

**Aide à la recherche
et au patrimoine en danse
2017 du **CN D****

**Julie Nioche,
Fabienne Compet
et Géraldine Gourbe**

Les pratiques somatiques, la boîte
noire de l'histoire de la danse ?

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

RÉSUMÉ DU PROJET

« Les pratiques somatiques, la boîte noire de l'histoire de la danse ? », par **Julie Nioche**,
Fabienne Compet et **Géraldine Gourbe**

[recherche fondamentale sur le corps et le mouvement]

L'une des motivations majeures de cette recherche est d'articuler, nommer, par le biais d'une approche généalogique, les pratiques somatiques au cœur de la création dansée. Or l'une des difficultés méthodologiques est la disparition, la mise entre parenthèse des somatiques comme sources ou encore origines de la production chorégraphique.

Nous utilisons le terme de *somatique* en nous référant au philosophe Thomas Hanna, qui regroupe, dans les années 1970, un ensemble de méthodes ayant pour objet d'observer les interactions « *entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement* ». Pour Hanna, le *soma*, c'est le corps vivant, sensible tel que perçu – certains diraient « construit » – par la personne et qui identifie l'expérience intégrale du corps vécu de l'intérieur. Il s'agit pour lui, de répertorier des méthodes qui opèrent une distance avec les techniques de corps dominantes qu'elles soient médicales, biologiques ou sportives.

- I. Nous nous demanderons en quoi et comment les pédagogies pré-somatiques ou alternatives dans leur pluralité ont influencé des vocabulaires et des formes chorégraphiques tout au long de l'histoire de la danse ? À quel corps les somatiques travaillent-elles ? Quels sont les passages qui permettent aux composantes du geste de cesser d'être fonctionnelles pour devenir expressives ?

Géraldine Gourbe – philosophe, critique d'art et commissaire indépendante.

- II. Nous formulons comme suivant l'une des causes de ce recouvrement des pratiques somatiques : un vocabulaire spécifique pour chaque pratique somatique qui enferme, restreint celle-ci dans son cercle de spécialistes et de praticiens. Nous formulons comme majeur le besoin de décloisonnement des différents langages somatiques. À ce titre, nous nous demandons quelle place les méthodes somatiques attribuent-elle au langage ?

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

Fabienne Compet – artiste chorégraphique et praticienne Feldenkrais

III. Pour situer ce qui précède dans la compréhension de l'histoire contemporaine de la danse, nous nous appuyons sur le recueil d'expérience de chorégraphes contemporains interrogés sur lien qu'ils pouvaient établir ou non entre leur pratique somatique et leur création.

Julie Nioche – chorégraphe

I. Pédagogies alternatives et somatiques : apprendre à désapprendre... tout en apprenant, pourquoi ?

Il se déploie un principe général dans les leçons de Moshe Feldenkrais, Alexander ou, plus en amont, dans les pédagogies identifiées selon moi comme proto-somatiques – je pense ici à François Delsarte, Émile Jaques-Dalcroze ou encore Mable Todd – qui est : devenir son propre professeur, ou une éducation de soi en quelque sorte autogérée. Les « élèves » ou « participant.e.s » ne sont ni félicité.e.s, ni analysé.e.s. Les pédagogies somatiques se résumeraient ainsi au regard d'une histoire des idées : apprendre à désapprendre... tout en apprenant. Elles relèveraient toutes – élément commun – d'une qualité d'écoute ou d'une attention portée à son corps. Une expérience de l'observation de soi qui n'est pas analysée, contrairement à la psychanalyse par exemple, une autre science de la conscience de soi concomitante en ce qui concerne son avènement avec les pédagogies somatiques et/ou alternatives. Il s'y développe dès lors une forte idée de se mouvoir autrement. À ce titre, Alexander parle d'« états de corps » ou Mable Todd, de « corps pensant ». L'ambition y est de contrecarrer ses habitudes en adoptant des modalités de jeu. Apprendre de soi par soi autrement grâce à une capacité d'émerveillement, d'enthousiasme et de curiosité, en plaçant le corps et la perception au cœur des modalités. La « pédagogie de l'attention » (André Tricot) est ce centre qui réunit d'une part un mouvement alternatif de l'enseignement (pédagogies nouvelles et pédagogies alternatives) et d'autre part un mouvement de penser autrement son corps ; parfois les deux mouvements convergent et s'unissent. Par exemple, Jaques-Dalcroze par son étude et son enseignement de la rythmie corporelle a été au cœur de l'esthétique des corps dans la pédagogie nouvelle entre les deux guerres en Europe. Cette idée d'une éducation qui permettrait de désapprendre pour devenir un être à part entière est advenue dans le dernier quart du 19^e siècle et court tout au long des 20^e et 21^e siècles ; connaissant des moments d'acmé importants : la fin du 19^e, l'entre-deux guerres 1918-1939, autour de Mai 68 et

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

depuis une dizaine d'années correspondant à l'après-crash boursier de 2008 aux États-Unis, causé par les *subprimes*.

Ici, je nous pose la question de quand cette drôle d'idée « apprendre à désapprendre... tout en apprenant » est apparue ? Une interrogation qui est essentielle à la compréhension d'une histoire complexe de la modernité des corps, de l'enseignement et de la danse. Je fais ainsi le pari en philosophe foucauldienne que cette hypothèse axée sur le contexte ou l'histoire des idées éclairera le pourquoi. Un sujet doublé d'une problématique et d'une méthode qui se poursuit en trois étapes grâce à l'analyse de trois cas d'étude paradigmatiques :

Premier cas d'étude

Avènement de l'école libre et du rousseauisme des corps avec Johann Heinrich Pestalozzi.

Deuxième cas d'étude

Delsarte ou l'expressionisme gréco-romain : la *delsartemania*, un phénomène influent pour le Lebsenreform et la communauté du Monte Verità.

Troisième cas d'étude

L'éducation nouvelle – le corps en mouvement au cœur de la réforme de l'École républicaine (Rudolf Steiner, Émile Jaques-Dalcroze et Paul Geheeb).

Cas 1 : avènement de l'école libre et du rousseauisme des corps avec Johann Heinrich Pestalozzi

Au nombre de ces « pédagogues oubliés », on peut **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) pasteur-fermier-réformateur qui, dès la fin du 18^e siècle, s'est ingénié à mettre en pratique les principes rousseauistes auprès des enfants de paysans. Ce mouvement va se poursuivre durant tout le 19^e siècle en France et ailleurs en Europe avec la montée en puissance de la pédagogie alternative qui véhicule une certaine vision des corps en mouvement.

Dans *L'Émile ou De l'éducation*, **Jean-Jacques Rousseau** défend une philosophie de l'éducation. Il y défend l'idée qu'il existe une nature spontanément « bonne » de l'enfant et qu'il faut la respecter. En termes éducatifs, cela revient à dire qu'il faut davantage accompagner l'enfant que le contraindre. Ensuite, selon lui, l'enfant a une manière d'apprendre qui lui est propre, distincte de celle des adultes. Ce postulat étaye la nécessaire rupture dans les méthodes d'apprentissage. Chez Rousseau, enfin, il y a aussi une certaine vision naturaliste, virginale du corps, envisagée sous la forme d'un retour à la

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

pureté, à « l'avant-chute du jardin d'Éden ». Ce dernier point va traverser les 19^e et 20^e siècles et influencer les mouvements de classes vertes, scoutisme, naturisme et les enseignements de danse ou de gym ; par ailleurs, fondateurs d'une éducation nouvelle.

Cas 2 : Delsarte ou l'expressionisme gréco-romain : la *delsartemania*, un phénomène influent pour le *Lebensreform* et la communauté du Monte Verità.

François Delsarte (1811-1871) est un chanteur, théoricien du mouvement. Il a joué un rôle important dans l'émergence de la danse moderne aux États-Unis et dans la libération des corps des femmes notamment grâce à l'abandon du corset (mouvement dit du *Dress Reform*).

De 1839 à 1870, il dirige, à Paris, le cours d'esthétique appliquée. Ce cours constitue son laboratoire, lieu à partir duquel il a énoncé les lois de l'expression corporelle. François Delsarte a rapidement perdu sa voix, ce qui l'a obligé à une rééducation basée sur ses observations et a débouché sur une pédagogie expérimentale. À partir de 1832, François Delsarte entreprend un travail de notation, de classification minutieuse des possibilités expressives de la voix et du geste. Il veut définir les lois de l'expression scénique et corporelle. Il est à l'origine de la première encyclopédie du geste et de l'expression corporelle. À noter que les gravures sont influencées par un style gréco-romain qui n'est pas sans affinité avec les costumes et les attitudes d'une certaine... Isadora Duncan.

Pour sa part, l'approche pédagogique delsartienne incite l'élève à s'engager à l'intérieur d'un mode d'apprentissage par expérience où l'apprenant est appelé à prendre en charge ses propres orientations, à effectuer des choix et à atteindre un degré d'autonomie. Ce modèle d'enseignement permet à l'élève de reconstruire, à partir d'une réflexion critique, l'étude du phénomène expressif, d'en dégager sa compréhension et de découvrir ses propres voies expressives.

La renommée de François Delsarte, d'abord française et européenne, devient ensuite internationale. Cela est en partie dû à sa carrière posthume aux États-Unis, où son « disciple », le dramaturge américain **Steele MacKaye** (1842-1894) rapporte ses idées et où se développe, dans les dernières décennies du 19^e siècle, une véritable *Delsartemania*, donnant naissance à un mouvement important dans l'histoire de la culture américaine, le *delsartisme*. Une élève de MacKaye, **Genevieve Stebbins**, a publié en 1885 *The Delsarte System of Expression* : première encyclopédie du geste qui inspire les figures tutélaires de la danse moderne comme Isadora Duncan, ainsi que Ruth Saint Denis et son époux Ted Shawn, ou encore Rudolf Laban et Frederick Matthias Alexander.

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

François Delsarte est bien dans le prolongement rousseauiste évoqué précédemment avec l'invention pédagogique de Johann Heinrich Pestalozzi et préfigure, dans ce sens, les principes mêmes de transmission telles que l'éducation somatique et nouvelle le conçoivent.

Ces idées ont circulé et ont été expérimentées notamment au *Monte Verità* – communauté suisse imprégnée du mouvement allemand le Lebensreform (« réforme de la vie »). Dans les montagnes d'Ascona, Suisse italienne, vers 1900, six jeunes aristocrates allemands et austro-hongrois arrivent à pied au bord du lac Majeur fuyant la ville et les carcans bourgeois. Le *Monte Verità* devient rapidement un centre où se croisent des intellectuels, des artistes, des pacifistes, des anarchistes ainsi que des danseurs et chorégraphes : Mary Wigman, Isadora Duncan, Rudolf von Laban...

La transmission et l'expression corporelle en dehors des codes sociaux dictés par la moralité religieuse et la haute société bourgeoise deviennent des figures de proue d'une révolution sociétale... rattrapée par les mouvements totalitaires de la Première, puis Deuxième Guerre mondiale.

Cas 3 : l'éducation nouvelle – le corps en mouvement au cœur de la réforme de l'école républicaine (Rudolf Steiner, Émile Jaques-Dalcroze et Paul Geheeb)

Dans son documentaire magistral *Révolution école*, Joanna Grudzinska évoque la lignée internationale du mouvement de l'éducation nouvelle pendant l'entre-deux-guerres. Les archives filmiques et photographiques y montrent des corps dansant, marchant, en mouvement permanent qui contrediraient en permanence la docilité des corps de l'École de Jules Ferry qui avait conduit bon nombre d'enfants d'avant la Première Guerre mondiale à devenir de la « chair à canon » selon les pédagogues et théoriciens de l'école nouvelle. La sensibilisation à la coordination et à la perception de son corps fait partie d'un projet à dimension internationale pour une Europe et un monde pacifiste : l'émancipation des corps des enfants pour ne plus jamais reproduire la guerre, elle-même permise par la docilité servile des corps.

L'intellectuel anthroposophe et pédagogue **Rudolf Steiner** ainsi que sa pratique de l'eurythmie ont structuré le mouvement de l'éducation nouvelle plus récent par rapport au parcours prolifique de Steiner. La référence est sur toutes les bouches au deuxième congrès d'éducation nouvelle au début des années 1920. Dans ce même congrès à Montreux, en Suisse, **Carl Gustav Jung** intervient sur les archétypes de l'inconscient et la créativité dans les dessins d'enfants et Émile Jaques-Dalcroze présente avec la complicité de jeunes enfants de l'école primaire un moment d'exercice rythmique.

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

Entre 1892 et 1910, il a enseigné au Conservatoire de musique de Genève. Constatant les lacunes de ses élèves dans le domaine du rythme, il imagine un mode d'enseignement expérimentale « par la musique et pour la musique » qui prend de ce fait en compte la perception physique de la musique. Il questionne les rapports entre musique et mouvement, notamment à travers les interactions « temps-espace- énergie ». Son approche est au cœur de nombreuses démarches artistiques et thérapeutiques. Mary Wigman a été une élève de Jaques-Dalcroze ; aussi la danse moderne a-t-elle très tôt noué des liens étroits avec la rythmique. Par ailleurs, Émile Jaques-Dalcroze, contemporain de Rudolf Laban, a inspiré les chorégraphes allemands des années 1920 et 1930.

Paul Geheeb, pédagogue fondateur de l'Odenwaldschule, est aussi très inspiré par les figures pionnières précédemment citées : Johann Heinrich Pestalozzi, François Delsarte, Rudolf Steiner et Émile Jaques-Dalcroze. Lorsque le 3^e congrès de l'éducation nouvelle visite en 1925 cette école alternative imprégnée de romantisme allemand. Geheeb prône une éducation mixte entre les garçons et les filles avec une remise en cause de l'éducation masculiniste. Les enseignements sont largement ponctués de promenades et d'activités naturistes. Des grandes danses en musique sont chorégraphiées symbolisant l'union idéale de la communauté entre les élèves nommés « frères et sœurs » et les enseignants « parents ».

En tant que symbole d'une éducation progressiste et libérale, cette école est très vite investie par les autorités nazies qui la réquisitionne pour la formation de leur élite. Les danses se font plus martiales et les corps plus rigides. La liberté de pensée et l'émancipation des corps basculent vers une esthétique puriste, hygiéniste et militaire.

L'une des motivations majeures de ce projet de recherche déposé en mars 2017 était d'articuler, nommer, par le biais d'une approche généalogique, les pratiques somatiques au cœur de la création dansée. Or l'une des difficultés méthodologiques évoquée était la disparition, la mise entre parenthèse des somatiques comme sources ou encore origines de la production chorégraphique. Par ce premier précis d'histoire des idées qui fait converger éducation des corps et pédagogie nouvelle, un certain nombre de grandes figures sont réhabilitées et envisagées sous la forme d'une constellation épistémologique. Bien sûr, demeure un travail de fond pour continuer à analyser leurs interactions ainsi que faire émerger d'autres figures plus silencieuses, au demeurant importantes, pour cette historiographie essentielle quant à la compréhension d'une utopie – et dystopie – fertile à l'émergence et la poursuite de la trajectoire de la danse moderne.

II. L'usage de la parole dans la transmission des méthodes somatiques

Mon propos a été d'observer l'usage de l'oralité dans les pratiques somatiques. Dans la méthode Feldenkrais comme en Body Mind Centering, deux modalités de transmission existent :

- le toucher dans le cadre de séances individuelles ;
- la parole dans le cadre des séances collectives ;

J'ai choisi de m'intéresser à ce qui se passe de spécifique au travers d'un apprentissage du mouvement transmis par des moyens auditifs en le questionnant de la façon suivante :

1. qu'est-ce que ces transmissions orales entraînent comme pensée et expérience du mouvement ?
2. comment les « narrations somatiques » s'organisent-elles ?
3. les spécificités de la conduite d'une leçon en méthode Feldenkrais ?

1. Qu'est-ce que ces transmissions orales entraînent comme pensée et expérience du mouvement ?

Le paradoxe de la transmission somatique repose sur le principe suivant : il s'agit d'amener l'élève à sentir ce qu'il ne sent pas encore. Il va falloir conduire l'exploration et le questionnement autour de l'acte même de « percevoir ». L'oralité invite d'abord l'élève à être le sujet de sa propre expérience.

Elle propose une exploration qui n'est motivée ni par une esthétique, ni par un style, ni par une volonté d'imitation ou de perfection, mais bien par un questionnement sur la fonctionnalité du mouvement, sur le sujet en mouvement et sur le sens du mouvement.

Les méthodes somatiques apprennent à suspendre les habitudes et les certitudes et postulent que l'expérience est la première donnée à être appréhendée. En cela, les pratiques somatiques ne peuvent pas vraiment être des objets de recherche mais plutôt des mises en mouvement d'une recherche. Elles impliquent un état d'esprit mobile, capable de s'adapter et d'inventer en relation avec ses propres perceptions.

L'oralité décourage le mimétisme car on apprend sans se référer à un modèle visuel. Le sens prédominant devient l'audition ou l'écoute ce qui encourage la référence interne et l'imagination. L'audition est personnelle et individuelle : elle réclame un acte de traduction impliquant autant une activité corticale que neuromusculaire et articulaire. L'audition convoque un corps, et non pas ses organes physiologiques. Elle est un acte aussi bien intégratif que perceptif et favorise une conscience du mouvement tridimensionnelle.

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

Selon Hubert Godard, il se profile deux modalités d'écoute : une écoute corticale et une écoute vibratoire — la voie solidienne celle qui passe par la voie osseuse. La parole engage une relation, on peut dire ainsi que l'écoute est transitive. La voix du « narrateur » rencontre ainsi « l'écoute de l'auditeur ».

La parole n'est pas le langage. Le langage, selon le philosophe Merleau-Ponty, en tant que système de signes liés entre eux par des règles grammaticales, est donc plus abstrait que la parole. Cette dernière est pétrie dans et par la chair. La parole, ainsi définie, touche littéralement les corps. En anglais, le sort se dit *spell*, c'est-à-dire « épeler », ce qui rappelle à quel point en magie, la précision verbale du sort est nécessaire à son effectuation.

2. Qu'est-ce qu'une « narration somatique » ? Ou la transmission d'un corpus et d'une expérience

Selon Walter Benjamin, narrer c'est raconter, transmettre une expérience, donner des conseils. Il écrit, en 1936, dans « Le raconteur » que la valeur de l'expérience est en train de chuter. Une analyse visionnaire de nos vies contemporaines.

C'est pourtant cette pratique d'expérience qui est au cœur de la leçon de Feldenkrais. Celle-ci est construite à partir d'une trame écrite, souvent une leçon existante appartenant au corpus ; et elle s'articule autour d'un thème propre au mouvement du corps. C'est un processus à dérouler qui ressemble à une partition musicale ou un poème littéraire avec un début, des paragraphes, des variations et une fin.

Dans le cas de Feldenkrais, il existe un corpus d'environ mille leçons élaborées par lui entre 1950-80. Elles sont thématiques, titrées et numérotées. Elles ont été traduites intégralement depuis les enregistrements audio, réalisés lors des formations dispensées par Feldenkrais en Israël, aux États-Unis et en Europe. Ces partitions sont la trame à partir de laquelle les praticiens vont organiser leurs leçons. Pour exemple de titres de leçon, on peut avoir : n° 354 – marcher en arrière ; n° 245 : cercles avec les talons et les pointes de pieds ; n° 249 : s'asseoir en tailleur en tirant les épaules par les genoux...

Cette narration somatique complexe est tissée d'informations de niveaux différents qui doivent articuler ou réarticuler une cohérence.

Une fois le thème de la leçon choisie, le praticien va devoir rendre sa parole vivante et efficace ; et en quelque sorte performer son cours. Sa propre expérience kinesthésique va teinter, colorer, orienter la qualité de sa transmission. Le praticien doit utiliser le langage avec précision et fluidité usant de mots invitant à l'immersion dans un processus d'apprentissage sensorimoteur. La précision des énoncés, la conduite de l'attention, les inflexions de la voix, les changements de rythme, la présence

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

de silence, la richesse du vocabulaire, la manière de s'adresser, et l'expérience sensible du narrateur vont venir soutenir le processus d'apprentissage de diverses manières.

Les modalités de transmission des savoirs somatiques rappellent celles prédominantes dans les sociétés d'avant l'invention de l'écriture ou encore dans les sociétés sans écriture. Des sociétés traditionnelles où le récit oral assure la transmission des connaissances. Les premiers textes importants qui apparaissent en Grèce sont paradoxalement des textes oraux. Homère aurait été autant poète épique que barde ou « rhapsode » – l'origine de ce mot grec signifie coudre des chants les uns avec les autres. La culture orale a le devoir de transmettre les savoirs acquis et cela nécessite des répétitions régulières des histoires pour entretenir leur pérennité. Mais la nécessité de la répétition conduit à une certaine fixité dans la manière de penser. C'est le philosophe Socrate qui, le premier, à interroger cette culture de la mémoire qui elle-même repose sur la répétition des mêmes formules. Socrate a obligé ses élèves à s'entraîner à la reformulation. Par cette pratique, il les a exercés à penser par eux-mêmes. Moshé Feldenkrais a pensé, lui, qu'un changement dans la manière de bouger de quelqu'un exigeait un changement dans sa manière de penser, il a sans cesse reformulé les problèmes de ces élèves.

3. La conduite d'une leçon en méthode Feldenkrais ou la fonction de la parole dans la méthode Feldenkrais

Pour le praticien Feldenkrais qui entame la conduite d'une leçon, il y a un paradoxe à dépasser : celui de faire sentir aux élèves ce qu'ils ne sentent pas encore. Et c'est en articulant et réarticulant le langage qu'il va éveiller chez l'autre la capacité à sentir et à percevoir. Percevoir, selon Bonnie Bainbridge Cohen, s'applique à notre relation personnelle aux informations reçues, en ce sens elle est une interprétation. Le neurophysiologiste Alain Berthoz, confirme que la perception repose sur différents types de mémoire, dont la mémoire motrice, la mémoire affective, la mémoire culturelle. Il précise qu'elle est anticipatrice et prédictive. Le cerveau s'appuie donc sur les expériences passées pour produire ses réponses. Pour faire surgir d'autres types de coordinations que celles usitées par les automatismes du système nerveux, il va falloir suspendre les habitus perceptifs. Cette suspension s'opère par différents moyens et, notamment, par un monitoring incessant de l'attention entraîné par des conduites verbales très détaillées, voire hypnotiques, ayant pour but de faire appel aux ressources inconscientes et instinctives de l'élève.

Moshé Feldenkrais a rencontré **Milton Erickson**, l'inventeur de l'hypnose moderne, et les deux hommes utilisaient de nombreuses stratégies verbales communes. Dans les enregistrements des

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

leçons conduites par Moshé Feldenkrais, il est fréquent d'entendre des répétitions rythmiques, des suggestions directes et indirectes, des récits d'histoires et anecdotes, des stratégies de confusion, des suspensions de parole, des silences et des reformulations régulières.

D'autre part, l'utilisation d'images étaient aussi communes à ces deux personnes, l'image s'ajoute alors au système auditif le système visuel ce qui a pour effet de solliciter une perception plus intuitive qu'analytique. Lorsque Moshé Feldenkrais utilise des images-mots telles « le bassin- horloge », il invite concrètement à placer une horloge imaginaire sous le bassin, sa taille variant d'une assiette à une montre, pour faciliter la précision des mouvements du bassin qui devra se déplacer sur les aiguilles indiquant une fois 6 heures, 12 heures, 3 heures, 9 heures... Parmi les images fréquemment utilisées, on trouve « l'œil pinceau », elle va aider la projection dans l'espace de la trace laissée par le mouvement de l'œil. Il y a aussi « l'œil-spirale » qui associe clairement un organe et un mouvement, et qui est clairement une référence hypnotique.

Tous ces procédés détournent l'attention de l'élève et éloignent des conduites trop volontaires.

Le Body Mind Centering fait usage de la visualisation mais d'une manière différente, là, l'image anatomique peut servir de point de départ à l'exploration. Mabel Todd a radicalement posé cet acte dès 1927 comme facteur de transformation de la posture. Dans le cadre de la pratique du Body Mind Centering, l'imaginaire anatomique est déployé comme véritable appui et soutien du déploiement du geste.

Mais on peut postuler que la visualisation n'est pas l'imagination.

Feldenkrais faisait appel à la capacité à imaginer le mouvement sans le faire, il invitait une fois le mouvement expérimenté avec un côté du corps, à le faire de l'autre côté uniquement en imagination. Aujourd'hui **François Combeau**, formateur Feldenkrais, précise qu'imaginer le mouvement, c'est, selon lui, « vivre le mouvement sans l'exprimer », cela implique un investissement de tout notre être, et que l'acte d'imaginer appelle toutes nos ressources.

La parole de ce formateur est singulière, il questionne de manière très régulière le rôle l'attention : « quelle est la forme de votre attention aujourd'hui ? est-ce qu'elle est fixe ou est-ce qu'elle peut se déplacer légèrement de manière fluide ? »

Pour permettre à l'attention de l'élève de se mettre en mouvement il faut développer l'art de décrire le mouvement. Décrire le mouvement de multiples façons depuis différents niveaux de perception permet de démultiplier les opérations de mise en acte du geste. Comme un écrivain peut mettre en

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

mouvement un paysage de campagne, le praticien peut inviter à un voyage où le corps va s'éprouver comme un système de relation où se croisent lignes, densités, volumes, directions, distances, contacts, chaleur, flux. La plasticité de la parole mobilise l'attention qui raccorde, dissocie, isole, rassemble et l'imaginaire du dedans peut alors croiser celui de la géométrie de l'espace. L'art de décrire est l'art de mettre en relation : l'élève avec lui-même, avec le mouvement perçu et vécu en relation avec un environnement.

Pour décrire le mouvement, François Combeau utilise presque toujours des pronoms possessifs « votre front, votre genou », et non pas le genou, le front. Il peut y avoir trente personnes dans la salle mais par ce biais, il s'adresse directement à chacun.

À l'art de la description du praticien, il faudrait ajouter l'art de susciter questionnement chez l'élève. Si l'introjection de la question prend corps chez chacun en tant que question, elle conduit l'élève à mener une véritable recherche. L'intensité du questionnement vient suspendre l'habitus perceptif et permet la bascule dans l'expérience. Puis, chemin faisant, de mettre en crise les systèmes de représentation...

Ce début d'observation de l'usage de la parole, qui est fait dans la transmission des méthodes somatiques, a permis de poser que le praticien est avant tout un passeur d'expérience, attentif à prendre soin de l'imaginaire du geste.

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

III. Qu'apportent les pratiques somatiques dans la création chorégraphique ?

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de faire des entretiens (cf. en annexe le modèle de l'entretien) avec plusieurs chorégraphes ayant touché, traversé les pratiques somatiques de plus ou moins près. J'ai pu avoir des réponses de la part de :

Benoit LACHAMBRE – Jennifer LACEY – DD DORVILLIER – Loïc TOUZÉ

Myriam GOURFINK – Peter GOSS – Laurent PICHAUD – Kevin JEAN

Barbara MANZETTI – Steve PAXTON – Mathilde MONNIER – Alain MICHARD – Catherine CONTOUR

À partir de ces entretiens, j'ai pu retracer l'histoire de chacun.e avec leurs pratiques, comment elles influencent leurs créations et leurs façons de se mettre au travail. Il a été question de leurs rencontres formatrices et importantes et des raisons pour lesquelles ils ont plongé dans ces pratiques d'éducation de leurs perceptions dans leur vie. Ils ont accepté de partager la façon dont ils intègrent ces pratiques dans leurs processus de création ainsi que dans la construction de groupes de travail. De toutes ces rencontres, j'observe plusieurs points communs qui me semblent être les lieux spécifiques et invisibles des projets chorégraphiques ayant utilisé d'une manière ou d'une autre les pratiques somatiques dans leur processus. J'en nomme trois :

1. les pratiques somatiques : une rencontre ou un pas de côté ;
2. créer et transmettre ses propres pratiques au service d'une recherche chorégraphique ;
3. créer des façons « d'être en groupe » : notion d'amicalité.

1. Les pratiques somatiques : une rencontre ou un pas de côté

Il s'agit de la prise de conscience de notre rapport à l'imitation : quand je décide de faire autrement. Les chorégraphes interrogés ont traversé les pratiques somatiques de diverses manières et avec des intensités différentes – voire parfois n'ont qu'effleuré ces pratiques se retrouvant dans une période de « bain somatique », puisqu'elles longtemps été enseignées de façon invisible et étaient mélangées aux échauffements de danse... depuis 1990 environ. C'est toujours à un moment très précis dans le parcours du chorégraphe que ces pratiques interviennent : la blessure, la nécessité de faire autrement, le besoin d'adaptation extrême, la suite à un événement fort de la vie... Il s'agit toujours de l'histoire d'une rencontre avec un praticien connaissant des techniques somatiques mais surtout porteur d'un « être au monde » particulier.

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

Les chorégraphes ayant réellement intégré les pratiques somatiques au sein de leur mise en mouvements et aussi dans la façon de créer ont développé ce que j'appelle : « une pensée somatique ». C'est-à-dire l'art de savoir poser les questions autrement pour faire émerger les connaissances de chacun.

2. Créer et transmettre ses propres pratiques au service d'une recherche chorégraphique

Les processus de création commencent par la transmission de pratiques inventées spécifiquement pour atteindre le sujet en question dans la pièce. Ses pratiques permettent de vivre des états de conscience modifiés et de développer des « états de danse modifiés ». Se développe, alors, l'espace imaginaire nécessaire pour créer ses propres modalités de mise en mouvements : essayer de ne pas répéter un style, se créer de nouvelles contraintes, donner à voir son espace fictionnel, faire de nouvelles coordinations, de nouvelles connexions, inventer un dispositif chorégraphique. Elles outillent pour aller vers ce qui est inconnu pour essayer de le connaître, que ce soit dans la mise en mouvement, dans les relations avec ses partenaires ou avec le public.

3. Créer des façons « d'être en groupe » : la notion d'*amicalité*

Le partage de ces expériences permet d'inventer de nouvelles façons de faire ensemble. La façon dont les chorégraphes construisent leur équipe est révélatrice de cette pensée somatique : tous sont attirés par des individus porteurs d'une différence à découvrir. Nous retrouvons ici la notion d'*amitié* au sens philosophique. Chez certains philosophes, notamment grecs et romains, l'amitié est érigée en notion fondamentale de leur pensée. Ainsi Aristote fait-il de l'amitié la pierre de touche de la vie du sage et de la vie politique. Le but de la politique est de favoriser l'amitié entre les citoyens. Chez Platon, l'amitié est au cœur de la maïeutique et de la dialectique socratique. La maïeutique est une technique qui consiste à bien interroger une personne pour lui faire exprimer des connaissances. La maïeutique consiste à faire accoucher les esprits de leurs connaissances parfois cachées. Il faut s'entourer pour accoucher des savoirs, l'âme ne peut enfanter seule de la connaissance.

Je parle ici d'*amicalité* afin de m'écarter des débats autour de l'amitié, et ne garde de ce terme que l'idée de faire émerger les connaissances de l'autre à travers un art de poser les bonnes questions pour créer un « être ensemble constructif ».

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

L'histoire de la danse propose plusieurs « vagues » esthétiques, comme la « vague de la non-danse », la « vague des danses participatives »... Quelles « vagues » provoqueraient la présence des pratiques somatiques dans l'art chorégraphique ? Les pratiques somatiques proposent l'océan ou le principe même de la vague : sa répétition dans la discontinuité, son perpétuel mouvement. Une vague est toujours différente de l'autre. La présence de la pensée somatique au sein de la création ne peut se limiter à une seule vague. Elle provoque des vagues qui ont en commun quelques principes de fonctionnement éthique, politique et écologique.

Annexe

le questionnaire envoyé par Julie Nioche

1. LES PRATIQUES DANS VOTRE PARCOURS

A. Dans votre propre parcours, quelles sont les pratiques...

- qui ont influencé votre création ?
- qui ont influencé votre imaginaire ?
- qui ont influencé votre façon de travailler ?

B. Pouvez-vous préciser quelles sont ces pratiques :

- avec quels praticiens ?
- dans quel contexte ?
- pendant combien de temps ?
- à quelle période de votre vie ?

C. Aujourd'hui, comment ces pratiques sont-elles présentes dans votre quotidien de créateur ?

D. Transmettez-vous ces pratiques au sein de votre métier en prenant appui sur elle d'une façon ou d'une autre ?

- pouvez-vous préciser comment vous les utilisez (dans la préparation des interprètes, dans votre propre préparation, dans le processus de création...) ?

E. Pouvez-vous définir comment cette/ces pratique(s) vous transforme(nt), vous informe(nt) ?

F. Faites-vous un lien entre ces pratiques et votre façon de vous mettre au travail sur une création ?

2. GESTES DE CRÉATION

A. Comment faites-vous, par quels outils passez-vous pour partager votre imaginaire du projet à créer avec l'équipe artistique ?

B. Comment mettez-vous en mouvements les danseurs ? Sur quoi vous appuyez-vous ?

C. Comment s'organise le choix des danseurs, des collaborateurs ?

CND

AIDE À LA RECHERCHE ET AU PATRIMOINE EN DANSE 2017

- Par quoi commence le travail avec eux ?
- Quelle forme prend le premier jour de partage ?
- Est-ce que c'est une nouvelle équipe à chaque projet ou y-a-t-il une certaine « fidélité » ?
Pourquoi ?
- Combien de temps passez-vous au partage de pratiques lors des processus de création ?
- Comment intégrez-vous les danseurs à la recherche sur le projet et comment cela s'articule avec la suite du processus de création ?