

**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 ?

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 regroupa, 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. Il identifie l'expérience intégrale du corps vécu de l'intérieur. Il s'agit pour le philosophe, de répertorier des méthodes qui opèrent une distance avec les techniques de corps dominantes qu'elles soient médicales, biologiques ou sportives.

1. **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.s 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 indépendant

2. 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 demanderons quelle.s place.s les méthodes somatiques attribuent-elles au langage ?**

Fabienne Compet – artiste chorégraphique et praticienne Feldenkrais

3. Pour situer ce qui précède dans la **compréhension de l'histoire contemporaine de la danse, nous nous appuyerons 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

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

Il se déploie un principe général dans les leçons de Moshe Feldenkrais, Frederick Matthias Alexander ou, plus en amont, dans les pédagogies identifiées selon moi comme proto-somatiques – je pense ici à celles créées par 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 dans l'entre-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 XIX^e siècle et court tout au long du XX^e et XXI^e siècles ; connaissant des moments d'acmé importants : la fin du XIX^e siècle, l'entre-deux-guerres, autour de mai 1968 et depuis une dizaine d'années – correspondant à l'après-crash boursier de 2008 aux États-Unis, causé par les dites *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 un contexte ou une 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 qui me paraissent 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'expressionnisme gréco-romain : la *Delsartemania*, un phénomène influent pour la *Lebensreform* 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 citer Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) pasteur-fermier-réformateur qui, dès la fin du XVIII^e siècle, s'était ingénié à mettre en pratique les principes rousseauistes auprès des enfants de paysans. Ce mouvement s'est poursuivi durant tout le XIX^e siècle en Europe avec une 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 envisagé sous la forme d'un retour à la pureté, à *l'avant-chute du jardin d'Éden*. Ce dernier point a traversé les XIX^e et XX^e siècles et influencé les mouvements de classes vertes, scoutisme, naturisme et les enseignements de danse ou de gym ; par ailleurs, pierres angulaires d'une éducation nouvelle.

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

François Delsarte (1811-1871) a été 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 de la *Dress Reform*).

De 1839 à 1870, il a dirigé, à Paris, le Cours d'esthétique appliquée. Ce cours a constitué 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 a entrepris un travail de notation, de classification minutieuse des possibilités

expressives de la voix et du geste. Il a voulu 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 ont été 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 delbartienne 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, est devenue ensuite internationale. Cela est en partie dû à sa carrière posthume aux États-Unis, où son « disciple » le dramaturge américain Steele MacKaye (1842-1894) a rapporté ses idées et où s'est développé, dans les dernières décennies du XIX^e siècle une véritable *Delsartemania*, donnant naissance à un mouvement important dans l'histoire de la culture américaine, le *delsartisme*. L'élève de MacKaye Genevieve Stebbins a publié en 1885 *The Delsarte System of Expression* : la première encyclopédie du geste qui a inspiré 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**.

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 même de transmission telles que l'éducation somatique et l'éducation nouvelle le conçoivent.

Ces idées ont circulé et ont été expérimentées notamment au *Monte Verità* – communauté suisse imprégnée du mouvement allemand la *Lebensreform* (Réforme de la vie). Dans les montagnes d'Ascona, en 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 *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 conduisant bon nombre d'enfants d'avant la Première Guerre mondiale à devenir de la *chair à canon*, selon les pédagogues et théoriciens de l'éducation 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 a structuré le mouvement de l'éducation nouvelle plus récent par rapport au parcours prolifique de Steiner. La référence était 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 est intervenu sur les archétypes de l'inconscient et la créativité dans les dessins d'enfants et Émile Jaques-Dalcroze a présenté, avec la complicité de jeunes enfants de l'école primaire, un moment d'exercice rythmique.

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 a imaginé 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 a questionné les rapports entre musique et

mouvement, notamment à travers les interactions entre le temps, l'espace et l'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, a aussi été très inspiré par les figures pionnières précédemment citées : Johann Heinrich Pestalozzi, François Delsarte, Rudolf Steiner et Émile Jaques-Dalcroze. Lorsque le troisième Congrès de l'éducation nouvelle a visité en 1925 cette école alternative, elle est encore imprégnée de romantisme allemand. Geheeb y prône une éducation mixte entre les garçons et les filles avec une remise en cause de l'éducation patriarcale. 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 a très vite été investie par les autorités nazies qui l'a réquisitionné pour la formation de leur élite. Les danses s'y sont faites plus martiales et les corps plus rigides. La liberté de pensée et l'émancipation des corps ont basculé 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, il demeure encore 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.

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

En établissant des liens entre les pratiques somatiques et la création chorégraphique, il m'a paru important d'observer l'usage de l'oralité dans la transmission des pratiques somatiques, car elle est un des moyens d'éloigner la référence visuelle et, par là même, la modélisation des corps et des techniques. J'ai choisi d'étudier principalement le rôle et l'organisation de la parole dans les séances collectives de pratiques somatiques, avec une attention particulière pour cet usage dans la transmission de la méthode Feldenkrais.

Nous pouvons observer cependant que d'autres pratiques somatiques et notamment celles du Body Mind Centering, la méthode Alexander et la *Skinner Release Technique* accordent elles aussi un rôle déterminant à la parole.

Pour initier la réflexion et afin de mieux comprendre comment les méthodes somatiques peuvent œuvrer à une pensée du mouvement spécifique, je me suis posée trois questions :

1. les modes de transmission orale induisent-ils une expérience spécifique du mouvement ?

2. qu'est-ce qu'une *narration somatique* ?

3- quelles sont les particularités de la conduite de la parole dans une leçon de méthode Feldenkrais ?

1. Les modes de transmission orale induisent-ils une expérience spécifique du mouvement ?

L'oralité dans les pratiques somatiques invite d'abord l'élève à être le sujet de sa propre expérience. L'élève va puiser dans ces ressources internes et apprendre à son rythme sans être ni bousculé, ni jamais corrigé ou jugé.

La parole du praticien va dérouler les étapes d'un processus d'apprentissage du mouvement qui n'est motivé ni par une visée esthétique, ni la transmission d'un style, ni la recherche de la perfection du mouvement mais bien par un questionnement sur la fonctionnalité du mouvement, sur le sujet en mouvement et le sens du mouvement.

La parole va privilégier des mots processuels favorisant l'immersion dans un monde sensorimoteur et **la plongée dans une expérience**. L'expérience somatique, antérieure à la maîtrise, se vit majoritairement les yeux fermés et elle nécessite de la part de celui qui la traverse une forme d'abandon et de confiance. La voix qui accompagne cette traversée se doit d'être alternativement technique, rassurante, chaleureuse, informative.

L'usage de la parole va également **décourager le mimétisme** et encourager l'élève à apprendre sans se référer à un modèle visuel. Il va se développer en relation avec ses propres perceptions au service de ses propres intentions. **Il y a un paradoxe à dépasser dans la tâche du praticien somatique : c'est d'amener l'élève à sentir ce qu'il ne sent pas ou ce qu'il ne sent pas encore**. Dans cette perspective la parole va guider un cheminement pour que s'augmente la capacité de *percevoir*. **Percevoir est un acte** et le renouvellement de la faculté de percevoir est la condition du surgissement d'autres manières de faire, de bouger, d'être, de penser et c'est ici que les méthodes somatiques intéressent le champ de la danse, en apportant un outillage pour questionner, observer et découvrir les opérations qui conduisent à l'élaboration du geste.

C'est en articulant et réarticulant le langage que le praticien va éveiller chez l'autre la capacité à sentir et à percevoir. Il y aurait la tentation de distinguer ici la sensation de la perception mais cela excèderait le champ circonscrit à cette recherche. Percevoir, selon Bonnie Bainbridge Cohen, s'applique à notre relation personnelle aux informations reçues ; et, en ce sens, elle est une interprétation. Le neurophysiologiste **Alain Berthoz** confirme que **la perception repose sur différents types de mémoire : motrice, affective, culturelle**. **Il précise qu'elle est anticipatrice et prédictive** et que le cerveau s'appuie sur les expériences passées pour produire ses réponses. Pour faire surgir d'autres coordinations que celles usitées par les automatismes du système nerveux, il doit y avoir détournement et suspension des habitus perceptifs de l'élève. Dans les séances somatiques, cette suspension s'opère en partie 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.

Ouvrir la possibilité à *l'inattendu* ou *l'inhabituel* de se frayer un chemin au travers des *habitus* gestuels, entraîne une *expérience de déprogrammation*, au sens où elle oblige à sortir des mécanismes à l'origine de la répétition, des empêchements ou d'une limitation dans l'invention de soi. C'est-à-dire ouvrir la possibilité de s'émanciper de ces régimes de croyance conscients et inconscients.

Pendant la séance collective de Feldenkrais ou de Body Mind Centering, le sens prédominant devient l'ouïe. L'écoute, personnelle et individuelle, convoque une personne, et non pas ses organes physiologiques. Elle va favoriser la référence interne et le recours à l'imagination et, dans le cadre d'une séance somatique, elle est un acte de traduction impliquant autant une activité corticale que neuromusculaire et articulaire. Selon Hubert Godard, il se profile deux modalités d'écoute : une *écoute corticale* et une *écoute vibratoire* qui passe par la voie osseuse – nommée *solidienne*.

L'écoute est *transitive*, dans le sens où elle engage une relation avec un dehors, une altérité. L'écoute de l'auditeur va rencontrer la voix du narrateur. Ce que l'auditeur perçoit, c'est la parole et, en elle, certaines des informations qui y sont contenues. J'emploie le mot *information* en référence à Grégory Bateson, anthropologue et psychologue américain, spécialiste de l'étude de la communication pour qui l'information n'existe qu'à travers le mouvement de celui qui la perçoit dans son environnement.

Moshé Feldenkrais tout comme le danseur Steve Paxton ont fait de la relation à la gravité et du passage des forces à travers le squelette, l'un des fondements de leurs propositions, ancrant leurs pratiques en lien avec une pensée du corps non limitée et non circonscrite à ses contours mais s'inscrivant d'emblée dans un dialogue interactif avec l'environnement où il évolue. Un corps étendu où l'événement de la perception se déploie sur un mode réciproque entre le corps vivant et le monde.

Et c'est peut-être cette réciprocité dans les rapports qui conduit les approches somatiques à se développer tant dans des champs artistiques, philosophiques, éducatifs et sociaux ?

2. Qu'est-ce qu'une « narration somatique » ?

Selon Merleau-Ponty, la parole n'est pas le langage. Elle n'est pas composée de signes abstraits reliés par un système de règles comme l'est le langage écrit mais elle vibre d'une tonalité, d'un rythme qui établit un rapport dans le présent. Dans son ouvrage *La Phénoménologie de la perception*, il souligne que la parole est pétrie dans et par la chair : « Le langage est la voix même des choses, des ondes, des bois. »

James Edie précise que « les mots, mêmes s'ils sont capables de véhiculer des niveaux de significations référentiels et même conceptuels, ne perdent jamais complètement ce niveau primaire, strictement phonétique, de significations affectives ».

Pour Jean-Jacques Rousseau qui met en place tout un mythe sur l'origine du langage, la première invention de la parole vient des passions et il fait des gestes et des expressions spontanées de sentiments la première forme de langage. D'autres peuples affirment encore que le langage leur a été donné par les animaux. Par exemple, pour les Inuits, les humains et les animaux parlaient le même langage à l'origine des temps. Dans certaines cultures indigènes orales, la solidarité entre le langage et le milieu animé est palpable. Selon les anciens du peuple Dogon, le langage était à l'origine un vêtement tourbillonnant de vapeur et de souffle porté par la terre elle-même...

La parole, ainsi définie, touche littéralement les corps et les atteint simultanément au niveau cognitif et affectif. Par ces énoncés, elle agit sur le réel et le transforme. En ce sens, elle est *performative*. En anglais, le sort se dit *spell*, c'est-à-dire *épeler*, ce qui rappelle que, dans le domaine de la magie, la précision verbale du sort est nécessaire à son effectuation.

Selon Walter Benjamin, narrer c'est raconter, transmettre une expérience, donner des conseils. Il écrit dans *Le Raconteur* (1935) que la valeur de l'expérience est en train de chuter. Une analyse visionnaire quant à nos vies contemporaines. La dimension expérimentale est, elle, au cœur de la leçon de Feldenkrais. **La leçon est un processus à dérouler**, elle s'apparente à une partition musicale ou un poème littéraire avec un début, des paragraphes, des variations et une fin. Construite à partir d'une trame écrite elle s'articule autour d'un thème de mouvement à explorer. **Il existe un corpus d'environ 800 leçons élaborées par Moshé Feldenkrais entre 1950-80.** Elles sont thématiques, titrées et numérotées. Elles ont

été traduites intégralement depuis les enregistrements audio, réalisés lors des formations dispensées par lui-même en Israël, aux États-Unis et en Europe. Ces partitions sont la trame à partir de laquelle les praticiens vont organiser leurs leçons et leur parole. Pour exemple de titres de leçon : 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...

La « narration somatique » est complexe, tissée d'informations de niveaux différents qui doivent articuler ou réarticuler une cohérence. Dans la perspective de donner du sens à ce que l'on sent.

Une fois le thème de la leçon choisi, le praticien va en quelque sorte performer son cours.

Les modalités de transmission orales 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*. Cependant, l'une des difficultés de la culture orale dans la Grèce antique a résidé dans la répétition régulière des récits, nécessaire à l'entretien de leur pérennité, ce qui, selon Socrate, entraînait une certaine fixité dans la manière de penser. Socrate interroge le premier cette culture de la mémoire qui repose sur la répétition des mêmes formules. Il a obligé ses élèves à la reformulation et, par cette pratique, les a exercés à penser par eux-mêmes.

Moshé Feldenkrais pense qu'un changement dans la manière de bouger de quelqu'un exige un changement dans sa manière de penser. Dans ses leçons, il a sans cesse reformulé les problèmes de ses élèves.

3. Quelles sont les particularités de la conduite de la parole dans une leçon de méthode Feldenkrais ?

« La façon dont on dit les choses est au moins aussi importante que ce que l'on dit. »

(Moshé Feldenkrais)

La parole va énoncer les conditions nécessaires à la mise en mouvement et faire accéder progressivement à un kaléidoscope de perceptions, un changement vécu dans l'image de soi, une augmentation du répertoire du geste. Pour être efficiente, la parole somatique doit induire un état d'esprit de recherche sans jamais ni figer, ni restreindre l'imaginaire du geste. Ancrée dans le présent de l'action, elle met en avant le processus en dissimulant le but.

Les leçons somatiques commencent souvent par la conduction d'une description nommée *balayage*. Cela consiste, alors que le corps se tient immobile, à proposer à l'attention de se promener pour permettre à la personne de *changer de régime d'attention* en amenant celle-ci vers l'intériorisation nécessaire à l'émergence du phénomène perceptif. Le praticien va ainsi choisir des mots processuels permettant à la personne de s'éprouver au présent dans une relation située avec l'espace. Il va inviter à l'éveil de la sensorialité en amenant l'attention vers l'espace du corps : organes, répartition des appuis, disposition du squelette, observation des mouvements générés par la respiration... Tel un écrivain mettant en mouvement un paysage de campagne par sa puissance d'évocation, le praticien va décrire le corps comme un lieu engagé dans un réseau, un système de relations où se croisent lignes, densités, volumes, directions, distances, contacts, chaleur, flux. Sa parole va mobiliser l'attention de l'élève qui raccorde, dissocie, isole et rassemble. Cette mise en mouvement de l'attention peut se vivre comme une rêverie qui s'opère dans les réseaux du corps, là où un imaginaire de l'anatomie et de la perception se déploie.

Cette entrée dans la leçon est très souvent utilisée dans les diverses approches somatiques, et elle trouve peut-être son origine dans le travail de Mabel Elsworth Todd qui a radicalement posé, dès 1927, **l'acte de visualiser comme facteur de transformation de la posture**. Feldenkrais fait de la visualisation un usage essentiel mais parle peu de posture, **il invente le mot *acture***, un concept décrivant la posture d'un point de vue dynamique en la

pensant avant tout comme espace d'action. L'*acture* serait une capacité à répondre de manière appropriée et sans effort musculaire superflu aux différentes sollicitations générées par les changements permanent de l'environnement. Le terme *organisation* est le terme utilisé par Moshé Feldenkrais pour exprimer le rôle actif du système nerveux dans ce processus d'adaptation du corps aux interactions avec le milieu.

Passé l'introduction et le balayage, la parole va suivre une trame précise, celui du déroulement de la leçon choisie. Les énoncés des séquences de gestes à expérimenter vont se succéder ; **il peut y avoir jusqu'à seize variations autour d'un seul thème de mouvement.** Le même mouvement va être exploré depuis différentes parties du squelette qui vont pouvoir tour à tour devenir initiatrices du mouvement : soit, dans le cas de l'allongement d'un bras, ce pourra être de proposer une initiation par le poignet, le coude, l'omoplate, la clavicule ou encore le sternum.

Ces énoncés nomment les indications de positions, les déplacements des segments du corps dans l'espace et délivrent aussi de nombreux indices sensoriels visant à développer le ressenti de l'élève. D'autres informations provenant tout autant des domaines de la physiologie, l'anatomie, l'embryologie, la philosophie viendront renseigner l'élève sur, entre autres, le rôle du système nerveux dans l'apprentissage, les processus de développement liés à l'étude de l'embryologie, le fonctionnement de la perception.

Au-delà de ces contenus intrinsèques, la parole du praticien pendant la leçon est fortement influencée par son regard sur les élèves et ce qu'il sent de la portée de sa parole, la nécessité ou non de se taire et de laisser de la place au silence. Dans le contexte de la leçon, la propre expérience kinesthésique du praticien va teinter, colorer, orienter la qualité de sa parole.

Feldenkrais envisage ses leçons non pas comme des exercices mais comme des laboratoires expérimentaux. Il ne s'agit pas d'apprendre à faire le bon mouvement mais d'apprendre à utiliser le mouvement pour explorer les processus qui sont à la base de notre comportement et de nos schémas de coordinations motrices. La parole du praticien va contenir de très nombreuses questions pour amener l'élève à interroger ses propres ressentis. **La question a la fonction d'éveiller.** Elle suscite une attention qui permet aux élèves de commencer à

sentir ce qu'ils ne sentent pas encore et, découvrir chemin, faisant d'autres manières de se mouvoir. Les réponses seront, sans précipitation, recherchées et nourries par la boucle sensorimotrice « je perçois, j'agis, je perçois, j'agis ». Ce dialogue entre action et perception doit être accompagné en continu par la parole pour qu'affleure à la conscience de l'élève une multitude d'indices sensoriels et d'orientations potentiellement utilisables et réversibles. À cet endroit, encore un paradoxe : si l'expérience de l'élève s'ancre dans une lenteur et une douceur vis-à-vis de lui-même, permettant le décodage et l'encodage de ses percepts, la parole du praticien, elle, n'est ni lente ni douceuse, il faut parfois que celle-ci ait un débit soutenu et contienne des formes d'affirmation encourageant la mise en crise des systèmes de représentation habituels. C'est à cette condition que l'élève va pouvoir suivre un cheminement parfois ardu où les tâtonnements de la perception et les pertes de repères seront inévitables. Il pourra entrer dans une expérience où le mouvement cesse d'être un objet de recherche pour devenir mise en mouvement d'une recherche.

La parole est donc véritablement la conduction d'une expérience dont la fonction est l'apprentissage. C'est donc simultanément la précision des énoncés, l'efficacité des conduites de l'attention, les inflexions de la voix, les changements de rythme, la présence de silence, la richesse du vocabulaire, la manière de s'adresser et l'expérience sensible du narrateur qui vont venir soutenir le processus d'apprentissage.

Lorsque l'on écoute les enregistrements de Moshé Feldenkrais donnant une leçon, on observe qu'il a recours à **de nombreuses stratégies verbales communes avec la conduite d'une séance d'hypnose**. Moshé Feldenkrais a rencontré Milton Erickson, l'inventeur de l'hypnose moderne et il a lui-même fait l'expérience de cette pratique ainsi que celle de la psychanalyse. Il n'ignore rien de l'efficacité de la suggestion et de l'action déterminante de l'imagination dans le processus d'apprentissage. Dans ses enregistrements, il est fréquent d'entendre des répétitions rythmées, des suggestions identificatrices directes et indirectes, des récits d'histoires et anecdotes, des opérations de confusion, des suspensions de parole et des reformulations régulières ; tous ces procédés, utilisés par l'hypnose, ont pour finalité d'éloigner les élèves de conduites trop volontaires. Il n'était pas rare d'entendre Feldenkrais

dire : « Oubliez comment vous faites et laissez votre système nerveux décider comment faire le mouvement, il a des millions d'années d'expérience ». Il a en commun avec Milton Erickson une conception de l'inconscient différente de celle de Freud, le pensant comme un magnifique réservoir d'apprentissage.

Le recours aux récits d'histoires est très fréquent dans la parole de Feldenkrais. Les histoires pouvaient faire penser à des sortes de paraboles qui véhiculaient de manière familière un conseil pratique ou moral. Né dans une famille juive hassidique, Feldenkrais a grandi dans un climat où circulait l'expérience spirituelle et la culture des aînés. Du fait du nomadisme imposé aux Juifs de l'Europe de l'Est et de la Russie, les familles possédaient peu de livres et l'oralité assurait un rôle important dans la transmission des savoirs. Elle a été donc très tôt chez Feldenkrais intégrée comme un mode privilégié d'acquisition de connaissances. Plus tardivement, à Paris, sa longue étude du judo auprès de Jigoro Kano approfondit cet usage. Si l'on regarde les transcriptions des leçons enseignées par Moshé Feldenkrais, on observe qu'il fait **visualiser et imaginer le mouvement**. Selon lui, la visualisation décrit le processus d'un acte, un processus de la pensée séparé d'une action musculaire. **Pour Feldenkrais penser en actes et en images est plus pertinent que de penser en mots.**

François Combeau, formateur Feldenkrais internationalement reconnu, formule, lui, qu'imaginer le mouvement serait **vivre le mouvement sans l'exprimer au dehors**. Le mot *vivre* affirme ici que le mouvement est un acte motivé par nos désirs, besoins et affects et que l'acte d'imaginer nécessite l'investissement de tout l'être. Il confirme là les principes, chers à Feldenkrais et aux théoriciens de la motricité, qui affirment que les apprentissages fondamentaux du mouvement, telle la maîtrise de la pesanteur vécue dans la plus petite enfance, ne sont pas séparables du climat affectif et tonique dans lesquels ils ont été expérimentés. Le mouvement et son expérience fondatrice sont donc associés à des états qui génèrent un camaïeu d'émotions complexes tissées dans la chair. L'un des projets de Feldenkrais, est d'offrir à ses élèves la capacité à rejouer ces apprentissages en les dissociant autant que possible de leur contenu émotionnel.

Pour solliciter l'imagination, Moshé Feldenkrais, utilise ce que j'appellerai, ici, des image-mots, tant ici le mot se fait image. Lorsque Moshé Feldenkrais utilise *le cadran* ou *le*

bassin-horloge, il invite concrètement à placer et visualiser une horloge sous le bassin et à en imaginer l'orientation, la taille, le diamètre, la longueur et la direction des aiguilles. Une fois cette image intégrée, elle va faciliter la précision des mouvements du bassin qui va se déplacer alternativement du centre des aiguilles vers 6h00, puis 12h00, 3h00, 9h00...

François Combeau, lui, nomme fréquemment **l'œil-pinceau**. Ce vocable associe un organe et un objet. Suivre la trace laissée par le mouvement de l'œil-pinceau engage une projection virtuelle du mouvement de l'œil dans l'espace, le pinceau agissant comme un **prolongement-prothèse** favorisant une implication profonde dans le mouvement et engageant un changement dans la représentation de soi. Ce formateur utilise également la métaphore de **l'œil-spirale** qui associe directement l'organe de l'œil au mouvement de la spirale comme un seul phénomène. Là encore l'on peut facilement sentir une réelle proximité avec l'hypnose. Il utilise également l'expression **l'œil de la pensée** pour inciter à promener l'attention dans des espaces très précis de l'intériorité du corps.

Les images-mots viennent ajouter le système visuel au système auditif, avec pour effet de solliciter l'imaginaire du mouvement et de rechercher une perception plus intuitive qu'analytique.

Il y a aussi des détails dans la parole de Moshé Feldenkrais qui relèvent de la grammaire et qui ont leur importance. Toujours attentif à concerner chaque participant.e.s dans les séances qui comptaient parfois plus de cinquante personnes, il formule : « Sentez **votre** front, amenez **votre** genou » et non « Sentez **le** genou, amenez **le** front ». Ce simple usage du possessif a pour effet de personnaliser l'action et d'ancrer chacun dans son expérience individuelle.

Cette observation de l'usage de la parole dans les pratiques somatiques a permis d'avancer qu'au-delà des vocabulaires et des techniques spécifiques à chaque pratique, le praticien somatique est avant tout un passeur d'expérience qui prend soin de l'imaginaire du geste.

Depuis ce point de vue, il est étonnant de constater que les pratiques somatiques sont parfois considérées avec méfiance ou assujetties à la seule fonction de l'échauffement alors même qu'elles offrent aux danseurs et chorégraphes des outils et moyens pour questionner les fondements de l'émergence du geste. L'on sait pourtant que ces opérations de construction et déconstruction du geste sont fondamentales dans la formation d'un regard critique, celui qui permet la mise à distance des modèles esthétiques, éducatifs, moraux ou politiques dominants.

3. 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 – Didi Dorvillier – Loïc Touzé – Myriam Gourfink – Peter Goss – Laurent Pichaud – Kevin Jean – Barbara Manzetti – Steve Paxton – Mathilde Monnier – Alain Michard – Catherine Coutour.

À partir de ces entretiens, j'ai pu retracer l'histoire de chacun 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 – voir parfois **n'ont qu'effleuré ces pratiques se retrouvant dans une période de *bain somatique* puisqu'elles ont longtemps été enseignées de façon invisible et étaient mélangées aux échauffements de danse...**depuis environ 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.

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 : 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. Elle 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.

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 ? 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-t-il avec la suite du processus de création ?