

La création d'un solo danse pour le baccalauréat : quelle stratégie pour développer la présence scénique de l'élève

Thierry Tribalat
IA IPR Honoraire

Groupe ACORE
2 avenue Gaston Berger Rennes

Mots clés : intervention, interprétation, présence

Résumé : Cette étude a pour objet d'élucider la stratégie d'intervention utilisée par une enseignante, pour développer une présence scénique chez une élève en danse. Celle-ci s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et considère que l'acte de création est une « problématique enseignable »¹. L'enseignante n'est donc pas chorégraphe, mais accompagne l'élève dans cette activité. L'énonciation² chorégraphique, dernière étape du processus de création, passe par le corps en mouvement et suppose une clarification (justesse, précision, qualité, engagement...) afin de permettre une meilleure adéquation entre l'idée et sa présentation. Cette clarification est censée accroître la présence scénique de l'élève et ses effets sur le spectateur. Nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à un moment clé de l'enseignement de la danse en milieu scolaire : l'intervention de l'enseignant pour accompagner l'élève dans son projet chorégraphique, particulièrement au moment où se joue la question du sens, de la qualité et de la lisibilité de l'interprétation. Que fait, que dit l'enseignant à l'élève quand il s'attache à clarifier ses intentions et le rendre plus présent dans sa danse, à accroître la qualité de son interprétation en le rendant auteur lucide et responsable de son activité d'énonciation ? Quelle transformation repère-t-on quand cette intervention porte ses fruits ?



1 contexte de la création d'un solo de danse

La séquence choisie se déroule au sein d'une classe de terminale, en enseignement facultatif arts-danse en vue de la préparation au baccalauréat. Le groupe est constitué de 23 élèves. L'année est découpée en trois périodes où se succèdent cours théoriques et pratiques en référence au programmes officiels³. Nous sommes ici dans la troisième période de février à mai, qui a pour objet de finaliser « le projet chorégraphique » présenté à l'examen et dont nous étudierons ici un moment précis.

Le gymnase est divisé par des paravents en autant d'espaces de travail individuel qu'il y a d'élèves. Ceux-ci sont en autonomie sur un projet personnel qui a été défini au préalable avec l'enseignant.

Un espace est réservé à l'enseignante qui « reçoit » un à un pendant 20 minutes les élèves pour une présentation suivie d'une régulation quant à l'avancée de leur travail. Ils présentent deux à trois fois l'état de leur production et tentent de prendre en compte les régulations qui leur sont faites. Ces régulations n'ayant, comme nous le verrons aucun caractère prescriptif. L'ambiance est relativement calme, chacun pouvant travailler dans de bonnes conditions.

Nous avons choisi ce moment, car il reste volontairement verbal, au sens où l'enseignante ne démontre ou ne propose que très rarement des formes gestuelles dansées. Bien entendu, une gestuelle co et para verbale accompagne les interventions de l'enseignante et ponctue les mots

clés. Rappelons que l'élève est acteur et auteur de son acte chorégraphique. Il ne s'agit donc en aucun cas de la transmission d'un geste dansé.

Nous nous sommes centrés sur un moment clé de la régulation de l'enseignante effectuée auprès de Manon élève de terminal, celui où est posée la question de la clarification de l'engagement dans l'interprétation. Manon a besoin de laisser libre cours à son engagement en fonction de son état personnel du moment. Le solo est donc écrit (circulation, espace, relation à la chaise...), mais en laissant des plages de liberté sous forme d'improvisation contrôlée (modification à la marge de l'usage du buste et des ports de bras dans certaines circonstances), tout en gardant les principes de composition.

2 Question de recherche

En quoi la stratégie d'intervention utilisée se révèle-t-elle pertinente ou non pour accroître et clarifier l'engagement de l'élève dans son énonciation chorégraphique et lui permet d'être plus présente dans sa relation aux spectateurs ?

3 Méthodologie

Le recueil de données a été effectué par captation vidéo dont sont extraites les séquences analysées. L'analyse, fondée sur une description fine des tours de parole et des tours d'action, (TDA, TDP Loquet ; Roessle & Roncin 2006) croise les informations issues des images et des échanges verbaux. Un entretien d'explicitation a été mené auprès de l'enseignante en dehors de la leçon. Il s'agissait de savoir si la stratégie d'intervention avait été formalisée ou relever seulement d'une pratique professionnelle non explicitée.

4 Description de la situation et de l'interaction

4.1 la situation

Chaque élève présente son travail en cours de construction devant l'enseignante celle-ci apporte une première régulation, l'élève réalise à nouveau sa prestation en tentant de tenir compte des apports de l'enseignant. Ceci se reproduit 2 ou 3 fois selon les cas. Chaque élève est singulier puisque le solo est totalement personnalisé et conçu par lui. Les problèmes, blocages, insuffisances, mais aussi avancées sont donc propre à chaque élève-danseur. L'enseignante est assise à côté de l'appareil de sonorisation. L'élève présente verbalement en quelques mots ce qu'il est en train de travailler, donne sa musique (clé usb) et se rend quelques mètres plus loin pour danser son solo.

L'écriture du solo est avancée et nous ne sommes plus en phase de recherche, même s'il reste à stabiliser certains choix d'écriture chorégraphique. Manon est debout face à l'enseignante. L'élève présente un solo avec une chaise à partir d'un état de corps non totalement clarifié (qui se révélera relever de la mélancolie et de la colère) et d'un parti pris corporel (ne jamais lâcher la chaise).



Manon a décidé en accord avec l'enseignante de garder le contact avec la chaise, quelle qu'en soit la partie du corps, tout au long du solo. Les états traversés après verbalisation et clarification sont la colère et la mélancolie, ils devront s'alterner au fil du solo et de la relation à la chaise, ces états ne sont pas connus de l'enseignant au moment du passage et confus chez l'élève au début de la séquence.

4.2 l'interaction

Nous décrivons précisément les co-actions dans le tableau ci-dessous. Le transcript est réalisé à partir des tours d'action et de parole (TdA, TdP) ⁴ s'appuyant sur une description corporelle et motrice des interactions entre actants, et des tours de parole (TdP) correspondant aux contenus verbaux des interactions. Les images clés retenues mettent en évidence les moments significatifs des interactions *in situ*.

Nous nous centrerons sur les régulations 1 et 2 de l'enseignante effectuées après le passage 2 et 3 de Manon.

4.3 Premier passage filmé

TdPS1	Première présentation du solo P l'enseignante M Manon	Elle n'est pas sur la vidéo, problème d'enregistrement, la vidéo démarre avec la première régulation de l'enseignante
TdPS2 0,08 0,19	<p>Régulation de l'enseignante qui vient de découvrir les premiers travaux de Manon</p> <p>P1 – Alors/, c'est qui cette personne sur cette chaise ? <i>Anne se tient les cheveux et regarde Manon.</i></p> <p>M2 : <i>petit rire de Manon</i></p> <p>P3 elle nous dit quoi là ?/</p> <p>M3 Elle est emprisonnée par la chaise !</p> <p>P5 t'es emprisonnée/Tu es prisonnière par la chaise, c'est un boulet/P ici clarifie la pensée de Manon</p> <p>M6 voilà/houai.</p> <p>P7 c'est un boulet/t'es prisonnière de la chaise</p> <p>M8 Voilà ! (<i>Manon confirme de nouveau les propos de P</i>)</p> <p>P8 d'accord ! pourquoi ?/P bras croisé</p> <p>P9 Elle représente quoi cette chaise,/pourquoi/c'est un boulet ?//</p> <p>M10 elle m'empêche d'avancer/</p> <p>P10 [oui mais/(<i>les échanges se superposent</i>)</p> <p>M11 elle empêche d'avancer]</p> <p>P11 Oui mais symboliquement, une chaise c'est pas forcément un boulet, c'est que/... y a quelque chose/Qu'est qui fait qu'elle est prisonnière de la chaise et qu'elle ne peut pas te lâcher ? //oscillation du buste et moue réflexive//Y-a-rien qui te.... //</p> <p>P12 D'accord !/je pense que tu peux laisser comme ça</p>	<p><i>Professeure assise sur le banc qui désigne la chaise puis se remet les cheveux en place, sourit en regardant Manon. Puis croise les bras [2 sec] et questionne Manon.</i></p>  <p>on passe ici du personnage à l'interprète – « elle » à « tu », on recentre sur l'interprète</p> <p><i>la tête oscille bras croisés</i></p> <p><i>le buste avance vers Manon, les bras s'ouvrent, les mains évoquent un contenu</i></p>  <p><i>Les accents se font vers l'avant, vers Manon. le buste et la tête oscillent de droite à gauche dans un silence de 4 secondes ; regard vers Manon/moue réflexive bras ouverts mains ouvertes verticales vers Manon</i></p>

L'enseignante s'appuie sur un « déjà-là » au sens où le début du solo de Manon est une production nourrie de l'action conjointe antérieure vécue avec l'enseignante mais aussi avec des artistes passés dans les cours d'une part et de moments au cours de l'année où l'on montre ce que l'on a trouvé, effectué, produit... d'autre part. Le contrat didactique est donc connu, car il est d'usage de montrer son travail. Ici le problème posé est différent, il s'agit d'interpréter et non de montrer. Ce qui fait problème, car l'engagement n'est pas le même. Il ne s'agit pas de répondre par l'improvisation, par exemple, à une proposition de questionnement, où à une contrainte, mais de structurer un propos artistique à partir d'une intention sensible, de le donner à voir et de le partager.

Le milieu est ici en premier lieu intérieur au sujet. Il va falloir mettre en cohérence un parti pris artistique, un parti pris corporel, une intention, des états de corps (tensions, relâchements, postures...) et mentaux (concentration pouvoir d'évocation, mémoire...) qui déboucheront sur une énonciation artistique médiée par le corps en mouvement. Par ailleurs cette réorganisation doit pouvoir être réversible au sens de sortir de l'interprétation et revenir à l'état antérieur, celui

qui me constitue au quotidien. Enfin le contexte (milieu extérieur, espace scénique, spectateurs) invite l'interprète à s'inscrire dans un milieu intérieur autre.

Le questionnement de l'enseignante (Anne ; A/P) demande à Manon (M) de porter son attention sur la dimension symbolique (TPSA/TPS2/P11) et d'instaurer plus fortement une relation à la chaise sans pour autant lui en donner les clés.

Il s'agit pour A d'amener M à passer « d'une action sur soi » (action de transformation des formes corporelles, des effectuations (s'asseoir, se lever, chuter...), action où elle se prend pour objet et qui dénature l'interprétation et donc la présence et les effets qu'elle génère, à « une action vers soi » (affinement des états, sensations, recherche d'une qualité sensible) qui clarifie la présence à soi et intensifie la relation à l'autre. La stratégie mise en perspective ici, à un moment clé de la création, abandonne donc toute intervention sous forme d'injonction sur les formes produites ou sur l'effectuement (coordination d'actions) pour se centrer sur le sujet et la perception qu'il a de ce qu'il veut habiter et transmettre. A tente de clarifier la formulation de l'état recherché par M en associant à la chaise le mot « boulet »(P5). M poursuit dans ce sens : « elle m'empêche d'avancer » (M10).

La forme interrogative de l'intervention et de l'échange est donc pour l'enseignante éminemment stratégique. Elle ne donne pas de clés pour établir une relation particulière, c'est à Manon, une fois installée dans une dynamique de conscience (Varela, Vermeersch, Depraz), que revient la responsabilité de clarifier cette relation et d'en trouver les modalités. Ou plus exactement, elle procède par touche et de manière implicite et ouvre des pistes d'interprétation. Elle est ici dans un processus dialectique de réticence/expression.⁵

<p>TPS1</p> <p>55 s</p> <p>1 min 37 s</p> <p>1 min 46 s</p>	<p>P13 : Et toi pendant ton ressenti, t'es dans quel état, léger, lourd, triste mélancolique en colère ?/ M1 : en colère/ P13 :en colère,/donc cette chaise elle t'énerve ?/ M14 :Mélancolie en colère/ P15 : Mélancolie et en colère donc il y a deux états, d'accord ? M16 : des moments où ça se mélange P17 : tu joues avec le poids, l'abandon, le ralenti, des moments plus vites./Ça tu vas le garder, garder dans la tête, mélancolique en colère, la chaise est un boulet, elle est un boulet peut-être qu'on t'a demandé de rester tout le temps assis, sage sur cette chaise... peut importe d'accord ? / P18 : donc l'idée de cette chaise qui te poursuit au quotidien, tout le temps, parce qu'elle est à un endroit où l'on doit s'asseoir, être sage, peut être écrire, écouter... /elle symbolise pour toi un manque d'espace/. D'accord, donc tu vas recommencer avec cet imaginaire-là et avec l'idée de mélancolie et de colère//.</p> <p>M18 : acquiesce en oscillant de la tête P19 : et moi je participe, je suis là,/comment avec tes yeux, ton regard, l'engagement de la tête tu me fais participer/Ok ? P20 : tu recommences juste ça/ Manon quitte le regard de l'enseignant et se dirige vers la chaise pour refaire la première partie de son solo</p>	<p><i>P invite Manon à croiser les états et les émotions censées être interprétées</i></p> <p><i>D'instaurer avec la chaise un dialogue</i></p> <p><i>[difficilement audible]</i></p> <p><i>Ici P montre à Manon que les émotions seront interprétées en jouant sur les états et non en les simulant</i></p> <p><i>gestuelle co verbal des deux mains qui ponctuent le discours à chaque description</i></p> <p><i>Pour le manque d'espace, gestuelle d'ouverture des deux bras/la gestuelle renforce également la notion de poids en lien avec l'image du Boulet. Les doigts se joignent au moment de la prononciation des mots mélancolie et colère pour insister sur ces deux états.</i></p> <p><i>Il est essentiel pour P de dire à Manon qu'elle danse ici est maintenant pour P et qu'il faut qu'elle sorte d'une posture autoévaluation.</i></p>
--	---	---

Le processus de réticence/expression montre que l’enseignante passe par deux moments : le premier, vise à donner un statut à la chaise que Manon ne doit jamais lâcher et qui est le catalyseur des états traversés, des émotions suggérées. Le second invite à préciser l’état traversé qui permet de créer du sens dans la relation instaurée avec la chaise. Cela suppose de faire expliciter par Manon les émotions sous-jacentes qui l’organisent. (TPSB/TPS1/P13àM16). L’enseignante favorise donc la mise en lien au cours de cet échange, des états et des émotions (poids, abandon, lourd... et triste, mélancolie...) avec la tenue de la chaise ;

Enfin, l’enseignante sollicite l’imaginaire et le registre d’images sous-jacent afin de stimuler l’énergétique (Susanne K.Langer) du geste dansé (TPSB/TPS1/P18 : « *Donc l’idée de cette chaise qui te poursuit au quotidien, tout le temps, parce qu’elle est à un endroit où l’on doit s’asseoir, être sage, peut être écrire, écouter... /elle symbolise pour toi un manque d’espace/. D’accord, donc tu vas recommencer avec cet imaginaire-là et avec l’idée de mélancolie et de colère//.*) en lien avec les émotions recherchées par Manon.

L’enseignante utilise un ton, une gestuelle qui se veut convaincante (les gestes co-verbaux ponctuent de manière importante le discours). On constatera dans le deuxième passage filmé une modification de la posture d’engagement dans le solo. L’enseignante insiste sur le regard qui, même de dos, influe sur la réception de l’interprétation par le spectateur. Le regard reste intérieur, non projeté, la présence s’en ressent. Il s’agit alors d’amener M à exploiter son usage. (P19) « *Et moi je participe, je suis là/comment avec tes yeux, ton regard/l’engagement de la tête tu me fais participer* ».

La phrase « *je participe* » (TPSB/TPS1/P19) au sens où l’engagement par la tête, le buste invite à chercher à maintenir le spectateur en haleine ? Par ailleurs l’interprète, quelle que soit sa position dans l’espace, ne doit pas perdre la prise en compte du spectateur. A invite donc M a ne jamais oublier le spectateur quel que soit l’orientation du corps dans l’espace scénique.


4.4Deuxième passage filmé

<p>TPS1</p> <p>2 min 20 s — 2 min 32 s 2 min 40 s 2 min 55 s 3 min 8 s</p>	<p>P20 heu... N’hésite pas d’aller très loin dans le prolongement/engage la tête et les yeux/dis-nous ta mélancolie, dis-nous ta colère/ (présence à autrui) c’est parti (Problème de son)</p> <p>P22 C’est parti</p> <p>P23 Chut chut [trop de bruit des élèves en recherche]</p> <p>M19 demande de modification du son</p> <p>P24 « j’peux pas plus » C’est parti</p> <p>P25 Continue même si t’es de dos à nous, où sont les yeux ?/Intervention pendant la danse</p> <p>P26 continue, continue//ouvre les yeux//</p> <p>P27 voilà c’est mieux/oui/continue/allez//la c’est la colère vas-y hop aller, engage la tête/plus grand/la colère/oui/plus grand/voilà/prend le risque/c’est quoi là, colère ou mélancolie ? Choisisies//les yeux/pourquoi/ça va, continue//</p> <p>Ce n’est pas grave continue</p>	<p><i>Le professeur s’adresse à Manon qui a le dos tourné et qui se retourne pour l’écouter, elle tient sa chaise.</i></p> <p><i>Manon danse. Départ de dos, elle tient la chaise, le corps oscille, passage d’un pied sur l’autre. L’oscillation s’amplifie le buste se courbe. Le principe de composition adopté ici est celui de la répétition, l’accumulation/l’amplification du geste. Accompagné par les sollicitations de l’enseignante. L’enseignant encourage pendant le solo Manon ceci afin d’éviter qu’elle ne quitte son interprétation.</i></p> <p><i>Manon s’arrête et revient vers l’enseignant et fait signe de la tête et des mains qu’elle est en difficulté. Manon perd le contrôle de la chaise au sens strict (et peut-être aussi au sens symbolique).</i></p> <p><i>Le professeur se lève et se met face Manon</i></p>
---	---	--


<p>TPS2 3,27</p> <p>3,40</p> <p>3,57</p> <p>3,59</p>	<p>P 28 Oui, mais qu'est-ce qui a changé là ?/Tu as été jusqu'au bout d'une intention, d'un état, du coup la chaise a réagi d'une autre façon (...) du coup tu l'as contrôlé moins et cela t'as perturbé pour la mémoire. Sauf ce que tu as fait là c'est mieux que ce que tu as fait avant ! <u>tu l'as ressenti corporellement ou pas ?</u></p> <p>M26 oui <i>acquiescement</i></p> <p>P 29 j'ai ressenti plus de colère du coup cela modifie ta relation à la chaise, et du coup cela modifie ce que tu avais prévu</p> <p>P30 tu vas recommencer et./tu vas te servir/il y a quelque chose que t'as pas prévu, tu vas te servir de ce qui arrive, tu continues/oui/</p> <p>P31 par contre là c'est la colère, après c'est quoi ?</p> <p>M 27 Après comme je veux me sauver, je n'y arrive pas</p> <p>P32 donc, il y a une transition, elle te rattrape cette colère que tu as envie d'évacuer, / (Propos de Manon inaudible qui commente son passage et se superpose à P) mais elle te rattrape, d'accord, OK</p> <p>M 28 (...) Je ne sais pas comment l'exprimer, elle me rattrape (la colère), quand je me retourne, elle me rattrape.</p> <p>P33 par contre si tu es dans la mélancolie là je dois voir <i>monstration corporelle de l'état par un port de bras allégé</i> et pas quelque chose, <i>monstration d'un port de bras agité</i></p> <p>P 34 essaye de trouver le même état, si la chaise, elle t'embarque ne te dis pas : mince ce n'est pas ce que j'avais prévu, non ! la chaise elle t'embarque : comme je réagis./ <i>Réponse de Manon inaudible</i></p>	<p><i>P se rassoit pour le passage suivant. P reste assise et s'adresse à Manon. Le regard est connecté de manière permanente. La gestuelle co-verbale (main doigt tourné vers le sol) ponctue le discours. Il s'agit ici de rassurer Manon et de lui dire que les aléas doivent être exploités (chaise qui tombe). Ce principe, cette règle d'improvisation sont importants : s'appuyer sur ce qui se passe</i></p> <p><i>P28 : P invite ici à une présence à soi</i></p> <p><i>P29 : c'est P qui formule les états, par sa position de spectateur, ce que l'interprète acquiesce</i></p> <p><i>P demande de la nuance, la mélancolie n'est pas la colère et donc ne débouche pas sur le même usage du corps dansant.</i></p> <div data-bbox="1002 1077 1257 1218" data-label="Image"> </div> <p><i>P se lève et se met face à Manon, la gestuelle des bras ponctue l'état recherché.</i></p>
<p>TPS3</p>	<p>P35 : Tu reprends.///</p>	

On constate un déséquilibre dans l'échange. Manon parle peu. A est obligé de révéler à M par la parole ce que M révèle par le corps. Cette situation est fréquente, car les élèves sont peu souvent amenés en classe à formaliser leur pratique notamment sur le plan du ressenti. Manon a ménagé des phases d'improvisation, notamment dans son engagement, ceci peut changer sa relation à la chaise « qui réagit ». L'enseignante lui précise que face à ce choix, il lui faut s'appuyer sur ce qui se passe et l'utiliser (TPSC/TPS2/P30 : « tu vas recommencer et./tu vas te servir/il y a quelque chose que t'as pas prévu, tu vas te servir de ce qui arrive, tu continues/oui/»). Ceci l'incite à intervenir dans le solo pour accompagner Manon et lui éviter comme dans le passage précédent de s'arrêter. L'arrêt est souvent constaté quand s'opère un dédoublement du sujet qui par un regard intérieur dans l'action, sous le regard de l'autre, s'autoévalue négativement. Il préfère alors sortir de l'interprétation. Dans ce cas la présence scénique est neutralisée.

4.5 Troisième passage de Manon

TPS4	TROISIÈME PASSAGE DE MANON (deuxième filmé) Manon est de dos la musique est lancée	
4 min 55 s	P36 tant que je ne te dis pas d'arrêter, tu ne t'arrêtes pas///musique P37 Pense aux yeux, tu es de dos, mais que peut ton regard./ P38 Ton dos nous parle./qu'est-ce qui nous dit là ? Aller, aller...///	<i>Manon est de dos</i> <i>Manon fait demi-tour et s'assoit face au public</i>
5 min 17 s	Continue, continue.../// P39 Pense au regard, aux yeux///	
5 min 59 s	P40 Continue, continue, continue, ne lâche pas,/ Continue//	
6 min 24 s	P41 Aller balance aller encore, aller encore, aller encore//c'est pas grave, c'est pas grave, continue, tu l'a ramasses, c'est parti.... ///	<i>La chaise tombe, l'enseignant pousse Manon à s'adapter en tenant compte de « l'accident » la chaise tombe et donc d'improviser en conséquence.</i>
7 min 23 s	P42 Trouve une fin// <i>Fin du solo</i> M ce n'est pas ce que j'avais prévu/ P oui tu as changé, je préférerais la deuxième formule de tout à l'heure/il y a de très beaux moments. Il va falloir maintenant voir l'espace.	

Ici on constate l'omniprésence de l'enseignante pendant la danse qui par ses interventions accompagne Manon dans sa prestation pour maintenir son engagement.

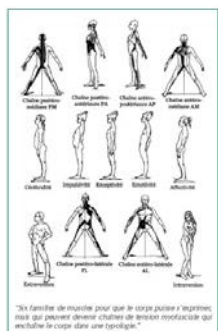
9 min 10 s	DERNIER MOMENT DE RÉGULATION La dernière partie fait la synthèse de ce qui a été abordé. Quelques propositions sur l'espace et dans l'utilisation de la chaise « comme un boulet » sont présentées à Manon.	
------------	---	--

5 Les modifications constatées chez Manon.

5.1 premières constatations



La comparaison de ces deux photos (TPSA/PS1 et TPSC TPS1) prises au moment où la musique et donc le solo vont démarrer montre, même si cela est subtile une modification de l'élan postural (*potentiel d'action et de réception sensorielle inscrit dans le corps du sujet qui détermine son rapport au monde ici et maintenant*) dans la photo de droite (deuxième passage filmé, troisième pour Manon). La dynamique gravitaire n'est pas la même. Manon est « moins assise dans son bassin », la tête est dégagée, le corps est plus grand (repère pris par rapport à l'horizontalité de la chaise), car le buste est plus érigé. Il y a donc une volonté d'entrer dans le solo, différente. Elle est disposée mentalement à agir et se positionne corporellement à le faire (Domenico Masciotra). L'engagement est donc plus fort. Ceci accroît sa présence dès le début de la musique. La présence est donc liée à l'intensité de l'engagement dans l'action ici et maintenant et se caractérise par un élan postural vers le haut et l'avant.



Nous utilisons ici (schéma ci-contre) des outils d'observation élaborés à partir des postures psycho comportementales formalisées par Godeleive Denys struiff⁶

5.2 deuxième constatation

À partir d'une comparaison des deux prestations de Manon visible sur la vidéo, on peut diviser le solo en moments (sans que Manon ne lâche la chaise) qui peuvent être comparés

Moment 1 Manon est de dos à la chaise debout, la main droite posée sur le dossier

Moment 2 Manon est assise sur la chaise

Moment 3 Manon se lève et s'échappe en tenant la chaise sur la diagonale en fond de scène



Moment 4 Manon danse dans la diagonale, dos au public, la chaise collée à la jambe

Moment 5 Manon revient vers l'avant-scène en soulevant la chaise

Moment 6 Manon danse assise sur la chaise, puis au sol, puis dos à la chaise debout

Moment 7 Manon est assise sur la chaise et termine son solo

Moment 1	Début du solo	
Moment 2	Manon est sur la chaise	

Moment 4	Manon danse dos au public au bout de la diagonale Puis pose la chaise et s'appuie sur le dossier	
Moment 6	Manon danse au sol face au public en avant-scène	

Manon n'ira que jusqu'au moment 4 dans le premier passage vidéo. Nous ne pouvons donc comparer que ces 4 moments. Nous nous attacherons plus précisément au moment 1 et 2

Le passage du moment 1 au 2 de la chorégraphie dure, dans le premier passage filmé, 18 secondes. Dans le deuxième passage filmé, il dure 23 secondes soit 5 secondes de plus. Ces 5 secondes sont importantes. Ce premier moment permet d'installer la logique d'exposition du solo, de donner le temps au spectateur d'entrer dans la chorégraphie, *mais aussi et surtout de se mettre dans l'état voulu (concentration, engagement, sollicitation des images intérieures...)*. Manon prend donc ici plus de temps. Par quoi se caractérise cet allongement ? La rythmicité des actions monte crescendo, les alternances tensions/relâchement du corps vont s'accroître et les actions progressivement s'amplifier que cela soit les oscillations du corps ou ses actions de flexion/extension. La rythmicité générale et les accents corporels seront donc plus prononcés. La tension dramatique est de fait plus importante et la relation à soi plus prononcée, ce qui accroît l'effet de présence. Cet effet de présence a aussi comme conséquence de déclencher une modification du tonus postural chez le spectateur qui par le corps instinctivement accompagne le danseur. Ce constat mériterait d'être étudié et approfondi. L'enseignante le perçoit et le constate (TPSC/TPS4/P37 à P41) et invite Manon à rester dans la dynamique traversée en intervenant pendant le solo (TPSC/TPS4) pour l'accompagner et éviter qu'elle s'arrête.



Dans le moment 1 et 2, la tête est de plus en plus dans les lignes esthétiques du mouvement et le regard ne s'informe pas sur l'extérieur au sens où la tête resterait horizontale en toute circonstance. Ceci est un indicateur d'une sortie de l'effectuation pure pour entrer dans une intériorité. Le buste joue un rôle fondamental en n'étant pas exclusivement un segment de transmission mécanique, mais aussi une possibilité de créer à la fois des lignes et d'être à l'origine, à partir du sternum,

d'une impulsion qui se propage dans tout le corps concourant ainsi à la création d'une résonance poétique. Les gestes haptiques⁷ sont fortement présents et utilisés en nombre, ils renvoient, semble-t-il, à une intériorité, à un moi qui expose une intimité et qui renforce la présence de Manon. Force, puissance du geste et fragilité du ressenti se conjuguent et émergent comme fil conducteur de l'authenticité mise en jeu

6 Analyse

Un état de tension est maintenu qui exige l'alliance consciente de deux exigences fondamentales et ici contradictoires : la forme et le sens. L'organicité du mouvement⁸ et la conscience d'un sens qui se manifeste, mais qui à la fois échappe tout autant au danseur qu'au spectateur, sont ici liés. Manon s'abandonne et semble révéler une part enfouie d'elle-même. Cet abandon est permis par les espaces de liberté définis au cœur du solo, mais il n'est pas total, une distance est toujours nécessaire ne serait-ce que pour ne pas perdre le fil du déroulement qui est écrit⁹. Et c'est ce jeu subtil entre abandon et contrôle qui est difficile à construire (et sur lequel l'enseignante tente d'agir) pour ne sombrer ni dans un expressionnisme débridé ni dans un usage mécaniciste du mouvement.

7 Les conditions didactiques favorables à un travail sur la présence

La présence scénique est ici une expérience traversée, elle ne relève pas seulement de l'être en soi, au sens où le sujet aurait une présence dite naturelle, mais de l'être au monde ici et maintenant révélé par l'interprétation. De fait on ne transmet pas une expérience, mais comme le dit Heidegger on transmet les conditions de l'expérience, ce que tente de faire l'enseignant. Son statut est double, elle est à la fois enseignante et spectatrice/observatrice et l'un doit guider l'autre. L'enseignante vit aussi une expérience, elle réceptionne la prestation de Manon, se doit de formaliser pour elle-même un ressenti qui sera apprécié à l'aune non pas d'un modèle, mais d'une multitude d'expériences d'interprète et de spectateur traversée par ailleurs et extraire, maintenant en tant qu'enseignante, à partir d'une observation ciblée, les questions essentielles que Manon doit se poser. Elle transmet donc les conditions de l'expérience qui permettront à Manon de construire un voyage poétique dans lequel elle doit embarquer par sa présence le futur spectateur. Nous sommes ici dans un acte éducatif et cette composante est essentielle à prendre en compte par l'enseignante au moment de l'adolescence, moment où se construit l'identité. Il s'agit de vivre une expérience artistique et de savoir aussi en sortir. La verbalisation, au-delà de la clarification du savoir transmis, joue ici un rôle fondamental dans la mise à distance de ce qui est vécu.

Le dispositif didactique révèle des partis pris qui ont des incidences sur l'action conjointe entre le professeur et l'élève, notamment le choix de passer un moment important seul en tête à tête avec l'élève. Ce qui suppose que la dynamique de projet soit enclenchée et que les autres élèves puissent travailler en autonomie. L'élève ne peut être chorégraphe de sa danse sans cette autonomie dans le travail. Cette approche est le résultat d'une construction progressive tout au long du cursus de formation, les élèves restant trois ans avec le même enseignant.

L'acceptation de présenter son travail seul face à l'enseignant repose sur un contrat de confiance et de respect mutuel. L'enseignant reconnaît l'élève dans son statut de danseur chorégraphe, l'élève reconnaît l'enseignant comme observateur averti. Cette reconnaissance mutuelle est la condition *sine qua non* pour que la situation soit constructive [Paul Ricœur « soi -comme un autre » seuil 1990].

Le contrat didactique est ici connu : présenter seul, deux ou trois fois, devant l'enseignant, une étape de son travail et débattre des modalités de transformation. L'élève sait que l'enseignant ne fera pas, en tant que chorégraphe, son solo.

Nous sommes ici dans une situation de don/contre don. L'enseignant s'engage si l'élève s'engage également.

Pas d'injonction. Pas de prescription sans au préalable un temps conséquent de questionnement. S'appuyer sur la réticence, ne pas donner de réponse toute faite, mais inviter à se questionner sur les moyens à mobiliser. La stratégie repose sur approche en plusieurs étapes, tout d'abord

1 la clarification du statut de l'objet (la chaise) -2 la clarification de l'intention, états, émotions, - 3 la clarification des usages du corps au niveau des qualités- 4 l'apport de propositions pour avancer.

Les transformations repérées chez Manon permettant de clarifier son interprétation et d'accroître sa présence scénique

Passer d'un regard surplombant sur « l'en train de se montrer » à s'engager dans « le faire ». Le



regard surplombant ayant plusieurs origines : contrôler le geste dansé, le réaliser au plus près des attentes supposées de l'enseignant, s'évaluer dans cette réalisation émettre des hypothèses sur le regard porté par l'enseignant. Cette situation se traduit par un arrêt de la danse, on ne peut pas danser et se regarder danser.

Passer de faire le geste à s'engager dans le geste en mobilisant l'imaginaire et en jouant sur les propriétés du mouvement [tension/relâchement — suspension — accentuation tonique...].

Renouer avec une distance qui n'est plus liée à une évaluation du regard de l'autre, mais à la nature de l'interprétation que l'on veut porter.

Il faut passer d'un corps quotidien qui traverse les émotions à un corps fictif qui les joue. Il ne s'agit pas de ressentir la colère ou la mélancolie et de la montrer, mais de l'évoquer pour la faire ressentir.

Ceci nous amène à poser la question suivante : la présence est-elle la condition ou la conséquence de ses transformations ? nous pensons après ce travail qu'elle en est la conséquence.

8 Conclusion

Nous nous sommes attachés ici tout d'abord à la présence scénique et non à la présence « tout court », celle du quotidien. Il s'agissait de comprendre comment un enseignant guidait un élève dans la construction de cette présence lors de la création d'un solo postulant ainsi que la présence n'est pas un don de la nature, mais bien le fruit d'un apprentissage, notamment dans les arts de la scène.

La distance construite vis-à-vis de ces propres émotions, le jeu avec cette distance, sont, semble-t-il, les secrets de la présence scénique. Cette distance ne peut se construire sans une clarification des intentions artistiques il s'agit avant tout d'éprouver la distance entre son être et l'interprétation. Le recul réflexif opéré par le débat sur les émotions les états, les moyens de les faire surgir construisent cette distance. Il n'y a pas de fausse complicité émotionnelle avec le spectateur où il s'agirait de partager des émotions véritablement ressenties par le danseur ou l'acteur. Il ne s'agit pas d'être ému par la mélancolie du danseur, mais de toucher à l'universelle en saisissant ce qu'est la mélancolie en elle-même, au travers de l'interprétation qui en est faite. Pour cela il faut la définir non pas de manière formelle, mais dans son organicité, condition pour que le corps se l'approprie. C'est le sentiment et non l'émotion qui est premier. C'est à cette condition que peut surgir la présence. Delà l'expression de l'enseignante « dis-nous ta colère, dis-nous ta mélancolie » et non « montre-nous ta colère ».

¹ intervention à l'ESEN sur le PEAC de l'Inspection Générale des enseignants artistiques.

² Un artiste présente au travers d'un médium ses représentations (plastiques, poétiques, esthétiques...). Cet acte est une énonciation. La qualité de l'énonciation est liée à l'activité technique et artistique déployée. Une **activité d'énonciation** consiste donc à rendre présentes, des représentations sensibles par une mise en jeu éprouvée des propriétés plastiques, poétiques, théâtrales, musicales, physiques, sémantiques du corps.

³ B.O n°4 29 avril 2010

⁴ Loquet, Roessle et Roncin, 2006

⁵ « didactique pour enseigner ». Collectif didactique pour enseigner.

⁶ Godelive Denys struyf. Fondement de la méthode des chaînes GDS. ICT Bruxelles 2000

⁷ Haptique signifie « je touche » et en l'occurrence ici se toucher. Type de geste que l'on utilise quand on dit « moi, je » ou par exemple quand on pose les mains sur le visage lors d'un étonnement

⁸ Le geste dansé n'est pas ici référé à une technique pouvant être nommée (tour arabesque etc), la forme n'est pas une fin, mais la conséquence d'un « état intérieur ». Le sens qui émerge peut aussi l'être à l'insu du danseur lui-même et être perçu par le spectateur. L'organicité renvoie donc au ressenti et non à la géométrie ou la trace, le dessin réalisé par le mouvement dans l'espace.

⁹ La notion d'écriture est en débat, mais reste d'un usage fréquent dans le milieu de la danse artistique. Elle renvoie à la rigueur de la composition chorégraphique et au style singulier du danseur. La danse ne s'écrit pas mais se note grâce à des systèmes très élaborés comme celui de R.Laban. « Qu'est-ce qu'écrire la danse » P.Veriel 2019.