

Université de Caen Basse-Normandie  
Unité de Formation et de Recherche des Sciences de l'Homme  
Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education

Mémoire présenté en vue de l'obtention du  
Diplôme d'Etudes Approfondies  
en  
« *Sciences de l'éducation et didactiques* »

Par Eve COMANDÉ

**LA SYMBOLISATION  
DANS L'ÉNONCÉ DES CONSIGNES VERBALES :  
OUTIL PRIVILÉGIÉ DE L'ENSEIGNEMENT  
EN DANSE ARTISTIQUE**

sous la direction de :  
Madame Catherine GARNCARZYK  
et de  
Monsieur Henri PEYRONIE

Octobre 2004

*« Quant au motif qui m'a poussé, il était fort simple. C'est la curiosité... la seule espèce de curiosité qui vaille la peine d'être pratiquée avec un peu d'obstination : non pas celle qui cherche à s'assimiler ce qu'il vient de connaître, mais celle qui permet de se déprendre de soi-même. Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît ? »*

Michel FOUCAULT<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> FOUCAULT (M.), *Histoire de la sexualité 2, L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 1984, p. 14.

## Remerciements

*Si, comme l'écrivit Aragon, « un sourire est assez pour dire la musique de l'être humain », quelques sourires, au long de ce travail, ont joué pour moi leur douce musique, me révélant ainsi une petite partie des personnes qui les offraient.*

*Je souhaite ici en saluer les sonorités, avec respect et gratitude, parce que rien n'est dû et que tout ce qui m'a été donné est un cadeau.*

*- tout d'abord la musique cristalline de Catherine Garncarzik, comme un carillon léger mais tenace, qui indique sans jamais assourdir, et qui ne tinte que si on veut l'entendre ;*

*- puis la musique d'Henri Peyronie, comme une mélodie en sourdine, délicate et plus ouverte aux sons qui lui viennent qu'à ceux qu'elle émet ;*

*- enfin les musiques que quatre enseignantes ont bien voulu se laisser dérober, celles de Rachel, Catherine, Laurence et Caroline, comme une polyphonie généreuse et colorée, riche en surprises et en émotions ;*

*- sans oublier, dans un autre registre vocal et affectif, la musique des quelques merles qui habitent dans mon jardin, et qui ont égayé mes laborieuses vacances de leurs trilles narquoises.*

*Merci à vous.*

*Je voudrais bien que vos échos me restent.*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	page	5
<b>PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE THÉORIQUE</b>	page	10
<b>1. PREMIER CHAMP</b>		
<b>2. DEUXIÈME CHAMP</b>		
<b>DEUXIÈME PARTIE : L'OBJET DE RECHERCHE</b>	page	43
<b>1. DÉFINITION DE NOTRE PROBLÉMATIQUE</b>		
<b>2. NOS HYPOTHÈSES</b>		
<b>TROISIEME PARTIE : LA MÉTHODOLOGIE</b>	page	49
<b>1. MISE EN GARDE</b>		
<b>2. PROCÉDURES DE RECHERCHE</b>		
<b>3. STRATÉGIE D'ANALYSE DE CONTENU</b>		
<b>QUATRIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES RÉSULTATS</b>	page	56
<b>1. PREMIÈRE HYPOTHÈSE</b>		
<b>2. DEUXIÈME HYPOTHÈSE</b>		
<b>3. TROISIÈME HYPOTHÈSE</b>		
<b>CONCLUSION</b>	page	76
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	page	83
<b>ANNEXES</b>	page	89
<b>TABLE DES MATIERES</b>	page	130
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	page	133

---

## INTRODUCTION

---

« *Comme tout enseignant, le professeur de danse se trouve confronté au problème de la communication avec l'enseigné. Que transmet-il et par quelles voies ?* »<sup>2</sup> Enseignant la danse depuis de nombreuses années, nous n'avons cessé de nous poser cette question. La réponse paraît simple en première lecture, mais elle est rendue complexe par les paradoxes que certaines formes de danse soulèvent. Alors de quelle danse parlons-nous ?

La danse, forme d'expression humaine aussi ancienne que l'humanité, se montre sous de multiples visages et c'est à juste raison qu'on la dit plurielle. Danses de salon, sportives, ludiques, artistiques, sacrées, folkloriques, thérapeutiques... se vivent en des lieux différents, satisfont des motivations diverses et poursuivent des objectifs distincts parfois même contraires. Il paraît alors nécessaire de circonscrire celle dont on parle, afin de délimiter notre champ de questionnement et de construire notre objet de recherche.

Engageant cette recherche dans le champ des Sciences de l'Éducation, nous nous intéresserons uniquement à « la danse artistique et scénique » puisque c'est celle-ci qui est enseignée actuellement dans le primaire et le secondaire. Cette danse, à l'interface de la motricité et de l'art, s'inscrit dans les programmes d'Éducation Physique et Sportive (E.P.S.) au titre d'activité physique artistique (A.P.A.). Démarche plus que technique, c'est une forme de danse ouverte, perméable aux influences diverses, qui pratique le décroisement des arts, des danses et des techniques, valorisant ainsi une culture cosmopolite et multiréférencée. Par conséquent, elle propose un support adapté à un traitement didactique centré sur la singularité de l'apprenant parce que, premièrement, elle ne repose pas sur un objet extérieur mais sur les ressources du sujet, et parce qu'enfin, « *pour la première fois dans l'histoire, la danse a autorisé chacun sur le plan individuel à trouver son propre geste* »<sup>3</sup>. Ainsi, dans cette forme de danse,

---

<sup>2</sup> PUJADE-RENAUD (C.), *Danse et narcissisme en éducation*, Paris, ESF, 1976, p. 9.

<sup>3</sup> LOUPPE (L.), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 1997, p. 108.

« être » devient plus important que « paraître » ou simplement « montrer » et apprendre à « danser » plus formateur que d'apprendre « la danse ».

A nos yeux, cette optique présente des valeurs bien plus éducatives que celles de la simple transmission verticale de gestes répertoriés puisqu'elle permet la construction de soi-même en même temps que l'appropriation de l'objet.

La danse artistique et scénique se définit comme « *une activité motrice de symbolisation réalisée (créée et interprétée) pour communiquer avec un spectateur par le biais d'une écriture chorégraphique* »<sup>4</sup>. La symbolisation fonctionnant comme une démarche de transformation de faits en symboles, elle permet de passer du réel à une interprétation du réel. Le but est alors d'amener les élèves-danseurs à dépasser une motricité figurative et quotidienne au bénéfice d'une danse évocatrice, d'une authentique « *danse du dedans* »<sup>5</sup>. Cette danse du dedans se caractérise par une démarche de création singulière mais aussi par un véritable traitement organique du matériau-corps qui laisse circuler les flux d'énergie pour donner sa musicalité interne au mouvement. Les élèves y accédant peuvent ainsi quitter « la danse du débutant », c'est-à-dire cette danse de surface qui copie des formes et conduit artificiellement le mouvement.

Tout au long de ces multiples expériences d'apprentissage et d'enseignement de la danse, nous avons pu constater la fréquence de l'emploi de procédés rhétoriques (essentiellement des comparaisons, des métaphores et des onomatopées) dans l'énoncé des consignes de réalisation motrice. Ceci nous amène à penser que cette déviance stylistique, utilisée par l'enseignant de danse, agit comme un outil privilégié de son enseignement en permettant l'ouverture de ce que Jacqueline Robinson appelle les « *sensations-images* »<sup>6</sup>, à partir desquelles l'élève agit et construit son mouvement. L'intérêt des « *explications métaphoriques* »<sup>7</sup> réside alors dans leur capacité à faire appel aux représentations mentales des élèves grâce à leur large pouvoir d'induction kinesthésique.

De plus, comme toute forme d'art, la danse matérialise l'expression d'affects et délivre un message subjectif. Pour créer, il va s'agir de faire fonctionner une perméabilité maîtrisée entre les états d'esprit et les états de corps. Partir d'une représentation imagée pour construire et transformer le mouvement dansé semble

---

<sup>4</sup> COMANDÉ (E.), *Danse*, Paris, Éd. Revue EPS, coll. *Passeport pour l'enseignement*, 2002, p. 21.

<sup>5</sup> DUPUY (D.), « La danse du dedans », in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Biennale Nationale du Val de Marne, Paris, Armand Colin, 1989, p. 111.

<sup>6</sup> ROBINSON (J.), *Éléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1981.

<sup>7</sup> GUERBER-WALSH (N.), « Danse, apprentissage fondamental à l'école », *EPS*, n° 254, juillet/août 1995, p. 59.

une stratégie pédagogique efficace pour solliciter la dynamique de l'imaginaire et créer un univers moteur déterminé. Dans ce cadre, « *l'usage des procédés rhétoriques permet d'obtenir des effets particuliers difficilement obtenus par d'autres moyens* »<sup>8</sup>.

Certains travaux<sup>9</sup> prouvent l'influence du recours à l'imagerie mentale dans la performance motrice dansée, mais ils sont souvent orientés vers le rôle des processus représentatifs dans le contrôle et l'apprentissage moteurs. Ils s'intéressent principalement au codage visuel que les danseurs mettent en place pour reproduire un enchaînement dansé (montré en séquence vidéo par exemple). Toutefois, notre recherche s'oriente dans une autre direction, celle des enjeux de l'enseignement artistique qui proposent d'autres axes d'approche du corps :

◆ une approche du corps autre qu'utilitaire, un rapport au monde dépourvu des notions d'efficacité, de progrès ou de rendement. Le corps n'est pas considéré ici comme un outil de motricité uniquement efficient, il est abordé de façon qualitative et poétique. Il est alors interrogé dans sa dimension symbolique c'est-à-dire revisité dans sa plastique, sa théâtralité, son espace-temps, et ses temporythmes<sup>10</sup>.

◆ une approche du corps sensible et vécu, une forme de pensée divergente et créative qui ne réduit pas l'éventail des réponses possibles face à un problème donné mais au contraire s'autorise des réponses diverses. On cultive ici le respect d'un regard intime et émotionnel sur le monde qui prend des chemins vers la conquête de l'inutile, vers un monde où les choses n'existent que pour elles-mêmes.

En ce sens, l'art ne peut être ni une matière d'enseignement, ni une transmission verticale du savoir, il est une manière de regarder, d'écouter, de parler, d'être, de vivre. On peut alors penser qu'il ne s'enseigne pas mais qu'il se fréquente, se côtoie, se rencontre... S'il ne s'enseigne pas, c'est la démarche artistique et les outils spécifiques à sa conduite qui vont alors être objets d'enseignement. Dans ce sens, l'utilisation ciblée de la symbolisation orale peut permettre à la symbolisation motrice de s'exprimer.

Ces différents constats nous placent au cœur de logiques qui se percutent, face à des contradictions et des paradoxes qui, faute de se résoudre, peuvent peut-

---

<sup>8</sup> TRIBALAT (T.), « La danse discipline artistique », *Hyper*, n°193, 4ème trimestre 95/96, p. 20.

<sup>9</sup> CADOPI (M.), « Rôle des processus cognitifs dans la reproduction sur des bases proprioceptives de configurations corporelles », *STAPS*, n° 9, 1988, p. 267-272.

CADOPI (M.), « Représentations cognitives et performance dans les actions morphocinétiques », in RIPOLL (H.), *Psychologie du sport, questions actuelles*, INSEP, Paris, Éd. Revue EPS, 1995, p. 234-247.

<sup>10</sup> TRIBALAT (T.), *Op. Cit.*

être se dépasser. C'est pour cela que nous nous intéressons à l'utilisation du déplacement de sens et de la subversion des codes dans les énoncés des consignes, car nous pensons que leur impact direct sur la subjectivité facilite la démarche de transformation/réappropriation du réel, qui est au fondement du processus de création artistique. Il nous semble alors que les consignes, explications et autres variables didactiques orales reposant sur des représentations imagées, permettent d'ouvrir cette subjectivité.

Généralement, une consigne verbale est un énoncé oral qui indique à l'élève le but de la tâche que l'enseignant lui assigne. Elle peut se concevoir comme un ordre, mais cet ordre doit porter en lui les réponses à toutes les questions suivantes : qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Combien ? Comment ? Pourquoi ?...

De la qualité des consignes dépend en partie la qualité du travail effectué. Sachant qu'elles seront soumises à l'interprétation de chacun, il convient de les concevoir claires et adaptées aux objectifs poursuivis. Dans notre cas, le jeu entre l'opacité et la clarté s'avère primordial pour mettre en œuvre et guider la démarche créative de l'élève. Le choix de l'énoncé d'une consigne relève donc d'une stratégie de communication qui parie sur l'imaginaire de l'élève mais il est aussi l'expression de la subjectivité de l'enseignant et de son expérience personnelle de la réalité.

Si « *toute langue (...) établit entre l'homme et l'animal, le végétal et le minéral, comme entre l'esprit et la matière, non seulement des correspondances mutuelles mais une continuité que nous nous refusons à reconnaître* »<sup>11</sup>, nous prenons le parti de reconnaître cette continuité symbolique et de nous interroger sur son emploi dans l'enseignement de la danse artistique. Nous souhaitons montrer que si la symbolisation (qui dépasse et subvertit la réalité) caractérise à la fois le mouvement stylistique et le mouvement dansé, la forme d'accompagnement verbal poétique qui l'utilise porte déjà en elle un fondement artistique.

Cette notion de symbolisation nous semble à la fois au cœur de la problématique artistique et de la problématique rhétorique puisque dans les deux cas, le récepteur est mis en demeure de trouver le chaînon manquant et de réinventer le réel. Dans les deux cas aussi, on exploite l'impulsion qui lui appartient, on le rend acteur du processus. Si l'art est une forme de métaphore de la vie, la métaphore est utile à la vie de l'art et l'enseignant de danse artistique ne peut que tirer bénéfice de cet écho.

---

<sup>11</sup> BROSSE (J.), *Cinq méditations sur le corps*, Paris, Stock, 1967.



Pour toutes ces raisons, nous nous intéresserons à l'utilisation que va faire l'enseignant des déviations stylistiques, tropiques ou non, dans la verbalisation de ses consignes. Nous tenterons de montrer qu'aider les élèves à entrer dans un cheminement artistique passe par une prise de parole qui accompagne ce voyage, qui permette de dire sans induire, d'apporter sans déporter, de donner des signes plus que des leçons, d'autoriser enfin la transgression, l'ambiguïté et la plurivocité.

---

-

## PREMIÈRE PARTIE : LE CONTEXTE THÉORIQUE

---

-

### 1. LA DANSE ARTISTIQUE : du projet chorégraphique à la présentation de l'œuvre

Si l'art comprend l'ensemble des activités créatrices de l'homme par lesquelles il exprime aux autres sa sensibilité, une activité artistique est nécessairement une entreprise d'invention et une expression volontaire de la subjectivité. Pourtant, dans le langage courant, on entend aussi bien parler d'art culinaire, d'art de vivre que de Beaux-Arts. On constate rapidement que l'usage du mot « art » embrasse des champs fort divers, il paraît alors bien prétentieux d'en imposer une définition unique. Cependant, nous pouvons légitimement tenter de saisir les fondements communs aux activités artistiques pour approcher cette définition.

Pour cela, nous dégagerons dans un premier temps trois points qui nous semblent partagés par toutes les entreprises artistiques (création, imagination, symbolisation), puis nous montrerons la spécificité de la danse (corps, mouvement).

#### 1.1. Une activité de création

L'art est par essence le domaine de la création. La création désigne le résultat d'une conduite particulière, la matérialisation de la dimension observable d'une pensée, autrement dit la mise en forme d'un ensemble organisé de symboles et de matériaux préexistants.

Nous allons tenter de montrer que cette création, forme sensible de l'idée, propose nécessairement une production bipolaire affiliée à un double processus, un objet nouveau qui suppose un traitement du réel, une démarche pour le produire, le tout au sein d'un projet de communication.

#### 1.1.1. Une production bipolaire

« *Il serait naïf de croire qu'appréhender une peinture c'est voir simplement des formes et des couleurs.* »<sup>12</sup> La création artistique offre bien sûr un objet matérialisé - une chorégraphie dans notre cas - mais elle propose aussi du sens et de la pensée. Devant une œuvre d'art, on se trouve par conséquent face à un double produit : la forme et la force.

La forme, c'est ce que l'œuvre montre, ce qui est du domaine du visible et de l'explicite. On y trouve la connaissance des codes propres à chaque discipline artistique ainsi que de l'utilisation personnelle que fait l'artiste de ce savoir. On y trouve également les structures tangibles de la composition et de l'interprétation. C'est donc ici que pourra exister le débat conceptuel sur l'utilisation des outils.

La force, c'est ce que l'œuvre communique, ce qui est du domaine de l'invisible et de l'implicite. On y trouve le sens et les significations qui donnent vie à l'œuvre et que le récepteur décèlera en fonction de son savoir, sa culture, son imaginaire, ses désirs secrets, son histoire personnelle... Ici pourront se confronter les divers jugements de goût dans la tolérance des différences de chemins.

La forme ne peut à elle seule motiver ou justifier la création parce que « *la forme artistique n'est pas une fin en soi, n'est pas créée pour enfermer et neutraliser le ferment dont elle est issue. Elle est le réceptacle qui ne cesse d'être chauffé et embrasé par le contenu vivant, jusqu'à ce que le processus de fonte mutuelle soit complété, et c'est alors seulement que l'acte de création artistique nous parle* »<sup>13</sup>. Aussi peut-on penser que c'est de la dialectique active forme/force que naît l'œuvre d'art.

L'artiste est alors celui qui utilise avec perfection un système de formes mais sait aussi les charger de l'électricité qui les traverse, qu'il est celui qui a construit les connaissances théoriques et maîtrisé les savoirs pratiques fondateurs de sa discipline, et enfin celui qui les utilise à sa manière pour animer sa matière, exprimer sa vision singulière de la vie, et permettre à autrui l'activation de son imaginaire et l'accès à la contemplation poétique.

### 1.1.2. Un double processus

Si le terme de création désigne un double produit, il désigne également le processus qui aboutit à ce produit. La création représente alors une démarche qui sollicite et structure l'expression. Mais s'exprimer n'est pas créer, « *l'expression directe ne nécessite aucune forme artistique* »<sup>14</sup>, elle reste une évacuation qui est de

---

<sup>12</sup> TALON-HUGON (C.), *L'esthétique*, Paris, PUF, 2004, p. 103.

<sup>13</sup> WIGMAN (M.), « La danse de la sorcière », *Empreintes*, n° 2, octobre 1977, p. 24.

<sup>14</sup> STORR (A.), *Les ressorts de la création*, Paris, Laffont, 1972, p. 206.

l'ordre de la réponse aux *stimuli* du monde, aussi bien qu'immédiate et sincère, elle ne suffit pas à la création.

Commence ensuite la véritable élaboration de la création au cours de laquelle l'artiste, après les phases de recherche et d'exploration de la matière, va utiliser les outils que sont les composantes de l'activité artistique pour mettre en cohérence ses trouvailles avec sa vision du propos traité et ainsi donner du sens, le sien. C'est là le temps et le travail de la composition, « *ce long voyage vers l'inconnu* »<sup>15</sup>.

On peut alors parler de double processus car cette démarche sollicite à la fois la pensée divergente et la pensée convergente. Divergence pour ouvrir les possibles, triturer la matière, creuser le propos et agrandir le champ des trouvailles. Convergence pour trier, garder, éliminer, opérer des choix pertinents. Il convient de retenir qu'il existe bien sûr une chronologie divergence/convergence mais que c'est tout au long des étapes de la création que ces deux formes de pensée cohabitent pour interroger la créativité, solliciter l'imagination, utiliser l'imaginaire, organiser les choix, et structurer la composition. C'est dans cette aller/retour d'ouverture et de fermeture que la matière prend forme et sens et qu'émerge la parole singulière de son auteur.

### 1.1.3. Un objet nouveau

« *La création fait état d'une capacité à conduire une solution créative jusqu'à son terme dans une forme aboutie représentant un produit nouveau* »<sup>16</sup>. Cette démarche implique nécessairement une conduite qui diverge de tout ou partie des modèles artistiques existants, pour proposer des réponses différentes de la simple reproduction ou de l'imitation. Selon nous, les reproductions talentueuses témoignent seulement de la maîtrise technique des outils d'une discipline artistique car « *l'art renvoie étymologiquement à la technique comme les actes magiques, décrits par Mauss, mais il va bien au-delà* »<sup>17</sup>.

Cependant, bien que nouvelle, cette création n'est pas le passage du rien au tout : aucune création, si singulière soit-elle, ne peut partir du néant. On peut parler alors de réorganisation du réel ou d'« *appropriation esthétique du réel* » (Vaross) car « *il n'y a pas de création au sens théologique du mot, c'est-à-dire d'acte qui consiste à faire quelque chose en partant de rien : toute invention est la mise en œuvre d'une*

---

<sup>15</sup> BUIRGE (S.), « La composition, long voyage vers l'inconnu », *Marsyas*, n° 26, 1994.

<sup>16</sup> LAMOUR (H.), « La créativité », in *Traité thématique de pédagogie de l'EPS*, Paris, Vigot, 1986, p. 242-250.

<sup>17</sup> LEFEVRE (B.), « Art et technique, art et enseignement ? », in BRUNI (C.G.), *L'enseignement de la danse, et après !*, Sammeron, GERMS, 1998, p. 89.

*relation* »<sup>18</sup>. De fait, elle est toujours l'organisation et/ou la mise en forme de matériaux qui lui pré-existent. Ces éléments agissent comme des données antérieures, des informations préalables. Le processus de création est, par conséquent, une activité de réorganisation d'un « déjà là ».

De plus, une création artistique succède toujours à mille autres, de ce fait elle est nourrie de nombreuses références cachées car les œuvres antérieures assimilées par l'artiste participent d'une certaine manière au matériau de sa création nouvelle, c'est ce que Passeron appelle « *le détournement créateur* »<sup>19</sup>. Aussi, dans cette perspective, paraît-il préférable de parler de nouveauté relative plutôt que de nouveauté absolue.

#### 1.1.4. Une subversion du réel

Toute création propose un point de vue sur les faits de la vie, au sens large, et « *il se peut qu'une des fonctions majeures de l'art soit moins de représenter simplement le monde que de le représenter de manière à nous amener à le voir selon une vision spécifique et à adopter une attitude particulière à son égard* »<sup>20</sup>. L'artiste s'empare alors de la réalité, la filtre, la passe au sas de son imaginaire, et ce faisant s'autorise inévitablement des distances plus ou moins grandes avec la quotidienneté pour proposer sa vision sensible et personnelle du monde.

Comme le soulignait Bottero : il n'a pas de comptes à rendre au réel, aussi sa proposition ne peut-elle être que personnelle parce que créer, c'est poser sa propre référence, affirmer sa distinction, prendre la parole et la défendre, en un mot : signer. « *L'artiste s'implique selon une esthétique par laquelle il affirme son refus de la réalité, ou comme le dit Valéry, "par le traitement que l'artiste impose à la réalité, il affirme sa forme de refus." L'artiste est un contestataire.* »<sup>21</sup>

Et pourtant traduire le réel s'oppose à le restituer, nous pouvons penser à juste titre qu'« *il s'agit de trouver en soi la réponse à la question que pose soudain, avec exigence, le monde* »<sup>22</sup>. Le message poétique est alors le contraire d'un message transparent, il joue sur les connotations ; il est ce qui nous touche, ce qui entre en résonance avec l'imaginaire. Puisqu'« *on a défini la poétique comme l'étude des ressorts favorisant une réaction émotive à un système de significations ou*

---

<sup>18</sup> FUSTIER (M.), *Pratique de la créativité*, Paris, ESF, 1991, p.19.

<sup>19</sup> PASSERON (R.), *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989.

<sup>20</sup> DANTO (A.), *La transfiguration du banal*, Le Seuil, Paris, 1989, p. 264.

<sup>21</sup> MIDOL (N.), « Le nouveau rapport de la danse et du sport dans les années 80 », in ARGEL (M.), *Danse, le corps enjeu*, Paris, PUF, 1992, p. 49.

<sup>22</sup> SCHAPIRA (M.-C.), « A l'origine de la création : sidération et réminiscence », in GUILLAUMIN (J.), *Corps création entre Lettres et Psychanalyse*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 53.

*d'expression* »<sup>23</sup>, le jeu poétique réside dans la manière d'agencer les composantes de la discipline artistique et de développer l'activité des facteurs porteurs d'émotion, pour évoquer des images en rupture plus ou moins forte avec le sens initial afin de « *rendre étrange le familier et rechercher le merveilleux dans le quotidien* »<sup>24</sup>.

### 1.1.5. Un projet de communication

« *L'artiste qui produit sait qu'il structure à travers son objet un message : il ne peut ignorer qu'il travaille pour un récepteur... Il sait que ce récepteur interprétera l'objet message en mettant à profit toutes ses ambiguïtés.* »<sup>25</sup> L'art relève d'une action de l'homme pour se révéler aux autres hommes, aussi est-il difficile de parler d'art tant que le produit de la création n'est pas donné à autrui, car « *si l'artiste utilise un médium pour faire passer sa vision du monde au travers d'une œuvre, c'est la réception, par le public, de la production de l'artiste qui légitime celle-ci en tant qu'œuvre d'art* »<sup>26</sup>. Comme la lecture fonde l'écriture, le regard d'autrui fonde alors l'existence de l'œuvre et c'est bien autrui qui l'achève en la rendant signifiante parce que « *la relation à l'art est toujours d'abord une relation personnelle entre un individu singulier et une œuvre singulière* »<sup>27</sup>.

En effet, recevant une œuvre, chaque spectateur lui donne des valeurs et des propriétés personnelles qu'elle n'avait peut-être pas lors de sa conception. De fait, « *l'artiste objective un certain nombre d'images nouvelles, qui vont à leur tour faire partie de la subjectivité de chacun* »<sup>28</sup>. C'est pour cela qu'on parle du rôle créatif du spectateur car c'est l'union des actions de l'auteur et du lecteur qui fait surgir l'objet artistique concret (forme) et imaginaire (force). « *Le trajet de l'œuvre ne s'achève pas : il se transforme et s'enrichit car la poétique inclut la perception dans son propre processus. Rompant avec la dichotomie opposant l'acteur et le récepteur, elle dévectorise la vision traditionnelle de la communication à sens unique et place l'œuvre d'art au cœur d'un travail partagé.* »<sup>29</sup>

Par conséquent, chaque œuvre porte en elle une structure dynamique de sens qui entraîne ses récepteurs dans un circuit de renvois multiples et ceci parce que « *le sens ne se donne pas comme un lieu stable mais comme une galaxie incertaine de*

---

<sup>23</sup> LOUPPE (L.), *Op. cit.*, p. 20.

<sup>24</sup> PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des Pays de Loire, 1994, p. 18.

<sup>25</sup> ECO (U.), *L'œuvre ouverte*, Paris, Le Seuil, 1965.

<sup>26</sup> GUISGAND (P.), « Conditions d'une écoute et formation du spectateur », *EPS*, n° 273, sept/oct 1998, p. 67.

<sup>27</sup> SCHAEFFER (J.-M.), « L'esthétique kantienne et son destin », *Magazine littéraire*, n° 309, avril 1993, p. 37.

<sup>28</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *L'imaginaire*, Paris, PUF, 2003, p. 69.

<sup>29</sup> LOUPPE (L.), *Op. cit.*

*planètes qui tournent continuellement* »<sup>30</sup>. Cet accueil de l'œuvre, qui fonctionne alors comme une part de création, prend sa source dans l'histoire personnelle de chacun et se poursuit par le déploiement de sa propre imagination.

L'art propose donc une réserve de sens dans laquelle chacun puise à sa manière, ce qui fait de lui un lieu privilégié de communication entre les hommes, et confronte alors l'artiste à la problématique émission/réception, comme le soulignent Delga & Coll. qui définissent la danse comme « *l'activité d'une personne ou d'un groupe qui doit gérer le rapport "expression de soi/impression sur l'autre" dans une perspective de communication, au moyen d'une création chorégraphique* »<sup>31</sup>.

Face à la dimension artistique comme enjeu de formation de l'activité dansée, il va s'agir pour l'enseignant d'amener l'élève à conduire un projet expressif au travers d'une démarche de création, à évoquer le réel en caractérisant ses mouvements par des formes corporelles signifiantes<sup>32</sup>, à construire un univers symbolique plurivoque en cohérence avec son propos, à communiquer sens et émotion au spectateur, tout en étant capable de tenir un rôle devant lui. Nous sommes bien là dans un cheminement artistique qui va de la mise en jeu de la créativité motrice à la présentation d'une création chorégraphique aboutie à autrui. De fait, la technique ne se centre plus sur une gestuelle à maîtriser mais sur l'utilisation d'outils de poétisation du mouvement parce que « *l'enseignement de la danse est l'enseignement de la création, c'est-à-dire mettre en œuvre les moyens d'expression (la technique et les outils)* »<sup>33</sup>.

## 1.2. Une activité d'imagination

« *Est artiste celui qui objective, dans une réalité physique indépendante, des images subjectives, fortement chargées d'affects esthétiques et de sens personnel.* »<sup>34</sup>

Pour ce faire, cette activité créatrice passe par la matérialisation des contenus de l'imagination, l'extériorisation de l'imaginaire, ainsi que la mise en jeu de la créativité.

---

<sup>30</sup> BARICCO (A.), *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2004, p. 57.

<sup>31</sup> DELGA (M.), FLAMBARD (M.-P.), LE PELLEC (A.), NOÉ (N.), PINEAU (P.), « Enseigner la danse en EPS », *EPS*, n°226, nov-déc 1990, p. 55.

<sup>32</sup> Nous entendons le terme selon la description binaire que Saussure fit de signe, le signifiant étant l'aspect sensible et perceptif du signifié.

<sup>33</sup> BUIRGE (S.), « La danse n'est pas une affaire de santé », in *La danse et les activités physiques artistiques et de création*, Actes du séminaire national de Nice, mars 1982, p. 35.

<sup>34</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *L'imagination*, Paris, PUF, 1991, p. 108.

### 1.2.1. Dynamisme projectif de l'imagination

Productrice d'apparences, l'imagination se définit trivialement comme l'aptitude à se représenter des objets absents mais elle reste cependant différente du percevoir (perception sensorielle des réalités concrètes) et du concevoir (conceptualisation des idées abstraites). Intimement liée au processus de créativité, l'imagination n'est pas la seule mémoire des images, il s'agit plutôt d'une capacité multiforme de l'esprit à évoquer, à combiner et donc à créer des images. Inventive et parfois aussi subversive, elle se superpose alors à l'action et la colore de ses valeurs, tout en gardant son indépendance à l'égard du donné. C'est pour cela qu'elle s'affirme comme « *une faculté du possible qui vivifie la représentation et l'assoiffe d'accomplissement* »<sup>35</sup>.

L'imagination engendre de multiples opérations dont l'amplitude de fiction varie considérablement. On en distingue pourtant deux formes principales :

\* l'imagination reproductrice qui « *est la faculté qu'a l'homme de reproduire en lui, ou de projeter hors de lui, des images emmagasinées dans sa mémoire* »<sup>36</sup> et qui restitue les perceptions en suppléant le réel senti ;

\* l'imagination créatrice qui « *est la création d'images nouvelles qui se matérialisent ou non dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres* »<sup>37</sup> et qui révèle un réel caché ou donne corps à un irréel.

La problématique artistique s'intéresse en tout premier lieu à cette dernière qui envisage plutôt l'imagination comme « *faculté de déformer les images fournies par la perception, (...) faculté de nous libérer des images premières, de changer les images* »<sup>38</sup> pour vivre l'expérience d'une réorganisation du réel et d'une exploration du monde sous un angle inattendu. Elle fait alors subir au monde matériel une véritable transfiguration.

Sous l'effet de contraintes diverses (exogènes ou endogènes), l'œuvre d'art naît ensuite d'un dialogue entre l'imagination et la conceptualisation, et celui-ci donne à voir et à penser. C'est pour cela que l'on peut affirmer que « *l'œuvre d'art est le champ privilégié de l'imagination* »<sup>39</sup>.

### 1.2.2. Prégnance symbolique de l'imaginaire

---

<sup>35</sup> DURAND (G.), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas, 10ème éd., 1984, p. 500.

<sup>36</sup> JEAN (G.), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1976, p. 35.

<sup>37</sup> JEAN (G.), *Ibidem*, p. 37.

<sup>38</sup> BACHELARD (G.), *L'air et les songes*, Paris, Librairie José Corti, 1943, p. 7.

<sup>39</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *Op. cit.*, p. 108.



Sphère de représentations et d'affects, l'imaginaire est constitué d'un ensemble d'images et d'objets de pensée dont les limites restent sans cesse à définir. Comme son nom l'indique, il est lié aux images mais à ces images personnelles et uniques, qui se sont inscrites en nous au fil du temps, depuis nos premières relations avec le monde extérieur. « *L'imaginaire n'est pas dans l'image, c'est-à-dire dans la connaissance que l'on a de l'objet, mais bien dans l'émotion, c'est-à-dire dans une énergique et confuse réaction de tout le corps.* »<sup>40</sup>

A ces images sont liées des émotions qui se développent à l'interface du psychisme et du corps. Conservatoire de ces images et de ces émotions, l'imaginaire apparaît comme un lieu. En ce sens, il représente le domaine, les territoires de l'imagination. Il s'utilise comme un grand réservoir dans lequel l'individu va puiser pour chercher des images connues, vécues, rêvées ou inventées. En ce sens, il oscille sans cesse entre affectivité et savoir. Ce faisant, l'imaginaire fonctionne comme un monde qui se substitue au monde de la réalité, sans atteindre cependant le niveau délirant de la non-conscience. Il autorise l'utilisation de l'équivoque et de l'ambigu pour provoquer des significations nouvelles et créer ainsi un espace virtuel où coexistent le rationnel et l'irrationnel.

L'opposition imaginaire/réel est une opposition fréquente, on y présente à tort l'imaginaire comme un foyer d'illusions qui tourne le dos à la réalité pour mieux perdre l'être humain. Champ questionneur de la vérité, il est vrai qu'il ne propose aucune autre vérité en échange mais les images nourrissent la pensée, de ce fait l'imaginaire n'est pas contradictoire avec le réel. Riche en vertus exploratoires, il sert plutôt de relais pour en faciliter la lecture, la mise à distance et l'objectivation. De plus, l'aptitude à l'abstraction procure un sentiment de maîtrise. En ce sens, l'imaginaire permet une conduite de la conscience pour s'appropriier le monde et avoir une emprise plus efficace sur la réalité.

Comme il est secret, personnel, ni logique, ni raisonnable et surtout bien peu contrôlable, l'imaginaire semble toujours suspect. Toutefois, il autorise l'expression de l'inexprimable et l'invention lucide de soi au travers des nombreux cheminements qu'il offre au sein même du réel. C'est pourquoi, refusant de l'asservir à l'image, communément répandue, de « folle du logis » qu'il véhicule, nous l'envisagerons plutôt comme une « fée du possible ».

### 1.2.3. Faculté déviante de la créativité

---

<sup>40</sup> ALAIN, « Vingt Leçons sur les Beaux-Arts », in *Les arts et les Dieux*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968, p. 475.

Imaginaire et imagination nourrissent la créativité. La solliciter organise la première étape de toute démarche de création par l'activation de la pensée divergente qui élargit le champ des possibles. « *L'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants ou disparates. C'est, si l'on veut, la faculté créatrice, l'imagination, la fantaisie.* »<sup>41</sup>

Présente chez tous les individus à des degrés divers, elle se définit comme « *une aptitude à la pensée divergente* »<sup>42</sup>, même si la notion de pensée divergente ne recouvre pas entièrement celle de créativité. Cette forme de pensée tend à inventorier le plus (et/ou une grande variété) de réponses possibles face à une question, une tâche ou un problème. Trois facteurs principaux<sup>43</sup>, appartenant à la catégorie « pensée divergente », qualifient les réponses fournies dans une situation-problème pour un temps donné. Il s'agit de :

- \* la fluidité, qui est la capacité à produire le plus grand nombre de réponses différentes, et représente le pôle quantitatif des réponses du sujet ;

- \* la flexibilité, qui est la capacité à produire le plus grand nombre de réponses appartenant à des catégories différentes, et représente le pôle qualitatif des réponses du sujet ;

- \* l'originalité, qui est la capacité à produire des réponses peu communes, et représente le pôle de la rareté des réponses du sujet.

Activité intellectuelle d'innovation et/ou fonction inventive d'imagination créatrice, la créativité agit comme une capacité de transformation, comme une disposition à créer puisqu'elle permet à l'esprit « *de réarranger les éléments du champ de conscience d'une façon originale* »<sup>44</sup>, et d'imaginer des combinaisons nouvelles même insolites parce que « *la créativité n'évacue pas la raison, elle combine l'action de la raison et celle de l'imagination* »<sup>45</sup>.

Parmi les facteurs qui inhibent le développement de la créativité, le plus important est sans doute « *le conformisme cognitif qui désigne l'attitude réaliste qui s'efforce de voir les choses comme elles sont c'est-à-dire d'abord comme la majorité et l'autorité disent qu'elles sont* »<sup>46</sup>. En danse de création, tout le travail de l'enseignant, dans les tâches d'apprentissage proposées comme dans les pratiques langagières

---

<sup>41</sup> LANDSHEERE (G. de), « Pour une pédagogie de la divergence », *Synthèse*, n° 204, 1963, p. 24-35.

<sup>42</sup> GUILFORD (J.-C.), *The nature of human intelligence*, New York, Mac Graw Hill Book Co., 1967.

<sup>43</sup> GUILFORD (J.-C.), HOEPFNER (R.), *The analysis of intelligence*, New York, Mac Graw Hill Book Co., 1971.

<sup>44</sup> FUSTIER (M.), *Op. cit.*, p. 19.

<sup>45</sup> FUSTIER (M.), *Ibidem*, p. 23.

<sup>46</sup> ROUQUETTE (M.-L.), *La créativité*, Paris, PUF, 1973, 3ème éd. 1981, p. 76.

employées, consistera à faire sortir ses élèves des sentiers maintes fois battus pour trouver les chemins de traverse.

Mettre en jeu sa créativité va alors correspondre à questionner le corps et le mouvement dans les perspectives les moins familières, dans un premier temps à partir d'un inducteur ; puis à proposer et à transformer une grande variété de solutions motrices pour l'illustrer, nourrissant ainsi cette première étape, socle de la démarche de création.

Dans cet objectif, de nombreuses questions se posent alors à l'enseignant. Comment emboîter sens propre et figuré pour activer la fonction symbolique ? Quelles consignes permettront d'éviter la forme et le conforme pour multiplier les possibles et découvrir l'originalité ? Sur quelles images visuelles cohérentes s'appuyer ? Quelles pratiques langagières dynamiques utiliser ?

### 1.3. Une activité de symbolisation

« *Un mot, une image sont symboliques lorsqu'ils impliquent quelque chose de plus que leur sens évident et immédiat.* »<sup>47</sup> Or, nous l'avons vu précédemment, l'art s'écarte des transparences du réel non pour le dissimuler mais au contraire pour en révéler des faces inaccessibles à la lecture conventionnelle. C'est en cela que symboliser s'avère le premier principe organisateur de la création artistique, activité qui délaisse la signification au bénéfice du sens.

#### 1.3.1. De la signification au sens

Ordinairement les deux termes s'emploient souvent l'un pour l'autre alors qu'ils sont à distinguer.

\* La signification est ce que veut dire précisément un signe, ou un ensemble de signes. Elle unit le signifiant et le signifié dans un rapport d'évocation réciproque. « *Elle est statique, typée, susceptible d'une expression logique* »<sup>48</sup>. Sociale, elle vaut pour tous et se situe du côté des conventions, en ce sens elle préexiste à l'individu et renvoie aux savoirs et savoir-faire. Pédagogiquement, elle s'enseigne mais ne se crée pas.

\* Le sens, quant à lui, est ce que représente ou évoque un signe, ou un ensemble de signes. Personnel, il est une mise en rapport des savoirs avec la

---

<sup>47</sup> JUNG (C.G.), *L'homme et ses symboles*, Paris, Laffont, 1964, p. 20-21.

<sup>48</sup> RASTIER (F.), « Problématique du sens et de la signification », in *Signification, sens, formation*, 4ème biennale de l'éducation et de la formation, Paris, PUF, 2000, p. 7.

conduite de vie de l'individu. « *Il n'est pas donné mais résulte du parcours interprétatif normé par une pratique.* »<sup>49</sup>. De fait, il ne s'enseigne pas mais se construit en fonction du contexte, des expériences et des événements.

La question du sens pose véritablement le problème de la place du sujet parce que « *le sens, c'est ce que nous choisissons de garder de l'événement, la leçon que nous en tirons, l'innovation de pensée qu'il suscite en nous* »<sup>50</sup>. On comprendra alors que la recherche de sens représente un enjeu éducatif prioritaire surtout dans le domaine artistique.

### 1.3.2. Du signe au symbole

Le signe est une abstraction qui permet de conclure à l'existence d'une autre chose à laquelle il est relié. Ce sont les relations entre stimulus et signifiant (plan de l'expression), signifié et référent (plan du contenu) qui forment le signe et décrivent le processus sémiotique. Le stimulus est la manifestation concrète et sensible du signe, le signifiant le modèle abstrait de l'expression, le signifié l'image mentale suscitée par le signifiant et le référent la classe d'objets concrets ou abstraits à laquelle renvoie le signifié<sup>51</sup>.

De ce point de vue, le symbole est un signe. Cependant, le signe est défini, arbitraire et surtout fort clair, alors que le symbole est opaque et propose un rapport signifiant/signifié bien plus complexe.

Le symbole est alors plus qu'un signe quelconque, « *il est une intensification extrême du figuré qui transfigure l'image, recelant intimement son sens, incarnant la constance d'une promesse significative* »<sup>52</sup>. On le lit donc comme un signe vivant et ouvert qui possède un signifiant multiple et produit une richesse sémantique de nature à activer de nombreuses représentations. Il ne révèle pas l'existence de l'objet mais accompagne sa conception. « *Le symbole est une comparaison prolongée dont on ne nous donne que le deuxième terme* »<sup>53</sup> en vertu de correspondances et d'associations d'idées qui vont concrétiser et/ou représenter la réalité absente. Aussi peut-on dire qu'« *un symbole fait penser sur deux plans : il a une double intelligence* »<sup>54</sup> et qu'il peut remplacer de longues suites de raisonnement puisqu'il procède par analogie.

---

<sup>49</sup> RASTIER (F.), *Ibidem*, p. 7.

<sup>50</sup> ZARIFIAN (P.), « L'apprentissage par les événements : entre sens et signification », in BARBIER (J.-M.), GALATANU (O.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 180.

<sup>51</sup> KLINKENBERG (J.-M.), « L'univers des signes », *Sciences humaines*, n° 83, mai 1998, p. 21.

<sup>52</sup> DURAND (G.), « L'Occident iconoclaste », *Cahiers internationaux de symbolisme*, n° 2, 1962, p. 5.

<sup>53</sup> LEMAITRE (J.), *La danse*, Paris, Denoël, 1976.

<sup>54</sup> EMMANUEL (P.), *Le goût de l'un*, Paris, Le Seuil, 1963.

### 1.3.3. La symbolisation : une force de proposition

Symboliser (du grec *sumballein* : « joindre, rapprocher »), c'est utiliser des symboles pour représenter. C'est déborder le code pour interpréter le réel, et non l'expliquer, car le symbole est une « *structure de signification où un sens direct, primaire, littéral, désigne par surcroît un autre sens indirect, secondaire, figuré qui ne peut être appréhendé que par le premier* »<sup>55</sup>.

La symbolisation est donc une démarche de transformation, une procédure qui permet de passer du réel à une interprétation du réel. Parce qu'elle est plurivoque, elle délaisse la signification unilatérale et réductrice au bénéfice de la « *signifiante* »<sup>56</sup> et du sens. Par le traitement du réel qu'elle propose, elle lève le voile des conventions, ouvre une autre porte sur la réalité, autorise un cheminement de pensée différent et de nouvelles découvertes en combinant les différentes unités de signification propres au domaine traité.

L'art procède du même rapport au monde et parle ce langage symbolique qui pratique par « mise à la place de... » pour dépasser, subvertir le réel et enfin le réinventer puisque « *le premier caractère des langages symboliques est qu'ils ne disposent pas d'un système de signes préétablis. Parler d'un langage symbolique signifie précisément l'inventer* »<sup>57</sup>. De plus la symbolisation permet au créateur de s'éloigner de son émotion brute, de ménager un intervalle entre lui-même et la matière qu'il travaille, pour formuler et représenter les émotions humaines.

L'activité artistique est de fait une activité de symbolisation car l'art ne donne pas à celui qui le reçoit une organisation claire de signes conventionnels mais plutôt une proposition dont il faut redécouvrir les termes. « *Il emporte dans une dimension multiple où cohabitent les éclats de sens les plus divers. (...) Il projette dans une incessante et pluraliste géométrie de signifiés.* »<sup>58</sup>

La danse agit ainsi par le biais du mouvement, ce qui fait d'elle une activité de symbolisation motrice car « *ici, les caractères sont des corps, (...) corps mouvants donnés à voir* »<sup>59</sup>. Dès lors, sa pratique nous semble revêtir de nombreux intérêts pour l'éducation et l'instruction des élèves puisque la symbolisation :

---

<sup>55</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *Op. cit.*, p. 39.

<sup>56</sup> ROUCHER-KAUGIUMTZOGLOU (E.), « Sémiologie de la langue : outils de réflexion pour l'étude de la danse et de son vocabulaire », *Balises*, n° 1, novembre 2001, p. 124.

<sup>57</sup> TODOROV (T.), *Poétique de la prose*, Paris, Le Seuil, 1971, p. 252.

<sup>58</sup> BARRICO (A.), *Op. cit.*, p. 56.

<sup>59</sup> GAUVILLE (H.), « Allégorie de la danse », *Empreintes*, n° 5, mars 1983, p. 20.

\* valorise la sensibilité car elle sollicite l'imagination au sens où elle en matérialise les contenus, elle prend appui sur l'imaginaire au sens où elle provoque son extériorisation, et enfin elle met en jeu la créativité au sens où elle débouche sur une culture de la pensée divergente. De fait, elle permet l'expression et/ou la réception du monde vécu et ressenti en se faisant médiateur entre rêve et réalité ;

\* multiplie et condense le sens car elle fonctionne comme un phénomène constructif et dynamique caractérisé par une démultiplication des significations. On ne cherche pas ici à réduire le multiple à un mais plutôt à faire exploser l'un vers le multiple. Cette explosion (dans un premier temps) permet (dans un second temps) la connaissance de cet un par la condensation de sens qu'elle crée. Un signifiant nous conduit à la connaissance de plusieurs signifiés. (Le mot « eau » par exemple peut évoquer aussi bien les robinets et les tuyaux, que les rivières, la mer et les océans, que les nuages et la pluie, que la source de toute vie, que les larmes qui coulent, que la soif qui s'étanche, que le mirage de l'oasis...);

\* se distancie du réel car elle sort du sens évident et immédiat puisqu'elle refuse la signification univoque et limitative. Elle ôte le paravent des codes qui nous cache certains aspects de la réalité, de fait elle permet une nouvelle organisation réflexive et d'autres explorations. Elle autorise alors le passage à un autre ordre par rupture de plan et/ou discontinuité, et cette ouverture du sens (plurivocité, ambiguïté, équivoque) va conduire à une exploration de ses différents niveaux du réel ;

\* développe le jeu poétique car elle permet d'agencer les composantes de la discipline artistique pour favoriser l'activité des facteurs porteurs d'émotion. Dans ce mécanisme d'échange constant, elle fait fonctionner les différentes unités de signification propres à son champ (corps, relation danseur/danseur, espace, temps, énergie... dans notre cas) pour servir le propos et activer l'imaginaire du spectateur.

Si la symbolisation permet de sortir des évidences qui retranscrivent le réel sans traitement, on peut penser que cette procédure se retrouve à l'identique dans le mouvement du danseur comme dans la parole de l'enseignant de danse. Témoin de leur sensibilité artistique, elle convertit les images de chacun en actes de communication qui sont dans les deux cas des forces de proposition. Reposant sur une communauté de sens nécessaire à la construction d'un référent commun, elle les nourrit d'une relation de réciprocité. En effet, dans un premier temps, les consignes de l'enseignant aide à la symbolisation dans la production des réponses motrices des élèves. Puis, dans un second temps, leurs réalisations amènent des *feed-back* où la symbolisation orale de l'enseignant peut à nouveau jouer son rôle.

On peut alors penser que cette procédure agit comme un outil intéressant dans l'accompagnement de la démarche de création, et se questionner sur l'utilisation qu'en fera l'enseignant de danse artistique.

#### 1.4. Une activité corporelle et motrice

Paul Valéry, philosophe de l'art et surtout de la danse, définit cette dernière comme « *un art fondamental déduit de la vie même, puisqu'elle n'est que l'action de l'ensemble du corps humain ; mais action transposée dans un espace/temps qui n'est plus tout à fait le même que celui de la vie pratique* »<sup>60</sup>.

Il n'échappe à personne que la danse est une pratique physique et qu'en cela elle engage le corps. Instrument et matériau du danseur, tout à la fois porteur de singularité et d'universalité, il incarne une parole plus ou moins consciente, il concrétise et vectorise le mouvement, par le biais des composantes que sont le temps, l'espace et l'énergie. Mais nous ne pouvons envisager le mouvement comme l'addition de simples modifications de positions dans l'espace, nous le considérons plutôt comme le lieu de déploiement d'une musique intérieure, comme un champ de relations avec le monde, comme un instrument de savoir, de pensée et d'expression. Aussi partageons-nous la position de Maurice Merleau-Ponty quand il écrit : « *Mon mouvement n'est pas une décision de l'esprit, un faire absolu qui décréterait du fond de sa retraite subjective, quelque changement de lieu miraculeusement exécuté dans l'étendue. Il est la suite naturelle et la maturation d'une vision. Mon corps se meut, mon mouvement se déploie. Il n'est pas dans l'ignorance de soi, il n'est pas aveugle pour soi, il rayonne d'un soi* »<sup>61</sup>.

Le corps s'impose donc comme la matière du danseur en même temps que son outil. Mais il ne se forge pas comme un outil, il se développe comme une entité sensible qui porte égard à chaque geste pour affiner le sens des actes plutôt que pour accumuler et appliquer des recettes définitives. Parler du corps, c'est parler de l'individu. Nous n'avons pas un corps intermédiaire entre nous et le monde : nous sommes un corps vibrant qui ancre notre présence au monde, présence motrice bien sûr, mais aussi sensible et sensitive, relationnelle et affective. Ainsi, tout geste dansé porte en lui la conscience du « faire » et surtout la conscience du « soi faisant ». C'est ainsi que l'on quitte le simple exercice physique pour un mouvement capable de

---

<sup>60</sup> VALÉRY (P.), *Philosophie de la danse*. Œuvre, tome 1, La Pléiade, Paris, Gallimard, 1957, p.149-161.

<sup>61</sup> MERLEAU-PONTY (M.), *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, coll. Folio/essais, 1964, p. 18.

véhiculer la pensée artistique. C'est ainsi que l'on cesse d'exécuter un mouvement pour le danser, l'exécution n'étant rien d'autre qu'une mise à mort.

De fait, cette danse de création privilégie un rapport au corps autre qu'utilitaire et/ou rentable pour aborder les usages du corps en mouvement de façon qualitative, poétique et plastique. Elle s'entend comme « *une danse basique, universelle et primordiale, sans épithète, sans étiquette, un retour aux sources où le mouvement est expression et communication* »<sup>62</sup>. Autrement dit, elle se vit comme une danse qui se déprend des ordres académiques de la forme pour laisser place à la danse de chacun. On est alors en présence d'une culture de l'action inutile mais nécessairement inutile pour devenir artistique.

Acte moteur et art vivant, elle appartient à ces disciplines artistiques éphémères où l'exécutant n'est pas forcément l'auteur de l'œuvre, bien que le travail du chorégraphe soit en relation étroite avec celui du danseur. Il va donc s'agir en danse d'acquérir et de développer des compétences en ce qui concerne à la fois la composition et l'interprétation.

#### 1.4.1. De la composition à l'interprétation

« *Matrice d'invention et d'organisation du mouvement, la composition est un exercice qui part de l'invention personnelle d'un mouvement ou de l'exploitation personnelle d'un geste proposé jusqu'à la construction d'une unité chorégraphique entière* »<sup>63</sup>. Structuration interne d'une chorégraphie, elle chemine donc de l'invention et de l'exploitation du mouvement individuel et/ou collectif à la présentation d'une œuvre. C'est un assemblage dynamique qui organise les trouvailles issues des improvisations, et structure des éléments chorégraphiques divers (conservés ou modifiés) qu'il lie en fonction du propos.

La composition doit construire une logique de cohérence entre l'architecture mise en œuvre et l'argument qui la motive. Cette logique combinatoire englobe l'univers symbolique, la dynamique spatio-temporelle du mouvement, le monde sonore, les formes et états de corps, les modes de groupement et de relation, la scénographie... Pour ce faire, elle opère des choix de traitement de l'argument, de ruptures et de codes utilisés, de liaison des tableaux, de formes de relation, etc.

Une fois composée, la pièce chorégraphique est proposée au regard d'autrui. C'est ici qu'est sollicitée l'interprétation. « *L'interprète, c'est l'avocat, le médiateur,*

---

<sup>62</sup> ROBINSON (J.), *Op. cit.*, p. 21.

<sup>63</sup> LOUPPE (L.), *Op. cit.*, p. 211.



*celui qui se situe au milieu, entre l'œuvre et le public.* »<sup>64</sup> Structuration motrice et affective du danseur, l'interprétation englobe dans un même acte le jeu du danseur (richesse et maîtrise du vocabulaire corporel) et de l'acteur (présence, intensité...).

Entrer dans une interprétation, c'est véritablement se situer dans une perspective de don de soi. En effet, le danseur donne à voir l'œuvre à travers lui mais se donne à voir à travers l'œuvre. Authentique menteur, il doit vivre des états de corps qui ne sont pas les siens, se rendre présent. « *Etre présent, c'est être « près des sens* ». *Cette ouverture des sens permet d'identifier la présence comme un état de porosité au monde.* »<sup>65</sup> Ceci lui impose de se mettre en « état de danse », c'est-à-dire de préserver cette disponibilité mentale perceptive et motrice, ainsi que cette ouverture au corps par la sensation interne et externe, qui lui permettront de donner véritablement vie au mouvement

Les principales qualités de l'interprétation reposent sur la disponibilité du corps, la richesse du vocabulaire, la précision et l'organicité du mouvement, ainsi que la gestion du jeu/je. Et de plus, « *l'interprète doit être capable d'invention, d'expression et d'écoute* »<sup>66</sup> pour remplir son rôle de « passeur ».

#### 1.4.2. Hors des techniques constituées

Nous concluons avec Christine Mons que « *pour répondre aux finalités éducatives et aux visées artistiques, deux conditions semblent s'imposer : faire émerger la dimension poétique de l'œuvre et se risquer à l'échange symbolique que suppose la confrontation de l'œuvre aux regards extérieurs* »<sup>67</sup>. Dans ce type d'apprentissage, les conduites reproductives de gestes qui « fonctionnent » sont délaissées au bénéfice de logiques individuelles, de réponses créatives et de solutions divergentes. L'enseignant de danse artistique rejette alors l'apprentissage d'une technique motrice modélisée qui amène bien souvent une codification gestuelle normée et des comportements moteurs de soumission au modèle parce que « *le corps n'est pas une machine, c'est un chemin à parcourir, un circuit d'énergie, une nuance, une stimulation, une modulation de tensions, de couleurs* »<sup>68</sup>.

---

<sup>64</sup> JOUBERT (C.-H.), « Pont, porte et fenêtre », in *Marsyas*, n° 28, décembre 1993, p. 3.

<sup>65</sup> PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser les arts*, Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de Loire, Nantes, 2000, p. 133.

<sup>66</sup> JOUBERT (C.-H.), *Op. cit.*, p. 3.

<sup>67</sup> MONS (C.), « La danse et les activités physiques d'expression artistique : les conditions d'une initiation artistique », Actes du colloque international de Toulouse, mai 1996, p. 102.

<sup>68</sup> TAFFANEL (J.), « Se noyer sans se perdre », in *Fous de danse*, revue *Autrement*, n° 51, juin 1983, p. 131.

Le savoir s'élabore alors par l'élève dans l'expérience directe de son corps et de son mouvement. Il ne vient pas d'un ailleurs parfait à retrouver, il se constitue dans la sensation intrapersonnelle et dans le regard de l'autre.

Les seules situations pédagogiques, ou autres tâches motrices, ne nous semblent pas suffire à guider les élèves dans cette direction-là. L'énoncé des consignes sur l'action prend ici toute son importance. De quels moyens langagiers l'enseignant dispose-t-il alors pour atteindre cet objectif ? Comment peut-il organiser son discours pour favoriser la poétisation du mouvement et libérer le jeu de l'acteur ? Dans quelle mesure la symbolisation orale peut-elle agir sur la symbolisation motrice de ses élèves ?

Nous pouvons alors nous interroger sur le contenu de son message, sur l'association de la logique et de l'esthétique qu'il peut réaliser pour capter son auditoire et le conduire dans une démarche artistique.

## **2. LES FIGURES DE RHÉTHORIQUE : fondement du langage figuré**

Le langage est bien sûr un outil de communication mais il est aussi une façon de s'approprier le monde. Démonter ses rouages pour une autre utilisation de ce mécanisme amène de fait la plurivocité dans la réception du message. C'est là tout l'intérêt du jeu artistique.

Dans notre dictionnaire mental, nous avons à disposition des milliers de mots auxquels nous connectons des objets, objets auxquels nous associons des images. De plus, un même mot désigne parfois plusieurs objets. Le temps, le contexte et l'évolution de chacun nourrissent encore ces connexions. Toutes ces opérations enrichissent la communication et rendent le lexique vivant et dynamique, aussi pouvons-nous faire craquer l'aspect fonctionnel du corps linguistique pour provoquer des conséquences esthétiques et sémantiques. C'est là le bonheur du poète comme celui de son lecteur. C'est là aussi la chance de l'enseignant qui souhaite nourrir la créativité de ses élèves par le biais du langage figuré. « *Le langage en situation, c'est le langage qui admet la métaphore et la métonymie. C'est le langage figuratif, et sans langage figuratif, il n'existe pas de création.* »<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> JACOBSON (R.), cité par BEAUDOT (A.), in *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969, p. 88.

Entre règle et invention, les propos des enseignants jouent alors les équilibristes en utilisant la rhétorique comme un art au service de leur projet pédagogique.

### 2.1. De la rhétorique au langage symbolique

La rhétorique (du grec *rhêtôr* « orateur ») se définit comme l'art du discours, l'art de bien parler. « *Mais pourquoi cherche-t-on à bien parler ? Pour faire comprendre, pour faire agir, pour faire croire, en un mot pour persuader* »<sup>70</sup>, et pour y parvenir, on utilise la rhétorique. Celle-ci comprend les techniques de mise en œuvre des moyens d'expression verbale qui dépassent la manière ordinaire de parler et d'écrire.

Sa fonction première est bien sûr d'exprimer, autrement dit de transformer un signifié par le biais d'un processus signifiant, mais elle est aussi de convaincre. Le sens littéral ne suffisant pas, elle fait une large place aux « figures de rhétorique », ou « figures de style » (du latin *figura* « modeler » et *stilus* « manière de »), qui permettent des effets divers sur le récepteur au moyen d'outils grammaticaux ou lexicaux. Ces figures représentent les nombreux procédés utilisés pour communiquer du sens différemment (sens figuré, dérivé, large, subjectif, symbolique...) dans les constructions syntaxiques des énoncés écrits et oraux.

L'utilisation de figures dépassant largement la simple fonction d'information du discours conventionnel, elle caractérise la fonction poétique du discours figuré, marquée par « *une accentuation du sens au détriment de la référence* »<sup>71</sup>. La rhétorique s'appuie donc sur la transposition de sens en mettant en œuvre un aller-retour entre le sens littéral qui réduit les mots à leur définition, et le sens dérivé qui propose une liste ouverte des possibles ; autrement dit entre le sens figuré des symboles et le sens propre des signes. Ce faisant, elle le poétise.

Ainsi, « *la rhétorique est bien cette pré-logique intermédiaire entre l'imagination et la raison, ce pouvoir qu'a l'esprit de rénover la terminologie, de l'arracher à son destin étymologique* »<sup>72</sup>.

Cependant, aucune information n'étant donnée de façon neutre, les figures de style participent de la coloration du discours et permettent de multiplier ou de réduire les suggestions, en un mot de s'engager. « *La fonction des formes*

---

<sup>70</sup> REBOUL (O.), *La rhétorique*, Paris, PUF, 1984, 6ème édition 1988, p. 6.

<sup>71</sup> DUCROT (O.), et TODOROV (T.), *Encyclopédie des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, Coll. Points, 1979, p. 332.

<sup>72</sup> DURAND (G.), *Op. cit.*, p. 8.

*sémantiques est de fournir des instructions à l'interlocuteur pour qu'il construise une représentation adaptée à l'intention du locuteur.* »<sup>73</sup> C'est pour cela qu'on ne peut pas parler sans utiliser les figures, elles construisent notre vocabulaire, un vocabulaire véritablement expressif, c'est-à-dire non seulement un vocabulaire signifiant et porteur d'une certaine charge affective, mais aussi un « *vocabulaire évocateur faisant naître dans l'esprit des idées, des images ou des sentiments* »<sup>74</sup>.

Cette construction fonctionne comme une symbolisation qui permet d'unir le réel et l'imaginaire pour édifier sa propre image du monde et se l'approprier. C'est ici que se rejoignent les éléments constitutifs de notre objet de recherche car forcément « *réhabiliter l'imaginaire entraîne une prise en compte de la rhétorique* »<sup>75</sup>. C'est donc une autre vision du réel qui est proposée par ce type d'énonciation et c'est en cela qu'il nous paraît voisin de la perspective artistique, car tous deux privilégient le détournement de sens. De plus, comme l'art, le langage figuré porte au jour des aspects inédits du réel. A ce titre, et comme lui, il représente un mode de connaissance de la réalité qui articule les facultés de compréhension et d'imagination et qui fonde la logique et le raisonnement. « *Les figures sont la forme de ce surgissement du moi au monde (...) Un comportement de l'être-au-monde-et-au-langage.* »<sup>76</sup>

Cependant, bien que le langage symbolique rejette la transparence du signe arbitraire, il doit malgré tout se référer à un contexte spécifique qui en permette la lisibilité car « *si la figure est l'une des composantes d'un acte de parole qui a pour finalité de persuader ou de faire agir, elle est réussie si elle est efficace* »<sup>77</sup>. Son efficacité passe alors par une relative transparence et un socle commun de références qui en permettent la lisibilité car « *on compare le signifiant de l'auteur à celui d'un lecteur en tenant compte du double contexte (le réel et l'imaginaire) de chacun* »<sup>78</sup>. L'enseignant qui l'utilise devra alors rester conscient des limites qui cernent son utilisation. L'âge et le niveau de pratique, des élèves auxquels il s'adresse, seront des repères sur lesquels il pourra s'appuyer pour être pertinent dans cette voie.

## 2.2. La déviance stylistique au service du sens figuré

---

<sup>73</sup> CARON (J.), « La construction du sens », *Sciences Humaines*, n° 83, mai 1998, p. 33.

<sup>74</sup> KOKELBERG (J.), *Les techniques du style*, Paris, Nathan, 1991, p. 28.

<sup>75</sup> DURAND (G.), *Op. cit.*, p. 493.

<sup>76</sup> DUPRIEZ (B.), *Gradus, les procédés littéraires*, Paris, Ed. 10/18, 1984, p.5-9.

<sup>77</sup> FROMILHAGUE (C.), *Les figures de style*, Paris, Nathan, 1995, p. 17.

<sup>78</sup> DURAND (G.), *Op. cit.*, p. 493.

Comme nous l'explique Bacry<sup>79</sup>, les rhétoriciens de l'Antiquité ont tenté de répertorier et de nommer les divers procédés qu'ils rencontraient. Ils ont appelé « tropes » (du grec *tropê* qui signifie « ce qui tourne ») les figures dans lesquelles un mot semblait changer de sens. Cette distinction entre les tropes et les non tropes, relayée par les rhétoriciens français des XVIIIème et XIXème siècles, perdure encore de nos jours.

### 2.2.1. Les tropes

Un trope est en quelque sorte l'étiquetage d'une forme de contenu par une forme de l'expression désignant habituellement une autre forme de contenu. De fait, il s'opère souvent à la faveur d'une relation de type symbolique entre les signifiés correspondants. Si l'enseignant de danse demande à son élève de « *trouver la racine du mouvement* », il met en image une similitude végétal/humain inhabituelle. Il y a donc glissement de sens (du sens propre au sens figuré), autrement dit un transfert sémantique, ce qui donne au trope un statut de procédé de figuration. Au cours de ce transfert, le trope entraîne avec lui les connotations liées à la forme de contenu dont il provient. Cela produit un enrichissement considérable de représentations qui nourrit de fait la compréhension que l'élève a du message. C'est pour cela que Tamba<sup>80</sup> le dit porteur d'« *un sens relationnel synthétique* » moins fixe que le sens propre, donc plus expressif. Aussi, rechercher le sens propre est toujours réducteur parce que « *le trope dit plus et mieux que tous les équivalents qu'on en donne* »<sup>81</sup>. Cependant, l'insinuation que le trope propose, revêt souvent plusieurs enjeux que seul le contexte dévoile. On peut légitimement penser que l'enseignant et l'élève ne peuvent l'ignorer au moment de la communication.

Le trope revêt un avantage supplémentaire, il s'appuie sur une dissimulation qui, en masquant la réalité, la rend plus forte et plus présente. Cette ruse nous semble avoir une grande utilité pédagogique et nous postulons que cette déviance stylistique, quand elle est choisie par l'enseignant de danse, ouvre « *les sensations-images* »<sup>82</sup> à partir desquelles l'élève-danseur agit, et l'aide ainsi à symboliser le réel car « *dans cette manière de saisir le monde, plus ou moins inédite suivant le degré d'inventivité du trope, un imaginaire et une symbolique prennent forme* ». <sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> BACRY (P.), *Les figures de style*, coll Sujets, Paris, Belin, 1992, p. 9.

<sup>80</sup> TAMBA (I.), *Le sens figuré. Vers une théorie de l'énonciation figurative*, Paris, PUF, 1981, p.29.

<sup>81</sup> FROMILHAGUE (C.), *Op. cit.*, p. 57.

<sup>82</sup> ROBINSON (J.), *Op. Cit.*

<sup>83</sup> FROMILHAGUE (C.), *Ibidem.*, p. 58.

Les deux seuls véritables tropes sont la métaphore et la métonymie (si l'on excepte le cas de la synecdoque qui est considérée parfois comme un trope autonome et parfois comme un trope métonymique). Pour un grand nombre d'auteurs, les autres figures tropiques n'en sont que des spécialisations ou des variantes :

★ si le transfert de sens se fonde sur une similitude de forme, il s'agit d'une métonymie car elle utilise des réalités voisines (même champ) : c'est donc un trope par correspondance ou contiguïté logique (« *Saute léger !* ») ;

★ si le transfert est plus complexe il s'agit d'une métaphore car elle utilise des réalités ressemblantes mais éloignées l'une de l'autre (champ différent) : c'est donc un trope par ressemblance ou analogie. (« *Il faut que ton bras troue l'espace vertical !* »).

### 2.2.2. Les non-tropes

Les figures de style appartenant à la catégorie des non-tropes sont innombrables et leur repérage ne fait pas consensus chez les rhétoriciens. De plus, sans cesse de nouvelles formes peuvent être inventées, comme peuvent bien sûr le faire les auteurs littéraires, mais comme peuvent le faire aussi les enseignants dans leur métier de communication. Le nombre des figures de style reste donc incalculable et nous n'aurons pas prétention à l'exhaustivité.

Par conséquent, nous aborderons les plus importantes et surtout celles que nous pensons susceptibles d'être utilisées dans notre domaine, c'est-à-dire dans l'énoncé des consignes orale en danse. De fait, nous évincerons les figures de style davantage attachées au discours écrits (assonance, zeugme, allégorie, chiasme...).

### 2.3. Une classification des figures par le procédé utilisé

« *La fonction des formes sémantiques est de fournir des instructions à l'interlocuteur pour qu'il construise une représentation adaptée à l'intention du locuteur.* »<sup>84</sup> Aussi, l'enseignant de danse va-t-il utiliser les figures rhétoriques, jouer de l'ordre des mots, du rythme et des sons, pour peu qu'il y trouve une utilité pédagogique même peu orthodoxe ou incertaine.

---

<sup>84</sup> CARON (J.), *Op. cit.*, p. 33.

Exemple : « *Il y a une brume qui fume derrière l'occiput, une autre derrière le sacrum ; et pendant que le sternum pleure, tous debout entre le sol et la voûte, Régine Chopinot<sup>85</sup> crie " Pubis ébourrifé !! " »<sup>86</sup>.*

On ne sait jamais ! On ne sait jamais en pédagogie, comme face à tout être humain, ce qui va toucher, ce qui va compter, ce qui sera retenu et vecteur de transformations positives. Sans doute dans ce but, et dans celui d'une recherche d'efficacité pédagogique maximale, les consignes dites imagées (« *Allume la petite lumière avant de commencer à danser ! Montre-moi qu'il y a quelqu'un dans la maison !* ») sont fréquemment utilisées en danse artistique. « *Ainsi, dans une étude menée auprès de quarante quatre enseignants de danse au Canada, Overby (1990) constate qu'il est majoritaire quels que soient le niveau des danseurs et la nature des tâches.* »<sup>87</sup>

Les principaux procédés, utilisés dans ces consignes, restent destinés à déplacer le sens premier du signifié en vertu d'une association avec celui-ci. Par des rythmes, des mots, des allusions et des images plus ou moins symboliques, ils apportent des visions nouvelles susceptibles d'activer l'imaginaire des danseurs. Ils s'adressent alors au registre créatif, mais aussi proprioceptif, pour transformer la représentation que les élèves se font du geste et par là-même leur motricité.

Nous avons choisi de retenir, dans notre classification, les figures de style qui nous paraissent de nature à remplir ce rôle. Cependant, nous n'avons pas pris en compte les simples catachrèses<sup>88</sup>. Elles ont certes un référent tropique, mais puisque le seul sens admis est le sens figuré, elles fonctionnent comme des métaphores usées et perdent alors leur intérêt symbolique.

Il y a presque autant de classifications de figures que d'auteurs qui les traitent. Nous avons alors cherché un ordre qui corresponde à notre problématique de recherche et surtout qui puisse apporter de la clarté à nos propos. Travaillant sur la symbolisation orale, et par là sur l'intérêt de l'emploi des figures de rhétorique, nous avons choisi de les regrouper au regard de leur vecteur commun, autrement dit du procédé qui les organise, tout en gardant à l'esprit qu'« *un trait n'est jamais exclusif à la figure qu'il définit* »<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup> Chorégraphe de danse contemporaine, directrice du Centre Chorégraphique National de Poitou-Charentes.

<sup>86</sup> VALLET (C.), « Travaux publics », *Balises*, n° 1, Poitiers, 1999, p. 44.

<sup>87</sup> CADOPI (M.), « Nature et rôle des consignes pour l'apprentissage moteur en danse », in *La danse, une culture en mouvement*, Actes du Colloque International, Strasbourg, mai 1999, p. 51.

<sup>88</sup> Dénomination tropologique lexicalisée (« *Mets-toi à cheval sur son dos.* »).

<sup>89</sup> DUPRIEZ (B.), *Op. cit.*, p. 13.

Pour ce faire, nous avons repéré l'emploi de procédés à la base de l'organisation des différentes figures et retenu un classement en cinq groupes reposant sur leur utilisation :



- ★ l'utilisation de l'analogie ;
- ★ l'utilisation de la substitution ;
- ★ l'utilisation de l'agencement ;
- ★ l'utilisation de la sonorité ;
- ★ l'utilisation de l'idée.

### 2.3.1. L'utilisation de l'analogie

Elle repose sur le rapprochement de deux réalités et réunit deux termes (le comparé et le comparant) auxquels l'énoncé donne un lien de ressemblance vérifiable par association ou correspondance.

#### 2.3.1.1. La comparaison

Dans une comparaison, on est toujours en présence d'une marque grammaticale ou d'un outil comparatif qui peut être un adjectif (pareil, semblable...), un verbe (sembler, ressembler à...), un adverbe (comme, de même que...), ou encore une locution comparative (faire l'effet de, donner l'impression que...). Le comparé est toujours exprimé et le comparant garde son sens propre, les deux pouvant appartenir, ou non, au même champ sémantique.

Cependant, rapprocher des champs différents s'avère souvent intéressant pour activer l'imaginaire parce que l'inattendu provoque des ouvertures de sens qui enrichissent la lecture de l'énoncé et provoquent de véritables sensations kinesthésiques. « *Marchez délicatement, comme sur la glace d'un étang qui peut craquer à tout moment !* »

En effet, « *faire une comparaison, c'est affirmer que, d'un certain point de vue, le comparé et le comparant se ressemblent* »<sup>90</sup>, parfois en vertu d'un seul aspect ou d'un aspect ne relevant pas de l'évidence (le rôle du poids du corps dans l'exemple précédent). Chaque réalité se définit par un ensemble de caractéristiques qui lui donne sens, si les signifiés des réalités comparées possèdent ne serait-ce qu'un trait commun, on peut les comparer. Aussi peut-on comparer des personnes, des animaux, des choses, des idées, des faits, des situations, et bien sûr des actions motrices, des états de corps et des mouvements.

---

<sup>90</sup> BACRY (P.), *Op. cit.*, p. 31.

Les comparaisons figuratives, davantage imagées, sont souvent utilisées dans notre champ parce qu'elle permettent de concrétiser le comparant (« *Chute comme une tour qui s'effondre !* »), et par là même de rendre immédiatement sensible la réalité évoquée. Ceci dit, une forte codification réduira de fait le pouvoir évocateur de la comparaison. Les comparaisons ressassées ont figé des formules stéréotypées, voire des clichés, qui présentent peu d'intérêt dans l'énoncé des consignes (« *Ouvre-toi comme une fleur !* »). La force suggestive de l'image grandit d'autant que le trait commun entre les deux réalités est inhabituel. L'inédit sera davantage de nature à activer l'imaginaire de l'élève-danseur (« *Donne-moi l'impression que l'eau d'une fontaine jaillit du sommet de ton crâne et enveloppe ton corps en retombant !* »).

Cependant l'image donnée doit rester claire et précise pour être lisible et utilisable. Ainsi reprendrons-nous à notre compte les propos de Fontanier<sup>91</sup> qui affirme que les rapports entre comparé et comparant doivent être « *sensibles et aisés à apercevoir* » mais aussi « *imprévus et frappants* », comme ceux de Kokelberg<sup>92</sup> qui souligne que « *la vertu majeure d'une comparaison reste la pertinence, c'est-à-dire l'art de frapper juste et fort* ».

### 2.3.1.2. la métaphore (trope)

Quand on dit d'un danseur : « *c'est un élastique* », on le compare à cet objet en faisant seulement apparaître le nom de cet objet. On serait face à une comparaison si l'on disait plutôt : « *il est souple comme un élastique* ». Cependant, comme la comparaison, la métaphore repose sur des relations de similitude et/ou d'assimilation (rapport de similarité, d'analogie ou de ressemblance symboliques) entre les deux réalités en cause. En ce sens, leurs propriétés sont identiques. Mais la métaphore étant plus condensée, elle abrège la comparaison en supprimant toujours la marque grammaticale comparative et parfois même le comparant ou le comparé. Elle consiste alors dans le transfert de l'un par l'autre (*méta* indiquant le déplacement et *phore* le comparant). On assiste donc à un transport dans un autre champ, a priori étranger, et le comparant a toujours un sens figuré.

Quand le comparé est présent on parle de métaphore in presentia (« *Ton corps est un morceau de guimauve.* »), quand il est absent, on parle de métaphore in absentia (« *C'est la guimauve qui descend au sol !* »).

---

<sup>91</sup> FONTANIER (P.), *Les figures du discours*, Paris, rééd Flammarion, 1968.

<sup>92</sup> KOKELBERG (J.), *Op. cit.*, p. 75.

La proposition métaphorique utilise des termes concrets dans un langage abstrait par substitution analogique. Les champs sémantiques se mélangent, entrent en collision de façon plus ou moins obscure, originale ou violente, alors les frontières entre les catégories de sens s'écroulent et toute logique objective disparaît (« *J'attends un corps chewing-gum !* »). Toutefois, pour comprendre une métaphore, il faut saisir la ressemblance. Il convient donc d'identifier les thèmes communs aux termes qui sont associés et cette opération est d'autant moins aisée que la métaphore est inventive d'où l'importance du contexte pour repérer la figure et son sens. « *On fait une entrée robinet.* »<sup>93</sup>

Par conséquent, la métaphore détruit et réinvente les catégories de l'usage commun, elle autorise une recatégorisation subjective et imaginaire, comme par exemple : humain/animal, concret/abstrait, humain/objet, qui peut être totale ou partielle. Elle permet au récepteur d'entendre un mot et d'en imaginer un autre. Toutefois, les deux propositions cohabitent, le remplaçant enrichit le sens et le remplacé le maintient. C'est ce que Bacry<sup>94</sup> appelle une « *concentration de sens* » et que nous appellerons une « *condensation de sens* »<sup>95</sup> pour faire écho à l'une des principales caractéristiques de l'œuvre d'art.

La métaphore intéresse donc au plus haut point l'enseignant de danse artistique car elle caractérise une pensée créative, « une pensée à risques », et permet d'énoncer *a priori* une vision symbolique du monde. Révélant des ressemblances souvent inédites et originales, elle amène vie, fantaisie et poésie, elle aide alors l'élève à considérer autrement son rapport à la motricité, à s'échapper de l'usage quotidien et utilitaire du corps pour rêver son mouvement. « *Le corps ainsi rêvé devient « Autre », aérien, noueux, pétrifié, fluide, visqueux, cheval, oiseau, soleil.* »<sup>96</sup>

#### ★ La métaphore filée

C'est le maintien du champ sémantique de la métaphore de départ dans la suite du discours. Le comparé est éventuellement énoncé, après quoi il disparaît derrière le champ sémantique du comparant.

Poursuivant son objectif, l'enseignant sera souvent amené à chercher plus avant dans son choix figuratif pour se faire comprendre. (« *On jette une tomate trop mûre : course-projectile vers le mur ! Elle s'écrase dessus : coulis qui glisse lentement jusqu'à la tache sur le sol.* »)

#### ★ La subjectification

---

<sup>93</sup> Tout le monde est en coulisse, on entre sur scène à intervalle régulier sans temps marqués.

<sup>94</sup> BACRY (P.), *Op. cit.*

<sup>95</sup> TRIBALAT (T.), « La danse discipline artistique », *Revue Hyper*, n° 192, 3ème trimestre 95/96. p. 21.

<sup>96</sup> BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *alias* PINOK et MATHO, *Dynamique de la création : le mot et l'expression corporelle*, Paris, Vrin, 1976, p. 36.

C'est un cas particulier de métaphore où le comparant, s'imposant sur le comparé, attribue à personne humaine les caractéristiques d'une chose ou d'une abstraction. C'est une figure qui est fréquemment utilisée en danse. On peut supposer, qu'en proposant au danseur les spécificités d'un objet, on pourra plus facilement l'amener vers des formes ou des états de corps particuliers. (« *Tu es une feuille dans le vent, légère, pas d'accroche...* »). C'est le procédé inverse de la personnification, métaphore plus courante dans le langage écrit (« *Tu peux sauter bien plus haut, sois le Noureev du groupe !* »).

### 2.3.2. L'utilisation de la substitution

Dans ce type de figures, le sens propre et le sens figuré appartiennent souvent au même domaine notionnel et le déplacement de sens se soumet à la logique sémantique.

#### 2.3.2.1. la métonymie

Du substantif grec *onuma* ou *onoma* qui signifie « nom » et du préfixe *méta* qui signifie « ce qui dépasse », « *la métonymie est un trope qui permet de désigner quelque chose par le nom d'un autre élément du même ensemble en vertu d'une relation suffisamment nette* »<sup>97</sup>. Elle remplace alors l'appellation propre d'une réalité donnée par un mot désignant une réalité associée à l'aide d'une opération de connotation (« *Le théâtre est debout !* »). Elle procède souvent par remplacement d'un élément par un autre élément appartenant à un même groupe logique, c'est-à-dire qui lui est contigu sur le plan sémantique, et entretient avec elle un rapport de voisinage, d'équivalence, ou encore une proximité d'usage. Chacun des éléments désigne un objet à part mais doit à l'autre son existence : leur association n'a alors rien d'inattendu.

On s'aperçoit qu'il ne s'agit pas d'un réel changement de sens mais d'un changement de désignation puisque le terme de remplacement est issu du même champ sémantique. Aussi, même originale, la métonymie est toujours donnée par le contexte. D'usage très fréquent dans la langue courante, elle peut désigner la matière pour l'objet (« *La salle est trop froide, mettez-vous une laine.* »), le contenant pour le contenu (« *La classe se dissipe.* »), l'effet pour la cause (« *Ça finira par des applaudissements.* »), ou la cause pour l'effet (« *Elle vit de sa danse.* ») etc.

---

<sup>97</sup> DUPRIEZ (B.), *Op. cit.*, p. 290.

Les déplacements métonymiques étant presque infinis, bon nombre d'entre eux sont inclassables. Certains se permettent des libertés lexicales et syntaxiques qui créent de nouveaux langages, on les nomme « métonymies inventives ».

La métonymie permet un effet de raccourcissement puisqu'un détail évoque ce que l'on veut dire. Cette concentration de l'énoncé donne une vision fragmentée et impressionniste de la réalité. Outre des effets d'abréviation ou la réduction à la simple catachrèse, on l'utilise pour augmenter l'expressivité et/ou la variété du discours comme pour appuyer et mettre en évidence un aspect particulier de la réalité. Ce pouvoir de condensation la rend également plus descriptive car il donne de la force à l'expression. Elle reste cependant moins créatrice et poétique que la métaphore.

On peut relever quelques métonymies particulières.

★ L'énallage

Fontanier<sup>98</sup> la définit comme « *l'échange d'un temps, d'un nombre ou d'une personne contre un autre temps, un autre nombre, une autre personne* ». Affectant des caractéristiques grammaticales, la figure est appelée « trope grammatical ». Celles qui nous intéressent sont les énallages qui placent, par exemple, un adjectif à la place d'un adverbe ou d'un nom. Certaines expressions utilisées seront déjà existantes (« *Le bras grand ouvert* ») ou plus rares (« *Mets du rond dans ton buste* »).

★ L'hypallage

Le Littré la définit comme l'attribution, à certains mots d'une phrase, de ce qui appartient à d'autres mots de cette phrase (« *C'est un mouvement trop transpirant !* »).

### 2.3.2.2. la synecdoque

C'est une figure discutée car certains lui refusent son autonomie et voient en elle un caractère particulier de la métonymie. Elle remplace le nom d'une réalité par celui d'une de ses parties (« *Tes bras l'attrapent* ») ou inversement, produisant ainsi un rapport d'inclusion par extension ou particularisation : astre pour soleil, bête pour taureau... Trope par connexion ou inclusion, elle permet de privilégier l'exemple et de généraliser, ce que la métonymie ne permet.

---

<sup>98</sup> FONTANIER (P.), *Op. cit.*

### 2.3.2.3. l'euphémisme

Du grec « je parle (*phêmi*) bien, heureusement, sous de bons auspices (*eu*) », ce procédé a pour effet de rendre convenable ou supportable une réalité qui ne l'est pas et que l'on déguise parce qu'elle renvoie à des sujets plus ou moins tabous. Il substitue au terme propre une expression imagée qui atténue la réalité, permettant donc d'éviter de nommer la chose. Il se reconnaît surtout à l'effet qu'il produit. Cependant, il n'est pas toujours considéré comme une véritable figure car, en général, il s'appuie sur diverses figures comme la litote, la métonymie ou la périphrase. On pourra s'attendre à le trouver dans les interventions évaluatives plus ou moins volontaires comme : « *C'est pas génial, tu peux faire mieux !* »

### 2.3.3. L'utilisation de l'agencement

On assiste ici à la mise en œuvre de procédés qui jouent sur la structure de la phrase en affectant l'ordre des mots ou bien encore leur répétition.

#### 2.3.3.1. Figures de l'ordre

Bousculant l'ordre de la phrase classique, elles permettent une mise en relief.

##### ★ La prolepse (ou anticipation)

Largement répandue dans la langue courante, la prolepse échange les places des mots. Elle enlève un mot de la place où il doit se trouver dans une proposition pour le placer avant elle, afin de le mettre en relief (« *Tes mains, ouvre-les vers le ciel !* »). Le mot, sorti de la proposition, est souvent remplacé par un pronom de la proposition. Mettant en avant au sens propre, elle met également en avant au sens figuré (« *Le bras qui descend, c'est lentement que tu dois le replacer.* »), produisant alors un effet de persuasion.

##### ★ La reprise

Ici le changement est inverse, la reprise rejette le mot après sa place attendue et produit ce même effet de mise en relief et/ou d'abondance. (« *Il doit y en avoir, de l'énergie !* »)

#### 2.3.3.2. Figures de la répétition

Les répétitions sont des figures de rhétorique caractérisées par la reprise d'un même mot ou groupe de mots dans un discours. On les différencie par la place occupée dans l'énoncé.

Ce sont des figures d'insistance, qui amplifient les éléments répétés et leur donnent du poids. Elles permettent également de donner un rythme particulier à la phrase ce qui en accentue l'expressivité. Il en existe de nombreuses aussi n'avons-nous retenu que celles qui nous semblent pouvoir apparaître dans les consignes des enseignants en danse.

★ L'épanalepse

C'est une répétition simple d'un ou de plusieurs mots à un intervalle plus ou moins régulier : ----A, ----, A, ----.

(« *Vas-y, cours ! Jusqu'au bout, cours, ne t'arrête pas !* »)

★ L'anaphore

C'est la reprise d'un ou de plusieurs mots au début du groupe syntaxique qui a pour effet de peser sur la mémoire du récepteur : A ---- / A ----.

(« *Rond ton bras quand tu descends, rond ton bras quand tu commences ta phrase au sol.* »)

★ L'épiphore

Symétrique de l'anaphore, c'est une reprise mais en clause, c'est-à-dire à la fin du groupe syntaxique : ---- A / ----A.

(« *Tu marches avec les yeux fermés et tu la retrouves avec les yeux fermés.* »)

★ L'épitrachasme

C'est une juxtaposition de termes brefs de même rang. Elle amplifie l'énoncé par un rythme soutenu.

(« *L'état de corps est visqueux, spongieux, soluble, liquide...* »)

★ L'épizeuxie

C'est le redoublement, dans une même phrase, des mots d'un intérêt plus marqué.

(« *Descends, remonte, ouvre les bras et puis cours, cours, cours !* »)

#### 2.3.4. L'utilisation de la sonorité

Les jeux sur les sons sont des procédés qui, par leur aspect imitatif et imagé, restent proches des sensations de la réalité. Par conséquent, ils donnent plus de vie au discours.

En danse, ils permettent d'insuffler un mouvement, d'installer une cadence ou de créer une rupture.

#### 2.3.4.1 l'onomatopée

(Étymologiquement « fabrication d'un nom »). C'est une création lexicale qui se caractérise par une copie de la réalité, le son du mot est souvent imitatif de la chose qu'il signifie (« *Ça fait un gros plof quand tu arrives au sol.* »).

#### 2.3.4.2. L'interjection

Aux limites du langage, l'interjection (cri « jeté entre ») est un son humain dont le sens varie suivant le contexte et qui jouit d'un début de codification. En danse, on utilise des interjections d'usage fréquent (« *Tu cours et "plof !" tu tombes au sol.* »), et des interjections davantage affiliées au champ sémantique du rythme (« *Yam, pala yam, pala yam, pam pam* »). Le rythme, qui facilite l'audition, va créer un sentiment d'évidence motrice bien utile pour l'élève.

#### 2.3.4.3. Le bruit

Tentative de transcription de l'environnement sonore, il ne peut se lexicaliser sans perdre son statut. Il représente une création ; à ce titre, il n'est pas répertorié et souvent propre à l'univers symbolique de son auteur. C'est donc le contexte qui lui confère sa signification. Il est probable que l'enseignant de danse l'utilise pour faire ressentir un état ou un mouvement (« *Le corps se dégonfle : fscheouuu !* »).

#### 2.3.5. L'utilisation de l'idée

Ce sont des procédés qui manipulent les valeurs de « vérité » en jouant sur les modifications et les contrastes. Fortement persuasifs, ils seront particulièrement utiles dans l'argumentation.

##### 2.3.5.1. la redondance

Répétant des termes théoriquement superflus, elle fonctionne comme un renchérissement de l'expression. Elle redouble l'idée par deux phrases proches mais non identiques. De fait, elle possède une force expressive importante puisque plusieurs parties du message transmettent la même chose. En effet, en développant l'idée, elle crée un effet d'insistance utile pour mettre l'accent sur les modifications



que l'on souhaite apporter. (« *Tu pars et tu reviens toujours, tout le temps en aller-retour, tu vas et tu viens.* »)

### 2.3.5.2. l'hyperbole

(Étymologiquement « action de lancer par-dessus » puis « dépassement et exagération »). C'est une amplification condensée en trope par métaphore (« *Ton bras doit crever le plafond !* »), ou par synecdoque (« *Il y a mille façons de le faire.* »). Son signifiant en dit trop ! Par son caractère d'exagération dans le choix des mots, elle met en relief l'intention au moyen d'une expression qui l'outrepasse (« *On doit voir des milliards de moustiques te piquer !* »). Elle dépasse alors l'ordinaire, atteint parfois la démesure, mais déborde toujours le sens de la réalité de référence. En ce sens, elle peut être frappante, grandiose ou humoristique.

Quand elle est à peine « sérieuse », on l'appelle simplement « amplification » (« *Tu as deux tonnes sur les bras !* »). Quand elle est « inconcevable », on la nomme « adynaton » (« *Y a tellement d'eau que ça doit mouiller la mer !* »).

Son intérêt dans les propos des enseignants de danse artistique réside dans le fait que « *l'exagération des signifiants est là pour signifier une certaine impossibilité de signifier. (...) Elle nous parle du réel pour nous dire que le réel est au-delà de la parole* »<sup>99</sup>.

### 2.3.5.3. la litote

Du grec *litotês* qui signifie « simplicité, affaiblissement », elle représente le procédé inverse de l'hyperbole et dans ce cas la transformation atténuée le sens. Mais c'est une fausse atténuation, elle dit moins pour suggérer plus. C'est le contexte qui permet le plus souvent de la déceler.

L'euphémisme, quant à lui, repose souvent sur la litote. (« *C'est un peu le contraire de ce que je t'avais demandé !* »).

### 2.3.5.4. l'oxymore

« *L'oxymore, joignant les deux opposés dans une condensation, pratique la suture et l'alliance.* »<sup>100</sup> Trope hardi, il réunit dans une même expression deux mots

---

<sup>99</sup> REBOUL (O.), *Op. cit.*, p. 49.

<sup>100</sup> CLANCIER (A.), « Le corps et ses images dans la création poétique », in GUILLAUMIN (J.), *Corps création entre Lettres et Psychanalyse*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 199.

dont le sens est incompatible, deux termes antithétiques c'est-à-dire désignant des réalités opposées. Rare et violent, il présente une contradiction qui peut aboutir au non-sens. De fait, l'effet de surprise qu'il induit met en valeur l'énoncé. (« *Ouvre grand la bouche, je veux l'entendre ce cri muet.* », « *Fais ça avec une délicate brutalité !* »). Cependant, il peut aussi parfois se lexicaliser (« *Tu es bien mal parti !* »).

En résumé, nous établirons ci-après (page 41) un tableau récapitulatif des figures de styles que nous avons répertoriées pour permettre au lecteur un accès plus rapide et plus clair. Nous y avons reporté les exemples que nous avons cités pour illustrer chaque figure dans sa catégorie.

**TABLEAU ILLUSTRATIF DES FIGURES DE STYLE REPERTORIEES**

<b>Utilisation de la substitution</b>				
<b>Métonymie</b>			<b>Synecdoque</b>	<b>Euphémisme</b>
<b>Simple</b>	<b>Enallage</b>	<b>Hypallage</b>	« Tes bras l'attrapent. »	« C'est pas génial. »
« Le théâtre est debout. »	« Mets du rond dans ton buste ! »	« C'est un mouvement trop transpirant ! »		

<b>Utilisation de l'analogie</b>			
<b>Métaphore</b>			<b>Comparaison</b>
<b>Simple</b>	<b>Filée</b>	<b>Subjectification</b>	« Chute comme une tour qui s'effondre ! »
« J'attends un corps chewing-gum. »	« On jette une tomate trop mûre : course-projectile vers le mur ! Elle s'écrase dessus : coulis qui glisse lentement jusqu'à la tache sur le sol. »	« Tu es une feuille dans le vent, légère, pas d'accroche... »	

<b>Utilisation de la sonorité</b>		
<b>Onomatopée</b>	<b>Interjection</b>	<b>bruit</b>
« Ça fait un gros « plof » quand tu arrives au sol. »	« Tu cours et « plof ! » tu tombes au sol. »	« Le corps se dégonfle : fscheouuu ! »

---

-  
**DEUXIEME PARTIE : L'OBJET DE RECHERCHE**  
-  
-

## **1. DÉFINITION DE NOTRE PROBLEMATIQUE**

*« Avant tout, il faut savoir poser les problèmes. Et quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. »<sup>101</sup>*

Poser les problèmes, c'est quitter le plan de l'opinion pour tenter de la traduire en connaissance. Pour cela, il convient de retenir les questions qui permettront de chercher des réponses pertinentes et peut-être de les trouver. A partir des investigations théoriques de notre première partie, nous pouvons mettre en évidence les points de repères et les lignes de force qui vont nous guider dans notre cheminement méthodologique.

### 1.1. Formulation de la question

A l'interface de l'expression orale et dansée, nous remarquons des porosités qui nous interrogent. On peut alors se demander quelle est le caractère des liens qui unissent ces deux formes de communication et quelle est la nature du socle commun sur lequel elles semblent fonctionner.

Aussi formulerons-nous ainsi notre question : quels sont les choix rhétoriques opérés par les enseignants de danse de création dans l'énoncé de leurs consignes verbales, et comment articuler ces choix au cheminement artistique de leurs élèves dans une perspective d'enseignement ?

Dans notre première partie, nous avons constaté que l'expression rhétorique prend appui sur un socle de symbolisation illustré par les figures de style. Cette symbolisation orale caractérise les choix que l'enseignant opère pour indiquer à l'élève le but de la tâche et l'aider à l'atteindre.

Dans le cas de l'enseignement de la danse de création, la symbolisation caractérise également les choix de traitement des composantes que l'élève doit opérer pour entrer dans une démarche de création artistique. La symbolisation

---

<sup>101</sup> BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 13ème édition 1986, p. 14.

permettant de quitter la simple retranscription du réel, on peut supposer que cette procédure fonctionne dans le mouvement du danseur comme dans la parole de son enseignant. Véritable force de proposition, on a pu montrer qu'elle convertit les images de chacun en actes de communication.

Sachant qu'un processus de communication opère avec un encodeur qui émet un message et un décodeur qui le reçoit, on se trouve ici dans le cas où la fonction linguistique prioritaire est une fonction poétique. Dans sa classification des fonctions linguistiques, Jakobson caractérise cette dernière par sa centration sur le message et son caractère ambigu, « *l'ambiguïté étant une propriété intrinsèque et inaliénable de tout message centré sur lui-même* ». <sup>102</sup> Or, on peut s'apercevoir que l'expression artistique cultive ce lien confus entre le signifiant et le signifié, en fuyant l'arbitraire des trop fortes codifications. « *On peut dire que ce qui caractérise la poésie, c'est l'utilisation au niveau de l'émission du message de cette propriété de sa réception.* » <sup>103</sup>

Toutefois, la relation, qui unit le processus de symbolisation de l'enseignant qui parle à celui de l'élève qui danse, repose sur une communauté de sens nécessaire à la construction du référent commun permettant l'échange. Nous pensons qu'il s'agit d'une relation de réciprocité. En effet, dans un premier temps, les consignes de l'enseignant aide à la symbolisation dans la production des réponses motrices des élèves. Puis, dans un second temps, leurs réalisations génèrent des *feed-back* <sup>104</sup> où la symbolisation orale de l'enseignant peut à nouveau s'exprimer et jouer son rôle. On constate alors que cette procédure agit comme un outil privilégié dans l'accompagnement de la démarche de création.

## I. 2. Circularité de la relation entre les formes de processus

Un certain nombre de similitudes organisent ces processus parallèles et nous allons tenter de repérer, à la lumière de nos investigations théoriques, les charnières qui les articulent. Les six axes qui suivent nous semblent émerger.

★ Ils émanent chacun de l'imaginaire de l'émetteur dans le but de permettre au récepteur de voyager dans le sien. A ce titre, ils autorisent l'expression de l'indicible et la construction de soi au travers des nombreux cheminements qu'ils offrent au sein même du réel.

---

<sup>102</sup> JAKOBSON (R.), *Essais de linguistique générale*, Paris, Éd. de Minuit, 1963, p. 238.

<sup>103</sup> JAKOBSON (R.), *Ibidem*, p. 94.

<sup>104</sup> Information en retour qui informe l'élève de la qualité de son apprentissage.

★ Ils s'appuient sur la transformation et la création d'images plus ou moins figuratives qui vivifient les représentations, ce qui fait d'eux un champ privilégié de l'imagination créatrice.

★ Ils cherchent à délivrer au récepteur un message plurivoque et peu codifié qui reste donc partiellement à construire et qui demande une forme d'interprétation.

★ Ils favorisent la pensée divergente qui permet des réponses multiples face à une même question et développe la créativité.

★ Ils délaissent la signification unilatérale au bénéfice du sens ; et ce faisant, ils placent le sujet qui le construit au centre des préoccupations.

★ Ils poétisent le réel par le traitement des matériaux qu'ils lui imposent en jouant avec les outils dont ils disposent (composantes du mouvement dans un cas, figures de style dans l'autre).

De plus, comparant l'utilisation du langage figuré à la démarche artistique, nous nous apercevons que, dans les deux cas, nous sommes face à une forme de création (plus ou moins relative) qui produit de la force au travers d'une forme, et génère souvent un objet nouveau qui réorganise et/ou détourne un « déjà là ». Dans les deux cas également, nous sommes face à une subversion du réel qui transforme des faits en symboles dans un projet de communication. Dans les deux cas enfin, nous sommes face à une démarche qui :

★ interroge la divergence pour ouvrir les possibles et agrandir le champ des trouvailles ; puis la convergence pour trier et opérer des choix pertinents. Dans cet aller/retour de surgissement et de contrôle la matière (le verbe ou le mouvement) peut alors prendre forme car « *la confrontation de l'imagination avec des règles et des lois propres aux matières favorise une dialectique active qui structure et enrichit la configuration imagée initiale* »<sup>105</sup> ;

★ interroge la motricité dans son rapport aux composantes du mouvement, et le langage dans son rapport au lexique et à la grammaire, pour évoquer des images en rupture avec le sens initial afin de placer l'ambiguïté au sein de la logique et de poser des questions plutôt que de fournir des réponses car « *pour développer la fonction poétique, il faut chercher à sortir des codes évidents qui ne permettent qu'une transcription du réel* ».<sup>106</sup>

Ces constats nous ramènent à notre première analyse des fondements communs aux activités artistiques, à savoir des procédés qui autorisent la prise de

---

<sup>105</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *Op. cit.*, p. 110.

<sup>106</sup> PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des Pays de Loire, 1994, p. 18.

distance et la transgression des codes, et qui conçoivent et produisent une traduction personnelle du réel s'opposant à une restitution conventionnelle de faits puisqu' « *une des fonctions majeures de l'art est moins de représenter simplement le monde que de le représenter de manière à nous amener à le voir selon une vision spécifique et à adopter une attitude particulière à son égard* »<sup>107</sup>. Nos hypothèses s'orientent alors dans le sens d'une communauté de sens entre les deux processus.

En effet, face à la relation étroite qui existe entre le processus de symbolisation orale que l'enseignant élabore pour faire agir et réagir ses élèves, et le processus de symbolisation motrice que l'élève doit mettre en œuvre pour créer et interpréter un mouvement dansé, nous définirons notre problématique de la manière suivante :

Si la symbolisation est un vecteur du cheminement artistique en même temps qu'un enjeu de son enseignement, quel rôle peut jouer la déviance stylistique dans les énoncés des consignes verbales en danse de création ?

## 2. NOS HYPOTHÈSES

Nos hypothèses portent en elles nos tentatives de réponses. C'est bien sûr au travers d'elles que nous allons entendre les propos des enseignants de danse de création pour pouvoir les comprendre et les analyser.

Nous avons ainsi retenu trois hypothèses.

### 2. 1. Première hypothèse

L'art rhétorique est dit « art de service » car la fonction du message rhétorique est d'informer mais surtout de persuader. La persuasion s'adresse bien sûr à la raison mais également aux affects, et là aussi se trouve l'objet de la rhétorique. « *La valeur d'une rhétorique est fonction de la qualité des sentiments auxquels elle fait appel et qu'elle transfère.* »<sup>108</sup> Les figures utilisant l'analogie, comme la métaphore et la comparaison, illustrent parfaitement ces propos puisqu' « *on peut résumer leurs fonctions par les trois règles : plaire, émouvoir, instruire (placer, movere, docere).* »<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> DANTO (A.), *Op. cit.*, p. 264.

<sup>108</sup> REBOUL (O.), *Op. cit.*, p. 122.

<sup>109</sup> FROMILHAGUE (C.), *Op. cit.*, p. 88.

Au-delà de leur fonction didactique, les figures de l'analogie sont porteuses d'une fonction esthétique parallèle qui épouse le cheminement artistique, **nous faisons alors l'hypothèse que l'enseignant de danse de création privilégie les métaphores et les comparaisons qui, comme l'art, créent des « ressemblances vraisemblables »**.<sup>110</sup>

## 2.2. Deuxième hypothèse

Pour amener l'élève à créer, l'enseignant de danse ne peut se contenter d'appliquer des techniques formelles, il lui faut préférer une « *technique vivante* »<sup>111</sup> qui sera condition de liberté. Une constante attitude imaginante est alors nécessaire pour accompagner l'élève dans une démarche de création. « *Chaque enseignant, s'il agit lui-même en créateur, peut trouver matière à développer ce que René Char appelle son « étrangeté légitime » tout en préservant l' « étrangeté légitime » d'autrui.* »<sup>112</sup>

Baignant dans une logique de transgression des codes fondatrice de son objet d'enseignement, l'enseignant de danse de création la retrouve dans l'énoncé de ses consignes et dans ses propos. **Nous faisons alors l'hypothèse qu'il fait plutôt le choix de figures de styles qui échappent aux codes par leur aspect tropique ou peu lexicalisé.**

## 2.3. Troisième hypothèse

Dans le cadre de la situation d'enseignement, Olivier Reboul<sup>113</sup> montre que l'émetteur et le récepteur ont chacun conscience du caractère rhétorique de la communication. Le maître doit susciter et maintenir l'attention de la classe, mettre en jeu la motivation et la mémoire de ses élèves, illustrer ses propos pour en faciliter la compréhension. Il organise alors son discours pour aller dans ce sens. L'enseignant de danse de création n'échappe pas à la règle, et de plus, loin de transmettre un savoir verticalement, il doit permettre à l'élève de trouver et de construire lui-même sa propre danse. Pour cela, il lui faut répondre à la question suivante : « *Comment s'y prendre pour rendre le corps à la danse qui l'habite ?* »<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> REBOUL (O.), *Op. cit.*, p. 48.

<sup>111</sup> PEREZ, (T.), « Danse : enseignement et rapport à la technique », *EPS*, n°284, Juillet/août 2000, p. 57.

<sup>112</sup> BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *Op. cit.*, p. 3.

<sup>113</sup> REBOUL (O.), *Langage et idéologie*, Paris, PUF, 1980.

<sup>114</sup> DUPUY (D.), *Op. cit.*, p. 111.



Sachant que « *les méthodes actives, loin de supprimer la rhétorique, la renforcent en l'assouplissant* »<sup>115</sup>, **nous faisons alors l'hypothèse que l'enseignant de danse artistique utilise un vocabulaire d'appui qui s'appuie sur le champ sémantique de l'expérience du sujet.**

#### 2.4. Conclusion

« *Le langage s'inscrit dans le plan même de l'action.* »<sup>116</sup>

Ayant pris pour corpus des textes, qui sont aussi des actes didactiques et pédagogiques, nous avons choisi de privilégier la reconstruction d'un sens centré sur les énonciateurs. Ceux-ci se mobilisent dans un discours en fonction des finalités particulières de la situation d'enseignant, *a fortiori* d'enseignant de danse artistique. On peut alors légitimement penser qu'on va retrouver, à travers l'usage qu'ils font du lexique et de la syntaxe, les logiques d'action qui les font fonctionner dans leurs pratiques et dans leurs conceptions professionnelles puisque « *les textes renvoient aux structures de conscience ou aux structures de l'imaginaire telles qu'elles s'incarnent dans un individu* ». <sup>117</sup>

Nous savons également que de la qualité des consignes du professeur dépend la qualité des réponses de l'élève. Le contenu et l'organisation des consignes verbales de l'enseignant vont permettre aux élèves de cheminer dans la perspective artistique. « *En observant les corps en action et en tenant compte du contexte sémiotique, on perçoit comment les mots font agir ou réagir les élèves alors qu'ils n'ont pas nécessairement conscience d'être en train d'écouter le professeur.* »<sup>118</sup>

L'analyse du contenu de ces mots, au travers des énoncés des consignes des enseignants de danse, devrait nous permettre de travailler chaque hypothèse indépendamment pour montrer que la construction de leur discours est un outil pédagogique de premier ordre pour servir les finalités de la discipline qu'ils enseignent, et que dans ce but ils adoptent des pratiques langagières de nature à servir la perspective artistique.

---

<sup>115</sup> REBOUL (O.), *La rhétorique, Op. cit.*, p. 110.

<sup>116</sup> RICCEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

<sup>117</sup> ROBERT (A.D.), BOUILLAGUET (A.), *Op. cit.*, p. 43.

<sup>118</sup> FAURE (S.), *Apprendre par corps, Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000, p. 142.

---

-

## TROISIEME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

---

-

« Si, comme pour tout métier, « l'être » se saisit dans ses actes et ses produits, il peut aussi se saisir dans ses dires, surtout si, comme c'est le cas pour « l'être enseignant » la plupart de ses dires sont des actes. »<sup>119</sup>

A l'issue d'une pré-analyse qui nous a permis de déterminer les directions vers lesquelles s'orienter pour saisir ces dires, nous avons opté pour la démarche ci-après afin de recueillir un corpus pertinent susceptible de répondre aux interrogations de notre problématique.

### 1. MISE EN GARDE

Avant de préciser les choix méthodologiques qui ont balisé notre recherche, nous voudrions aborder trois points qui, d'une certaine manière, ont pu l'influencer.

★ Formateur de formateurs, notre expérience professionnelle nous pousse vers l'analyse de pratique qui est bien sûr un travail de réflexion sur les actes professionnels pour en saisir le sens, mais aussi un terrain privilégié et passionnant de la rencontre avec l'expertise pédagogique en état ou en devenir. De plus, notre inscription professionnelle doit nous aider en nous permettant d'identifier « *les constituants ordinaires et fondamentaux du métier* »<sup>120</sup> d'enseignant en général, et d'enseignant de danse en particulier.

Cette familiarité avec le milieu facilite notre travail de recherche mais rend délicate la gestion de la distance par rapport au thème choisi. Nous avons tenté de ne pas rester prisonnière des représentations propres à ce milieu et de ne pas nous enfermer dans notre propre subjectivité.

★ Les registres langagiers utilisés par les sujets dans le cadre de leur profession sont porteurs de codes communs qui fondent la langue du métier, nous

---

<sup>119</sup> ALIN (C.), *Etre formateur, Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 31.

<sup>120</sup> BOUVIER (P.), *Le travail au quotidien*, démarche socio-anthropologique, Paris, PUF, 1989, p. 9.

en trouverons certainement de nombreux exemples dans notre recueil de données, mais ils sont aussi largement déterminés par les sujets eux-mêmes. En ce sens, ils sont témoins des normes et des valeurs de l'individu et restent très liés à sa manière de concevoir l'intervention mais aussi plus largement à sa formation et à sa culture. Les figures employées par les individus font le joint entre l'inconscient et les phrases prononcées, « *elles sont la forme, propre mais conventionnelle à la fois, de ce surgissement, souvent indifférencié, du moi au monde* ». <sup>121</sup> La prononciation, la diction, l'aisance orale, les tics de langage professionnels ou personnels sont autant d'indicateurs de l'histoire de chacun.

Il conviendra de ne pas nous perdre dans cet entrelacs car « *le langage est un labyrinthe de chemins. Vous venez par un côté et vous vous y reconnaissez ; vous venez au même endroit par un autre côté et vous ne reconnaissez plus votre chemin* ». <sup>122</sup>

★ Enfin il ne faut pas oublier de parler d'une source importante, bien que d'une valeur scientifique fort discutable, l'écoute et l'observation des enseignants de danse que nous avons côtoyés pendant de longues années. Nous restent en mémoire de nombreuses pratiques langagières entendues en tant que formatrice (ateliers de pratique artistique, association scolaire, encadrement de stages, formation continue...), comme en tant que formée (formation initiale et continue, cours au sein d'une compagnie amateur, et surtout stages encadrés par des artistes-enseignants...).

Bien qu'à la source de nos interrogations, toutes ces traces accumulées ne constituent pas un matériau ajouté à nos données mais elles influencent inévitablement la lecture et l'analyse des propos recueillis.

## 2. PROCEDURES DE RECHERCHE

### 2.1. L'échantillon

La question du degré de représentativité se pose surtout au regard des hypothèses élaborées car, comme le souligne Michelat, « *une analyse qualitative sur petit échantillon ne peut viser par définition à la représentativité, au sens statistique*

---

<sup>121</sup> DUPRIEZ (B.), *Op. cit.*, p. 9.

<sup>122</sup> ARDOINO (J.), « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », *Pratiques de formation-analyses*, n°25-26, formation permanente, Université Paris-VIII, 1993.

*du terme. Tel n'est absolument pas son but. Elle peut par contre viser à la significativité si l'on s'efforce de choisir les individus les plus divers possibles par rapport au champ étudié. L'échantillon est donc constitué à partir de critères qui, par hypothèses, sont stratégiques* ».<sup>123</sup>

Dans cet esprit, trois critères ont présidé au choix de notre échantillon, et nous avons décidé de :

★ retenir uniquement des leçons de danse artistique, c'est-à-dire des leçons qui mettent en œuvre une véritable démarche de création, puisque c'est l'axe principal de notre objet de recherche. Il convenait alors d'éviter de mélanger les différents styles de danse ou les lieux de diffusion qui auraient généré des didactiques différentes ;

★ diversifier l'âge et le niveau des élèves pour éliminer ces variables et se centrer uniquement sur le choix des pratiques langagières face à l'enseignement artistique en danse ;

★ s'adresser aux seuls enseignants d'E.P.S. puisque ils sont guidés par le même programme d'enseignement, qui place la perspective artistique au centre des enjeux éducatifs de la danse. Cependant, le monde des professeurs d'EPS enseignant la danse dans notre académie étant bien petit, ceux qui ont répondu à notre demande nous connaissent personnellement. Il reste à craindre que l'existence de cette relation ait pu interférer dans les propos qu'ils ont tenus, par souci involontaire de l'image qu'ils voulaient donner d'eux-mêmes.

Nous avons alors contacté des enseignants d'EPS susceptibles d'enseigner la danse artistique pendant l'année scolaire 2003/2004. Nous avons retenu quatre d'entre eux qui ont accepté de nous aider. Le nombre retenu peut paraître faible mais notre unité d'observation étant la figure langagière, ce n'est pas le nombre d'enseignants qui nous importe mais la quantité d'informations que chacun d'entre eux peut nous fournir pour réduire les incertitudes de notre questionnement.

Aussi avons-nous privilégié l'étude approfondie d'un petit échantillon, afin d'explorer l'éventuelle variété des figures de style utilisées, en nous appuyant sur les conceptions de Salvador Juan qui précise qu'un « *échantillon n'a nullement besoin d'être parfaitement représentatif pour que l'enquête ait une valeur scientifique* ».<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> MICHELAT (G.), « L'entretien non directif », Revue française de sociologie, XVI, 1975, p. 229-247, cité par ROCHEX (J.-Y.), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, p. 140.

<sup>124</sup> JUAN (S.), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines. Exploration critique des techniques*, Paris, PUF, 1999, p.152.

Les quatre enseignants sont des femmes. Toutefois, nous tenons à souligner que ce constat n'est pas dû à une volonté de notre part mais qu'il s'explique plutôt par le fait que les hommes enseignant la danse sont plus rares.

Nous les appellerons Catherine, Laurence, Rachel et Caroline. Chacune d'entre elles s'adresse à un public différent en âge, en nombre et en niveau de pratique :

- ★ Rachel : 6<sup>ème</sup> de collège, pendant une leçon d'une heure trente ;
- ★ Caroline : 4<sup>ème</sup> de collège, pendant une leçon d'une heure trente ;
- ★ Catherine : option danse, 3<sup>ème</sup> année, lycée, pendant une leçon de deux heures ;
- ★ Laurence : UNSS<sup>125</sup>, A.S<sup>126</sup> danse, pendant une leçon de deux heures.

Ces quatre enseignantes nous ont réservé un accueil favorable et intéressé montrant ainsi leur fort investissement dans le métier.

## 2.2. Le recueil de données

Ne devant collecter que des données orales au regard de notre questionnaire de départ, notre choix s'est porté sur l'écoute d'enseignants pendant les leçons de danse.

Les conditions de la prise de notes nous ont parues difficiles dans un contexte où l'enseignant se déplace dans une grande salle, parle en dansant, ou s'adresse à tout ou partie de ses élèves. Ne pouvant non plus nous fier à notre seule mémoire, il n'était pas concevable de saisir sur le vif la production langagière des acteurs autrement que par l'enregistrement. De plus, les enseignantes nous connaissant comme formatrice en danse, une observation directe aurait pu être perçue comme un jugement de leur travail, et perturber ainsi l'authenticité de leurs propos.

Nous avons rejeté l'enregistrement vidéo pour éviter les problèmes que la législation sur le droit à l'image pouvait nous poser dans le cadre scolaire. Nous avons alors opté pour un enregistrement essentiellement auditif, qui sans être une véritable observation directe (absence d'observateur humain), nous permettait malgré tout de capter les comportements au moment où ils se produisent.

Après un essai sur nous-même pour nous assurer du bon fonctionnement et de la faisabilité du procédé, nous avons équipé les enseignantes d'un petit dictaphone. Elles étaient chargées de le pendre autour de leur cou, de l'allumer elles-

---

<sup>125</sup> Union Nationale du Sport Scolaire.

<sup>126</sup> Association Sportive. Elle regroupe des élèves des trois niveaux de classe du lycée.

mêmes en début de leçon et de l'éteindre à la fin. Nous espérons vivement que leurs comportements n'ont été ni altérés ni transformés par la présence de l'appareil.

### 3. STRATÉGIE D'ANALYSE DE CONTENU

Après avoir retranscrit *in extenso* les productions verbales des quatre enseignantes (Cf. Annexe A), nous avons procédé à leur examen en vue de classer le contenu de ces textes. Nous avons choisi d'adopter prioritairement une analyse de contenu qualitative manuelle car il nous est apparu impossible de déterminer un comptage fiable. La durée des leçons étant inégale, le contenu de chacune l'est aussi, il semble alors délicat de définir des unités de numération en l'absence d'une référence temporelle identique. Cependant, afin d'affiner notre analyse, et d'éclairer le lecteur sur la fréquence de l'apparition des figures de style utilisées, nous avons compté le nombre de fois où nous rencontrions chacune d'elles.

Face à l'inévitable problème du cadrage nécessaire, car la masse d'informations fournie par les enregistrements ne peut être entièrement transformée en connaissances par le chercheur, il nous a fallu distinguer le texte total (c'est-à-dire la totalité des documents-soutiens) du texte pertinent (c'est-à-dire la partie des documents adaptée à la problématique et qui sera la seule analysée). Nous n'avons pas tenu compte des variations de tons et inflexions de la voix, accélérations du débit, hésitations, rires, soupirs... pour nous centrer essentiellement sur l'aspect lexical et structural du corpus conformément à ce qu'exigent nos hypothèses.

Dans le même ordre d'idée, nous n'avons pas retenu le contenu des consignes relatives à l'organisation matérielle des situations pédagogiques, ou au maintien de l'écoute et de la discipline, car elles ne nous semblaient pas être spécifiques à notre objet.

#### 3.1. Identification des catégories

Nous avons appliqué aux textes retenus un traitement permettant d'accéder à un premier niveau de signification en se gardant d'en dénaturer le contenu initial.

Pour cela nous avons déterminé des catégories. Définir des catégories revient à expliciter la compréhension que nous avons du contenu sémantique global de notre corpus, ou plus métaphoriquement de ce que Bouillaguet et Robert appellent « *l'univers mental dont fait partie le corpus* ». <sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> ROBERT (A.D.), BOUILLAGUET (A.), *Op. cit.*, p. 29.

Ainsi, notre grille de catégories reproduit le classement (sans aucune forme de hiérarchie prédéterminée) que nous avons établi dans notre cadre conceptuel. Nous y retrouverons les figures de style dont le procédé repose sur l'utilisation des :

- ★ figures de l'analogie ;
- ★ figures de la substitution ;
- ★ figures de l'agencement ;
- ★ figures de la sonorité ;
- ★ figures de l'idée.

Ce cadre est adapté à notre objet de recherche puisqu'il permet une continuité avec notre problématique, au regard des vecteurs de déviance stylistique qui unissent les figures de style employées.

Nous savons que les mêmes éléments de contenu ne doivent pas appartenir à plusieurs catégories pour répondre au principe d'exclusivité qui qualifie la catégorisation. Cependant nous n'avons pas pu respecter cette règle dans tous les cas puisque certaines figures peuvent se combiner au sein d'une même expression (hyperbole/métaphore, anaphore/interjection, métaphore/onomatopée...), nous avons alors opté pour un comptage double car les utilisations sont différentes.

### 3.2. Classement des figures

Nous avons donc classé les figures traditionnelles repérées dans nos catégories. Puis nous les avons regroupées sous l'étiquette de leur définition (Cf. Annexe B). Par exemple, l'utilisation de l'analogie comprend les métaphores, les comparaisons, et les subjectifications. A leur tour, les comparaisons comprennent les comparaisons simples et les comparaisons figuratives.

Ce classement nous a permis :

- ★ premièrement, d'affilier les choix stylistiques repérés à chacune de nos hypothèses, afin d'analyser dans quelle mesure elles se vérifient. De plus, il nous a aidé à mener une réflexion sur les liens qui unissent nos trois hypothèses ;

- ★ deuxièmement, de produire un tableau quantitatif ci-après (page 71) qui reproduit les items analysés dans notre partie théorique afin de retrouver plus rapidement les figures de style utilisées.

Ce tableau comporte le nombre d'occurrences pour chaque type d'utilisation, puis pour chaque type de figures s'y rapportant et enfin, selon le cas pour chaque sorte de figures. Nous pourrions nous apercevoir, par exemple, que pour

181 figures utilisant le procédé de l'analogie, nous comptons 150 métaphores dont 16 métaphores filées.

Nous ne pouvons prétendre à une véritable analyse quantitative en l'absence d'une base de mesure commune aux quatre enseignantes (durée de la leçon différente, interventions variées s'adressant à un élève ou à tout le groupe, silences plus ou moins longs, présence plus ou moins forte des temps musicaux, consignes sur le dispositif plus ou moins longues et fréquentes...). Cependant, nous pensons qu'un simple comptage des occurrences peut étayer notre analyse qualitative en permettant au lecteur d'en comparer le nombre d'apparitions.



---

-

## QUATRIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES RÉSULTATS

---

-

### 1. PREMIÈRE HYPOTHÈSE : l'utilisation de l'analogie

#### Rappel de notre première hypothèse

Au-delà de leur fonction didactique, les figures de l'analogie sont porteuses d'une fonction esthétique parallèle qui épouse le cheminement artistique, nous faisons alors l'hypothèse que l'enseignant de danse de création privilégie les métaphores et les comparaisons qui, comme l'entreprise artistique, créent des « *ressemblances vraisemblables.* »

Les deux principales figures de l'analogie sont :

- la comparaison, qui n'est pas tropique - du fait de la présence de l'agent comparatif - et agit par collage ;
- la métaphore qui est pour Dupriez « *le plus élaboré des tropes* »<sup>128</sup> et agit par surimpression.

L'analogie traite à la fois le fait fictif et le fait réel. Elle s'ancre dans ce qui est connu pour jeter des ponts vers l'inconnu, entre le phore (sens littéral : c'est-à-dire ce qui est véritablement dit) et le thème (sens dérivé : c'est-à-dire ce qu'il faut comprendre). Ce faisant elle met en évidence des rapports de similitude qui aident à la compréhension. Nous allons pouvoir l'expliquer au travers des deux exemples suivants.

★ « *J'offre une surface, comme un petit plateau, pour qu'il puisse donner son poids.* »

Après avoir constaté la verticalité constante des élèves, voilà ce que dit Caroline pour mettre en évidence la mobilité de l'élève qui doit accueillir le poids de son camarade. Dans cet exemple, on trouve deux formes d'analogie, une métaphore

---

<sup>128</sup> DUPRIEZ (B.), *Op. cit.*, p.286.

qui suggère avec le verbe « *offrir* », et une comparaison qui indique avec « *comme un petit plateau* ». Le rapprochement opéré entre le plateau, objet habituellement utilisé pour porter d'autres objets, et l'organisation motrice que l'élève doit trouver pour recevoir une partie du corps de son camarade, représente avec plus de force la situation que Caroline cherche à évoquer. Il la fait visuellement apparaître, il l'image. Appartenant, dans ce contexte, au même champ sémantique que celui du « *plateau* », le verbe « *offrir* » renforce à la fois l'idée du don de soi et de la disponibilité qu'il amène. De plus, il est porteur d'un caractère insolite, puisque c'est à celui qui reçoit qu'elle demande d'offrir, ce qui oblige l'élève à modifier sa représentation de la situation car la métaphore est moins fiable que la comparaison.

On s'aperçoit au travers de cet exemple que « *la force propre de l'analogie est de trouver non de prouver.* »<sup>129</sup> En effet, elle contraint l'élève à interpréter le terme surprenant, à faire un effort de transposition. C'est pour cela que l'enseignant de danse s'en empare au travers des comparaisons et des métaphores qu'il choisit. Son but n'est pas de convaincre mais d'éclairer, il puise en elles les raccourcis imagés qui vont amener l'élève à comprendre son intention à se rendre plus loin que ses propos. Dans une courte phrase, et sans donner de solution unique au problème moteur qu'elle pose à ses élèves, Caroline indique les chemins de la réussite et ouvre l'éventail créatif en proposant toute la portée du champ sémantique choisi.

★ « *C'est vraiment très très très difficile de ne pas faire d'arrêt à « huit » quand on a le retour « film à l'envers » de l'aller. Parce que là, il y a forcément un point de non-retour. C'est mieux si le chemin continue dans la remontée, que ce soit pas un aller-retour « film à l'envers.* »

Les élèves produisent une phrase dansée qui va vers le sol, s'arrête, puis retrouve la verticalité en inversant simplement le mouvement de la descente. Or, Catherine souhaite que la gestuelle se prolonge par une remontée différente. Pour cela, elle choisit d'utiliser une métaphore filée qui emprunte au champ sémantique spatial du chemin : *chemin* bien sûr, mais aussi *retour*, *aller*, *aller-retour*, *point de non-retour*. Elle peut ainsi évoquer une réalité concrète (l'organisation gestuelle parallèle et ponctuée de ses élèves qu'elle cherche à transformer) par les termes abstraits d'un trajet qu'elle souhaite fluide, continu et évolutif. Associée à la métaphore du film passé à l'envers, cette organisation de la consigne lui permet d'aider ses élèves à se représenter ce qu'ils font et à quitter la simple production de formes gestuelles pour la colorer d'une intention et la vectoriser.

---

<sup>129</sup> REBOUL (O.), *Op. cit.*, p. 69.

Les fonctions des figures d'analogie sont multiples, aussi ne retiendrons-nous que celles qui nous semblent utiles dans la situation d'enseignement. Nous en avons repéré trois que nous avons illustrées par les propos des enseignantes enregistrées.

★ une fonction d'explication

On peut penser que ces figures servent la connaissance car elles illustrent une abstraction par un équivalent concret, mieux connu par l'élève, et qui va de ce fait l'aider à le comprendre.

Exemple : « *Dessine dans l'espace ! Avec le pied, les mains, le bassin... Tu ne dessines pas là : tu balance !* » (Laurence). La métaphore du dessin permet à l'élève de reconsidérer sa motricité et de penser son mouvement au travers des lignes qu'il dessine et des volumes qu'il met en relief. De plus, Laurence ponctue son intervention par un *feed-back* imagé, qui illustre la trop grande force dynamique de la motricité de son élève, et qui ce faisant l'oppose à la finesse et à la précision du dessin qu'elle attend de lui.

★ une fonction d'exploration

Paul Ricœur, qui considère les figures de l'analogie comme la clef de voûte de toutes les figures, précise qu'avec elles « *le langage se dépouille de sa fonction descriptive directe pour accéder à un niveau où sa fonction de découverte est libérée.* »<sup>130</sup> A ce titre, elles permettent l'appréhension d'un certain inconnu plus confus, dont elles facilitent l'interprétation en permettant des mouvements de conscience plus fins.

Exemple : « *C'est pas : un ! et ça fond derrière. (...) Pensez à ciseler !* » (Catherine). Ici, les deux métaphores utilisées renvoient à une forme de découpe du geste. En effet, l'enseignante attend de ses élèves une netteté dans l'impact des accents de leur gestuelle. Face à la motricité trop continue de ses élèves, elle fait ce choix langagier pour qu'ils prennent conscience de l'état de corps trop « fondu » qui les organise (*C'est pas : « un ! » et ça fond derrière*) mais aussi du caractère « sculpté » qu'elle attend à la place (*Pensez à ciseler !*).

★ une fonction d'embellissement

Les figures de l'analogie développent un aspect esthétique qui permet au discours de plaire à son récepteur. « *Le charme de la métaphore est la subtile alliance de la clarté et de la rareté, le fait d'être en présence d'une ressemblance inédite et*

---

<sup>130</sup> RICŒUR (P.), *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, 1975, p. 311.

*pourtant de la comprendre.* »<sup>131</sup> On peut espérer qu'il va ouvrir la sensibilité de l'élève, et générant une certaine forme d'émotion, l'emporter hors du mouvement formel.

Exemples : « *C'est vraiment l'idée de quelque chose qui s'étend dans le temps, qui s'allonge comme de la guimauve.* » (Caroline), « *Mais il y a aussi des larmes qui explosent, donc vous pouvez aussi vous accrocher sur l'autre et « pouf ! » exploser.* » (Laurence). Au travers de ces deux exemples, on constate que les analogies, bien qu'originales, restent claires. Elles renvoient à des comparaisons assez inventives « un temps-guimauve » ou « l'explosion d'une larme » ne sont pas des images que l'on rencontre fréquemment ! Toutefois, le message semble clair malgré le caractère poétique affirmé de ces choix.

De nombreux exemples d'utilisation de l'analogie jalonnent les propos des quatre enseignantes :

- qu'ils soient métaphoriques : « *Tu fais ta phrase et tu coules sur lui.* » (Laurence), « *Tu fonds dans le sol aussi.* », « *On fouette vers l'extérieur !* » (Rachel), « *C'est un contact onctueux, coulis de framboise.* » (Caroline) ;

- ou comparatifs : « *Ça va faire comme un glaçon ou de la boue qui coule.* » (Laurence), « *Vous venez les protéger mais vous êtes comme une apparition.* » (Catherine).

Il nous paraît impossible de tous les développer ici. Cependant, bien que reposant sur le même procédé, nous distinguerons l'utilisation de la comparaison de celle de la métaphore pour les raisons que nous allons expliquer ci-après.

### 1.1. L'utilisation de la métaphore

Sachant que la métaphore est au service de la beauté, de l'émotion et de la connaissance (« *placere, movere, docere* »), nous dirons qu'elle porte en elle une fonction de suppléance mais aussi de plaisir. Cicéron<sup>132</sup> en donne quatre raisons.

★ La démonstration d'une créativité, car elle joue sur l'inhabituel et l'inattendu et qu'elle sollicite alors l'imagination du récepteur. Exemples : « *Tu es flaqué à la fin !* », « *Pas d'accents, quelque chose d'extrêmement loupe.* » (Laurence), « *On avale par les genoux.* » (Catherine).

★ La brièveté, car elle résume en quelques mots (un seul parfois !) un exposé plus long, elle est de ce fait plus synthétique et plus cinglante. Exemples :

---

<sup>131</sup> REBOUL (O.), *Op. cit.*, p. 48.

<sup>132</sup> CICERON, *De oratore*, III, 160 à 163, cité par REBOUL (O.) *Ibidem*, p. 14.

« *Huit accents sans bavures.* », « *Les filles : « coquettes », les garçons : « grands ducs » !* » (Catherine).

★ L'abstraction, car elle utilise le figuratif qui touche davantage les sens car il est plus concret. Exemples : « *Et puis il y a presque un arrêt sur image.* » (Catherine), « *Vous essayez de travailler ça sur une énergie très lisse.* » (Laurence).

★ Le mouvement, car elle génère un va-et-vient entre deux objets, amenant l'attention sur l'un sans oublier l'autre, et que ce va-et-vient est en lui-même un plaisir. Exemples : « *Ne traîne pas ! Une goutte, ça traîne pas, ça roule !* » (Laurence), « *Ça doit poursuivre dans le corps, ça circule tout le long de la colonne. On lâche une articulation et ça se propage.* » (Catherine).

Nous ajouterons que, par son aspect déroutant et même parfois dérangent, elle produit un effet de surprise en venant percuter la banalité du langage. Exemples : « *Tu vas essayer de plonger sur lui. (...) Coule-toi dedans, imagine que tu vas aller dans sa peau. Vas-y ! Rentre vraiment sur lui !* » (Laurence), ou encore « *Essayez de bien plier vos genoux pour avaler.* » (Catherine).

## 1.2. L'utilisation de la comparaison

« *On peut partir du principe que la comparaison a, de soi, une force imageante plus importante que la métaphore.* »<sup>133</sup> On l'expliquera par le détour plus rationnel qu'elle propose à son récepteur. Exemples : « *Ça fait comme deux petits ronds.* » (Rachel), « *Vous le faites comme une hola.* » (Catherine). Nous voyons bien ici que le comparant, qui est toujours le référent virtuel, est épuisé dans sa signification car un rond est un rond, une hola est une hola. Ici, les images ne fournissent pas matière à interprétation.

Nous nous apercevons donc que la comparaison entre deux réalités peut être assez simple. Elle décrit alors des tableaux concrets et souvent imagés qui conduisent l'élève à trouver facilement la forme de motricité sommaire qui pourra répondre à la tâche proposée. Nous pouvons penser qu'elle sera préférée pour suggérer des formes ou des actions mais insuffisante pour évoquer des états de corps ou des énergies plus fines. Exemples : action comparée à une action : « *On tapote comme quand on coupe du persil.* » (Rachel) ; action comparée à une chose : « *C'est l'idée d'étendre quelque chose comme si vous vouliez aller l'accrocher quelque part.* » (Caroline).

---

<sup>133</sup> FROMILHAGUE (C.), *Op. cit.*, p. 75.

Certaines comparaisons pourront même être utilisées comme des clichés « *On se laisse faire comme un pantin.* » (Caroline). Certes peu créatives, ces dernières possèdent une force expressive assez limitée, elles ont malgré tout l'avantage d'amener rapidement l'élève à un premier niveau de compréhension, et semblent utilisées par l'enseignant quand le problème à résoudre est peu compliqué.

Cependant, les comparaisons s'avèrent parfois plus complexes, soit parce qu'elles font appel à des comparants moins bien identifiés par les élèves : « *Vous savez ? Comme les petits chiens qu'il y a dans certaines voitures qui font... qui bougent.* » (Caroline) ; soit parce qu'elles comparent des réalités où la relation est moins évidente à établir : « *Lâchez vers les bras comme si vous débarrassiez une table.* » (Rachel) ; « *Ça va faire un machin comme ça, comme un glaçon ou de la boue qui coule.* » (Laurence). On peut penser que ces dernières vont agir sur les représentations des élèves comme des ouvertures de sens, mais elles peuvent aussi opacifier la nécessaire clarté du but de la tâche si l'élève ne parvient pas à établir la relation comparant/comparé.

Toutefois, on a pu relever certaines comparaisons dites métaphoriques, au sens où il y a à la fois la présence de l'agent comparatif, mais également une inflexion du sens des mots qui impose au récepteur une interprétation ou une transposition. « *Le premier instant, c'est le moment où vous êtes stables, comme si ça pouvait être une majuscule.* » (Rachel). On peut se demander quelle connotation est choisie par l'enseignante. La majuscule doit-elle être considérée du point de vue de sa taille, de la forme de sa calligraphie, de son statut de point de départ de la phrase, ou des trois ? Le caractère ouvert et insolite de la comparaison l'apparente alors à la métaphore car le sentiment de nouveauté se mêle au sentiment d'évidence.

Après cette analyse et les illustrations qui l'accompagnent, nous pensons que l'utilisation de l'analogie est pertinente dans un enseignement artistique car elle tisse des liens entre l'apprentissage qui fait plutôt appel à la raison et celui qui sollicite la sensibilité et l'intuition.

### 1.3. L'aspect quantitatif

Comme on peut le constater à la lecture de notre tableau comparatif, les figures de l'analogie sont les figures les plus utilisées par les enseignantes puisque nous en avons repérées 181. Nous pouvons également remarquer que l'usage de la

métaphore (150) l'emporte sur celui de la comparaison (31). Ces résultats illustrent l'analyse que nous venons de faire sur l'intérêt de leur emploi.

Pour mener à bien ce comptage, nous avons additionné chaque figure d'analogie. Certaines phrases en comportent jusqu'à cinq sans qu'il s'agisse pour autant de métaphores filées puisque le champ sémantique diffère. Exemples : « *Est-ce que le contact il est franc, dur, béton... ou est-ce que c'est plutôt un contact onctueux, coulis de framboise ?* » (Caroline), « *Il est sauté mais il est suspendu donc ça reste coulé.* » (Laurence), ou encore « *Y a un mur là, à chaque fois y a un impact, y a pas de bavure derrière.* » (Catherine).

Nous avons également compté les métaphores, qui font partie du langage usuel des professionnels de la danse, et qui reviennent à ce titre dans le discours des enseignantes. Exemples : « *se caler sur le temps* » pour expliquer qu'il faut suivre le rythme de la musique, « *une phrase* » pour qualifier une séquence motrice dansée, ou bien encore « *fondre* » pour caractériser un type d'énergie fluide et continu.

#### 1.4. Conclusion

A la lumière de ces résultats, nous pouvons supposer que les figures de l'analogie sont préférées aux autres parce qu'elles favorisent l'activité d'imagerie kinesthésique et qu'elles permettent alors de contrôler le mouvement. En effet, « *renvoyant au corps, elles peuvent susciter des sensations kinesthésiques susceptibles de provoquer l'autocorrection* ». <sup>134</sup>

Toutefois notre interprétation nous oriente davantage vers la proximité de structure (processus de symbolisation) qu'elles entretiennent avec la pratique artistique puisque les élèves ne sont pas en situation de reproduction d'actions.

Abstraite, créative et déroutante, la métaphore, plus fréquemment choisie, invente des évidences détournées. Le langage pose alors des balises sur le chemin artistique emprunté par l'élève. Cependant « *une formulation métaphorique demande de la part de l'enseignant de danse non seulement une connaissance approfondie du mouvement mais aussi une grande sensibilité par rapport au monde qui l'entoure. En danse, trouver une "bonne" consigne imagée implique une dimension poétique qui va bien au-delà des aspects scientifiques du contrôle du mouvement.* » <sup>135</sup> Une simple phrase peut parfois remplacer à elle-seule une batterie de situations de résolution de problème. Qu'avons-nous aujourd'hui en mémoire des enseignants qui nous ont

---

<sup>134</sup> FAURE (S.), *Op. cit.*, p. 157.

<sup>135</sup> CADOPI (M.) « Nature et rôle des consignes pour l'apprentissage moteur en danse », in *La danse une culture en mouvement*, Actes du Colloques International, Strasbourg, mai 1999, p. 53.

formés, les phrases qu'ils nous ont dites ou bien les exercices qu'ils nous ont donnés à faire. Ici se pose alors la question de la confrontation des imaginaires du professeur et de l'élève.

Selon Mark Lakoff et Georges Johnson, « *les métaphores structurent notre manière de percevoir, de penser et de faire* ». <sup>136</sup> Une de leurs hypothèses repose sur le fait que la métaphore n'est pas seulement dans les mots employés mais aussi dans le concept qui la gouverne. Ainsi, ils montrent que nous agissons en accord avec la manière dont nous concevons les choses, et que nous utilisons un langage métaphorique parce qu'il y a des métaphores dans notre système conceptuel. Pour les auteurs, « *ce sont les processus de pensée humains qui sont en grande partie métaphoriques* ». <sup>137</sup> On peut donc supposer, à la lumière de nos investigations, que la conception de l'art qui anime l'enseignant de danse de création, organise sa pensée avant même son discours et qu'il est donc inévitable de trouver chez lui cet usage prioritaire des figures de l'analogie.

Pour Sylvia Faure, l'usage de la métaphore par l'enseignant de danse permet de « *faire comprendre « par corps » car leur usage engendre un choc sémantique, à partir du décalage entre la réalité de la pratique (ce que les élèves font) et ce qu'elle devraient être (ce que le professeur souhaiterait voir)* ». <sup>138</sup> Elle montre ainsi que la métaphore favorise l'économie d'un lourd recul réflexif et permet d'accéder rapidement à un niveau de compréhension suffisant. Ceci dit, l'enseignant suppose que ses choix de figures d'analogie vont avoir des répercussions efficaces sur l'apprentissage de ses élèves mais on peut se demander jusqu'où ses images rencontrent celles de ces derniers.

Enfin, puisque « *l'image peut remplacer une description parce qu'elle est elle-même une sorte de description.* » <sup>139</sup>, on peut également penser, qu'à ce titre, elle dispense l'enseignant de proposer des démonstrations qui privilégient une pédagogie du modèle et s'éloignent de fait d'une véritable perspective artistique valorisant la différence. C'est ce qu' Odile Duboc, chorégraphe contemporaine, met en évidence quand elle précise « *Je ne leur montre jamais une position à reproduire. (...) Si j'ai envie que leur corps soit incliné en diagonale, je leur dirai de pousser le haut de leur*

---

<sup>136</sup> LAKOFF (G.), JOHNSON (M.), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 14.

<sup>137</sup> LAKOFF (G.), JOHNSON (M.), *Ibidem*, p. 16.

<sup>138</sup> FAURE (S.), *Op. cit.*, p. 155.

<sup>139</sup> BOUVERESSE (J.), *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Éditions de Minuit, 1976, p. 93.



*corps à deux kilomètres devant eux. Je leur parlerai d'un volume d'air sur lequel repose leur corps.* »<sup>140</sup>

Ainsi, notre première analyse valide l'hypothèse selon laquelle les figures de l'analogie, et plus particulièrement la métaphore, fonctionnent comme un outil privilégié pour l'enseignant de danse artistique. L'utilisation fréquente (occurrences majoritaires) et diversifiée (fonctions multiples) de ce type de figures montrent que ce choix reste prioritaire. Nous pensons qu'il retrouve dans son usage rhétorique le processus de symbolisation qui est au fondement de sa discipline.

---

<sup>140</sup> CRÉMÉZI (S.), *La signature de la danse contemporaine*, Paris, Chiron, 1997, p. 58.

## 2. DEUXIÈME HYPOTHÈSE : la transgression des codes

### Rappel de notre deuxième hypothèse

Baignant dans une logique de transgression des codes fondatrice de son objet d'enseignement, l'enseignant de danse de création la retrouve dans l'énoncé de ses consignes et dans ses propos. Nous faisons alors l'hypothèse qu'il fait plutôt le choix de figures de styles qui échappent aux codes par leur aspect tropique ou peu lexicalisé.

Il s'agit ici de mettre en correspondance pratique artistique et pratique langagière sur le versant de la transgression des codes. Transgresser les codes au sens de « voyager au-delà », c'est se donner autorisation, c'est concevoir sa création dans un espace de liberté où les seules contraintes sont celles que l'on se donne à soi-même. Le lexique étant l'ensemble des mots qui forme le code d'une langue, les figures peu lexicalisées débordent le code par définition. C'est le cas des figures qui jouent sur les sons.

### 2.1. L'utilisation des sonorités

Dans notre première partie, ayant éliminé les figures de sons plus spécifiques à l'écrit (assonance, allitération...), nous avons retenu trois figures jouant sur les sonorités : l'onomatopée, l'interjection et le bruit. Quantitativement, nous constatons que leur utilisation est inégale puisque nous trouvons seulement quatre onomatopées pour vingt-sept interjections et quinze bruits.

Sachant que l'onomatopée est la codification d'un bruit, nous ne sommes pas surprise d'en rencontrer si peu dans les propos des enseignantes, et cela nous conforte dans notre hypothèse de rejet des codes.

Malgré tout, nous avons relevé un exemple, intéressant car très original, de son utilisation : « *Mais il y a aussi des larmes qui explosent, donc vous pouvez aussi vous accrocher sur l'autre et « pouf ! » exploser* ». Imitative de l'action qu'elle signifie, l'onomatopée doit illustrer le type d'explosion motrice que l'enseignante attend de ses élèves. Associée à une métaphore très inventive, elle est porteuse d'une double symbolisation qui nous semble paradoxale. En effet, l'explosion est une manifestation brutale et bruyante, et le « pouf » est un symbolisme phonique léger. Par ailleurs, l'explosion d'une larme est un phénomène de fiction ; si on l'imagine, on

ne peut le concevoir que ténu. L'onomatopée déborde alors le code mais elle est parfaitement choisie pour solliciter l'imaginaire des danseurs et obtenir un mouvement à la fois minime et dynamique.

« *Aux limites du langage comme code, entre le geste et le mot-phrase, apparaît l'interjection.* »<sup>141</sup> A ce titre, les linguistes lui concèdent un début de codification. On notera malgré tout que son sens reste partiel et dépend fortement du contexte ou de la réalisation mélodique.

C'est également le cas du bruit, la différence entre ces deux figures reposant uniquement sur la lexicalisation puisque dans l'interjection (« *Hop!* », « *Paf!* »), le bruit est un son codé.

Très utilisées par les enseignantes de danse (nous avons relevé quarante-deux occurrences), nous avons remarqué que ces deux figures remplissent essentiellement quatre fonctions qui parfois peuvent se recouper.

\* Une fonction injonctive

Cette fonction s'exprime dans une logique d'incitation qui accompagne la consigne en renforçant l'attente de l'enseignante. Ce faisant, les sonorités ponctuent vivement le mouvement et lui apportent vie et dynamisme.

Exemples : « *On fait quatre roulés-boulés et hop! On recommence!* », « *Continue dans une autre spirale, voilà! Hop, voilà!* » (Laurence), « *Tu peux très bien hop! Partir.* » (Caroline).

Cette fonction ne rejoint pas spécifiquement la perspective artistique, on notera qu'elle s'écarte malgré tout des logiques enseignantes des autres disciplines scolaires.

\* Une fonction illustrative

Ici l'interjection, ou le bruit, renforce un autre terme dont le thème est dans le contexte. Nous pouvons légitimement penser que l'usage de ces sonorités s'accompagne de gestes qui étayent les propos et clarifient ce contexte.

Exemples : « *Essaie de rester droite sans que houp! Ça tombe.* », « *Là je suis centrée, paf! C'est direct!* », « *N'allez plus jusqu'à la fin du mouvement, tout d'un coup vous shuntez, paf!* » (Catherine) ; « *Et là pouf! Je relâche.* » (Caroline).

Les sonorités choisies, ainsi que leur place dans la phrase, ajoutent du sens aux autres sèmes des propositions. On marie « *houp* » à « *tomber* », « *paf* » à « *direct* », « *pouf* » à « *relâcher* », et ce faisant l'intentionnalité du mouvement prend

---

<sup>141</sup> DUPRIEZ (B.), *Op. cit.*, p.256.

du relief et se caractérise. La déviance est notable car le sens figuré prend le pas sur le sens propre comme dans les déviances tropiques.

\* Une fonction diminutive

Elle permet un raccourci qui, comme l'usage des métaphores, dit vite et mieux qu'une longue explication.

Exemples : « *Alors pffou ! On va relâcher un peu.* » (Catherine), « *Chaque fois qu'ils... hop ! Vous êtes là.* », « *Houp et houp djiououou ! Vous réapparaissez face à elle !* » (Catherine).

Cette fonction nous semble rejoindre nos préoccupations au sens où elle permet une « mise à la place de... » qui caractérise le processus de symbolisation. Le « *djiououou !* » de Catherine résume en un son une explication donnée antérieurement : « *Dites-vous, les garçons, que cette fille, elle est transparente. Vous voyez cette apparition mais comme c'est assez transparent et assez flou... Les filles, essayez peut-être de vous faire moins visibles, de vous faire moins présentes dans le corps.* » Le ton léger, soufflé, presque aérien qu'elle emploie pour le prononcer renforce encore l'impression souhaitée. Témoin de la créativité de l'émetteur, on peut penser qu'il est susceptible d'éveiller celle du récepteur.

\* Une fonction rythmique

Les structures rythmiques composées de bruits peuvent s'apparenter à ce qu'on appelle le pseudo-langage (souvent trouvé dans les comptines) qui centre l'énonciation sur le contact entre les interlocuteurs. Ici, il permet également d'imiter la structure rythmique motrice que l'enseignante souhaite voir apparaître dans la gestuelle de ses élèves.

Exemples : « *Ça part de là : tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup, tchop. Là ça le fait deux fois : tiou tiou tiou tiou tiou tiou tiou, tchop. Et ça part plus vite encore : toup toup toup toup !* », « *Vous allez le travailler en accents, très ciselés, toc toc toc toc toc toc toc.* » (Catherine) ; « *Na na na na na na... sans accents.* », « *Vous retravaillez pour que ça fasse tagadagada eya, tagadagada eya.* » (Laurence).

Comme nous pouvons le constater dans ces exemples, les bruits choisis et la fréquence de leur apparition sont choisis pour agir comme des repères que l'élève transposera dans sa motricité. Ici encore, le caractère tropologique de la figure corrobore notre hypothèse de déviance stylistique.

Nous rajouterons que l'utilisation de sonorités permet également un dialogue affectif parsemé de clins d'œil, un langage tonique et passionné, qui s'écarte de la neutralité monotone en jouant sur la rupture, le contraste et la dissymétrie. En ce sens, il rejoint les perspectives de la communication danseurs/spectateurs et renforce l'image de l'enseignant-créateur qui se donne autorisation à la différence.

## 2.2. Utilisation des tropes grammaticaux

A la lecture du tableau récapitulatif (Cf. page 42), il apparaît que les figures de l'échange, comme la métonymie et la synecdoque, ne sont quasiment pas utilisées. Tropes par substitution, elles conservent le même domaine sémantique dans le déplacement qu'elles opèrent, du sens propre vers le sens figuré. Elles produisent alors des associations jugées « *objectivement constatables* »<sup>142</sup>. Nous faisons donc l'hypothèse que ce caractère les écarte de la subjectivité qui préside au cheminement artistique et qu'il est donc logique qu'elles soient peu fréquentes dans les pratiques langagières des enseignantes de danse.

Toutefois, nous pouvons faire une exception à ce constat puisque nous avons repéré vingt-quatre tropes grammaticaux répartis ainsi :

\* dix-neuf énallages, l'énallage étant un déplacement grammatical.  
Exemple : « *Descendre continu.* » (Catherine)

\* cinq hypallages, l'hypallage étant un déplacement d'attribution.  
Exemple : « *Essayez d'être ciselés.* » (Catherine).

Les déviances grammaticales utilisées s'avèrent très variées, aussi est-il difficile de les ranger dans des catégories précises. Nous remarquons cependant qu'elles font une grande place à l'intention et que les écarts qu'elles se permettent mettent l'accent sur les qualités du mouvement et des états de corps.

Exemples :

-« *Je voudrais que vous le fassiez tout en qualité et pas du tout en rires.* » (Rachel). « Faire en rires » n'est pas une phrase correcte, cependant elle met en avant les éclats de rire que l'enseignante ne veut pas entendre à ce moment.

-« *Là, t'es dans le tirer.* » (Laurence). Chacun sait que le « tirer » n'est pas un lieu dans lequel on peut se trouver mais un verbe. Employé ainsi, il donne à l'action une importance première qui devient alors englobante.

---

<sup>142</sup> FROMILHAGUE (C.), *Op. cit.*, p. 59.

-« *Il faut travailler dans la lenteur.* » (Laurence). On travaille avec lenteur, ou bien encore lentement... Travailler dans la lenteur fait pénétrer l'élève dans l'univers de la lenteur. Il ne doit pas alors ralentir son mouvement mais se concevoir dans un état de lenteur.

On retrouve cette même volonté dans des expressions telles que « *Ceux qui sont sur le vite doivent aller deux fois plus vite.* », « *Vous êtes dans un ralenti.* » (Catherine) ; « *Après vous travaillez ça sur une énergie très lisse.* », « *Rentre sur lui vraiment.* », (Laurence) ; « *Essayez d'aller encore plus précis dans ça.* » (Rachel) ; « *Si vous êtes sur quelque chose de léger, accentuez-le.* » (Caroline).

Mettre à mal la grammaire et/ou la syntaxe dans les consignes destinées aux élèves peut paraître un pari risqué au sein de l'école qui a pour mission de transmettre le bon usage de la langue. Mais « *celui qui vient au monde pour ne rien troubler ne mérite ni égards ni patience* »<sup>143</sup>, aussi pensons-nous que ce choix ne relève pas de la pure fantaisie de ses auteurs mais qu'il est au service de la subversion artistique nécessairement provocatrice.

Puisque la danse est un art et donc une activité de création, la connaître et l'exercer n'est intéressant que dans la manière de la visiter et de la repenser. Jouer avec les codes dans la pratique langagière ne peut que faire écho à un même processus attendu dans la pratique physique des élèves. « *La loi et le droit existe pour les hommes, pas le contraire.* »<sup>144</sup>

### 2.3. Conclusion

A l'école, nous nous trouvons dans une structure où la contrainte émane de l'enseignant qui la met en place pour provoquer l'apprentissage de l'élève. A ce titre, elle n'est pas absente de l'enseignement artistique. De plus, elle permet l'invention en offrant prises et repères, en sécurisant, car « *trop de liberté oppresse, ligote. Limiter, c'est déjà permettre de faire ce qui n'est pas défendu.* »<sup>145</sup>

La pédagogie de la danse revient alors à conduire « *un enseignement qui s'impose dans une relation aux autres, au monde et à ses règles (...), qui invente sa*

---

<sup>143</sup> CHAR (R.), *Fureur et mystère*, Paris, Gallimard, coll. poésie, 1967, p. 195.

<sup>144</sup> ONFRAY (M.), *Antimanuel de philosophie*, Rosny, Éditions Bréal, 2001, p. 160.

<sup>145</sup> BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *Op. cit.*, p. 22.

*propre destinée, un éloignement provisoire des règles et des valeurs esthétiques où l'intuition prime sur le savoir ».*<sup>146</sup>

L'expression « *les règles de l'art* » est une expression métaphorique qui désigne le savoir accumulé par l'histoire, le « déjà-là » artistique. En aucun cas elle ne désigne un code à respecter. L'enseignant doit permettre à ses élèves de les connaître mais aussi de les utiliser à sa manière. « *Je fais toujours semblant de suivre la règle, de la rendre visible pour mieux lui faire faux bond et mine de rien la retourner par une succession d'accrocs et de décalages. C'est une forme de subversion, de folie douce.* »<sup>147</sup>

L'analyse des propos relevés dans les consignes données aux élèves nous permet de valider l'hypothèse que l'enseignant de danse fait le choix de figures de styles qui échappent aux codes par leur aspect tropique ou peu lexicalisé, et cela pour faciliter l'émergence de la parole singulière de l'élève et le conduire vers la revendication de sa signature car « *l'artiste est un contestataire* »<sup>148</sup> et « *la création est un acte de liberté* ».<sup>149</sup>

---

<sup>146</sup> BRUNI (C. G. ), « Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance », in *L'enseignement de la danse et après !*, Paris, GERMS, 1998, p. 71.

<sup>147</sup> BENSARD (P), « Entretien avec Daniel LARRIEU », *Empreinte*, n°5, Mars 1983, p. 55.

<sup>148</sup> MIDOL (N.), « Le nouveau rapport de la danse et du sport dans les années 80 » in ARGUEL (M.), *Danse, le corps enjeu*, Paris, PUF, 1992, p. 49.

<sup>149</sup> LACOSTE (J.), *La philosophie de l'art*, Paris, PUF, 1981, p. 116.

### 3. TROISIÈME HYPOTHÈSE : le champ sémantique de l'exploration et de la découverte

#### Rappel de notre troisième hypothèse

Sachant que « *les méthodes actives, loin de supprimer la rhétorique, la renforcent en l'assouplissant* »<sup>150</sup>, nous faisons alors l'hypothèse que l'enseignant de danse artistique utilise un vocabulaire d'appui qui s'appuie sur le champ sémantique de l'expérience du sujet.

L'enjeu de l'enseignement de la danse artistique repose sur la notion de création, deux écueils balisent alors son cheminement : l'imitation, qui suppose un objet existant avant l'œuvre, et la fabrication, qui suppose une intention utilitaire. Il s'agit pour l'élève de concevoir (composition) et de produire (interprétation) un objet achevé, structuré et signifiant pour autrui. Cette compétence visée constitue le témoignage de l'activité de son imagination créatrice.

Face à cet objectif, l'enseignant doit transmettre des savoirs permettant cette conception/production, tout en évitant d'instituer un moule dans lequel l'élève perdrait l'usage de sa liberté créative. C'est là tout le paradoxe de l'accompagnement d'une démarche de création mais c'est là aussi toute sa richesse puisque « *il n'est de savoir que par le chemin qui y mène, et de connaissance que par l'appropriation qui en est faite par le sujet.* »<sup>151</sup>

#### 3.1. Du déni du pouvoir de l'enseignant à la priorité du choix de l'élève

« *Je n'ai rien inventé !* » (Catherine)

Comment entendre cette exclamation ? L'analyse des propos des enseignantes nous a révélé un contenu latent qui nous a permis d'accéder à un sens que nous n'avions pas postulé d'emblée : celui d'une sorte de « déni » de la possession du savoir. Quand Catherine dit « *Trois ou quatre, je sais plus.* » ou bien « *Bon, je vous dis rien.* » ; ou quand Laurence s'écrie « *Moi, je sais pas tout ! J'ai jamais fait ça !* » ou encore « *Je sais pas, après on va voir.* », ces enseignantes ne cherchent pas à renier la nécessaire transmission de connaissances mais plutôt à montrer qu'elles ne sont pas détentrices d'une vérité qui parviendrait à l'élève d'un d'un « ailleurs » et/ou d'un

<sup>150</sup> REBOUL (O.), *La rhétorique, Op. cit.*, p. 110.

<sup>151</sup> MEIRIEU (P.), *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987, p. 37.



« extérieur ». Cette position va dans le sens de la logique de création qui refuse l'imitation ou la reproduction (« *Ça va faire des trucs que je vous ai appris, et moi ça m'intéresse pas.* », Laurence) et accepte la singularité de l'élève (« *J'ai pas envie de dire non* », Laurence).

« *Toutes les possibilités sont bonnes.* » (Caroline)

Face à cette assertion, nous pourrions nous croire face à une certaine forme de laxisme pédagogique. Pourtant, nous ne sommes pas en présence d'un « fais comme tu veux » stérile car les situations proposées présentent un niveau de contraintes relativement élevé, mais plutôt d'un « choisis ce qui te paraît le mieux dans l'éventail des possibles que l'espace contraignant, que je t'impose, permet. »

Exemples : « *Si elle peut pas porter, c'est pas grave, vous n'allez vers le porter que lorsque c'est possible pour vous.* » (Caroline) ; « *Si toi tu as envie d'être comme ça, la tête comme ça, d'être comme ça...* » (Rachel) ; « *Vous pouvez partir carrément loin, si ça vous chante.* » (Laurence).

Adossés aux situations pédagogiques qui sollicitent la créativité, les propos des enseignantes activent la pensée divergente, qui est au fondement de la création artistique, en insistant fortement sur le choix de l'élève, sa vision singulière du réel, sa parole.

Exemples du « vouloir » : « *Si vous voulez... Vous faites comme vous voulez.* » (Catherine), « *Tu te mets où tu veux.* », « *Tu peux accompagner si tu veux..* » (Laurence).

Exemples du « choisir » : « *Maintenant, je voudrais que vous choisissiez deux façons qui vous plaisent.* », « *Une forme dans le corps, une attitude que vous avez choisie...* », « *Y en a qui font le choix d'aller dans un sens, qui ont un parti pris dans leur mouvement.* » (Rachel) ; « *J'aimerais, si c'est possible, si vous voulez en faire le choix* » (Caroline).

Ce disant, elles affirment une option éducative qui a prend le pari de la confiance dans l'élève, « *confiance dans l'immédiat, confiance dans l'élaboré et, ce qui est le point crucial, confiance dans la possibilité de passer de l'un à l'autre* ». <sup>152</sup> C'est-à-dire qu'elles placent des garde-fous qui balisent la route de la création pour garantir qu'elle en reste une, mais qui n'interdisent ni la curiosité, ni la fantaisie. « *Vous allez pouvoir les exploiter dans votre duo si vous voulez le faire* », « *Vous en décidez un et vous le fixez.* » (Rachel), « *Ceci dit, vous pouvez vous laisser des libertés.* » (Caroline), « *Chacun va apporter ses idées.* » ; « *Est-ce que vous avez des propositions ?* », « *Je voudrais que ça parte vraiment de vous.* » (Laurence).

---

<sup>152</sup> SNYDERS (G.), *La joie à l'école*, Paris, PUF, 1986, p. 107.

Ici, « *l'enfant n'est pas l'objet de l'éducation mais à proprement parler son sujet.* »<sup>153</sup> Les propos des enseignantes illustrent cette conception. « *Vos idées* », « *vos propositions* », « *libertés* », « *parti pris* » : nous sommes bien en présence d'un vocabulaire qui insiste sur le libre arbitre de l'élève nécessaire à l'expression de la construction de sa singularité dans le domaine artistique comme dans la vie.

### 3.2. Les moyens justifient la fin

« *Cherche ! Cherche à partir de cette position-là !* » (Laurence)

Si l'on tient le désir d'apprendre pour un facteur indispensable à l'apprentissage, on conviendra que « *faire du savoir une énigme* »<sup>154</sup> suscite l'envie de la résoudre et ce faisant d'acquérir ce savoir. Cette attitude pédagogique n'est pas spécifique à l'enseignement artistique, toutefois elle trouve ici sa pleine expression, dans une discipline où la finalité se caractérise pas une nouvelle exploration du réel.

Rechercher, fouiller, creuser, se risquer, oser sont les « actions-socle » de toute démarche de création, d'ailleurs le vocabulaire des professionnels de la danse comporte le mot « *trouvaille* » pour nommer la gestuelle issue du travail d'improvisation. Par ailleurs, nos investigations théoriques nous ont montré que la créativité, « *excellent instrument d'invention* »<sup>155</sup>, est une aptitude qui ne se transmet pas mais qui se sollicite. Pour se faire, les injonctions à découvrir sont des supports verbaux que les enseignantes n'hésitent pas à utiliser.

Exemples : « *On cherche une phrase.* », « *Laissez-vous vous aventurer dans des trucs, aventurez-vous !* », « *On expérimente, on est là pour ça !* » (Laurence) ; « *On cherche d'autres solutions différentes !* » (Rachel) ; « *C'est juste un travail de recherche.* » (Caroline).

Toutes ces expressions accompagnent des processus et non des techniques. A ce titre, elles sollicitent les stratégies créatives des élèves et permettent un apprentissage en acte dont l'élève découvrira les fruits en même temps que son professeur. « *Vous allez voir ce que ça va donner.* » (Laurence) ; « *Ah mais y a des deux à trouver !* » (Catherine)

« *Alors vous essayez de faire faire faire, et refaire, ce que vous avez trouvé.* »

Nous avons également pu repérer un emploi suffisamment important du verbe « *essayer* » (143 occurrences) pour qu'il soit signalé. Utilisé ici dans le sens de tenter

---

<sup>153</sup> SUCHODOLSKI (B.), *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Éditions du Scarabée, 1960, p. 83.

<sup>154</sup> MEIRIEU (P.), *Op. cit.*, p. 92.

<sup>155</sup> PIAGET (J.), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1972, p. 153.

d'atteindre un but sans être sûr du résultat, ce verbe participe à notre avis de la logique d'exploration et de recherche que nous avons exposée ci-dessus. Ce n'est pas le résultat qui est mis en avant mais le chemin vers lui.

Quand Rachel dit à ses élèves : « *Essayez de faire en sorte que les choses soient plus précises.* » - alors que « *Précisez ce que vous faites.* » serait plus court et plus rapide - on entend surtout : « *Que pouvez-vous faire pour que les choses se précisent ?* ». Quand Laurence conseille : « *Tu essaies et tu vois si ça marche ou si ça marche pas.* », on peut penser qu'elle connaît une solution qui fonctionne, mais qu'elle autorise son élève à faire une expérience personnelle et à se tromper parce que c'est à ce prix qu'il construira sa propre danse.

Ainsi de nombreux exemples jalonnent les propos des enseignantes enregistrées : « *Essayez de varier un petit peu les dynamismes.* », « *Essayez vraiment de trouver un état.* » (Caroline) ; « *L'autre va essayer d'exprimer cette coulée de larmes.* », (Laurence) ; « *Essayez d'être plutôt sur l'idée d'une caresse.* » (Rachel) ; « *Essayez juste ça pour travailler cette histoire de regards.* », « *Essaie d'enchaîner plus vite, si c'est possible.* » (Catherine).

« *Un petit peu, juste, plutôt, si c'est possible...* », nous pouvons nous apercevoir des précautions oratoires qui sont prises pour que le résultat de la tâche soit mis à distance au bénéfice de l'expérience de l'exploration et de la découverte qu'elle génère.

### 3.3. Conclusion

La danse reste marquée par cette idée selon laquelle il convient d'acquérir une technique, souvent externe et codifiée, pour pouvoir s'autoriser à créer sa danse. Or, il est fondamental de confondre l'apprentissage technique et celui de la création car tous deux servent l'intention et sa mise en œuvre. Sans confrontation avec le processus de création, il n'y a pas de cheminement artistique.

Dans cette démarche, la technique n'est utile que pour réduire l'écart entre ce que le danseur/auteur veut dire et les moyens qu'il a pour le dire, autrement dit pour s'approprier les outils nécessaires à l'atteinte des buts qu'il se fixe. Dans ce cadre, l'acquisition de savoirs se trouve toujours à l'interface des intentions et des ressources du sujet, et ne peuvent alors se transmettre comme des objets externes que le maître posséderait.

Analysant les propos des quatre enseignantes, nous avons pu constater qu'elles envisagent la transmission de techniques dans une approche ouverte qui

puisse permettre « *son appropriation par le sujet comme élément de transformation de soi.* »<sup>156</sup> puisqu'elles privilégient, par l'utilisation d'un vocabulaire issu du champ sémantique de l'exploration et de la découverte, la construction du savoir par les élèves.

En cela, refusant de plaquer sur eux des techniques de danses normées et de les éduquer au mimétisme formel, elles répondent à la vive injonction de Mary Wigman : « *N'oubliez pas, n'oubliez jamais que le travail de la pédagogie de la danse est une tâche orientée vers l'art* »<sup>157</sup>. Dans ce but, elles les confrontent à la problématique du choix qui autorise l'émergence de leur singularité et développe leur créativité comme un outil de liberté.

Nous pouvons également penser que leur refus de se considérer porteuse d'une vérité unique va dans le même sens. En leur proposant une expérience du corps, dans et par une démarche artistique qui prenne appui sur leurs ressources, elles agissent pour « *développer chez les enfants un corps poétique par opposition au corps efficient (mécanique, biologique, informationnel) et n'est-ce pas le rôle primordial d'un enseignant de danse ?* »<sup>158</sup>

---

<sup>156</sup> PEREZ (T.), *Op. cit.*, p. 57.

<sup>157</sup> WIGMAN (M.) *Le langage de la danse*, traduit par Jacqueline Robinson, Éd. Papiers, 1986.

<sup>158</sup> LEFEVRE (B.), « Art et technique, art et enseignement ? », in BRUNI (C.G.), *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998, p. 89.

---

## CONCLUSION

---

### 1. BILAN

Tout au long de notre recherche, nous avons insisté sur la démarche de création, socle de l'enseignement artistique, qui permet au danseur-créateur de mener un projet expressif à terme.

L'élève, en caractérisant ses mouvements par des formes et des états de corps signifiants, doit construire un univers symbolique en cohérence avec sa personnalité et son propos, pour communiquer du sens à un spectateur. Pour matérialiser sa pensée, il lui faut choisir et mettre en forme un ensemble organisé de symboles et de matériaux pour construire et assumer sa parole. On est bien là dans un cheminement artistique qui va de la mise en jeu de la créativité jusqu'à la présentation à autrui d'une création chorégraphique aboutie.

L'enseignant, étymologiquement « le donneur de signes », l'aide à cheminer dans ce sens en lui apprenant à utiliser les outils de poétisation du mouvement, et à exprimer sa singularité dans un mouvement de divergence et d'irrationalité qui préserve la dynamique de la création. Tout au long de cette démarche, l'enseignant est garant des conditions de l'émergence de la parole de l'élève ainsi que du « *développement d'une pensée artistique et des valeurs de singularité et d'authenticité qui s'y réfèrent* ». <sup>159</sup> Cet objectif s'opérationnalise au travers de situations pédagogiques adaptées, toutefois il ne peut faire l'impasse d'un accompagnement verbal cohérent, c'est-à-dire qui prenne en compte la particularité de cette démarche.

Réaliser une action motrice à partir des consignes données par l'enseignant revient pour l'élève à traduire en mouvement une injonction verbale. Cela implique nécessairement une transmission de sens nécessaire à la réussite de la tâche. Or, le sens ne se transmet pas comme une entité pré-définie, car la capacité des phrases à décrire le monde est limitée et le langage ne peut représenter parfaitement la réalité qu'il décrit. De plus, ici la tâche est largement ouverte et demande une réponse certes juste mais singulière et non codifiée. Face à la spécificité de sa discipline,

---

<sup>159</sup> GAILLARD (J.), « Danse et enseignement : de l'altérité à l'homogène », in BRUNI (C.G.), *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998, p. 135.

l'enseignant de danse doit alors produire un texte clair pour tous mais suffisamment ouvert pour permettre des interprétations multiples.

Devant ces constats, nous nous sommes intéressée aux choix rhétoriques que font les enseignants de danse artistique. L'art de bien dire associant instruction et plaisir, il se caractérise par l'emploi de figures de style qui permettent son expression. Ces figures jouent sur la fonction poétique « *par accentuation du sens au détriment de la référence* »<sup>160</sup> et c'est leur forme d'écart par rapport à la norme qui les définit. Se déplaçant de la transparence à l'opacité, beaucoup d'entre elles font une large place à la symbolisation. Ayant repéré cette même importance de la divergence et de la symbolisation dans le processus de création chorégraphique, nous nous sommes interrogée sur la nature des liens qui pouvaient unir ces deux procédés dans l'enseignement de la danse.

Nous avons alors supposé que les enseignants de danse artistique tenaient pour un outil particulièrement efficace les pratiques langagières qui rejoignent les perspectives du cheminement artistique, ce qui nous a amenée à énoncer ainsi notre problématique.

**Si la symbolisation est un vecteur du cheminement artistique en même temps qu'un enjeu de son enseignement, quel rôle peut jouer la déviance stylistique dans les énoncés des consignes verbales en danse de création ?**

Pour y répondre, nous avons articulé notre analyse autour de trois hypothèses : l'enseignant de danse privilégie les figures de l'analogie, les figures tropiques et peu lexicalisées et le champ sémantique de l'expérience du sujet. Pour en mesurer la validité , nous avons enregistré quatre enseignantes de danse artistique dans l'exercice de leur métier. Puis nous avons repéré les figures de style utilisées et nous les avons regroupées en fonction du procédé qu'elles utilisent. Cette catégorisation nous a permis d'opérer une lecture originale de notre corpus, et de structurer notre analyse d'un point de vue presque essentiellement qualitatif.

La qualité et la quantité de figures de style déviantes que nous avons repérées et analysées au travers de chacune de nos trois hypothèses nous semblent de nature à les valider. En effet, face aux choix langagiers des enseignantes, nous pouvons dire que :

\* l'utilisation des figures de l'analogie accompagne quantitativement (181 occurrences) l'apprentissage de la danse artistique. Qualitativement, nous avons pu également montrer les diverses fonctions de la formulation métaphorique qui permettent de conclure à son lien de contiguïté avec la symbolisation motrice ;

---

<sup>160</sup> DUCROT (O.), TODOROV (T.), *Op. cit.*, p. 332.

\* les figures qui échappent aux codes par leur aspect tropique et peu lexicalisé se retrouvent en grand nombre dans les pratiques langagières des enseignantes (substitution : 32 occurrences ; sonorité : 46 occurrences). Nous avons remarqué les différentes utilisations qui en sont faites au bénéfice de la pensée divergente dans la construction d'une danse de chacun ;

\* le champ lexical de l'expérience du sujet (essayer, choisir, chercher, trouver...) est un point d'appui dans les consignes des enseignantes. Nous avons constaté une affirmation de la singularité de l'individu par des précautions verbales, diverses et nombreuses, mais toutes de nature à favoriser le libre arbitre de l'élève face à l'affirmation de son propos.

Un lien s'est constitué qui unit nos hypothèses et forme un fond commun de réponses à notre questionnement premier. Au travers des propos des enseignantes, nous comprenons mieux que le langage de l'enseignant est sans doute un outil de communication, comme dans toute interaction humaine, mais qu'il est avant tout un acte professionnel. Dans celui d'enseigner la danse, le choix des mots engage la conception de l'activité et ne doit donc rien au hasard. Déjà, en 1976, Claude Pujade-Renaud se posait la question du poids du langage du professeur dans un cours de danse. Mettant en opposition le langage anatomique et mécanique - clairement descriptif - de l'enseignement des danses codifiées, et le langage, moins anonyme et plus incarné, des cours de danse contemporaine, elle était convaincue de l'importance des mots sur le corps et précisait « *L'imaginaire contenu dans le verbe peut amener le corps à une autre qualité de présence. (...) Il arrive que le corps se métamorphose sous l'impact métaphorique du mot.* »<sup>161</sup>

Ainsi, dans les propos des enseignantes de cette danse de création, nous nous sommes aperçue que les enjeux de la perspective artistique organisent le langage. Leur parole va vers l'élève comme celle du danseur vers le spectateur, à savoir qu'elle s'abstient d'affirmer et préfère dévoiler, qu'elle refuse l'univoque et choisit le multiple, qu'elle se méfie des règles au bénéfice de l'art. Reprenant les termes de notre introduction, nous pouvons dire que l'enseignant de danse prend la parole pour dire sans induire, pour apporter sans déporter, pour donner des signes plus que des leçons et enfin pour autoriser l'ambiguïté, la plurivocité et la transgression, « *non pas la transgression qui se contente de nier les interdits et le pouvoir mis en place mais celle qui les dépasse par une naissance.* »<sup>162</sup> Cette attitude caractérisant les

---

<sup>161</sup> PUJADE-RENAUD (C.), *Op. cit.* p. 90.

<sup>162</sup> ALIN (C.), *Op. cit.*, p. 313.

valeurs qui sont au fondement de la pratique artistique, nous pensons que l'enseignant de danse artistique s'appuie sur le verbe à défaut de démontrer l'indémontrable et qu'il n'a d'autres solutions que de jouer son rôle de créateur et d'inventer lui-même pour mettre ses élèves dans une dynamique d'invention.

## 2. ENJEUX

Puisque l'école est chargée d'enseigner ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, elle prend à son compte les pratiques culturelles qui l'entourent. Par le biais de l'E.P.S., la danse, activité physique artistique, doit s'aligner aux normes scolaire en tentant d'éviter les écueils que cette orthodoxie peut entraîner. Changée de contexte, elle peut changer de sens et perdre essence. En effet, comment « didactiser » l'art puisqu'il privilégie la culture de l'inutile, reste incernable voire presque indéfinissable, et refuse de répondre à la moindre question ?

\* Au plan de l'EPS

En danse, la mise en jeu du corps se fait dans un registre différent de celui des activités sportives puisque la danse n'est pas un sport mais un art, et qu'à ce titre elle place le corps au centre d'une réflexion poétique. De plus, « *l'absence d'interdits réglementaires, de codes à respecter permet d'accéder à une liberté et une autonomie qui sont sans commune mesure avec les pratiques sportives.* »<sup>163</sup> On ne peut alors pas concevoir son enseignement comme celui d'un sport institutionnalisé sous peine de se trouver face à des contradictions qui feraient perdre son essence à l'activité et sa crédibilité au maître.

Chacun sait que « *l'expression langagière, fondée sur une combinaison d'éléments articulés, permet une création indéfinie de nouveaux signes assurant ainsi un renouvellement constant d'images* »<sup>164</sup>, et que l'enseignant d'E.P.S. profite déjà de cet outil en utilisant ces images pour illustrer les techniques de réalisation des gestes sportifs attendus. Cependant, chaque activité physique et sportive (A.P.S.) est porteuse d'enjeux éducatifs qui lui sont spécifiques et nous postulons qu'ils déterminent à cet égard une posture particulière de l'enseignant. Dans cet esprit, nous pensons que notre travail peut nourrir sa réflexion quant à l'adaptation des pratiques langagières au type de sollicitations motrices et corporelles que l'A.P.S.

---

<sup>163</sup> TRIBALAT (T.), *Op. cit.*, p. 22.

<sup>164</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *Op. cit.*, p. 33.



engage. Ainsi, il pourra guider l'élève dans les mises en jeu du corps qu'elle nécessite au-delà de la seule fonction descriptive ou explicative de la métaphore.

\* Au plan de la pédagogie de la danse

La réflexion sur les rapports entre le langage et l'action dans le domaine de l'enseignement de la danse n'a pas donné lieu à de nombreuses publications. Les plus connues s'intéressent plus à l'apprentissage qu'à l'enseignement et traitent surtout de l'intérêt des consignes imagées dans le contrôle moteur. Pinard et Renaud<sup>165</sup>, par exemple, montrent que l'apprentissage des danseurs est facilité par des consignes imagées sur l'espace et les sensations kinesthésiques. De son côté, Marielle Cadopi<sup>166</sup> montre que ce guidage de l'action est efficace dans les habiletés morphocinétiques et que les formulations métaphoriques sont adaptées aux tâches de contrôle moteur car elles constituent un aménagement symbolique du milieu qui concrétise la motricité à mettre en jeu. Toutefois, notre questionnement ne va pas dans ce sens.

Ayant choisi d'aborder les rapports du langage et du mouvement sur le pôle de l'enseignement, et plus particulièrement sur celui de l'énonciation des enseignants dans son rapport aux enjeux de l'activité, nous pensons que notre recherche peut apporter un éclairage original sur l'acte de langage pédagogique. Si le métier de l'enseignant est de dire, celui de l'enseignant de danse est surtout d'autoriser à dire.

Dans une activité artistique où l'émergence de la parole de l'élève est au centre des objectifs magistraux, le rapport à sa légitimité et à son autonomie prend une importance particulière. Dans l'enseignement de la danse de création, l'élève doit devenir un sujet de liberté, de projet et de langage. Nous pensons avoir montré que cette reconnaissance passe par les mots que l'enseignant utilise pour le guider dans cette voie.

### 3. PERSPECTIVES

A l'issue de ce travail, nous avons conscience des limites de sa portée et de l'étendue des possibilités qui s'ouvrent à nous pour l'approfondir et l'exploiter.

---

<sup>165</sup> PINARD (S), RENAUD (J), « Application en danse de la répétition mentale à partir du modèle d'apprentissage de Dreyfus et Dreyfus » in *STAPS*, n°22, 1990, p. 45-48.

<sup>166</sup> CADOPI (M.), « Nature et rôle des consignes pour l'apprentissage moteur en danse », in *La danse, une culture en mouvement*, Actes du Colloque international de danse, Strasbourg, mai 1999, p. 47-53.

\* Une première piste s'oriente vers un croisement de nos résultats avec la réflexion des enseignants sur le sujet par des entretiens d'explicitation. Il s'agirait alors de tenter de faire émerger les raisons implicites qui les amènent à organiser ainsi leur langage pour connaître leurs conceptions de la danse artistique et de l'activité des élèves dans cette discipline. Nous pourrions alors éclaircir les images qui les font fonctionner et approfondir la relation entre leur organisation langagière et les transformations qu'ils attendent de leurs élèves.

Il nous semble également intéressant de se poser la question de leur position d'enseignant de danse artistique au regard des autres activités physiques du programme d'E.P.S. Comment organisent-ils leur parole en natation, en gymnastique ou encore en volley-ball ? Il serait instructif de mener la même expérience avec les mêmes enseignantes dans d'autres A.P.S. pour voir si leur mode de langage s'y retrouvent ou s'il reste spécifique à chaque activité. La question de savoir si la danse est un objet d'enseignement comme un autre ou une autre manière d'enseigner nous semble particulièrement intéressante.

\* La seconde piste rejoint le contexte dans lequel s'énonce la parole. Les déviances linguistiques ont-elles le même impact en sixième ou en terminale ? Quel type de figures est choisi par l'enseignant selon qu'il s'adresse aux débutants, aux débrouillés ou aux experts ? Il nous semble intéressant de repérer les conditions propices à la mise en jeu de la symbolisation orale et de catégorier les âges et les niveaux de pratique où s'expriment les différences.

L'analyse des propos des quatre enseignantes nous laisse penser que le niveau d'abstraction s'élève avec le niveau de classe et de pratique, mais cette sensation empirique est une opinion qui, par définition, est plus un désir de connaissance qu'une affirmation.

\* Une troisième piste nous conduit vers les élèves et vers les effets de l'apprentissage. Apprend-on mieux et/ou plus vite sous l'effet des consignes imagées ? Est-il plus facile de quitter la quotidienneté quand la parole de l'enseignant s'en éloigne ? Quelles images émanent de celles qu'il donne à l'élève ? Il nous paraît intéressant alors d'interroger les élèves sur leur façon d'appréhender les figures utilisées par leur maître et de chercher à démonter les mécanismes du langage dans ceux de l'action ? Les élèves trouvent-ils la clarté nécessaire à la réalisation de la tâche dans les consignes de danse ? Sont-ils plus sensibles aux métaphores, aux énallages ou aux interjections ? De nombreuses questions naissent alors quant à « la confrontation des imaginaires » de l'enseignant et de l'élève.

\* Une quatrième et dernière piste nous pousse à élargir la recherche à d'autres activités artistiques enseignées au sein de l'école, pour voir si le type de langage repéré dans l'enseignement de la danse est spécifique aux A.P.A. ou généralisable aux autres activités artistiques. Un travail en interdisciplinarité avec les enseignants d'Arts Plastiques ou d'Éducation musicale nous permettrait d'avancer dans cette voie.

#### 4. PUISQU'IL FAUT CONCLURE...

... nous dirons que ce travail nous a montré l'adret et l'ubac d'une expérience de recherche. Ainsi avons-nous voyagé d'un côté à l'autre de la vallée, perdant et retrouvant successivement des instants de lumière.

Au-delà de la métaphore, nous fermons ce mémoire avec la sensation de savoir que nous avons parcouru le chemin qui va de l'impression de connaître un peu à celle d'avoir tout à découvrir.

*« Ai-je eu raison de prendre ces risques ? (...) Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. »<sup>167</sup>*

---

<sup>167</sup> FOUCAULT (M.), *Histoire de la sexualité 2, L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 1984, p. 14.

---

-

## BIBLIOGRAPHIE

---

-

### OUVRAGES CITÉS

- ALAIN, « Vingt leçons sur les Beaux-Arts », in *Les arts et les Dieux*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968.
- ALIN (C.), *Être formateur. Quand dire, c'est écouter*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- ARDOINO (J.), « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », in *Pratiques de formation-analyses*, n°25-26, formation permanente, Université Paris-VIII, 1993.
- BACHELARD (G.), *L'air et les songes*, Paris, Librairie José Corti, 1943.
- BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 13ème édition, 1986.
- BACRY (P.), *Les figures de style*, Paris, Belin, coll Sujets, 1992.
- BARICCO (A.), *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, Paris, Gallimard, Coll. Folio, 2004.
- BERTRAND (M.), DUMONT (M.), alias PINOK et MATHO, *Dynamique de la création : le mot et l'expression corporelle*, Paris, Vrin, 1976.
- BOUVERESSE (J.), *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- BOUVIER (P.), *Le travail au quotidien*, Paris, PUF, 1989.
- BROSSE (J.), *Cinq méditations sur le corps*, Paris, Stock, 1967.
- BRUNI (C.G.), « Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance », in BRUNI (C.G.), *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998.
- BUIRGE (S.), « La danse n'est pas une affaire de santé », in *La danse et les activités physiques et de création*, Actes du séminaire national « Activités physiques et Art », Nice, mars 1982.
- BUIRGE (S.), « La composition, long voyage vers l'inconnu », *Marsyas*, n°26, 1994.
- CADOPI (M.), « Rôle des processus cognitifs dans la reproduction sur des bases proprioceptives de configurations corporelles », *STAPS*, n° 9, 1988.

- CADOPI (M.), « Représentations cognitives et performance dans les actions morphocinétiques », in RIPOLL (H.) *Psychologie du sport, questions actuelles.*, INSEP, Paris, Éditions Revue EPS, 1995.
- CADOPI (M.), « Nature et rôle des consignes pour l'apprentissage moteur en danse », in *La danse, une culture en mouvement*, Actes du Colloque international de danse, Strasbourg, mai 1999.
- CARON (J.), « La construction du sens », *Sciences Humaines*, n°83, mai 1998.
- CHAR (R.), *Fureur et mystère*, Paris, Gallimard, coll. poésie, 1967.
- CLANCIER (A.), « Le corps et ses images dans la création poétique », in GUILLAUMIN (J.), *Corps création entre Lettres et Psychanalyse*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- COMANDÉ (E.), *Danse*, Paris, Éditions Revue EPS, coll. passeport pour l'enseignement, 2002.
- CRÉMÉZI (S.), *La signature de la danse contemporaine*, Paris, Chiron, 1997.
- DANTO (A.), *La transfiguration du banal*, Le Seuil, Paris, 1989.
- DELGA (M.), FLAMBARD (M.-P.), LE PELLEC (A.), NOÉ (N.), PINEAU (P.), « Enseigner la danse en EPS », *EPS*, n°226, nov./déc., 1990.
- DUCROT (O.), TODOROV (T.), *Encyclopédie des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, Coll. Points, 1979.
- DUPRIEZ (B.), *Gradus, les procédés littéraires*, Paris, Ed. 10/18, 1984.
- DUPUY (D.), « la danse du dedans », in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Biennale Nationale du Val de Marne, Paris, Armand Colin, 1989.
- DURAND (G.) « L'occident iconoclaste », *Cahiers internationaux du symbolisme*, n°2, 1962.
- DURAND (G.) *L'imaginaire. Essais sur les sciences la philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994.
- DURAND (G.), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas, 10ème édition, 1984.
- EMMANUEL (P.), *Le goût de l'un*, Paris, Le Seuil, 1963.
- FAURE (S.), *Apprendre par corps, socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.
- FONTANIER (P.), *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968.
- FOUCAULT (M.), *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984.
- FROMILHAGUE (C.), *Les figures de style*, Paris, Nathan, Coll. lettres, 1995.
- FUSTIER (M.), *Pratique de la créativité*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- GAILLARD (J.), « Danse et enseignement : de l'altérité à l'homogène », in BRUNI (C.G.), *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998.

- GUERBER-WALSH (N.), « Danse, apprentissage fondamental à l'école », *EPS*, n°254, juillet/août 1995.
- GUILFORD (J.-C.), *The nature of human intelligence*, New York, Mac Graw Hill Book Co., 1967.
- GUILFORD (J.-C.), HOEPFNER (R.), *The analysis of intelligence*, New York, Mac Graw Hill Book Co., 1971.
- GUISGAND (P.), « Conditions d'une écoute et formation du spectateur », *EPS*, n°273, sept/oct 1998.
- JAKOBSON (R.), *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, coll. Points, 1963.
- JEAN (G.), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1976.
- JOUBERT (C.H.), « Pont, porte et fenêtre », *Marsyas*, n°28, déc. 1993.
- JUAN (S.), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines. Exploration critique des techniques*, Paris, PUF, 1999.
- JUNG (C.G.), *L'homme et ses symboles*, Paris, Laffont, 1964.
- KLINKENBERG (J.-M.), « L'univers des signes », *Sciences humaines*, n°83, mai 1998.
- KOKELBERG (J.), *Les techniques du style*, Paris, Nathan, coll. Fac lettres, 2ème éd, 1991.
- LACOSTE (J.), *La philosophie de l'art*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1981.
- LAKOFF (G.), JOHNSON (M.), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- LANDSHEERE (G. de), « Pour une pédagogie de la divergence », *Synthèse*, n°204, 1963.
- LEFEVRE (B.), « Art et technique, art et enseignement ? », in BRUNI (C.G.) *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998.
- LEMAITRE (J.), *La danse*, Paris, Denoël, 1976.
- LOUPPE (L.), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 1997.
- MEIRIEU (P.), *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1987.
- MERLAU-PONTY (M.), *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, coll. Folio/essai, 1964.
- MIDOL (N.), « Le nouveau rapport de la danse et du sport dans les années 80 », in ARGUEL (M.), *Danse, le corps enjeu*, Paris, PUF, coll. pratiques corporelles, 1992.
- MONS (C.), « La danse et les activités physiques d'expression artistique : les conditions d'une initiation artistique », Actes du colloque international de Toulouse, mai 1996.
- PASSERON (R.), *Pour une philosophie de la création*, Paris, Édition Klincksieck, 1989.
- PEIX-ARGUEL (M.), *Danse et enseignement, quel corps ?*, PARIS, Vigot, 1980.
- PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des Pays de Loire, 1994.

PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser les arts*, Nantes, CRDP des Pays de Loire, 2001.

PEREZ (T.), « Danse : enseignement et rapport à la technique », *EPS*, n°284, juillet/août 2000.

PIAGET (J.), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1972.

PINARD (S.), RENAUD (J.), « Application en danse de la répétition mentale à partir du modèle d'apprentissage de Dreyfus et Dreyfus », *STAPS*, n°22, 1990.

PUJADE-RENAUD (C.), *Danse et narcissisme en éducation*, Paris, ESF, coll. science de l'éducation, 1976.

RASTIER (F.), « Problématique du sens et de la signification », in BARBIER (J.-M.), GALATANU (M.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, coll. éducation et formation, 2000.

REBOUL (O.), *Langage et idéologie*, Paris, PUF, 1980.

REBOUL (O.), *La rhétorique*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? , 1984, 6ème éd., 1988.

RICCEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

RICCEUR (P.), *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, 1975.

ROBERT (A.D.), BOUILLAGUET (A.), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? , 2ème édition, 2000.

ROBINSON (J.), *Éléments du langage chorégraphique*, Vigot, Paris, 1981.

ROCHEX (J.-Y.), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

ROUCHER-KAUGIOUMTZOGLOU (E.), « Sémiologie de la langue et lexicologie : outils de réflexion pour l'étude de la danse et de son vocabulaire », *Balises*, n°1, novembre 2001.

ROUQUETTE (M.-L.), *La créativité*, Paris, PUF Que sais-je ? , 1973, 3ème édition 1981.

SCHAEFFER (J.-M.), « L'esthétique kantienne et son destin », *Magazine littéraire*, n°309, avril 1993.

SCHAPIRA (M.-C.), « A l'origine de la création : sidération et réminiscence », in GUILLAUMIN (J.), *Corps création entre Lettres et Psychanalyse*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.

SNYDERS (G.), *La joie à l'école*, Paris, PUF, 1986.

STORR (A.), *Les ressorts de la création*, Paris, Laffont, Coll. réponses, 1972.

TAFFANEL (J.), « Se noyer sans se perdre », in *Fous de danse, Autrement*, n°51, juin 1983.

TALON-HUGON (C.), *L'esthétique*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? , 2004.

TAMBA (I.), *Le sens figuré. Vers une théorie de l'énonciation figurative*, Paris, PUF, 1981.

TODOROV (T.), *Poétique de la prose*, Paris, Le Seuil, 1971

TRIBALAT (T.), « La danse discipline artistique », *Hyper*, n°192 et n°193, 3ème et 4ème trimestres 1995/96.

VALLET (C.), « Travaux publics », *Balises*, n°1, novembre 2001.

VALERY (P.), *Philosophie de la danse*, Œuvre, tome 1, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1957.

WIGMAN (M.), « La danse de la sorcière », *Empreintes*, n°2, octobre 1977.

WIGMAN (M.), *Le langage de la danse*, traduit par ROBINSON (J.), Arles, Actes Sud Papiers, 1986, rééd. Chiron 1991.

WUNENBURGER (J.-J.), *L'imagination*, Paris, PUF *Que sais-je ?*, 1991.

WUNENBURGER (J.-J.), *L'imaginaire*, Paris, PUF *Que sais-je ?* 2003

ZARIFIAN (P.), « L'apprentissage par les événements : entre sens et signification », in BARBIER (J.-M.), GALATANU (M.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, coll. éducation et formation, 2000.

## OUVRAGES AUTRES

ARDOUIN (I.), *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF, 1985.

BARTHES (R.), « Éléments de sémiologie », in *Communications*, n°4, Paris, Le Seuil, 1964.

BEAUDOT (A.), *La créativité à l'école*, Paris, PUF, coll. l'éducateur, 1969.

BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, coll. Tel Quel, 1966.

BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *alias* PINOK et MATHO, *Expression corporelle : mouvement et pensée*, Paris, Vrin, 1970.

BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *alias* PINOK et MATHO, *L'expression corporelle à l'école*, Paris, Vrin, 1973.

BONNÉRY (A.), CADOPI (M.), *Apprentissage de la danse*, Joinville le Pont, Actio, 1990.

CADOPI (M.), « Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants », *Enfance*, n° 2, 1994.

CHALUMEAU (J.-L.), *Les théories de l'art*, Paris, Vuibert, coll. Idées et références, 1994.

DELEUZE (G.), *La logique du sens*, Paris, Éditions de Minuit, 1977.

DENIS (M.), *Les images mentales*, Paris, PUF, coll. le psychologue, 1979.

DIDI-HUBERMAN (G.), *Devant l'image*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « critique », 1990.

FRANÇOIS (F.), *Linguistique*, Paris, PUF, coll. fondamental, 1980.



- FEBVRE (M.), *Danse contemporaine et théâtralité*, Paris, Chiron, Coll. «Arts Nomades », 1994.
- GALLOTTA (J.-C.), *Les yeux qui dansent*, Arles, Actes Sud, 1993.
- GIL (R.), « La danse, le corps, l'inconscient », in *Danser, Terrain*, n° 35, septembre 2000.
- GUY (J.-M.), *Les publics en danse*, Paris, Éd. Mère de la culture, La documentation française, 1991.
- HUMPHREY (D.), *Construire la danse*, Arles, Éditions Bernard Coutaz, 1990.
- KOSSLYN (S.-M.), « Les images mentales », *La Recherche*, n°108, 1980.
- LAMEYRE (X.), *L'imagerie mentale*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ? , 1993.
- LAMOUR Henri, « La créativité », in *Traité thématique de pédagogie de l'EPS*, Paris, Vigot, 1986.
- MAISONNEUVE (J.) et BRUCHON-SCHWEITZER (M.), *Modèles du corps et psychologie esthétique*, Paris, PUF, 1981.
- MALRIEU (P.), *La construction de l'imaginaire*, Bruxelles, Dessart, 1967.
- MICHEL (M.), GINOT (I.), *La danse au XXème siècle*, Paris, Bordas, 1995.
- MIDOL (N.), *Démiurgie dans les sports et la danse*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- PUJADE-RENAUD (C.), *Expression corporelle, langage du silence*, Paris, ESF, coll. science de l'éducation, 3ème éd., 1976.
- QUIVY (R.), CAMPENHOUDT (L. Van), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2ème éd., 1995.
- REBOUL (O.), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ? 1989.
- ROBINSON (J.), *L'aventure de la danse moderne en France*, Paris, Éditions Bougé, coll. Sources, 1990.
- ROUQUET (O.), *La tête aux pieds*, Paris, Recherche en mouvement, 1991.
- SARTRE (J.-P.), *L'imaginaire (psychologie phénoménologique de l'imagination)*, Paris, PUF, 1969.
- VEDRINE (H.), *Les grandes conceptions de l'imaginaire*, Paris, Livre de Poche, « Biblio-Essais », 1990.
- WAEHNER (K.), *Outillage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1993.

---

## ANNEXES

---

**ANNEXE A :** leçons de danse des quatre enseignantes  
ANNEXE A1 ----> Rachel (6ème)  
ANNEXE A2 ----> Caroline (4ème)  
ANNEXE A3 ----> Catherine (Terminale)  
ANNEXE A4 ----> Laurence (AS Danse)

### **ANNEXE B**

ANNEXE B1 ----> figures de l'analogie  
ANNEXE B2 ----> figures de la substitution  
ANNEXE B3 ----> figures de l'agencement  
ANNEXE B4 ----> figures de la sonorité  
ANNEXE B5 ----> figures de l'idée

## ANNEXE A

---

### Corpus : propos des quatre enseignantes de danse

---

#### ANNEXE A1 RACHEL

*S'adressant à tous.* Bien, vous vous mettez par deux, on relâche bien les épaules, lâchez bien, et là je frotte tout le haut du dos, la main bien à plat pour qu'elle soit bien en contact avec le corps, et on relâche bien les épaules, comme la dernière fois. On frotte bien. Celui qui est devant ferme les yeux, se relâche complètement, se relâche... Celui qui est derrière frotte bien toute la surface du dos. Ensuite on va sur le haut des épaules, on tourne, vous essayez de faire des mouvements circulaires, et des mouvements circulaires qui s'échappent vers les bras, comme si vous... lâchez, hein ? Vraiment l'intention de lâcher vers les bras, comme si vous débarrassiez une table et hop, on lâche... des miettes... on les fait tomber du côté des bras. Voilà.

On reprend au niveau du cou, on sollicite bien la base du cou, tout le cou. Ceux qui ont des pulls c'est encore mieux, comme il fait pas très très chaud ! Et là avec les deux pouces... vous amenez votre pouce vers le haut du crâne, et là vous faites des mouvements qui vont du... là, du haut... du bas vers le haut. Ensuite j'amène la tête de la personne qui est devant, je baisse doucement sa tête, les bras sont très détendus et je sollicite bien le dos. Le but, c'est vraiment de réchauffer. Et en même temps celui qui masse ça réchauffe les mains aussi... et là vous faites des mouvements circulaires, des grands mouvements circulaires qui occupent tout le dos. Ça fait comme deux petits ronds, hein ? Vous voyez ? On part au centre, et sur le mouvement circulaire on va sur le côté pour se rejoindre en bas.

Ensuite on se place sur le côté, on tapote comme si vous vouliez faire du... comment... euh... quand on coupe du persil, vous savez ? C'est un peu ça. Ensuite on se replace derrière, et là vous mettez le pouce de chaque côté du... chaque pouce de chaque côté de la colonne vertébrale et on fouette vers l'extérieur. Vous vous rappelez ? On essaie d'avoir le pouce bien à plat, de façon à pas avoir une pression qui se fait sur le bout du pouce mais sur toute la surface du pouce, et on éjecte vers l'extérieur. Vous voyez bien, ça fait la troisième fois qu'on fait cet échauffement-là, c'est beaucoup plus calme, c'est bien, vous êtes plus relâchés !

Ensuite on prend avec la main, on va chercher la tête, on prend le haut de l'épaule et on remonte le dos tranquillement, et vous le redressez de façon à ce qu'il soit vraiment bien placé, droit. Vous vérifiez que les épaules soient toujours bien relâchées. La tête est au centre, et là, tranquillement, vous mettez les deux mains sur la tête et c'est vous qui sollicitez la tête, c'est-à-dire vous lui faites faire des tours, doucement, vers la droite, vers la gauche, devant, derrière. Et ça, c'est très agréable à faire si la personne qui est devant se laisse faire et si elle ferme les yeux. N'ayez pas peur de prendre dans vos mains la tête.

*S'adressant à un élève* . Il ne doit pas bouger tout seul, c'est toi qui le fait bouger. *S'adressant un ton plus bas à l'élève avec lequel elle fait l'exercice*. Lâche, lâche ta tête. T'es pas détendu, hein ? Lâche ta tête. Voilà !

*S'adressant à tous*. Ensuite on prend les oreilles et on masse toute l'oreille à savoir le petit lobe, le cartilage... doucement, doucement, voilà. Ensuite on prend le menton qui se trouve ici, voilà, et on s'amuse à solliciter, pareil, on masse pour que l'autre... Évitez de faire des grimaces ceux qui sont devant, lâchez complètement le visage, fermez les yeux. Allez doucement ceux qui sont derrière. Voilà. On prend tranquillement les joues et ensuite on va jusqu'aux tempes et on masse les tempes. Et ensuite on prend le front et vous faites un mouvement qui part du centre et qui va sur le côté. Voilà. Et ensuite vous prenez... vous avez juste à placer vos bras sous les aisselles, celui qui est debout... euh... se laisse faire mais en même temps aide un petit peu, hein ? C'est-à-dire vous n'êtes pas une chiffonnette molle, voilà, vous vous aidez un petit peu. Bien.

On va donc continuer à travailler comme la dernière fois sur la notion de contact. Vous vous rappelez ? On avait fait le travail avec les mains liées où on passait, euh... ( *Les enfants commentent avec l'enseignante* ). Voilà ! On avait les deux mains, on devait jamais se lâcher les mains et... voilà ! Maintenant, aujourd'hui, on va continuer ce travail-là avec des situations un petit peu différentes, et le but du jeu pour nous aujourd'hui c'est : entre le travail de la fois dernière et le travail d'aujourd'hui, on va faire en sorte d'avoir plein de choses pour réussir à faire après un duo, c'est-à-dire un petit... une petite chorégraphie, quelque chose que vous allez mettre en place... euh... par deux, et l'idée ce sera qu'il y ait un début, une fin, tout un déroulement et que vous soyez toujours en contact, ce sera la contrainte, d'accord ?

*Expliquant et montrant en se déplaçant*. Je vais vous demander... vous allez vous mettre par deux. Y a des élèves... Le numéro un se met en face, voilà. Les deux se mettent ici, un en face et l'autre ici, un ici et l'autre de l'autre côté. Allez vite !

*S'adressant à un élève*. Tu vas aller là-bas toi, si tu continues comme ça, bonhomme ! Alors dépêche-toi !

*S'adressant à tous*. Chut ! Un en face... chut ! Allez, c'est trop long là ! Chut, stop ! Alors je vous explique : on est en face, je vais aller vers la personne. Mets-toi debout, voilà. Je pars vers la personne - *montrant avec une élève* - et je vais trouver un moyen en étant en contact avec elle pour la guider et la ramener par là-bas. Exemple : mets-toi ici déjà, debout correctement.

*S'adressant à un groupe*. Bougez pas les filles, c'est moi qui fait pour l'instant, je vous montre juste un exemple et après vous faites toutes les solutions possibles.

*S'adressant à tous*. Bon par exemple, j'avance, hop, je vais vers elle, et elle elle joue le jeu, hein, avec moi, et je cherche à l'amener. *Parlant à l'élève* . Essaie de te caler avec moi. *Parlant au groupe*. D'accord ? Allez, je vous mets une musique, je vous demande de pas trop parler parce qu'avec la musique on va rien entendre. Allez, c'est parti ! On rejoint l'autre et on cherche à l'amener de l'autre côté. Et on inverse les rôles à chaque fois. Allez, on cherche d'autres solutions différentes.

*S'adressant à une élève* . Ah mais t'es toute seule ! Excuse-moi !

*S'adressant à un duo*. Les filles, vous vous mettez par trois. Une fois tu te mets avec elle, la fois d'après tu te mets avec elle.

*S'adressant à tous.* Stop ! Venez par là ! Oh non non ! Vite ! Silence ! Normalement je dois entendre que la musique, et vous aussi ! Ça fait trop de bruit quand vous travaillez, là ! Essayez de pas trop vous exciter même si les situations sont un peu drôles. Essayez de garder quand même toute votre attention, et c'est justement ça qui va faire que ça va prendre une dimension différente. Si vous arrivez à être concentrés même dans des situations qui sont drôles, vous allez pouvoir après les exploiter dans votre petit duo si vous voulez le faire. Alors on va... euh... on continue encore un peu avec la même personne. Je voudrais qu'il n'y ait plus de bruit maintenant, que vous le fassiez tout en qualité et pas du tout en rire et en... et en paroles. Allez-y ! On doit entendre la musique !

*S'adressant à une élève.* Aurélie tu parles ! Tu ne respectes pas la consigne !

*S'adressant à tous.* Bien ! Venez par là. On va décaler d'un cran : c'est-à-dire les élèves qui sont par là vont décaler d'un cran vers là, par ici. Ceux qui sont là restent en place. Celui qui était au fond, il arrive là ! Vous avez décalé d'un cran ?

*S'adressant au groupe de trois.* Eh les filles, vous êtes toutes les trois là, donc vous pouvez pas décaler toutes ! Y en a une qui reste là et les deux autres qui décalent.

*S'adressant à tous.* Chut ! C'est parti ! Allez ! ( *Au bout d'un moment.* ) Bien ! Stop ! Venez par là. Donc là vous avez cherché plein de solutions différentes, maintenant je voudrais que vous choisissiez deux façons qui vous plaisent mais en tenant un vrai rôle c'est-à-dire... c'est ce que je vous ai expliqué, en essayant d'être vraiment complètement dans un rôle précis, comme là tout de suite par exemple, on tient la main, est-ce qu'on a envie d'être dans un milieu plutôt bourgeois ou alors très amical ? Essayez d'être très précis dans ce que vous faites.

*Répondant à un élève.* Non, un chacun, un guidage chacun, et vous en trouvez deux de façon précise. Essayez de trouver. Allez, c'est parti ! Je vous mets la musique, on essaie d'entendre la musique. C'est parti ! Ce que vous avez choisi après vous le fixez, c'est-à-dire vous fixez vraiment votre façon de faire. Si toi t'as envie d'être comme ça, la tête comme ça, d'être comme ça (*exemples gestuels*)... vous fixez quelque chose. Soyez précis sur votre corps, comment est-ce qu'il est, tonique, tout mou ? Vous regardez la personne ou droit devant vous. Vous faites toujours le même après, hein ? Vous le fixez, quoi. Vous en choisissez un chacun et vous le fixez. Encore ! Essayez encore d'être plus précis sur votre façon de venir guider l'autre, de venir le chercher.

*S'adressant à un duo.* Il est pas très intéressant celui-là. C'est pas qu'il soit pas intéressant, le problème de celui-là c'est qu'il y a une grosse difficulté parce que t'es sur un pied, après si je te demande par exemple de l'accélérer ou d'être au ralenti, tu vas avoir du mal. Fixez quelque chose que vous pouvez faire évoluer.

*S'adressant à tous.* Stop ! Est-ce que vous l'avez choisi ? De là, de tout ce que vous avez pu trouver, hein, comme réponse, les choix que vous avez faits là, dans tous les choix, y a plein plein de réponses variées, plein de réponses très diversifiées et... heu... qui nécessitent d'être un petit peu plus précises, un petit peu plus enrichies. C'est-à-dire qu'y en a plein qu'ont pris un... qui font... comment dire ? Qui vont... qui vont... qui font un sens... qui font le choix d'aller dans un sens, qui... qui ont un parti pris dans leur mouvement, et à partir de ce moment-là, ce serait bien de jouer le contact mais complètement dans ce parti pris. Exemple : y avait un groupe, un duo, tout de suite qui faisait un mouvement très très saccadé, la tête complètement collée sur le côté et y avait une attitude de corps qui était très

particulière. A partir du moment où on a trouvé un truc qui vous plaît, essayez de... d'aller encore plus précis dans ça. Exagérez le mouvement, peut-être un tout petit peu, sans forcément faire de mimiques parce qu'autrement on va arriver sur un peu de mime au niveau du visage. Mais au moins, dans le corps, essayez de faire en sorte que les choses soient très précises, d'accord ? Des choses très très simples. Moi j'ai vu des choses très très très belles dans le sens où elles sont justes. Elles sont justes parce que d'un seul coup, il y a le regard qui est placé, il y a un rythme qui est placé, le mouvement est très précis dans l'espace et du coup ça fait quelque chose... euh... qui est clairement visible, c'est pas confus, on voit bien que ça a été choisi.

Donc là maintenant, ce que je voudrais que vous fassiez, c'est puisque vous avez choisi chacun un mode pour aller chercher l'autre, un mode de guidage, une façon de le guider, de l'amener, je voudrais que les deux s'enchaînent sans que ça se voit, c'est-à-dire on a l'un qui est en face de l'autre, je me déplace vers l'autre, je trouve le moyen de le guider qu'on a travaillé ensemble, je le guide, je m'arrête et l'autre, hop ! vient guider à son tour et on enchaîne le deuxième guidage sans parler, avec juste une petite liaison. La liaison, c'est simplement le fait que celui qui va chercher la première personne s'arrête une fois qu'elle a été guidée, elle s'arrête et ensuite c'est l'autre qui récupère la personne qu'il guide à son tour. Et là, je veux quelque chose de très précis, après on mettra la musique et vous allez voir toutes les réponses qui sont vraiment pleines de choses différentes, d'accord ? On prend juste deux ou trois minutes pour ça, c'est pas très long.

( *Les élèves travaillent sur la musique.* ) Bien ! Vous allez passer par deux, vous allez montrer devant les autres ce que vous avez choisi comme guidage. Je vous rappelle qu'au moment où vous allez passer, il y a un moment, le premier instant, c'est le moment où vous êtes stables, hein, comme si ça pouvait être une majuscule quoi, hein, par rapport à ce que vous avez écrit, à une phrase, hein, il y a une majuscule, il y a tout le déroulement de la phrase, il y a un point. Ben moi, dans ce que vous montrez, je veux, à un moment donné, au départ, une position, un regard, quelque chose qui fait qu'on sent que c'est le début, ensuite il y a le premier guidage qui doit être précis dans l'espace, avec des regards précis, d'accord, une forme dans le corps, une attitude que vous avez choisie. Ensuite celui qui a guidé arrête son guidage, s'arrête et c'est l'autre qui prend le relais, et à la fin il doit y avoir une attitude précise là encore, c'est-à-dire à un moment donné le mouvement s'arrête. Tout le monde doit être capable de voir que c'est la fin. Et moi je voudrais vraiment que vous alliez au bout de ce que vous avez choisi. Ne faites pas les choses timidement mais allez jusqu'au bout, d'accord ? Allez on y va : premier groupe, on fait ça vite parce que c'est juste un petit truc à montrer.

( *Le premier groupe d'élèves passe.* ) C'est intéressant ça, hein ? Elles sont respectées les consignes que j'ai demandées ? Est-ce qu'il y a un début, est-ce qu'il y a une fin ? Est-ce qu'on a un guidage qui est précis dans la forme ? Moi je trouve quand même que c'est quand même assez précis. Tu trouves pas ? Un petit peu, hein ? Est-ce que, et donc, est-ce qu'il y a un deuxième guidage là encore qu'on peut identifier ? *Les élèves parlent avec l'enseignante.* Non ? A la fin ils se touchent pas, mais c'est pas grave parce que c'est juste la fin. Et là j'ai demandé de guider la personne. Oui... mais c'était juste. On y va pour le deuxième groupe. ( *Les groupes d'élèves passent.* )

*S'adressant à tous.* Bien, donc, là il vous reste un petit peu de temps pour me... pour composer un petit duo, d'accord ? Je voudrais que le thème du duo ce soit,

enfin la contrainte que je vous donne c'est : vous devez essayer de varier les formes de contact, de faire en sorte que ce soit pas un mouvement répétitif du début jusqu'à la fin de votre duo. Alors vous pouvez utiliser pour faire votre duo... on a fait plein de petites situations de contact, on a utilisé la situation où on avait les deux mains liées, on a utilisé la situation où on faisait un trajet sur le corps de l'autre, on s'arrêtait et l'autre sollicitait la partie concernée. On a fait la notion de guidage aujourd'hui et on a travaillé aussi sur l'idée de : on est debout et on parcourt un chemin tout en étant toujours en contact. Donc comment passer d'un contact à l'autre sans s'arrêter d'accord, en ayant des partis pris donc ? Le contact peut être léger, il peut être tendre, il peut être plutôt... Chut ! Écoutez ! Il peut être... comment dire ? Allez au bout, c'est ça que je voudrais essayer de vous expliquer. C'est-à-dire que si je pousse mon adversaire par un contact/main jusqu'à tant qu'elle avance, il faut vraiment qu'elle sente la poussée. Ne faites pas un truc pour rire. Si par exemple vous choisissez dans votre duo d'effleurer la personne qui est avec vous, essayez d'être plutôt sur l'idée d'une caresse, de quelque chose de doux, allez vraiment dans ce travail, d'accord ? On fait pas mine, on va vraiment dans ce type de contact, allez vraiment jusqu'au bout de votre parti pris, d'accord ? Donc là, vous vous mettez par deux, je vous laisse un moment de travail.

*S'adressant à tous au bout d'un moment.* Bien donc là, il nous reste toute la fin du cours pour que chacun puisse montrer son duo. Euh... à partir du moment où vous commencez votre duo, déjà je vais vous demander, au niveau des spectateurs, de vraiment mettre les élèves qui passent dans une situation favorable, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas trop de bruit de façon à ce qu'ils puissent se concentrer, et respecter ce qu'ils font. On peut sourire parce que ce qu'ils font ça fait sourire, mais on n'est pas dans la moquerie, d'accord ? Parce que vous en êtes tous au même point donc on cherche à privilégier ça. Maintenant ceux qui passent c'est toujours un petit peu à chaque fois les mêmes consignes : c'est que au moment où vous passez je voudrais que vous soyez le plus possible dedans, c'est-à-dire que les choix que vous faites ce ne sont que des choix, c'est-à-dire que si je fais une marche qui a l'air un petit peu ridicule, d'accord, où volontairement un peu bizarre, en étant proche de l'autre, en contact avec l'autre, hein, si par exemple y a une marche un peu bizarre, vous... effectivement, vous, c'est ...euh... dans la réalité vous n'êtes pas comme ça, ça veut dire que c'est juste pour ce rôle-là, c'est juste pour ce moment-là que vous utilisez ce type de marche et c'est important de savoir ça parce qu'il faut à chaque fois que vous passez vous dire : là je suis dans un rôle, c'est pas moi, je suis dans un rôle. Bon, à partir de ce moment-là je peux me permettre tout, je peux aller jusqu'au bout de ce que j'ai envie de montrer. Oui ? Est-ce que vous voyez à peu près ce que je veux dire là ? Bien. Donc je mets de la musique, j'entends personne, voilà, tout le monde passe.

-----

-----

## ANNEXE A2 CAROLINE

*S'adressant à tous.* Alors mettez-vous... on se met par deux, en cercle, comme la dernière fois, l'un en face de l'autre. Un des deux se trouve de dos forcément et l'autre se trouve derrière, OK ?

*S'adressant à un élève.* Tu te mets avec moi ?

*S'adressant à tous.* Je vous demande de... Prenez vos distances comme d'habitude. Prenez vos distances s'il vous plaît ! Chut ! Chut ! Ça démarre là. Prenez vos distances. Installez-vous correctement.

*S'adressant à un élève.* Mais non ! Mais regarde Pierre comme tu te mets ! Mets-toi comme d'habitude !

*S'adressant à tous et montrant avec un élève.* Bien, maintenant on se tait et on regarde. Celui qui se trouve devant lâche les épaules et ceux qui sont derrière s'installent assis confortablement, et on commence à frotter au niveau du haut du dos. Voilà, on frotte bien, c'est vraiment un petit massage de réveil, comme ça. Après vous frottez au niveau du haut des épaules... au niveau des bras...

*S'adressant à un élève.* Les bras, Adrien !

*S'adressant à tous.* Ensuite vous faites le bas du dos en plaçant les mains bien à plat. Et après vous placez la main sur le haut de la nuque et vous inclinez la nuque vers l'avant. Celui qui est devant se laisse complètement aller. Vous avancez la nuque tout doucement et on... et on... bien. Vous bougez la nuque, celui qui est devant se laisse faire... comme un pantin ! Ne bougez pas la nuque à la place de l'autre, c'est vraiment celui qui est derrière qui sollicite la nuque... tranquillement. Après ça vous amenez la nuque... vous amenez le haut du corps, donc le dos, de plus en plus bas et on frotte bien toute la partie du dos qui est complètement relâchée.

*S'adressant à un élève.* Lâche la tête !

*S'adressant à tous.* Et puis vous allez au niveau de la colonne vertébrale. Vous placez les mains de chaque côté de la colonne et on... on fait un mouvement qui va vers l'extérieur avec les pouces. Comme ça, regardez ! On fait attention de ne pas utiliser seulement le pouce mais toute la partie pouce et paume de la main. Quand c'est fini, vous reprenez la tête, et là, celui qui est devant ne relève pas la tête, c'est toujours celui qui est derrière qui gère tout, c'est lui le chef ! Il récupère la tête et il l'amène dans l'alignement du dos... comme ça. Alors celui qui est devant... vous saisissez vraiment la tête du copain. L'idée, c'est de laisser aller les tensions, qu'il y ait le moins de tensions possibles. Et c'est celui qui est derrière qui va solliciter la tête dans tous les sens. Chut !

*S'adressant à un élève.* Va plus doucement !

*S'adressant à tous.* Là ça fait deux/trois fois qu'on fait cet exercice-là, normalement vous devez sentir une différence, sentir la nuque qui est beaucoup plus souple, non ? Voilà, c'est bien. Maintenant attention, on soutient bien la tête de celui qui est devant... précieux la tête ! On amène le dos vers l'arrière, et vous soutenez la tête de façon à ce que la tête ne tombe pas au sol. Silence, s'il vous plaît. Après je prends la main du copain...

*S'adressant à un élève.* On pose la tête au sol..., Louis, pose ta tête au sol !

*S'adressant à tous.* Donc on prend la main... comme ça... et vous massez l'intérieur de la main. Regardez, vous prenez votre poing et vous... vous mettez le poing à l'intérieur de la paume, OK ? Comme un rouleau compresseur avec l'idée d'écraser la surface. Et ensuite on prend chaque doigt les uns après les autres et vous les étirez. Chut ! Après on prend... vous prenez le coude... Prenez le coude. Et vous sollicitez... sollicitez la main. Bougez la main, et normalement, la main, on doit la voir se balader dans n'importe quel sens, chiffon, chiffon. C'est pas celui qui est au sol qui décide, c'est celui qui fait bouger qui doit récupérer la main. Et ensuite je prends la main et je l'amène vers le haut comme si vous cherchiez à étendre,



accrocher une manche, du linge. C'est vraiment l'idée d'étendre quelque chose, d'aller le placer en hauteur. Comme si vous vouliez décrocher l'épaule, comme si vous vouliez aller l'accrocher quelque part. Et je repose tranquillement. On prend l'autre main, allez-y.

*S'adressant à quelques uns.* Chut ! Vous parlez trop, les garçons ! C'est pas du travail sérieux, ça !

*S'adressant à tous.* Et on repart sur la deuxième main, c'est parti.

*S'adressant à un élève.* Tu as changé, Adrien ? Tu as changé la main ? Alors essaye d'écouter et de te mettre dans le travail !

*S'adressant à tous.* Au niveau de la main, vous faites la même chose que tout de suite. Voilà, vous passez bien dans la main, de la même façon que tout à l'heure. Bien. Dès que vous avez fait le massage de la main, vous allez... dès que vous avez vraiment massé la main de la même façon que la première, vous prenez le coude et on cherche, voilà, à vérifier s'il y a des tensions ou si au contraire la main est bien relâchée.

*S'adressant à un élève.* Vas-y, hein ? Prends le coude Louis, prends le coude ! On en est au coude, ben oui !

*S'adressant à tous.* Ensuite vous montez la main à la verticale, comme on a fait tout à l'heure, et on cherche à décrocher l'épaule. Et après vous placez les deux mains sur le ventre, vous vous mettez derrière... comme ça... et vous cherchez à relever votre copain. Et voilà. Maintenant on inverse les rôles. Allez, c'est parti ! Inversez les rôles.

*S'adressant à un duo.* Oui, tu as vu le poids ! Aide-toi, aide-le ! Non, mais par contre quand il y a une différence de poids comme ça, Maxime, il faut que tu cherches à l'aider un petit peu parce qu'il ne peut pas y arriver tout seul.

*S'adressant à tous.* Chut ! Y a trop de bruit aujourd'hui. Chut ! chut ! Alors on frotte bien la surface, toute la surface du dos. N'oubliez pas le haut des épaules... les... les bras. Ensuite on prend la tête au niveau du cou et vous amenez la tête vers l'avant. La tête est complètement relâchée.

*S'adressant à un élève.* Adrien, Adrien, la tête est relâchée, lâche la tête, écarte les jambes un peu, voilà !

*S'adressant à tous.* Puis vous placez la main, pareil que tout à l'heure, sur le cou, et c'est vous qui sollicitez le cou. Vous savez comme les petits chiens là, qu'il y a dans certaines voitures là, qui font... qui bougent... C'est vraiment l'idée que c'est vraiment l'autre qui fait bouger la tête, d'accord ? Et après on incline encore plus le buste vers le sol et là vous continuez à masser le dos de haut en bas.

*S'adressant à un duo.* Lâche la tête, vas-y, c'est parti. Mets-toi, installe-toi derrière lui. Ça y est, c'est fini là, maintenant on est à frotter la surface.

*S'adressant à tous.* Ensuite vous placez vos mains de chaque côté de la colonne vertébrale et on fait un mouvement qui va du centre vers l'extérieur, et vous pouvez souffler en faisant ce mouvement-là.

*S'adressant à un élève.* Pas que avec les pouces, Maxime, pas que avec les pouces ! Non non non non ! Regarde ! Fais pas n'importe comment ! Pouce et toute la paume, comme ça. Non, regarde ! Là tu fais comme ça, et moi je te demande de pas faire comme ça mais d'utiliser toute la surface ! Le but du jeu c'est pas ça quand même, hein ? C'est quoi le but du jeu ? C'est de le mettre en condition, de l'échauffer tranquillement et c'est pas de... c'est d'enlever les tensions pour le préparer après au travail qu'on va faire.

*S'adressant à un autre élève.* Lâche plus la tête, regarde. Et bien voilà, tu vois ? Non, de chaque côté de la colonne vertébrale. De chaque côté, pas au milieu. Va doucement mais de chaque côté, pas au milieu. Oui.

*S'adressant à un autre élève.* Pas au milieu, Maxence, de chaque côté de la colonne vertébrale.

*S'adressant à tous.* Et puis on remonte la tête et vous tournez la tête. Vous... vous lui faites faire des rotations vers la droite, vers l'avant, vers l'arrière...

*S'adressant à un élève.* Avec les deux mains, Pierre, c'est plus facile ! Avec les deux mains, Maxence !

*S'adressant à tous.* Maintenant vous récupérez la tête dans votre main, attention à pas donner d'à-coups lorsque vous amenez le corps vers le sol. Et d'ici... chut ! Sans bruit ! ... et d'ici on récupère la main, on masse toute la surface de la main, donc le dessus de la main en premier. Ensuite l'intérieur. Vous utilisez, comme j'ai expliqué tout à l'heure... vous mettez... vous serrez le poing et vous pressez la surface intérieure, donc la paume de la main, comme un rouleau compresseur. Essayez vraiment d'écraser la surface. Ensuite on étire chaque doigt comme si vous vouliez le décrocher de la main. Voilà. Vous prenez le coude du copain. Voilà, on prend le coude... Non ! Regardez ce qui se passe. Si vous prenez le coude et que la personne est tendue, et bien si je lâche... Là ça va, il est détendu, je lâche ça tombe, là ça marche, d'accord ? Une personne qui n'est pas complètement relâchée le bras va rester en l'air. Essayez vraiment de trouver un état où le bras se trouve complètement relâchée. Faites confiance à l'autre. Et puis je prend le bras et je décroche légèrement l'épaule. On cherche comme si vous vouliez accrocher... par exemple un... un... comment dire... un... un... le pied d'un pantalon, non c'est pas le pied... comment on appelle ça... la jambe d'un pantalon ! Vous voulez l'accrochez pour que ça sèche. Et là, pouf, je relâche. Et vous faites la même chose avec l'autre bras. Là on fait l'intérieur de la main, le coude, et ensuite vous décrochez l'épaule. On prend les deux bras et on relève tranquillement celui qui vient d'être massé.

*S'adressant à un élève.* Mets-toi en appui. Voilà !

*S'adressant à tous.* Bien. Vous vous asseyez là deux minutes, deux secondes. Allez-y, asseyez-vous. Allez, asseyez-vous vite.

*Répondant à des élèves.* C'est vrai ? Ça fait du bien ? Les gars, ça fait du bien ?

*S'adressant à tous.* Alors. On va reprendre le travail de la dernière fois. Tiens ! Maxence par exemple, tu es à côté, tu te lèves. Vous vous rappelez ce qu'on avait fait ? On avait travaillé sur l'idée de donner son poids à l'autre. Mais vraiment, sans faire semblant, c'est-à-dire que celui qui est en dessous doit vraiment sentir le poids de l'autre. On abandonne... on s'abandonne pas complètement mais on donne vraiment une bonne partie de son poids, OK ?

Alors à partir de là on fait donc des transferts de poids c'est-à-dire que je donne mon poids et puis tranquillement, à un moment donné, lorsque j'ai vraiment donné mon poids, celui qui est en dessous, qui... qui recevait le poids, va bouger un tout petit peu et va à nouveau, lui, se positionner pour donner son poids à son tour.

On le fait une fois, Maxence. Donc je donne mon poids ensuite tu me le donnes et ainsi de suite, on essaie d'enchaîner, d'accord ? - *montrant avec l'élève* - Là je donne mon poids, il n'a pas le droit de bouger tant qu'il ne sent pas mon poids complet. Et de là c'est lui qui va chercher à bouger. Vas-y... Ah oui mais enlève-toi ! Et d'ici il se met dans une position... et là il donne vraiment son poids. Et on essaye que tout soit fluide. Reste bien sur tes appuis par contre. Et dès que je bouge...

Alors ce qui est difficile, vous voyez, regardez : là il reste tout droit. Donc tout droit c'est difficile que je donne mon poids... sur lui. Ça va le faire qu'à partir du moment où vous bougez un peu, OK ? Quelqu'un vous donne votre... donne son... Regardez, je recommence l'explication. Si par exemple je donne mon poids, comme ça là. Là je donne mon poids. Maxence va bouger, voilà. Et hop ! Mais moi j'offre une surface, comme un petit plateau, pour qu'il puisse donner son poids. Si je suis toujours tout droit c'est beaucoup plus difficile. Je bouge un peu et aussitôt, pouf, et là je donne mon poids. Et ensuite je me replace et ainsi de suite... On cherche pas midi à quatorze heures, toutes les possibilités sont bonnes. Et à nouveau... Et là par exemple ça peut être juste « tête ». On cherche à ce qu'il y ait le moins d'à-coups possibles. Tout doit être fluide comme de l'eau. Bon, on va reprendre juste un petit peu ce travail-là. Allez-y, mettez-vous par deux.

*S'adressant à un groupe.* Vous faites un groupe de trois et vous tournez. C'est parti ! Non, vous l'apprenez pas encore. C'est juste un... un travail de recherche. Ah bon, y a un autre garçon ! Non, deux et deux, hein ? C'est des groupes de deux. Allez, c'est parti ! Chut ! Allez ! Hé les filles ! Mettez-vous là, vous allez pas vous tasser ! C'est parti. Non, mais vous changez, hein ? Tu te mets où tu veux mais tu changes de façon... puisqu'y a un nombre impair. C'est plus difficile de travailler à trois, donc vous tournerez. Chut ! On doit entendre la musique ! Non Adrien ! Adrien, viens travailler par ici, voilà.

*S'adressant à un duo.* Offre-lui quelque chose !

*S'adressant à tous.* Bien. Stop ! Venez voir par ici. Tiens, je vais le faire avec quelqu'un d'autre. Marlène, viens avec moi. Chut ! Stop. Mettez-vous devant là juste pour y voir un petit peu. Allez, vite ! Les gars ! Chut ! Chut ! Alors, ce que je viens de vous demander... ça, c'est un travail qu'on a déjà fait la dernière fois, à savoir vraiment donner son poids. Alors ça veut dire quoi donner son poids ? Ça veut dire qu'à un moment donné il faut peut-être abandonner les tensions qu'on a dans son corps. On est moins raide, le corps devient plus lourd, OK ? A partir du moment où on donne son poids après on change de rôle et ainsi de suite. Sauf que je voudrais qu'il y ait le moins d'installations possibles entre les moments où vous donnez et les moments où vous recevez le poids. Que ça fasse pas : je m'installe, je donne mon poids, après je me retire, on se regarde, on se rhabille, on se remet dans une position. Que ça fasse plutôt quelque chose de fluide, un passage d'une position à une autre.

Maintenant sur le même type de travail on va aller jusqu'au porter mais sans que ce soit un porter... euh... comment dire... sans que ce soit un porter où on prend avec toute sa force l'autre et qu'on le porte. C'est-à-dire qu'on va utiliser le poids de l'autre. Par exemple, vas-y, - *montrant avec l'élève* - donne ton poids. Là elle me donne son poids, à partir d'ici regardez, j'ai presque rien à faire, je fais un tout petit porter et ça marche, d'accord ? Et après à mon tour. Vas-y, je donne mon poids quelque part. Si elle peut pas porter, c'est pas grave. Là par exemple elle peut. On va pas trop loin. N'allez pas trop loin ! Et ensuite, vas-y ! Offrez à chaque fois ! Et d'ici on sait pas ce que je peux faire mais si je pars là, ça part là, d'accord ? Mais je peux... C'est vraiment l'idée que j'utilise le poids de l'autre pour faire un contre-poids et ensuite pouvoir faire décoller l'autre. Ne cherchez pas à le faire de façon systématique. Si par exemple je fais juste ça, c'est évident que ça va être plus difficile pour elle et pourtant je suis dans la consigne. Donc vous ne le faites pas... vous n'allez vers le porter que lorsque c'est possible pour vous.

*Répondant à un élève.* Oui, si tu fais comme ça t'as deux fois moins le rôle. C'est possible mais essaie d'avoir aussi... parce que c'est intéressant tu vas voir, même quand y a des différences de poids, quand on travaille pas avec la force mais qu'on est simplement sur donner le poids à l'autre.

*S'adressant à tous.* Vous allez voir que c'est facile de faire un petit transfert de poids même si ça décolle pas haut. On y va ? Pour l'instant vous ne mémorisez rien, on fait juste comme ça.

*Répondant à un élève.* D'accord si elle te transporte mais que si c'est possible, on cherche pas à porter à tout prix, c'est simplement si le mouvement va jusqu'au porter.

*Répondant à un autre.* Bien sûr, mais si par exemple, elle appuie là, qu'est-ce que tu peux faire ? Cherche ! Cherche à partir de cette position-là. Et bien tu vois ! Propose quelque chose maintenant. De cette position-là tu peux prendre les jambes, les crocheter, et puis utiliser le poids de la tête pour... pour... faire décoller légèrement. Ne cherche pas de position précise, c'est simplement dans le contexte que tu vas voir, tiens, qu'à un moment donné ça va décoller un peu plus.

*S'adressant à tous.* Bien. On se dépêche les garçons ! Alors, maintenant je vais vous demander, à partir du travail qu'on vient de faire et qu'on avait fait la dernière fois... Je vous redonne la consigne qui est de composer un duo sachant que la contrainte c'est : je dois toujours être en contact avec l'autre. Pour l'instant c'est pas trop compliqué. J'aimerais, si c'est possible, si vous voulez en faire le choix, vous pouvez essayer... de réutiliser les notions de porter qu'on vient de voir, à savoir donner son poids et pouvoir aller jusqu'au porter. Mais ne vous contentez pas de ça non plus. Essayez, par rapport au fait d'être toujours en contact avec l'autre, de jouer sur les différents types de rapports. Est-ce que je suis là juste pour frôler une partie du corps comme un papillon ? Juste frôler, caresser, tapoter...OK ? Ou au contraire est-ce que c'est un contact qui est très... euh... comment dire... sur une surface petite restreinte, minuscule... ou au contraire est-ce que c'est sur une grande surface, énorme ? Etc... etc... On avait vu tout ça. Euh... pareil, si vous guidez quelqu'un, que vous prenez une partie du corps pour le conduire... pour l'amener vers vous, ne faites pas semblant les choses. Allez vraiment vers l'idée de guider votre camarade. Si je pousse la personne, on est aussi sur un travail de contact, faites vraiment une action de poussée, on fait pas semblant. Si je tire quelqu'un c'est la même chose.

*Répondant à un élève.* Le temps, ça n'a pas d'importance.

*S'adressant à tous.* Ce que je voudrais maintenant c'est que vous mémorisiez ce que vous faites et que vous arriviez à prendre des repères sur euh... euh... quelle partie du corps est concernée euh... quelle surface du corps est concernée. Est-ce que c'est une grande surface ? Est-ce que c'est une petite surface ? Avec quelle intention j'y vais ? Est-ce que le contact il est franc, dur, béton, d'accord ? Ou est-ce que c'est plutôt un contact onctueux, sirop de framboise ? Il faut que vous sachiez exactement sur quel type de contact vous êtes avec l'autre.

*Répondant à un élève.* Oui, il faut toujours être en contact. Oui bien sûr. Oui, oui. Tout à fait ! On peut bien sûr changer le rapport et c'est d'autant plus intéressant que si vous êtes toujours sur le même rapport.

*S'adressant à tous.* Pour mémoriser, on avait vu la dernière fois, n'allez pas trop loin dans la recherche. Dès qu'y a un truc qui vous plaît, hop !, vous le fixez et vous enchaînez après. Autrement c'est trop difficile de mémoriser. Est-ce qu'il y a des questions par rapport à ça ? Non, y a pas un problème de temps, on fait ce qu'on

peut en fonction des idées qu'on a, hein ? Donc euh... mais essayez de vraiment le faire correctement. Ce que vous faites, essayez de le faire à fond. Rentrez dedans ! Jouez vraiment un rôle ! Essayez de rentrer en communication avec l'autre. On fait pas juste des mouvements de gym, simplement, euh... comment dire... à passer d'un mouvement à un autre, mais on essaie d'avoir une intention à chaque fois. Par rapport au regard, est-ce que je suis avec l'autre, est-ce que je fuis l'autre... euh... d'accord ? Quel regard par rapport à l'autre ? L'autre jour on avait vu, y en avait qui avaient un peu des rapports de soumission ou au contraire de celui qui contrôlait l'autre. Des fois on est plus sur une forme de jeu... etc. Bien ! Allez ! j'ai assez parlé, je vous laisse travailler. On se met par deux, y a un groupe de trois.

*Répondant à un élève.* Non, au début vous êtes forcément ensemble, « crochet-maillette », puisque la contrainte c'est d'être tout le temps ensemble.

*Répondant à un autre.* Non, mais c'est peut-être intéressant à un moment donné... C'est plus difficile à trois. Non, c'est pas moins intéressant, c'est plus difficile mais c'est pas forcément moins intéressant. Ceci dit vous pouvez peut-être vous laisser des libertés puisque vous êtes un groupe de trois. Vous n'allez pas faire un travail du style deux qui bossent et un qui regarde etc... Peut-être que vous pouvez vous donner comme idée qu'il faut au moins qu'il y en ait deux sur les trois qui soient en contact à chaque fois, et qu'à un moment donné si par exemple vous êtes tous les deux en contact... moi j'étais en contact par exemple avec Pierre, je peux très bien, hop, partir et puis après me retrouver en contact avec toi à condition d'être toujours en relation. C'est-à-dire pas partir, vous regarder, plus savoir quoi faire, et puis revenir. Non, il sort pas complètement, là je préférerais qu'il reste dans votre histoire, c'est-à-dire que ça peut être tout simplement par exemple : je suis en contact avec toi et puis finalement je vais vers l'avant, je regarde l'autre et y a une aspiration vers les deux qui sont en contact.

*S'adressant à un duo.* Essayez de varier un petit peu les dynamismes, si vous le souhaitez, de façon à ce que votre duo soit pas toujours linéaire, ni à la même vitesse. Mais peut-être on peut jouer aussi sur l'idée qu'il y a des choses qui se font lentement, très doucement, comme au ralenti, comme si vous passiez un film au ralenti et puis, tac !, y a une période de ce que vous êtes en train de faire qui va se dérouler beaucoup plus rapidement, OK ? En fait on va essayer de jouer avec les énergies, plus rapide, plus doucement.

*S'adressant à tous.* Bien. Stop ! Deux secondes. Une petite attention. Chut ! Deux secondes. Non, ne revenez pas jusque là, c'est bon. Bon. simplement pour euh... vous rappeler les petites consignes que je vous ai déjà données et qui font que votre duo, après, en qualité, il va être certainement plus intéressant. D'abord essayez de placer vos regards, c'est-à-dire par rapport à l'autre. Quel rapport on entretient avec l'autre ? Est-ce qu'on se regarde ? Est-ce qu'on se quitte ensemble ? Est-ce qu'ensemble on regarde le même point ? Est-ce qu'on regarde des points opposés ? A quel moment on se retrouve... etc..., OK ? Premièrement par rapport au regard, vous allez voir que ça va tout transformer dans votre duo. Et autre chose, on a déjà parlé de varier les dynamismes, faire des choses plus ou moins rapidement. Votre mouvement, on peut le faire au ralenti. vraiment l'idée de quelque chose qui s'étend dans le temps, qui s'allonge comme de la guimauve, hein ? Vraiment quelque chose de... qui prend beaucoup de place dans le temps. Pour un même mouvement, vous pouvez vraiment le faire tout tout doucement ou au contraire lui donner une énergie

beaucoup plus... euh... rapide, tchac,dynamique... euh... etc. Essayez de vous... amusez-vous avec tout ça !

*S'adressant à tous.* Bien. Deux secondes. Il vous reste à peu près... oh allez je vous laisse trois ou quatre minutes. Vous en êtes où là ? Bon je vous laisse... dans trois/quatre minutes vous me direz où vous en êtes. Il faut un début, une fin précise. Fixez bien le début, fixez bien la fin, fixez les regards, les trajets, la façon dont vous touchez, avec quel contact...

*S'adressant à un duo.* Eh ! Adrien et compagnie ! C'est un travail ! Venez là tous les deux. Vous faites toujours semblant, comme si de rien n'était. Vous êtes en train de courir et tout le monde travaille sauf vous. Tout de suite je vous voyais chahuter avec les deux autres, d'accord ? Alors tu te mets là, tu travailles, et c'est bon !

*S'adressant à un élève.* T'as plus de place pour tes appuis. Evite de... Grandis un peu !

*S'adressant à une autre.* Marlène ! But du jeu ! Le but du jeu c'est peut-être pas de monter très très haut mais par contre lâche ton poids ! Ah oui mais là d'un seul coup ça devient... ça fait un truc pour la forme. T'as plus tellement une intention quand t'es comme ça. Tu cherches absolument à monter pour monter tes jambes.

*S'adressant à tous.* Bien, stop. Vous allez vous asseoir, on présente les duos. Allez ! Non, par duo, oui. Vite ! Maxime ! Chut ! Allez, on s'assoit vite, chut ! Les gars, approchez-vous de façon à ce que je puisse donner les consignes plus facilement. Allez, chut ! Un petit peu de silence !

Bien. J'ai vu plein de choses qui se faisaient qui étaient vraiment dans la consigne et qui semblaient fonctionner. Maintenant... euh... le duo que vous allez présenter, donc qui est le vôtre, je voudrais vraiment que vous puissiez faire le maximum de ce que vous êtes capables de faire. A savoir entrez directement dans la danse, ne soyez pas en train de regarder les copains, de vous remettre les cheveux, de remettre le « je-sais-pas-quoi », d'accord ? Essayez vraiment de rentrer en communication avec l'autre. Qu'est-ce que vous installez avec l'autre, par rapport au contact, par rapport aux regards, par rapport à l'absence de regards. Mais soyez à l'intérieur de ce que vous faites. Si vous êtes sur quelque chose de très léger, accentuez-le. Si vous êtes au contraire sur quelque chose de très lourd, de très pesant, on l'accentue aussi de façon à ce que les choses, les choix, soient vraiment visibles et que ce soit pas quelque chose de un petit peu moyen tout le temps, tout le temps un petit peu au même rythme, avec la même énergie... etc.

Aujourd'hui c'est la dernière fois que vous passez sans être notés et après je vous donnerai un thème et vous travaillerez par groupe de... certainement quatre/cinq, OK ? Et on fera une petite composition à quatre/cinq à partir d'un thème que vous choisirez parmi trois/quatre que je vous proposerai. Donc aujourd'hui, je vous dis, c'est la dernière petite expérience où vous allez passer devant les autres. Profitez-en ! Et les autres, soyez vraiment des spectateurs... euh... comment dire... qui cherchent à voir ce qui se passe dans les duos des autres. Essayez de voir comment il est construit, qu'est-ce qui fait qu'il est intéressant à certains moments ? Et qu'est-ce qui fait qu'au contraire à certains moments c'est plutôt plat ? Essayez de percevoir tout ça.

-----  
-----  
ANNEXE A3  
CATHERINE

*S'adressant à tous.* Bon alors, vous vous déplacez, vous vous arrêtez, vous descendez au sol de la même façon... de la même façon que la dernière fois et vous remontez de la même façon, OK ! Et vous vous arrêtez et vous vous... et vous descendez au sol de là... Stop ! Attendez, hein ? De la même façon sauf que vous... au lieu de descendre continu comme vous venez de faire et remonter continu, vous le faites en huit temps, mais en huit temps marqués, en huit accents si vous voulez, hein ? Attention ! Et<sup>168</sup> ...

*Répondant à un danseur.* Non ! Huit pour la descente, huit pour la remontée.

*S'adressant à tous.* On y va : et 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8. D'accord ? Donc ne trichez pas ! Huit accents, donc accents sans bavure, hein ? C'est vraiment... c'est pas : un et ça fond derrière. C'est vraiment : ça s'arrête et c'est clair et net, y a huit pour descendre et huit temps pour remonter. 7.8 : et 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8. OK. Mettez-vous... mettez-vous par deux et regardez-vous faire, y en a qu'un qu'il le fait, hein ? 7 8 et 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8. *Les danseurs recommencent.* Est-ce que vous êtes contents ? *Rires.* Euh... il faut vraiment que ce soit ciselé, c'est... c'est... à chaque fois c'est... comme si vous vous cogniez dans un mur à chaque fois. C'est vraiment... c'est : vous ne pouvez pas aller plus loin. Parce que pour l'instant je vois... je vois quand même... - *montrant* - vous voyez ce que je veux dire ? essayez vraiment vraiment d'être euh... parce que pour le... pour le travail sur le... Bobby Lapointe<sup>169</sup> où on est parti un peu sur l'histoire des films muets là et des acteurs... vraiment essayez d'être très... paf !

On y va, changez les rôles. 7 8 et 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8. Alors y a un vrai travail d'appuis à faire, hein ? Y a un vrai vrai travail d'appuis parce que... aussitôt que vous êtes pas sur des appuis solides : ouououp ! Et... faites attention ! C'est pas parce que vous faites ça... - *montrant* - que... quand... là... y a... y a... y a des moments c'est bien là, vous êtes... et tout d'un coup, pouf, comme vous savez que vous allez devoir... hop, derrière y a... y a une... On refait, encore une fois mais en quatre. Attention les premiers ! 5 6 7 8 et 1 2 3 4, et 1 2 3 4.

*S'adressant à un danseur.* D'accord ! Alors, là y a un autre cas de figure, c'est Jean-Marc mais c'est... parce que bon, ça correspond quand même à son énergie euh... de faire ce genre de choses, sauf que là du coup tu les fais presque rebondir, c'est-à-dire que tu fais - *montrant* - Un ! Tu vois ? Y a un espèce de... tu mets trop... de... tu mets trop de force et du coup ça rebondit, ton accent.

*S'adressant à tous.* Encore ! Les autres ! 7 8 et 1 2 3 4, 1 2 3 4. OK. Ensemble, tous ensemble, alors tous ensemble on le fait une fois continu et là c'est tout à fait le contraire y a aucun accent, aucun, aucun accent ! Continu continu continu, même en bas on s'arrête pas, on remonte on remonte on remonte, en huit temps. Ensuite accents en huit, ensuite accents en quatre.

*Répondant à une question.* Non non, je... normalement y aurait... normalement vous devriez pas avoir à vous attendre, à huit vous devez être là-haut.

*S'adressant à tous.* Donc euh... 7 8 et 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8. C'est pas mal, c'est pas mal ! Euh...alors euh...pfffou... on va le relâcher un peu, on va le refaire une dernière fois. Euh... euh... faites attention, le 8 du continu, le 8 en bas du continu, il est arrêté. essayez

<sup>168</sup> « Et » est utilisé en danse pour prévenir les danseurs du démarrage du compte.

<sup>169</sup> Le groupe travaille sur « Ta Katie t'a quitté » de Lapointe.

vraiment... y a pas de fin, ça dure seize en fait ce truc-là ! C'est-à-dire le 8 en bas c'est déjà le début du 1, y a pas du tout d'arrêt, ça continue jusqu'à la position là-haut, et là-haut, hop, c'est à peine l'arrivée que 1 ça redescend, paf ! Attention ! Dernière fois. C'est un travail très intéressant, ça. 5 6 7 8 : et 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8. Euh... alors... je sais pas... vous allez remarquer euh...

*S'adressant à un des danseurs.* Vas-y, fais ta descente et ta remontée.

*S'adressant à tous.* Il est vraiment très très très difficile de ne pas faire d'accent à 8, de ne pas faire d'arrêt à 8 lorsqu'on a le retour « film à l'envers » de l'aller, hein ? Parce que là, y a forcément un point de non-retour derrière, et... et euh... enfin vous le comprenez, c'est même pas la peine que Bastien le refasse, vous avez bien compris, hein ? Donc c'est mieux si évidemment le chemin continue dans la remontée, que ce soit pas un aller-retour euh... « film à l'envers ».

*Les danseurs recommencent.* OK, c'est bon. Euh... Juste, juste euh... le même système pour vos « tic et toc », non « tic » pas « toc » ! Alors, le même système. Retrouvez vos « tics » déjà, d'accord ? Retrouvez vos « tics ». Le vôtre, hein, déjà. Mais euh...

*S'adressant à tous après un temps de travail.* Donc pour l'instant vous êtes sur des euh... des accents, d'accord ? On y va ! 5 6 7 8... Je les compte pas, je peux pas les compter parce que vous ne les faites pas tous de la même euh... avec la même régularité. *Répondant à une question.* Oui pour l'instant, le vôtre euh... parce que ça va déjà pas être mal. On y va encore ? Et .....

*S'adressant à tous après un temps de travail.* D'accord. Donc essayez vraiment la même chose que tout à l'heure. Y a un mur là, à chaque fois y a... un impact... un mur ou je sais pas quoi ! Un impact, voilà, quelque part. Y a pas de bavure derrière.

*Les danseurs recommencent.* Pas mal, pas mal. Ça peut être un impact - montrant - qui est là puis l'autre qui est là, comme fait Julien par exemple. C'est pas grave parce que même s'il revient pas complètement au neutre, on sent qu'y a un impact là, puis qu'y en a un autre là, mais ça c'est juste, hein ? Maintenant vous le faites continu, ce petit moment-là vous le faites complètement continu. Y a ... donc du coup... y a pas d'impacts. Allez-y.

*Répondant à une question.* Oui. Non mais c'est juste un exercice, ce sera pas comme ça.

*S'adressant à tous.* On peut pas aller au bout du bout, hein ? Faites attention, y a pas de « toc » cette fois, y a pas de « toc », on va pas au bout du mouvement, y a... parce qu'y a pas d'arrêt. Faut le rendre beaucoup plus... élastique, beaucoup plus moelleux, plus élastique j'ai envie de dire, c'est-à-dire on sent qu'y a encore de la réserve derrière. Faut pas aller au bout de vos possibilités articulaires.

*S'adressant à tous après un temps de travail.* D'accord. La même chose mais plus vite, c'est-à-dire que là vous... là c'est... c'est plus facile de le faire lent, hein, donc on le fait lent. essayez de le faire plus vite mais toujours sans « toc ». Voilà. Comme... comme un enchaînement, comme une phrase. Et... alors attention... Stop ! On recommence parce qu'y a pas d'accélération. L'idée c'est de le faire sans accélération, continu donc sans... Parce que là tu vois, là y a une accélération à chaque fois, donc essayez de prendre un rythme plus rapide au départ mais qui soit sans accélération ni ralenti. Une dernière fois...

*S'adressant à tous après un temps de travail.* Vous faites deux groupes : un groupe de quatre là, un groupe de quatre là, face à face les deux groupes. Non, face à



face, voilà. Mettez-vous... resserrez-vous beaucoup plus que ça. Faites un paquet. Un paquet de groupe... ( *rires* ). Non, un groupe en paquet avec un autre groupe en paquet ! A quatre c'est pas facile le paquet ! Voilà. On le fait une fois en accents, une fois en continu, une fois en accents. Prêts !

*Répondant à une question.* Plutôt rapide, plutôt... plutôt comme la deuxième fois. Oui, c'est intéressant tu as raison !

*S'adressant à tous.* Alors accents accents, continu rapide, continu rapide, accents accents. C'est plus... c'est comme la deuxième fois.

*Répondant à une question.* Accents ! Parce qu'après...

*S'adressant à tous.* Allez-y ! Et ... ( *Rires* ) Ne vous inquiétez pas ! Je vous concocte quelque chose de beaucoup plus intéressant que « l'abri-bus » l'année prochaine ! Encore, encore une fois ! C'est qui qui commence ? Accents accents, continu continu. Donc le continu de Jean-Marc a été tellement rapide que... on... on l'a... on l'a pas vu ! ( *Rires* ). Et euh... accents accents. ( *Les danseurs travaillent.* ) Je pense que... c'est vrai que... il faut vous aider avec la respiration, si vous êtes en apnée... euh... euh... Bon. Jouez avec cette expir-inspir. Mélangez les deux groupes pour juste vous voir différemment. ( *Les danseurs recommencent.* ) Ouais. ( *Rires* ) Y a de quoi rire ! Allez-y ! Regardez... Mettez-vous en cercle cette fois. Ah merde y a ! Ah non ben... remélangez-vous ou alors... je sais pas... Ah ! Non, mettez les garçons d'un côté, les filles de l'autre. Mettez-vous en cercle, regardez-vous, regardez... vous le faites euh... vous le faites comme la... une holà. Touc touc touc touc touc touc. Ça prend... Euh... que en accents, hein ? Pas en continu et vous faites plusieurs tours. Oui, oui, accents. ( *Les danseurs s'exécutent.* ) De plus en plus vite ! Ah c'est génial ! Encore encore encore ! Allez-y allez-y allez-y !

Mettez-vous en ligne ! Mettez-vous en ligne ! Mélangez-vous les gars les filles ! On démarre là. Ça part de là : tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup... Là ça le fait deux fois : tiou tiou tiou tiou tiou tiou tiou tchop. ( *Les danseurs travaillent* ). Deux fois, et ça part plus vite encore. Toup toup toup ! ( *Les danseurs recommencent.* )

Comment vous faites pour euh... parce que vous êtes sur la même ligne et vous arrivez quand même à enchaîner ! Vous sentez des ondes, je sais pas... ( *Les danseurs expliquent.* ) Non non, parce que vous me regardez quand même, hein ? Je vois pas les yeux qui partent ni rien et...mais vous avez les yeux droit devant mais vous regardez sur la périphérie, donc vous avez un regard périphérique ! Donc là, comme je fais... comme je fais avancer la recherche et que... comme elle doit rien entendre puisque je l'ai tourné dans le mauvais sens... ( *S'adressant au dictaphone qui pend autour de son cou.* ). Comme on fait avancer la recherche, ils ont donc un regard périphérique euh...qui est euh... donc l'opposé du regard focal où là euh... ( *Rires* ) fixé sur un point, là il est fixé sur une périphérie... une ouverture du regard. ( *Les danseurs expliquent.* ). Ah ! Ouais alors euh... là c'est moins... On sent... on sent l'air sur le côté... OK. D'accord.

Euh alors, on refait, on garde ça parce que je voudrais enchaîner là... mais euh... il en manque là mais ça fait rien, enfin ça fait rien ! Vous reprenez vos duos de « quitter-rejoindre, quitter-rejoindre, quitter ». Qui est là, qui n'est pas là ? Montrez-moi. Voilà. On est parti sur un atelier où il fallait travailler sur : « quitter-rejoindre, quitter-rejoindre, quitter » mais c'était la fille qui quittait pour finir, d'accord ? Donc en fait euh... il fallait que ce soit elle qui commence, c'est toutes les filles qui ont

commencé, j'imagine. Quitter-rejoindre, quitter... la fille rejoint et va finir par quitter, d'accord ? Euh... on reprend ça, même les garçons tous seuls vous essayez de retrouver ça. Alors après, après j'ai mis un caractère aux filles qui étaient « coquettes » et un caractère aux garçons qui étaient « grands ducs », c'est des mots que j'ai pris dans... dans la... dans le texte de Boby Lapointe, j'ai rien inventé hein, d'accord ?

*Répondant à une question.* Si vous voulez. Vous faites comme vous voulez. OK, c'est bon ? Vous revoyez ça et ceux qui sont tout seuls, vous revoyez ce que vous avez à faire tout seul.

*Répondant à une question.* Non, c'est : la fille quitte -- le garçon rejoint, la fille quitte -- le garçon rejoint, la fille quitte. ( *Les danseurs travaillent en musique.* ). Non, non, elle finit par quitter, hein ! ( *Les danseurs recommencent.* ).

*S'adressant à tous.* D'accord. Donc là pour l'instant, les garçons... enfin... pour l'instant les... le rythme que vous avez pris, lent, c'est celui de... et il est très lent, d'accord. Maintenant, pour vous, le rythme lent ça va être deux fois plus vite. Donc ceux qui sont sur le vite doivent aller deux fois plus vite encore, c'est-à-dire qu'on accélère vraiment l'ensemble, d'accord ? Tout deux fois plus vite. Je remets la musique et vous essayez de vous caler deux fois plus vite. Euh... dans le... dans le très vite ça va, ça va venir. C'est parti ! ( *Les danseurs travaillent.* ).

*Discutant avec l'un d'entre eux.* Ouais ouais ouais ouais. Je crois que c'est bien si vous... là-dessus. Ouais. Tu fais celui-là pour descendre et le dernier tu recommences euh... A mon avis c'est comme ça mais après c'est... Attends, merde ! ( *Rires* ) Si ça peut être... Oui, c'est ça.

*S'adressant à tous.* C'est bon ? Ça marche ? On recommence une fois, je regarde. Par couple ? Par deux groupes ? Alors on va faire euh... on fait euh... Nicolas Anne, Bastien Céline, et après les autres.

*S'adressant à un garçon du premier groupe.* Ah non, tu vas pas courir après ! Attends, tu vas pas t'abaisser à courir après, elle doit revenir toute seule !

*S'adressant au deuxième groupe.* Prêts ? A vous. D'accord. OK.

*S'adressant à tous.* Alors, on va épurer, un petit peu. On va épurer pour éviter de raconter, on va épurer pour éviter de raconter, d'accord ? Donc vous... vous allez le travailler en accents comme tout à l'heure, très euh... ciselé : toc toc, toc toc, toc toc, et on va pas entre deux raconter l'histoire, c'est le... c'est le corps qui va... Il a pas besoin d'autre chose que... que ça, vous comprenez ce que je veux dire ? N'en rajouter pas, même dans le visage pour l'instant, lâchez. On verra après si on remet des choses, mais au moins elles seront claires et nettes. Euh... essayez de... d'enlever tous les machins, y en a encore, tu vois, des trucs continus - *montrant* - comme ça. essayez d'être très ciselés, pensez à ciseler et penser à... à épurer. Alors je sais bien que sans les filles c'est pas facile mais... On y va ? 5 6 7 8 : 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5 6 7 8, 1 2 3 4 5... OK, d'accord. C'est... elle est vraiment trop lente cette musique hein ? C'est... ça va être très difficile pour vous mais euh... hein ? Ben ils ont revisité<sup>170</sup>, ça, ça c'est clair. ( *Rires* ) Encore une fois ! Enlevez les chaussettes à mon avis, parce que...

*S'adressant au groupe qui danse.* Coquettes ! Les filles, hein ? Pensez à « coquettes » ! Les filles « coquettes », les garçons « grands ducs », vous vous rappelez,

---

<sup>170</sup> La chanson est interprétée beaucoup plus lentement que l'original.

hein ? OK, essayez de vous mettre à nouveau dans la peau du personnage, hein ? Euh... ça fait épuré là, déjà c'est mieux, hein ?

*S'adressant à un duo.* Euh... là... c'est peut-être qu'y a... quand tu la prends, ça c'est très très juste là, tu la... paf ! C'est très dessiné, tout de suite très dessiné. Par contre ensuite, quand tu la reposes, y a peut-être trop de marche, trop de... Essaie d'enchaîner plus vite si c'est possible. Tu la poses, deux pas et on enchaîne tout de suite, d'accord ? 5 6... 5 6 7 8.

*Circulant au milieu du groupe et s'adressant à certains.* Tout de suite les regards ! Très clairs dans les regards, tout de suite ! Voilà, OK OK. Retravaillez les moments qui vous... qui vous sont moins sûrs.

*S'adressant à un danseur.* C'est-à-dire pour toi le moment où tu te retournes là, t'as un regard dans le vague... on sait pas où... Là ! Tout de suite ! On va tout de suite dans l'essentiel, hein ? On va tout de suite à l'essentiel.

*S'adressant à un autre.* Ça, ça raconte presque trop aussi, hein ? Ça raconte presque trop aussi quelque part, euh...

*S'adressant à un duo.* Oui, alors, Julien et Cécile, je crois qu'il faut que vous l'accélériez encore.

*S'adressant à tous.* Allez, dernière fois sur la musique. Dernière fois sur la musique.

*S'adressant à un danseur.* Oui, essaie de... Pardon, je vous ai coupé dans votre élan. essaie de garder euh... c'était bien quand tu la prenais et qu'elle arrivait à garder... Essaie de rester droite sans que, houp, ça tombe, d'accord ? C'est intéressant, ça.

*S'adressant à un autre.* Jean, t'étais avec qui ? Et après t'es avec Fabienne ? Ah c'est complet pour toi aujourd'hui, pour la « ruse du russe blanc » t'es avec Fabienne... qu'est pas là non plus. C'est le jour, c'est ton jour !

*S'adressant à tous.* Allez, sur la musique. D'accord. Ça va. Donc les garçons vous êtes quittés, vous êtes où ? Vous sortez pas, enfin... faudrait pas sortir. Au lieu de sortir les garçons, éventuellement de finir sur euh... ça vous... Trouvez le moment où vous pourriez éventuellement... En fait le geste c'est... c'est euh... c'est c'est regarder, hein ? C'est ça ? A peu près ? D'accord. Vous lui demandez enfin... évidemment elle va revenir là là au pied. En fait c'est au pied, l'idée c'est au pied. Grands ducs, hein ? Vous voulez jouer à l'italien, c'est... ( *Rires* ). On finit juste sur... Ah oui ! Ouh là ! Vous trompez pas de... parce que là on est mal ! ( *Rires* ) On est très très mal ! ( *Rires* ). Oui, donc, faites... vous faites ça, et au fur et à mesure la tension se relâche, et vous partez dans vos déséquilibres. Y en avait une série de trois ou quatre, c'est ça ? hein ?

*Expliquant à un danseur.* En fait c'est euh ... tu lâches une articulation et ça te fait partir et tu rattrapes, sauf que il faut les faire irrégulièrement, quoi. Donc ils en ont trois ou quatre, je sais plus. Quatre ?

*S'adressant à tous.* Pas vous, pas vous, pas les filles pour l'instant. ( *Les danseurs travaillent.* ). Donc essayez vraiment de... voilà, de bien plier vos genoux pour avaler, pour que ça fasse pas de bruit. C'est vraiment, là, on avale par les genoux, vous amortissez. Situez vraiment l'articulation qui lâche. Pas de tension, hein ? C'est vraiment très très très... fluide. OK, les filles vous êtes dans les coulisses, sortie euh... sortie par là parce que... euh la la la la !

*Répondant à un danseur.* Pas tellement parce que tu sais ça dure très... ouais, si tu peux sortir par là c'est mieux. Elle est là la chorale<sup>171</sup> on va dire, là ouais, on va la mettre là. Oui, mais... ah non non mais ils vont pas y arriver à chanter séparément comme ça.

*S'adressant à tous.* On recommence et les filles au fur et à mesure vous venez... protéger vos... vous vous souvenez ? Vous venez protéger vos garçons euh... comme lorsqu'ils faisaient avec les yeux fermés.

*S'adressant à quelques uns.* Non, t'étais pas avec Julien, t'étais là ce jour-là. Jean, t'étais avec ? Nadia ? Non ? Et que... quand la fille vous protégeait... euh... d'accord. Les filles vous vous en prenez chacune un, tant pis si c'est pas la même... Donc Anne est avec Bastien, Cécile tu te mets avec euh... euh... non, on change. Et toi t'es avec Thomas ?

*S'adressant à tous.* Prêts ? Donc vous les laissez faire un peu. Décalez-les hein ? Attention, hein ? Allez-y les filles ! Oui, oui allez-y. D'accord, stop ! On recommence. Les filles vous allez rentrer plus vite et vous n'allez pas utiliser vos bras, c'est-à-dire que vous allez... c'est... en fait vous venez les protéger... Bon je vous dis rien, allez-y, sans les bras. Attention les garçons euh...

*S'adressant à un danseur.* Par exemple, Jean-Marc, quelle articulation la première fois ? D'accord. Bien nette, hein ? Bien nette ! Et ça doit poursuivre dans le corps. Si tu lâches là, il faut comprendre que... Ça circule tout le long de la colonne. Si y a pas de circulation...

*S'adressant à un autre.* Jean c'est pareil. Dans ta première, essaie vraiment de faire circuler, on lâche une articulation, ça se propage, ça se propage !

*S'adressant à tous.* Partez du... machin. Tranquille hein, voilà. Allez-y ! OK stop ! Avec qui vous êtes dans « les ruses de russe » ? En fait c'est ça qu'il faut faire. OK, donc en fait euh... vous vous occupez de celui-là, d'accord ? On recommence. Évitez d'aller là-bas en plus, essayez d'éviter d'aller là-bas.

*S'adressant à une danseuse.* Cécile, vas-y ! Vas-y vas-y vas-y vas-y ! Voilà, stop !

*S'adressant à tous.* Alors, moi ce que je voudrais c'est que les filles en fait, vous venez euh... vous venez les protéger, mais en fait vous êtes comme une apparition c'est-à-dire que à chaque fois... à chaque fois que... qui... qui... qu'ils... hop vous êtes là, face à elle, et hop ça repart, houp et hop djiououou, vous réapparaissez face à elle. C'est comme une apparition mais... d'accord ?

*Répondant à une question.* Non non mais... c'est la consigne qui évolue là, d'accord ? Donc maintenant, simplement ce que je vous demande c'est de faire ce que vous venez de faire sauf que à chaque fois vous devez vous retrouver devant lui, c'est tout. Vous le faites deux fois de suite les garçons là ! D'accord. Donc ceux qui ont court vous faites deux fois, ceux qui ont long vous faites qu'une fois. ( *Les danseurs travaillent.* ). Ne changez rien les garçons, hein ? Vous, je vous ai rien demandé. OK. Stop ! Alors c'est très bien. Bon, venez là les garçons. Euh... donc vous allez juste faire un exercice. Je vais me mettre aussi avec un garçon moi, mettez-vous... Cécile tu te mets avec Bastien, ah oui il en manque encore un... encore une, bon. Vous allez juste faire ce travail de remontée parce que... Est-ce que à chaque fois vous déroulez comme ça, - *montrant* - ou est-ce que parfois vous déroulez comme ça... ? Comment est-ce que vous arrivez à la verticale ? Le plus souvent, le plus souvent. ( *Les danseurs montrent.* ). Voilà, bon. Vous allez le faire mais en réduit,

---

<sup>171</sup> Une chorale doit être sur scène avec eux.

vous allez le faire juste pour le travail du regard, parce que tout d'un coup le regard il est plus du tout le même, parce que quand vous arrivez là vous n'allez plus jusqu'à la fin du déroulé. Tout d'un coup vous shuntez : paf ! Vous regardez votre fille, puis vous repartez. Essayez vraiment de... voilà oui, c'est là... vous la voyez mais euh... voilà. Y a pas de... là encore y a pas de regard focal sur elle tout d'un coup, et surtout pas anticipé, faut surtout pas que vous gommiez la fin de votre déroulé parce que vous savez qu'elle va être devant vous etc. Vous faites comme si elle était pas là. Vous la voyez, mais dans un regard périphérique, pas du tout centré sur elle. essayez juste ça. Oui, on n'est pas obligé d'être tout près. Non, ça c'est sûr. Peut-être que trop près d'ailleurs c'est plus difficile pour eux, hein ? Essayez juste ça pour euh... travailler cette histoire de regard.

*Répondant à quelqu'un.* Ah mais y a des deux à trouver, hein ? C'est ça le problème. ( *Rires* ). En fait dites-vous, dites-vous, les garçons, que cette fille elle est transparente, d'accord ? C'est parti. Juste... vous êtes pas obligés de faire les déséquilibres en entier, tout ça, faites-les en modèle réduit. ( *Les danseurs travaillent, l'enseignante le fait avec Julien.* ).

*S'adressant à tous.* Voilà. OK. Là c'est beaucoup mieux... enfin moi j'ai vu sur Julien la différence, vraiment, entre... entre le dernier... les deux derniers euh... je vais faire avec toi après. Les filles essayez peut-être, de vous faire moins visibles, de vous faire moins présentes, dans votre... dans le corps, c'est-à-dire - *montrant* - n'arrivez pas comme ça quoi, tu vois ? Soyez là quoi, c'est tout. Etre là mais voilà... beaucoup plus... Non ! Vous êtes face à face, vous êtes là, mais sans volonté, sans force. Et par contre vous partez avec un temps de retard sur eux, c'est-à-dire que vous les laissez partir et après seulement vous allez vous replacer... mais vous êtes pas obligées d'être face non plus, éventuellement c'est ça. Mais faites-vous beaucoup moins visibles. Oui on peut être dans le lointain, pas trop trop loin, enfin... y a pas de place alors dites-vous que le lointain il est réduit quand même, hein ? Oui ça peut être... n'empêche que ça, on pourrait très bien le jouer hors champ, dans les coulisses, hein ? On pourrait... mais là y aurait ... c'est intéressant n'empêche ! Oui c'est trop pointu, c'est ça ? Oui, c'est trop pointu, bon. C'est pas grave, c'est un exercice, ça peut toujours servir.

( *Les danseurs recommencent., l'enseignante le fait avec un autre danseur.* ). *S'adressant à lui.* Là tu triches, parce que tu me regardes pas, il faut que tu me... tu me vois quand même, OK ? Tu me vois quand même ! ( *Ils recommencent* ). Donc tu me vois quand même mais là, du coup, y a un message d'hésitation... mais c'est très bien ce que tu enchaînes derrière. Donc euh... t'enchaînes tout de suite, y a pas euh... ( *Ils recommencent* ). Voilà, là c'est mieux. C'est intéressant ce travail de regards là, hein ?

*S'adressant à tous.* Ecoutez-moi juste une seconde ! En fait, là je regarde Jean en focal, c'est-à-dire que j'ai les yeux centrés sur lui. Et là sans rien changer à la direction de mes yeux... là je le regarde en focal, c'est-à-dire que je n'ai pas changé la direction de mes yeux, mais ce que je vois c'est tout ce qu'il y a à l'extérieur. C'est-à-dire que lui, je le regarde dans un espèce de flou, alors que là je suis centrée, paf, c'est direct, hein ? Et là sinon c'est... Et là moi ce que je vous demande c'est de regarder quand même parce que sinon si vous avez les yeux ailleurs c'est... c'est... c'est autre chose. Vous voyez cette apparition mais comme c'est assez transparent et assez flou... Non, vous pouvez très bien être comme ça, par exemple. Non mais... alors... je suis en train de vous l'expliquer avec mes yeux à moi mais c'est ce que je

demande aux garçons en fait, ça c'est ce que je demande aux garçons. C'est-à-dire qu'ils doivent voir cette fille mais ils doivent pas, paf, avoir un regard, tchiou, centré ! D'abord parce que pour ce travail des déséquilibres, il faut absolument que vous voyiez ce qui passe... pour la sécurité, hein ? C'est... et nous on a... nous on a un regard centré, nous ! Mais sans tension dans le corps, sans volonté d'être vues, vous voyez ce que je veux dire ?

*Répondant aux danseurs.* Oui ! Oui, voilà, voilà, voilà ! Vous pouvez déjà décider, pardon, anticiper sur votre déplacement après, vous êtes dans un ralenti, hop, et puis euh... presque un arrêt sur image. Oui c'est ça, oui c'est ça ! Quelque chose comme un arrêt sur image, un arrêt dans le mouvement mais qui, frouout, continue comme ça. OK, très bien.

*S'adressant à un danseur.* Ça m'intéresse ça... que tu... Mais qu'il conserve l'envol ça m'intéresse.

Bon, on va devoir arrêter parce que c'est l'heure.

---

-----  
-----  
**ANNEXE A4**  
**LAURENCE**

*S'adressant à tous.* L'idée c'est de partir du corps de Jules. Donc euh... ce que je souhaiterais c'est... donc l'enlèvement de Roméode provoque le chagrin de... de Jules, donc évidemment il va pleurer. Dans le livre tout est exagéré et quand Jules pleure, il y a des larmes, des larmes, des larmes, des larmes, et je souhaiterais en fait que les danseurs puissent euh... être ces larmes, les larmes qui partent du corps de Jules, qui coulent sur lui et qui se déversent au sol. Donc l'idée c'est ça, voilà. Donc euh..., on va se mettre par deux, on va se mettre par deux et euh... on va se mettre par deux et puis on va essayer. Une personne va représenter le corps de Jules, et l'autre va essayer d'exprimer cette coulée de larmes sur le corps et essayer de trouver une phrase au sol, des phrases au sol qui roulent qui roulent qui roulent... comme une vague en fait ! L'idée c'est de faire une vague, une grande vague et je reviens un petit peu, je me déplace beaucoup je reviens un petit peu... et euh... de prendre la scène avec toutes ces larmes. Après, Jules il va... essayer de se débrouiller avec ça, avec les larmes qui sont sur le sol. Donc on va faire ça et après on va inverser les rôles pour que chacun puisse proposer une phrase au sol, chacun puisse euh...expérimenter cette idée-là.

*Répondant à une élève.* Eh bien en fait le déplacement que j'aimerais bien... que j'aimerais qu'on fasse ce serait avec l'aide d'un partenaire pour trouver la phrase, c'est-à-dire s'appuyer du corps de l'autre, trouver des idées comme on a fait pour « les guimauves », et après on retire le corps de l'autre et on a sa phrase euh... en solo. Chacun va apporter ses idées et on amènera une phrase collective avec toutes les idées des autres, et cette phrase collective va certainement se... se transformer en petits groupes, sous-groupes etc...etc... Mais pour le moment on n'en est pas encore là mais bon... d'accord ? Voilà l'idée. Est-ce que vous avez euh... des propositions par rapport à ça, à cette idée-là, euh... pas spécialement ? De toutes façons on va voir, euh... dans l'atelier, ce que ça va... ce que ça va donner. Et puis... en fait le seul... moi ce que je pensais, c'était euh... c'était euh... mettre le corps de l'autre au sol, l'autre ne bouge pas, essayer d'enjamber l'autre en essayant de mettre

en valeur simplement une partie du corps, ça peut être une jambe, un bras... et passer au-dessus de l'autre. Donc euh... ça peut être un déplacement latéral, mais comme ça peut être un déplacement antéro-postérieur ou à l'envers en arrière... voilà. Donc euh...vous allez voir ce que ça va donner, hein ? Moi je ne sais pas tout hein ? J'ai jamais fait ça. On expérimente, on est là pour ça. D'accord ? Voilà, c'est parti.

*S'adressant à tous après un temps de travail.* Alors on va se mettre par deux, - les comptant - 1-2, 3-4, 5-6... ou par trois. Donc, les tailles on s'en fiche, le rapport poids, légèreté, machin : on s'en fiche, vous vous mettez par deux ou trois. Alors l'idée c'est ça : Jules est debout, enfin ce que je vois... il est sur scène et il pleure et ce que je voudrais avoir c'est les larmes qui sortent de... enfin... qui sortent de ses yeux. Les larmes sont dans les coulisses pour l'instant et je voudrais voir une larme qui arrive ici, qui glisse, qui part... Mais le départ c'est quelque chose de là, qui arrive sur le corps, alors soit en arrière, en avant, quelque chose qui s'accroche et qui glisse. Alors l'arrivée est rapide pour pas que ça fasse quelque chose de téléphoné, quelque chose de rapide, et après ça dégouline. Je pense qu'à un moment donné il va falloir accélérer parce que plus il va pleurer, plus les larmes vont... Donc il va falloir qu'on s'entraîne à aller très très vite. Alors pour aller vite, évidemment faut être super clair dans sa phrase, et il faut avoir des appuis sûrs... et pour arriver dans la rapidité faut travailler dans la lenteur, d'accord ? Donc faut être très précis, savoir tout ce qu'on fait, avoir les appuis bien sûrs, et puis après euh... travailler la phrase de plus en plus vite, d'accord ?

Bon quand vous avez trouvé cette phrase, enfin, ce... cet accrochage sur le corps, vous descendez, vous trouvez quelque chose à votre manière pour descendre, et après, la personne qui est debout va se mettre allongée, voilà. Et c'est à partir de cette personne-là qu'on va essayer de trouver sa propre phrase. Alors... moi je vais... - *montrant* - je vais simplement essayer de... je sais pas... de m'accrocher à... son cou, euh... dégager une jambe, hop, et arriver là, par exemple. Donc ça c'est, ça... ça c'est utiliser le corps de l'autre pour trouver quelque chose.

*Répondant à une question.* Et ben ça, là, vous êtes les larmes, vous êtes les larmes ! Elle, elle est rien, elle est simplement le support du travail, d'accord ? C'est le support du travail, après elle va s'en aller, voilà. On cherche une phrase qui va devenir une phrase individuelle, c'est l'autre qui va nous aider à trouver notre phrase individuelle, hein ? Je vous dis toujours la contrainte pour développer euh... la créativité. La contrainte ça va être Aurore, ma partenaire, et justement là, moi ce que je voudrais, c'est passer au-dessus de ma partenaire et et euh...dégager une partie de votre corps pour que ça monte légèrement et cette partie du corps vous amène à un déplacement, vous voyez ce que je veux dire ? Celle qui est au sol peut évidemment prendre plusieurs positions, ce qui fait que ça va vous donner une contrainte supplémentaire pour trouver une autre idée.

*Répondant à une question.* Ben c'est... on... on arrive, elle sort, ça peut être plusieurs passages au-dessus d'elle, évidemment. La scène où on s'accroche, on s'accroche, on descend, bon ça va aller assez rapidement, et après on utilise l'autre comme support de phrase et après vous vous séparez. Donc quand vous avez fini votre phrase vous changez de rôle et l'autre va essayer de trouver sa propre phrase grâce à vous, d'accord ? Voilà. Alors la phrase elle doit pas faire quinze mille... quinze mille mots, ça peut être quelque chose de...très répété. Vous trouvez trois... trois mouvements de passage au-dessus de l'autre et après vous répétez, vous

répétez, et après vous essayez de trouver comment le faire tout seul après, ça va pas être si simple, d'accord ?

*S'adressant à tous après un temps de travail.* On avance ! Euh... pour l'instant vous ne déterminez pas comment vous arrivez sur euh... sur Jules, vous êtes la larme, vous êtes euh... vous... prenez une accroche sur lui immédiate sans forcément trouver une mise en scène juste avant, et après comment vous faites pour dégouliner. Alors dans le livre, y a des larmes qui dégoulinent mais y a aussi des larmes qui, pouf, qui explosent ! Donc vous pouvez aussi vous accrocher sur l'autre et pouf, exploser, par exemple. *Riant. à la proposition d'un garçon.* Ça c'est bien du mec ça, attends ! Ça peut être aussi ça, vous pouvez... si ça vous chante, vous pouvez aussi effectivement euh... partir carrément loin, ça peut être vachement marrant !

*Répondant à une question.* Ben euh... je sais pas, après on va voir, on sait pas ce que ça va donner, hein ? Vous cherchez en arrière en avant, c'est... Ah non non non, non ! Par contre, ouais,ouais, tout est par devant, oui, tout à fait, ouais. D'accord ? On est parti ! On est parti, on est parti !

*S'adressant à tous après un temps de travail.* Laissez-vous vous aventurer dans des trucs euh... aventurez-vous, hein ?

*Répondant à un élève.* Comment ? Si toi tu seras de profil ou de... Oh euh... ça on verra après, on verra après, pour l'instant vous cherchez simplement comment... comment dégouliner ou comment exploser.

*S'adressant à tous après un temps de travail.* Il faut que ça parte du corps de Jules, hein ? Faut pas que ça parte d'ailleurs.

*Répondant à la proposition d'un élève.* Ah mais l'installation doit être super rapide, hein ? Là ça va pas être... ça va pas être possible. essaie, essaie, j'ai pas envie de dire non, donc tu essaies et tu vois si ça marche ou si ça marche pas.

*Regardant le travail d'un élève.* Oui, super, magnifique, Mathieu ! Refais ça pour voir ! Ouais, ça c'est très chouette, très très chouette.

*S'adressant à tous.* Regardez un petit peu l'idée, l'idée de Mathieu là, elle est pas mal ! ( *Rires de tous.* ) Il invente pour les autres ! Ça c'est... ( *riant* ) l'esprit de solidarité ! Donc ça peut être cette idée-là, ça c'est intéressant ça, c'est vrai que... ce qui est intéressant dans la proposition de Mathieu, c'est qu'il utilise l'espace arrière, vous n'êtes pas obligés de dégouliner euh... ventre contre ventre. Effectivement vous pouvez passer dos... côté euh... et la descente sur le dos est intéressante. Voilà, très bien. C'est bien ça, Mathieu. Sauf que là, Mathieu il est obligé d'aider là, Aurore, ... à moins que tu saches le faire sans aide, c'est faisable, hein ? Non, alors là, pour la dégoulinade Jules est là, c'est simplement quand vous allez passer au sol que là Jules sera pas là, voilà.

*Répondant à une question.* Non, pas spécialement, c'est simplement pour développer votre créativité, et j'aime bien travailler avec des contraintes pour ouvrir un peu, donc la contrainte ce sera le corps de l'autre, hein ? D'accord ?

*S'adressant à tous.* Alors surtout Jules il pleure, donc ne le faites pas contribuer à votre mouvement, faut pas... ne lui levez pas un bras ou autre chose, vous êtes une larme, vous êtes quelque chose qui sort de son corps, donc ne lui demandez pas de lever un bras, ça n'a aucun sens même si euh... Claude Ponti<sup>172</sup> il a pas de sens. ( *Riant.* ) Mais là il faut quand même que les larmes soient... soient réelles... enfin... ressemblent un peu à du réel.

---

<sup>172</sup> PONTI : nom de l'auteur du livre « L'île des zertes » d'après lequel les élèves travaillent



*Répondant à une question.* Ben peut-être que lui il va faire euh... il va, lui il va peut-être bouger aussi hein, il va peut-être... Comment ça pleure un ver ? ( *Riant.* ) Je sais pas comment ça pleure un ver pour l'instant, il va trouver sa solution tout seul.

*Regardant travailler un duo.* Donne-lui un obstacle supplémentaire, Anne, voilà, mets-lui un... Voilà, un petit... un petit bras comme ça là, voilà, et puis essaie de passer en dessous ou..... essaie de trouver euh... un bras, un bras, ou quelque chose comme ça. Tu passes un bras là et tu mets... tu... Démerde-toi avec ça, là ! Et tu peux... à partir de ça tu peux, elle peut aussi, Aurélie ! A partir de ça elle peut aussi se déformer Anne, elle peut s'aider à... elle peut s'aider à rouler, hein ? Vous pouvez vous pouvez aider à faire rouler la... votre... la personne qui cherche sa phrase au sol.

*Regardant travailler un autre duo.* Allez Charlot ! Vas-y ! Ouais, très bien, maintenant essaie de ...d'être beaucoup plus euh... dans euh...dans le... sur sa peau. Sois plus... N'hésite pas à être sensuel là-dessus même si c'est... C'est pas... ( *Le danseur travaille.* ). Ouais, ouais, c'est bien, maintenant tu vas essayer de plonger sur lui parce qu'en fait l'idée, c'est aussi que la larme elle coule sur lui, et toi si tu n'es pas relâché sur lui ça va pas faire larme, ça va faire un machin comme ça... comme un glaçon, de la boue qui coule, tu vois ? Ça va faire un peu... un peu plat, quoi ! ( *Rires.* ). Donc il faut que tu t'imagines quand même que toi tu es euh... Sois beaucoup plus sur lui, coule-toi dedans, imagine que tu vas aller dans... dans sa peau même si c'est pas... même si c'est pas ça mais..., vas-y, rentre, rentre vraiment, voilà, là c'est mieux, rentre vraiment sur lui. ( *Rires.* ) Non, non, t'inquiète pas, ça va pas l'écraser. ( *Il recommence.* ) Vas-y, voilà, là c'est bien, par contre maintenant faut que tu utilises tes jambes parce que là, t'as les jambes tendues, tu vas te faire mal au dos en plus, donc euh ... Là, en haut, t'as les jambes tendues, là tu peux utiliser tes jambes pliées ce qui fait que tu seras beaucoup plus près du sol, et ta roulade elle aura... elle sera super fluide, quoi ! Tu peux accompagner si tu veux, bien sûr, si tu peux. Plie ! Plie ! Ouais ! Voilà ! Par contre la roulade maintenant, là tu t'assieds, comme une roulade comme t'as appris en gym quand t'étais petit certainement, c'est un réflexe euh... culturel, donc maintenant tu vas essayer de casser ça, t'arrives pas sur les fesses, t'arrives autrement. Comment t'arrives ? Tu sais, tu sais que tu dois arriver au sol, mais vraiment euh...allongé puisque les larmes à un moment donné elles vont... *Lui répondant.* Ben non, parce qu'une larme quand elle tombe c'est une flaque, donc là c'est pareil, tu es flaque à la fin, d'accord ?

*Répondant à une élève.* Non, t'en trouves une à toi puis après vous inversez les rôles et... c'est bon.

*S' intéressant à une autre élève.* Alors Delphine, c'est un petit peu piétiné, t'arrives où ? C'est parce qu'en fait... ( *L'élève explique.* ). Ouais, j'ai bien compris, en fait c'est une question de placement de bassin, tu vas essayer de placer ton bassin de façon à ce que le bassin t'amène à cette euh... ce tourbillon. ( *L'élève propose une solution.* ). Je pense, je sais pas ! ( *Rires.* ) On va voir, on va voir, on va voir. ( *L'élève recommence.* . Peut-être que si tu tombes plus tôt, si ta tête part plus vers le bas... parce que là t'es... tu restes verticale, alors que la goutte elle va tomber, donc essaie peut-être de renverser ta position pour qu'elle fasse... en bas, tu vois ? Plus comme ça - *montrant* -. Au lieu de faire le tour, que ce soit plus ta tête qui t'amène là et le bassin qui suit, sans te casser la figure. Va au contact, va au contact, n'hésite pas, c'est une larme, hein ? Oui, lâche ta tête ! Et ben là c'est mieux là déjà, comme ça

c'est mieux, c'est beaucoup mieux. Et relâche ta tête, relâche, laisse-la tomber. Imagine, imagine une bouteille, elle est euh... dans le... dans le frigo, tu la sors, va y avoir de la condensation donc les gouttes elles vont tomber. Tu les vois glisser comme ça. C'est cette image-là que tu dois avoir, bon c'est pas encore ce que je vois là, parce que tu n'oses pas aller au contact, vraiment au contact, le bassin au contact. C'est super important, si tu mets les fesses en arrière comme ça, ça veut dire que tu refuses complètement le contact, va vraiment dessus. Oui, mais l'équilibre tu vas l'avoir avec Jules, plus tu seras près de son... de son centre de gravité plus ce sera facile, là. Si tu t'écartes de son centre de gravité ça va être vachement dur pour euh... pour Léa... de te supporter. Donc, appuie-toi sur elle. Vas-y, vas-y, va au contact ! A la rigueur tu peux coincer son bras là, comme ça, coincide-le. Oui ! Vas-y vas-y vas-y vas-y vas-y ! Ouais ! Voilà, y a une petite réaction avec la jambe gauche là, ça veut dire que tu... Relâche-toi, tu fonds dans le sol aussi, hein ? Donc ça, ça dégouline et hop, c'est flaque, à la fin l'idée c'est une flaque, donc y a pas de jambe qui se relève y a pas de..., d'accord ?

*S'adressant à un autre duo.* Vous avez trouvé votre phrase les gars ? Vous avez utilisé le corps de l'autre pour euh... Ben non, faites-le là tout de suite.

*Répondant à une élève.* Tu ne prends pas appui sur elle, tu prends des repères sur son corps. Voilà, simplement oui, simplement et c'est pour toi, parce que nous comme on fait beaucoup de sol quand même vous allez avoir des des...automatismes. Enfin, si je vous demande de créer une phrase au sol ça va faire des trucs que je vous ai appris et moi ça m'intéresse pas, donc euh...moi je voudrais que ça parte vraiment de vous. Donc je pense que le fait de vous mettre des obstacles comme ça, ça va vous donner d'autres choses, d'autres idées. Parce que sinon je peux vous la donner la phrase, j'en connais plein mais je vois pas l'intérêt. Essayez quand même de... de...

*Répondant à une élève.* Après c'est l'énergie que tu vas y mettre, c'est l'intention que tu vas y mettre. De toutes façons après euh... après vous n'aurez pas que votre idée, vous aurez les idées des autres, hein ? Ah ben si hein ! Essayez peut-être aussi... Regardez, moi je vois un truc là avec les garçons. Mathieu tu peux passer au-dessus de... au-dessus de... devant toi. Regarde, là est-ce qu'il est possible que tu passes ton... que tu t'arrêtes... là, Charlot, de là jusque là avec ton pied, c'est faisable ou pas ? *Montrant.* Là, là, ça... ça... ça... Est-ce que c'est possible ? Si ! Non ! Mais ce que je veux dire c'est... je... je...moi je... je sais pas ce que je veux, hein ? Je ... donc euh...peut-être le fait de caresser des... des... le corps de l'autre ça va vous donner, quand il sera pas là... ça va donner aussi des choses dans l'espace que simplement passer au-dessus. Donc ajouter aussi ça, on essaie de passer euh... je sais pas... dans le sens euh... transversal ou horizontal ou je sais pas quoi... du corps de l'autre pour développer autre chose que passer simplement au-dessus. Vous pouvez caresser, accrocher l'autre, accrocher le cou, accrocher un bras, transpercer un espace de l'autre, ça va vous donner autre chose que de faire des trucs comme ça... Mettez vous dans la tête des verbes d'action : transpercer, caresser euh... pousser... Vous pouvez aussi pousser l'autre, vous pouvez le pousser aussi l'autre, avec le pied avec une fesse etc. Donc donnez-vous peut-être... des verbes d'action, ça va peut-être vous aider ça aussi. D'accord ? Allez-y ! OK ! *Rires.* Poussez avec la tête pousser avec les fesses, hein ? Jouez avec votre corps, amusez-vous !

*S'adressant à un duo.* Est-ce que tu peux ici, tu peux accrocher avec ton bras gauche le bras de Charlot, accroche-le ! Non mais tu l'accroches et tu, hop,

simplement tu transperces *Rires*. Tu vois ? *Montrant*. Simplement tu fais ça pour lui retirer son bras, pour donner une énergie euh... tu vois, sans forcément... Oui, oui, voilà. Vous pouvez aussi essayez de déplacer l'autre, déplacer un bras.

*S'adressant à un autre duo*. Va chercher son bras ou sa jambe en-dessous, là. Passe par au-dessus, là. Vas-y, vas-y, vas-y, vas-y, pousse sur tes jambes, le bassin... par là. Moi je voyais pas ça mais... (*Rires*.) *Montrant*. En même temps le fait de faire ça ... avec ta main... faire déplacer ça ou alors... je sais pas moi... faire...je passe ma main là... et là.

*Répondant à une élève*. Tu t'accroches, tu caresses, tu... tu déplaces, tu peux déplacer son corps, tu peux la pousser avec tes pieds, avec... tu peux lui foutre un gros coup de boule ! *Rires*. Non, non... essayez... tu peux aussi la déplacer toi, aussi.

*S'adressant à tous*. Si vous avez deux... deux petits passages... deux petits passages... deux petits passages au-dessus de l'autre ça devrait fonctionner comme on est un... deux... trois... y a quatre couples. Ça devrait fonctionner. Ça fera euh... seize mouvements, ça devrait être bon, hein ? Alors vous essayez de refaire, faire, faire, faire, refaire, ce que vous avez trouvé et dès que vous vous sentez à l'aise avec l'autre vous séparez les couples.

*S'adressant à un duo*. Aurore et Léa est-ce que vous pouvez faire un peu là ? Repassez par là. Si Léa n'est pas inspirée c'est pas grave, Aurore tu refais ta phrase avec Léa. *Regardant*. Ouais, là ce sont les larmes qui vont couler euh... elles coulent... moi ce que j'aimerais c'est que les larmes elles coulent, elles reviennent, elles recoulent, enfin tu vois, que ça fasse des allers-retours comme des vagues en fait.

*Face à un autre duo*. Reste pas comme ça tu vas... sinon tu vas pas y arriver ! Reste euh... Continue dans une autre spirale ! Voilà, hop ! Voilà et là il faudrait que tu accroches une jambe là, la jambe d'Aurélié, comme ça toi tu vas pouvoir poser l'épaule et puis enchaîner sur autre chose. Attention de pas te traîner, Delphine ! Ne te traîne pas ! Ah non une goutte ça ne traîne pas, ça roule, ouais. Et surtout si on veut accélérer on pourra jamais aller plus vite que ça. Là c'est à fond là, tu vois. *Rires*. Dans l'esprit, se traîner comme ça, ça va pas... ça va pas le faire.

*Face à un autre duo*. Ouais, c'est pas mal ça, hein ? Alors Aurore maintenant ta phrase elle est faite, essaie de la... essaie de la danser coulée, parce que là elle est dansée athlétique ! (*Rires*.) C'est très athlétique, bon, c'est ton style aussi hein, tu es très athlétique quand tu dances, donc t'essaies de relâcher tout, d'être plus euh... t'imagines au sol un matelas bien molletonné et tu essaies de te fondre dedans. Hein, d'accord ?

*Répondant à une proposition*. Ouais, ouais, tu peux. Oui, alors par contre quand tu vas passer au-dessus, tu peux éventuellement le pousser avec un pied parce que là... là si on enlève Mathieu... *Le regardant faire*. Voilà vas-y, continue, continue, continue ! Là, pousse-le avec un pied maintenant, dégage-le de... Ben tu passes un pied déjà, et l'autre pousse-le, pousse-le avec ton pied. Non ! Non ! Soit ça, ça peut être tirer parce que là t'es dans le tirer. Tu peux ! Tu peux tu peux, tu peux, tu peux le tirer ! Vas-y, tire ! C'est une bonne idée, vas-y continue, continue, continue, voilà ! Voilà. T'aurais pas trouvé ce truc-là si tu l'avais pas tiré ! Bon, tu refais. Action-réaction ! (*Rires*.) Le sol est ton ami... (*Rires*.) Voilà, tire, tire. Ouais ! Pas mal ! Superbe ! Là tu vois t'as... t'as ouvert ton sternum là, à ce moment-là. Va jusqu'au bout, ça peut être magnifique, ça. Voilà, va jusqu'au bout.

*Répondant à une autre élève.* Voilà. Exactement. Voilà, ouais. C'est comme le... Ah oui mais toi t'étais pas là quand on avait fait « les guimauves », si ? Quand on avait... C'est le même genre, c'est le même genre, on exprime ça. Vas-y ! Pousse ton sternum, pousse... non ! C'était à ce niveau-là, à ce moment-là, voilà. Qu'est-ce qu'il fait, qu'est-ce qu'il peut faire ce bras-là, hein ? Ouvre déjà, continue d'ouvrir, ouvre-le. Qu'est-ce qu'il peut faire à ce moment-là ? Il peut... il peut... il peut prendre ta jambe là, pousser ta jambe ou... je sais pas. Bon là ça roule, hein ? T'as pas besoin de faire plus, hein ? Maintenant euh... Mathieu tu te mets debout, tu fais ta phrase, tu coules... sur lui et après tu fais ta phrase tout seul, au sol, sans Mathieu, d'accord ? C'est bien, en plus tu as le bon mec, lui il compte pas ! ( *Rires.* ) Non, là je vois pas le « tirer ». Je le vois plus le Mathieu, là. Vas-y !

*S'adressant à tous.* Il faut ... quand vous êtes... quand vous faites votre phrase seul il faut qu'on imagine l'autre aussi parce que sinon vous allez retirer toutes les qualités que vous avez développées avec l'autre, donc euh... essayez de garder aussi euh... garder les... les euh... les pressions que vous avez mises sur l'autre.

*S'adressant à un duo.* Bien, euh... c'est bien Mathieu et Charlot ! Par contre vous lâchez la tête, essayez de lâcher la tête pour vraiment que ce soit super coulé, quoi. C'est vraiment le terme, quoi. Coulé. On peut pas trouver mieux. ( *Rires.* )

*S'adressant à un duo.* Là tu vas lui faire une belle luxation de l'épaule ! ( *Rires.* ) Allez, continue dans la torsion, Aurélie, là, vas-y. Lâche tes genoux, lâche tes genoux ! Elle a pas demandé des roulades avant, hein ! ( *Rires.* ) Donc essaie de casser tout ça, tu vois, regarde les garçons, c'est super. Allez ! allez !

*S'adressant à tous.* Alors dès que vous avez votre phrase au sol vous vous... vous essayez d'apprendre votre phrase à votre partenaire, votre phrase au sol à votre partenaire, pas celle qui est debout, évidemment, hein ? *Rires.*

*S'adressant à un duo.* C'est pas assez précis, Charlot, refais avec Mathieu. Je vois plus du tout ce que j'ai vu quand t'es avec lui. *Répondant à Charlot.* Ah oui oui d'accord, ouais. Ouais, ouais. Ben, ensuite on va se débrouiller, on va se débrouiller. ( *Il explique.* ) D'accord ouais. Ouais ouais, ça peut être une solution, ouais. ( *Il continue encore.* ) D'accord, ouais. Oui oui oui, bien sûr, oui oui oui. ( *Il continue d'expliquer.* ) Oui, oui, oui. C'est pas si simple. Ben trouvez cette liaison entre le... la position verticale et horizontale, dès que vous avez trouvé une liaison précisément, hop, vous pouvez vous échanger les idées. Effectivement ça peut pas être... on peut pas faire autrement, enfin... ouais, ouais ouais ouais. Par contre vous retravaillez votre phrase individuellement au sol, il faut vraiment qu'on retrouve... vraiment précisément ce que vous avez fait avec euh... parce que là ce que j'ai vu, ça n'a plus rien à voir, et c'est dommage parce que là ça... ça ressemble à rien, alors qu'avec Mathieu y a des pressions, des choses très intéressantes, donc euh... il faut garder ces ces... ces choses-là. C'est ce qu'y a de plus intéressant, si ça se perd c'est dommage.

*S'adressant à un duo.* Voilà, la phrase, elle est... elle est relativement précise j'ai l'impression, sauf qu'il faut que vous... il faut éviter tous les élans. Il faut que ce soit... voilà ! Parce qu'en fait...ouais. Donc il faut vraiment la clarifier pour justement que tous les élans ne soient plus là. Ouais. C'est déjà plus... il faut que vous changiez légèrement, ouais, ouais ouais.

*S'adressant à un duo.* Allez ! Précisez vos trucs, là ! Ouais... non ! Dessinez dans l'espace, dessinez plus, dessinez avec le pied, les mains, le bassin... voilà ! Non, non, tu dessines pas là Aurore. Là tu balances. *Répondant à Aurore.* Ouais,

c'est normal c'est ton style hein, c'est comme ça, mais là... Mais je sais ! Vas-y, continue ! Na na na na na na... sans accents... voilà ! *Continuant de la regarder.* Ah là y a un accent là !

*S'adressant à tous.* Bon, ce que j'aimerais que vous fassiez maintenant, c'est que cette phrase que vous avez apprise... Maintenant elle commence à devenir relativement longue, votre phrase au sol, donc y a la phrase de l'un et de l'autre qui sont assemblées, vous faites cette phrase-là dans un sens et un petit retour en... en roulant et après vous reprenez la phrase, vous revenez sur vos pas, sur la moitié du parcours.

*Répondant à un élève.* Comment ? Ah non non pas dès le début, non non, vous allez entrer à votre manière, hein ?

*Regardant un duo.* Ouais. Si si, c'est ça, c'est ça, continue ! Voilà, c'est ça, c'est ça, Léa, c'est ça, c'est ça. Non c'est vachement pas confortable c'est pour ça qu'il faut... ne faites pas d'élans parce que vous... Là c'est... c'est... Non, non, non non... non ! Il faut s'imaginer la pression que ça te fait ! C'est... ben oui je sais, je sais que c'est fait avec la pointe du pied mais ça se fait ! Simplement il faut utiliser les muscles que tu utilisais quand lui était là ! Qu'est-ce que tu utilisais quand il était là ? Normalement c'est les quadriceps et les abdominaux... cette pression-là. La cuisse et les abdos normalement, si mes souvenirs anatomiques sont bons. Donc c'est cette sensation-là que tu dois retrouver pas autre chose. C'est une sensation et pas une forme. Voilà c'est ça Léa, c'est ça.

*Répondant à un élève.* Si si si vous faites les deux phrases à la file. Pas le début debout puisque chacun rentrera à sa manière, et puis après euh...vous ferez votre phrase ... je sais pas trop comment ça va s'articuler après. On verra bien euh....  
*Riant.* T'as des grandes jambes. ( *Rires.* ). Mais t'as commencé où aussi, t'as commencé où ? Tout au bout ! Et ben si elle est vraiment trop grande... et Léa elle est trop grande ta phrase ? Sinon tu gardes simplement la tienne, c'est pas gênant. C'était pour vous aider à amener de la matière. Si vous avez assez de matière c'est très bien. Ben en fait il va... il va y avoir votre phrase, après on... on revient sur nos pas en roulant, la même phrase, on revient, et puis après je pense qu'on sortira côté cour mais euh... D'accord ?

*S'adressant à tous.* Je vais vous mettre... un... une musique d'eau pour vous mettre un peu dans l'ambiance. Je vais vous mettre une musique d'eau, une fontaine qui coule. Peut-être que ça va vous... vous mettre dans l'idée de l'eau.

*Réagissant à la proposition d'un élève.* Il est sauté mais il est suspendu donc ça reste coulé, y a pas de problème.

*S'adressant à un duo.* Alors Delphine et Léa, vous avez fini ? On peut regarder ? Vous le faites deux fois. Donc le... votre phrase, un retour, on imagine qu'on fait quatre roulés-boulés et, hop, on recommence ... une deuxième fois. Voilà, exactement. *Riant à une plaisanterie.* Oui je vais leur dire. Les cafteuses ! Non t'inquiète pas, continue, elles nous montrent ! Ah oui c'est dans l'autre sens, Léa, par contre le roulé-boulé. Ouais mais là, vous passez... vous..... J'ai l'impression que vous allez tout le temps par là. Ouais. Vous retravaillez ça, hein ? Je le regarde pas tout de suite, vous retravaillez ça pour que ça fasse tagadagada eya tagadagada eya ... le retour c'est le roulé-boulé, d'accord ? Donc sur une ligne dans quelque chose de... d'accord ? Et puis euh... autre chose : pas d'accents, quelque chose d'extrêmement loupe. *Montrant.* Ce que vous faites avec les bras ça peut faire ça, mais en aucun cas ça. L'énergie elle va à l'extérieur hein, ouais mais... non. D'accord

? Peut-être qu'on mettra des accents plus tard, pour l'instant je préfère ça. Je préfère que ce soit quelque chose de rond... de lisse... d'accord ? Et peut-être qu'on accélérera parce que les larmes à un moment donné... il va pleurer tellement que ça va aller de plus en plus vite, donc les accents on les mettra peut-être plus tard.

*Répondant à un élève.* Je sais pas. Tu le gardes pour l'instant, hein ? Tu le gardes.

*Répondant à un autre élève.* Oui, oui, c'est ça. Si parce que euh... quand vous allez entrer sur scène vous allez entrer avec votre... votre proposition de dégoulinage sur Jules et qu'il y aura peut-être quelqu'un à côté qui l'aura fait après, et qui... hop ! Vous serez pas forcément ensemble pour le faire, mais simplement euh... les transmissions d'idées aux autres euh... mais de toutes façons ce sera euh... Ah oui ce que tu veux dire c'est que les départs ne sont pas les mêmes ! Ben il faut voir si avec ton départ ça le fait pareil.

*Répondant aux inquiétudes d'un élève.* De toutes façons c'est individuel, enfin euh... vous arrivez sur Jules, vous faites votre... roulé-boulé machin et tout... enfin votre déplacement. Au début vous n'allez pas être ensemble, ça va... et là ça va arriver progressivement, et ça va peut-être devenir un mouvement d'ensemble après. Pour l'instant c'est pas grave si vous n'avez pas le même départ. *Lui expliquant à nouveau.* Oui mais tu fais pas ta chute toi, tu fais simplement... toi tu vas faire ta chute toi et faire tes deux phrases, lui il va faire sa chute à lui et les deux phrases, hein ? T'as compris ? Si ? ( *Rires.* )

*S'adressant à tous.* Chacun fait sa propre chute et après la phrase... les deux phrases l'une après l'autre, hein ? Voilà ! Par contre maintenant vous essayez de faire le roulé-boulé enfin... le déplacement, un roulé-boulé de quatre euh... un roulé-boulé, hein, comme ça, d'accord ? Donc ça fait un déplacement comme ça, un roulé-boulé, un déplacement comme ça, un roulé-boulé, un déplacement comme ça. Vous essayez de travailler ça sur une énergie très lisse, aucun accent, quelque chose qui... qui roule comme ça. Et après on essaiera de faire de plus en plus vite quand Jules il va pleurer. Prends appui sur elle ! Est-ce que tu pourras le faire vite ça, ce... ben oui ! Et utilise tes bras ! Ben moi aussi je pense qu'il faut que tu... attends ! Là tu vas être bien solide sur elle et après tu pourras engager ta jambe. Ouais. Ah ! Là c'est beaucoup plus superbe ! Refais, refais ! Ouais, c'est pas tout à fait pareil mais c'est beau, hein ? Refais ! Refais ! Pareil, pareil, pareil ! Pareil, pareil ! Oui oui oui, oui mais y avait pas... t'es pas arrivé au même endroit. Voilà ! Qu'est-ce que tu fais de ce pied à la fin ? C'est ça ? Ça va pas avec tes pieds à la fin... C'est des... c'est des... ça c'est des mouvements-réflexes, tu dois fixer quelque chose. Tu fais - *montrant* - ouhouhou comme ça, on appelle ça des syncinésies ! Fixe tes pieds, ouais ! Pourquoi pas comme ça. Refais, tu peux refaire pareil. Là normalement, t'as pas dû avoir mal au genou, ouais parce que t'as bien chuté, t'as utilisé le... parce que t'as utilisé Aurélie. Normalement avec ce que tu fais là, tu ne devrais pas avoir mal au genou, hein ? C'est parce que tu le fais à l'arraché systématiquement. Ouais, voilà, il faut vraiment utiliser son centre de gravité. Aurélie est comme un outil ! Hop là ! Là tu t'es fait mal là, non ? Ça a été ? Oui mais t'as ta genouillère. D'accord. Moi à mon avis... déjà ce qui est intéressant la présence de la main là... ben oui mais.

*Répondant à une élève.* Ah bon, tu crois que trop d'appuis ça nuit, à mon avis c'est un petit peu l'inverse, hein ? Eh si, si si, si si, au contraire ! Si tu es là tu peux être relâchée, si tu la lâches tu te casses la figure ! Au contraire ! Voilà ! Là c'est superbe, c'est ce qu'il faut là, c'est beau et c'est relâché. Après faut trouver la petite connexion entre ce que tu viens de faire et le déplacement.

*S'adressant à tous.* Voilà, vous avez appris euh... vous avez appris vos phrases euh... donc maintenant, ce que je disais tout à l'heure, un déplacement, un retour, un déplacement, un retour, le retour normal enfin euh... le roulé-boulé euh... simple, un déplacement pour que ça fasse la traversée de la scène.

*Répondant à un élève.* Oui, dans l'espace ça fait comme un... Oui, oui oui oui, tu répètes à chaque fois, voilà. Simplement le retour c'est un roulé-boulé tout simple pour mettre bien en évidence ce que vous avez fait avant.

*S'adressant à tous.* Allez, c'est parti. Est-ce que ça... ça roule, c'est le cas de le dire ! Ça roule pas ? Ça fait mal ? Ça fait mal parce que y a peut-être pas suffisamment de suspension dans ce que vous faites. Ça te paraît pas terrible ? Je vais vous filmer et puis on va regarder ça tout à l'heure. Ça va vous rassurer... ( *rires* ) ou vous faire peur ! Attends je vais filmer parce que la semaine prochaine je sais pas si on va faire le filage... Faudra peut-être qu'on le refasse quand même parce que...

*Répondant à un élève.* Ceux qui sont pas venus aujourd'hui ? Ah ben euh... ben tant pis, ils n'avaient qu'à être là. Ah ben le filage c'est pas grave, on le fera la semaine prochaine, là tous les personnages principaux sont là, sauf Mathilde, on peut le faire hein, sans problème. De toutes façons, si on a des spectacles... de toutes façons voilà, hein ? Faudra bien se débrouiller ! On va faire le filage quand même.

## ANNEXE B

---

---

### Classement des figures dans les catégories

---

---

#### ANNEXES B1 FIGURES DE L'ANALOGIE

##### Comparaisons :

- C'est comme si vous cogniez dans un mur à chaque fois. (Catherine)
- Essayez de le faire plus vite mais toujours sans « toc », comme un enchaînement, comme une phrase. (Catherine)
- Mettez-vous en cercle et vous le faites comme une hola. (Catherine)
- Les filles en fait vous venez les protéger mais vous êtes comme une apparition. (Catherine)
- Vous faites comme si elle était pas là. (Catherine)
- Oui, c'est ça, quelque chose comme un arrêt sur image, un arrêt dans le mouvement. (Catherine)
- Des phrases au sol qui roulent qui roulent qui roulent... comme une vague en fait. (Laurence page)
- Ça va faire un machin comme ça... comme un glaçon ou de la boue qui coule. (Laurence)
- Que ça fasse des allers-retours comme des vagues en fait. (Laurence)
- Ouais, voilà, il faut vraiment utiliser son centre de gravité. Aurélie est comme un outil ! (Laurence)
- Lâchez vers les bras comme si vous débarrassiez une table. (Rachel)
- Ça fait comme deux petits ronds, vous voyez ? (Rachel)
- On tapote comme quand on coupe du persil. (Rachel)
- Le premier instant, c'est le moment où vous êtes stables comme si ça pouvait être une majuscule. (Rachel)
- Celui qui est devant se laisse faire comme un pantin. (Caroline)
- Comme un rouleau compresseur avec l'idée d'écraser la surface. (Caroline)
- Je l'amène vers le haut comme si vous cherchiez à étendre, à accrocher du linge. (Caroline)
- C'est vraiment l'idée d'étendre quelque chose, d'aller le placer en hauteur comme si vous vouliez décrocher l'épaule, comme si vous vouliez aller l'accrocher quelque part. (Caroline)
- Vous savez ? Comme les petits chiens qu'il y a dans certaines voitures qui font... qui bougent. (Caroline)
- Vous pressez la surface intérieure comme un rouleau compresseur. (Caroline)
- On étire chaque doigt comme si vous vouliez le décrocher de la main. (Caroline)
- On cherche... comme si vous vouliez accrocher la jambe d'un pantalon pour que ça sèche. (Caroline)



- Mais moi j'offre une surface, comme un petit plateau, pour qu'il puisse donner son poids. (Caroline)
- On cherche à ce qu'il y ait le moins d'à-coups possible. Tout doit être fluide comme de l'eau. (Caroline)
- Est-ce que je suis là juste pour frôler une partie du corps comme un papillon ? (Caroline)
- Des choses qui se font lentement, comme au ralenti, comme si vous passiez un film au ralenti. (Caroline)
- Vraiment l'idée de quelque chose qui s'étend dans le temps, qui s'allonge comme de la guimauve. (Caroline)

## Métaphores

### \* Les métaphores simples

- Huit accents sans bavure. C'est pas : 1! et ça fond derrière. (Catherine)
- On a le retour « film à l'envers » de l'aller. (Catherine)
- Y a un mur là, à chaque fois y a un impact, un mur ou je sais pas quoi ! Y a pas de bavure derrière. (Catherine)
- On peut pas aller au bout du bout, hein ? (Catherine)
- Jouez avec cette inspir/expir ! (Catherine)
- Je remets la musique et vous essayez de vous caler deux fois plus vite. (Catherine)
- On va épurer pour éviter de raconter. (Catherine)
- Pensez à ciseler ! (Catherine)
- Ben, ils ont revisité, ça c'est clair ! (Catherine)
- C'est très dessiné (Catherine)
- Essayez de vous mettre à nouveau dans la peau du personnage. (Catherine)
- T'as un regard dans le vague. (Catherine)
- Pardon, je vous ai coupé dans votre élan. (Catherine)
- Vous partez dans vos déséquilibres. (Catherine)
- Tu lâches une articulation. (Catherine)
- Essayez de bien plier vos genoux pour avaler. C'est vraiment, là, on avale par les genoux. (Catherine)
- Allez-y sans les bras. (Catherine)
- Faut surtout pas que vous gommiez la fin de votre déroulé. (Catherine)
- Essayez juste ça pour travailler cette histoire de regard. (Catherine)
- Vous êtes pas obligés de faire les déséquilibres en entier, faites-les en modèle réduit. (Catherine)
- Vous êtes là mais sans volonté, sans force. (Catherine)
- Là du coup y a un message d'hésitation. (Catherine)
- Si vous avez les yeux ailleurs, c'est autre chose. (Catherine)
- Et puis ... presque un arrêt sur image. (Catherine)
- Essayez de trouver des phrases au sol qui roulent. (Laurence)
- Pour pas que ça fasse quelque chose de téléphoné. (Laurence)
- Et puis après travailler la phrase de plus en plus vite. (Laurence)
- Quand vous avez trouvé cet accrochage sur le corps, vous descendez. (Laurence)

- Quelque chose de rapide, et après ça dégouline. (Laurence)
- Mais y aussi des larmes qui explosent, donc vous pouvez aussi vous accrocher sur l'autre et pouf... exploser. (Laurence)
- Si ça vous chante, vous pouvez partir carrément loin. (Laurence)
- Pour la dégoulinade, Jules est là. (Laurence)
- Je sais pas comment ça pleure un ver. (Laurence)
- Elle peut aussi se déformer, Anne. (Laurence)
- Ça va faire un peu... un peu plat, quoi ! (Laurence)
- Tu vas essayer de casser ça. (Laurence)
- De façon à ce que le bassin t'amène à ce tourbillon. (Laurence)
- Tu fonds dans le sol aussi, hein ? (Laurence)
- Sans te casser la figure. (Laurence)
- Vous pouvez transpercer un espace de l'autre. (Laurence)
- Le sol est ton ami. (Laurence)
- T'as ouvert ton sternum, là ! (Laurence)
- T'étais pas là quand on avait fait « les guimauves » ? (Laurence)
- Tu fais ta phrase, tu coules sur lui. (Laurence)
- Essayez de lâcher la tête pour vraiment que ce soit super coulé. (Laurence)
- Lâche tes genoux ! (Laurence)
- Essaie de casser tout ça ! (Laurence)
- Dessinez dans l'espace, dessinez plus ! Avec le pied, les mains, le bassin... Tu dessines pas là : tu balances ! (Laurence)
- C'est pour vous aider à amener de la matière. Si vous avez assez de matière, c'est très bien. (Laurence)
- Il est sauté mais il est suspendu donc ça reste coulé. (Laurence)
- Pas d'accents, quelque chose d'extrêmement loupe. (Laurence)
- Vous allez entrer avec votre proposition de dégoulinage sur Jules. (Laurence)
- Vous essayez de travailler ça sur une énergie très lisse. (Laurence)
- Tu dois fixer quelque chose. (Laurence)
- C'est parce que tu le fais à l'arraché systématiquement. (Laurence)
- On va sur le haut des épaules. (Rachel page 1)
- Vous essayez de faire des mouvements circulaires qui s'échappent vers les bras. (Rachel)
- On sollicite la base du cou. Je sollicite bien le dos. (Rachel)
- On fouette vers l'extérieur. (...) On éjecte vers l'extérieur. (Rachel)
- On avait fait le travail avec les mains liées, on devait jamais se lâcher les mains. (Rachel)
- Essaie de te caler avec moi. (Rachel)
- Ça va prendre une dimension différente. (Rachel)
- Vous allez pouvoir les exploiter dans votre duo. (Rachel)
- Est-ce qu'on a envie d'être dans un milieu plutôt bourgeois ou alors très amical ? (Rachel)
- Vous fixez vraiment votre façon de faire. (Rachel)
- Y en a qui ont un parti pris dans leur mouvement. (Rachel)
- Exagérez le mouvement ! (Rachel)
- Il y a le regard qui est placé, il y a un rythme qui est placé (...) et du coup ça fait quelque chose qui est clairement visible. (Rachel)
- Ensuite c'est l'autre qui récupère la personne. (Rachel)

- Allez au bout de ce que vous avez choisi. (Rachel)
- On faisait un trajet sur le corps de l'autre. (Rachel)
- On parcourt un chemin. (Rachel)
- On fait pas mine. (Rachel)
- On lâche les épaules. (Caroline)
- C'est vraiment un petit massage de réveil. (Caroline)
- Vous faites le bas du dos. (Caroline)
- C'est celui qui est derrière qui sollicite la nuque. (Caroline)
- Avec l'idée d'écraser la surface (de la main). (Caroline)
- La main, on doit la voir se balader dans n'importe quel sens, chiffon, chiffon !

(Caroline)

- On cherche à décrocher l'épaule. (Caroline)
- L'idée de donner son poids à l'autre. On s'abandonne pas complètement. (...)

Je donne mon poids, celui qui est en dessous, qui recevait le poids va bouger un tout petit peu (...) pour donner son poids à son tour. (Caroline)

- On essaye que tout soit fluide. (Caroline)
- Moi j'offre une surface pour qu'il puisse donner son poids. (Caroline)
- On cherche pas midi à quatorze heures. (Caroline)
- Offre-lui quelque chose ! (Caroline)
- Abandonner les tensions qu'on a dans son corps. (Caroline)
- N'allez pas trop loin ! Offrez à chaque fois ! (Caroline)
- Je suis dans la consigne. (Caroline)
- C'est facile de faire un transfert de poids même si ça décolle pas haut.

(Caroline)

- Tu peux crocheter les jambes. (Caroline)
- Est-ce que le contact, il est franc, dur, béton, ou est-ce que c'est plutôt un contact onctueux, sirop de framboise ? (Caroline)
- Essayez de le faire à fond, rentrez dedans. (Caroline)
- Au début vous êtes forcément ensemble, « crochet-maillette ». (Caroline)
- Y a une aspiration vers les deux qui sont en contact. (Caroline)
- Essayez de voir comment il (le duo) est construit. (Caroline)

#### \* Les Métaphores filées

- Huit accents sans bavure. (...) C'est vraiment... c'est : vous ne pouvez pas aller plus loin. (Catherine)

- C'est vraiment très très très difficile de ne pas faire d'arrêt à « 8 » quand on a le retour « film à l'envers » de l'aller, parce que là y a forcément un point de non-retour. C'est mieux si le chemin continue dans la remontée, que ce soit pas un aller-retour « film à l'envers ». (Catherine)

- Faut le rendre beaucoup plus moelleux, plus élastique j'ai envie de dire, c'est-à-dire on sent qu'y a encore de la réserve derrière. (Catherine)

- Ça doit poursuivre dans le corps, ça circule tout le long de la colonne. (...) Essaie vraiment de faire circuler. On lâche une articulation, ça se propage. (Catherine)

- Dites-vous les garçons que cette fille, elle est transparente. (...) Les filles, essayez peut-être de vous faire moins visibles., de vous faire moins présentes dans le corps. (...) Vous voyez cette apparition mais comme c'est assez transparent et assez flou... (Catherine)

- Je voudrais avoir les larmes qui sortent de ses yeux. Les larmes sont dans les coulisses pour l'instant, et je voudrais voir une larme qui arrive ici, qui glisse, qui part... (Laurence)

- Maintenant tu vas essayer de plonger sur lui. (...) Coule-toi dedans, imagine que tu vas aller dans sa peau. Vas-y ! Rentre vraiment sur lui. (Laurence)

- Lâche ta tête ! (...) laisse-la tomber. (Laurence)

- Tu fonds dans le sol, ça dégouline et c'est flaque à la fin. (Laurence )

- Imagine, imagine une bouteille, elle est euh...dans le... dans le frigo, tu la sors, va y avoir de la condensation donc les gouttes elles vont tomber. Tu les vois glisser comme ça. C'est cette image-là que tu dois avoir. (Laurence)

- T'imagines au sol un matelas bien molletonné et tu essayes de te fondre dedans. (Laurence)

- Comme si ça pouvait être une majuscule par rapport à ce que vous avez écrit, à une phrase. Il y a une majuscule, il y a tout le déroulement de la phrase, il y a un point. (Rachel)

- C'est vraiment l'idée d'étendre quelque chose, d'aller le placer en hauteur. (...) Vous voulez l'accrocher pour que ça sèche. (Caroline)

- C'est celui qui est derrière qui gère tout, c'est lui le chef. (Caroline)

- Non, il sort pas complètement, là je préférerais qu'il reste dans votre histoire. (Caroline)

- Entrez directement dans la danse. (...) Soyez à l'intérieur de ce que vous faites. (Caroline)

#### \* Les subjectifications

- Attends, tu vas pas t'abaisser à courir après ! Elle doit revenir toute seule. (Catherine)

- Les filles « coquettes », les garçons « grand duc » ! (Catherine)

- Grand duc, hein ? Vous voulez jouer à l'italien. (Catherine)

- Je souhaiterais que les danseurs puissent être ces larmes. (...) Vous êtes les larmes. Elle, elle est rien, elle est simplement le support du travail. (Laurence)

- Vous êtes la larme, prenez une accroche sur lui et après comment vous faites pour dégouliner ? (Laurence)

- Vous êtes une larme, vous êtes quelque chose qui sort de son corps donc ne lui demandez pas de lever un bras. (Laurence)

- Tu es flaque à la fin. (Laurence)

- Ne traîne pas ! Une goutte ça ne traîne pas, ça roule ! (Laurence)

- Aurélie n'est qu'un outil. (Laurence)

- On aide un petit peu , vous n'êtes pas une chiffe molle. (Rachel)

---

## ANNEXE B2

### Les figures de la substitution

#### Métonymies

##### \* La métonymie simple

- « l'abri-bus », les « tic et toc », les « quitter-rejoindre », « la ruse du russe »  
(Catherine)

- les « guimauves », les « roulés-boulés » (Laurence)

- Grand duc, hein ? Vous voulez jouer à l'italien. (Catherine)

\* L'énallage

- On le fait une fois en accents, une fois en continu, une fois en accents.  
(Catherine)

- Donc ceux qui sont sur le vite doivent aller deux fois plus vite encore.

(Catherine)

- Dans le très vite ça va, ça va venir. (Catherine)

- On va tout de suite dans l'essentiel. (Catherine)

- Donc ceux qui ont court vous faites deux fois, ceux qui ont long vous faites qu'une fois. (Catherine)

- Vous êtes dans un ralenti. (Catherine)

- Faut travailler dans la lenteur, d'accord ? (Laurence)

- Rentre vraiment sur lui. (Laurence)

- Là t'es dans le tirer. (Laurence)

- Ça va vous mettre dans l'idée de l'eau. (Laurence)

- Vous travaillez ça sur une énergie très lisse. (Laurence)

- Je voudrais que vous le fassiez tout en qualité et pas du tout en rire. (Rachel)

- Essayez d'aller encore plus précis dans ça. (Rachel)

- Je suis dans la consigne. (Caroline)

- Si vous êtes sur quelque chose de léger, accentuez-le. (Caroline)

- Vous essayez d'être plutôt sur l'idée d'une caresse, allez vraiment dans ce travail. (Rachel)

\* L'hypallage

- Au lieu de descendre continu comme vous venez de faire et remonter continu... (Catherine)

- Essayez d'être très ciselés. (Catherine)

- Essayez de la danser coulée parce que là elle est dansée athlétique. (Laurence)

### **Les synecdoques**

- Le continu de Jean-Marc a été tellement rapide ! (Catherine)

### **Les euphémismes**

---

## **ANNEXES B3**

### **Les figures de l'agencement**

#### **Figures de l'ordre**

\* La prolepse

- La main, on doit la voir se balader. (Caroline)

\* La reprise

- Ça correspond quand même à son énergie de faire ce genre de chose (Catherine)
- Ça rebondit, ton accent. (Catherine)
- Moi j'ai vu sur Julien la différence. (Catherine)
- N'ayez pas peur de prendre dans vos mains la tête. (Rachel)

## Figures de la répétition

### \* L'épanalepse

- Y a un vrai travail d'appui à faire, hein ? Y a un vrai vrai travail d'appui. (Catherine)
- Ensemble, tous ensemble, alors tous ensemble on le fait une fois en continu. (Catherine)
- On le fait une fois en continu. Y a aucun accent, aucun aucun accent ! (...) Continu continu continu, même en bas on s'arrête pas, on remonte on remonte on remonte, en huit temps. (Catherine)
- C'est pas mal, c'est pas mal ! (Catherine)
- C'est vraiment très très très difficile de ne pas faire d'accent à 8, de ne pas faire d'arrêt à 8. (Catherine)
- Retrouvez vos « tics » déjà, d'accord ? Retrouvez vos « tics » (Catherine)
- Y a pas de « tocs » cette fois, - Y a pas de « tocs ». (Catherine)
- Encore encore encore ! Allez-y allez-y allez-y ! (Catherine)
- Mettez-vous en ligne, mettez-vous en ligne ! (Catherine)
- Ouais ouais ouais ouais ! (Catherine)
- « Coquettes » les filles ! Pensez à « coquettes » ! Les filles « coquettes », les garçons « grand duc » ! (Catherine)
- C'est très très juste là ! (Catherine)
- Tout de suite les regards ! Très clairs dans les regards tout de suite ! (Catherine)
- Tout de suite ! On va tout de suite dans l'essentiel. (Catherine)
- Allez dernière fois sur la musique, Allez dernière fois sur la musique ! (Catherine)
- C'est vraiment très très très fluide. (Catherine)
- Bien nette, hein ? Bien nette ! (Catherine)
- Cécile vas-y ! Vas-y vas-y vas-y vas-y ! (Catherine)
- Oui c'est trop pointu, c'est ça ? Oui, c'est trop pointu. (Catherine)
- Tu me vois quand même, OK ? Tu me vois quand même ! (Catherine)
- Oui oui ! Voilà voilà voilà ! (Catherine)
- Quand Jules pleure, il y a des larmes des larmes des larmes des larmes ! (Laurence)
- Une phrase au sol, des phrases au sol qui roulent qui roulent qui roulent... (Laurence)
- Vous êtes les larmes, Vous êtes les larmes ! (Laurence)
- Elle est simplement le support du travail, c'est le support du travail. (Laurence)
- Et après vous répétez, vous répétez. (Laurence)
- Ah non non non non ! Par contre ouais ouais, tout est par devant. (...) On est parti on est parti on est parti ! (Laurence)

- Ça on verra après, on verra après. (Laurence)

- Ça c'est très chouette, très très chouette ! (Laurence)

- Vas-y rentre, rentre vraiment, voilà c'est mieux, rentre vraiment sur lui. (Laurence)

- Plie, plie ! (Laurence)

- On va voir, on va voir, on va voir. (Laurence)

Va au contact ! Va au contact ! (...) Vas-y vas-y va au contact ! (...) Vas-y vas-y vas-y vas-y vas-y ! (Laurence)

- Vous essayez de refaire, faire, faire, faire, refaire ce que vous avez trouvé. (Laurence)

- Vous pouvez caresser, accrocher l'autre, accrocher le cou, accrocher un bras. (Laurence)

- Vas-y vas-y vas-y vas-y, pousse sur tes jambes ! (Laurence page 9)

- Ce sont les larmes qui vont couler, elles coulent, moi ce que j'aimerais c'est que les larmes elles coulent, elles reviennent, elles recoulent. (Laurence)

- Continue continue continue ! (...) Pousse-le pousse-le avec ton pied ! (...) Non non ! (...) Tu peux ! Tu peux tu peux tu peux tu peux le tirer ! (...) Vas-y, continue continue continue ! Voilà ! Voilà ! (...) Voilà ! Tire ! Tire ! (Laurence)

- C'est le même genre, c'est le même genre, on exprime ça. (Laurence)

- Ouvre déjà, continue d'ouvrir, ouvre-le ! (Laurence)

- Lâche tes genoux ! Lâche tes genoux ! (...) Allez ! Allez ! (Laurence)

- Ouais, ouais, ensuite on va se débrouiller, on va se débrouiller. (Laurence)

- Oui oui oui, bien sûr, oui oui oui. Oui oui oui. (...) Enfin... ouais Ouais Ouais Ouais. (Laurence)

- Voilà c'est ça, c'est ça, Léa, c'est ça, c'est ça ! (...) Non, non, non, non... non ! (Laurence)

- Je vais vous mettre une musique d'eau pour vous mettre un peu dans l'ambiance, je vais vous mettre une musique d'eau. (Laurence)

- Refais ! Refais ! Pareil pareil pareil ! Pareil, pareil ! Oui oui oui oui... (Laurence)

- Celui qui est devant se relâche complètement, se relâche. (...) Lâchez, hein ? Vraiment l'intention de lâcher. (Rachel)

- Et là vous faites des mouvements circulaires, de grands mouvements circulaires. (Rachel)

- Lâche, lâche ta tête. T'es pas détendu. Lâche ta tête ! (Rachel)

- Doucement, doucement... Voilà. (Rachel)

- Y a plein plein de réponses variées, plein de réponses très diversifiées qui nécessitent d'être un petit peu plus précises, un petit peu plus enrichies. (Rachel)

- Un mouvement très très sacadé. (Rachel)

- Moi j'ai vu des choses très très très belles dans le sens où elles sont justes. (Rachel)

- Allez vraiment dans ce travail. On fait pas mine, on va vraiment dans ce type de contact, allez vraiment jusqu'au bout de votre parti pris. (Rachel)

- Pas que avec les pouces, Maxime, pas que avec les pouces ! Non non non non ! (Caroline)

- Sans que ce soit un porter, sans que ce soit un porter où on prend avec toute sa force l'autre et qu'on le porte. (Caroline)

- Cherche ! Cherche à partir de cette position-là . (Caroline)

- C'est peut-être intéressant à un moment donné. C'est plus difficile à trois. Non c'est pas moins intéressant. C'est plus difficile mais c'est pas forcément moins intéressant. (Caroline)

- Un petit peu moyen tout le temps, tout le temps un petit peu au même rythme. (Caroline)

\* L'anaphore

- Huit pour la descente, huit pour la remontée. (Catherine)

- Pensez à ciseler, pensez à épurer ! (Catherine)

- C'est vraiment très très très difficile de ne pas faire d'accent à 8, de ne pas faire d'arrêt à 8. (Catherine)

- Alors on va épurer un petit peu. On va épurer pour éviter de raconter, on va épurer pour éviter de raconter, d'accord ? (Catherine)

- Ça raconte presque trop aussi, hein ? Ça raconte presque trop aussi quelque part. (Catherine)

- Essayez de vous faire moins visibles, de vous faire moins présentes. (Catherine)

- Pour que chacun puisse proposer une phrase au sol, pour que chacun puisse expérimenter cette idée-là. (Laurence)

- C'est quelque chose de là qui arrive sur le corps, quelque chose qui s'accroche et qui glisse. (...) Quelque chose de rapide et après ça dégouline (Laurence)

- Comment dégouliner ou comment exploser. (Laurence)

- T'arrives pas sur les fesses, t'arrives autrement. (Laurence)

- Poussez avec la tête ! Poussez avec les fesses ! (Laurence)

- L'idée c'est de faire une vague, une grande vague et je reviens un peu, je me déplace beaucoup, je reviens un peu. (Laurence)

- Dessinez dans l'espace ! Dessinez plus , dessinez avec le pied, les mains, le bassin ! (Laurence)

- Est-ce qu'il y a un début ? Est-ce qu'il y a une fin ? (Rachel)

- On a utilisé la situation où on avait les mains liées, on a utilisé la situation où un faisait un trajet... (Rachel)

- C'est juste pour ce moment-là, c'est juste pour ce rôle-là. (Rachel)

\* L'épiphore

- Ça peut être... un impact qui est là et l'autre qui est là. (Catherine)

- C'est très dessiné tout de suite, très dessiné ! (Catherine)

- Y a le regard qui est placé, y a le rythme qui est placé. (Rachel)

- Les tailles on s'en fiche, le rapport poids/légèreté machin, on s'en fiche ! (Laurence)

- Après c'est l'énergie que tu vas y mettre, c'est l'intention que tu vas y mettre. (Laurence)

- Là je suis dans un rôle, c'est pas moi, je suis dans un rôle. (Rachel)

- On va pas trop loin, n'allez pas trop loin ! (Caroline)

- Alors quelle partie du corps est concernée ? Quelle surface du corps est concernée ? (Caroline)

- Est-ce que je suis avec l'autre ? Est-ce que je fuis l'autre ? (Caroline)

\* L'épitrochisme



- Est-ce que c'est un contact sur une surface petite, restreinte, minuscule ? (Caroline )
  - Est-ce que le contact il est franc, dur, béton ? (Caroline)
  - \* L'épizeux
- 

## ANNEXE B4

### Figures de la sonorité

#### Onomatopées

- Vous le faites comme une hola (Catherine)
- Vous ne pouvez pas aller plus loin, essayez d'être très paf ! (Catherine)
- C'est très très juste là, tu l'as paf ! C'est très dessiné. (Catherine)
- Mais y a aussi des larmes qui pouf ! (Laurence)

#### Interjections

- Vous êtes... et tout à coup, pouf ! Comme vous savez que vous allez devoir... hop ! Derrière y a une... (Catherine)
- Et là-haut hop ! C'est à peine l'arrivée que ça redescend paf ! (Catherine)
- Chaque fois qu'ils... hop ! Vous êtes là, face à elle, et hop ! ça repart. (Catherine)
- N'allez plus jusqu'à la fin du déroulé, tout d'un coup vous shuntez paf ! (Catherine)
- Alors que là je suis centrée, paf ! C'est direct. (Catherine)
- Vous êtes dans un ralenti, hop et puis presque un arrêt sur image. (Catherine)
- Simplement essayer de m'accrocher à son cou, dégager une jambe, hop ! et arriver là. (Laurence )
- Mais y a aussi des larmes qui pouf ! Qui explosent, donc vous pouvez aussi vous accrocher sur l'autre et pouf ! Exploder par exemple. (Laurence)
- Donc ça ça dégouline et hop ! C'est flaque, à la fin l'idée c'est une flaque. (Laurence)
- Non mais tu l'accroches et puis hop ! Simplement tu transperces. (Laurence)
- Continue dans une autre spirale ! Voilà, hop ! Voilà ! (Laurence)
- Dès que vous avez trouvé une liaison précisément, hop ! Vous pouvez vous échanger les idées. (Laurence)
- On fait quatre roulés-boulés et hop ! On recommence. (Laurence)
- Hop- là ! Tu t'es fait mal là, non ? (Laurence)
- Comme si vous débarrassiez une table et hop ! On lâche des miettes. (Rachel)
- Bon par exemple, j'avance hop ! Je vais vers elle. (Rachel )
- Je le guide, je m'arrête et hop ! il vient guider à son tour. (Rachel)
- Et là, pouf ! Je relâche. (Caroline)
- Essaie de rester droite sans que houp ! Ça tombe. (Catherine)
- Maxence va bouger. Voilà, et hop ! (Caroline)
- Dès qu'il y au truc qui vous plaît, hop ! Vous le fixez. (Caroline)
- Je peux très bien, hop ! partir et puis après me retrouver en contact avec toi. (Caroline)
- Comme si vous passiez un film au ralenti et puis tac ! Il y a une période qui va se dérouler beaucoup plus rapidement. (Caroline)

## **Bruits**

- Aussitôt que vous n'êtes pas sur des appuis solides : ouououp ! (Catherine)
- Alors... pffou ! On va le relâcher un peu. (Catherine)
- Ça repart : houp et houp djiououou ! Vous réapparaissez face à elle. (Catherine)
- Ils doivent pas avoir un regard tchiou ! centré. (Catherine)
- Tu fais ouhouhou comme ça, on appelle ça des syncinésies. (Laurence)
- Ou au contraire lui donner une énergie beaucoup plus rapide, tchac ! Dynamique. (Caroline)

### \* Séries rythmiques

- Ça part de là : tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchoup tchop. Là ça le fait deux fois : tiou tiou tiou tiou tiou tiou tiou tchop. Deux fois et ça part plus vite encore : toup toup toup ! (Catherine)
- Vous le faites comme une hola : touc touc touc touc touc touc touc ! (Catherine)
  - Vous allez le travailler en accents, très euh... ciselés : toc toc toc toc toc toc. (Catherine)
  - Na na na na na na... sans accents... voilà ! (Laurence)
  - Vous retravaillez pour que ça fasse tagadagada eya tagadagada eya. (Laurence)

---

## **ANNEXE B5**

### **Figures de l'idée**

#### **Hyperboles**

- Ah c'est génial ! (Catherine)
- Alors la phrase, elle doit pas faire quinze mille mots ! (Laurence)
- Super ! Magnifique, Mathieu ! Ouais, ça c'est très chouette ! (Laurence)
- Ouais ! Pas mal ! Superbe ! (Laurence)
- Ah! Là c'est beaucoup plus superbe ! (Laurence)

#### **Litotes**

- A mon avis, c'est un petit peu l'inverse, hein ? (Laurence)
- Ça te paraît pas terrible ? (Laurence)

#### **Oxymore**

#### **Redondance**

---

---

---

## TABLE DES MATIERES

---

---

### INTRODUCTION

### PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE THÉORIQUE

#### 1. LA DANSE ARTISTIQUE : du projet chorégraphique à la présentation de l'œuvre

- 1.1. Une activité de création
- 1.2. Une activité d'imagination
- 1.3. Une activité de symbolisation
- 1.4. Une activité corporelle et motrice

#### 2. LES FIGURES DE RHÉTHORIQUE : fondement du langage figuré

- 2.1. De la rhétorique au langage symbolique
- 2.2. La déviance stylistique au service  
du sens figuré
- 2.3. Une classification des figures  
par le procédé utilisé

Tableau illustratif des figures de style répertoriées

### DEUXIÈME PARTIE : L'OBJET DE RECHERCHE

#### 1. DÉFINITION DE NOTRE PROBLÉMATIQUE

- 1.1. Formulation de la question
- 1.2. Circularité de la relation entre les formes  
de processus

#### 2. NOS HYPOTHÈSES

- 2.1. Première hypothèse
- 2.2. Deuxième hypothèse

2.3.Troisième hypothèse

2.4. Conclusion

## **TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE**

### **1. MISE EN GARDE**

### **2. PROCÉDURES DE RECHERCHE**

2.1. L'échantillon.

2.2.Le recueil de données

### **3. STRATÉGIE D'ANALYSE DE CONTENU**

3.1. Identification des catégories

3.2. Classement des figures.

Tableau récapitulatif des figures de style répertoriées

## **QUATRIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

### **1. PREMIÈRE HYPOTHÈSE.**

1.1. L'utilisation de la métaphore

1.2. L'utilisation de la comparaison

1.3. L'aspect quantitatif

1.4. Conclusion

### **2. DEUXIÈME HYPOTHÈSE**

2.1. L'utilisation des sonorités

2.2. L'utilisation des tropes grammaticaux

2.3.. Conclusion

### **3. TROISIÈME HYPOTHÈSE**

3.1. Du déni du pouvoir de l'enseignant à la priorité du choix de l'élève

3.2. Les moyens justifient la fin

3.3. Conclusion

## **CONCLUSION**

**1. BILAN**

**2. ENJEUX**

**3. PERSPECTIVES**

**4. PUISQU'IL FAUT CONCLURE**

**BIBLIOGRAPHIE**

**ANNEXES**

**TABLE DES MATIÈRES**

**LA SYMBOLISATION DANS L'ÉNONCÉ  
DES CONSIGNES VERBALES :  
OUTIL PRIVILÉGIÉ DE L'ENSEIGNEMENT EN DANSE ARTISTIQUE**

Notre recherche s'intéresse à l'énonciation des consignes chez les enseignants de danse de création. Nous nous interrogeons sur l'organisation des pratiques langagières au regard des objectifs spécifiques de cette discipline artistique.

Nous pensons que si la symbolisation (qui dépasse et subvertit la réalité) caractérise à la fois le mouvement stylistique et le mouvement dansé, la forme d'accompagnement verbal poétique qui l'utilise porte déjà en elle un fondement artistique.

Ayant repéré une utilisation nombreuse et diverse de figures de style reposant sur l'utilisation de l'analogie, de la substitution et de la sonorité chez les enseignants que nous avons enregistrés pendant leurs leçons, notre recherche rejoint l'idée que l'enseignant de danse s'appuie sur le verbe dans un rôle de créateur et invente lui-même pour mettre ses élèves dans une dynamique d'invention.

**Mots-clés :**

danse - enseignement - consignes verbales - symbolisation déviance stylistique