



## Approches Somatiques du Corps dans la Danse

Marcilio Souza Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RN, Brésil

**RÉSUMÉ – Approches Somatiques du Corps dans la Danse** – L'éducation somatique est comprise comme un domaine interdisciplinaire qui porte sur la prise de conscience du corps et de son mouvement, proposant une découverte personnelle de ses propres mouvements, de ses propres sensations. Cet article vise une réflexion à travers quelques notes sur le concept d'éducation somatique, de Soma et de corps, ainsi qu'à mettre en évidence deux approches somatiques incorporées dans les pratiques du sujet en question comme les moyens possibles pour penser ce champ d'étude en danse. L'article part d'une approche phénoménologique fondée sur les études de Merleau-Ponty (1999), en prenant comme technique de recherche la description merleau-pontienne.

Mots-clés: **Corps. Soma. Danse. Approches Somatiques. Mouvement.**

**ABSTRACT – Somatic Approaches of the Body in Dance** – Somatic Education is understood as an interdisciplinary field that is concerned with the awareness of the body and its motion and proposes a personal discovery of their own movements, their own feelings. This article aims to propose a reflection through notes on the concept of Somatic Education and *Soma* Body, highlighting two approaches to somatic practices which are incorporated to the current practices theme into vogue as possible ways to think about the field study in dance. It is based on a phenomenological approach guided by the studies of Merleau-Ponty (1999), using the Merleau-pontyan description as the research technique.

Keywords: **Body. Soma. Dance. Somatic Approaches. Movement.**

**RESUMO – Abordagens Somáticas do Corpo na Dança** – Entende-se a Educação Somática como um campo interdisciplinar que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento e que se propõe a uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. O presente artigo objetiva propor uma reflexão por meio de notas sobre o conceito de Educação Somática, Soma e Corpo, bem como destacar duas abordagens somáticas que são incorporadas nas práticas da temática em voga como caminhos possíveis para pensar o campo em estudo na dança. Parte de uma abordagem fenomenológica pautada nos estudos de Merleau-Ponty (1999), tomando como técnica de pesquisa a descrição merleupontyana.

Palavras-chave: **Corpo. Soma. Dança. Abordagens Somáticas. Movimento.**

L'éducation somatique<sup>1</sup> est un champ interdisciplinaire apparu au cours du XX<sup>e</sup> siècle, qui s'intéresse à la conscience du corps et à son mouvement. Sous cette appellation se rassemblent différentes méthodes d'enseignement de la conscience du corps, parmi lesquelles se distinguent notamment la Technique Alexander, la méthode Feldenkrais, l'Antigymnastique, l'Eutonnie, la Gymnastique holistique, les principes fondamentaux de Bartenieff, l'*Ideokinesis*, le *Body-Mind Centering* et la technique Klauss Vianna, qui trouvent leur force motrice dans le corps en tant qu'expérience<sup>2</sup>. Les créateurs de ces techniques ont été motivés par le désir de se guérir, rejetant les réponses proposées par la science dominante et en explorant le mouvement dans leurs propres corps (Bolsanello, 2005).

Ginot (2010) note que ces pratiques reconnaissent l'unité corps/esprit et utilisent à la fois l'observation objective et l'interprétation subjective de l'expérience comme méthodes de construction du savoir. L'auteur observe également que la valeur première qui leur est couramment accordée est prophylactique:

Il s'agit de contribuer à la prévention d'accidents du travail ou à la rééducation fonctionnelle après une lésion. Souvent, elles sont une voie pour améliorer la virtuosité ; de plus en plus intégrées à la formation du danseur et à la pédagogie de la danse, ces pratiques sont devenues un agent de 'sécurité' pour le danseur (ou l'élève/danseur), comme un moyen de limiter les accidents. Mais elles sont connues aussi pour avoir transformé, dans une certaine mesure, la pédagogie de la danse, en mettant l'accent sur une pédagogie 'active', exploratoire, en opposition à un ordre pédagogique du modèle et de la forme, au profit d'une mise en valeur de la sensation (cf. Fortin, 1996, 2002, 2005). D'autres fois, ces pratiques seront considérées comme un 'contre-pouvoir', un antidote aux pratiques dominantes dans la danse (Ginot, 2010, p. 2).

Si l'éducation somatique a été considérée, de prime abord, comme une alternative pour le traitement des lésions des interprètes-créateurs survenant au cours de l'exercice de la profession, à l'instar de la danse, actuellement ses caractéristiques permettent une adaptation à l'univers de la scène. «[...] elles ont commencé à être considérées comme un travail de prévention des problèmes physiques, en plus de permettre l'amélioration de la technique et l'expansion de la capacité expressive de ceux qui les pratiquent» (Strazzacappa, 2001, p. 86).

Strazzacappa (2000) a noté, en outre, que ces techniques d'éducation somatique ont eu un point de départ commun, à savoir : une blessure grave, une maladie chronique ou autre. Ces techniques ont

mis en cause la médecine couramment pratiquée dans les pays occidentaux. Elles ont traversé un parcours semblable, essentiellement empirique, allant de la pratique à la théorie et, encore, elles ont présenté comme idée fondatrice l'unité corps/esprit de l'individu.

Cet article propose une réflexion à travers quelques notes sur le concept d'éducation somatique, de Soma et de corps, et il met en évidence deux approches somatiques qui intègrent les pratiques du sujet en question comme des moyens possibles pour penser ce champ d'étude en danse. La discussion part d'une approche phénoménologique fondée sur les études de Merleau-Ponty (1999), en prenant comme technique de recherche la description merleau-pontienne, et souligne que la Phénoménologie travaille avec la description des phénomènes. La description cherche la *chose elle-même* et, bien qu'elle soit enracinée, elle se trouve remplie de significations vécues au quotidien, sans que cela soit conscient ou formulé par la parole. Il y a aussi l'intuition qui fait ressortir ce qui *est déjà là* pour mieux le percevoir. Il ne s'agit pas d'utiliser l'imagination seulement d'un point de vue poétique, mystique ou psychologique, comme d'habitude, mais de lui donner un nouveau sens, un nouvel intérêt épistémologique, à partir des possibilités sensibles, liées aux expériences vécues par les sujets humains et partagées à travers leurs récits personnels (témoignages, biographies, expressions artistiques, littéraires, photos, vidéos etc.).

### Notes sur l'Éducation Somatique

L'éducation somatique, telle qu'elle est définie par le code de déontologie du *Regroupement pour l'Éducation Somatique* (Code de Déontologie, 1995), n'est pas considérée comme une thérapie. Même si elle peut clairement avoir des bienfaits sur le plan thérapeutique, elle n'appartient pas au domaine médical. Elle ne tient pas de discours sur la pathologie, n'établit pas de diagnostic, ne fait pas de traitement ni ne donne un pronostic de résultat, que ce soit sur le plan physique, psychologique ou comportemental. Par ailleurs, l'éducation somatique ne remplace aucune forme d'approche centrée directement sur le diagnostic, le traitement et la guérison, que ce soit dans le cas de la physiothérapie, de la psychothérapie, de la massothérapie, de l'ergothérapie – ou même de l'ostéopathie – et de toutes les autres formes de traitement des symptômes et de maladies. Les praticiens d'éducation somatique respectent les limites de leur travail en n'associant pas leurs élèves à des explorations médicales ou thérapeutiques (Code de Déontologie, 1995).

Selon le Regroupement pour l'Éducation Somatique, l'éducation somatique est un champ d'études jeune qui s'intéresse à l'apprentissage et à la conscience du corps en mouvement dans son environnement. Ce champ propose une découverte personnelle de ses propres mouvements, de ses propres sensations. Ce processus éducatif est transmis lors de cours ou leçons dans lesquels le superviseur propose par la parole, ou encore par le geste ou le toucher, des activités pédagogiques de mouvement et de perception du corps (Code de Déontologie, 1995).

Le terme éducation somatique a été défini pour la première fois par l'Américain Thomas Hanna dans son article *What is Somatics ?* : « [L'éducation somatique est] l'art et la science d'un processus relationnel interne entre la conscience, le biologique et l'environnement. Ces trois facteurs pris comme un tout et agissant en synergie » (Hanna, 1983, p. 7). En quête d'une expression qui puisse englober non seulement les aspects physiques et structuraux du corps, mais aussi ceux subjectifs, symboliques et sociaux, construits à partir des échanges avec l'environnement, l'auteur a choisi *soma*, du grec, *corps vivant*, dans son sens le plus large, pour désigner ce qui était autrefois connu, en Amérique, comme *body work*, *body-mind practices*, *releasing work*, parmi d'autres expressions. Dans le mouvement dansé européen, ce champ s'est fait connaître sous l'appellation de *kinésiologie* ou d'analyse fonctionnelle du corps (Fortin, 1999).

Compte tenu du développement de l'éducation somatique, Fortin en distingue trois périodes : de la transition du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1930; de 1930 à 1970; et des années 1970 à nos jours (Fortin, 1999, p. 41). Pendant la première période les pionniers ont développé leurs méthodes, généralement à partir d'une question d'auto-guérison; lors de la deuxième période les méthodes ont été diffusées grâce aux disciples formés par ces pionniers ; dans la troisième période, différents usages se sont intégrés aux pratiques et aux études thérapeutiques, psychologiques, éducatives et artistiques.

Récemment, l'auteur cité a rectifié ces périodes lors d'une conférence à l'occasion des Séminaires transculturels de théâtre et danse à l'Université Fédérale de Bahia (UFBA), en ajoutant deux autres moments à ce développement. Ainsi, la troisième période, s'organise des années 1970 aux années 1990. Les décennies de 1990 et 2000 se sont caractérisées par l'intégration entre des méthodes et des techniques thérapeutiques, psychologiques, éducatives et artistiques diversifiées. Enfin, la période à partir des années 2000 comprend

l'institutionnalisation de la méthode, pendant laquelle non seulement sa reconnaissance sociale a accru, mais aussi où commence à se développer une communauté de chercheurs sur le sujet, ce qui a promu le dialogue entre le domaine de la somatique et l'univers académique.

Il est nécessaire de comprendre l'éducation somatique à partir des concepts de corps et de Soma qui seront discutés dans le prochain sous-thème. Il est légitime de comprendre que le corps tel qu'il est considéré par l'éducation somatique – dans ses aspects à la fois perceptifs, cognitifs, moteurs, affectifs et expressifs – a un rapport aux techniques Feldenkrais, Alexander, gymnastique holistique *Ideokinesis*, *Bartenieff Fundamentals*, *Body-Mind Centering* et autres. Hanna a également attiré l'attention sur un élément de (ré) apprentissage toujours présent dans ces pratiques, que ce soit sur le plan du ressentir, du percevoir et/ou du mouvoir, d'où le fait de les lier à l'éducation (Hanna, 1993).

Silveira (2009) affirme que le chemin emprunté par ces réformateurs du mouvement, dans leur grande majorité, était celui de la syntonie qui respecte les structures musculo-squelettiques du corps, en ayant comme caractéristiques pédagogiques la prise de conscience de ses propres habitudes, la réduction de l'effort physique, le mouvement lent qui cherche le confort et la sensation de l'expérience. « [...] de manière générale, les méthodes de l'éducation somatique développent un travail de raffinement de la sensation et de la perception du mouvement dans le but de perfectionner la conscience du corps » (Silveira, 2009, p. 48).

Désignés par Strazzacappa (2009) comme les réformateurs du mouvement, ils se sont intéressés à la compréhension du corps et de l'individu dans la perspective de sa fonction de mouvement, dans le but de récupérer une unité perdue et, par conséquent, son intégrité. Leurs propositions « [...] sont parties du principe qu'aucun être humain n'est pareil à un autre et que ces différences devraient être respectées et maintenues » (Strazzacappa, 2009, p. 49).

En conséquence, les méthodes et les pratiques systématisées par eux ont, parmi d'autres principes communs, un caractère investigatif. En d'autres termes, elles sont fondées sur l'approfondissement de la perception corporelle autant comme clé de la transformation des schémas de mouvement et des attitudes motrices, que pour la connaissance de soi. Sur le plan méthodologique, ce sont des approches qui privilégient le processus, en se concentrant sur le *comment faire* (les

mécanismes, les impulsions, les sensations, les intentions) plutôt que sur le *ce qui est fait* (Souza, 2012, p. 22).

Les expériences avec les techniques somatiques demandent l'usage ciblé de l'attention et de la concentration et impliquent des compétences telles qu'observer, ressentir, percevoir, nommer, différencier, comparer, interpréter, chercher des variations, parmi d'autres qui contribuent à ramener au niveau de la conscience des actions qui pourraient facilement passer inaperçues :

Ces expériences sont effectuées habituellement de manière lente, afin de favoriser la coordination de tâches aussi précises. Le tonus, la quantité d'effort, les intentionnalités, les mécanismes, les impulsions musculaires, l'alignement et les relations entre les parties du corps, les amplitudes de mouvement des articulations, les dynamiques, sont parmi les sujets abordés. Et, finalement, le but de ces expériences est de faciliter le développement des sensations de confort, équilibre, bien-être, économie d'effort (Souza, 2012, p. 32).

Ainsi, il est possible de dire que, au cœur des propositions des techniques somatiques, se trouve le développement de la conscience de soi en mouvement dans l'espace, ayant pour but de faciliter la construction d'une sensation de confort et de bien-être.

### Notes sur le Corps/Soma et ses Imbrications dans la Danse

Il est nécessaire de revoir les concepts de corps et de Soma face aux études de l'éducation somatique pour les concevoir dans la danse. L'éducation somatique définit le corps non pas comme un objet mais comme un processus incarné de conscience intérieure et de communication (Green, 2002, p. 114).

A été pris, pour la présente réflexion, le concept de corps selon Merleau-Ponty (1999), qui est, d'une certaine manière, en accord avec la pensée somatique de corps. À travers la révision des concepts scientifiques de corps, motricité, sensation et perception, Merleau-Ponty (1942; 1945) a interrogé le clivage profond entre le corporel – pris comme une extériorité pure, le corps comme une mosaïque d'éléments isolés qui fonctionnent selon des rapports de causalité linéaire, du genre stimulus/réponse – et la pensée réflexive – prise comme une intériorité pure, comme la possession intellectuelle du monde par un sujet conscient.

Merleau-Ponty (1945) soutient une ontologie du corps, c'est-à-dire, une affirmation du sujet non pas par le cogito, la raison ou la conscience, mais par sa corporéité. Cette critique à une vision mécaniste du corps met en évidence des notions importantes, telles

que la notion de *corps propre* et la notion de *motricité*. La notion de corps propre implique les rapports entre avoir et être corps : je ne suis pas devant mon corps, je suis mon corps. La notion de motricité, à son tour, se réfère à l'intentionnalité du mouvement et du geste, dans le sens de se déplacer dans le monde, créer des liens, élargir l'expérience vécue vers les projets, l'expression, la sexualité. Il ne s'agit pas d'une intentionnalité de jugements ou de raisonnements logiques, mais d'une kinesthésie possible à travers notre corporéité. Ces notions vont élargir la matérialité biologique et contribuer à interroger les déterminismes scientifiques face à l'expérience du corps vivant. Merleau-Ponty va au-delà du déterminisme biologique, de la vision naturaliste ou innée, pour considérer le corps, son mouvement, ses affections.

Ce dépassement du déterminisme biologique et de la vision naturaliste se fait à partir de l'expérience de la chair, une expérience de la perception qui, selon le philosophe, présente des mouvements de la conscience perceptive pour permettre l'expérience du corps dans le monde. L'énigme du corps et du monde, de la pensée et de l'action, produit de nouvelles significations, de nouvelles questions, de nouvelles informations, de nouvelles excitations, de nouvelles situations qui se produisent à chaque fois que nous regardons le tableau et sommes affectés par lui. Dans ce mouvement, le paradoxe du corps ne cessera pas d'en produire un autre – celui du monde – puisque le monde est fait de la même étoffe que le corps.

Cette perception n'est pas une prise de *conscience* d'un sujet qui construit le monde par représentation, un sujet spirituel (un être pur), mais elle est l'expérience d'un sujet incarné, un sujet qui est corps, visible et invisible pour lui-même (présence et absence de soi), un corps imbriqué dans le monde, un corps en mouvement.

Merleau-Ponty précise que « [...] avant la science du corps – qui implique la relation à autrui – l'expérience de ma chair comme support de ma perception m'a appris que la perception n'apparaît pas n'importe où, mais qu'elle émerge dans l'intimité d'un corps » (1992, p. 21).

La pensée du philosophe met en évidence des aspects fondamentaux pour la compréhension de ce qu'est le corps. Pour lui, le corps est une simultanéité de sujet et objet qui existent dans un espace-temps et qui servent de référence centrale au processus de perception. Cette simultanéité met en valeur l'aspect phénoménologique du corps, un

corps sensible et intelligible, daté et situé dans l'espace, et qui traduit la sensibilité de l'être et toute la mémoire de l'expérience vécue.

Le langage sensible établit des possibilités d'un autre arrangement de la connaissance, exprimé dans la dimension esthétique. Ces possibilités sont visibles, par exemple, dans la danse. En ce qui concerne le sensible, la théorie phénoménologique l'affirme comme « [...] une certaine manière d'être au monde qui nous est offerte d'un point de l'espace, que notre corps s'en approprie et assume s'il en est capable, et la sensation est littéralement celle d'une communion » (Merleau-Ponty, 1999, p. 286). Dans cette théorie phénoménologique, le sensible est appréhendé par les sens, et ce sensible ne peut être compris ou défini comme un effet immédiat d'un stimulus externe, puisque la sensation dans la phénoménologie merleau-pontienne n'est pas seulement le stimulus physique qui s'échappe, ni les situations qui surviennent en dehors de l'organisme, mais il est une représentation de la façon dont de telles situations rejoignent les stimuli et leur font référence.

À travers le *corps propre* se donne l'expérience sensible de l'être au monde, de l'ordre du vécu, plutôt que du réfléchi, puisque le sentir est pré-objectif. Cela est dû à la relation entre *moi, l'autre et les choses* en état naissant, une relation qui admet une expression vitale primordiale capable de déclencher une relation ontologique du corps en tant qu'ouverture à un sens sensible au monde. L'évidence de l'autre part de la sensibilité, et il y a une universalité du sentir, puisque l'on a l'expérience du même monde, un corps en contact avec l'autre (Merleau-Ponty, 1999).

Ce sensible est compris comme une attitude du corps dans chaque acte. Pour Merleau-Ponty (1999), le sensible est l'acte de sentir ; est le champ de l'esthésiologie, le chiasme, l'entre-deux ; est l'espace de l'Être qui sent et de ce qui sera senti ; c'est ce qui n'a pas été et qui n'est pas arrivé, donc, la sensibilité. C'est l'espace dans lequel le corps nous met en situation d'Être qui sent, et il y aura toujours un espace de ce qui sera senti. Le sensible dont parle Merleau-Ponty (1999 ; 2004) est l'acte de la radicalité, des émotions, de la connaissance elle-même. Ces considérations au sujet du sensible pour Merleau-Ponty (1991 ; 1999 ; 2004) font que les expériences du corps deviennent uniques, singulières, ouvertes à de différentes interprétations et différents vécus à partir de leurs rapports constants avec le monde, créant ainsi, selon Nobrega (1999), des possibilités de nouvelles formes d'élaboration des connaissances. Il y a une

imbrication de ce décor du sensible avec le vécu et avec le monde, c'est-à-dire, avec le monde vécu en tant que source primordiale de connaissance, puisque, quand nous sommes ouverts à ce monde, nous communiquons avec lui.

D'après les expériences du sensible proposées par Merleau-Ponty, Nobrega (2005) note que le corps comme sujet dans le monde est créatif et s'humanise à partir de son existence. Le corps doit être compris dans une vision qui conçoit les relations entre les êtres humains et le monde. Le corps tel qu'il est compris par l'optique somatique dans nos réflexions, lorsqu'il danse, passe de son statut d'objet vers son statut de corps sujet ; corps qui «[...] n'est pas dans l'espace comme un objet. Il dessine l'espace, en assurant une conformation unique, selon la situation» (Nobrega, 2005, p. 63). Ce corps sujet, lorsqu'il danse, perçoit soi-même et est perçu, est une connaissance esthétique qui peut être vécue, appréciée et réfléchie; corps qui est présence, qui construit et qui est construit pour être vu.

À partir de l'apprentissage de techniques somatiques, au lieu de copier un modèle, ce corps apprend à travailler avec des paramètres tels que les positions relatives entre les os et les articulations, les états toniques de groupes musculaires, la situation de ses appuis, entre autres.

L'éducation somatique, incarne en quelque sorte cette perspective dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de mouvement indiqué par Merleau-Ponty et Nobrega à partir du concept de corps. Comme a été exposé plus haut, chaque corps est une personne, avec son histoire, son caractère unique, et le projet de l'éducation somatique ne prévoit pas d'homogénéiser ou d'annuler ces différences. Soter (1998) précise que, dans l'idée d'un corps vécu, tel que proposé par la somatique, les aspects moteurs ne peuvent pas être séparés de l'histoire de vie de la personne, de ses expériences et souvenirs. Ces aspects sont indissociables et, pour la somatique, le travail est développé non pas sur un corps, mais sur une personne.

On peut comprendre que la pensée merleau-pontienne et la somatique conçoivent le corps non seulement en tant qu'un dispositif physique, mais en y ajoutant les aspects cognitifs, affectifs et subjectifs, un corps expérientiel qui sent et se constitue en tant que sujet au monde.

Le mot *soma* se réfère au corps comme expérience vécue, en contraste avec l'idée d'un corps-matière ou d'un corps-objet. Dans l'éducation somatique, ce terme est utilisé dans le sens du corps qui

est perçu, observé de l'intérieur, par opposition au corps observé de l'extérieur, le corps vu par une autre personne. Le soma est la façon dont chacun a l'expérience, vit, d'un point de vue interne, le flux des sensations et des sentiments ; la manière d'émouvoir, désirer, imaginer, faire, se mouvoir ; le mode d'être au monde ; notre confiance, notre sentiment de sécurité, d'équilibre ; la manière de se rendre joyeux, triste, de souffrir, de se mettre en relation avec des objets, des lieux, des événements, des personnes ; et la manière de se mettre en relation sexuellement.

Selon Hanna (1993), contrairement au mot *corps*, pur et simple, qui suggère quelque chose de statique et solide, *soma* était malléable, imprégné de l'idée de processus, d'être en transformation constante.

Le terme, depuis les fondations des premières disciplines somatiques, véhiculait la perspective de regarder l'individu dans son ensemble, en comprenant et mettant en relation ses aspects physiques avec ceux perceptifs, cognitifs, symboliques, affectifs. Au sujet du concept de Soma, Hanna le définit ainsi:

Le corps perçu à partir de lui-même, en tant que perception à la première personne. Lorsque l'être humain est perçu de l'extérieur, du point de vue d'autrui, le phénomène du corps humain est perçu. [...] Le soma, étant perçu de l'intérieur, est catégoriquement distinct d'un corps, non parce que le sujet est différent, mais parce que le mode de perception est différent – c'est la proprioception immédiate – un mode de sensation qui fournit des données uniques (Hanna apud Fortin, 2002, p. 128).

Pour la danse, ce nouveau champ d'expérimentation sur le corps et le soma a été encore plus élargi grâce à l'intérêt grandissant des artistes de la danse envers l'éducation somatique à partir des années 1960. Depuis lors, les influences de la somatique sont devenues plus évidentes, puisque l'intérêt des artistes de la danse par des pratiques somatiques – qui à cette époque n'étaient pas identifiées par cette terminologie – dépassait les limites du perfectionnement technique et du travail de prévention et trouvait, dans ce domaine, des ressources qui leur ont permis une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs limites et possibilités corporelles, du raffinement de la perception et de sa connexion avec l'action du mouvement, en outre de l'expérience de schémas de mouvements inhabituels.

Domenici (2010) affirme qu'un premier résultat de cette rencontre avec la danse a été la réunion de différentes techniques, qui auparavant occupaient des espaces isolés dans les ateliers et dans les

écoles de leurs créateurs et qui se trouvent maintenant à l'intérieur des studios de danse. La chercheuse poursuit en concluant que «[...] cette rencontre a provoqué d'importants changements dans la manière de penser le corps dans la danse [...]» (Domenici, 2010, p. 70) puisqu'elle réclamait le respect des limites anatomiques du corps, encourageait l'exploration de nouveaux schémas de mouvement et questionnait des modèles et concepts bien établis par la tradition concernant l'entraînement physique. L'auteur attire l'attention sur le fait que cette communication se produit dans les deux sens : la somatique qui a une influence sur la danse et la danse qui a une influence sur la somatique.

Il est possible de penser, au préalable, que l'éducation somatique a joué un rôle déterminant pour la danse non seulement en termes de pratiques éducatives, mais aussi d'esthétique, car elle a entraîné des changements dans les processus qui soutenaient le corps quand il danse. Ainsi, l'éducation somatique peut coopérer avec la possibilité de construire un corps non-dualiste, mais plutôt intégré, et une danse qui ne soit pas fondée sur la répétition des pas, mais qui soit capable d'émerger du corps.

De ce fait, il existe plusieurs raisons de l'intérêt des interprètes-créateurs par l'éducation somatique, telles que l'amélioration de la technique, la prévention et la guérison de traumatismes ou la possibilité d'augmenter les capacités d'expression. Cet intérêt – visant aussi la systématisation de certaines de ces pratiques – peut être expliqué par le fait que la discipline permet l'enrichissement des capacités technico-corporelles, à l'instar de techniques somatiques telles que, notamment, Vianna et les *Bartenieff Fundamentals*. L'éducation somatique, par une attention visant surtout le développement de la proprioception, peut aider ces interprètes-créateurs à trouver une façon plus respectueuse et plus économique de travailler parce que, étant plus conscients de leur organisation corporelle, ils pourront acquérir différents choix de mouvement (Fortin, 2009).

Ces pratiques reconsidèrent la répétition d'habitudes établies, telles que des pas de danse, et aident à créer de nouveaux chemins de réponse, puisque l'accent est mis sur le *comment* réaliser une action et non sur la répétition de mouvements codés. L'interprète-créateur dans la danse ne fait pas exception à cette façon de vivre le corps. Une partie des formations en danse est toujours organisée à partir d'une optique mécaniciste du corps qui, selon Woodruff (1999), met en avant la virtuosité (la maîtrise de la forme), le quantitatif (à

quelle hauteur, à quelle vitesse, à quelle étendue) et l'automatisme (répéter jusqu'à mémoriser la séquence). Nous faisons appel à Fortin (1999) pour comprendre la pensée de Woodruff (1999) dans la danse lorsque la chercheuse explique que quand la chorégraphie est centrée sur le chorégraphe et transmise à un corps désintégré, les fonctions sensorielles et motrices du danseur sont dissociées.

C'est Soter (1998), qui nous amène à une réflexion sur l'interrelation entre l'éducation somatique et la danse, lorsqu'il commente que le travail de la somatique ne se produit pas sur un danseur, mais sur l'individu, quelqu'un qui est disposé à entrer en contact avec ses limites et ses potentiels et qui cherche à élargir ses possibilités perceptives et expressives. Cet individu peut faire beaucoup de choses, y compris danser.

Cette imbrication de la somatique et de la danse peut être amenée, bien que de manière concise, vers son enseignement-apprentissage dans le champ de l'éducation. Nous avons recours à Souza (2012) quand il explique que, par rapport à des contextes d'enseignement formel en danse, en particulier au Brésil, il est connu qu'actuellement un grand nombre de cours universitaires, de conservatoires et de cours libres, donne accès à des expériences, soit dans une discipline somatique spécifique, soit associées à des cours de danse. Dans une analyse au sujet du développement de l'éducation somatique en tant que champ d'étude et pratique, Fortin (2002) identifie, à un moment donné, une propagation de ces disciplines dans des environnements distincts, en fonction de leur utilisation ou de leur application à des objets d'études particuliers. Il serait précisément le cas du rapprochement avec la danse, ainsi que d'un processus d'institutionnalisation d'expériences connexes dans des environnements d'enseignement formel et de recherche qui conduisent au récent développement d'une communauté de chercheurs et d'études scientifiques dans ce domaine.

### **Approches Somatiques du Corps dans la Danse**

Il convient de souligner que, comme l'a observé Ginot (2010), les méthodes ou techniques somatiques contemporaines sont toutes présentées comme des systèmes de pensée du corps, et les pratiques qu'elles proposent sont indissociables d'un *corpus* théorique plus ou moins élaboré, essentiellement empirique, et fortement dépendant de la tradition orale. Il est important d'informer que chaque méthode d'éducation somatique a ses propres techniques pédagogiques. Il nous intéresse, dans cette recherche, d'aborder la technique Klaus Vianna

et la technique développée par Irmgard Bartenieff<sup>3</sup>, appelée *Bartenieff Fundamentals*<sup>®</sup>, comme approches pour penser l'éducation somatique et sa contribution dans le domaine de la danse. Cela n'enlève pas le mérite des autres techniques ou méthodes, cependant, ces deux-là ont été choisies car nous les considérons significatives dans notre pratique pédagogique avec la danse dans l'enseignement universitaire.

Irmgard Bartenieff était une disciple directe de Laban, avec qui elle a étudié la danse et l'analyse du mouvement. Lors de son déménagement à New York, elle a poursuivi les études développées par le maître, en les intégrant à ses propres découvertes et la recherche dans le domaine de la santé, puisqu'elle est devenue physiothérapeute. Bartenieff a été pionnière dans le mouvement de danse-thérapie et des recherches interculturelles en danse. De 1957 à 1967, elle a travaillé dans le domaine des thérapies corporelles, à la fois en tant que thérapeute de mouvement de la danse et assistante de recherche sur le comportement non verbal à l'hôpital *Albert Einstein Medical College*. Pendant cette période, elle a poursuivi sa recherche sur la rééducation corporelle, désignée comme *exercices correctifs*.

Bartenieff a développé son approche (considérée somatique) à partir d'une nouvelle vision des possibilités de connectivité des mouvements et à partir de la préparation corporelle d'acteurs, danseurs et athlètes. Sa technique est conçue particulièrement en vue d'intégrer des sensations corporelles telles que sentiments, émotions et expressions. L'objectif est la relation harmonieuse du corps avec/dans le monde, en optimisant ses possibilités anatomiques et fonctionnelles pour obtenir une expression personnelle et communicative, que ce soit dans la production d'œuvres d'art ou dans les activités de la vie quotidienne.

Les exercices des *Bartenieff Fundamentals*<sup>®</sup> ne doivent pas être confondus avec des séquences de mouvements performatifs de danse dont le but ultime serait leur réalisation; ils impliquent une conscience de soi et de son rapport à autrui. Bartenieff a proposé des exercices fondés sur des principes de mouvement pour la redéfinition de mouvements quotidiens de base, à partir desquels l'expressivité du sujet est structurée autrement (Silveira, 2009).

La série d'exercices proposée est basée sur des principes du mouvement: la respiration comme support, l'alignement dynamique, l'intention spatiale, l'irradiation centrale, les connexions coccyx-tête, le démarrage et les séquences du mouvement, le roulement des talons, la rotation des membres supérieurs, le rassemblement du centre de

gravité, les connexions osseuses, les connexions controlatérales, les organisations corporelles et les schémas neurologiques de base. Elle est destinée à faciliter une relation dynamique entre deux aspects du mouvement, à savoir: la connectivité interne et la projection externe de l'expressivité. Ces aspects du mouvement, dans la pratique, sont tous liés entre eux (Bartenieff, 2002).

Bartenieff (2002) a développé également des exercices préparatoires fondamentaux pour illustrer ses principes et tout aussi fondamentaux en tant que ligne de base pour l'apprentissage des *Bartenieff Fundamentals*<sup>®</sup>. Ils sont: la respiration avec du son, la vibration homologue avec du son, l'irradiation centrale, l'étirement en trois dimensions avec du son, la pré-élévation de la cuisse, l'élévation du bassin, le balancement homologue des talons en I ou X, le balancement controlatéral des talons en X et la marche latérale.

En plus des exercices préparatoires, il y a encore les six axes fondamentaux qui font la progression de niveau (du sol vers le haut). Ces six exercices de base (élévation de la cuisse, transfert en avant du bassin, transfert latéral du bassin, moitié du corps, chute à genoux et cercle de bras) sont appelés *Bartenieff Fundamentals*<sup>®</sup>, responsables de l'entretien structurel basique des mouvements corporels (Bartenieff, 2002).

Il convient de souligner que les principes de mouvement peuvent être liés ou entrelacés avec les fondamentaux et les six exercices de base, ce qui permet à l'interprète-créateur des possibilités de création chorégraphique, ainsi que des moyens d'agir dans le corps sans lui faire de mal. Il est possible, en quelque sorte, d'utiliser de manière plus appuyée un principe ou un fondement – ou encore un axe de base – sans pour autant ignorer les autres.

À travers les *Bartenieff Fundamentals*<sup>®</sup>, l'interprète-créateur est capable de se connecter avec ses propres façons de se déplacer dans une organisation gérée par des principes ouverts, plutôt que par des stéréotypes de mouvement, permettant que le processus créatif soit connecté aux impulsions personnelles et aux besoins de la création.

Il est également pertinent de mentionner en tant qu'approche somatique la technique de Klauss Vianna, professionnel responsable du développement d'une école d'éducation somatique, construite fondamentalement à partir de son expérience dans la danse. Miller (2007) souligne que l'une de ses particularités est le fait que le travail de Vianna provient d'une recherche didactique/esthétique avant d'atteindre les aspects anatomiques/structuraux. Vianna a laissé un

héritage avec ses enseignements, en exerçant une influence sur des générations de professionnels de la danse et d'autres domaines qui intègrent ces enseignements dans leurs pratiques.

Vianna a été danseur et créateur d'une technique, de principes et d'une maîtrise du mouvement. Né à Belo Horizonte, il a étudié la danse et, depuis son enfance, s'est intéressé au théâtre. Il a étudié et travaillé à São Paulo, Salvador, Belo Horizonte et Rio de Janeiro ; partout où il est passé, il a révolutionné la technique et le langage de la danse. En 1959, dans la ville de Belo Horizonte, il crée le Ballet Klauss Viana avec Angel Vianna, son épouse. Dès lors, il commence à enseigner en proposant pour le ballet classique une nouvelle méthodologie capable de répondre aux lacunes de ce qui était enseigné au Brésil jusqu'à ce moment, tout en introduisant des perspectives contemporaines à ses créations dans un dialogue avec le monde qui l'entourait (Vianna, 2005).

Dans la technique de Vianna, le biais somatique est toujours articulé aux questions technico-expressives et créatives formant un système dynamique de construction corporelle pour le processus créatif de l'interprète-créateur. Le désir de Vianna (2005) était celui de rendre le corps aux personnes. Pour cela, il les orientait à travailler avec chaque articulation du corps, en montrant que chacune a une fonction et que cette fonction a besoin d'espace pour travailler. De même, la structure musculaire a, elle aussi, besoin d'espace, car elle maintient un rapport constant d'échanges avec les os.

Dans sa technique, il a développé des instructions pour le déblocage des tensions musculaires et articulaires qui permettent de placer le corps dans un état de plus grande disponibilité. En même temps, les instructions travaillées pour le déblocage sont utilisées pour déclencher et servir de chemin vers la création de mouvements. Les ressources techniques ne servent pas à une esthétique particulière, mais elles sont à disposition de l'expression de chaque corps. Vianna croyait qu'avec l'utilisation de certaines instructions, le corps tendrait vers la construction de nouveaux mouvements réduisant ainsi l'utilisation de mouvements déjà codifiées ou standardisées.

Le travail de Vianna (2005) peut être considéré comme un système ouvert conçu pour travailler avec des corps disposés à de nouvelles expériences. La compréhension de l'interdépendance du corps avec l'espace permet d'oublier la forme qui, quand préconçue, devient morte, statique, accommodée, et empêche l'apprentissage et la création de nouveaux gestes.

L'attention, les massages, les marches, les appuis, les mouvements en spirale, les oppositions, les résistances et la perception générale étaient les éléments clés de la conscience du corps, des concepts appliqués de la manière proposée par Vianna. Pour cet artiste créateur, l'important ce n'est pas la forme mais comment y arriver en respectant les particularités de chacun. Dans ce processus, conscience du corps et créativité vont de pair dans l'élaboration d'une dramaturgie corporelle consciente et créative.

La technique de Klaus Vianna suppose que, avant d'apprendre à danser, est nécessaire une prise de conscience du corps, de comment il est, comment il fonctionne, quelles sont ses limites et ses possibilités de sorte que, à partir de cette conscience corporelle, la danse se produise. Miller (2007) soutient que la technique de Klaus Vianna propose, avant toute autre chose, une disponibilité corporelle pour le corps qui danse; le corps qui joue; le corps qui chante; le corps qui enseigne; le corps qui vit.

Avec la systématisation de la technique, plusieurs thèmes corporels ont été structurés de manière à consolider les principes de Klaus Vianna, à savoir : processus ludique, processus des vecteurs et processus chorégraphique et/ou processus didactique:

Dans le processus ludique, le corps est éveillé, débloqué, ce qui provoque une transformation des schémas de mouvement pour, lors de la deuxième étape, mener à un approfondissement du processus des vecteurs, où sont travaillées les directions osseuses, résultant en un processus créatif: la dernière étape vécue (Miller, 2007, p. 60).

Dans le processus ludique, considéré comme l'introduction à la technique Klaus Vianna, comme le moment d'éveiller et de débloquer le corps, sept thèmes corporels sont abordés : la présence, les articulations, le poids, les appuis, la résistance, les oppositions et l'axe global. Dans l'étude du processus des vecteurs, qui génère un approfondissement et demande préalablement cette sensibilisation du corps acquise avec le processus ludique, le travail sur les directions osseuses est organisé en huit vecteurs de force distribués le long du corps : métatarse, talon, pubis, sacrum, omoplates, coudes, métacarpe et septième vertèbre cervicale. La cartographie des huit vecteurs est une stratégie pédagogique «[...] puisqu'ils sont tous interconnectés, se répercutant dans tout le corps» (Miller, 2007, p. 75).

L'exploration dirigée de chaque thème corporel, guidée de manière ludique, comme un jeu d'essais, stimule l'individu à percevoir les informations du corps, à les écouter, à les respecter et à réagir

selon leurs manifestations. C'est un travail sur les sens, qui éveille l'attention envers les sensations découlant de chaque mouvement. Le travail avec le processus des vecteurs nécessite préalablement la sensibilisation du corps, acquise avec le processus ludique. On pourrait dire qu'il est un raffinement du travail qui est déjà en cours.

Dans la pratique de la technique Klauss Vianna, la prise de conscience du fonctionnement du corps se fait par la connaissance structurelle et détaillée de l'anatomie humaine: la conscience approfondie des os et des muscles en mouvement. Ce qui est proposé n'est pas un entraînement intensif qui vise à développer des compétences corporelles, mais la connaissance du soma, qui considère le corps dans son ensemble, en encourageant la découverte de schémas de mouvements personnels, en élargissant sensiblement le répertoire à travers l'incorporation et l'expérience de chemins inexplorés auparavant.

Il est possible de reconnaître, par conséquent, dans la technique Klauss Vianna, un des piliers de la pensée de l'éducation somatique quand elle s'imbrique dans la danse: la quête d'une danse personnelle qui pourrait être dévoilée lorsqu'elle met en lumière une certaine conception du corps. Selon les mots de Vianna, l'essence de sa proposition est «[...] la quête de la syntonie et de l'harmonie avec notre propre corps, ce qui permet d'atteindre l'élaboration d'une danse singulière, originale, différenciée, et par là même riche en mouvement et en expression» (2005, p. 113).

### **Considérations Finales**

L'éducation somatique aide les interprètes-créateurs de danse et de théâtre à se positionner d'une manière différente dans les cours de technique de danse, ce qui les rend capables de dialoguer avec l'information donnée et de se l'approprier à travers un processus d'adaptation de cette information à leur réalité corporelle.

Les techniques de l'éducation somatique ne remplacent pas les techniques de danse. Associées à une intention chorégraphique, leur rôle est de proposer un autre angle pour l'exécution de la technique de danse, quelle qu'elle soit. Un angle qui non seulement respecte les processus physiologiques et les structures musculo-squelettiques du corps, mais qui crée des esthétiques à partir de ce qui est propre au corps, c'est-à-dire, sa propre matérialité la physiologie, l'anatomie et la synesthésie. Nourri par les techniques de l'éducation somatique, l'interprète-créateur de la danse développe un point de vue somatique qui peut mieux s'adapter à sa réalité

corporelle. Il est capable de voir le potentiel de son corps au-delà de ses limites apparentes, en incitant l'expressivité et en proposant des modes plus fonctionnels et intégrés de se déplacer. En tant qu'agent de l'éducation, il est guidé par ses propres sensations, tout en reconnaissant ses limites et en développant ses potentiels (Bolsanello, 2012, p. 15).

On croit que, au lieu d'établir une relation et une intégration avec des étapes, on les établit avec des concepts. En identifiant quelques schémas habituels, établis au fil du temps, il y a la possibilité d'utiliser les principes des techniques somatiques comme un outil pour être conscient des actions accomplies. Ainsi, la danse enseignée de manière somatique est plus proche du développement d'une autorité intérieure, en ce qui concerne la capacité à prendre des décisions fondées sur les discriminations sensorielles qui accentuent la singularité du corps.

Compte tenu de la pertinence de ce sujet, il est possible de conclure que le corps est l'élément constitutif de la réflexion sur les techniques de l'éducation somatique. La discipline reste pleine de défis, dans le sens de concrétiser la perspective de la sensibilité et de la corporéité. Dans cette pensée, nous avons remarqué une attitude qui invite à une cohabitation poétique avec le corps à travers la danse ; invite à une ouverture au monde et aux paramètres conçus par les expériences des sujets. Dans notre conception, l'approche de l'éducation somatique est présentée comme un paysage épistémique capable d'articuler des techniques somatiques qui soutiennent la danse en tant que chemins d'investigations possibles, de nouvelles façons de comprendre la connaissance du corps.

Les notions présentées de corps, de soma et des techniques Bar-tenieff et Vianna constituent une épistémologie de laquelle émane une réflexion sur l'éducation somatique dans la contemporanéité de la danse. Les sens présentés peuvent contribuer au débat autour d'une éducation somatique qui considère la condition corporelle et sensible de l'être humain, ainsi que le dialogue entre la danse et d'autres savoirs de la culture.

### Notes

<sup>1</sup> Bien qu'elle existe depuis plus d'un siècle en Europe, connue sous la dénomination de *kinésiologie* ou analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, l'éducation somatique s'est constituée comme un champ d'étude et de recherche universitaire à partir de 1980.

<sup>2</sup> Chacune de ces méthodes d'éducation somatique a développé sa propre histoire, ses principes et ses techniques, préconisés par son idéalisateur et développés par ses collaborateurs, disciples et assistants. Elles ont révolutionné la façon de vivre le corps dans l'occident.

<sup>3</sup> Bartenieff a obtenu le diplôme en physiothérapie de l'Université de New York, devenant plus tard la physiothérapeute en chef du service de poliomyélite de l'hôpital *Willard Parker*, où pendant sept ans elle a travaillé à la réhabilitation des victimes de l'épidémie de poliomyélite.

### Références

BARTENIEFF, Ingmar; LEWIS, Dori. **Body Movement: coping with the environment**. New York: Gordon & Breach, 2002.

BOLSANELLO, Débora. A Educação Somática e o Contemporâneo Profissional da Dança. **DAPesquisa**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 9, p. 1-17, août 2011/juil. 2012.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", v. 11, n. 2, p. 99-106, mai/août 2005.

CODE de Déontologie. **Regroupement pour l'Éducation Somatique**, Québec, 1995. Disponible sur: <<http://www.education-somatique.ca/res/deontologie/>>. Consulté le: 19 mai 2014

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, mai/août. 2010.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**: Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Living in Movement: development of somatic practices in different cultures. **Journal of Dance Education**, New Jersey, National Dance Education Organization, v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística. **Cena**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 7, p. 78-88, fev. 2009.

GINOT, Isabelle. From Shusterman's Somaesthetics to a Radical Epistemology of Somatics. **Dance Research Journal**, v. 42, n. 1, p. 12-29, summer 2010.

GREEN, Jill. Somatic Knowledge: the body as content and methodology in dance. **Journal of Dance Education**, New Jersey, National Dance Education Organization, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002.

HANNA, Thomas. Dictionary Definition of the Word Somatics. **Somatics** – magazine-journal of the mind/body arts and sciences, New York, Human Kinetics, v. 4, n. 2, p. 19-28, 1983.

HANNA, Thomas. **The Body of Life**: creating new pathways for sensory awareness and fluid movement. Rochester: Healing Arts Press, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La Structure du Comportement**. Paris: Presses Universitaires de France, 1942.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la Perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Traduction: Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. Traduction: José Artur Giannotti e Armando Mora. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Traduction: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Traduction: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MILLER, Jussara Correa. **A Escuta do Corpo**: abordagem da sistematização da técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Para uma Teoria da Corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o conhecimento complexo. 1999. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN, 2005.

SILVEIRA, Saulo Silva da. **Técnica e(m) Criação Somática**: uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos princípios e fundamentos corporais Bartenieff. 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves de. **Corpo em Dança**: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOTER, Silvia. A Educação Somática e o Ensino da Dança. In: PEREIRA, RobertoAUTOR, Nome do. **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. P. 135-160.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Fondements et Enseignements des Techniques Corporelles des Artistes de la Scène dans l'État de São Paulo, au XXème siècle**. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Teatrais e Coreográficos) – Université Paris 8, Saint Denis, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. O Corpo e suas Representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. **Cadernos CERU**, série 2, n. 12, p. 79-90, 2001.



STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório**: teatro & dança, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na Dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p. 27-39, jan. 1999.

Marcilio Souza Vieira est docteur en Éducation, professeur du cours de danse de l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Il est membre du groupe de recherche Corps, Phénoménologie et Mouvement (groupe Estesia/UFRN) et du groupe de recherche sur Corps, Danse et Processus de création (CIRANDAR).  
E-mail: marciliov26@hotmail.com

Ce texte inédit, traduit du portugais par André Mubarack et révisé par Annelyse Gayraud, est également publié en portugais dans ce numéro.

*Reçu le 24 mai 2014*  
*Accepté le 6 septembre 2014*