

# L'Enseignement de la Danse: une voie complémentaire pour la formation contemporaine de l'acteur

Marie-Eve Skelling Desmeules

Université d'Ottawa – Ottawa, Canada

**RÉSUMÉ – L'Enseignement de la Danse: une voie complémentaire pour la formation contemporaine de l'acteur** – Cette recherche qualitative interprétative vise à comprendre la formation du corps offerte par Mélanie Demers, artiste invitée pour donner le cours *Danse pour acteurs* à l'hiver 2014 à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. En m'appuyant sur le concept d'expérience (Dewey, 2005) et la théorie de l'activité (Engeström, 1987; 1999), j'ai approfondi la manière dont ce cours amène les apprenants-acteurs à s'ouvrir à leur propre corps, à mettre en scène une écriture corporelle, à développer une conscience croisée, à confronter des défis personnels au regard du travail corporel ainsi qu'à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique.

Mots-clés: **Travail du Corps. Danse. Formation de l'Acteur. Théorie de l'Activité. Expérience.**

**ABSTRACT – Teaching Dance: a complementary approach for modern actor training** – This interpretive qualitative research aims at understanding the corporal work in the class *Dance for actors* taught by Mélanie Demers, invited artist during the 2014 winter semester at École supérieure de théâtre in Université du Québec à Montréal. Using the concept of experience (Dewey, 2005) and the Activity theory (Engeström, 1987; 1999), I studied how this class leads students to open themselves to their own bodies, to create a corporal writing, to develop internal and external conscienceness, to confront personal challenges related to the corporal work and to accept the vulnerability of their bodies in artistic expression.

Keywords: **Physical Work. Dance. Actor Training. Activity Theory. Experience.**

**RESUMO – O Ensino da Dança: uma via complementar para a formação contemporânea do ator** – Esta pesquisa qualitativa interpretativa tem como objetivo compreender a formação corporal ministrada por Mélanie Demers, artista convidada para ministrar o curso *Dança para atores* no inverno de 2014 na *École supérieure de théâtre* da *Université du Québec à Montréal*. Com base no conceito de experiência (Dewey, 2005) e na teoria da atividade (Engeström, 1987; 1999), estuda-se a forma como esse curso conduz os alunos-atores a uma abertura a seus próprios corpos, a encenar uma escrita corporal, a desenvolver uma consciência cruzada, a enfrentar desafios pessoais em relação ao trabalho corporal e a aceitar a vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística.

Palavras-chave: **Trabalho de Corpo. Dança. Formação do Ator. Teoria da Atividade. Experiência.**

## Introduction

Cette recherche vise à comprendre la formation du corps offerte dans le cours *Danse pour acteurs* du programme d'interprétation théâtrale de l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. De nos jours, le rapport au corps est à la fois primordial et omniprésent dans les programmes de formation de l'acteur, entre autres, parce que “[...] l'espace théâtral n'a d'existence que par la mise en jeu des corps des acteurs” (Knapp, 2001, p. 136). Les apprenants-acteurs suivent tantôt des cours qui ciblent essentiellement le travail du corps et tantôt d'autres cours qui l'intègrent dans le travail vocal ou le travail d'interprétation. La formation du corps se veut ainsi plurielle. Elle fait référence à une myriade d'expériences pouvant amener les étudiants à prendre conscience de leur corps, à mieux le comprendre, le contrôler et l'utiliser au service du jeu.

Pour faire la lumière sur la formation du corps offerte dans le cours *Danse pour acteurs*, cet article présente d'abord brièvement le contexte de la recherche, celui de la formation de l'acteur au Québec, puis le programme de l'École supérieure de théâtre, avant d'y situer ce cours. Par la suite, il aborde le concept d'expérience et la théorie de l'activité sur lesquels je me suis appuyée dans le cadre de cette étude. Il traite ensuite de la manière dont l'expérience de la danse amène les apprenants-acteurs à s'ouvrir à leur propre corps, à mettre en scène une écriture corporelle, à développer une conscience croisée, à confronter des défis personnels au regard du travail corporel, ainsi qu'à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique. Finalement, l'article revient sur le cadre théorique pour approfondir l'étude de cette formation du corps, celle d'un corps à la fois singulier, sensible et authentique.

## Le Contexte de la Recherche

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai cherché à mieux comprendre la formation liée au travail du corps dans la formation de

l'acteur offerte à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. Plus précisément, j'ai étudié ce type de formation dans cinq cours de voix, d'interprétation et de mouvement inscrits en première et en deuxième année de ce programme de trois ans. Dans la lignée des études interprétatives, cette étude s'intéresse aux expériences vécues par les participants et au sens qu'ils leur accordent (Anadón; Guillemette, 2007, p. 31). De nature qualitative, elle valorise la contextualisation des situations étudiées et vise à comprendre les réalités subjectives à partir des points de vue des participants, soit principalement des cinq professeurs ayant enseigné les cinq cours étudiés. J'ai aussi considéré, de manière complémentaire, ceux d'étudiants à qui s'adressaient ces cours. Les professeurs pouvaient choisir entre deux niveaux d'implication possible. En fonction du premier niveau, ils prenaient part à une seule entrevue individuelle semi-dirigée à la fin de leur session d'enseignement. En fonction du second niveau, ils m'acceptaient en salle de classe aux fins d'observation participante et ils participaient à trois entrevues individuelles semi-dirigées. Celles-ci prenaient place en amont, en cours et en fin d'observation.

Pour ce qui est de l'étude du cours *Danse pour acteurs* sur laquelle se centre cet article, j'ai mené une seule entrevue individuelle semi-dirigée auprès de la professeure à la fin de la session où s'est déroulé le cours. Celle-ci a permis d'aborder la mise en place de ce cours, le contexte d'enseignement, la formation du corps dispensée ainsi que les expériences de formation auxquelles elle a donné lieu. J'ai aussi assisté à la présentation publique des étudiants en fin de session, ce qui m'a permis d'observer plusieurs chorégraphies de groupe et de duo qui avaient été travaillées dans le cadre de ce cours. J'ai également tenu un groupe de discussion auprès de trois étudiantes parmi les 19 personnes à qui s'adressait le cours. J'ai donc principalement étudié la formation liée au travail du corps du point de vue de la professeure tout en m'appuyant, de manière complémentaire, sur les perspectives de trois étudiantes l'ayant vécue. Rappelons que cette recherche ne visait pas à reprendre en détails les différents exercices proposés par la

professeure qui sont du ressort de la pédagogie qu'elle exerce. Il s'agissait plutôt de comprendre les finalités visées par les expériences d'apprentissage proposées aux étudiants. Pour assurer la crédibilité des données et de la recherche, les transcriptions de l'entrevue ont été partagées avec la professeure à fin de révision. De plus, le groupe de discussion auprès d'étudiantes constitue des données complémentaires qui ont permis de mieux comprendre le sens des expériences vécues lors du cours. En cherchant à mieux comprendre le sens que les participants accordent à leurs expériences et ainsi à faire entendre leur voix, je conçois le savoir comme étant co-construit par l'interaction chercheur-participants. Je considère que les participants, en partageant leurs témoignages et leur quotidien, de même qu'en validant les informations collectées et les interprétations, sont des co-constructeurs des connaissances.

### **Le Contexte de Formation Professionnelle de l'Acteur au Québec**

Au Québec, il aura fallu attendre la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle pour que diverses institutions québécoises en langue française participent à l'émergence d'un programme de formation professionnelle de l'acteur. Celles-ci sont au nombre de six: le Conservatoire de Montréal; le Conservatoire de Québec; l'École nationale de théâtre du Canada; l'École supérieure de théâtre (rattachée à l'Université du Québec à Montréal), de même que les Cégeps Lionel-Groulx et de St-Hyacinthe. Ces établissements dispensent "[...] une formation spécialisée qui vise à développer le potentiel de futurs artistes qui désirent faire de la pratique de leur art un métier" (Québec; Ministère de l'Éducation, 1996, p.24). Chaque institution propose un cheminement singulier de formation en insistant sur certains volets d'enseignement plutôt que d'autres. C'est ainsi que, selon les programmes, une importance plus ou moins grande est accordée, entre autres, à la dramaturgie et l'écriture, à l'histoire du théâtre, à son analyse, au mouvement, à la respiration, à la voix et la diction, au chant, aux différentes formes et approches du jeu (improvisation, atelier de création, jeu devant la caméra).

## La Formation de l'Acteur Dispensée par l'École Supérieure de Théâtre

Parmi les différentes formations de l'acteur en langue française au Québec, celle de l'École supérieure de théâtre tient entre autres sa singularité de son contexte universitaire. Dès sa fondation en 1969, l'Université du Québec proposait déjà des modules de théâtre universitaire. Ce n'est toutefois qu'en 1985 qu'un Département de théâtre y a ouvert ses portes, aujourd'hui l'École supérieure de théâtre. Différents profils de formation en art dramatique y sont offerts dont la formation de l'acteur. Ce programme de formation accueille annuellement une classe-cohorte de 20 étudiants et propose trois années de formation. La première permet une exploration des moyens d'expression ainsi que du langage dramatique et culmine par une première présentation publique; la seconde propose de poursuivre les apprentissages théoriques, pratiques et techniques alors que la troisième année de formation amène principalement les étudiants à consolider leurs différents acquis et à vivre différents contextes de production et de représentation. Chaque année académique du programme comporte deux sessions (automne et hiver) et se veut suivie à temps plein par les étudiants. Le programme est conçu de manière à ce que chacune des quatre premières sessions propose un cours de mouvement, un cours de voix et un ou deux cours d'interprétation en plus d'un ou deux cours théoriques, pour un total de cinq cours par session. Ces cours comportent habituellement 90 heures et sont répartis à raison de deux séances de trois heures par semaine sur une durée de 15 semaines. En ce qui a trait aux cours de mouvement, les étudiants suivent un cours de langages corporels à la première session et un cours de mime decrousien à la deuxième session de la première année. Le programme leur propose ensuite un cours de combats scéniques à la première session de la deuxième année. À la différence des trois qui le précèdent, le quatrième cours de mouvement prévu à la quatrième session fait annuellement appel à un artiste invité afin de répondre, dans la mesure du possible, aux intérêts de la cohorte concernée.

Durant l'année où s'est déroulée la collecte de données, il s'agissait du cours *Danse pour acteurs* dont traite cet article.

### **La Mise en Place du cours *Danse pour acteurs* dans ce Programme dispensé par Mélanie Demers**

Durant l'année académique précédant celle où s'est déroulée la collecte de données, les étudiants avaient partagé avec la direction leur désir de travailler auprès d'une danseuse et chorégraphe professionnelle précise, Mélanie Demers, dans le cadre de leur quatrième cours de mouvement. En septembre 2013, le directeur a alors fait les démarches nécessaires pour communiquer avec celle-ci qui a accepté de venir dispenser cette charge de cours au sein de l'École supérieure de théâtre durant la session suivante, à l'hiver 2014.

Mélanie Demers est danseuse et chorégraphe professionnelle. Après sa formation à l'École de danse contemporaine de Montréal, elle a travaillé à la fois comme interprète au sein de la compagnie O Vertigo pendant 8 ans et comme chorégraphe dans des projets parallèles. Elle a fondé sa compagnie de danse Mayday en 2007, ce qui l'a amenée à faire plusieurs tournées internationales avant de prendre racine au Québec tant pour ses projets de création que pour collaborer avec des metteurs en scène. Mélanie Demers avait donc déjà connu diverses expériences de travail auprès d'acteurs avant d'enseigner le cours *Danse pour acteurs*. Si elle a aussi à son actif plusieurs expériences en enseignement de la danse, principalement en Amérique latine lors de ses tournées avec la compagnie O Vertigo ou d'autres projets professionnels, le cours *Danse pour acteurs* du programme de formation en interprétation théâtrale de l'École supérieure de théâtre consistait toutefois à une première expérience d'enseignement en contexte universitaire.

Afin de pouvoir poursuivre ses engagements (spectacles et tournées) qui étaient déjà prévus tout en respectant les normes institutionnelles, l'artiste invitée a fait approuver un horaire particulier pour le cours *Danse pour acteurs*. Ce cours a donc débuté quelques semaines après les autres

cours du programme et faisait l'objet d'une interruption de trois semaines à même la session pendant qu'elle était partie en tournée. Il donnait lieu à trois séances d'environ trois heures par semaine ainsi qu'à une fin de semaine intensive.

### **L'Étude de la Formation du Corps au Regard de l'Expérience Vécue et de la Théorie de l'Activité**

Dans le cadre de l'étude de ce cours, je me suis appuyée de manière complémentaire sur le concept d'expérience (Dewey, 2005; Sévigny, 2003) ainsi que sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987; 1999). Les prochains paragraphes présentent ce cadre théorique et en soulignent la pertinence.

#### *L'Expérience, un Concept au Cœur de la Formation de l'Acteur et de la Présente Étude*

“[L]e théâtre et ses jeux du corps [étant] affaire d'expérience vécue” (Lecoq, 1997, p. 12), le concept d'expérience est au cœur de la formation de l'acteur, de même que cette étude. L'apprenant-acteur, durant sa formation et au-delà de celle-ci, est “[...] à la fois sujet et objet, cause et fin, matière et instrument, sa création, c'est lui-même” (Copeau, 1995, p. 19). Il est donc au centre de ses apprentissages qui relèvent d'une dimension lui étant subjective et personnelle. Durant sa formation, il est amené à travailler sur la découverte de “[...] sa propre respiration, sa propre utilisation du corps et des résonateurs. [...] Nul exercice n'est bon pour tous. Chacun doit respecter ses limites et ses résistances et choisir les exercices qui l'aideront réellement” (Boucher, 1996, p. 36). Le concept de l'expérience réfère donc au sujet lui-même, à sa réalité vécue (Sévigny, 2003, p. 129). Il renvoie à “[...] un mode plus organismique et plus holistique de la connaissance: c'est tout l'organisme qui fait l'expérience de quelque chose, qu'il s'agisse d'un sentiment intime autant que d'une situation sociale donnée” (Sévigny, 2003, p. 129). Activement engagé dans la situation, l'individu vit, ressent et cherche à construire du sens par rapport à ce qu'il vit, par rapport à ses

expériences. Ce concept accorde ainsi une dimension à la fois émotionnelle, intellectuelle et pratique à ce que vit un individu. Il réfère à son interaction constante avec l'environnement qui l'entoure, interaction qui se veut influencée par ses connaissances, ses besoins, ses buts, ses intérêts, ses expériences passées (Park, 2008, p. 40).

Si Dewey insiste sur la dynamique contextuelle formée par ses interactions avec les différentes composantes de la situation (Dewey, 2005, p. 336), il ne précise toutefois pas la nature de cette médiation. La théorie de l'activité pallie justement cette limite en explicitant le processus de médiation culturelle nous permettant de comprendre les interactions entre l'individu et les différentes composantes de la situation complexe de l'expérience vécue (Park, 2008, p. 40). La présente étude s'appuie donc à la fois sur le concept d'expérience et la théorie de l'activité, utilisés de manière complémentaire.

### *La Formation du Corps comme Système d'Activité à Étudier*

La théorie de l'activité présente l'activité humaine comme étant une activité collective prenant place au sein des communautés et des institutions. Cette théorie permet d'approfondir la compréhension d'un système d'activité – référant ici à l'enseignement du cours de *Danse pour acteurs* – en portant l'attention sur les différentes composantes de son infrastructure socio-institutionnelle. Je me suis appuyée sur six composantes du système d'activité que sont le Sujet, l'Objet, les Outils, les Règles, la Communauté et la Division du travail. Dans le contexte étudié, le Sujet fait référence à Mélanie Demers, artiste invitée dispensant le cours étudié et les Outils concernent les différentes ressources (matérielles, conceptuelles, symboliques, informationnelles) sur lesquelles elle s'appuie. La Communauté renvoie aux étudiants impliqués dans ce cours, la Division du travail concerne la répartition du travail entre eux et Mélanie Demers, alors que les Règles consistent en les normes et habitudes explicites et implicites qui guident et régissent leurs actions et leurs interactions au sein du système



d'activité, ici le cours de danse. Finalement, l'Objet réfère aux objectifs de formation vers lesquels s'oriente le cours.

Au-delà de porter le regard sur les différentes composantes du système d'activité étudié, la base de cette théorie amène à mieux comprendre la dynamique contextuelle de celui-ci en étudiant leurs mises en relation. C'est ainsi qu'elle propose différents angles d'étude d'un même système d'activité en fonction de différents sous-systèmes que sont les mises en relation de trois composantes. La figure suivante présente les sept composantes d'un système d'activité ainsi que les quatre sous-systèmes ayant guidé l'étude de ce cours.

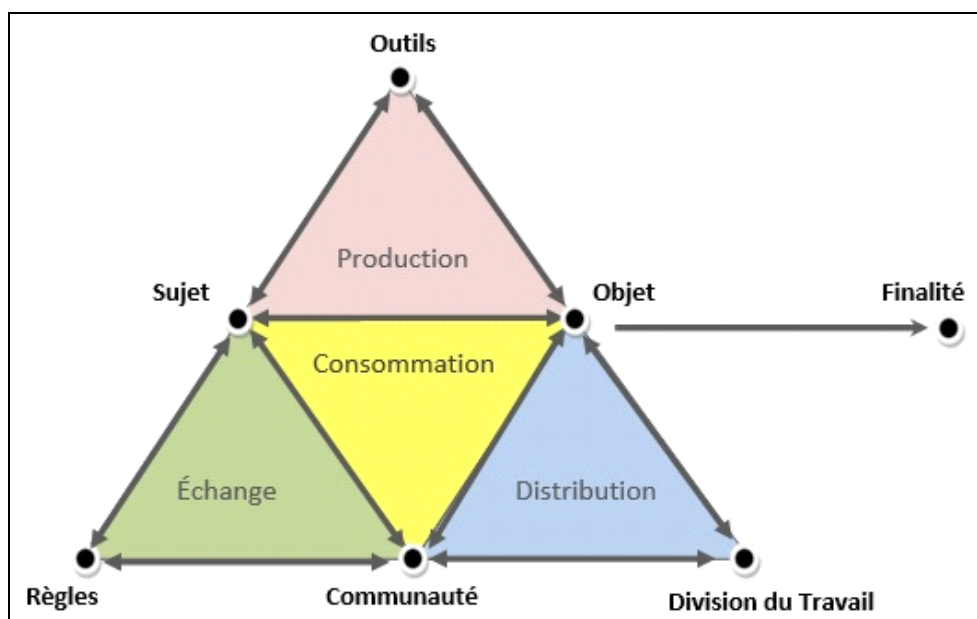


Figure 1 – Version simplifiée de la figure d'Engeström (1987, p. 78) présentant les sept composantes d'un système d'activité et les sous-systèmes étudiés.

Le sous-système du haut (Production), reliant les composantes Sujet-Outil-Objet, réfère à l'utilisation, par le sujet (Mélanie Demers) d'outils (ressources matérielles ou symboliques/informationnelles) dans le but de transformer l'environnement, d'atteindre un objectif visé (Objet). Le sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange), lui, centre l'attention sur les normes, règles et conventions qui influencent et structurent les interactions entre le sujet et les membres de la communauté concernée par le système d'activité. Le sous-système Objet-Communauté-Division du travail

(Distribution) concerne la manière dont les actions sont réparties entre les membres de la communauté ainsi que le Sujet au regard de l'objectif à atteindre (Objet). Finalement, le sous-système Sujet-Communauté-Objet (Consommation) conduit à mieux comprendre comment la production d'activité est utilisée et mise à profit par la communauté. Dans ce cas-ci, on fait alors référence à l'importance accordée à la formation en travail corporel par la communauté académique et artistique; à son ancrage dans la culture du milieu et, surtout, à la manière dont les étudiants s'approprient cette formation et en bénéficient.

Dans le cadre de cette recherche, je me suis appuyée sur ces quatre angles d'étude que sont ces sous-systèmes (Production, Échange, Distribution et Consommation). Après avoir présenté le cours de danse et des expériences auxquelles il donne lieu, j'approfondirai la discussion en m'appuyant sur chacun de ces sous-systèmes.

### **Vivre l'Expérience de la Danse au Sein d'une Formation de l'Acteur**

Dans ce contexte particulier de formation, le cours de danse ne se voulait pas l'occasion d'apprendre une technique précise permettant de diversifier les compétences corporelles des apprenants-acteurs. Il visait plutôt à les amener à réaliser l'importance du rapport au corps pour un artiste de la scène. Il était l'occasion, pour les étudiants, d'apprendre à s'ouvrir à leur propre corps, de mettre en scène une écriture corporelle, de plonger à l'intérieur d'eux-mêmes pour mieux se connecter aux autres, de confronter des défis qui leur sont personnels ainsi que de travailler à accepter et à assumer la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique.

#### *Apprendre à s'Ouvrir à son Corps*

Si le désir de suivre un cours de danse auprès de Mélanie Demers avait directement émergé des étudiants, nombre d'entre eux n'en étaient pas moins confrontés à un important malaise quant au domaine de la danse. Sans pour autant rejeter ou dénigrer cet art, plusieurs éprouvaient des

réticences et des appréhensions. Une étudiante a d'ailleurs expliqué ses hésitations, au début du cours: "Je n'avais pas envie de montrer ça: une fille robuste et super forte. Je disais que pour moi, ce que j'ai physiquement, pour une fille, c'est de la force physique, mais j'avais le complexe de ne pas me sentir féminine et gracieuse" (étudiante, groupe de discussion de la cohorte de deuxième année). C'est lors du premier cours de la session, et par le fait même de son premier contact avec les étudiants, que l'artiste invitée a pris conscience de ce premier défi qui se présentait: celui de surpasser un malaise dans ce domaine méconnu par beaucoup. En donnant la parole aux étudiants afin de mieux comprendre leurs attentes et leurs questionnements face à ce cours, elle a été confrontée à de nombreux témoignages d'appréhension vis-à-vis du domaine de la danse.

Dans la plupart des cas, je dirais au moins la moitié, les gens m'ont dit 'Moi, j'ai vraiment peur de danser'. 'Moi, je ne suis pas capable'. 'Moi, je pense que mon corps n'est pas très intéressant'. 'Moi, mon corps n'est pas beau'. Là, j'ai vu beaucoup, beaucoup de réticence. [...] Plusieurs m'ont dit que de danser, c'était comme se sentir plus nu que d'être nu sur scène. Il y avait une espèce d'appréhension puis une peur du ridicule (Mélanie Demers, entrevue).

Après les avoir écoutés, elle a cherché à les rassurer en leur expliquant sa philosophie de l'enseignement de la danse. Selon elle, la danse se produit "Here and now or never. Donc ici, maintenant ou jamais" (Mélanie Demers, entrevue). Peu importe les corps, leurs caractéristiques, leurs conditions physiques, le niveau de technique maîtrisée ou non, tous les corps peuvent danser. Si plusieurs formations en danse visent d'abord à amener les apprenants à développer leur grâce, leur souplesse, leur force physique et leurs habiletés techniques avant de les faire danser, elle tendait pour sa part à leur faire comprendre que la danse est accessible à tous et en tout temps. En tenant compte de leurs appréhensions, elle a donc insisté sur le fait qu'il ne faut pas avoir un corps particulier pour se donner le droit à la danse. Il faut plutôt s'ouvrir à son corps, peu importe ses caractéristiques physiques, et prendre conscience de ses mouvements. Après tout, la simple présence du corps fait exister la danse.

Peu importe; la danse existe. De toute façon, votre corps existe sur scène. [...] Alors on l'a vraiment pris au degré zéro. Arriver sur scène et marcher, c'est ça votre danse. On va partir de ça. Du plus minimal au plus grand. [...] C'était à moi de partager aux étudiants qu'à partir de maintenant, on peut danser. Ce n'est pas dans trois mois, où vous aurez acquis tel ou tel objectif ou telle ou telle manière de lever votre jambe que vous allez pouvoir danser. Jour 1, on danse. Et chaque jour, on danse. Et à chaque instant, on danse (Mélanie Demers, entrevue).

Avant même de proposer différents exercices, Mélanie Demers a dû rassurer les étudiants en insistant sur son approche selon laquelle la danse ne se veut pas le résultat d'une maîtrise technique, mais consiste plutôt au "[...] contact réel avec les viscères, avec la chair, avec la carcasse qui s'élève, avec le sang qui chauffe, avec cette envie, aussi, de communiquer [...]. C'est à nous de la faire advenir avec les moyens qu'on a présentement" (Mélanie Demers, entrevue). Le premier défi n'était donc pas d'enseigner des notions techniques propres à la danse, mais de leur permettre d'apprendre à s'ouvrir à leur propre corps.

### *Mettre en Scène une Écriture du Corps*

Valorisant l'accessibilité de la danse avant même le développement d'une technique, la formation en danse que donne Mélanie Demers proposait trois lignes directrices, à savoir le travail d'interprétation, d'improvisation et de création: "[...] pour moi, il y a le danseur qui interprète et qui exécute, donc qui apprend une partition et qui la rend. Il y a le danseur qui improvise, donc qui est capable de générer du matériel, *on the spot*. Et il y a le danseur qui crée; qui crée une partition, puis qui l'inscrit dans le groupe" (Mélanie Demers, entrevue). En amenant les corps à bouger, à improviser et à composer, ce cours visait le développement de leurs habiletés physiques et techniques, "[...] mais aussi la versatilité créatrice dans le travail corporel" (Mélanie Demers, entrevue), atout certain des acteurs créateurs. Au-delà de travailler à s'ouvrir à leur corps, les étudiants cherchaient à mettre en scène une écriture corporelle, à faire parler leur corps.

Pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Comment donc faciliter l'expression du corps dans ce contexte particulier où plusieurs étudiants ont partagé leur pudeur par rapport à ce nouveau domaine qu'est pour eux la danse? Dans le cadre de ce cours, Mélanie Demers guidait notamment les étudiants en leur proposant des consignes verbales que chacun devait interpréter corporellement à sa manière. Par exemple, elle pouvait énoncer une énumération de mouvements généraux comme suit: "Premier mouvement, c'est une descente au sol. Deuxième mouvement, c'est rouler au sol. Troisième mouvement, c'est tête au genou" (Mélanie Demers, entrevue). Imprécises quant aux détails d'exécution des mouvements, ces indications pouvaient être interprétées de manières bien différentes par les étudiants. Chacun pouvait avoir sa façon de descendre au sol, d'y rouler ou de rapprocher sa tête de son genou. De cette même consigne découlaient donc autant de phrases de mouvements et de manières de les exécuter qu'il y avait d'étudiants. Cette façon de procéder permettait à chacun de créer son propre matériel gestuel, de se sentir encadré dans la création tout en ouvrant les possibles. Par le fait même, les diverses conditions physiques des étudiants étaient respectées: une blessure ou une limitation physique ne devient pas un obstacle à la danse, mais plutôt une contrainte nourrissant la création. "Tu es blessé à l'épaule, mais il y a toutes sortes de choses qui peuvent se passer autour de ça. Ça devient la danse, le fait que tu sois blessé à l'épaule" (Mélanie Demers, entrevue).

Mélanie Demers pouvait ensuite proposer d'autres séries de consignes pour amener les étudiants à composer des duos: "Vous devez mettre vos deux phrases de danse ensemble. Pendant ce duo-là, il devra y avoir un moment où vous êtes en unisson, un moment où vous serez en solo et un moment où quelqu'un parle et l'autre écoute" (Mélanie Demers, entrevue). Ainsi guidés par ce type de consignes, les étudiants en venaient par eux-mêmes à créer des chorégraphies en solo, en duo, voire en groupe, dont ils travaillaient ensuite l'interprétation. Par cette manière de faire, les étudiants ne cherchaient pas à reproduire un idéal, mais ajoutaient leur couleur

personnelle aux mouvements. Leurs différents niveaux d'habileté technique ne les empêchaient pas de générer du matériel gestuel authentique et personnel. Avec l'espace du local comme feuille blanche, ils se livraient à l'écriture du corps.

### *Plonger à l'Intérieur de soi pour Mieux se Connecter aux Autres*

Pour Mélanie Demers, l'enseignement de la danse ne visait pas à isoler les étudiants dans une activité individuelle centrée sur leur propre placement, sur leur posture et leur partition de mouvements. Selon elle, la danse

[...] est une expérience communautaire. [...] Oui, je travaille sur mon placement, mais mon placement, c'est en lien avec le placement de quelqu'un d'autre. Ma posture dans le groupe, c'est en lien avec la posture de quelqu'un d'autre. Ma danse, dans le groupe, est en lien avec la danse de quelqu'un d'autre. [...] Le plus qu'on plonge à l'intérieur de soi, le plus qu'on est en lien avec les autres (Mélanie Demers, entrevue).

Chaque cours de danse était donc l'occasion de se centrer à la fois sur soi et sur sa relation à l'autre. Cet état d'écoute interne et externe simultanée correspond à ce qu'elle appelait la conscience croisée, une conscience du dedans et du dehors, de soi et de l'autre. Pour nourrir le développement de cette conscience croisée, elle s'appuyait sur des discussions d'ouverture, sur un rituel d'échauffement, de même que sur une manière particulière d'aborder le travail collectif.

### *Les Discussions d'Ouverture*

C'est dans un esprit de rassemblement et de partage que chaque cours débutait par une rencontre où elle offrait la parole aux étudiants. Ce moment de discussion d'une quinzaine de minutes permettait un partage de leurs états physiques et émotifs, de leur cheminement personnel et de vie. Pour Mélanie Demers, “[...] c'est vraiment important de discuter, de partager. Ça fait partie du processus de la danse” (Mélanie Demers, entrevue). Ce moment privilégié de partage permettait un temps

d'introspection, de réflexion et d'écoute. Il l'amenait aussi à saisir le pouls du groupe et à évaluer les besoins des étudiants pour ensuite orienter le cours en conséquence. Si l'artiste invitée a longuement réfléchi à la structure du cours et a élaboré avec soin le plan de cours proposé au début de la session, elle tenait à adapter les activités aux états et aux besoins des étudiants: "Je me suis fait un plan de cours, mais moi, je n'avais pas de plan de match! [...] D'après les corps, la fatigue, les esprits, les défis à relever, je partais dans une direction" (Mélanie Demers, entrevue). Tout en ne dérogeant pas aux visées d'interprétation, d'improvisation et de création, elle prenait en compte les besoins exprimés par le groupe avant de préciser les différents exercices à effectuer. Cette discussion d'ouverture amenait ainsi les étudiants à s'ouvrir à eux-mêmes et ensuite aux autres: ils prenaient conscience de leurs états présents, ils les partageaient, de même qu'ils se rendaient disponibles et à l'écoute des autres.

### *Le Rituel de l'Échauffement*

Après la discussion d'ouverture, chaque séance se poursuivait avec un échauffement qui, au fil des cours, prenait la forme d'un rituel. Ce dernier était inspiré de plusieurs pratiques dont la gyrokinésie (art du mouvement en rotation visant à assouplir et fluidifier le corps), le *qi gong* (technique traditionnelle chinoise de gymnastique, de respiration et de visualisation) et la méditation, auxquelles Mélanie Demers ajoutait son apport personnel. Toujours dans l'idée de développer une conscience croisée, cet échauffement était l'occasion de "[...] mettre notre respiration ensemble, mettre nos intentions ensemble, se calmer. Pomper un peu le cardiovasculaire, développer la force, développer la souplesse, puis développer notre présence intérieure et notre présence extérieure. C'est devenu un peu notre rituel de base" (Mélanie Demers, entrevue). Cet échauffement, qui durait de 30 à 45 minutes, se voulait exigeant physiquement en plus d'être parfois déstabilisant émotionnellement. L'entraînement étant cardiovasculaire en plus d'être très taxant sur les plans

de l'endurance, de la force et de la souplesse physique, il conduisait à un épuisement physique qui, à son tour, rendait les étudiants plus vulnérables émotionnellement: "Leurs corps étaient en douleur et ça aussi, ça joue sur les émotions. Je trouve que des corps épuisés, souvent, ce sont des corps qui sont plus abandonnés. Alors c'est une des raisons pour laquelle j'ai plus travaillé l'épuisement physique" (Mélanie Demers, entrevue). Par ailleurs, l'entraînement et l'épuisement physique auxquels l'échauffement conduisait donnaient lieu à une écoute et à une ouverture à la fois physique et émotionnelle:

[...] c'est un échauffement où on plonge à l'intérieur. Il y a une méditation. Je leur demande toujours de faire un *scan*. 'Où est-ce qu'ils sont rendus dans leur corps?' Je leur demande de se *scanner*, au niveau du corps et de la psyché [...] et peu importe ce qui est là, on l'accueille. Pour moi, ce n'est pas de nier l'émotion. L'émotion est là, qu'on soit fatigué, en colère, triste. Ça fait partie de l'état, puis autant le reconnaître parce [qu'ils vont] travailler avec cet état-là, plus tard. Si on le nie, je pense que c'est comme nier son outil, finalement (Mélanie Demers, entrevue).

Rassemblés en cercle, les étudiants étaient appelés à se concentrer sur eux-mêmes tout en restant connectés au groupe qu'ils formaient. Il n'était pas rare que certains d'entre eux se mettent à pleurer pendant l'échauffement, tout en poursuivant ce dernier. L'épuisement et la concentration conduisaient ainsi à des états d'abandon et d'ouverture, vécus à la fois individuellement et collectivement, qui préparaient les étudiants à poursuivre le travail en salle de classe.

### *Le Travail Collectif*

Outre les discussions en début de cours et les échauffements réunissant l'ensemble du groupe, les étudiants étaient aussi appelés à travailler collectivement. Toujours orienté vers le développement de la conscience croisée, ce travail de création se faisait souvent à partir des différentes phrases de mouvements que les étudiants avaient déjà créés lors des cours précédents (dans le cadre d'autres exercices). Ce type de travail les amenait à



se concentrer à la fois sur leur individualité et sur leur phrase respective, sur leur connexion aux autres et sur l'œuvre collective à laquelle ils participaient: "Comment peut-on trouver la cohésion quand on est huit personnes à danser? Où doit-on ralentir, accélérer, changer son mouvement pour servir la danse? Où doit-on corrompre son mouvement pour le bien du groupe?" (Mélanie Demers, entrevue). Par ces questionnements, elle insistait sur l'activité collective de la danse. Chacun y mettait du sien, laissait son corps prendre la parole et inscrivait cette parole dans un discours de groupe, une écriture du corps collective. Dans ce contexte, l'apprentissage de la danse se basait sur celui de l'être-ensemble. Les cours débutaient et se terminaient toujours avec le groupe tout ensemble. Mélanie Demers chérissait l'idée selon laquelle la danse permet de participer à quelque chose de plus grand que soi, "de presque sacré" (Mélanie Demers, entrevue) et, de ce fait, "[...] la danse qu'on fait, c'est la danse qui appartient à tout le monde" (Mélanie Demers, entrevue).

### *Confronter ses Défis Personnels au Regard de l'Écriture Corporelle*

Même si la danse était vécue collectivement au sein de ce cours, la diversité des corps et des bagages expérientiels donnait lieu à divers cheminements en fonction desquels les étudiants travaillaient à surmonter des défis qui leur sont personnels au regard du travail du corps. Pour illustrer la singularité des différents cheminements, Mélanie Demers a donné l'exemple d'un étudiant qui était confronté à la difficulté d'ouvrir ses mains, habituellement recroquevillées. Il s'agissait d'une action pouvant paraître simple pour certains, mais qui, pour cette personne, constituait un réel défi qui allait de pair avec celui d'ouvrir son cœur: "Pense que ton cœur est là, et quand tu touches quelqu'un, tu le touches avec le cœur" (Mélanie Demers, entrevue). Ainsi, bien que les étudiants aient suivi les mêmes consignes générales en ce qui concernait les activités en salle de classe, ceux-ci pouvaient être amenés à suivre différentes pistes de travail en fonction de leurs besoins respectifs, de leurs défis à surmonter. Par exemple,

l'une des consignes émises leur demandait justement de performer, dans le cadre d'un duo, une chose qui leur faisait peur. Les étudiants étaient donc libres de choisir leur défi à surmonter et à inclure dans leur chorégraphie. Leur investissement physique et émotif à cet égard a d'ailleurs rendu l'artiste invitée et le reste de la classe des plus émotifs: "On était tous en train de pleurer. C'était tellement touchant" (Mélanie Demers, entrevue). Chaque étudiant se voyait donc offrir un pouvoir d'interprète et de créateur: chacun était maître de ses choix et de ses actions en fonction des consignes ouvertes qui lui étaient proposées. Personne n'était forcé d'aller dans une direction ou une autre; chacun avait la responsabilité de choisir ses propres défis à affronter dans le contexte de ce cours. Toujours est-il que chaque étudiant devait partager ce travail de l'intime avec ses pairs et Mélanie Demers. Chacun plongeait dans un état de fragilité et une zone d'inconfort tout en cherchant à développer une certaine aisance scénique.

Pour y parvenir, les étudiants devaient s'engager dans un dialogue constant auprès de l'artiste invitée. Leur cheminement se voulait nourri par le croisement de leur expérience respective.

Ma philosophie, c'est que moi, j'ai l'information de l'extérieur; toi, tu as l'information de l'intérieur. Il faut que nos deux informations se rencontrent. Si moi j'aime ça et, toi, tu n'aimes pas ça, il y a un problème. Si toi tu aimes ça et, moi, je n'aime pas ça, il y a un problème! Il faut que tous les deux, on ait cette aisance-là, cet engagement-là, et qu'on adhère à ce qui se passe. Pour moi, c'est aussi une façon de travailler: artiste à artiste. Je suis la chorégraphe et la metteuse en scène, mais je n'ai pas la science infuse. Toi, tu as des informations que moi je n'ai pas parce que, moi, je n'expérimente pas ce que tu fais. Donc il faut toujours établir ce dialogue-là pour que votre expérience interne nourrisse mon processus et mon expérience externe nourrisse le vôtre (Mélanie Demers, entrevue).

Mélanie Demers leur donnait ainsi accès à son regard externe sur ce qu'ils faisaient alors que les étudiants, par leurs expériences, orientaient à leur tour le travail en salle de classe. Ce faisant, ils s'investissaient dans une réelle rencontre, un partage mutuel de leur expérience qui convergeait vers une progression de leurs apprentissages. "Il y avait quelque chose d'un peu sacré et profane dans notre façon de travailler. [...] Je sentais leur

investissement, leur engagement. Puis moi aussi, je me suis sentie très engagée avec eux. [...] Je soupçonne qu’il y a eu une vraie rencontre entre nous” (Mélanie Demers, entrevue). Ici encore, cette progression était individualisée et ne dépendait pas nécessairement des mêmes facteurs selon les étudiants. Ceux-ci ne cherchaient pas à reproduire un modèle, mais à parvenir à l’aisance et au confort dans leur corps en mouvement, dans un travail de l’intime. Pour chacun d’entre eux, elle se demandait “Quel est le réel défi, ici? Et des fois, le réel défi, c’est de transformer quelque chose et d’autres fois, le réel défi, c’est d’essayer de s’astreindre à faire quelque chose” (Mélanie Demers, entrevue). Grâce au questionnement et au dialogue, elle les faisait réfléchir sur leur cheminement, sur leur travail ainsi que sur les pistes d’amélioration de celui-ci.

#### *Accepter la Vulnérabilité de son Corps dans l’Expression Artistique*

Pour surmonter leurs défis personnels au regard de l’écriture corporelle et ainsi progresser au sein de ce cours, les étudiants devaient apprendre à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l’expression artistique. En confrontant certains obstacles, en faisant face à leurs peurs et en travaillant avec l’intime sous les yeux de Mélanie Demers et ceux de leurs pairs, les étudiants vivaient un état de vulnérabilité scénique qu’ils devaient apprendre à assumer.

Ce n’est pas toujours notre meilleur profil qu’on doit montrer sur scène. On est des vecteurs de vulnérabilité. Il faut interpréter le spectre complet de l’humanité et notre égo et notre vanité ne font pas de nous les meilleurs. Donc c’est d’aller plonger dans cette vulnérabilité-là et de montrer son corps dans toutes ses failles... Ça fait partie de ce travail-là, je pense, d’être capable d’être noble quand on ne présente pas notre meilleur profil (Mélanie Demers, entrevue).

Tous les corps ont des histoires, parfois même des traumatismes. Ce cours invitait à laisser les corps prendre la parole, à partager leurs histoires – qu’elle appelait la mythologie intérieure – et à lire ces dernières. Chaque étudiant était à la fois danseur et spectateur; chacun partageait son expérience et apprenait de celles des autres. Ces partages se faisaient dans un

climat d'acceptation et de profond respect. De cette rencontre était nourri un fort sentiment de confiance au sein du groupe sans lequel les étudiants ne se seraient pas autant investis à travailler dans leurs zones d'inconfort.

Aux yeux de Mélanie Demers, les étudiants ont grandement évolué au fil du cours. Cette évolution ne référait pas tant à l'apprentissage de certaines techniques, chorégraphies ou habiletés particulières, mais à un cheminement personnel par rapport au travail du corps, par rapport à leur identité corporelle:

Je les ai vus développer leur courage, je les ai vus prendre possession de leur corps. Parce qu'il y avait toutes sortes de corps dans ce groupe-là. Il y avait des corps pas faciles, il y avait des corps fermés, il y avait des corps traumatisés, il y avait des corps forteresses, que j'appelle, qui ne veulent pas s'ouvrir - et pendant les trois mois qu'on a passés ensemble, j'ai vu ça s'assouplir. J'ai vu des corps penser être ingrats et devenir beaux. [...] C'était touchant de les voir devenir eux-mêmes (Mélanie Demers, entrevue).

Elle se disait d'ailleurs grandement touchée par certains commentaires des étudiants qui lui avaient témoigné que c'est en se sentant beaux à travers ses yeux qu'ils étaient parvenus à développer un nouveau regard sur leur propre corps. Ce cours pouvait ainsi nourrir chez les étudiants une nouvelle conception du corps et de la danse. En ce sens, un des commentaires les plus marquants qu'elle a retenu de ses étudiants était celui selon lequel ce cours leur a fait comprendre que la danse n'est pas simplement une question de mouvements, mais presque une philosophie de vie; celle de percevoir et d'apprendre sur leur corps et par leur corps, ce corps qu'ils avaient jusqu'alors sous-estimé.

### **Discussion des Résultats au Regard du Cadre Théorique**

Comme je l'ai annoncé plus tôt dans cet article, l'analyse des données était appuyée sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Les différentes composantes du système d'activité (Sujet, Communauté, Outils, Objet, Règles, Division du travail) ainsi que quatre sous-systèmes formés par leurs mises en relation (Production, Échange, Distribution, Consommation)

m’ont servi d’angles d’étude afin d’approfondir la compréhension de cette formation. Le tableau suivant résume divers éléments qui seront approfondis dans la prochaine section en fonction de la composante à laquelle ils se réfèrent alors que les prochains paragraphes rapportent les différents éclairages qu’a rendu possible l’étude de leurs mises en relation.

	Sujet	Communauté	Outils	Objet	Règles	Division du travail (entre les étudiants)
ÉLÉMENTS AUXQUELS RÉFÈRE CHAQUE COMPOSANTE	Mélanie Demers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants;</li> <li>• Les autres professeurs;</li> <li>• La communauté artistique professionnelle vers laquelle les étudiants se dirigeaient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussions d’ouverture;</li> <li>• Échauffement et entraînement instaurés tel un rituel;</li> <li>• Exercices d’improvisation et de création du matériel gestuel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre la danse accessible</li> <li>• Faire de la danse une expérience communautaire;</li> <li>• Permettre aux étudiants de se développer en tant que               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Danseur-interprète;</li> <li>- Danseur-improvisateur;</li> <li>- Danseur-créateur.</li> </ul> </li> <li>• Amener les étudiants à développer leur conscience croisée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amorcer chaque cours par une discussion d’ouverture;</li> <li>• Considérer et s’appuyer sur les états et les besoins des étudiants;</li> <li>• Faire de la danse une expérience communautaire;</li> <li>• Établir une relation d’artiste à artiste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronter des défis personnels.</li> <li>• Travailler conjointement avec Mélanie Demers de manière à ce que son expérience externe nourrisse leur expérience interne et vice-versa.</li> <li>• S’investir dans un travail collectif au service de la danse;</li> <li>• (Non-exigé par l’artiste- invitée) Prendre l’initiative de poursuivre le travail de création et d’interprétation durant son absence (prévue au calendrier).</li> </ul>

Tableau 1 – Tableau résumant les éléments approfondis au regard des composantes d’un système d’activité définies par Engeström (1987, p. 78).

### *Le Sous-Système Sujet-Outils-Objet (Production)*

L’étude du sous-système Sujet-Outils-Objet (Production) m’a permis de mieux comprendre les visées ainsi que l’utilisation de certaines ressources dans ce contexte d’enseignement de la danse. Dès la première rencontre en salle de classe, Mélanie Demers a pris conscience d’un premier défi à relever dans le cadre de ce cours, soit la nécessité d’amener les étudiants à s’ouvrir à leur propre corps et à l’accepter tel qu’il est. Rappelons-le, le corps des apprenants “demeure l’instrument clé de l’expression” (Villeneuve, 2014, p. 61) scénique et, de ce fait, est au centre de leurs apprentissages, à la fois subjectifs et personnels. Le corps “[...] n’est pas une page blanche sur laquelle le créateur ou l’interprète n’aurait qu’à rendre lisible telle ou telle émotion, pas plus qu’il n’est une glaise qui se laisserait modeler aisément; le corps n’est pas neutre et il ne le sera jamais” (Villeneuve, 2014, p. 61). En considérant les appréhensions des étudiants, l’artiste invitée a mis l’accent sur l’accessibilité de la danse, de même que sur la philosophie du “Ici,

maintenant ou jamais” qu’elle met en avant (Villeneuve, 2014, p. 61). Elle a proposé de travailler le mouvement à partir de zéro, c’est-à-dire à partir de la simple présence du corps sur scène. La première visée de ce cours a donc été celle de rendre la danse accessible aux étudiants.

L’étude de ce sous-système m’a également conduite à cerner les différentes visées du cours que sont le travail d’interprétation, le travail d’improvisation et le travail de création. Elle m’a aussi amenée à faire la lumière sur la manière dont Mélanie Demers s’y prenait pour faire vivre l’expérience communautaire de la danse. En proposant des consignes verbales générales, l’intérêt se portait alors sur la manière dont les étudiants se les approprient corporellement: “L’important n’est pas tant ce que je dis avec mon corps dans l’espace que la manière dont je le dis. La façon de parler donne une qualité au texte; il en va de même pour le mouvement” (North, 2003, p. 168). Les étudiants devenaient alors les auteurs d’une écriture corporelle qui leur était d’abord personnelle avant de devenir collective. Capables de générer par eux-mêmes du vocabulaire gestuel, ils prenaient ensuite part à la création de duos et de chorégraphies de groupe où chacun était appelé à s’investir personnellement et à travailler au profit d’une œuvre collective unique.

Et même si plusieurs équipes travaillent la proposition à partir des mêmes paramètres ou de la même consigne, [...] le résultat va forcément s’avérer inédit puisque les matériaux combinés peuvent différer d’une équipe à l’autre. En art dramatique, cette personnalisation des réponses (Saint-Jacques, 2013) est valorisée et doit toujours être encouragée (Lepage, 2016, p. 209).

En guidant ainsi le travail en salle de classe, les étudiants plongeaient dans un travail de création à la fois encadré et empli de liberté, ce qui favorisai “[...] l’émergence de réponses inédites, car, d’une équipe à l’autre, la réalisation portera la signature du collectif” (Lepage, 2016, p. 213).

*Le Sous-Système Sujet-Règles-Communauté (Échange)*

L'étude du sous-système Sujet-Règles-Communauté (Échange) a, pour sa part, aidé à mieux comprendre les règles, les normes et les habitudes qui orientaient les actions et les interactions entre l'artiste invitée et les étudiants au sein de la classe. D'entrée de jeu, ce sous-système renvoyait à la manière dont Mélanie Demers a cherché à mieux comprendre les attentes et les appréhensions des étudiants avant de proposer quelque travail en salle de classe. Les étudiants arrivaient au cours avec un certain rapport à l'image de leur corps, parfois fragile ou complexé. Les représentations sur leur propre corps, sur ce qu'ils étaient et sur ce qu'ils projetaient avaient certes un impact sur le travail du corps qu'ils allaient vivre. Mélanie Demers tenait donc à aller à la rencontre des étudiants pour mieux comprendre ainsi que pour s'appuyer sur leurs états et besoins respectifs avant d'amorcer le cours. Une autre étudiante a d'ailleurs rapporté l'importance qu'a eue pour elle cette première approche de la part de l'artiste:

Elle voulait le plus possible nous aider à nous libérer de nos angoisses. Il y avait beaucoup d'écoute, de petits conseils: de prendre ça cool, de ne pas me stresser, d'être juste à l'écoute de mon corps et de mes émotions, puis voir comment les deux pouvaient donner un résultat sur scène (étudiante, entrevue unique).

Mélanie Demers insistait sur le fait que la danse est une expérience communautaire. Chaque rencontre en salle de classe, de par sa discussion d'ouverture, proposait un moment spécifique aux partages et aux échanges avant de faire place à différentes activités prenant en compte les états physiques et émotifs. Peu importe leurs formes, ces activités prônaient le développement d'une conscience croisée en ce que l'étudiant était amené à plonger à l'intérieur de lui pour mieux se connecter aux autres. C'est aussi en s'ouvrant à l'autre que l'étudiant apprenait "[...] à se connaître. [...] De cette rencontre avec l'Autre, l'élève se trouvera évidemment altéré. Dire oui à l'autre profondément, c'est aussi aller à la rencontre de soi autrement, se reconnaître autre, découvrir tous ses possibles" (Nadeau, 2003, p. 64-66).

Dans cet ordre d'idées, l'échauffement était instauré tel un rituel où chacun se centrait à la fois sur soi et sur l'autre, et c'est dans un esprit collectif que les autres activités effectuées conduisaient à inscrire l'écriture corporelle de chacun dans un discours de groupe.

Bien qu'il ne réfère pas à la théorie de l'activité, Raimondo (2003, p. 73) conçoit le rapport formateur-apprenant comme étant "[...] le moment central de la formation dans une école d'art dramatique. [...] Ceux qui ont la responsabilité de la formation théâtrale peuvent se référer à quelques écoles ou méthodes, mais doivent d'abord [établir des] relations avec leurs élèves pour construire un moment de suggestion, d'émotion, de sensation commune, de troc, d'échange". Cette pensée reflète bien la conception du cours qui s'appuyait "[...] sur une qualité d'accompagnement dans laquelle la dimension affective revêt une grande importance" (Villeneuve, 2014, p. 61), sur un engagement intellectuel, physique et émotionnel (Villeneuve, 2014) de la part de l'artiste invitée. En salle de classe, elle entretenait un dialogue constant avec les étudiants. Son expérience externe (en tant qu'observatrice et chorégraphe) nourrissait l'expérience interne des étudiants et vice-versa. Elle y voyait une relation de chorégraphe à danseurs, soit "d'artiste à artiste" (Mélanie Demers, entrevue). Cette relation se fondait sur une participation et un engagement réciproques au service de l'apprentissage, comme en témoigne une étudiante: "Elle nous a vraiment donné tout ce qu'elle pouvait nous donner. [...] Et on voulait être aussi généreux qu'elle, j'ai l'impression. Alors c'était une relation d'égal à égal et ça nous amenait tout le temps à aller plus loin" (étudiante, groupe de discussion). Le contexte pédagogique procure néanmoins "un filet de sécurité" (Villeneuve, 2014, p. 63) en fonction duquel l'étudiant se permet davantage "[...] de plonger, d'essayer, de se tromper, de se dépasser, tout en éprouvant du plaisir malgré l'angoisse que l'expérimentation procure, voire de l'anxiété, si l'on tient compte des travaux de Didier Anzieu (1981)" (Villeneuve, 2014, p. 63).



Le cours se basait ainsi sur une philosophie de l'être-ensemble: "Au-delà d'être une philosophie de danse, c'est une philosophie de vie, d'être capable d'être très à l'écoute de soi, mais en même temps, inscrit dans le monde" (Mélanie Demers, entrevue). Engagés dans cette expérience communautaire, les étudiants développaient leur compétence collective se construisant "[...] en action avec des individus qui interagissent avec d'autres. La réalisation n'appartient pas à un seul individu, elle est le résultat d'une collaboration concertée. [...] Le groupe forme un "réseau vivant [...] finement mélangé" (Lévy, 2003, p. 10 apud Lepage, 2016, p. 211).

#### *Le Sous-Système Communauté-Division du Travail-Objet (Distribution)*

Le sous-système Distribution concerne la Division du travail entre les étudiants, membres de la Communauté, au regard de l'Objet vers lequel s'orientait le cours. L'étude de ce dernier a fait la lumière sur la diversité des parcours des étudiants qui devaient, chacun à leur manière, s'engager activement à confronter et à surpasser des défis qui leur étaient personnels. Chacun en tirait donc une expérience qui lui était personnelle. Il va sans dire que les étudiants prenaient part à un travail collectif au service de la danse. Ils travaillaient conjointement avec Mélanie Demers et leurs pairs de manière à ce que la danse devienne l'occasion de participer à quelque chose de plus grand que soi. Les étudiants apprenaient collectivement de leur expérience tout en surpassant leurs capacités individuelles. "Ils sont portés par la synergie du groupe [qui leur permet] d'atteindre des sommets insoupçonnés auxquels un individu seul n'aurait jamais pu aspirer" (Lepage, 2016, p. 218).

#### *Le Sous-Système Sujet-Communauté-Objet (Consommation)*

L'étude du sous-système Consommation (Sujet-Communauté-Objet) a permis de comprendre comment ce cours de danse pouvait être mis à profit par les étudiants, et ce au regard du contexte théâtral professionnel vers lequel ils se dirigeaient. Amenés à s'ouvrir à leur propre corps, à

partager leurs états physiques et émotifs ainsi qu'à surpasser leurs défis respectifs, les étudiants travaillaient à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique. Loin de se limiter au domaine de la danse, ce type de travail influençait la qualité de leurs performances scéniques:

La part la plus précieuse de l'acteur n'est pas dans ce qu'il veut, mais dans ce qui émane de lui à son insu. Aussi longtemps qu'un acteur s'interroge sur la représentation de son moi – comment est-ce que je souhaite être vu par les autres? –, tant qu'il veut prouver son existence scénique par des arguments volontaristes, rien de primordial n'advient dans son jeu (Knapp, 2001, p. 129).

En ce sens, l'acceptation de la vulnérabilité amenait les étudiants à présenter ce qu'ils étaient vraiment, à se présenter dans toute leur simplicité et leur authenticité. Ce cours mettait alors l'accent sur l'expérience des étudiants en dépit de leurs chorégraphies: le processus primait sur le résultat. L'expérience liée à ce processus les amenait à développer un nouveau regard sur eux-mêmes, un nouveau rapport au corps en fonction duquel l'image projetée n'était plus le centre d'attention, comme en a témoigné l'une d'entre eux:

Ma relation à mon corps a changé énormément par rapport au concept de jugement de l'image que l'on projette. Mélanie insistait sur le fait que ce n'est jamais à propos de ce que l'on projette; c'est à propos de la manière dont tu le vis. Si tu le vis en étant absolument dans ton corps et en étant absolument authentique, 'de quoi tu as l'air' n'est pas important. [...] La beauté du mouvement vient de l'intérieur, pas d'une image que l'on essaie de créer (étudiante, groupe de discussion).

En art, l'authenticité “[...] condense une énergie intense. [...] Elle contient des champs énergétiques attirants et complexes” (Bogart, 2003, p. 43). Le spectateur qui voit un artiste réellement confronté à ce qui le déstabilise ressent le courage de ce dernier (Sellars, 2001) et a alors de la difficulté à s'en détourner, à passer à autre chose. “Un bon acteur arrête mon élan. [...] Bien que je ne sois pas consciente de ce qu'il fait exactement pour produire une telle présence magnétique, je sais que je ne peux détourner le regard. Je ne peux poursuivre comme si de rien n'était” (Bogart, 2003, p. 43). Or, parce que le marché professionnel théâtral est

restreint et incapable d'accueillir tous les finissants des formations de l'acteur, il importe que les artistes se distinguent et soient capables de capter l'attention pour y faire leur place. En amenant les étudiants à accepter leur vulnérabilité scénique et à évoluer dans une recherche d'authenticité, ce cours leur permettait de reconnaître et de mettre l'accent sur ce qui faisait d'eux des artistes uniques et attrayants. En ce sens, il a mis de l'avant une voie complémentaire pour la formation contemporaine de l'acteur. Ce cours au même titre que ce “[...] lieu d’incubation et de laboratoire qu’est l’école est essentiel par la réflexion qui s’y fait sur l’être et le paraître, sur le rêve qui se définit en confrontant l’angoisse et la révélation. [...] La singularité et l’authenticité de l’artiste émergent par la construction et la projection de l’être intime” (Beaulne, 2003, p. 135).

L'étude du sous-système Consommation a alors permis de comprendre que le cours *Danse pour acteurs* n'était pas seulement l'occasion pour l'étudiant d'apprendre à s'ouvrir à son corps, à lui laisser la parole, à plonger à l'intérieur de lui pour mieux se connecter aux autres ainsi qu'à surpasser ses défis personnels. Ce cours l'amenait également à accepter cet état de vulnérabilité permettant l'authenticité scénique, l'authenticité d'un corps vivant dans toutes ses imperfections, celle d'un corps singulier qu'il apprenait à assumer et à présenter avec confiance.

En guise de synthèse, la figure suivante reprend celle d'Engeström (1987, p. 78) présentant six composantes d'un système d'activité et les sous-systèmes qui ont servi d'angles d'étude dans cette recherche. Y sont intégrés les différents éléments traités dans cet article en fonction de la composante à laquelle ils se réfèrent.

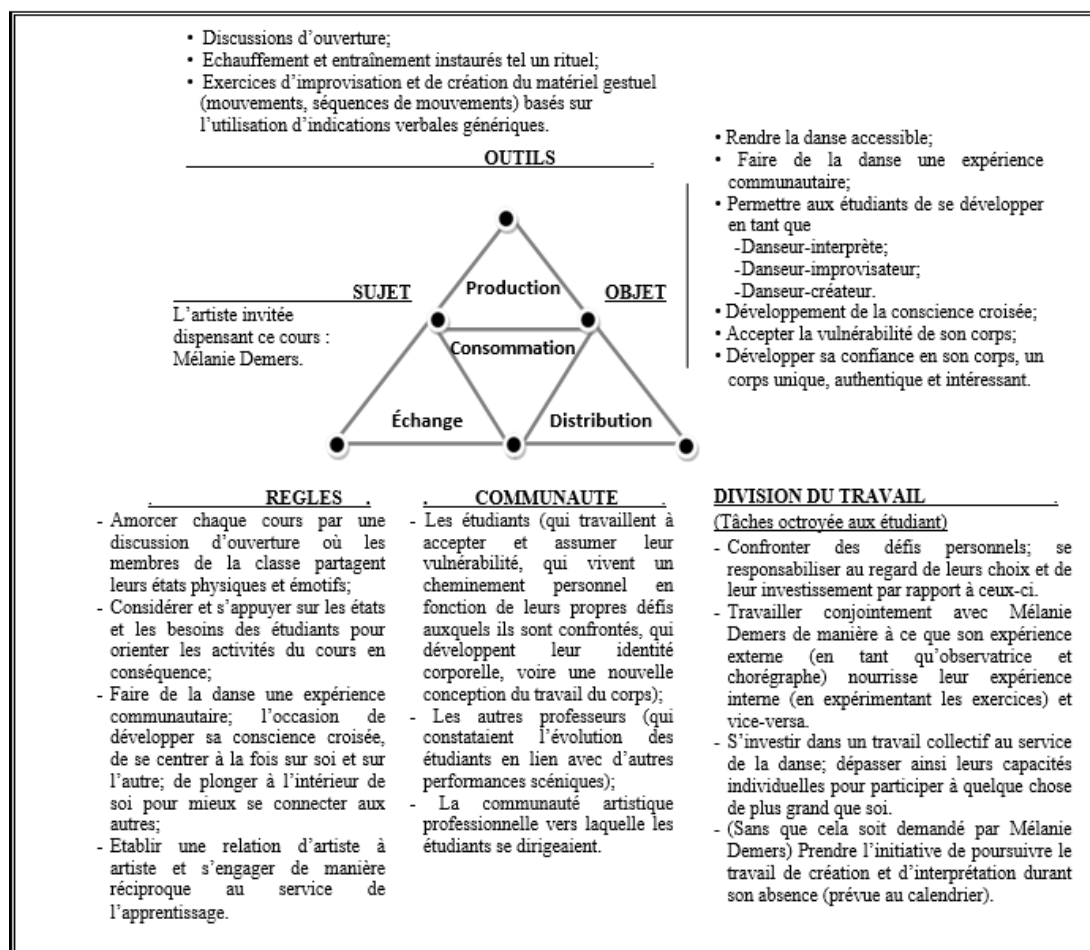


Figure 2 – Figure d'Engeström (1987, p. 78) à laquelle sont ajoutés les différents éléments abordés dans l'étude du cours *Danse pour acteurs* en fonction de la composante à laquelle ils se réfèrent.

## Conclusion

L'étude des différents sous-systèmes d'activité (Production, Échange, Distribution, Consommation) a permis d'approfondir comment le cours *Danse pour acteurs* a amené les étudiants à s'ouvrir à leur propre corps, à mettre en scène une écriture du corps et à plonger à l'intérieur d'eux-mêmes pour mieux se connecter aux autres. Elle a aussi fait la lumière sur la manière dont ce cours les encourageait à s'investir dans un travail collectif tout en confrontant des défis qui leur étaient personnels ainsi qu'à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique. La formation du corps ainsi dispensée, en misant sur l'authenticité scénique et sur la richesse de l'expérience collective, a certes aidé l'apprenant-acteur à se préparer pour

le contexte théâtral professionnel vers lequel il se dirigeait. À l'instar de ce contexte, ce cours invitait à partir du plus profond de soi pour participer collectivement à quelque chose de plus grand que soi. Voilà ce qui nous ramène aux bases de la théorie de l'activité qui conçoit l'activité humaine comme étant collective. Il en va de même pour le domaine théâtral où, comme le souligne Nadeau (2003, p. 68), l'acteur représente toujours plus que lui-même. Il joue le Monde et la Vie. Il joue avec l'Autre et pour l'Autre.

### Références

ANADÓN, Marta; GUILLEMETTE, François. La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. **Recherches Qualitatives**, v. 26, n. 1, p. 5-31, 2007.

BEAULNE, Martine. La Mise en Scène: pratique d'héritage et de transmission, miroir d'une identité. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 131-138.

BOGART, Anne. Six choses que je sais. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu: Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 37-48.

BOUCHER, Marie-Danielle. **Au-delà des Mots: étude pratique de diverses techniques vocales et corporelles – traditionnelles, semi-traditionnelles et alternatives – dans le but de développer un langage vocal et gestuel personnel et d'analyser son incidence sur la construction du personnage (mémoire-crédation non publié)**. Montréal: Université du Québec à Montréal, 1996.

COPEAU, Jacques. **Notes sur le Métier de Comédien**. Paris: Michel Brient éditeur, 1995.

DEWEY, John. **L'Art comme Expérience**. Trad: J.-P. Cometti. New York: The Berkley Publishing Group, 2005. (Ouvrage original publié sous le titre **Art as Experience**. New York: The Berkley Publishing Group, 1934.).

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö, MIETTINEN, Reijo; R-L PUNAMÄKI, Raija-Leena (Dir.). **Perspectives on Activity Theory**. Australie: Cambridge University Press, 1999. P. 19-38.

KNAPP, Alain. Une Formation Multiple et Réfléchie. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **Les Chemins de l'Acteur**. Former pour jouer. Québec: Québec Amérique Inc., 2001. P. 123-136.

LECOQ, Jacques. **Le Corps Poétique**: un enseignement de la création théâtrale. Paris: Actes Sud, 1997.

LEPAGE, Chantale. L'art dramatique, un contexte d'apprentissage favorable à l'émergence de la compétence collective? In: CHAÎNÉ, Francine; THÉBERGE, Mariette; BLONDIN, Denyse; DUVAL, Hélène; ÉMOND, Anne-Marie (Dir.). **Réfléchir à la Formation Artistique**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2016. P. 205-219.

NADEAU, Michel. Pour une Pédagogie de l'acteur-créateur. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu**: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 63-68.

NORTH, Marion. Le mouvement comme reflet de l'être. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu**: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 167-169.

PARK, Sangok. **From Housewives to Environmental Activists**: a cultural historical activity theory analysis of learning in a Korean Community-based organization. 2008. Thèse (Doctorat en Éducation) – Pennsylvanie, Pennsylvania State University, 2008.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Arts. Portrait de Secteur. Les Arts de la Scène**: un secteur artistique, culturel et économique. Québec: Gouvernement du Québec, 1996.

RAIMONDO, Mario. N'existent ni le devoir d'apprendre ni le droit d'enseigner. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu**: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 72-73.

SELLARS, Peter. Être acteur, jouer, agir. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **Les Chemins de l'Acteur**: former pour jouer. Québec: Québec Amérique inc., 2001. P. 61-70.

SÉVIGNY, Robert. Expérience. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ Eugène; LÉVY, André (Dir.). **Vocabulaire de Psychosociologie**. Références et positions. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003. P. 128-133.

VILLENEUVE, Lucie. Enseigner une “gymnastique d’ouverture à l’autre”: pour la transmission d’un art vivant. **L’Annuaire Théâtral**: revue québécoise d’études théâtrales, Montréal, v. 55, p. 59-72, 2014.

Marie-Eve Skelling Desmeules est étudiante au doctorat et chargée de cours à la Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa. Elle a, depuis son enfance, côtoyé les univers de la gymnastique, de la contorsion, de la danse et, surtout, du théâtre, tant au niveau de leur pratique que de leur enseignement. Elle a d’abord été formée en interprétation théâtrale à l’École supérieure de théâtre (Université du Québec à Montréal) avant de poursuivre ses études aux premier, deuxième et troisième cycles à la Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa.

E-mail: mskel033@uottawa.ca

Ce texte inédit, révisé par Annelise Gayraud, est également publié en portugais dans ce numéro.

*Reçu le 31 Mars 2016*

*Accepté le 4 Septembre 2016*