

La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants ?

Ou l'expérience du désapprendre chez les danseurs contemporains

Professional training among artists: a "model" for teacher training? Or, the experience of unlearning among contemporary dancers

Marie-Pierre Chopin et Lise Saladain



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2969>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2969

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 41-54

ISSN : 0988-1824

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Marie-Pierre Chopin et Lise Saladain, « La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation* [En ligne], 86 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2020, consulté le 09 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2969> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2969

La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants ?

Ou l'expérience du désapprendre chez les danseurs contemporains

Marie-Pierre Chopin

Université de Bordeaux, laboratoire Culture et diffusion des savoirs (CeDS, EA 7440)

Lise Saladain

Université de Bordeaux, laboratoire Culture et diffusion des savoirs (CeDS, EA 7440)

RÉSUMÉ : Loin de confondre les deux pratiques que sont enseigner et danser, cet article propose de problématiser l'idée de formation professionnelle au croisement de deux institutions : chorégraphique et pédagogique. Sur la base de deux recherches menées sur les transmetteurs de la danse et sur les danseurs professionnels, l'article montre comment la formation du danseur contemporain, dès lors qu'on la considère à une échelle suffisamment large, consiste en l'exercice continu du désapprendre et conduit les artistes à une forme d'acuité épistémique permettant la remise en question des savoirs impliqués dans leur pratique. C'est de cette acuité, de ses rapports avec la pédagogie et des ressorts qui en permettraient la genèse dans le monde enseignant que traite cet article.

MOTS-CLÉS : formation professionnelle continue, pratique pédagogique, art, modèle de formation des enseignants, sciences de l'éducation

« En simplifiant, les enseignants se situent sur un “territoire de raison”, ils sont d'emblée davantage mobilisés par la réflexion méthodologique et la préparation concrète et précise du contenu du travail pédagogique; de leur côté, les artistes et chorégraphes se situent sur un “territoire des rêves construits”, ils partent d'états de corps directement reliés à leur vision du monde » Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, 2016, p. 54.

Introduction

La mise en perspective des professionnalités des artistes et des enseignants est fréquemment issue de l'analyse de dispositifs les mettant en coprésence ou plus généralement dédiés à la diffusion des pratiques artistiques en milieu scolaire (projets de danse à l'école, enseignement de la danse *via* les curricula d'EPS, etc.). Si ces situations conduisent à questionner les modalités de formation des enseignants (Amade-Escot et Arnaud-Bestieu, 2010), c'est une perspective différente qui sera adoptée dans ce texte.

Nous choisirons en effet de nous placer en amont de la question de la transmission de la danse *stricto sensu*, et de prendre appui, d'abord, sur le caractère singulier des deux univers de pratique considérés : chorégraphique et pédagogique. Admettant en effet, dans le sillon de Mathieu (2011), que les principes inhérents au monde de la culture (« ceux qui régissent la liberté d'expression et excluent toute ingérence publique », p. 164), peuvent être sur de nombreux points opposés à ceux de l'éducation (« qui gouvernent l'instruction et impliquent une action positive de l'État », p. 164), il s'agira d'assumer la disjonction de leurs missions premières, tout en pariant que cette dissociation pourrait permettre de penser, dans un second temps, de nouvelles modalités de leur mise en écho : où la formation des artistes, pour reprendre le titre quelque peu provocateur de l'article, pourrait faire « modèle » pour la formation des enseignants.

Nous nous appuyerons pour cela sur deux recherches, sur les danseurs contemporains professionnels (Saladain, 2017) et sur les transmetteurs de la danse (Chopin, 2015) et ferons progresser l'argumentation en deux temps. Il s'agira de montrer dans une première partie comment la formation du danseur, considérée à une échelle large incluant l'entrée dans le métier et le déroulement de carrière, consiste en l'exercice continu du désapprendre, imposant une nouvelle norme chorégraphique : celle du « corps disponible ». Dans un second temps, nous décrirons la manière dont cette expérience génère ce que nous considérerons ici comme une « acuité épistémique » chez les professionnels de la danse contemporaine, leur permettant de saisir sur un mode souvent implicite certaines logiques fondamentales de la transmission. Cette compétence, les ressorts qui en permettent la genèse et les moyens de sa transposition vers le monde enseignant seront traités dans ce texte.

1. Formation du danseur contemporain : la place du désapprendre

Commençons par préciser les aspects de la formation des danseurs dont il sera question.

La réflexion à propos de la formation des artistes a produit durant le XX^e siècle des lieux d'expérimentation pédagogique et artistique majeurs, tels que le Black Mountain College¹, pour le plus célèbre. Depuis, la problématique de la formalisation de la formation en art se pose de manière constante, notamment dans le champ chorégraphique structuré par le développement de la danse contemporaine au XX^e siècle (Filloux-Vigreux, 2001 ; Faure, 2008). Cet espace est aussi caractérisé par l'idée, difficilement compatible avec les enjeux directs de la formation, du renouvellement continué des possibilités du corps, du

1 Le Black Mountain College est une université d'été américaine fondée en 1933 et dédiée à toutes les pratiques artistiques. Alliant études générales et formation en art, faisant également la part belle à l'idée d'autonomie des étudiants dans l'appropriation des connaissances par l'entremise de la communauté, elle a été fortement influencée par les réflexions de Dewey (2010) sur l'expérience (Huesca, 2012).

mouvement et des formes artistiques. Comme le rappelle en effet Vandebunder (2015), l'aspect le plus saillant de l'enseignement artistique consisterait de façon paradoxale en sa dénégation, au sens où la transmission des savoir-faire propres au domaine ne pourrait être l'objectif principal de la formation sans risquer de nuire à un caractère fortement attendu dans le monde de l'art : l'originalité. Si nous convenons que ce débat à propos de la dialectique formation-crétion n'est pas cantonné aux seuls espaces artistiques², son caractère saillant dans la danse participe à instituer, d'une manière importante par rapport à d'autres domaines, le rôle de ce que l'on pourrait reconnaître comme une formation continue informelle du danseur : le travail de création.

1.1. Ce que le métier fait au corps exercé en danse

1.1.1. Matériau

Comme annoncé, cette première partie s'appuie sur les résultats d'une recherche menée sur les danseurs contemporains (Saladain, 2017). Elle repose sur l'observation ethnographique de situations de création (d'une durée totale de deux ans) auprès de trois compagnies choisies pour leur forte légitimité dans l'espace chorégraphique³. Nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques de ces situations. Cette observation a été étayée par des entretiens semi-directifs auprès de sept danseurs, deux chorégraphes, une assistante chorégraphique, et deux personnalités du monde de la danse dont nous présenterons les noms⁴ pour faciliter l'écriture : Jonathan Thomas, directeur des études chorégraphiques d'un Conservatoire national supérieur de musique et de danse (CNSMD, institution jouissant d'une très forte légitimité du point de vue de la formation du danseur); et Manon Asford, chorégraphe et directrice d'une institution prestigieuse dédiée à l'art chorégraphique.

Le croisement des points de vue des interprètes, de leurs employeurs principaux (les chorégraphes) et de ceux dont la position influence très fortement les conditions de l'exercice du métier (les institutionnels) fut essentiel pour montrer que la question des capacités professionnelles produites au cours de la formation et destinées « à être transférées ensuite dans l'espace de l'activité de référence » (Barbier, 2017, p. 73) se posait bien d'une façon particulière dans la danse contemporaine. Conformément à ce que nous avançons plus haut, les entretiens montrèrent que c'est l'expérience du métier qui y était conçue

2 La problématique de la créativité se pose sous des aspects qui lui sont propres jusqu'aux espaces les plus scolaires et aux disciplines les plus académiques.

3 L'inscription professionnelle de l'une d'entre nous (accompagnant *in situ* le travail de compagnies au sein d'une institution chorégraphique territoriale) a permis cet accès privilégié au terrain. Les effets de cette identification dans le champ ont été pris en compte dans l'interprétation des données recueillies et dans leur analyse, contrôlée par le travail en binôme des deux coautrices du texte.

4 Ils ont été bien évidemment modifiés.

comme source d'apprentissage essentielle, dans une logique de formation continue certes⁵, mais non nécessairement institutionnalisée comme telle. Ils permirent en outre d'affiner la spécificité du type de formation reçue par cette entremise du métier : une formation ne s'envisageant pas sur le mode du cumulatif (plus de compétences) mais sur celui de la déconstruction, ou de ce que nous appellerons ici le « désapprendre » : « L'important dans la carrière d'un danseur [précisait dès le début de l'entretien Manon Asford], c'est cette capacité à oublier d'où il vient et à se reconstruire corporellement. »

C'est à l'endroit de ce type de déclaration – que l'on aura retrouvé sous de multiples formes dans l'ensemble des observations et entretiens réalisés⁶ – qu'émerge la notion à laquelle nous nous intéresserons maintenant pour caractériser la formation reçue par les danseurs contemporains : celle de « corps disponible ».

1.1.2. *Le corps disponible de la danse*

« On pourrait dire que fabriquer un danseur c'est fabriquer quelqu'un de très désobéissant. Mais qui sait comment il désobéit »
Jonathan Thomas, entretien de recherche directeur CNSMD, 2015.

Les connaisseurs du champ chorégraphique auront peut-être déjà croisé l'expression « corps disponible » dans les écrits ou discussions faisant le quotidien de la danse ; ils ne l'auront pas nécessairement circonscrite ni encore moins reliée à la question de la formation comme nous proposons de le faire maintenant. C'est en reprenant les mots de Manon Asford, dans la lignée de ceux rapportés ci-dessus, que nous commencerons :

Manon Asford : D'une certaine manière, [les danseurs] sont beaucoup plus aptes à la transformation, ils sont plus mobiles, ils *shifitent* plus facilement, tu vois. Ils passent d'un truc à l'autre donc ils ont cette capacité à se mettre... à se... comment dire, se mettre dans le moule. Mais à se déformer presque aussi. C'est un peu comme des caméléons. Ils s'identifient au chorégraphe, ils ont repéré aussi ce dont le chorégraphe a besoin comme corps et ils savent le faire. Ils ont une capacité d'adaptation technique qui est beaucoup plus grande. Parce qu'ils ont les outils techniques pour.

En guise de première définition, on posera ainsi que le « corps disponible » renvoie à la nécessité, pour l'exercice du métier de danseur (et en creux celui de la production chorégraphique), que le corps de l'interprète puisse se défaire (en les recomposant) des savoirs acquis précédemment au cours de sa formation, de s'extraire des éléments techniques,

5 L'activité est effectivement conçue dans le champ de la formation comme un « objet intégrateur de l'intelligibilité des pratiques » (Zeitler, Guérin et Barbier, 2012, p. 9-10).

6 Et qui par ailleurs gagne à s'analyser à l'aune de la manière dont s'est historiquement structuré le champ de la danse (voir Saladain, 2017).

pour le dire différemment, qui lui ont permis paradoxalement d'entrer dans le métier de danseur. C'est sur ce point que la dernière phrase de Manon Asford mérite d'être retenue : « parce qu'ils ont les outils techniques pour », précise la chorégraphe. Si donc, comme le laisse paraître l'extrait, le corps performant aujourd'hui dans la danse n'est plus un corps adapté aux réquisits artistiques d'une danse codifiée, mais un corps dont l'adaptation résiderait dans sa plasticité esthétique et physique, c'est par la question de la technique, paradoxalement, qu'il s'agit encore de penser le phénomène.

Les observations que nous avons menées attestent de l'imposition de ce nouvel attendu dans les compétences professionnelles des danseurs contemporains, ce au-delà de la variété des situations de création. Le choix des compagnies auprès desquelles nous avons enquêté a précisément été guidé par le souci de recomposer cette variété, à partir d'un critère mettant en jeu le caractère plus ou moins normatif des attendus corporels du chorégraphe à l'encontre de ses danseurs :

– la création 1 fut caractérisée par des normes corporelles dites « faibles ». La création ne requerrait pas du danseur qu'il s'acculture à une corporéité spécifique pour satisfaire aux attentes du chorégraphe ;

– la création 2 renvoya au contraire à des normes corporelles « fortes », le travail de la compagnie étant caractérisé par une signature gestuelle spécifique que le danseur devait pouvoir adopter ;

– enfin, la création 3 fut structurée par des normes corporelles « très fortes », puisqu'il s'agissait d'une reprise de rôle nécessitant qu'un nouveau corps se fonde dans celui du premier interprète.

Les analyses produites à propos de ces trois situations montrent que dans chaque cas, pour les danseurs comme pour les chorégraphes, c'est bien la capacité des interprètes à se préparer à un état de disponibilité (corporel mais pas seulement) qui est censé garantir le succès du processus de création. Dans la situation de création 1 (aux normes corporelles faibles, où le chorégraphe n'attend pas de matière corporelle spécifique), l'observation des auditions a permis de mettre en évidence que cet état de disponibilité du danseur est même vécu comme un prérequis nécessaire – nous relativiserons plus loin sur ce point. En l'état, il est possible d'établir que l'idée selon laquelle tout danseur devrait pouvoir désapprendre sa corporéité pour se mettre « en recherche » d'un autre corps au moment d'intégrer une création est aujourd'hui largement partagée en danse contemporaine.

En examinant avec un peu de recul ce phénomène, on notera que la notion de recherche est valorisée d'une façon bien plus large dans le champ de la danse. Loin d'être stabilisée (le terme renvoie tantôt à la recherche fondamentale, tantôt à la recherche-action, où encore, comme suggéré plus haut, à l'état réflexif des danseurs), on repère depuis quelques années l'émergence du vocable « laboratoire » pour qualifier les espaces dédiés à des temps durant lesquels les artistes mettent en jeu collectivement des matières de corps dans le but d'en conscientiser les effets et les moyens d'émergence. Dans cette perspective, le terme « sérendipité », par exemple, défini par Catellin et Loty comme l'art « [d]e prêter attention à

un phénomène surprenant et [d'en] imaginer une interprétation pertinente» (2013, p. 34), s'impose au-devant de la scène.

Du côté des danseurs, il est intéressant de constater combien cette aptitude à la déconstruction – et à l'aménagement des pratiques la permettant – semble être incorporée. Arnaud, danseur de la création 2 (aux normes corporelles fortes), relie précisément la créativité avec l'idée « de pouvoir amalgamer différentes connaissances et les laisser macérer pour en faire quelque chose de personnel ». Béa, danseuse dans la même création, va jusqu'à évoquer le type d'entraînement du corps auquel l'a conduite cette nécessité de disponibilité pour la création :

Béa : C'est vrai que parallèlement j'ai eu une action, car je me suis intéressée à des techniques parallèles comme le yoga. J'ai fait beaucoup de yoga. J'en fais moins, maintenant je fais du Feldenkrais. Je m'intéresse aussi à la fasciathérapie. Ce sont des choses qui donnent une autre dimension au corps, au corps et à l'esprit.

1.2. L'effet des situations de création

Malgré ce que laisserait entendre ce dernier extrait, il serait pour le moins erroné de penser que cette capacité du danseur à forger la disponibilité de son corps relèverait de son action seule. Au contraire, tout se passe plutôt comme si cet état de recherche et de déconstruction s'imposait sous l'effet d'une véritable « organisation collective », pour reprendre l'analyse de Dautrey (2010), d'une communauté plus globalement engagée dans un « effort d'invention », et assumant le « geste du bricolage » pour poursuivre encore avec les expressions de l'auteur. Comment ne pas anticiper, déjà, l'antinomie saillante avec la tendance à la technicisation de ce que certains nomment les gestes professionnels dans l'espace des pratiques enseignantes aujourd'hui ? Et alors que des chercheurs du monde chorégraphique vont jusqu'à concevoir le danseur comme un « praticien réflexif » (Desprès et Le Moal, 2010, p. 112), et que l'expression fut très fortement usitée à propos des enseignants eux-mêmes suite aux travaux de Schön (1994), c'est un arrière-plan particulier qui confère à cette expression une couleur spécifique en danse : dans cet espace, et pour le moment, le travail du collectif et des situations concrètes nécessitant la rencontre et la remise en question de soi est reconnu et assumé.

Nos analyses ont ainsi permis de montrer que la disponibilité du corps, bien que souvent présentée dans le discours des interprètes et de certains chorégraphes comme un simple attendu, une sorte de réquisit pour le démarrage du processus de création, était en réalité largement façonnée par le processus de création lui-même. Pour le dire autrement, c'est parce qu'ils sont conduits à vivre l'expérience quotidienne de la déformation que les danseurs intègrent aussi cette disposition, au plein sens de Bourdieu (1980), à la disponibilité. Dans les trois créations observées, sur des aspects spécifiques tenant aux particularités

des processus, ce sont toujours des éléments situationnels, relatifs aux attentes du chorégraphe et aux formes de travail concrètes aménagées, qui furent vecteurs des mises en disponibilité du corps chez les danseurs :

– dans la création 1 (aux normes corporelles faibles), il s'agissait de mettre sa corporéité du moment au service d'un projet ouvert. Le chorégraphe plaçait ses interprètes dans des situations les obligeant à puiser de manière toute particulière dans leurs ressources techniques, les conduisant à en faire dès lors un usage inédit ;

– dans la création 2 (aux normes corporelles fortes), le travail visait à trouver les moyens de construire une matière originale. Les moments de transmission entre le chorégraphe et ses danseurs étaient très nombreux et conduisaient les interprètes à atteindre les limites de leurs dispositions corporelles actuelles ;

– dans la création 3 enfin (aux normes corporelles très fortes), chaque danseur devait faire sienne une matière de corps déjà là dans le cadre de la reprise de rôle. Ici c'est la confrontation répétée au corps de l'autre, l'ancien interprète, qui poussait à l'usure et à la métamorphose du corps du nouveau danseur.

Ainsi, pour terminer en donnant plus de place à la situation la plus communément rencontrée par les danseurs, voilà comment Christophe, interprète de la création 2, rapporte le rôle joué par le moment même de la transmission d'une phrase dansée auprès d'Éric, son chorégraphe :

Christophe : Ces choses sur lesquelles je pouvais m'appuyer pour apprendre quelque chose de la matière d'Éric [le chorégraphe], par exemple le nombre d'appuis requis ou un certain rythme au fondement de ma propre mémoire, il a fallu que je les abandonne. Parce que justement, ce ne sont pas des fondements de ce que propose Éric. Et là, ça devenait des obstacles. Je cherchais d'abord à reproduire un itinéraire de changements d'appuis et puis, en fait, je vois que lui, il changeait à chaque fois. En fait il y avait quelque chose de constant au-dessus et que faute d'avoir ce qui pour moi était la structure, je n'arrivais pas à comprendre. Et finalement, il fallait les laisser venir par rapport à ce qui se passait autour. Finalement ça a été au moins autant quelque chose du défaire que du construire.

« Laisser venir par rapport à ce qui se passait autour », pour « défaire » autant que pour « construire », mettre en jeu la technicité pour en éprouver les limites et en désamorcer le pouvoir de sclérose : voilà quelques éléments permettant d'avancer, à ce stade, combien l'exercice du métier de danseur génère de façon pragmatique un corps disponible. C'est cette disposition à remettre en jeu le savoir le plus incorporé chez eux, inhérente à l'exercice répété du désapprendre, que nous proposerons maintenant de lier à la pédagogie.

2. Le corps comme obstacle : une heuristique pour la pédagogie

Nous progresserons encore par l'entremise du corps. Dans cette partie, il s'agira néanmoins de montrer, sur la base du second corpus sur les transmetteurs de la danse (Chopin, 2015), que le phénomène que nous venons de présenter (celui de la remise en jeu du savoir du corps) trouve à se déployer à l'occasion des rencontres émaillant la trajectoire professionnelle en danse. Ces rencontres sont cette fois-ci faites avec le corps des autres, en particulier non-danseurs, dans des situations qualifiées de pédagogiques : les danseurs sont conduits à transmettre leur ou une matière corporelle. De telles situations, combinées à l'aptitude à déconstruire/reconstruire ses propres techniques corporelles, participent à renforcer la prise de conscience et l'objectivation, par les danseurs, des reconfigurations de leurs savoirs kinesthésiques. C'est de cette prise de contrôle qu'émergent des espaces de problématisation du mouvement (ou du savoir) pour les praticiens de la danse. Nous proposerons ici de montrer que ce processus nourrit à son tour, non seulement une appétence à transmettre, mais aussi une sorte d'acuité épistémique et dans un second temps pédagogique.

Les éléments qui suivent sont issus d'une série d'entretiens approfondis avec huit acteurs du monde de la danse, là encore choisis dans le but de maintenir une certaine diversité de profils : danseurs-interprètes, artistes impliqués dans des missions d'éducation artistique, chorégraphes, institutionnels en charge de la formation des futurs danseurs ou professeurs. Les entretiens de 1 heure 30 en moyenne ont permis de faire apparaître des facettes variées de la question de la transmission en danse, et en particulier de la place occupée par le corps dans ce processus.

Les résultats montrent que c'est avant tout l'inévitable choc que le travail sur le corps occasionne à différents moments du parcours des enquêtés qui a été un puissant déclencheur de leur trajectoire, artistique bien sûr, mais aussi pédagogique. De façon classique, c'est au cours de la formation elle-même que ce choc survient d'abord. Ceux passés par une formation classique en particulier constatent que les prédispositions physiques ne les protègent pas de l'émergence d'un rapport de violence faite au corps, soit au moment même de la formation (où la dynamique de mise au travail ascétique et normée soumet le corps à un véritable dressage), soit à l'issue de cette dernière, lorsque les danseurs découvrent la danse contemporaine et que cette expérience restructure leur connaissance du mouvement. Ce travail opéré sur son propre corps est souvent présenté par les danseurs comme générateur d'ouverture vers des directions artistiques nouvelles. Mais les entretiens réalisés permettent d'explorer une seconde modalité de ces chocs du corps structurant les parcours artistiques, inhérente, cette fois-ci, à la rencontre avec le corps de l'autre, souvent un non-danseur.

Pour illustrer ce point, il convient de noter que les conditions d'exercice du métier d'artiste-interprète conduisent, notamment en danse contemporaine, à entrer dans des pratiques de sensibilisation à destination des publics amateurs. Parmi les « cibles » pri-

vilégiées de ce travail se trouvent les enfants bien sûr, notamment dans le secteur scolaire, mais aussi les personnes en situation de handicap, ou encore issues de milieux dits « défavorisés ». S'il n'entre pas dans ce texte de discuter de la signification à accorder à ce phénomène, on remarquera qu'il a souvent eu pour effet, dans le parcours des enquêtés, d'ouvrir des espaces de questionnement pédagogique. Leur origine est commune : elle est liée au fait, pour les danseurs, d'avoir affaire à des corps présumés incapables (ceux de non-danseurs), des corps vécus comme « incomplets » lorsque se dressait le handicap physique, avec pour consigne de les faire danser. Voilà ce que rapporte Alain à propos de ses débuts dans la transmission, au moment où il est placé devant son tout premier public d'élèves, des personnes âgées :

Alain : J'avais 18 ans! Ah! Tout beau, tout feu tout flamme! [...] Ça a été mon premier grand choc. Il m'a fallu tout apprendre. Apprendre déjà à me calmer, à bien montrer, et puis considérer que les personnes que j'avais en face de moi ne seraient jamais danseurs, n'avaient pas les mêmes corps... Tout d'un coup, je me suis trouvé devant des gens qui ne pouvaient pas m'imiter.

Cet impossible dressé par le corps de l'autre, que l'on ne parvient pas à considérer comme un autrui (c'est-à-dire un autre que soi, mais comme soi), constitue pour le danseur un véritable choc. Les idées d'émancipation par la danse, parfois revendiquées dans les discours généreux, viennent ici achopper sur une réalité que nombre de praticiens prennent d'abord comme insurmontable : il faut un corps fonctionnel pour la danse, une sorte de matériel minimum pour que le mouvement prenne vie.

Mais il convient de noter alors que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce n'est pas directement cette différence du corps qui est importante dans l'émergence d'une posture pédagogique chez les danseurs interviewés. De manière plus subtile, en effet, ce qui apparaît dans les récits comme le déclencheur véritable, c'est avant tout la découverte de la capacité de ce corps différent à produire ce dont on le pensait incapable, à savoir de la danse. Alors qu'une part importante des efforts des danseurs peut d'abord consister à tenter de contourner ou compenser « l'incomplétude » des corps différents qu'ils ont en face d'eux, la plupart aboutissent finalement au constat d'une certaine vacuité de ce raisonnement. C'est ce qu'illustre l'épisode rapporté ici par Kathy, engagée pour la première fois dans des ateliers pédagogiques auprès d'enfants lourdement handicapés :

Kathy : Il y avait des enfants sans jambes, il y avait un enfant qui perdait sa peau, je me rappelle, il y avait des enfants en chaise roulante... Il y en a même qui avaient des bouteilles entre les jambes parce qu'ils n'avaient plus d'intestins. Et donc voilà, moi je n'avais jamais travaillé avec des enfants handicapés. Et je me retrouve avec ces enfants. Alors bon je commence un petit peu, une mise en situation. Il fallait déjà passer le premier cap. [...] Et en fait ça ne marchait pas si mal cette séance, et, à un moment donné, ça marchait même tellement bien que je leur dis : « Bien écoutez, on va travailler les sauts ». Là, j'étais partie quoi! Et en leur disant « on va

travailler les sauts», je réalise ce que je suis en train de leur demander. Et je me dis : «Wouh, alors les gamins en chaises roulantes... Ceux qui n'ont pas de jambes, ceux qui ont les bouteilles!» Et alors il fallait que je trouve...

Portée par le succès des premiers moments de l'atelier, Kathy ne peut revenir en arrière. Ces jeunes élèves sont manifestement enclins à la suivre dans cette promesse de saut. Elle entame alors une sorte de récit pour décrire ce que pourrait être cet envol : s'engager dans une course permettant la prise d'élan, se préparer à l'impulsion par un balancement du corps sur la droite, rechercher un arc de cercle dessinant une courbe haute dans le ciel, jusqu'à retomber de l'autre côté du corps, sur la gauche donc, lorsque le saut sera terminé.

Kathy : Donc on discute de saut : il faut courir, prendre de l'élan, enfin voilà, être en suspension... Les gamins ils étaient... enfin je ne sais pas... ils étaient tellement ravis que j'ai vu un gamin qui arrivait à courir prendre celui qui était en chaise roulante. Il courait dans le studio de danse comme ça! Et le gamin dans la chaise roulante commençait à droite, partait en suspension à gauche et après... gauche... monnnnnntait [Kathy insiste sur la première syllabe pour suggérer le mouvement] en suspension à droite. Et en fait, il avait tout compris quoi! Et c'est là où j'ai senti, enfin perçu, compris, ce qu'était le travail de sensation en danse. Et là, ça m'a ouvert un champ et une voie extraordinaires. J'en pleurais presque.

Ce qui bouscule ainsi si profondément le transmetteur en danse, c'est moins le choc de la différence du corps que celui de la découverte de sa potentialité insoupçonnée, en dépit même de sa différence. Ainsi comprend-on comment chez Claude, chorégraphe et danseur de 68 ans, passionné et très investi dans la transmission auprès de différents publics, la vieillesse du corps devient une possibilité nouvelle pour la danse et la compréhension du mouvement :

Claude : Et en même temps je dirais qu'en prenant de l'âge, il y a des limites corporelles qui apparaissent. Par contre, il y a des capacités de mobilité qui sont beaucoup plus fines. Et moi je sais que quand je travaille dans la salle, quand je me prépare... je me retrouve dans des qualités corporelles de choses que j'ai vu danser par des gens âgés. C'est-à-dire je commence à sentir des choses que je ne pouvais pas sentir en étant trop jeune.

Voilà comment l'on pourra affirmer que le corps est l'un des éléments à l'origine du développement de postures pédagogiques singulières dans le champ de la danse. Mais on retiendra surtout que c'est en tant que lieu de problématisation bien plus que d'expertise (expertise si souvent accordée au danseur sur l'argument de la performance), que le pédagogique s'immisce dans la pratique de la danse. C'est bien au moment où le corps se dresse comme obstacle, que la question du mouvement se problématise, et conséquemment celle de sa transmission. Dans cet espace ouvert par les heurts du corps, c'est une

reconfiguration plus large de ce qu'est la danse elle-même qui survient et recompose le monde du danseur.

3. Discussion : si modèle, quel modèle ?

La présentation de ces éléments de réflexion pourra paraître bien exigeante. Elle est pour nous la condition d'une discussion argumentée à propos de l'intérêt théorique et praxéologique de l'idée selon laquelle la formation des danseurs pourrait être pensée comme un modèle pour celle des enseignants. Prendre au sérieux une telle question réclamait en effet de dégager quelques dimensions fortes à propos de ce que les danseurs apprennent, dans le cœur de leur métier, et dont les enseignants pourraient avoir besoin pour accomplir leur mission – loin des espaces scéniques propres à l'univers de la danse.

Deux idées sont ainsi au cœur de la discussion que nous proposons de nourrir. D'une part, les danseurs, dans l'espace contemporain surtout, peuvent être présentés comme continuellement formés, par leur métier, à l'exercice du désapprendre, à la remise en jeu de ce qui leur permet d'entrer dans le mouvement. D'autre part, cette mise à l'épreuve de son propre corps se double souvent, dans la carrière, d'une mise à l'épreuve du corps de l'autre : le corps de l'amateur, du non-danseur, du corps meurtri ou amoindri. Ce corps, lorsqu'il se révèle capable de ce dont on le soupçonnait privé, permet de porter à la conscience l'importance de cette remise en question de son propre savoir. De la disponibilité du corps vécue comme condition pratique de l'exercice de son métier, à l'effort de problématisation rendu nécessaire par le surgissement de l'autre, voilà le mouvement qu'il nous semblait utile de faire apparaître pour la problématique du texte : de la pratique professionnelle de la déformation/reformation, à sa maîtrise obligée lorsqu'il s'agit de faire danser l'autre ; de l'exercice intime du désapprendre à la disposition à identifier les moyens de la construction d'un nouveau rapport au monde, pour soi en tant que danseur ou pour l'autre futur danseur. Voilà ce qui, au sortir de ces deux regards portés sur les modalités largement informelles de la formation des danseurs, paraît tout droit conduire à la pédagogie. Mais il nous faut maintenant circonscrire autrement ce mouvement que nous venons d'opérer.

Il s'agit d'une part, de bien comprendre que cette pédagogie ne saurait en rien se cantonner au seul registre de la relation, de son caractère bienveillant, ouvert ou exigeant mais qu'elle se dessine, avant tout, dans le sillon de la question de « ce qu'il y a à transmettre ». Si l'on convient que les questions « qu'est-ce qu'une torsion, un plié ou encore un saut ? », pour reprendre l'exemple de Kathy rapporté dans la partie précédente, ne relèvent pas du même registre que « qu'est-ce qu'une soustraction ou une phrase grammaticalement correcte ? », la possibilité de pouvoir faire vivre ces questions comme de réelles questions (ce que nous avons nommé ici une « acuité épistémique ») est tout à fait fondamentale. Conçue comme capacité à déconstruire-objectiver les rapports entretenus par le sujet au

monde qui l'entoure (corporels dans le cas de la danse) – rapports que Brousseau (1998) définit comme connaissances – cette acuité se dessine sous cet angle comme utile à l'action visant à faire naître ces rapports chez les sujets de l'éducation. C'est donc bien l'attitude consistant à déconstruire ses propres savoirs, non pas tant pour les renouveler comme c'est le cas de l'artiste (en lien avec les exigences de la création), mais du moins pour les reconquérir (en lien avec les exigences de la transmission) qui est en jeu ici.

Il reste à clarifier, dès lors, les conditions d'émergence de telles attitudes. Nous l'avons montré dans ce texte, c'est par nécessité, d'abord, sous l'effet des conditions pratiques exigées par leur métier (entrer dans un processus de création, diffuser la matière d'une pièce) que les danseurs – peut-être aussi parce qu'ils ont le corps comme entremise – acquièrent cette forme d'acuité épistémique. Les développements réalisés montrent combien l'ensemble de la communauté artistique est impliquée dans ce travail : non seulement les idées de mise en recherche, de laboratoire ou de remise en question des acquis sont largement portées par les discours de la danse contemporaine, mais les situations professionnelles plus concrètes, comme celles relatives au travail de création, produisent tout à la fois ces dispositions. Qu'en est-il du côté de l'enseignement? Comment les contextes au sein desquels évoluent les enseignants permettent-ils qu'émerge une aptitude au désapprendre? Loin de traiter une telle question dans l'espace de cette conclusion, l'enjeu de ce texte était de montrer l'intérêt de la poser et d'en envisager quelques déclinaisons : jusqu'où et comment la communauté éducative, dans le cadre de l'école, assume-t-elle par exemple le geste collectif du bricolage dont nous parlions avec Dautrey (2010), susceptible de conduire à l'aménagement des conditions d'un désapprendre pour les enseignants? En quoi, par ailleurs, la rationalisation des pratiques enseignantes à travers la technicisation de leur métier est-elle compatible avec l'idée de ce désapprendre? Et quelle forme spécifique, encore, devrait-il prendre dans le champ de l'enseignement?

S'il convient de rappeler que les savoirs que l'on transmet à l'école n'ont pas vocation à être aussi instables que ceux qui jalonnent l'histoire du mouvement dansé, que leur remise en jeu ne répond pas non plus de la même nécessité (produire l'art d'un côté, partager un savoir de l'autre), il reste selon nous important de montrer quel dialogue entre mise au travail de son propre savoir et identification des moyens de la construction du savoir pour l'autre, pouvait être à l'œuvre dans la vie de professionnels du monde de l'art. C'est du point de vue de cette dynamique, essentiellement, que la capacité de la formation des danseurs à faire modèle pour celle des professeurs nous semblerait tenable.

Marie-Pierre Chopin
marie-pierre.chopin@u-bordeaux.fr

Lise Saladain
lise.saladain@u-bordeaux.fr

Bibliographie

- Arnaud-Bestieu, A. et Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6. Récupéré sur le site de la revue : <<http://tfe.revues.org/1244>>.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse d'activité* (2^e édition). Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Catellin, S. et Loty, L. (2013). Sérendipité et indiscipline. *Hermès, la revue*, 67(3), 32-40.
- Chopin, M.-P. (2015). *Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Paris : Fabert.
- Dautrey, J. (dir.). (2010). *La recherche en art(s)*. Paris : Éditions MF.
- Desprès, A. et Le Moal, P. (2010). « Recherche en danse/danse en recherche ». Dans J. Dautrey (dir.), *La recherche en art(s)* (p. 83-131). Paris : Éditions MF.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (ouvrage original publié en 1934). Paris : Gallimard.
- Faure, S. (2008). Les structures du champ chorégraphique français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175(5), 82-97.
- Filloux-Vigreux, M. (2001). *La danse et l'institution. Genèse et premiers pas d'une politique de la danse en France, 1970-1990*. Paris : L'Harmattan.
- Germain-Thomas, G. (2016). *Que fait la danse à l'école. Enquête au cœur d'une utopie possible*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Huesca, R. (2012). *Danse, art et modernité. Au mépris des usages*. Paris : PUF.
- Mathieu, I. (2011). *L'action culturelle et ses métiers*. Paris : PUF.
- Saladain, L. (2017). *Approche critique du « corps disponible » dans le champ chorégraphique. Une contribution à l'étude des modes de structuration du monde de la danse par l'entrée de la diffusion des savoirs* (thèse de doctorat). Université de Bordeaux.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Vandenbunder, J. (2015). Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique. *Revue française de pédagogie*, 192, 121-134.
- Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.

Abstract

Professional training among artists: a “model” for teacher training? Or, the experience of unlearning among contemporary dancers

ABSTRACT: Far from amalgamating the two practices of teaching and dancing, this article examines the question of professional training at the crossroads of two institutions: choreography and pedagogy. Based on two research projects carried out on dance instructors and professional dancers, this article shows how contemporary dance training, when considering the overall picture, consists of a lasting process of unlearning that leads the artists to a form of epistemic acuity allowing them to question the knowledge inherent to their practice. This article deals with this acuity, its relationship to pedagogy and the means that enable its creation in the teaching world.

KEYWORDS: continuing professional development, teaching practice, art, teacher education model, sciences of education