exhale, constant exchange with the inside-outside »
Invité à s'asseoir et explorer	Initiation organisation	Espace Effort poids	where do the mvt starts ?from the core of mvt, of effort, starts from expansion & then the muscles work around it what do i need to shift the weight	Honor the space you have created	Feel expansion in the joint Not abandoned to the floor

Légende : **bleu** (posture), **mauve** (principe), **rose** (organisation mvt) **orange** (mouvement dansé) **jaune** (stratégie pédagogique) **vert** (stratégie d'apprentissage)

ANNEXE J

CODE COULEUR, TRANSCRIPTION

Vendredi 25 septembre 2015

jour 23

Stabilité

exploration somatique sous deux themes: where the mvt comes from, where the acceleration starts?

au sol, ça change notre relation au sol: yan, shake.

Prise de conscience des partie qui touchent le sol, qui ne touchent pas: en dessous, de côté, devant, visualisation des distances, espaces entre tête et tronc, all joints around torso: hip, shoulder, cervical

les étudiants explorent: breath and focus: "bring more space, inhale, exhale"

focus and air: "not much muscular, exhale and increase space (jointure) qui fait bouger, permet une initiation

"imagine femur drawn away from the hip cup" "release muscles and maintain the length" "crown on the head leads toward the door" (tête en allongement avec)

"keep the expansion going, every exhale, constant exchange with the inside-outside"

to generate movement (can be small, imperceptible) "release from inside the body, from the core" "by guiding from the center, letting shift of weight & expansion"

mobile

elle invite à s'assoir, dérouler le tronc: where does the movement starts? pose des question et répond ensuite

"From the core of the movement, from the core of the effort, it starts from expansion & then the muscles work around it"

what do i need to do shift of weight rather than contracting muscles, feel expansion in joints.

"my body is an automatic pilot, not my brain" elle réfère à prise de conscience dans le mouvement, à se questionner

"honor the space you have created, & the fact that you are not abandoned to the floor" (support) elle invite à se questionner sur "how i think of expanding from specific place to help" (trouver support et garder mobilité, elle fait

modélage) "what do i need?" "opening the hands", comme avec des tentacules à l'intérieur

a marcher à 4 pattes: "From inside the joints, possibility to chanel, to open, be aware of head and tale" "How am i, can i be supporting weight with space"

"weight of the tale (s'assoir) top of the spine... become more aware of how we are engaging, juste feel, extension, shift your weight on both feet (genre planche)

"dont expend to stop" *contract

la lentier permet de reprogrammer a certain awareness "i need to be aware of my habits, when they are a technical handicap" idée de

working our bodies healthiest possible, taking time to feel

"Find the animal, be tactile" expansion from the core and then to the limb

what do i need to use, what do i need to let go? what is available

4-tour de l'

support + proprio guide

ANNEXE K

REPRÉSENTATION DE L'APPROCHE DE ROXANE D'ORLÉANS

Participant 1

L'expression de notre présence humaine;

"c'est dans la structure moléculaire de la danse de communiquer à ce niveau là."

"S'exprimer avec confiance: se libérer et le dire par le mouvement"

Principes: Communication, de l'intérieur à l'extérieur, explorer

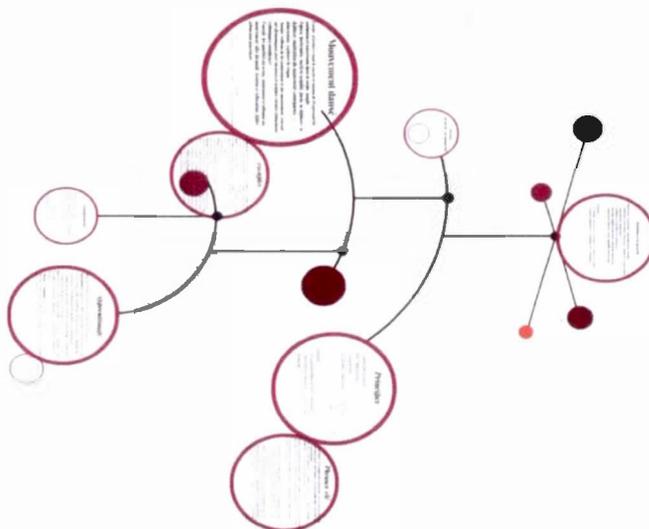
Attitude: responsabilité, ouverture

technique

"Développer le mouvement naturel ... (orps disponible, malléable et expressif, qui communique"

"aider à créer un rituel où celle libérée s'ouvre"

"we have the tool of the earth... using the floor through locomotion"



Version complète disponible grâce au logiciel de présentation Prezi ([http //prezi.com](http://prezi.com)).
à l'adresse suivante :

http://prezi.com/lcptk9gmshgz/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

(Libre d'accès au moment d'écrire ces lignes, consulté le 21 juin 2017).

Également disponible en document d'accompagnement sur Archipel.

Relation à la gravité

Atlas en jeu. Initiation, organisation et ancrage

- Initiation motivation "présence instinctive" "préparation "potentiel de mouvement"
- Impulsion et qualité du mouvement
- ancrage, rapport à la terre, centre de gravité du mouvement dans le corps, équilibre dynamique

à travers

- le souffle, travail avec le poids, la relation à l'espace (tensions spatiales), et complexités rythmiques

Principes

- Communication
- De l'intérieur à l'extérieur
- Explorer-Risquer

Attitudes

- responsabilité (choix, attitude)
- Ouverture (présence à soi et au monde)

Posture
se porter, se comporter

calme, voix expressive, petite mais puissante, sercine-positive, ancrage du bas, symbolique du mouvement

Implicite

Phrases-clé

développer un langage plus intéressant, au niveau de la posture, du mouvement, plus humain, un corps malléable, expressif, communicatif.

en danse l'expressivité est en rapport à l'air, ... est dans la structure, ... de la danse, de communiquer avec nous le ...

l'attraction de la gravité, presque le coup de se laisser dans un ...

l'absence d'écouter le mouvement interne, ...

Implicite

importance de l'espace, expression, gestuelle qui communique, rigueur, dévotion, empreinte verticale dans l'alignement, aime explorer le déséquilibre

Mouvement dansé

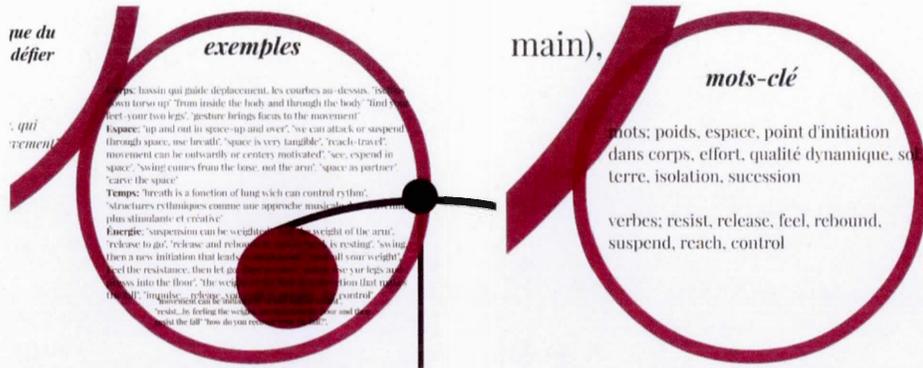
corps: (ceinture) tout le corps et nouveau de l'expressivité, initiation et succession dans le corps, souffle.

Espace: partenaire, matière tangible, focus, se déployer, se déplacer, motivation du mouvement-conséquences, 3 dimensions, explorer le risque

temps: rythme de la respiration et du mouvement, travail sur dynamiques avec mesures et temps variées (structures rythmiques complexes)

Énergie: les qualités du swing, suspension et attaque du mouvement, rôle du poids: tension et relaxation, défer attraction gravitaire





ANNEXE L

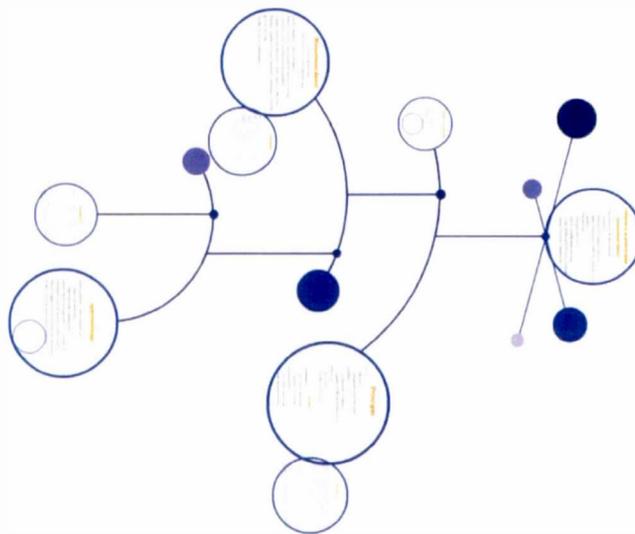
REPRÉSENTATION DE L'APPROCHE DE JAMIE WRIGHT

Participante 2

2 grandes vérités: gravité et limites anatomiques
(le reste: choix esthétiques-coordonations)

Principes: choix, équilibre, efficacité

Technique: c'est le moyen, le chemin, comment! je me rends
 · rendre tâche précise
 · prévention blessure



Version complète disponible grâce au logiciel de présentation Prezi ([http //prezi.com](http://prezi.com)).
à l'adresse suivante :

http://prezi.com/_o6cizzvmn2q/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

(Libre d'accès au moment d'écrire ces lignes, consulté le 21 juin 2017).

Également disponible en document d'accompagnement sur Archipel.

relation à la gravité dans mouvement dansé

Organisation du mouvement

- impulsion
- axe central, support profond
- appui fonctionnel (efficace pour force et stabilité)

Composantes

- énergie; résistance
- temps; accélération, lenteur
- corps; chaîne postérieure, isolation
- espace; distance, opposition

Principes

Choix

- sélection
- compréhension demande

Équilibre

- engagement & détente
- rigueur et liberté d'expression

Efficacité

- précision
- prévention blessure

attitudes

autonomie

- faire choix appropriés
- s'adapter au contexte

responsabilité

- rencontrer principes
- son chemin-parcours

Posture enseignante
se parler et se comporter

disponible, proximité, humour, physiquement engagée dans la proposition dansée, calme et explosive

implicite

le poids, l'espace externe (intention spatiale), contrôle (engagement pour maîtriser la tâche motrice), équilibre dans l'alignement (proprioception)

phrases-clé

tu prends une confiance et une responsabilité de la confiance pour eux, seulement je mets mon corps de façon précise dans ce rôle là "tu a pas un bien" un chemin que vous construisez en dedans avec votre contrôle, les bras ressemblent and leave it in the manner of your choice "tu peux choisir d'engager musculairement plus de résister, pour ensuite relâcher, mais écoute le chemin qui se dévoile" savoir ce qui est fait, intelligence physique, conscience corporelle, et sens kinesthésique fort: la queue ultimement c'est l'efficacité de ne pas voir travailler "on est vil et attentif" écoute globale, ou est important: calme et contrôle: défaire les patrons "tu tu perds l'équilibre le travail est dans le corps" équilibre d'autonomie et d'expressivité et de rigueur dans la proposition anatomique: "there is no way out, qu'est ce qui va mourir?" meet and match "in a working space", j'amène pas des verres" enseigner c'est un dialogue "ce que l'on voit c'est très peu, it's a very small amount of the picture" au niveau de la tonique, la raffinerie et de mettre dans leur main la capacité de solliciter quel niveau de tonique: c'est ça le but. C'est ce qui donne une danse complexe et riche

implicite

le poids, l'espace externe (intention spatiale), contrôle (engagement pour maîtriser la tâche motrice), équilibre dans l'alignement (proprioception)

Mouvement dansé

Tâches-demandes

"this is precise, pas n'importe quoi"

Corps: sensations, proprioception

Espace: distance entre segments, point d'ancrage, opposition pour stabilisation ou équilibre

Temps: lenteur, accélération, choix 'on your own time'

Énergie: impulsion (+que initiation), résistance, contrôle, gravité, puissance (poids); dirige le relâchement

/n time"
e, contrôle,

exemple

Corps: sens d'accrochage vers les pieds - "find the floor" - what this looks already - chaîne postérieure
Espace: opposition vers au haut - en dessous - centre du volume - liberté que ça donne - quand on travaille en bas - "arrasse en dessous" - the power coming from underneath - in up down
Temps: he there one one - accentue les accents dans les sauts - se dévie - laisser le corps imaginaire
Énergie: dans les à floor - working hard against - on down - pas avoir d'opposition à la pesanteur à force le temps une poussée - tous les at les ont des transfert de poids, résistance - demandent des coordinations neurolaires différentes - travail contre gravité, sens avec la force - dans give n - "sunk" - sending energy out - relâcher pour avoir une transformation, de releasing is what you need - two engaging one into center
Posture: change the posture - melting or pour into line - toutes ces options de postures - micro changements musculaires

enseignement

démonstration, modelage et contre exemple, pratique guidée, exposé en début ou fin de classe

observe de manière expressive, rétroaction entre exercices, laisse choix (dans l'exercices et entre ceux-ci)

Mélange de propositions structurées et de moments d'improvisation à l'intérieur de ceux-ci.
 vendredi 'somatique'; travail 2x2, lenteur, exploration de façon d'utiliser la force gravitaire pour se mettre en mouvement.

apprentissage

écoute globale-confiance pour oser
 • impro, propositions
 • attention aux changements
 sensation de l'engagement musculaire, de la force nécessaire pour se mouvoir selon la tâche
 Peu d'images, relié au mouvement cinétique
 Verbes d'action, fonctionnel, simplicité



clonnet, simplicité

mots-clé

Mots: résistance, engagement, floor, relation tête coccyx, focus, posture, contact (sol), force, gravité, pied, chaîne postérieure, tension, out & away, en-dessous, axe
Verbes: pousse, repousse, engage, plonge, pop up, melt, reconstruire, relâche, sentez, isole, lance, détourne, go under,

ANNEXE M

REPRÉSENTATION DE L'APPROCHE DE D'ANGELIQUE WILLKIE

Participant 3

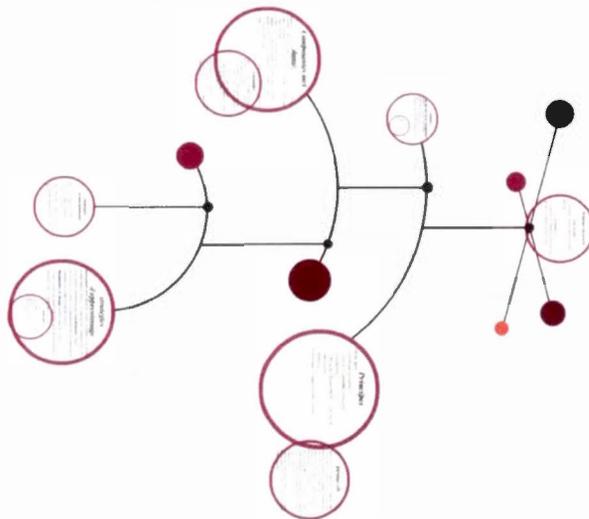
Relation à la spatialité : relation à l'espace

"make it, feel it, use it, expand to more"

Par le chemin de l'écoute des sensations et par la prise de conscience de notre rapport à l'espace (interne et externe)

*Écouter pour sentir, sentir pour choisir chemin
Clarté et stabilité, efficacité, écologie*

*Technique c'est "général d'information",
autonomie et responsabilité
(disponibilité et prévention blessures)*



Version complète disponible grâce au logiciel de présentation Prezi ([http //prezi.com](http://prezi.com)), à l'adresse suivante :

http://prezi.com/tbqyswvy7fjh/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

(Libre d'accès au moment d'écrire ces lignes, consulté le 21 juin 2017).

Également disponible en document d'accompagnement sur Archipel.

Relation à la gravité

mise en jeu

1- initiation, organisation (trajet), ancrage

à travers

2- Relation à l'espace: relation au poids, relation au sol, à l'air

Principes

3 principes.

- ecologie (échange)
- clarté et stabilité (rencontrer l'exigence)
- efficacité (disponibilité et prévention blessures)

2 attitudes:

autonomie, responsabilité (choix)

ph

ph... is... the... space that... is... in... place... harness... density... relationship with... available?

Posture

se porter et se comporter

Attitude décontractée, utilise humour, disponible et exigeante, clarté démonstration, physiquement engagée, modelage guidé par un vocabulaire riche et précis.

implicite

engagement, respect limites anatomiques, mvt naturel, effort, prise de risque, constance, préparation, vêtements, voix

phrases-clé

there is no final destination, be aware, feel the weight, use the information, the knowing is the freedom, the machine is complex but principles are simple, try natural trajectories, find the animal be tactile, release from the core, release and go further, by guiding from center you are letting shifts of weight happen and expansion, its the space that allows you to move, if your weight is anchored you generate movement that is already in place, harness the energy necessary, notion of density means that you feel the weight and use it, engagement is muscular density, stand means relationship with space and floor so use muscle, let your body find the solution, find connections, what's available?

implicite

engagement, respect limites anatomiques, mvt naturel, effort, prise de risque, constance

préparation, vêtements, voix

Composantes mvt dansé

Espace: interne (sensation, repère, direction, distances et exte) (omnidire, elle dans la forme)

Corps: pour indiquer l'espace, l'endroit de la sensation à recueillir, pour indiquer l'initiation

Temps: peu d'accélération pour initiation

Energie: pas de force comme qualité de mouvement mais énergie globale et effort en terme d'engagement et mouvement ou tonique (engagement et dynamique)

Poids: constant, transfer et utilisation, pour... (weight and floor)

exemples

space: make space in the body, expand from the core, find places in the joint, supporting weight with space

corps: sacrum, tête, pelvis, space, ... (head, feet, core, feet, direct, come, ...)

temps: shift core weight, find center of the head, take axis, feel hip, ... (weight, release, the floor)

transfert et utilisation, relation à la sensation "feel it us

exemples

espace: 'make space in the body, expansion from the core, find places in the joint, supporting weight with space'
 Corps: sacrum-tête, pelvis, spine, 'use your hand, feel your feet, direct connection to pelvis floor'
 Poids: 'shift you weight, feel weight of the head-tale-arm, feel hip dropping, pushing your weight down into the floor, lift your spine, relax the weight, gravity to the floor'
 'work with impulse how much energy do i need? Less voluntary-will driven make it about space, sensation... work less feel more, dont change allow things'

Stratégies d'enseignement

démonstration (toujours), modelage sur elle, pratique guidée sur un élève puis au groupe, court exposé pour donner supplément d'information
 pose des questions et attend réponse, temps d'évocation et discussion, contre exemple sur elle, vendredi "somatique" (deuteur et écoute par exploration)

stratégies d'apprentissage

sensation (mvt dans le corps, initiation ou action poids masse partie, respiration, contact avec le sol), guide attention par **vocabulaire** clair et précis en lien avec l'organisation du mouvement (jamais seulement sur la forme).
imaginaire et image (peu) mais se réfère à l'espace interne pour chemin vers sensation (ex: animal, encre, densité)

mots-clés

mots: weight, expansion, density, floor
 space, breath, sensation, relationship, core, chemin
 verbe: feel, push, shift, open, engage, observe, release, lift, drop, support, use, allow

même pour chemin vers sensation (encre, densité)

mots-clés

mots: weight, expansion, density, floor
 space, breath, sensation, relationship, core, chemins
 verbe: feel, push, shift, open, engage, observe, release, lift, drop, support, use, allow

APPENDICE A

CERTIFICAT DE FORMATION ÉTHIQUE ET CERPE

Groupe en éthique
de la recherche

Placer l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER

Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Sandrine Vachon

*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)*

31 mars, 2015

UQAM
Université du Québec à Montréal

Faculté de communication
Faculté des arts
Faculté de science politique et de droit

Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE)

No du certificat : 0135

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains pour la Faculté de science politique et de droit, la Faculté des arts et la Faculté de communication a examiné le protocole de recherche suivant et juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Nom de l'étudiant(e) : Sandrine Vachon
Programme d'études : Maîtrise en danse
Directrice/Directeur de recherche : Johanna Bienaise
Titre du protocole de recherche : Mise en jeu de la relation à la gravité dans l'enseignement de la classe technique contemporaine dans le contexte de la formation continue des danseurs professionnels et pré professionnels

MODALITÉS D'APPLICATION

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être transmises au comité.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicalité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 15 juin 2016. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le 15 mai 2016.



Emmanuelle Bernheim
Professeure au département de sciences juridiques
Présidente, CERPEZ

15 juin 2015

Date d'émission initiale du certificat

† Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au chef des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux modalités de communication. Les modifications incluent les risques de préjudice non prévus pour les participants, les préférences mises en place pour les données, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe ayant ou ayant eu accès aux données.

APPENDICE B

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPANTES



Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Mise en jeu de la relation à la gravité dans l'enseignement de la classe technique contemporaine.

Chercheur responsable (directeur de recherche)
 Johanna Bienaise, Département de Danse, Université du Québec à Montréal
 514 987-3000 poste 3500
jbienaise.johanna@uqam.ca
 Étudiant chercheur
 Sandrine Vachon, maîtrise en Danse, Université du Québec à Montréal
vachon.sandrine@courrier.uqam.ca
 514 843-9876

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche parce que nous considérons que votre expérience et vos compétences en enseignement peuvent contribuer grandement aux objectifs du présent projet de recherche et faire avancer les connaissances dans le domaine de la formation technique en danse contemporaine. Ce projet de recherche implique la présence de la praticienne chercheuse Sandrine Vachon comme participante et comme observatrice lors de votre stage d'enseignement. 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

Chaque danseur possède une manière unique avec laquelle il exprime dans le mouvement sa relation avec la force gravitaire. L'organisation du mouvement, de l'intention à l'exécution, est complexe et comporte des enjeux à la fois corporels, relationnels et expressifs. Ces enjeux trouvent également racines dans l'histoire personnelle et l'environnement socio-culturel. Le projet de recherche consiste à examiner les manières variées et nuancées d'aborder la relation à la gravité en classe technique contemporaine. L'objectif principal de recherche est de mettre en évidence différentes approches pédagogiques (outils dans la transmission ou le contenu) qui permettront l'élaboration d'un éventail de moyens pratiques pour aborder la relation à la gravité dans les classes techniques. Le but est d'améliorer ma pratique enseignante en ayant la possibilité de développer ces outils variés pour aborder de différentes manières la relation à la gravité avec mes étudiants. Je souhaite ainsi, grâce à cette recherche, trouver les moyens de les aider d'abord, à mieux comprendre les enjeux de cette relation, puis de transformer leur expérience en mouvement, en les guidant à bouger avec plus d'aisance dans leur propre relation à la gravité. La recherche s'inscrit dans l'avancement des connaissances en formation technique et dans la formation globale du danseur professionnel en danse contemporaine.

Nature et durée de votre participation

La durée du déroulement du projet de recherche est prévue sur une semaine lors de votre stage d'enseignement de classes techniques à Montréal, période pendant laquelle je ferai de l'observation participante. L'exploration personnelle, corporelle et incarnée dans une visée de meilleure compréhension du phénomène de la relation à la gravité en classe technique semble inévitable pour améliorer ma pratique enseignante. C'est-à-dire que je serai parfois physiquement engagée dans vos classes techniques et que parfois je prendrai du recul comme observatrice pour prendre des notes dans un journal de bord. Ceci implique que votre pratique d'enseignement en classe technique contemporaine sera filmée tous les jours par captation vidéo et à l'aide de micros supplémentaires installés en studio, afin d'aider à transcrire les paroles et les actions par la suite. Par ailleurs, je vous demande de m'accorder une entrevue qui sera aussi enregistrée de façon audio et vidéo, avec votre permission, afin de faire le bilan sur la semaine d'enseignement et sur votre approche pédagogique. Cette entrevue d'une durée approximative d'une heure aura la forme d'une entrevue semi-dirigée dans laquelle plusieurs thèmes seront abordés (votre vision de la classe technique, votre conception de la relation à la gravité, vos moyens d'enseignement). Les enregistrements vidéo et audio serviront à recueillir le verbatim et les indications supplémentaires en classe technique et serviront à contextualiser les données recueillies lors l'entrevue. La transcription de ces entrevues vous sera envoyée afin de confirmer les informations, vous aurez alors la possibilité de préciser ou corriger vos propos et d'intervenir dans l'articulation de ceux-ci.

Avantages liés à la participation

L'avantage principal de votre participation à cette étude sera d'avoir contribué à l'avancement de la recherche en danse. Cette recherche mettra en lumière les manières avec lesquelles vous arrivez à explorer les notions se rattachant à la relation à la gravité, qui seront perçues comme autant de portes d'entrées possibles pour aborder cette relation. Ma recherche pourrait vous faire mieux conscientiser votre approche pédagogique et vos manières privilégiées d'aborder la relation à la gravité dans votre pratique. Vous pourrez, éventuellement, identifier plus clairement les outils qui vous permettent de traiter de cette relation et réaliser comment ces notions se manifestent dans votre enseignement.

Risques liés à la participation

Aucun risque n'est directement lié à la participation à cette recherche. Vous pourriez vous blesser en enseignant, mais cela constitue un risque habituel de votre pratique d'enseignement. Je tenterai d'être la plus discrète possible, afin de ne pas déranger votre enseignement et le travail des autres danseurs pendant classes techniques. Votre participation nécessite un investissement temporel supplémentaire (entrevue et corroboration des données). L'entrevue se déroulera avec un souci de respect et d'intégrité. Vous aurez toujours la possibilité de ne pas répondre à une question si cela vous rend inconfortables, et ce sans avoir à vous justifier. Il est de ma responsabilité d'étudiante-chercheuse de suspendre ou mettre fin à l'entrevue si j'estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des enregistrements vidéo et audio sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice Johanna Bienaise auront accès à ces renseignements et à leurs transcriptions. Le matériel de recherche (journal de bord, fichiers audio et vidéo et transcription) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. L'ensemble des données recueillies sera détruit 5 ans après les dernières publications. La nature du projet de recherche exige que le contexte d'enseignement tout comme l'approche pédagogique soit détaillés pour mieux saisir votre enseignement. Par ailleurs, votre perspective sur la formation et sur le métier d'interprète est personnelle et

teintée de votre propre cheminement professionnel. La transparence de cet ensemble est la clé de la richesse des données de cette présente recherche. Comme le lieu de la formation, le moment et le style de formation technique devront être décrits, assurer votre anonymat m'est impossible. Nous vous demandons donc d'accepter de divulguer votre identité dans le document écrit du mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire, et vous acceptez sans aucune contrainte ou pression extérieure. 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 Sandrine Vachon verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue. Les résultats de la recherche vous seront transmis au terme du projet.

Clause responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Sandrine Vachon, ou sa directrice de recherche, Johanna Bienaise, si vous avez des questions additionnelles sur le projet, sur les conditions de votre participation ou sur vos droits en tant que participant de recherche.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou bernheim.emmanuelle@uqam.ca.

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.

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.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom: _____

- J'accepte d'être filmé et enregistré lors des classes techniques
- J'accepte d'être filmé et enregistré lors de l'entrevue
- J'accepte de divulguer mon nom lors des résultats écrits de la recherche

Signature _____ Date _____

Engagement du chercheur

« 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.

Prénom, Nom: _____

Signature _____ Date _____

Insérez la date à laquelle le CÉRPÉ a approuvé le projet.

APPENDICE C

DEMANDE DE CONSENTEMENT POUR ORGANISME HÔTE

UQÀM | Département de danse

DEMANDE DE CONSENTEMENT AVEC L'ORGANISME HÔTE

Mise en jeu de la relation à la gravité dans l'enseignement de la classe technique contemporaine

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Sandrine Vachon
 Programme d'enseignement : Maîtrise en Danse
 Adresse courriel : vachon.sandrine@courrier.uqam.ca
 Téléphone : 514 843-9876

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invités à prendre part à titre de collaborateur à ce projet de recherche visant à comprendre comment, dans une classe technique en danse contemporaine, l'enseignant traite de la relation à la gravité. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en danse de l'UQAM, sous la direction de Johanna Bienaise, professeure au département de Danse de l'université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au 514 987-3000 poste 5500 ou par courriel à l'adresse suivante : bienaise.johanna@uqam.ca

AVANTAGES ET RISQUES

Il n'y a pas de risque associé à cette collaboration. Vous ne recevrez aucun bénéfice financier, mais vous aurez contribué à l'avancement des connaissances dans la formation technique des danseurs contemporains.

PROCÉDURES

L'étudiante chercheure participera à la formation donnée par Angélique Wilkie, les classes seront filmées et enregistrées sous support video et audio.

ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou bernheim.emmanuelle@uqam.ca.

REMERCIEMENT

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous remercier de l'attention avec laquelle vous considérez cette demande.

- J'accepte la présence de l'étudiante-chercheure Sandrine Vachon lors des classes techniques données par _____
- J'accepte que les classes soient filmées et enregistrées.
- J'accepte que les informations relatives au stage **apparaissent** dans le document écrit du mémoire

SIGNATURE

Je _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement. Je reconnais que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de collaborer.

Signature du collaborateur :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche.

APPENDICE D

COURRIEL ENVOYÉ AUX ORGANISMES HÔTES

UQÀM | Département de danse

COURRIEL ENVOYÉ À L'ORGANISME HÔTE

Bonjour,

Je suis présentement à la maîtrise en Danse à l'université du Québec à Montréal et je réalise une recherche en pratique des arts, plus précisément en enseignement de la classe technique contemporaine. Je souhaite participer au stage d'été de l'École de danse contemporaine de Montréal et observer l'enseignante Laura Toma pendant une semaine. Une demande de consentement lui a été envoyée afin de sonder son intérêt. Une copie de cette lettre qui explique l'objectif de ma recherche et les moyens de collecte de données vous est fournie ci-joint. Mon inscription sera complétée selon les modalités prévues par votre organisme et le montant sera réglé avant le début du stage.

Je sollicite par la présente votre collaboration afin de me permettre de mener ma recherche. Mon observation participante consistera à être physiquement engagée dans la classe et parfois à prendre du recul pour prendre des notes dans un journal de bord. Je souhaite enregistrer les classes pendant la durée du stage afin de m'aider à décrire les paroles et les actions concrètes de l'enseignante en question. Une caméra vidéo sera installée à un endroit du studio. Deux à trois micros seront également positionnés à des endroits stratégiques sur les bordures du studio pour capter le plus efficacement les interventions orales de l'enseignant. Les autres danseurs ne font pas partie de la collecte de données. Je leur ferai cependant signer une lettre de consentement concernant ma présence lors du stage et la captation vidéo et audio (copie ci-jointe). Après votre approbation, les formulaires de consentement devront être signés avant le début du stage. Nous pourrions convenir ensemble de ces modalités selon vos préférences. En aucun cas, les renseignements recueillis seront diffusés en dehors de la recherche. Ces renseignements sont confidentiels et seules ma directrice et moi-même y aurons accès.

Je vous remercie de la considération que vous portez à ma demande. Vous ne recevrez aucun bénéfice financier dans le cadre de cette recherche, mais vous aurez contribué à l'avancement des connaissances en formation technique contemporaine. Si vous désirez avoir des informations complémentaires, vous pouvez me rejoindre par courriel ou par téléphone aux coordonnées suivantes : vachon.sandrine@courrier.uqam.ca et au numéro 514 843-9876

Il est aussi possible de contacter ma directrice de recherche, madame Johanna Bienaise à l'adresse suivante: bienaise.johanne@uqam.ca et au numéro 514 987-3000 poste 5500

Il me fera plaisir de vous faire parvenir tous les documents explicatifs au besoin.

Je vous remercie de considérer ma demande, et je vous offre mes sincères salutations,

Sandrine Vachon

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR NON-PARTICIPANTS

UQÀM | Département de danse**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR NON-PARTICIPANT****FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)**

Mise en jeu de la relation à la gravité dans l'enseignement de la classe technique contemporaine.

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Sandrine Vachon
Programme d'enseignement : Maîtrise en Danse
Adresse courriel : vachon_sandrine@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514 843-9876

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invités à prendre part à ce projet visant à comprendre comment, dans une classe technique en danse contemporaine, l'enseignant traite de la relation à la gravité. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en danse de l'UQAM, sous la direction de Johanna Bienaise, professeure au département de Danse de l'université du Québec à Montréal. Elle peut être rejointe au 514 987-3000 poste 5500 ou par courriel à l'adresse suivante : bienaise.johanna@uqam.ca

PROCÉDURES

Afin de m'aider à me remémorer les informations lors du stage, les classes seront filmées et serviront à recueillir les propos et les interventions de l'enseignant. Comme il m'est impossible de filmer seulement l'enseignante, et que les interactions avec les danseurs font partie de la transmission des savoirs en classe technique, vous apparaîtrez sur ces enregistrements. Ces captations serviront également à contextualiser les données recueillies lors d'une entrevue réalisée avec l'enseignante sur son approche pédagogique. Lors de cette entrevue, il se peut que l'enseignante fasse référence à une intervention dans laquelle vous avez été impliqué. La transcription sur support informatique qui suivra ne permettra pas de vous identifier. En aucun cas les renseignements recueillis ne seront diffusés en-dehors de la présente recherche.

AVANTAGES ET RISQUES

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à cette collaboration. Vous ne recevrez aucun bénéfice financier, mais vous aurez contribué à l'avancement des connaissances dans la formation technique des danseurs contemporains.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des enregistrements vidéo et audio sont confidentiels et que seul la responsable du projet et sa directrice Johanna Bienaise auront accès aux renseignements vidéo, audio, et au contenu de leurs transcriptions. Le matériel de recherche (fichiers vidéo et audio et transcription) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. L'ensemble des données recueillies sera détruit 5 ans après les dernières publications.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Les résultats de la recherche vous seront transmis au terme du projet

QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Sandrine Vachon, ou la directrice Johanna Bienaise si vous avez des questions additionnelles sur le projet, sur les conditions ou sur vos droits en tant que « non participant » à la recherche.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou bernheim.emmanuelle@uqam.ca.

REMERCIEMENT

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous remercier de l'attention avec laquelle vous considérez cette demande.

J'accepte d'être filmé lors des classes techniques

SIGNATURE

Je _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à ce projet de recherche est volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet, Sandrine Vachon.

Signature du participant :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. Dans Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (dir.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (p. 109-123). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Ajuriaguerra, J. de. (1962). Le corps comme relation. *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 21, 137-157.
- Ajuriaguerra, J. de. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (2^e éd.). Paris, France : Masson.
- Alexander, G. (1976). *Le corps retrouvé par l'Eutonie*. Paris, France : Tchou.
- Amagatsu, U. (2000). *Dialogue avec la gravité*. (Trad. Patrick de Vos). Paris : Actes Sud
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*. Paris, France : Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (2001). *L'eau et les rêves : essai sur l'imagination de la matière*. Paris, France : Librairie générale française.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques : l'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal, QC : Les Éditions Poètes de brousse.
- Bainbridge Cohen. B. (2002). *Sentir, ressentir et agir : l'anatomie expérimentale du Body-Mind Centering* (M. Boucon, trad.). Bruxelles, Belgique : Contredanse
- Ballereau Garcia, M. et Harbonnier-Topin, N. (2016). *Les traces gardées d'un spectacle de danse contemporaine dans la mémoire de quatre spectateurs selon leurs filtres perceptifs* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/8733>
- Bellenger, L. et Couchaere, M.-J. (2005). *Les techniques de questionnement : poser et se poser les bonnes questions* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris, France : Éditions du Seuil.

- Bernard, M. (2001). *De la création chorégraphique*. Pantin, France : Centre national de la danse.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris, France : Odile Jacob.
- Berthoz, A. et Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris, France : Odile Jacob.
- Bienaise, J. (2008). *Présence à soi et présence scénique en danse contemporaine : expérience de quatre danseuses et onze spectateurs dans une représentation de la pièce « The Shallow End »* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré de : <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/1324>
- Bienaise, J. (2014). Que font les danseurs contemporains en classe "technique"? [brochure] Dans Keenan, K., Levac, M., Vachon, S., Wright, J., et Université du Québec à Montréal. (2014-2015). *Tribune 840 (28)*. Département de Danse.
- Bienaise, J. (2014b). De l'interprétation en danse contemporaine de l'art de s'adapter. *Recherche en danse*. Récupéré en ligne de <http://danse.revues.org/439> DOI : 10.4000/danse.439
- Bienaise, J., Harbonnier-Topin, N. et Fortin, S. (2015). *Défis et enjeux de l'adaptation à différents projets chorégraphiques et mise en jeu de la relation à la gravité dans la pratique de l'interprète en danse contemporaine* (thèse de doctorat non publiée), Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré de : <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/7965>
- Bienaise, J. et Levac, M. (2016). Donner sens à l'expérience du geste en classe technique : regard sur la pratique de quatre enseignantes au Québec. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6(3), 502-523.
- Bienaise, J. (2017). *Événement spécial classes techniques* [brochure]. Conférence présentée au Département de danse en collaboration avec le RQD [table ronde], Université du Québec à Montréal.
- Biger, R. (2015). Mouvements ancestraux : le contact improvisation et les premiers contacts. *Repère*, 36(2), 3-6. doi: 10.3917/reper.036.0003
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument : politique, société, histoire*, 9(1), 1-9.

- Brun, M. (2002). Travail réalisé dans le cadre du master en Anthtopologie da le danse (UFRSTAPS, Clermont). Cours de L. Louppe sur l'Analyse du mouvement. Récupéré de : <http://www.passeursdedanse.fr/pdf/Lepoids.pdf>
- Bruneau, M. et Lord, M. (1983). *La parole est à la danse : essai sur l'enseignement de la danse auprès d'enfants de cinq à douze ans*. Sainte-Foy, QC : La Liberté.
- Bruneau, M. et Langevin, L. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Bruneau, M. et Villeneuve, A. (2007). *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Sainte Foy, QC : Presses de l'université du Québec.
- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook*. London and New York: Routledge.
- Byrne, D. (2006). *Arboretum*. San Francisco, CA: McWeeney's Books.
- Calan, D. d. (2014). *Le Robert illustré & son dictionnaire internet* (Nouvelle édition millésime 2015. ed.). Paris: Le Robert.
- Cazemajou, A. (2005). *Analyse du mouvement : une nouvelle vision du corps en mouvement*. Paris, France : Centre national de la danse. Récupéré de <http://mediatheque.cnd.fr/spip.php?page=mediatheque-numerique-ressource&id=PHO00003927>
- Hyon, B., Mengual, M., Papillon, B. et Rousier, C. (1999). *Les acquisitions techniques en danse contemporaine. Cahiers de pédagogie*. Pantin, France : Centre national de la danse.
- Charmatz, B. et Launay, I. (2003). *Entretenir : à propos d'une danse contemporaine*. Pantin, France : Centre national de la danse.
- Charmatz, B. (2009). *Je suis une école : expérimentation, art, pédagogie*. Paris, France : Les Prairies ordinaires.
- Comandé, E. (2005). Écoles de danse et danse d'école. Dans Legras (dir) *Vers une technologie culturelle des APSA* (p. 14-27). Paris : Vigot,
- Comandé, E (2006). Quand la danse de création porte témoignage. Dans C. Perrin. (dir), *Corps et témoignage* (p. 115-122). Caen : Presses Universitaires de Caen.

- Compte-Sponville, A. (2001). *Dictionnaire de Philosophie*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Cottin, R. (2009). Dessinez-vous de face et de profil! *Repères : Cahiers de danse*, 24, 19-21.
- Cudicio, C. (2006). *Comprendre la PNL : la programmation neurolinguistique* (2e éd.). Paris: Eyrolles.
- Danse à la Carte. (2016). *Description de classe*. Récupéré le 30 octobre 2016 du site : <https://fr-ca.facebook.com/events/1643352735986060/>
- Deleuze, G., et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Éditions de Minuit.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal, QC : Guérin.
- Després, A. (1999). *Un rapport autre à la gravité, enjeux*. Actes du colloque international : La danse une culture en mouvement. Strasbourg : Université Marc Bloch, 129-139.
- Després, A. (2003). Logique du résultat et logique du processus. Dans A. Després (dir.), *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine : logique du geste esthétique* (p. 270-272). Paris, France : Presses universitaires du septentrion.
- Esthétique. (2016). Dans *Dictionnaire Larousse*. Récupéré (le 28 novembre 2016) de : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/esthétique>
- Ligne d'aplomb. (2016). Dans *Dictionnaire Larousse*. Récupéré (le 28 novembre 2016) de : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ligne_d'aplomb
- Dobbels, D., Rabant, C. et Godard, H. (1994). Entretien avec Hubert Godard : le geste manquant. *Revue internationale de psychanalyse*, 10(5), 63-75.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.505-540). Sainte-Foy, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Dolto, F. et Nasio, J.-D. (2002). *L'enfant miroir*. Paris, France : Rivages.
- Dowd, I. (1981). *Taking root to fly: Seven articles on functional anatomy*. New York: I. Dowd.
- Dowd, I. (2005). Teacher's wisdom. *Dance magazine*, 79(6), 76-77.

- Dunbar, J. (2003). *José Limón: The artist re-viewed*. London: Routledge
- Dupuy, D. (1986). L'homme qui danse entre ciel et terre... Dans D. Dupuy et F. Dupuy (dir.), *Une danse à l'œuvre* (p. 70-74). Paris, France : Centre national de la Danse.
- Dupuy, D. (2011). *La sagesse du danseur*. Paris, France : Éditions Jean-Claude Béhar.
- École de Danse Contemporaine de Montréal. (2016). Récupéré le 29 octobre 2016 du site de l'école de danse contemporaine de Montréal : <http://www.edcmtl.com/fr/lecole/equipe/jamie-wright>
- Eddy, M. (2000). *Access to somatic theory and application: Socio-political concerns. Dance in the Millennium*. An international Conference proceeding. Washington D.C. (19-23 juillet), 144-148.
- Proprioceptif. (2016). Dans l'*Encyclopédie Larousse*. Récupéré le 28 novembre 2016 du site : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/proprioceptif/15559>
- Erkert, J. (2003) *Harnessing the wind: The art of teaching modern dance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris, France : La Dispute.
- Faure, S. (2004). L'imaginaire dans le processus d'incorporation du métier de danseur. Dans C. Fintz (dir.), *Les imaginaires du Corps* (vol. 2, p. 73-90). Paris : Harmattan.
- Febvre, M. (2007). Faire de son corps un projet lucide et singulier. *Cahier de théâtre Jeu inc.*, 125(4), 57-62.
- Formis, B. (2009). *Penser en corps : soma-esthétique, art et philosophie*. Paris : Harmattan.
- Fortin, S. (1996). L'éducation somatique : nouvel ingrédient de la formation pratique en danse. *Nouvelles de danse*, 28, 15-30.
- Fortin, S. (1998). Somatics: Today's tool for empowering modern dance teachers and transforming dance pedagogy. Dans S.B. Shapiro (dir.), *Dance, power and difference: Critical Feminist Perspective in Dance Education* (p.49-71). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fortin, S. (2001). Devenir expert de ses sensations. Dans *Actes du colloque Art Fusion, le premier congrès interdisciplinaire regroupant les quatre disciplines artistiques: Les actes du Congrès 4 arts, 2000*. Montréal.

- Fortin, S. (2008). *Danse et Santé : du corps intime au corps social*. Québec, QC : Presses de l'université du Québec.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 4, 23-48.
- Garczarek, K. et Harbonnier-Topin, N. (2014). *Processus d'appropriation d'un univers chorégraphique par l'interprète en interaction avec le chorégraphe et le répétiteur* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/6060>
- Gauthier, C. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: La gestion des Apprentissages*. Bruxelles: Université De Boeck.
- Gérard, C. et al.. (2014). La fabrique des appuis. *Repères, cahier de danse*, 1(33). 6-9. DOI : 10.3917/reper.033.0006
- Gérardin, F. (2005). *Le Robert : Dictionnaire pratique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Gibney Dance (2017) *Dance 'n Tell A curated guide to class in NY city; Megan Bascom*. Récupéré le 10 avril 2017 du site : <http://dancentell.com/classes/megan-bascom-contemporary-forms-9/>
- Gibson, J. J. (2001). Le système haptique. *Nouvelle de Danse*, 48-49, 94-120.
- Gil, J. (2000). La danse, le corps, l'inconscient. *Terrain*, 35, 57-74.
- Ginot, I. et Launay, I. (2002). L'école une fabrique d'anticorps. *Art Press*, 23, 106- 111.
- Ginot, I., Mallet, G., Nioche, J., Roquet, C. (2006). De l'image à l'imaginaire, *Repères, cahier de danse*, 1(17), 3-8.
- Ginot, I. (2008). Corporalité. Dans P. Le Moal (Éd.), *Dictionnaire de la danse* (pp.554). Paris : Larousse-Borduas.

- Glon, M. (2006). Image du corps et formation : dialoguer avec un modèle. *Repères : cahier de danse*, 1(17), 9-10.
- Glon, Marie. (2014). Introduction . *Repères, cahier de danse*, 1(33), 2-2. DOI : 10.3917/reper.033.0002
- Godard, H. (1990). À propos des théories sur le mouvement. *Marysas*, 30, 109-111.
- Godard, H. (1992). Présentation d'un modèle de lecture du corps en danse. Dans M. Peix-Arguel (dir.), *Le corps en jeu* (p. 209-221). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Godard, H. (1994a). C'est le mouvement qui donne corps au geste. *Marysas*, 30, 72-77.
- Godard, H. (1994b). Le souffle le lien. *Marysas*, 32, 27-31.
- Godard, H. (1995). Le geste et sa perception. Dans M. Michel et I. Ginot (dir.), *La danse au XXe siècle* (p.224-229). Paris, France : Bordas.
- Godard, H. et Gromer, G. (1995). Aux sources et à l'horizon de la kinésiologie. *Notes Funambules*, 4, 5-21.
- Godard, H. (2001). L'enfant interprète, le regard de l'adulte spectateur. *Balises, CESMD de Poitou Charentes*, 1, 77-103.
- Godard, H. (2006). Des trous noirs, entretien avec Kuypers Patricia. *Scientifiquement danse, Nouvelles de danse*, 53, 56-75.
- Godard, H. et Bouvier, M. (réalisation). (2013). Fond/Figure, entretien avec Hubert Godard. *Pour un atlas des figures*. [vidéo] Conférence Paris 8. Récupéré le 23 avril 2017 de <http://pourunatlasdesfigures.net/entretiens/fond--figure-entretien-avec.html>
- Godard, H. et Louppe, L. (1992). Le déséquilibre fondateur. *Art Press hors-série*, 13, 137-143.
- Gosselin, P. et Le Coguiec, É. (2009). *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Sainte-Foy, QC. Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P. et Laurier, D. (2004). *Tactiques insolites : vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*. Montréal, QC : Guérin.
- Graham, M. (1992). *Mémoires de la danse* (C. Le Bœuf trad.). Arles, France : Actes Sud.

- Gravel, C. (2012). *La création du danseur dans l'espace de l'œuvre chorégraphique autopoïétique d'une (re)prise de rôle* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré du site Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/5114/>
- Grinder, J. et Bandler, R. (2005). *Transe-formations : programmation neuro-linguistique et techniques d'hypnose éricksonienne* (Nouv. éd.). Paris: InterÉditions.
- Guisgand, P. (2011). *À propos de la notion d'état de corps*. Dans J. Féral (dir.), *Pratiques performatives* (p.223-239). Presses de l'Université du Québec/Presses universitaires de Rennes..
- Hanna, T. (1976). The field of Somatics? *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1(1), 30-34.
- Hanna, T. (1986). What is Somatic? *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 5(4), (printemps/été), 4-8.
- Hanna, T. (1986-87). What is Somatic? Part two. *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 6(1), (automne/hiver). Récupéré en ligne de <https://somatics.org/library/biblio/htl-wis2>
- Hanna, T. (1989). Définition du terme somatique. Dans *La Somatique*. Paris : Inter-Édition.
- Hanna, T. (1994). Three Elements of Somatologie. *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 9(4), 4-8.
- Harbonnier-Topin, N. (2008). Et si Platon avait raison ? Dans S. Fortin (dir.), *Danse et Santé : du corps intime au corps social* (p. 157-167). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Harbonnier-Topin, N. (2006). *La mémoire corporelle dans l'apprentissage en danse : une absorption inconsciente du prestige*. Actes du Colloque « Atelier de la danse n° 2 : Mémoires ». Nice, France : Université de Nice Sophia-Antipolis.
- Harbonnier-Topin, N. (2007, 21-24 juin). *La classe technique de danse, une évidence à questionner*. Society of Dance History Scholars (SDHS), Congress in Research in Dance (CORD) « Repenser pratique et théorie », Centre National de la Danse, Paris, France.
- 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 non publiée). Paris: Conservatoire national des Arts et Métiers.

- Harbonnier, N. (2012) Plongée dans l'expérience sensible, *Spirale*, 242, automne 2012, 50-51.
- Harbonnier-Topin, N. & Barbier, J.- M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? *STAPS 103* "Artistique et sensible..." 2è partie, 35(1), 53-68.
- Horton Fraleigh, S. (1996). *The Spiral Dance: Toward a Phenomenology of Somatics*. Dance faculty publication. Paper 8. Brockport. Récupéré de http://digitalcommons.brockport.edu/dns_facpub/8
- Horton Fraleigh, S. (2000). Consciousness matters. *Dance Research Journal*. 32(1), (été), 54-62.
- Huesca, R. (2005). Les différents corps de la technique. *Quant à la Danse*, 2, 29-40.
- Huesca, R. (2012). *Danse, art et modernité : Au mépris des usages*, Paris : Presses universitaires de France.
- Humphrey, D. (1987). *The art of making dances*. New York: Grove Press.
- Humphrey, D. (1990). Construire la danse. (J. Robinson trad.). Paris : Éditions Bernard Coutaz.
- Impulstanz. (2016). *Workshop ; Joe Alegado*. Récupéré (le 12 mars 2016) de : <https://www.impulstanz.com/en/archive/2016/workshops/id3195/>
- Jean, G. (1991). Fonction de l'imaginaire. Dans *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. (23-28). (Nouv.ed) Paris : Casterman.
- Joly, Y. (1993). *L'éducation somatique au-delà des discours et des méthodes*. Récupéré du site : <http://www.yvanjoly.com/fr/articles>
- Joly, Y. (2006). *Éducation somatique et santé : jalons théoriques*. Récupéré du site : <http://www.yvanjoly.com/fr/articles>
- Johnson, (1986-87). Principles versus techniques : towards the unity of the Somatics field. *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 6 (1), 58-61.
- Jose Limón Dance Foundation. Récupéré le 6 novembre 2016 du site <http://limon.org/>

- Jola, C., Pollick, F-E., et Reynolds, D. (2011). Dance Research Electronic- Introduction Dance and Neuroscience-New Partnerships *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research*, 9(2) (WINTER 2011), 259-269.
- Kovacs, L (2003). Étude descriptive des pratiques pédagogiques cognitives d'une enseignante en classe de danse moderne. (Mémoire de maîtrise inédit.) Université du Québec à Montréal, QC.
- Laban, R. (1963). *Modern Educational Dance*. Londres : Macdonald & Evans.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. (J. Chalet-Haas et M. Bastien trad.) Paris: Actes Sud.
- Laban, R. (2003). *Espace dynamique*. (Schwartz –Rémy trad). Bruxelles : Contredanse.
- Lacan, J. (1970). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*. Écrits, Paris : Éditions du Seuil.
- Lachaux, J-P. (2011). La maîtrise de l'attention : tout un art. Dans *Le cerveau attentif, contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. (305-341). Paris : Odile Jacob.
- Lacombe, J. (2007). *Le développement de l'enfant : de la naissance à 7 ans : approche théorique et activités corporelles* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Laplantine, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes: La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Launay, I. (1996). *À la recherche d'une danse moderne*. Paris : Chiro
- Launay, I. (2001). Le don du geste, *Protée*, 29(2), 85-96.
- Launay, I., & Charmatz, B. (2003). *Entretenir : à propos d'une danse contemporaine*. Dijon : Presses du réel.
- Launay, I., & Roquet, C. (2008). *De la posture à l'attitude ou ce qu'un danseur peut dire aux hommes politiques*. Postures(s) impostures, MAV/VAL, Musée Contemporain du Val-de-Marne. Récupéré du site http://www.danse.univ-paris8.fr/chercheur_bibliographie.php?cc_id=4&ch_id=6
- Launay, I. (2012). Sauter. Dans M. Glon et I. Launay (dir) *Histoire de gestes* (p. 93-111), Paris : Actes Sud.

- Leão, M. (2002). *La présence totale au mouvement*. Paris : Éditions Point d'appui.
- Legg, J. (2011). *Introduction to Modern Dance Techniques*. NJ : Princeton Book.
- Le Moal, P. (2008). *Dictionnaire de la danse* (Nouvelle éd. ed.). Paris: Larousse.
- Lesage, B. (1993). *Le corps en présence : une approche plurielle du corps dansant*. (Thèse de doctorat (non publiée). Université de Lille III.
- Lesage, B. (2014). Mémoires d'appui Chronique d'un acte fondateur. *Repères, cahier de danse*, 1(33). 3-5. DOI : 10.3917/reper.033.0003
- Lévy, R. (1999). Croyance et doute : une vision paradigmatique des méthodes qualitatives. *Rupture, revue transdisciplinaire en santé*. 1 (1). 93-100.
- Le Moal, P. (2008). *Dictionnaire de la danse* (Nouvelle éd. ed.). Paris: Larousse.
- Limón, J. (1966). Dancers are musicians are dancers. *Juilliard Review Annual*, (January 01), 4-10.
- Limón, J. (1968). *On Magic*. Opening convocation speech. Connecticut College American Dance festival.
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles: Contredanse.
- Marzano, M. (2007). *Dictionnaire du corps* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Massoutre, G. (2000). Le retour de l'interprète. *Jeu : Revue de théâtre*. 97 (4). 104-112.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, 32(3-4). Récupéré de : [http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio et anthropo/6 Techniques corps/Techniques corps.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html)
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Middleton, R. (2004). Form, Dans T. Swiss et B. Horner (dir) *Key Term in popular music and Culture* (p. 141-155). Malden, Mass: Blackwell.
- Middleton, R. (2001). Inside Music : *New Views on Groove*. Récupéré de <http://www.richardmiddleton.net/insidemusic/viewsongroove.html>

- Milot, G. (2009). *Étude des perspectives d'intervention des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement quant au développement de la métacognition dans leur pratique éventuelle*. (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Trois-Rivières. Qc. Récupéré de : <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/305121457?pq-origsite=primo>
- Québec (province). (2000). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire (1er cycle): (version approuvée), enseignement primaire (2e et 3e cycles) : version provisoire*. Québec: Le Ministère. Récupéré (le 15 février 2017) de : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1958791>
- Québec (province). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire : [avec mises à jour]*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Récupéré (le 15 février 2017) de : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>.
- Québec (province). (2016). *Programme de formation de l'école québécoise : Danse, formation obligatoire, formation optionnelle, danse, danse et multimédia..* Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport Récupéré (le 20 novembre 2016) de : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8d-pfeq_danse.pdf.
- Moore, C.-L. (2009). *The Harmonic Structure of Movement, Music and Dance According to Rudolf Laban : An Examination of His Unpublished Writings and Drawings*. Lewinston, New York : Edwin Mellen Press.
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (2e éd. mise à jour et augm. ed.). Paris: Armand Colin.
- Newell, P. (2007). *Les interprètes créent la danse : les rôles des interprètes lors du processus de création et les conséquences de type somatique, santé et sociopolitique*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré de : <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/7733>
- Ölme, R. (2014). *From Model to Module. A move toward generative choreography*. (Thèse de doctorat non publiée). Department of media technology Computer Science and Communication, KTH Royal Institute of Technology. Stockholm: Récupéré de : <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:929122/FULLTEXT02.pdf>
- Pagès, S. (2012). Tomber. Dans M. Glon et I. Launay (dir) *Histoire de gestes* (p. 39-53), Paris : Actes Sud.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de Recherche Sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paxton, S., & Hulton, P. (1977). *In the midst of standing still something else is occurring and the name for that is the small dance*. Totnes] Devon, England: Dept. of Theatre, Dartington College of Arts.
- Perez, T., & Thomas, A. (2000). *Danser les arts: EPS : musique, arts plastiques, littérature*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- Perez Roux. T. (2013). Et la technique alors ? Dans Brun, M. (dir) *Inventer la leçon de danse Regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs* (p.154-166). Passeurs de danse, CRDP Auvergne.
- Perrin, J. (2015). Lire Rancière depuis le champ de la danse contemporaine. *Recherche en danse*. Récupéré du site <http://danse.revues.org/983>
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? *Actes du Colloque de l'Association de pédagogie collégiale*, Montréal. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- Pouillaude, F. (2004). Danse et cognition. Récupéré de : http://lumiere.ens.fr/docs/danse_tex.pdf.
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Morin
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. (1998). *La recherche qualitative : Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Morin
- Preston, V. (1963). *A Handbook for Modern educational dance*. Londres : Macdonalds & Evans
- Preston-Dunlop, V. (1995). *Dance words*. Chur, Suisse: Harwood Academic.
- Arvai, P., Halácsy, P., Somlai-Fischer, A. (2009). *Prezi* [logiciel]. San francisco, CA. Récupéré de <https://prezi.com/>

- Ravn, S. (2010). Sensing weight in movement. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 2(1), 21-34.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La fabrique.
- Rancière, J. (2008). Les paradoxes de l'art politique. *Le spectateur émancipé*. Paris : La fabrique.
- Regroupement québécois de la danse (2017). *Description de classe de Dana Gingras*. Récupéré (le 19 avril 2017) de : <http://www.quebecdanse.org/agenda/details/classes-techniques-rqd-avec-dana-gingras-9493>
- Renaux, M-Z. (2015). *Penser le mouvement en danse : Rudolf Laban, entre théorie et poésie du geste*, Fabula / Les colloques, Penser le mouvement. Récupéré (le 04 août 2017) de : <http://www.fabula.org/colloques/document2591.php>
- Rizzolati, G., L. Fogassi et V. Gallese (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action , *Nature Neuroscience Reviews*, (septembre) Récupéré de www.nature.com/review/neuro
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Robinson, J. (1992). *Éléments du langage chorégraphique*. (Nouv. éd. ed.). Paris: Vigot.
- Robinson, J. (1993). *Danse, chemin d'éducation pour une pédagogie de l'être*. Paris : J. Robinson.
- Rodriguez Sterling, P. A., & Duval, H. (2014). *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants*. (mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal, QC.
- Rouquet, O., et Fédération française de danse. (1985). *Les Techniques d'analyse du mouvement et le danseur: Regard sur la façon contemporaine d'entraîner les danseurs, présentation de techniques, innovatrices*. Paris: Fédération française de danse.
- Rouquet, O. (1991). *La tête aux pieds*. Paris: Recherche en mouvement.
- Rouquet, O. (1992). Être sa danse – La kinésiologie au service de l'expression dansée. *Nouvelles de Danse*, 12, 28-33.
- Rouquet, O. (1999). Mettre en mouvement les spirales du corps. *Médecine et Art*, 30, 33-40.

- Rouquet, O. (2000). Respiration et pulsation. *La lettre de la compagnie Maître Guillaume*. (Automne). 2-7.
- Schulmann, N. (2005). Le danseur est une personne. *Sens Public revue internationale*, 1-17. Consulté en ligne : <http://www.sens-public.org/spip.php?article170>
- Sohier, R., & Haye, M. (1989). *Deux marches pour la Machine humaine*. Bruxelles : KINE-SCIENCE, 86-87.
- Straus, E. W. (1989). *Du sens des sens : contribution à l'étude des fondements de la psychologie*. Grenoble: J. Millon.
- Strauss & Cobin, (1998). *Basics of qualitative research : Grounded theory, procedures and techniques* (2^e éd). Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
- Straus E. (2004). La posture érigée (A. Langlet et C. Roquet trad). *Quant à la danse*, 1, 22-41.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : presses universitaires de France.
- Suquet, A. (2006). Le corps dansant : un laboratoire de la perception. Dans *Histoire du Corps, Les mutations du regard. Le XXI^e siècle* (p. 393-415). Paris : Seuil.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Thon, B., & Cadopi, M. (2005). Penser le mouvement. Dans M. Borillo (dir), *Approches cognitives de la création artistique* (p. 79-95). Sprimont : Mardaga.
- Topin, N. (2001). L'analyse du mouvement dansé, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard. *Nouvelles de Danse « Incorporer »*, 46/47, 100-113.
- Tousignant, M. (1993). *Les approches alternatives qualitatives de recherche*. [Cours : Méthodes et techniques de recherche]. Document inédit préparé à la demande de Paul Godbout.
- Tremblay, M., Pinard, S., & Beaulieu, M. (2008). *Définition partielle des concepts de kinésphère et de dynamosphère comme outils d'interprétation en danse contemporaine*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, QC. Récupéré de : <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/1346>

- Vachon, A. (1990). Human values embedded in the teaching of Limón technique. *III International dance research Conference*, Mexico.
- Varela, F., Thompson, E., et Rosch, E. (1993). *Le soi au cœur de la tempête. L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Édition du seuil.
- Vellet, J. (2009). Corps de l'interprète, signature du chorégraphe. *Repères, Cahiers de danse*, 24, 22-23.
- Vigarello, G. (2001) *Le corps redressé*, Paris : Armand Collin.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant : les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wallon , H., et Lurçat, L. (1962). Espace postural et espace environnant (le schéma corporel). *Enfance*, tome 15 (1), 1-33. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1962_num_15_1_2278
- Waehner, K. (1993). *Outillage chorégraphique*. Paris : Vigot
- Wigman, M. (1986). *Le langage de la danse* (J. Robinson trad.). Paris : Chiron.
- Wilmerding, V. & Krasnow, D. (2009). *Apprentissage moteur et enseignement de la danse* (C. Braud trad). International Association for dance medicine and Science (IADMS). Récupéré de : <https://www.iadms.org/?299>
- Willingham, D. (2011). *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école*. (M. Antilogus trad.). Paris : La librairie des Écoles.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard