

Dire et écrire le mouvement : analyse du discours oral et écrit de la danse classique à des fins didactiques

Auteur : Meurant, Judith

Promoteur(s) : Provenzano, François

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité approfondie

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13934>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Dire et écrire le mouvement : analyse du discours oral et écrit de la danse classique à des fins didactiques

Mémoire de fin d'études réalisé par Judith Meurant en vue de l'obtention du grade de Master en Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité approfondie.

Sous la direction de François Provenzano

ANNÉE ACADÉMIQUE 2020-2021

Remerciements

Je remercie tout d'abord mon promoteur, M. Provenzano, pour m'avoir guidée, aidée et encouragée durant l'élaboration de ce travail.

Je remercie également mes lecteurs, M. D'Armenio et Mme Delhalle, de l'intérêt qu'ils porteront à ce mémoire.

Je souhaite remercier ma famille et mes proches pour leur immense soutien durant ce travail et ces cinq années d'études.

Pour finir, je remercie également mes professeurs de danse, surtout Mme Keteleer et Shinn-Yi Maes, pour m'avoir transmis leur passion de la danse et m'avoir permis de travailler dans ce domaine.

Introduction

Le sujet de ce mémoire porte sur l'analyse du discours écrit et oral de la danse classique à des fins didactiques.

La danse est un art qui permet l'expression par le corps. Pour pouvoir s'exprimer, le danseur se sert de mouvements. Ces derniers peuvent être des positions, des pas, des combinaisons de mouvements improvisés dont la signification varie en fonction de plusieurs facteurs, tels que la direction, l'intensité, le rythme, la musicalité etc. Ainsi, l'objectif de ce mémoire est de faire le lien entre la danse et la langue par l'observation du discours oral et écrit de la danse classique. Il s'agit de voir les moyens qu'utilise la langue écrite et orale pour formuler le mouvement. Ainsi, l'étude est composée de sept parties :

Les deux premiers chapitres proposent d'une part, des résumés de plusieurs théories élaborées sur la sémiotique de la danse classique et le sport, et d'autre part, des résumés d'études du langage de cette discipline.

Ensuite, le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée pour ce travail. Puis, le quatrième chapitre est consacré à la contextualisation de la pratique de la danse classique. Ce chapitre contient un récapitulatif historique de la danse classique et l'explication du cadre de la pratique. Le lexique de la danse classique est également expliqué afin de comprendre en quoi consiste l'univers linguistique de cette danse.

Le cinquième chapitre analyse la formulation de la danse classique sur le plan de la langue écrite. Les deux types de support à analyser sont : les systèmes de notation et le plan du cours de la professeure Suzy Keteleer. En effet, depuis le XVII^e siècle, des chorégraphes ont essayé de mettre au point une manière de retranscrire les mouvements. La méthode la plus connue est celle de Pierre Beauchamp qui a mis au point un système de notation du mouvement publié par Feuillet. Au XX^e siècle, d'autres théoriciens de la danse, dont Rudolf Von Laban et Rudolf Benesh, ont aussi réalisé des systèmes de notation expliqués dans cette étude. Toutefois, ces systèmes de notation restent assez complexes et sont presque illisibles, à tel point que les danseurs – bien qu'ils aient étudié ces notations – créent eux-mêmes leur propre sténographie. Il y aura donc une vérification de l'iconicité de ces systèmes. De plus, les notes de la professeure de danse sont aussi analysées pour observer ce qui les différencie des systèmes de notation.

La sixième partie concerne l'analyse du discours oral d'une professeure de danse classique. L'objet à analyser est le discours oral de la professeure Madame Suzy Keteleer pendant un

cours de danse de Qualification à l'Académie Gretry. L'observation du discours oral permet de voir comment les participants d'un cours de danse utilisent le lexique, comment le discours de la danse s'actualise à travers les explications et d'évaluer la part d'iconicité dans ce discours.

Le dernier chapitre est réservé à la manière dont les deux supports formulent l'explication de l'expression.

Au final, les recherches abordent la façon dont un pas de danse classique est reformulé via divers supports.

Sommaire

1. LES ÉTUDES SÉMIOTIQUES SUR LA DANSE ET LE SPORT	7
2. LES ÉTUDES SUR LA LANGUE ET L'ÉCRITURE DE LA DANSE CLASSIQUE	15
3. CONTEXTUALISATION DE LA PRATIQUE DE LA DANSE CLASSIQUE	18
4. LA MÉTHODOLOGIE	29
5. ÉCRIRE LA DANSE CLASSIQUE	31
6. DIRE LA DANSE CLASSIQUE	53
7. LA PLACE DE L'EXPRESSION	76
8. CONCLUSION	82

1. Les études sémiotiques sur la danse et le sport

Étudier le discours oral et écrit de la danse classique nécessite dans un premier temps de se pencher sur les études qui ont été menées sur la danse et le sport. Il sera d'abord question de voir ce qui a été écrit sur la sémiologie de la danse et d'observer ce que ces approches peuvent apporter à ce travail.

1.1. L'approche des structuralistes classiques

Dans l'article « Danse et sémiotique : après le structuralisme », Valeria De Luca (2017) présente et résume les théories que certains structuralistes ont proposées sur la sémiotique de la danse.

Le premier chercheur qu'elle aborde est Algirdas Julien Greimas qui a essayé d'assimiler le système sémiotique de la danse à celui du langage. D'après Greimas, « c'est le corps qui est un langage ; le corps en mouvement avec la gestualisation » (Greimas 1986 : 82). Ensuite, il écrit également : « pour qu'une analyse puisse être faite des arts en mouvement, il faut l'immobiliser, le stabiliser, d'où la nécessité d'une écriture de la danse ou d'une poétique de la danse qui est la condition nécessaire pour pouvoir étudier la danse elle-même » (Greimas 1986 : 82). On observe que Greimas insiste sur le fait de prendre l'ensemble du corps pour évaluer un mouvement et de transcrire la danse pour la comprendre. En immobilisant le mouvement, il peut le segmenter et mieux saisir son sens. Cette méthode d'analyse du mouvement est importante car elle sera reprise par des théoriciens de la danse qui ont cherché à créer un système de notation des mouvements (→5.1.). Greimas recherche également un système qui puisse traduire les relations qui sont à l'œuvre dans l'organisation des gestes et permettre une écriture de la danse (De Luca 2017 : 32). En outre, Greimas se réfère au modèle linguistique pour découper les unités gestuelles :

Le projet du programme gestuel constitue son signifié et la séquence gestuelle qui recouvre ce signifié est son signifiant. La sémiosis d'un programme gestuel sera, par conséquent, la relation entre une séquence de figures gestuelles prises comme signifiant, et le projet gestuel, considéré comme signifié (Greimas 1968 : 32-33).

En effet, le signifiant —la séquence gestuelle— représente l'assemblage des pas entre eux et le signifié est le projet gestuel, c'est-à-dire les effets que produisent cet assemblage. Cela dit, Valeria De Luca montre qu'il est possible d'assimiler le modèle linguistique à la sémiotique de la danse surtout dans le cadre d'une relation entre expression et contenu et non

entre « figures/programmes gestuels et faces du signe linguistique » (De Luca 2017 : 32). En effet, la copie du modèle linguistique sur le système sémiotique de la danse est intéressant car le système signifiant/signifié fonctionne dans la danse et il est possible de décomposer les pas de danse en unités morphologiques. Or, le modèle linguistique ne représente pas l'entière du système sémiotique de la danse car la danse est avant-tout iconique.

Ensuite, Valeria De Luca présente les recherches de René Thom qui est à la fois sémioticien et mathématicien. Le chercheur perçoit la danse comme une activité et « une forme dont il s'agit de comprendre les processus d'émergence et de stabilisation », ce qui le distingue de Greimas qui voit la danse comme un signe linguistique achevé (De Luca 2017 : 33). Thom distingue ainsi deux niveaux d'organisation morphologique : le danseur individuel (« qui perçoit certaines formes musicales et les transcrit en gestes corporels ») et le groupe collectif de danseurs (« dont les évolutions d'ensemble vont refléter la forme musicale sur laquelle ils dansent ») (Thom 1990 : 121). Le travail de Thom aboutira également à la recherche d'une hiérarchisation de l'organisation des niveaux d'observation. Effectivement, le danseur se construit à la fois de manière individuelle (lorsqu'il cherche à améliorer sa pratique) et de manière collective quand il est contraint de s'adapter à l'énergie et la mouvance des autres danseurs avec qui il danse. Dans ce travail, les deux pratiques du danseur sont abordées via la pratique du danseur seul qui est confronté à la lecture de partitions ou au discours du professeur (qui construit le danseur et permet d'interagir avec le professeur) et via la pratique collective du « groupe classe » (ou le professeur s'adresse à l'entière de la classe).

Göran Sonesson se démarque des autres chercheurs car il introduit la notion d'iconicité dans les études sémiotiques de la danse. D'après lui, le modèle linguistique ne peut pas être appliqué à la danse parce qu'il est difficile de réaliser une double articulation et de distinguer « les unités porteuses de signification et celles qui servent seulement à séparer des significations » (Sonesson 2009 : 3). Cette difficulté vient du fait que la danse a un caractère iconique. En outre, ce constat a permis d'orienter les recherches sur la sémiotique de la danse vers des analyses plus iconiques que linguistiques. Il distingue tout de même l'expression et le contenu et divise l'iconicité en iconicité primaire et secondaire. L'iconicité primaire est :

L'expérience d'une similarité [qui] nous amène à la découverte de la fonction du signe (par exemple dans le cas des images), et l'iconicité secondaire, lorsque ce n'est que parce nous reconnaissons la présence d'une fonction de signe et identifions les aspects auxquels elle s'applique que nous pouvons découvrir la similitude. (Sonesson 2009 : 15).

Ainsi, selon Sonesson, la danse est caractéristique de l'iconicité secondaire parce qu'elle ne représente pas « d'une manière immédiate et évidente certains phénomènes ou certaines activités dans la réalité » (De Luca 2015 : 35). Par ailleurs, la notion d'iconicité sera abordée tout au long du travail car les mouvements dansés motivent aussi les expressions orales comme l'intonation du professeur quand il parle d'un mouvement et les onomatopées. En outre, des analyses sur les systèmes de notations révéleront si l'iconicité est aussi présente à l'écrit.

Enfin, le dernier sémioticien dont elle parle dans l'article est Éric Landowsky. Le chercheur s'est plutôt concentré sur l'aspect interactif de la danse (l'interaction). Ainsi, il s'agit de prendre en compte le côté collectif et social de la pratique de l'interaction corporelle de la danse. D'ailleurs, il en fera un modèle théorique et méthodologique. Ce modèle est fondé sur les notions d'union, de contagion et sur la notion d'ajustement. L'union et la contagion sont à envisager dans les relations entre sujets (animés ou inanimés) dont l'accent est « mis sur leur *présence* sensible et sur leur statut de corps *éprouvant et interagissant* » (De Luca 2015 : 35-36) tandis que la notion d'ajustement postule l'existence d'une éthique au sein de l'interaction qui se traduit à la fois par un respect de l'autre ainsi que par « l'*accomplissement mutuel* des sujets dans l'interaction » (De Luca 2015 : 36). L'interaction permet également la « perméabilité des sujets pendant l'interaction » qui peut être modifiée et rétroagir sur « la nature même de l'interaction », ceci permet de prendre en compte la dimension corporelle des sujets (De Luca : 36). Cette prise en compte entraîne un « rapprochement entre lesdits moments de la *compétence* et de la *performance* » (De Luca 2015 : 35) et une « reconsidération du sens en tant que co-construction émergente dans l'interaction dont les valeurs locales peuvent être stabilisées ou, au contraire, être mises en danger lorsqu'elles circulent ou sont captées par d'autres régimes d'interaction » (De Luca 2015 : 35). Ainsi, Landowsky illustre très bien comment le respect mutuel entre les danseurs est envisagé pendant l'interaction :

Si j'aspire [...] a une relation sensible créatrice de sens et de valeur, il faudra en premier lieu que je fasse moi-même en sorte que mon partenaire puisse [...] s'exprimer à son gré [...] le traiter sur le plan gestuel et somatique, comme un véritable co-énonciateur (De Luca 2015 : 36).

Cet extrait met aussi en avant la dimension sensible et co-créatrice de l'interaction (qui diffère de la manipulation). À partir de là, Landowsky considère qu'il n'y a plus besoin de différencier la théorie et la signification ainsi que la dynamique et l'interaction puisqu'il est

possible de faire une sémiurgie¹ de la danse « en tant qu’emblème de l’interaction » (De Luca 2015 : 36). Quant au caractère créateur de l’interaction, il se trouve dans l’action en tant que telle et est qualifié de *récréation*. Les interactions envisagées dans ce travail concernent celles entre la pratique du professeur et celle de l’élève ainsi que les interactions de la pratique du « groupe classe ». De même, Landowsky aborde la thématique de l’éthique au sein de l’interaction ainsi que de la co-crédation qui est observable lorsque les danseurs effectuent des exercices ensemble dans la classe.

Pour finir, les travaux de ces auteurs portent sur l’établissement d’un système sémiotique de la danse. De manière générale, on observe qu’il leur est difficile de trouver des unités concrètes à analyser et de réaliser une grammaire abstraite de la danse en l’isolant de sa performance. Dans ce travail, il n’est pas question d’étudier le mouvement lui-même mais d’aller directement vers sa forme écrite et orale. De plus, l’analyse ne porte pas sur les effets de sens des gestes, mais plutôt sur le système de transcription et sur le discours qui est fait sur ces gestes pour en assurer la bonne transmission et la juste exécution. De plus, la notion d’iconicité est également abordée pour estimer la part d’iconicité des signes présente dans les supports écrits et oraux.

1.2. Les études sémiotiques sur des danses spécifiques

Dans les études sur la sémiotique de la danse, beaucoup d’entre elles se sont appliquées à des styles de danse spécifique tel que : le contemporain, la danse classique, les danses traditionnelles et folkloriques, le hip-hop, les danses ancestrales (notamment de la belle danse), le jazz et ainsi de suite. Parmi ces études, trois travaux ont inspiré les thématiques de ce travail : les recherches sur la danse folklorique roumaine de Anca Giurchescu et Vera Proca Ciorta (1968), les études sur le tango de Valeria De Luca (2016), ainsi que la préface de l’ouvrage *Saisir le mouvement. Écrire et lire les sources de la Belle Danse* de Kiss Dóra (2016) rédigée par Philippe Guisgand.

Dans l’article « Quelques aspects théoriques de l’analyse de la danse populaire » de Vera Proca-Ciorte et Anca Giurchescu (1968), les auteures font une étude sur la sémiologie de la danse populaire. Le premier postulat de cet article est que « l’ensemble des gestes et des mouvements du corps humain peut sans aucun doute être interprété comme un système de

¹ La sémiurgie se définit comme ceci en anglais : « involving the creation of new meanings through the production of signifiers ».

signes » qui se divise en deux plans : le langage kinétique spontané (exprimé par des mouvements d'adaptation ordonnés par le centre des réflexes) et le langage kinétique délibéré dont la danse fait partie (exprimé par des mouvements gesticulatoires et conscients ordonnés par la boîte crânienne et dictés par les idées et les sentiments) (Proca-Ciordea & Giurchescu 1968 : 87). Au cours de l'article, elles vont analyser et définir la structure du système sémiotique de la danse en se basant sur le système linguistique. La danse est alors définie en tant que « modalité de communication artistique » (Proca-Ciordea & Giurchescu 1968 : 88) qui se divise en deux pôles : la langue chorégraphique (« élaborée par la masse entière des interprètes et consolidée par une longue pratique ») et la danse (qui fait référence à la dichotomie entre la langue et la parole) (Proca-Ciordea & Giurchescu 1968 : 88). Ce dernier pôle se subdivise encore en deux sous-catégories : la danse culturelle et la danse populaire.

Par la suite, elles expliquent que les signes de la danse populaire sont groupés dans des structures et dans des formes qui suivent des modèles établis par la tradition et aussi « déterminés par la logique de pensée chorégraphique, constituant les éléments expressifs capables de transmettre un message » (Proca-Ciordea & Giurchescu 1968 : 89). Elles répartissent également toutes les composantes sémiotiques de la danse en fonction du plan syntagmatique (déroulement concret de la danse) et du plan paradigmatique (dans lequel figurent les mouvements des différentes parties du corps, le plan spatial, le plan rythmique etc.). C'est ainsi qu'elles segmentent l'ensemble des unités en fragments constitutifs, situés à des niveaux différents, du plus complexe jusqu'à l'élément kinétique le plus simple (Proca-Ciordea & Giurchescu 1968 : 89). Cela prouve qu'il est possible de trouver un système organisationnel des unités structurales et qu'il faudrait une terminologie internationale pour pouvoir nommer toutes ces structures. Ce genre d'étude analytique du langage de la danse a inspiré de nombreuses notations (→5.1.). Vera Proca-Ciordea a d'ailleurs élaboré un système de notation sténographique pour la danse populaire. Toutefois, elle affirme que les systèmes de notation ne sont pas en mesure de contenir toutes les nuances expressives et stylistiques du chorégraphe. Ainsi, en plus d'analyser en détail le système sémiotique de la danse et de la danse populaire, les deux auteures abordent aussi la question de la représentation de l'expression dans les systèmes de notation. Cette problématique est aussi abordée au cours de ce travail.

Ensuite, la préface de l'ouvrage *Saisir le mouvement. Écrire et lire les sources de la Belle Danse* de Dóra Kiss (2016) porte sur le système de notation Beauchamp-Feuillet (→5.1.1.) appliqué à la transcription de la belle danse et aussi sur la position du transcripteur et du lecteur. Philippe Guisgand y explique que les signes de la notation Beauchamp-Feuillet n'étaient pas

exhaustifs mais laissent une place à la créativité du lecteur. Il affirme qu'il est impossible pour le transcripteur de décrire une œuvre dans son entièreté via le système de transcription. En effet, le transcripteur, en choisissant les pas qu'il transcrit, élimine d'autres éléments. Il est donc important de savoir repérer le geste qui révèle tout le travail corporel dans une courte séquence (Guisgand 2016 : 14). En plus, le lecteur est aussi « soumis » à la subjectivité du transcripteur et à son interprétation de la chorégraphie. Puis, il y a aussi des « points aveugles » (Guisgand 2016 : 13) sur les partitions pour le lecteur et le transcripteur qui oublient d'interpréter ou de retranscrire des signes. Enfin, il met en évidence quelques principes des systèmes de notation. Par exemple, « « Écrire » la danse, au sens de la noter par partition, c'est la faire passer au travers d'un système de signes déconnectés de l'usage de la langue lui permettant d'être tout à la fois comprise, conservée, transmise et diffusée » (Guisgand 2016 : 13). De même, « l'analyse des transcriptions ne permet pas de ressusciter une danse complète mais elle permet de « resusciter » de l'intérêt pour celle-ci » (Guisgand 2016 : 14). Par contre, la danse est toujours antérieure à l'écriture : « l'analyse, qu'elle soit partitionnelle ou chorégraphique, oblige un ancrage incarné nécessitant une identification pour le scripteur, la simulation ou l'expérimentation pour le lecteur (interprète ou spectateur) » (Guisgand 2016 : 14). En outre, « le déchiffrement chorégraphique devient l'expérimentation d'une danse davantage qu'une simulation perceptive d'une lecture » (Guisgand 2016 : 14).

Les systèmes de notation sont une superposition de couches mémorielles : « kinesthésique, kinésique, visuelle, auditive et tactile » (Guisgand 2016 : 14). Il faut aussi remarquer que les systèmes de notation transforment le cercle vertueux « théorie-pratique en une spirale où le *faire* initie le *dire* » (Guisgand 2016 : 14). Pour finir, les partitions rendent la belle danse plus familière pour les lecteurs grâce à la ré-incorporation des mouvements. Au XVIII^e siècle, l'apprentissage des systèmes de notation était perçu comme étant une « marque de noblesse concourant à la fois à une éducation plus globale (au sein de laquelle elle voisine avec l'escrime ou l'équitation) et au rayonnement culturel d'une nation » (Guisgand 2016 : 12). Il explique également la raison pour laquelle aucun des systèmes de transcription n'a pris le dessus de nos jours ; c'est parce que la transmission orale est plus pratique. Ce texte évoque quelques problématiques abordées dans la suite du travail. Par exemple, comment justifie-t-on que la transmission orale surpasse les systèmes de notation, quels sont les effets des systèmes de notation sur la pratique du danseur ?

Pour finir, l'article de Valeria De Luca (2017), « Le tango argentin entre apprentissage et improvisation. Quel média pour quel *reenactment* ? », analyse la relation entre les divers médias

utilisés pour enseigner ce style de danse et la pratique improvisatrice du tango. En effet, le tango est une danse qui pratique l'improvisation et elle explique que non seulement, elle exclut l'écriture parce que le mouvement existe par l'activité de la mémoire corporelle et qu'en plus la médiatisation du tango complexifie également le principe d'interaction corporelle improvisé et l'organisation de la pratique. En outre, l'auteure analyse les effets de la sauvegarde des performances du tango qui sont en opposition avec l'improvisation. De même, Valeria présente le tango comme une forme sémiotique à part entière.

À la différence de la danse classique, le tango réalise ses enchaînements de mouvements et ses figures au cours de la performance. Effectivement, la danse classique, très codifiée, ne fonctionne pas par improvisation et les performances sont mises en scène. Même si tous les enchaînements ne sont pas prédéfinis, il y a quand même des codes à respecter (par exemple : entre deux pas sautés, le danseur doit plier ses jambes). Elle précise aussi qu'au début de l'histoire du tango jusqu'aux années 1950-1960, le tango de Buenos-Aires basait son apprentissage sur la « pratique du bal, de la *milonga* » (De Luca 2016 : 9). Par conséquent, à la différence de la danse classique, le tango ne prévoyait pas de séparations spatiales ou temporelles entre la pratique d'apprentissage et celle de la danse en tant que telle (De Luca 2016 : 10). À cette époque, le savoir-faire équivalait à un savoir-être qui demandait de gérer les improvisations (De Luca 2016 : 10). Il y avait des moments d'apprentissage partagés entre le danseur novice et le danseur confirmé, et le reste de l'apprentissage se faisait par transmission orale. Ainsi, l'improvisation était à la fois une composante de l'apprentissage et de la pratique dans les bals. Dès lors, les enregistrements médiatiques (de type vidéo) viennent casser la norme du tango puisqu'ils permettent d'enregistrer les pratiques. En effet, les médias sont des supports chargés de répétitions qui entraînent une réflexion sur l'acte de répétition (De Luca 2016 : 14). Dans cet article, l'auteure aborde aussi les thématiques de ce mémoire. En effet, les différents modes de conservation des mouvements —les partitions, les vidéos— ainsi que leurs impacts sur la pratique de l'élève seront analysés.

En somme, ces articles ont inspiré le sujet de ce travail car ce mémoire pose plus ou moins les mêmes problématiques. Est-ce que les systèmes de notation influencent le lecteur ? Est-ce qu'il y a des systèmes de notation qui intègrent l'expression ? À la fin de ce mémoire, l'effet des vidéos sur la danse classique est aussi analysé.

1.3. Les études sémiotiques sur le sport

La danse étant une discipline sportive et artistique, il est également nécessaire de se pencher sur les travaux réalisés sur la sémiotique du sport. Ainsi, le travail d'Anne Josef (2013) sur la sémiotique du tennis « Le tennis : la co-énonciation dans la pratique d'un jeu sportif » a inspiré la structure et la méthodologie de ce mémoire.

En effet, l'auteure présente l'histoire du tennis en tant que jeu et en tant que sport, de la même façon que la danse combine l'art et le sport. Elle explique également toutes les caractéristiques du lexique du tennis. Le lexique de la danse classique nécessitera aussi d'être expliqué car il est très complet et universel. Elle évoque aussi tous les éléments de contextualisation du sport tennis pour pouvoir comprendre la sémiotique du tennis. Ensuite, elle définit un corpus à analyser. Le corpus de ce mémoire sera constitué des feuilles de notes et du discours oral du professeur. Ce mémoire comportera aussi une analyse syntaxique du discours du professeur, de la même manière qu'Anne Josef a fait une analyse syntaxique de la sémiotique du tennis. Elle consacre aussi une partie de son travail à l'histoire du tennis, comme l'histoire de la danse figurera aussi dans ce travail, afin de saisir l'importance des codes de la discipline établis depuis le XVII^e siècle. En outre, elle examine aussi les principales émotions exprimées dans le tennis. Ici, c'est surtout la place de l'expression dans les discours écrits et oraux qui sera envisagée. Enfin, elle réalise aussi un chapitre sur l'importance du corps dans le système sémiotique du tennis. Le corps dans la danse classique a aussi une dimension primordiale, puisque l'expression est avant tout corporelle.

2. Les études sur la langue et l'écriture de la danse classique

Dans ce chapitre, deux travaux sur la langue et l'écriture de la danse classique sont mis en avant : « Lire le mouvement dansé » de Philippe Guisgand (2010) et celui de José Juan Pacheco Ramos (2017) « La terminologie française du ballet : des mouvements nommés en français ».

Le texte de Philippe Guisgand, sur la lecture du mouvement dansé, est intéressant car l'auteur examine comment il est possible de décrire le mouvement dans un texte. Par exemple, il remarque – dans le cas précis du discours journalistique - qu'il est difficile de « s'emparer de la danse [...] comme si le mouvement chorégraphié semblait plus insaisissable qu'incompréhensible » (Guisgand 2010 : 86). Ceci explique que les critiques de spectacles de danse soient incomplètes dans les journaux. Le problème principal qui se pose lorsqu'il faut analyser une chorégraphie c'est de ne parler qu'en surface de la danse et de la mise en scène, c'est-à-dire ne parler que de ses effets. En outre, Guisgand, qui cite Shusterman dans son travail, souligne un principe important :

En tant que danseurs, nous saisissons le sens et la justesse d'un mouvement ou d'une attitude de façon proprioceptive, en l'éprouvant à travers notre colonne vertébrale et nos muscles, sans le traduire en termes linguistiques et conceptuels. Nous ne pouvons ni apprendre ni comprendre correctement le mouvement simplement en en parlant. (Shusterman 1992 : 127)

En effet, il y a une part de la danse qui est très difficile à exprimer : les sensations de notre corps en train d'incarner le mouvement, ces mêmes sensations sont également invisibles pour le spectateur. Il écrit aussi que les systèmes de notation –notamment la notation Laban analysée par la suite– décortiquent bien la motricité mais « demeurent stériles du point de vue esthétique parce qu'elles fragmentent le mouvement en oubliant souvent d'en reconstruire la consistance » (Guisgand 2010 : 86). À ce propos, Sondra Fraleigh (1987) énumère quelques repères afin d'affiner les analyses écrites du mouvement corporel. Il faut observer : les appuis et les successions (« plus facile à observer que le jeu gravitaire lui-même quand on est spectateur : car le poids est une sensation perçue qui ne s'extériorise pas si facilement » (Guisgand 2010 : 87)), les intensités (« manière dont se révèle le jeu des modulations toniques dans le déroulement du geste [...] le spectateur perçoit aussi la manière dont ces courants toniques circulent dans le corps du danseur » (Guisgand 2010 : 87)), le rythme (« au sens musical du terme mais également au sens pictural de vitesse d'apparition » (Guisgand 2010 : 87)), les formes qu'il est possible de nommer (répertoriées grâce au vocabulaire de la danse classique) et les états aussi (le côté sensoriel, mécanique, relationnel, symbolique du mouvement qui est

sous-entendu). Dans la danse, il existe l'état de corps qui désigne : « l'ensemble des tensions et des intentions qui s'accumulent intérieurement et vibrent extérieurement, ensemble à partir duquel le spectateur peut reconstituer une généalogie de l'émotion qui préside à la forme » (Guisgand 2010 : 87).

Ces repères permettent de suivre une trame dans l'observation des mouvements qui n'a pas le même emploi que celui de « la grille, qui quadrille pour mieux déchiffrer ou répartir de façon systémique en tableau afin de constituer un modèle ou un schéma » (Guisgand 2010 : 87).

En conclusion, l'auteur explique que ce type d'observation a divers avantages. En effet, cette manière de lire le mouvement facilite l'observation et la compréhension des chorégraphies. De plus, elle autorise « le recours à une langue nuancée et non binaire qui soit juste le retour du spectateur vers l'œuvre » et permet « une conciliation entre le corps – jugé parfois insaisissable – et une pensée pure, mais qui assène quelquefois un savoir un peu condescendant » (Guisgand 2010 : 89). Comme le dit l'auteur, ce genre de point de vue permet de dépasser sa propre analyse et « d'affiner sa propre éducation esthétique, d'en combattre les *a priori* et de revendiquer en connaissance de cause ses propres goûts en matière chorégraphique » (Guisgand 2010 : 89). Le point de vue de l'auteur, exposé dans cet article, rappelle qu'il est primordial de décortiquer les mouvements pour les comprendre et que ces pistes d'observation citées ci-dessus sont à mémoriser pour analyser et expliquer les mouvements. En effet, nous verrons par la suite que pour parler ou écrire la danse, il ne suffit pas de citer les pas car il y a toute une série d'éléments à prendre en compte (la posture, les sensations, le rythme etc) pour en parler complètement.

Le second article est celui de José Juan Pacheco Ramos (2017) : « La terminologie française du ballet : des mouvements nommés en français ». L'auteur y aborde la relation exclusive de la danse classique et de la langue française ainsi que ses conséquences. Pacheco Ramos explique l'histoire de la danse classique en expliquant comment la langue française est devenue la langue officielle de la danse classique (→3.1.). L'académie a imposé la langue française à l'apprentissage de la danse classique, ce qui explique pourquoi elle est utilisée dans les cours de danse classique actuels. D'ailleurs, il existe un répertoire de pas, où tous les termes de la danse classique sont précisément définis depuis le XVII^e siècle. Cependant, même si l'usage du français dans la danse classique est répandu partout, de nombreux pays, dont l'Amérique, ont commencé à traduire le nom de pas en anglais ou dans leur langue maternelle (notamment *point shoes* qui remplace le terme « pointe »). En outre, si la danse classique a été codifiée, c'était pour pouvoir l'organiser et la décrire dans les moindres détails. Ainsi, chaque pas est décrit par

une définition précise en français et a une dénomination française. Évidemment, après la publication de l'ouvrage très détaillée sur la danse de Feuillet, Rameau n'a fait qu'amplifier la codification créant une terminologie où « chaque concept correspondait à un seul mouvement concret, exactement comme en solfège où chaque nom d'une note correspond à un son distinct et unique » (Pacheco Ramos 2017 : 207). Ensuite, l'auteur retrace la diffusion du ballet dans le monde, dont l'expansion en Russie au milieu du XIX^e siècle grâce à Marius Petipa qui importa l'art de la danse et son lexique à Saint-Petersbourg (Guisgand 2017 : 207). La discipline s'est aussi propagée en Amérique à cause des danseurs qui quittaient l'Union Soviétique en 1917 en apportant leurs acquis de danse classique avec la terminologie française. Ensuite, la technique de la danse classique et le vocabulaire français ont continué à se répandre dans toute l'Europe et ils ont fini par s'imprégner et par se généraliser. Cette expansion a engendré la création de nouveaux styles dont entre autres les styles russe, danois, italien, américain et cubain (pour les styles principaux). Même après avoir subi de nombreuses influences de ces nouveaux styles, la pratique et la terminologie française ont su perdurer. Cela dit, bien que la terminologie française soit un avantage dans l'apprentissage de la danse dans les pays francophones, elle pose aussi des problèmes d'apprentissage pour les allophones. Ainsi, cela a conduit les ballets (par exemple l'école Vaganova en Russie) à intégrer les cours de français dans leur formation et les pays non-francophones à créer et à développer leur propre terminologie. En revanche, il montre également que la terminologie du ballet est restée intacte de ses origines à nos jours : « l'exactitude et la précision des mouvements désignés avec des noms très spécifiques ont contribué à la permanence des éléments de base du ballet, de la même manière que les notes musicales gardent leur nom au-delà de la langue et nationalité des musiciens » (Pacheco Ramos 2017 : 210). L'article s'achève sur la place de l'anglais dans le milieu de la danse classique actuel. L'anglais intervient surtout du côté « entourant un spectacle comme la danse, la publicité et la commercialisation » (Pacheco Ramos 2017 : 210). De nos jours, l'anglais veut avoir le statut de langue internationale mais n'affecte pas le « noyau de la terminologie du ballet » (Pacheco Ramos 2017 : 210). Pour finir, l'auteur préconise « une plus large diffusion de la langue française qui serait bénéfique à l'enseignement et à la pratique de cette danse » (Pacheco Ramos 2017 : 210).

3. Contextualisation de la pratique de la danse classique

3.1. Les éléments historiques de contextualisation de la danse classique

3.1.1. De la belle danse à la danse classique

La danse classique puise ses origines de la belle danse qui provient des danses seigneuriales datant du Moyen-Âge. Cette danse a apporté l'esthétique linéaire² à la danse classique et se démarquait des danses paysannes qui ne recherchaient pas la linéarité (Prudhommeau 1992 : 113). La danse classique fut aussi inspirée par les *balletto* italiens apparus en France à la Renaissance (Pacheco Ramos 2017 : 2015). Les ballets de danse classique avaient lieu dans des salles luxueuses contrairement aux bals rustiques. Petit à petit, ces danses vont se fixer dans un style précis et se réglementer, provoquant le développement de termes spécifiques pour nommer les pas et la danse.

Au XVII^e siècle, les mécanismes de la belle danse sont donc figés (même si l'exécution des pas est encore différente de la danse classique actuelle, par exemple, l'en dehors était à 45°, dorénavant il est fixé à 90°) (Prudhommeau 1992 : 113). La figure du professeur de danse se définit aussi au même siècle avec les maîtres de danse et les ballets évolueront soit en ballets comiques soit en ballets à entrées (où le déguisement avait une place très importante). De là, Lully créera les opéras-ballets à la Cour de Louis XIV, puis l'*Académie Royale de Musique et de Danse* sera fondée en 1669. Cette académie contribuera aussi à la définition et au figement des codes principaux de la discipline.

Au XVIII^e siècle, de nombreux traités et des répertoires de mouvements sur la danse classique vont être rédigés. Le premier traité est celui de Raoul Auger Feuillet publié en 1701 *Chorégraphie ou Art de décrire la danse*, qui contient les pas fondamentaux de la belle danse et l'un des premiers systèmes de notation élaboré pour décrire les pas de la discipline. Feuillet était un des élèves de Pierre Beauchamp, maître à danser, qui a aussi codifié les pas de base de la danse classique. Ensuite, Pierre Rameau publiera un ouvrage similaire à celui de Feuillet en 1725 *Maître à danser* qui servira de support didactique après la mort de Lully et la retraite de Beauchamp (Pacheco Ramos 2017 : 2015). À cette époque l'Académie française jouait fortement sur le rôle de la langue française dans la terminologie des pas. L'extrait ci-dessous

² L'esthétique linéaire consiste en un gommage des articulations par la recherche des lignes souples du corps (Prudhommeau 1992 : 113).

témoigne que le but de l'Académie française est de faire du français la langue officielle de la danse classique.

Un résultat immédiat des enseignements de l'Académie française, à partir de Beauchamp, est la nécessité de garder intacte leur vocabulaire, de sorte que les termes techniques utilisés dans son temps et peu de temps après, comme la grammaire de la danse classique les définit, continueront à se dire en français, alors et maintenant, en France et dans tous les pays qui ont accepté cette forme d'art. (Salazar, 1962 : 144).

Ainsi, la danse classique et la langue française sont unies depuis le XVI^e siècle. En effet, dans les ouvrages consacrés à la danse classique, tous les pas ont « une dénomination française spécifique et minutieusement décrits par des mots et des images » (Pacheco Ramos 2017 : 206).

En outre, les théoriciens de la danse du XVIII^e siècle ont permis de réaliser une sélection des nombreux mouvements de danse déjà existants et les ont tous définis, organisés dans les détails de manière claire et méthodique dans les traités. Ils établissent notamment les cinq positions des pieds à partir desquelles les pas de danse démarrent. Par la suite, la danse de ballet va commencer à se différencier de la danse de bal et la danse classique va se développer.

D'autres part, la technique des pas deviendra de plus en plus difficile car les danseurs vont se professionnaliser. Toutefois, cette évolution technique sera freinée par les tenues lourdes portées par les danseurs qui les empêchent de faire des mouvements trop grands. À la révolution, les tenues des danseurs vont s'améliorer puisque qu'ils porteront des robes sans armatures et des chaussures basses et plates qui s'attachent avec des rubans (Prudhommeau 1992 : 114).

3.1.2. De la danse classique au néo-classique

À partir du XIX^e siècle, les danseuses vont commencer à porter des pointes en France grâce à Geneviève Gosselin et la technique de la danse classique va évoluer pour devenir la technique actuelle. Durant la période romantique, les ballets commencent à mettre en scène des histoires, amenant au remplacement de la parole par le geste et à une recherche de l'expression des sentiments par le mouvement (par exemple, le « pas de deux » pour le chant amoureux).

Plus tard, de 1870 à 1909 (durant la période décadente), la danse classique se stéréotypise en France et en Italie ; il n'y a plus de danseurs masculins et les danseuses sont à la recherche de la rapidité et du brio. Seuls la Russie et le Danemark échappent aux stéréotypes car ils conservent la mixité au sein des ballets et développent leur technique en pratiquant des pas plus

amples et imposants (Prudhommeau 1992 : 114). Par ailleurs, les ballets russes de Serge Diaghilev permettront de casser les stéréotypes. Il va donc y avoir trois styles distincts : le style français, le style italien et le style russe.

De 1915 à 1919, les jeunes chorégraphes russes prôneront une réforme de la danse classique qui aboutira à la naissance du néo-classicisme. Ce style apportera quatre nouveautés : (1) les positions parallèles (la majorité des positions des pieds obligent le danseur à mettre ses pieds en dehors³, ainsi la création des positions parallèles – la sixième et la septième position – permettent de joindre les pieds), (2) les déplacements d'axes (qui consiste en des jeux d'équilibre avec l'axe de terre⁴) et (3) le dépassement de la pointe (qui consiste à faire tenir la danseuse sur ses ongles de pieds lorsqu'elle monte sur pointes) ainsi que (4) le principe de la liberté (Prudhommeau 1992 : 115-116). Cette liberté, va à l'encontre de l'idéal originel de la danse classique qui est « la conformité aux règles » (Prudhommeau 1992 : 116) mais elle a permis de se libérer des stéréotypes et d'avoir plus de liberté dans la composition et l'emploi des pas ainsi que dans la conception des chorégraphies. L'émergence de ce nouveau style marque une rupture puisque la danse évoluait de la manière empirique jusqu'à présent. Le néo-classique est une approche plus esthétique et philosophique de la danse qui va engendrer l'apparition des ballets sans thème et des ballets à thèse avant les années 1940.

3.1.3. Du néo-classique au classique contemporain

À partir des années 1950, le néo-classique va évoluer en ballet contemporain mis en avant par Maurice Béjart. Ce style conserve tout l'héritage du passé en apportant des nouvelles pratiques telles que : les positions en dedans, la chorégraphie totale (grâce à l'évolution des costumes de scène le danseur mobilise tout son corps et n'est pas limité qu'aux mouvements de jambes) et les mouvements au sol (grâce à la liberté et à l'évolution des costumes, les danseurs ont commencé à utiliser le sol dans les chorégraphies) (Prudhommeau 1992 : 116-117).

Cependant, même si toutes ces évolutions ont contribué à faire vivre la danse classique, l'apprentissage de la discipline reste toujours technique et codé parce que l'héritage de la danse classique est très présent dans les pratiques actuelles de la danse. Dans la plupart des écoles de danse, dont les académies, le style enseigné est le néo-classique. Ce n'est qu'une fois que l'élève

³ Voir 10.4.

⁴ Voir 10.4.

a intégré toute la technique de la danse classique qu'il passe à l'apprentissage du ballet contemporain.

De nos jours, l'enseignement de la danse classique passe toujours par l'apprentissage de codes techniques rigoureux, du lexique précis, du code vestimentaire ou de genre. En effet, la danse classique est encore très stéréotypée au niveau des genres : les femmes ne peuvent pas porter les hommes, où ne peuvent pas faire de grands sauts, les hommes ne peuvent pas porter des pointes etc. En revanche, toute cette rigueur technique et ces codes ont contribué à en faire une hygiène de vie : durant sa formation, l'élève apprend à connaître son corps et ses limites, il apprend à s'échauffer, à s'entraîner régulièrement, à réfléchir sur les codes de la danse classique, il développe sa musicalité et l'expression corporelle. Tout cela s'explique par le fait que le style de cette danse a été théorisé et nommé très tôt dans des traités publiés après le début de sa pratique. En outre, c'était à l'origine la danse pratiquée à la cour du roi de France et elle était mise en scène par des compositeurs illustres. Tout concourt ainsi, à conserver l'héritage de la danse classique que ce soit dans la terminologie ou dans la pratique.

3.2. Le cadre de la pratique de la danse classique

3.2.1. La surface

La danse classique est un sport qui s'apprend dans une salle de danse. L'espace est généralement composé de barres de danse, d'un miroir et d'une sonorisation ou d'un pianiste. Les salles de danse doivent être spacieuses obligeant le professeur à circuler dans la salle pour s'adresser aux élèves. Il se place aussi devant le miroir pour montrer les exercices aux élèves qui sont derrière lui. Le son de la musique ainsi que l'espace de la salle contraignent le professeur à devoir parler en haussant le ton. Lors de spectacles ou d'examens, les élèves sont amenés à monter sur scène. L'espace scénique est réparti en deux espaces : le côté cour et le côté jardin.

3.2.2. La tenue

Les élèves participant à un cours de danse classique doivent porter un uniforme genré, qui est donc différent pour les femmes et pour les hommes. Les femmes sont vêtues d'un justaucorps (aussi appelé « maillot de danse »), d'une paire de collants roses ou noirs et elles portent des chaussons de danse ou des pointes. Elles sont également coiffées d'un chignon. La couleur des justaucorps varie en fonction des niveaux. Les accessoires tels que les guêtres, les cache-cœurs, les jupettes, les serre-tailles peuvent aussi être portés mais ne constituent pas

l'uniforme de base de la danseuse. En outre, la couleur du maillot de danse chez les femmes différencie leur niveau d'apprentissage. À l'Académie Gretry, les maillots bordeaux sont portés par les amateurs et les maillots noirs sont portés par les avancés. Les hommes portent généralement un haut blanc, une paire de collants noirs, des chaussons blancs ou noirs et une coque. Ces uniformes varient en fonction des institutions, la rigueur vestimentaire est plus stricte dans une école de ballet que dans une école d'amateur.

Ce code vestimentaire va de pair avec la rigueur de la danse classique. Ces vêtements permettent au professeur d'expliquer les pas de danse et de corriger plus facilement les élèves car les habits moulants permettent de voir les parties du corps en mouvement. Cela pousse les élèves à soigner leur apparence lors du cours, d'ailleurs le professeur doit souvent rappeler le code vestimentaire obligatoire de son cours. Le principe de l'uniforme sert aussi à gommer les individualités afin de composer un groupe et de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité. À ce sujet, les professeurs ou les institutions de danse classique décident si le code vestimentaire doit être respecté à la lettre ou non.

3.2.3. Le déroulement du cours

Le cours se déroule en deux temps après l'arrivée des élèves et les échauffements personnels : (1) les exercices qui se font à la « barre⁵ » et (2) les exercices qui se font « milieu⁶ ». Les exercices à la barre sont constitués d'échauffements du corps qui se font du côté droit et du côté gauche. Lorsqu'ils échauffent la partie droite de leur corps, ils mettent la main gauche à la barre, ainsi ils posent la main droite sur la barre quand ils échauffent la partie gauche du corps. Les exercices d'échauffements les plus connus dont nous parlerons dans ce travail sont : les pliés (exercice où l'élève plie ses jambes), les dégagés (exercice où l'élève sort une jambe en gardant le pied au sol), les jetés (exercice où l'élève jette une jambe), les ronds de jambe (exercice où l'élève fait des arcs-de-cercle avec son pied à terre ou en l'air), les fondus (exercice où l'élève a une jambe en l'air qu'elle plie et tend en même temps que la jambe qui est à terre).

Les entraînements du « milieu » sont composés d'exercices, de chorégraphies ou d'exercices enchainés sous forme de chorégraphie. Les exercices les plus connus sont : l'adage (exercice chorégraphié lent), les dégagés (même exercice que celui de la barre sauf que l'élève

⁵ Voir 10.4.

⁶ Voir 10.4.

n'a pas une main posée sur la barre), les pirouettes ou les tours (exercices chorégraphiés où l'élève effectue des tours sur lui-même), les petits-sauts (exercices où l'élève effectue des sauts bas avec peu de déplacements dans l'espace), les moyens sauts (exercices chorégraphiés de sauts moyennement hauts avec peu de déplacements dans l'espace), les grands-sauts (exercices chorégraphiés de sauts hauts avec beaucoup de déplacements dans l'espace). Ces entraînements se font à droite et à gauche mais les professeurs essaient de ne faire qu'un seul exercice chorégraphié qui permet de travailler les deux côtés du corps.

De nouveau, les exercices sont genrés comme le code vestimentaire. Les femmes apprennent à la fois des pas avec des chaussons sur demi-pointes et avec des pointes, donc ont droit à des échauffements ou exercices adaptés (à la barre, comme au milieu). En outre, certains pas sont réservés aux danseuses (par exemple : les menés⁷). Les danseurs sont entraînés à faire des sauts ou des tours particuliers et des portés (figures ou pas de danse qui consistent à soulever et à porter une personne). Néanmoins, la culture liée à la danse classique tend à s'assouplir, grâce à la mouvance néo-classique. Désormais, les hommes commencent à danser avec des pointes et les femmes ont la possibilité de réaliser les portés et les pas réservés aux danseurs. À l'Académie Gretry, les cours de danse classique sur pointes ne sont pas obligatoires mais complémentaires. Le cours enregistré dans le cadre de ce mémoire est un cours de danse classique sur demi-pointes en chaussons de danse basiques.

3.2.4. L'accompagnement musical

La musique classique est omniprésente dans les cours de danse classique car les premiers cours de danse étaient systématiquement accompagnés d'un pianiste. Aujourd'hui, les grandes écoles (telles que les ballets ou les écoles d'art) conservent les pianistes tandis que les académies ou les écoles d'amateurs ont tendance à remplacer les pianistes par des sonorisations. Les professeurs choisissent généralement de diffuser des morceaux de musique adaptés au piano. La plupart des exercices se font en musique pour apprendre la musicalité et l'expression à l'élève et le professeur marque la mesure de la musique en comptant (généralement jusqu'à 3, 4, ou 8 en fonction de la durée de la phrase musicale). À cause du volume de la musique, les professeurs sont aussi obligés de parler fort et d'exagérer leurs intonations pour se faire entendre malgré le bruit. Lorsque les exercices se font sans musique, la présence du professeur pour marquer le tempo est indispensable.

⁷ Voir 10.4.

3.3. La différence entre expression et intention

La danse classique est une danse très expressive, dont l'expression passe en majorité par les mouvements en plus des expressions faciales. Ainsi, les apprenants en danse classique apprennent à la fois deux genres d'expression : l'expression d'émotions et l'expression d'intentions. L'expression d'émotions relève du jeu théâtral et d'une grammaire d'expressions codées dans le système des chorégraphies de la danse classique. Lors de spectacles, le professeur va leur apprendre à incarner des rôles et à jouer la comédie alors que dans un cours de danse, l'élève va être davantage amené à exprimer des intentions. Les intentions sont la part la moins grammaticalisée de l'expressivité qui se situe plus fondamentalement au point d'incarnation subjective des mouvements. Par exemple, la tête penchée, lors d'une révérence pour signifier la gratitude, et les mouvements des poignets, lorsque l'élève tend les bras devant lui pour exprimer le don, sont des intentions qui apportent des nuances expressives lorsque l'élève danse. Celles-ci dépendent aussi de la personnalité de l'élève et de sa gestualité. Elles sont en partie apprises via les dynamiques des mouvement (l'impact, le rebond, le swing, le continu, l'impulse) ou via l'énergie et la qualité du mouvement qui sont des indicateurs expressifs (les exercices des frappés⁸ demandent une énergie vive tandis qu'un exercice plus lent comme les ronds de jambes demande une énergie plus contrôlée).

3.4. Aperçu sur le lexique de la danse classique

Le lexique de ce style de danse est très étendu. Il porte majoritairement sur le nom des pas de danse et sur les exercices puisque la danse comporte une terminologie complète et un grand répertoire de pas : les sauts (soubresauts, changements, échappés, sissones, entrechats, sauts de chat, grands jetés, assemblés etc.), les tours (pirouettes, enveloppés, piqués en tournant, soutenus etc.), les transferts du poids (glissades, temps-lié, pas de basque, contretemps, ballotés etc.), les positions des pieds (en dehors, en dedans, première, deuxième, troisième, quatrième, cinquième, sixième, septième, etc.), les mouvements (descendre, ramasser, relever, piquer, plier etc.), les figures (arabesque, penché arabesque, le grand écart)... Les exercices principaux à la barre sont : les pliés, les dégagés, les jetés, les ronds-de-jambes, les fondus, les développés, les frappés et les grands-battements et (2) au milieu : les dégagés, les adages, les pirouettes, les petits sauts, les moyens sauts et les grands sauts. De plus, le vocabulaire s'applique aux parties du corps : le centre du corps, les jambes (bas de jambe, cuisse), les genoux, les pieds (qui sont

⁸ Voir 10.4.

tendus, ou flexes, et s'ajustent en fonction des positions), les orteils (qui sont pointés), les épaules, les bras (qui s'ajustent en fonction des positions des pieds : couronne, première, deuxième etc.), les mains, le dos, la tête... et à l'orientation du corps (les diagonales, l'effacé, le croisé etc.). Il s'applique aussi la surface de cours : tapis de danse, la barre, le milieu, le miroir, la scène, côté jardin, côté cour, le studio, les lignes (placement). Il concerne aussi la matière du cours (exercices ou chorégraphie, explication, marquage⁹, correction, démonstration, examen, répétition) ainsi que la tenue (→3.2.2) : maillot, collants roses, pointes, protèges pointes, tutu, collants noirs, chaussons, chignon, le costume, les coques. En outre, la danse classique se sert aussi de la mesure. Les exercices sont rythmés par les phrases musicales (allant de 1 à 3, de 1 à 4, de 1 à 6, de 1 à 8 etc.) et jouent avec les contretemps, la musicalité, les temps morts, les accents, les basses, les demis-temps (par exemple : « et 1 »).

Ainsi, il est possible d'affirmer que tout est nommé dans cette discipline car les danseurs ont besoin aussi de nommer les pas, les membres du corps, l'espace de cours et l'espace scénique, la tenue. Toutefois, beaucoup de pas de danses sont décomposables par d'autres pas (qui sont des unités morphologiques) mais qui ne sont pas toujours décomposés. En effet, les pas tels que le pas de basque ou la valse regroupent toute une combinaison de pas que le professeur explique au moment de l'apprentissage mais une fois que c'est acquis, il n'y a plus besoin de les nommer. Cela est très visible dans le plan du cours ou dans certains systèmes de notations qui ne décortiquent pas complètement les pas de danse.

Une partie de la terminologie est également métonymique. En effet, beaucoup de noms de pas sont motivés par l'action du mouvement lui-même, par exemple : plié, tendu, dégagé, glissade, enveloppé (lorsqu'une jambe passe devant l'autre, pour l'envelopper et tourner), rond-de-jambe, grand-écart, les assemblés (pas qui assemble les jambes pendant un saut), les jetés, les frappés (pas où le pied frappe le sol) etc. D'autres termes sont également des métaphores des mouvements : la couronne (quand les bras sont tendus en l'air au-dessus de la tête et forment une couronne), le pas de cheval (où le pied se développe comme celui du cheval), la marche polonaise, le pas de bourrée, l'arabesque, la valse (qui signifie « danser en tournant » en allemand¹⁰) et d'autres encore sont des termes nommés de manière arbitraire tel que le nom des

⁹ Voir 10.4.

¹⁰ « valse », sur *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/valse> (18/10/2021)

positions (première, deuxième etc.) ou alors sont des déonomastiques : le terme *sissonne* vient du nom de son inventeur François César de Roussy, comte de Sissonne¹¹.

La terminologie française de la danse classique est également reconnue internationalement et est utilisée partout dans le monde. Même si l'utilisation du français dans les cours diminue parce que les pays non-francophones commencent à développer leur propre nom de pas, c'est toujours vers la terminologie française que les danseurs se tournent en premier lieu. Dans son article, José Ruan Pacheco Ramos (2017) cite Almenar Barri (2015 : 191) qui affirme que Vaganova reconnaît la présence de la terminologie française dans l'enseignement de la danse classique en Russie, qu'il compare à l'usage du latin en médecine :

[la terminologie française] est inévitable et n'a rien d'effrayant [...] Pour nous, son emploi est aussi forcé que le latin pour la médecine. L'italien Cecchetti, qui a passé ses dernières années à enseigner en Angleterre, utilisait cette étrange terminologie, qui lui était aussi étrange qu'à ses étudiants. Les Allemands l'utilisent. En un mot, elle est reconnue internationalement. (Pacheco Ramos 2017 : 208)

En effet, la danse classique a été directement codifiée par l'académie française (→3.1.) ce qui explique pourquoi elle est utilisée comme langue de référence. Dans l'extrait¹² ci-dessous (→1.2.), un des professeurs de danse classique de l'École Martine Wolff ayant suivi des cours en Espagne, explique que l'utilisation de la terminologie française est d'application dans les pays non-francophones, à la différence des autres styles de danse qui n'ont pas de terminologie aussi précise en français. En effet, la mesure, les directions, etc. sont traduites dans les pays non-francophones mais les noms des pas sont dits en français.

XXX : les noms tu veux dire ? (.) non pas du tout (.) ça change beaucoup (.) ils ont tous leur petite manière de (.) en Espagne (.) dégagés (.) ils disaient tout le temps euh tendu (.) mais bon après à l'espagnol (.) donc tendous (.) tendous (.) et puis y avait des variantes (.) genre déboulés (.) chaînés (.) je ne sais plus qui dit quoi mais je sais bien que (.) même chez Martine Wolff je sais plus lequel dire parce que je sais bien que dans certaines écoles ils disent déboulés (.) dans d'autres je crois que c'est plus à l'étranger où j'entendais souvent chaînés euh et y a des pas comme ça qui changent mais après la danse classique c'est quand même basé sur la version française (.) l'école française (.) donc (.) euh (.) tu retrouves quand même (.) jetés (.) euh (.) y en a qui vont parfois déformer certains mots mais ça reste quand même international (.) que le contemporain où on passe par des mots (.) euh (.) ben qui sont plus adaptés à chaque pays (.)

¹¹ « *sissonne* », sur CNRTL, URL : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/sissonne> (18/10/2021)

¹² Transcrit selon les modalités de l'ICOR.
URL : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

quoi (.) donc euh (.) c'est moins facile d'apprendre une chorégraphie par écrit en contemporain qu'en classique (.) en l'écrivant normalement tout le monde est sensé pouvoir retranscrire euh les mouvements (.)

Cependant cet extrait montre aussi que certains termes sont parfois ambigus (comme chaînés et déboulés) et sont utilisés pour plusieurs pas et qu'il existe aussi des synonymes en danse classique. Cela crée parfois une confusion entre les élèves et les professeurs qui n'emploient pas le même terme pour désigner un mouvement. De plus, il apparaît aussi que l'usage du français est souvent une difficulté pour les apprenants alors que pour les élèves francophones il s'agit d'une aide. En effet, connaître la langue française permet de retenir plus facilement les termes puisque certains pas désignent le mouvement en lui-même (savoir ce que veut dire plier, aide à retenir le nom du pas), mais les allophones doivent d'abord traduire le nom du pas pour le retenir. Certains ballets ont décidé d'intégrer les cours de français dans la formation des étudiants, ce qui n'est pas possible dans les écoles amateurs et cela pousse les écoles à utiliser leur propre terminologie et à inventer des termes. Cela corrèle aussi avec le fait que même si tout est nommé en danse classique, les mots ne peuvent pas suffire à enseigner les pas de danse. L'apprentissage passe surtout par les démonstrations du professeur et les élèves qui apprennent les pas de danse par mimétisme.

4. La méthodologie

L'idée de cette étude est survenue après avoir réalisé un travail sur le sociolecte de la danse classique lors d'un cours de sociolinguistique à l'Uliège avec Axelle Renard (2020) « Chorégrapheur la langue pour dire le mouvement : étude linguistique de l'enseignement de la danse classique à Liège ». Pour réaliser ce travail, le cours de danse classique de Suzy Keteleer à l'Académie Gretry a été enregistré et des photos du plan du cours de la professeure ont été prises. Ensuite, le matériau de base a été complété par les interviews des professeurs de danse de l'École Martine Wolff effectuées dans le cadre du cours de sociolinguistique.

4.1. L'enregistrement audio d'un cours de danse classique à l'Académie Gretry et la photographie du plan du cours

Afin d'observer le discours écrit et oral de la danse classique, le cours de danse classique de Suzy Keteleer a été enregistré à l'Académie Gretry le 4 mars 2021. Il était initialement prévu d'enregistrer plusieurs cours de danse classique de l'académie afin d'avoir plus de matériau, mais les restrictions sanitaires due à la Covid19 ne permettaient plus aux personnes extérieures au cours de danse d'y entrer. J'ai donc enregistré ma propre de leçon danse qui est le cours de Qualification 3.

4.1.1. La présentation du cours de Qualification 3

L'Académie Gretry est une école située à Liège subsidiée par la Communauté française de Belgique, qui fait partie de l'ESAHR (enseignement secondaire artistique à horaire réduit). L'élève doit d'abord suivre les cours de Formation (de 3 à 6 ans) qui donne accès à la formation d'amateur de danse classique (la formation de Qualification) ou à la formation professionnelle (la formation de Transition).

Le cours qui a été enregistré est un cours de Qualification 3 (troisième niveau de qualification) auquel je participais. La formation de Qualification dure sept ans avec deux périodes de cinquante minutes de cours par semaine. C'est une formation d'amateur qui vise à former les élèves à la discipline de la danse classique. Les élèves présentent chaque année une chorégraphie sur scène dans une salle de spectacle et un examen en juin pour pouvoir accéder au niveau supérieur. Le maillot des élèves de Qualification est bordeaux, ce qui les distingue des élèves de Transition qui portent un maillot noir. Il va de soi que la technique et l'exigence dans ce cours sont moins demandées que dans les cours de Transition, même si les élèves reçoivent un diplôme à la fin de leurs années de qualification.

À cause des mesures sanitaires relatives à la Covid19, les classes ne comptaient pas plus de quatre élèves à la place d'un groupe de trente en temps normal. Le groupe concerné dans l'enregistrement est uniquement constitué d'adultes, alors que la moyenne d'âge du reste de la classe est de 15-16 ans. La professeure, Suzy Keteleer, a été formée durant sa jeunesse au ballet royal d'Anvers et a été soliste à l'Opéra Royal de Wallonie. Elle est néerlandophone, ce qui explique pourquoi elle utilise quelques fois le flamand et fait des fautes de français.

4.1.2. L'enregistrement et la photographie des feuilles de cours

Le cours a été enregistré avec le dictaphone d'un téléphone portable puis a été retranscrit. Cet enregistrement a été retranscrit selon les conventions de transcription de l'ICOR¹³ et figure dans les annexes (→10.1.). De plus, le plan du cours du professeur a également été pris en photo. Le cours écrit sert de support à la professeure, il représente sa feuille de route sur laquelle elle liste les exercices qu'elle dicte aux élèves et explique oralement.

4.2. Le travail de sociolinguistique

Afin d'avoir une observation générale quant à l'usage des données écrites et sur la façon dont les professeurs de danse manient la langue pendant les cours de danse, j'ai décidé de réutiliser les interviews des professeurs de danse de l'ancienne ASBL Martine Wolff située à Liège. Ces entretiens réalisés sur Skype pour le travail « Chorégrapheur la langue pour dire le mouvement : étude linguistique de l'enseignement de la danse classique à Liège », sont centrés sur le métadiscours de trois professeurs de danse classique de l'école Martine Wolff. Trois cours de danse classique (de trois niveaux différents) ont également été enregistrés pour examiner le sociolecte de la danse classique à Liège mais ils ne seront pas étudiés dans ce travail.

Les données reprises dans ce mémoire permettent d'avoir le point de vue d'autres professeurs et de dégager des informations générales et transversales sur la manière de donner des cours de danse classique. En effet, la structure du discours du professeur et des cours de danse classique donnés dans une ASBL ou dans une Académie restent la même. D'ailleurs, elles ne compromettront pas les données récupérées dans ce mémoire.

¹³ URL : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

5. Écrire la danse classique

L'objectif de ce chapitre est d'analyser comment les mouvements de la danse classique sont décrits et communiqués via la langue écrite.

5.1. Analyse des systèmes de notation

Dans ce chapitre, il sera question d'analyser divers systèmes de notation qui ont été élaborés pour assurer la transmission des chorégraphies de danse classique. Depuis, le XV^e siècle, au moins quatre-vingt types de notation (publiés ou non) ont été créés et recensés par Ann Hutchinson-Guest (1984). Le premier système de notation analysé a été mis au point par Raoul-Auger Feuillet au XVIII^e siècle. Ensuite, nous abordons la cinétophographie Laban datant du début du XX^e siècle, puis la notation Benesh apparue dans les années 1950. Ces trois systèmes de notation du mouvement ont été conçus dans le but de retranscrire chorégraphies et non un cours de danse. Ainsi, ils n'ont pas le même objectif que la feuille de cours d'une professeure, analysée dans la suite du travail. En revanche, cela reste intéressant de les étudier car ces systèmes sont la preuve que depuis le début de la mise au point de la danse classique, des théoriciens se sont penchés sur l'analyse détaillée du mouvement et ont essayé de transcrire des mouvements. Le but de ces notations est aussi de « transcrire de façon permanente le mouvement humain qui, par sa nature, est instable » (Dussault 1991 : 46) et éphémère, ainsi que de trouver des signes capables de représenter tout le système sémiologique de la danse. Les points suivants présenteront les particularités de ces notations.

5.1.1. La notation Beauchamp-Feuillet

Cette notation est la toute première à avoir été publiée au XVIII^e siècle et inspirera les futurs théoriciens de la danse pour son exhaustivité et sa méthode de segmentation des mouvements. Avant la publication de ce manuel, il existait également des systèmes de notation appliqués à la basse danse organisés selon un code simple « constitué par les premières lettres de six termes : Révérence, branle, simple, double, reprise et congé; soit R, b, s, d, r, et C » (Lancelot 1969 : 29).

Ensuite, Thoinot Arbeau, dans son *Orchésographie* datant de la fin du XVI^e siècle (1588) y ajoutera plus des termes à ceux déjà existants (dont : « marque pied, marque talon, grue, pied en l'air, ruade, ru de vache, pied croisé, entretaille, posture, petit saut, saut majeur, capriole ») (Lancelot 1969 : 29) sous forme de « tabulatures » avec également des textes descriptifs joints à celles-ci. Puis, à la fin du XVII^e siècle, André Lorin (1688) publiera le *Livre de Contredanse*

du roy où il reprendra la notation de pas par des lettres (exemple : « p pour pas » etc.) (Lancelot 1969 : 29), complétées de signes pour représenter le parcours, les tours, la mesure. Des représentations figuratives et colorées des danseurs et des textes sont joints à ces schémas. Ceci mènera Beauchamp et Feuillet à la création de leur système de signe.

Ainsi, la notation Beauchamp-Feuillet est intéressante car non seulement elle est dotée d'un système de signes pour représenter les pas de danse, mais elle est également destinée à l'auto-apprentissage. En effet, elle figure dans l'ouvrage d'apprentissage autodidacte de la danse *Chorégraphie ou l'art de décrire la danse, par caractères, figures et signes démonstratifs avec lesquels on apprend facilement* de Raoul-Auger Feuillet (maître de danse) publié en 1700 alors qu'elle a été initialement conçue par un autre maître de danse illustre, Pierre Beauchamp (professeur de Feuillet), qui partagera le nom de la notation : Beauchamp-Feuillet. Ce système de notation correspond au mouvement de codification et de structuration de la danse classique, en vogue à l'époque, et sera rapidement diffusé en Europe. Au XVIII^e siècle, la notation ne s'appliquait pas à la danse classique mais à son ancêtre, la belle danse. Cependant, même si la belle danse n'est pas composée des mêmes pas que ceux de la danse classique actuelle et qu'ils sont intitulés différemment, l'analyse de ce système reste pertinente car il est centré sur la transcription de pas codifiés d'un art très précis. D'ailleurs, il inspirera le système Laban et Benesh pour transcrire la danse classique.

La notation Beauchamp-Feuillet possède un éventail de signes qui symbolisent les composants des mouvements, puisqu'en créant ce système Beauchamp et Feuillet ont dû décortiquer tous les mouvements de la belle danse. Puis, ils ont assigné un signe à chaque mouvement. Ces signes ne sont pas basés sur le système linguistique et possèdent à la fois des traits iconiques et arbitraires. Ci-dessous, sur la page n°7 de l'ouvrage de Feuillet (1700) mise en comparaison avec les positions des pieds actuelles de la danse classique, les cinq positions de la belle danse (qui ont été conservées en danse classique) sont représentées. En effet, en bas de chaque figure, se trouvent la représentation du danseur (demi-cercle coupé par un trait), puis la position des pieds. Les talons sont représentés par des ronds, le pied par le segment et l'extrémité du pied est la fin du segment. Ainsi, chacune des positions est reconnaissable : la première position avec les talons collés mais la plante du pied écartée, la seconde position avec les talons écartés, la troisième position avec un talon qui se positionne devant l'autre talon ainsi que les pieds écartés, la quatrième position qui part de la troisième position sans que les talons se touchent et la cinquième position où les pieds sont croisés, le pied de devant cache le talon et les orteils de celui de derrière.

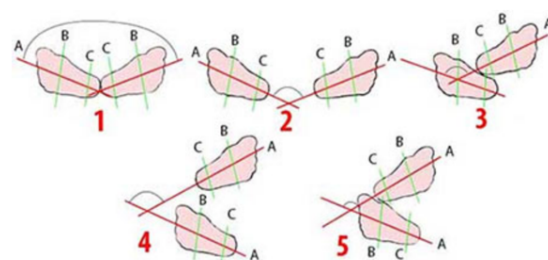
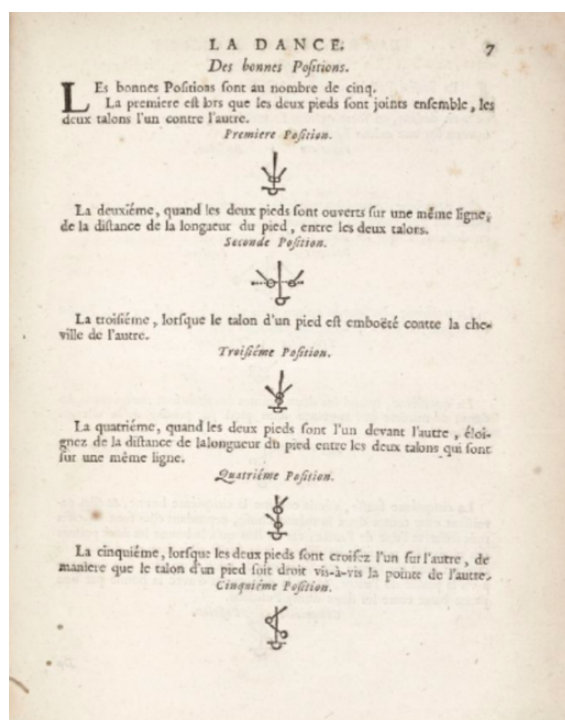


FIG 1 & 2 : Comparaison des cinq positions des pieds de la belle danse¹⁴ (à gauche) et de la danse classique¹⁵ (à droite).

Dans l'exemple de gauche, les signes représentant les pieds sont simplifiés mais très iconiques. Toutefois, ce n'est pas le cas de tous les signes : les danseurs féminins ou masculins sont représentés par des signes distincts mais pas iconiques. L'homme est représenté par un demi-cercle coupé par une barre et la femme par deux demi-cercles coupés par une barre. D'autres signes décrivant les trajets, les mouvements des pieds, les orientations du corps, les mains et les bras etc. sont une combinaison de signes iconiques et arbitraires. En revanche, il y a des membres corporels tels que la tête, le bassin et le buste qui ne sont pas représentés par ce système. Ces parties du corps sont donc considérées comme insignifiantes par les auteurs du système car les symboles ne prennent que en compte « la jambe qui marche » (Roucher 1999 : 770). En outre, Feuillet écarte certains signes de pas dans la représentation de figures par économie mais aussi parce qu'il estime que le lecteur n'a pas besoin que des signes de pas acquis par les danseurs soient insérés dans la représentation des figures. Ceci contribue à penser

¹⁴ FEUILLET Raoul-Auger, 1700. « Des bonnes positions », *Choregraphie ou l'art de décrire la danse*, Paris, p. 7.

¹⁵ « En dehors, les cinq positions », sur *medecinedesarts*, URL : <https://www.medecine-des-arts.com/fr/article/l-en-dehors-en-danse-physiopathologie-et-prevention/quelles-sont-les-preconisations-pour-la-sante-du-danseur.php> (08/09/2021).

qu'il y a certains signes qui sont insignifiants aux yeux des transpositeurs. Par ailleurs, même si certains signes sont iconiques, d'autres ne le sont pas et c'est pourquoi l'ouvrage présente aussi un répertoire de pas illustrés schématisés et accompagnés de textes descriptifs.

La deuxième particularité de cette notation est qu'elle est très inspirée des partitions musicales. On trouve des indications de durée et de liaisons entre les pas sur les partitions de chorégraphie. Quant au rythme, il est abordé dans l'ouvrage *Recueil de danses contenant un très grand nombre des meilleures entrées de ballet de M. Pécour [...] recueillies et mises au jour par M. Feuillet* de 1704 dans un chapitre sur la cadence et la mesure, sauf que cette partie est contradictoire car le système et les explications ne sont pas suffisamment rigoureux.

La troisième caractéristique est que le système retrace les déplacements des danseurs. Les trajets sont visibles sur les partitions et les signes qui désignent le parcours sont très iconiques. Un pas est fragmenté en trois temps (→FIG 3) : le point de départ du pied (le point A), le milieu du pas (le point B) et la fin du pas marquée par la position du pied au terme de son action (les points D,C,E). Si le pas va en arrière alors le point de départ sera indiqué en haut du schéma et le point d'arrivée en bas.

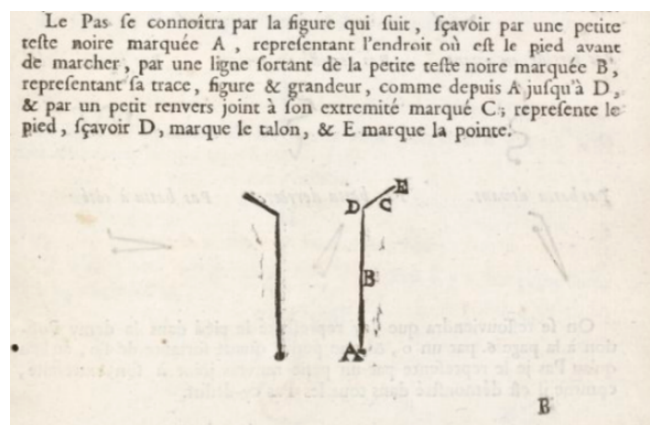


FIG 3 : Schématisation du pas de danse en avant¹⁶.

Pour les pas plus complexes (les pas où le danseur va plier la jambe entre le point de départ et l'arrivée, les tours etc.), il faut ajouter des petits signes qui représentent chacune de ces actions. Par exemple (→FIG 4 & 5), un petit trait ajouté sur le milieu du pas représente un pas sur demi-pointe (donc un pas élevé) et deux petits traits ajoutés au milieu du pas représentent un pas sauté. Un pas plié est représenté par un trait en oblique sur le segment et lorsqu'un pas

¹⁶ FEUILLET Raoul-Augur, 1700. « Des bonnes positions », *Choregraphie ou l'art de décrire la danse*, Paris, p. 9.

s'effectue vers le bas (appelé « tombé dans le système ») il y a un petit crochet ajouté au schéma. Et quand un pas glisse sur le sol, on ajoute un petit « T » sur le schéma. Pour la représentation des tours, le segment qui représente le trajet du pied est courbé (à droite), ou par exemple, pour le pas « tortillé » le schéma représente un trait tortillé. Ces exemples démontrent encore la part d'arbitrarité et d'iconicité du système. Il y a des signes plus arbitraires, moins motivés : les traits pour indiquer les élévations et les sauts, les glissés, les pliés, les retombés et des signes iconiques (la courbe lors du déroulement du pas, les tortillés).

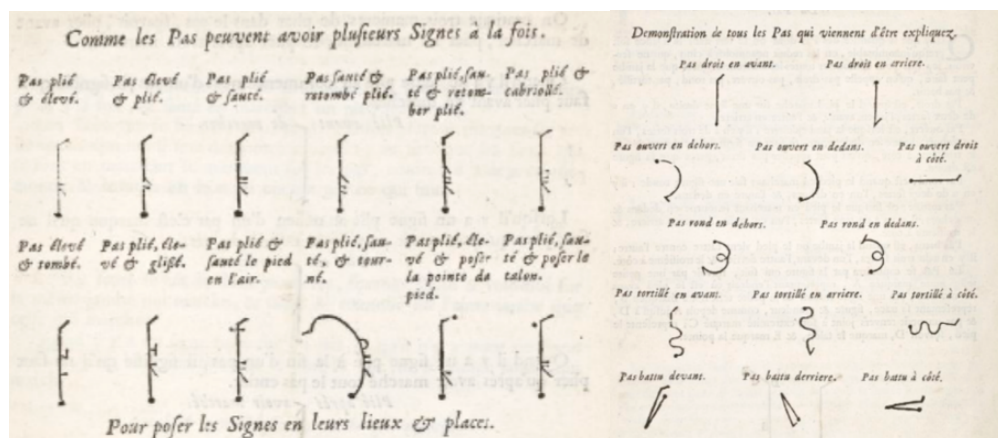


FIG 4 & 5 : Exemples de schématisation de pas en mouvements¹⁷.

Le système de notation représente également le parcours des danseurs intégrant toute la série de pas et de déplacements réalisés dans la chorégraphie. Les partitions sont iconiques car elles sont très représentatives du trajet que font les danseurs même si les orientations ne sont pas toujours bien indiquées. Les partitions sont configurées dans un carré approximatif (qui est relatif à la taille de la salle de bal ou du théâtre) puis on y ajoute les trajectoires et les pas des danseurs. L'exemple ci-dessous (→ FIG 6) est la partition du *The Pastorall by Mr Isaac* où figurent : le parcours et les orientations du danseur (à gauche) ainsi que de la danseuse (à droite). Comme on peut le voir, le trajet et les déplacements des pieds sont clairs. Par contre, il y a peu d'informations sur ce qui se passe sur la partie supérieure du corps (le buste, la tête et le bassin) mis à part les indications sur les bras et les mains.

¹⁷ FEUILLET Raoul-Auger, 1700. « Des bonnes positions », *Choregraphie ou l'art de décrire la dance*, Paris, pp. 10-13.

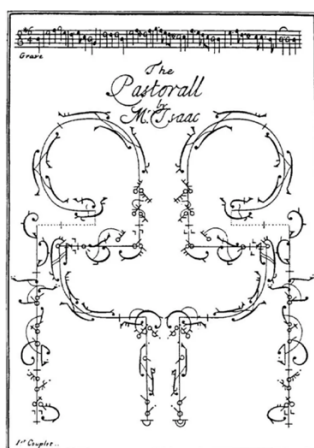


FIG 6: Exemple d'une partition du système de notation Beauchamp-Feuillet¹⁸.

Ainsi, lorsque toutes les informations sont combinées sur une partition, le système reste difficile à analyser seul, c'est pourquoi les partitions sont souvent accompagnées de textes descriptifs qui facilitent leur déchiffrement. C'est également un système davantage représentatif de ce qui se voit (du point de vue du spectateur) que de ce qui se passe (au niveau de la corporalité du danseur : l'équilibre, les sensations). De plus, le livre montre qu'il manque beaucoup de signes pour pouvoir décrire l'entièreté de la composition des pas (Feuillet n'indique ni les points de contact ni les fléchissements) et les signes rythmiques ne s'accordent pas avec la transcription des mouvements. D'ailleurs, l'ouvrage de Rameau *Maître à danser* publié en 1725 sera plus complet et expliquera ce qui n'était pas compréhensible dans le livre de Feuillet.

En effet, son ouvrage ainsi que la notation Beauchamp-Feuillet ont permis de montrer les lacunes à combler par la suite, même s'il constitue une base complète et solide pour la création des notations futures. Les deux principaux problèmes à améliorer étaient qu'il aurait fallu se baser sur l'ensemble du corps lui-même et reconnaître comme traits morphologiques pertinents des composantes corporelles que Feuillet considérait comme insignifiantes, sans omettre certains composants de pas. Cela implique une décomposition des mouvements et des éléments simples et de changer les indications sur le rythme pour qu'elles s'accordent au reste de la partition. Le fait que Feuillet n'intègre pas toute une série d'éléments sur le corps est assez représentatif de la pratique.

Par ailleurs, la base des mouvements de la belle danse (danse de bal) se fait avec beaucoup de déplacements des pieds et du bas du corps. Cette danse ne possédait pas autant de

¹⁸ « Raoul Auger Feuillet », sur *Alchetron*, URL : <https://alchetron.com/Raoul-Auger-Feuillet> (29/09/2020).

mouvements de buste et de tête que la danse classique actuelle qui mobilise l'entièreté du corps. Néanmoins, il faut aussi savoir que tout corps doit être maintenu même dans une danse basée sur des déplacements. Par exemple, lors des tours, l'orientation du bassin joue dans la qualité du tour. Il est donc il est tout aussi important que la position des pieds. Ceci explique pourquoi le système a dû évoluer par la suite car il insinue que le buste, le visage et le bassin sont insignifiants. Ainsi, le lecteur qui déchiffre les schémas n'a pas d'information sur la façon de maintenir ces parties du corps.

Cependant, elle reste la première notation de la belle danse à avoir été publiée, composée de signes iconiques et arbitraires, inspirés de la notation musicale. De plus, elle retrace les orientations et les déplacements ainsi que les pas de danse du danseur. Ce système était également destiné à l'apprentissage de la danse car il était censé préparer les danseurs pour les leçons, de manière à ce qu'ils apprennent une chorégraphie à partir des partitions. Par conséquent, en plus d'assurer une fonction de conservation chorégraphique, cette notation devait aussi permettre l'apprentissage. À ce niveau-là, le système était encore trop opaque au moment de sa publication pour être déchiffré sans l'aide des textes explicatifs. Cela prouve que le texte est indissociable de certaines notations. En tout cas, s'ils ne sont pas indissociables, ils facilitent leur compréhension. Ce système était tout de même très adapté lorsqu'il était appliqué aux scènes de bal mais il a fini par disparaître à cause de ses points faibles et l'évolution de la belle danse à la danse classique. Néanmoins certains affirment que le système de notation aurait tout à fait pu perdurer s'il avait été modifié directement si la belle danse était encore actuelle (Lancelot 1971 : 44). Toutefois, ce système ne contient pas de notes sur l'expression ni sur les intentions du danseur. Sans doute parce qu'elles étaient considérées comme acquises par le danseur ou alors insignifiantes.

5.1.2. La cinétophographie Laban ou la labanotation

Le second système de notation présenté dans ce travail est la cinétophographie Laban ou la labanotation créée deux siècles après la notation Beauchamp-Feuillet. Il y a évidemment eu de nombreux systèmes de notation publiés entre le XIII^e et le XX^e siècle dont celui de Théleur (1834, système de signe très abstrait et peu diffusé, combiné aux partitions musicales), celui de Saint-Léon (1852, partitions chorégraphiques combinées aux partitions musicales qui intègrent des figurations imagées, mais sont plus centrées sur les mouvements des jambes) et Stepanov (1891, aborde le mouvement sous sa forme universelle sans faire de référence à la terminologie, les signes sont une combinaison des notes de musique et des mouvements du corps et les

mouvements sont des signes abstraits représentés par des notes). Ensuite, les avancées scientifiques et technologiques (surtout concernant la chronophotographie et la biomécanique (Duquesne 1999 : 772)) vont permettre d'être encore plus précis dans les systèmes de notation et de motiver les théoriciens à développer des systèmes de notation aussi précis.

Ainsi, le créateur de cette cinétographie, Rudolf Laban, est un chorégraphe et théoricien de la danse austro-hongrois qui a fait de multiples recherches sur l'analyse et les expériences sur le mouvement, la place de l'homme dans l'espace (avec le principe de kinésphère¹⁹ et des plans) et la notation de la danse. En plus de diriger son école de danse et le Ballet de l'Opéra de Berlin (1931-1934), il sera un des promoteurs de la danse classique moderne freiné à l'époque par la politique nazie.

La labanotation est une cinétographie inventée en 1928. Cette notation est un système de transcription du mouvement qui est inspiré de celui de Feuillet et de l'étude de la « cinétique humaine » (Challet-Haas 1980 : 295). Ce système, contrairement à la notation Beauchamp-Feuillet, est plus complet de sorte à pouvoir représenter l'entièreté des mouvements du corps en symboles. Par ailleurs, il a été construit « autour des quatre éléments essentiels constitutifs d'un mouvement : le temps, l'espace, le poids et la force » (Challet-Haas 1980 : 295).

Les schémas de la notation représentent les pas de danse et ne prennent pas en compte les indications musicales car c'est un système sémiotique qui représente le corps. Les schémas évoquent le corps vu d'en haut et se lisent de manière verticale -de bas en haut- pour pouvoir lire la succession des mouvements dans l'espace. La lecture horizontale permet de voir la simultanéité des mouvements.

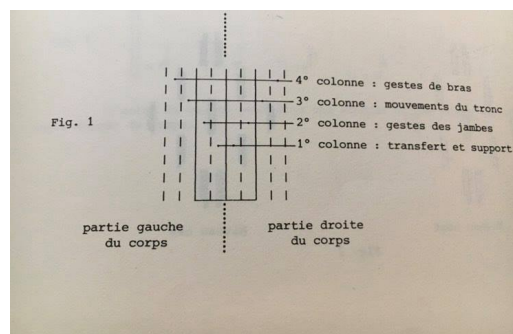


FIG 7 : Schéma de la notation Laban²⁰.

¹⁹ Voir 10.4.

²⁰ CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 1 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 295.

Sur la FIG 7, le schéma est divisé en deux parties par la ligne médiane (en pointillés, représentant l'axe anatomique) qui est l'axe de gravité avec du côté droit du schéma, la partie droite du corps et du côté gauche, la partie gauche du corps. La première colonne est réservée aux transferts et aux déplacements que vont faire les pieds. La deuxième colonne indique « les gestes de jambes ». La troisième colonne décrit « les mouvements du tronc » (c'est-à-dire tout ce qui concerne le buste) et la quatrième colonne est réservée aux gestes de bras. Comme le montrent les pointillés sur le schéma, les colonnes sont extensibles car il pourrait y avoir une colonne réservée à d'autres mouvements, notamment à ceux de la tête.

Les signes de la notation sont à la fois arbitraires et symboliques. Les « signes de base » (Challet Haas 1980 : 296) sont ceux qui désignent les neuf directions de la kinésphère du danseur, et les niveaux de ces signes (haut, moyen, bas) sont représentés par une coloration (des hachures pour les mouvements qui se font en hauteur, un point pour les mouvements de niveau moyen et du noir pour les mouvements bas). La durée musicale de ces signes est indiquée par la longueur du signe, plus la mesure est longue plus le signe est long.

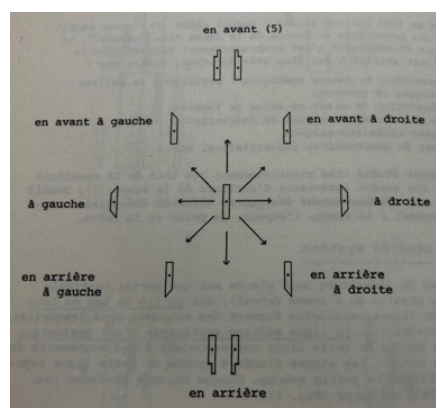


FIG 8 : les signes de directions de la notation Laban²¹.

Ensuite, ces signes sont complétés par d'autres symboles qui représentent : les girations (petites flèches courbées), les positions, les signes d'amplitude, les parties du corps en mouvement (FIG 9, à gauche), l'orientation (FIG 10, à droite), le parcours circulaire, les relations, la force, la qualité du mouvement etc.

²¹ CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 2 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 296.

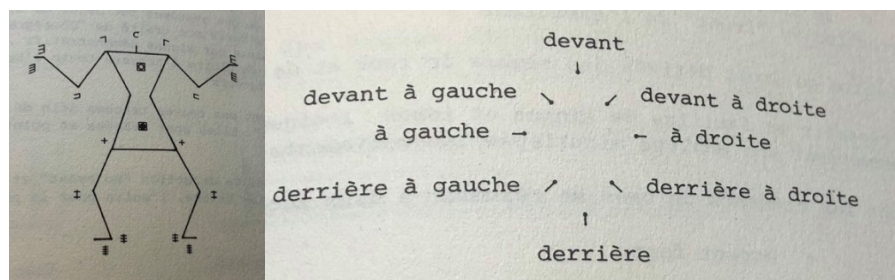


FIG 9 & 10 : les signes des parties du corps²² (gauche) et les signes d'orientation²³ (à droite).

La labanotation est comme la notation Beauchamp-Feuillet iconique et arbitraire. En effet, les signes du corps, d'amplitude sont arbitraires et symboliques. Par contre, les signes de direction ainsi que leur coloration, les signes de giration, ainsi que le schéma (qui représente le corps vu d'en haut) sont iconiques. Ci-dessous à gauche, la schématisation des cinq positions montre que le système est complexe. En première position, le schéma donne l'impression que les pieds sont parallèles, or, les pieds sont ouverts et collés au niveau des talons. En deuxième position, les trapèzes montrent que les pieds sont écartés mais pas parallèles. Sur la troisième position, les symboles d'orientation indiquent que le pied droit est placé devant le pied gauche en cachant son talon, la quatrième position montre par les signes de direction que les pieds sont placés l'un devant l'autre mais écartés et la cinquième position schématise par les signes d'orientation qu'un pied est placé devant l'autre et cache complètement le pied placé derrière. À gauche, le schéma des signes représentant le pied montre que les signes relatifs aux parties du corps comme ceux de la FIG 11 & 12 sont arbitraires.

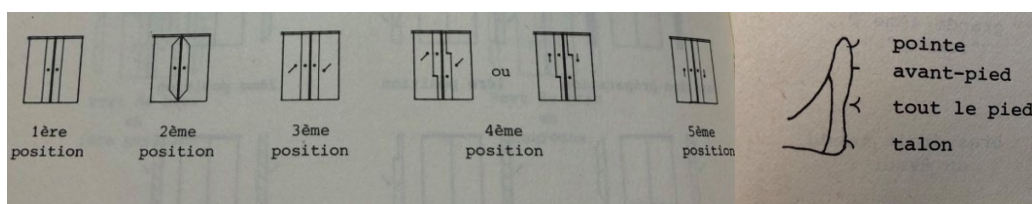


FIG 11 & 12 : Cinématogramme des cinq positions²⁴ (à gauche) et signes représentant les parties du pied²⁵ (à droite).

²² CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 10 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 299.

²³ CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 7 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 295.

²⁴ CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Pieds » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 278.

²⁵ CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Appuis du pied » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 305.

Le cinématogramme, ci-dessous, représente un pas de danse qu'on analysera tout en le décrivant de manière textuelle pour visualiser comment ce système schématise un pas de danse classique. Le pas sur la FIG 13 est le cinématogramme du pas de bourrée en danse classique. Le pas de bourré est un transfert du poids du corps et un changement de pieds qui fait aller l'élève de gauche à droite ou de droite à gauche. Ainsi, le pas de bourrée, s'il est effectué en partant de la jambe droite, débute par un coupé du pied droit derrière la jambe gauche pliée. Ensuite, le pied droit s'enfonce dans le sol sur demi-pointe, le pied gauche s'ouvre en seconde position et le pied droit passe devant la jambe pour fermer en cinquième position sur plié. Sur le cinématogramme, le pas commence en cinquième position (→FIG 13) puis commence par un coupé (barre noire de gauche avec une croix en dessous) qui est effectué à basse hauteur (indiqué par le rectangle noir), puis la jambe gauche pique²⁶ sur la demi-pointe derrière la jambe droite et élève le corps (indiqué par le signe d'orientation et les hachures sur les signes de directions) pendant que la jambe droite s'ouvre et passe en seconde position (indiqué par le trapèze hachuré) et finalement, la jambe gauche passe devant la jambe droite (indiqué par le signe de direction en haut à gauche) pendant que les deux jambes plient en cinquième position (indiqué par la couleur noire des cases tout en haut).

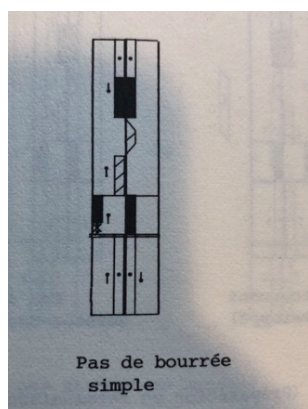


FIG 13 : Cinématogramme du pas de bourrée²⁷.

Ainsi, grâce à la complexité des schémas de la labanotation, ils obligent les danseurs à avoir une réflexion sur la pratique puisque les schémas ne sont pas décrits par des textes. En outre, les cinématogrammes n'incluent pas d'indications sur l'expression et les intentions, ce qui suppose une liberté d'interprétation au lecteur et au chorégraphe qui enseigne une chorégraphie

²⁶ Voir 10.4.

²⁷ CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Pas de bourrée simple » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 247.

sur base de la notation Laban. On observe également que l'entièreté du corps et sa kinésphère motivent les signes. Les indications musicales sont également omises, seules les indications sur la durée des mouvements sont indiquées par la longueur des signes.

Enfin, cette notation a divers usages. Elle est utilisée pour retranscrire non seulement des partitions de chorégraphies classiques et modernes mais aussi pour retranscrire la mise en scène de théâtre. Elle sert aussi à l'étude des danses ethniques et folkloriques, les analyses kinésithérapeutiques et les schémas de manutentions industrielles (Challet-Haas 1980 : 295). La labanotation permet aussi la communication rapide puisque ce système est universel (Challet-Haas 1980 : 300).

5.1.3. La notation Benesh

Le dernier système de notation présentée est la *Benesh Movement Notation*. Créée en 1955 par Rudolf et Joan Benesh. Elle a été exposée à l'Exposition universelle de Bruxelles et considérée comme une grande découverte scientifique. Rudolf Benesh, musicien et mathématicien, marié à la danseuse Joan Rotwell, a décidé d'imaginer un système de notation suite au souhait de son épouse de se souvenir des mouvements appris en cours de danse (Mirzabekiantz 2013 : 2). Puisqu'il était musicien, il décida de proposer un système de notation des mouvements du corps humain basé sur le système de partition musicale. Son système de notation ne sera pas seulement utilisé dans le domaine de la danse et des arts du spectacle, puisqu'il est aussi utilisé en ergonomie et en médecine de l'anthropologie (Mirzabekiantz 2013 : 2). Par la suite, il travaillera avec diverses universités pour concrétiser son projet et le couple ouvrira le *Benesh Institute of Choreology* en 1962 à Londres où il est possible d'apprendre et de développer le système Benesh.

Cette notation est basée sur le système linguistique car Benesh envisage la succession des signes des partitions comme la succession des signes du langage : « You are not reading the notation as such, any more than you are reading an alphabet when reading this page : you are reading a language. In the case of the movement notation, you will be reading a movement language » (Mirzabekiantz 2013 : 3). En effet, la notation suit deux principes : (1) « figurer le schéma du corps dans l'espace tout en reproduisant la trajectoire du mouvement dans le temps » et (2) structurer la partition chorégraphique suivant le cadre d'une partition musicale. » (Duquesne & Le Moal 1999 : 773).

Le système se fonde sur trois étapes. Dans un premier temps, définir un alphabet de base des mouvements et les unités morphologiques pour en faire un alphabet. La seconde étape consiste à élaborer une grammaire avec ces unités :

Épeler les mots – les postures –. Puis les mots-composés – les mouvements ou les pas. Ensuite vient la syntaxe, l'ordre dans lequel les signes de l'alphabet ou les mots doivent être utilisés. Enfin la grammaire qui recouvre les principes de redondance, de relativité et d'échelle de valeur. (Mirzabekiantz 2013 : 3).

Puis, la troisième étape concerne l'enseignement, la diffusion et l'application du système au service de la création et de la recherche (Mirzabekiantz 2013 : 3).

Ainsi, Benesh se base sur le fonctionnement du mouvement du corps perçu par la vision, pour pouvoir saisir sa nature et sa structure. Pour ce faire, Benesh s'inspire des chronophotographies qui lui permettent d'identifier des « instants-clefs » de mouvement (de l'infinité des mouvements, il ne retient que ce que l'œil perçoit). Ensuite, il va diviser le corps en cinq parties, par des lignes tracées sur le schéma corporel qui donnent une portée qu'il faut lire de gauche à droite. D'ailleurs la lecture de gauche à droite est représentative du déroulement chronologique du temps, qui permet de reproduire la succession des mouvements (→FIG 14).

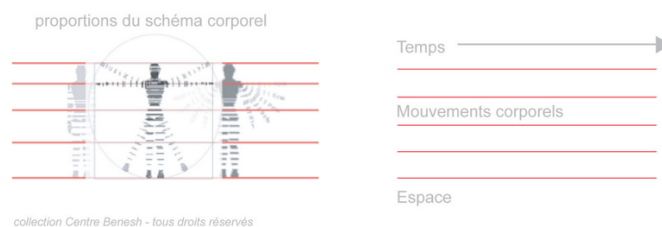


FIG 14 : Représentation de la portée de la notation Benesh²⁸.

Quant au schéma corporel, c'est un pictogramme (→FIG 15) qui représente le corps entier vu de bas en haut mais simplifié aux points essentiels, c'est-à-dire : les extrémités (indiquées par des traits), les articulations (qui sont notées par des croix) et les segments. L'alphabet est réduit à trois signes : le trait vertical, le trait horizontal et le point. En outre, pour représenter les directions, Benesh se base sur un corps représenté en trois dimensions (→FIG 16), placé dans une sphère divisée en deux hémisphères : la zone devant le corps (représentée par un trait

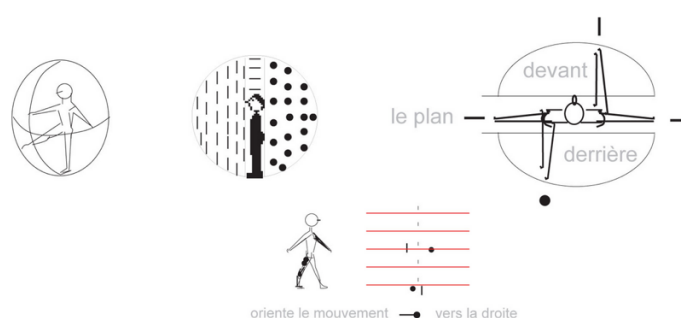
²⁸ MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. «À gauche, une chronophotographie moderne. À droite, le concept de mouvement retenu par Rudolf Benesh ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°3.

vertical) et la zone derrière le corps (représentée par un rond). Il y a également une troisième zone, le *plan du corps* (l'épaisseur du corps), représentée par des traits horizontaux. En effet, ce sont les mêmes signes utilisés pour les pieds et les mains, c'est donc la place sur la portée qui indique s'il s'agit des pieds ou des mains.



Grammaire de la notation Benesh - tous droits réservés

FIG 15 : Schématisation du corps du danseur²⁹.



Grammaire de la notation Benesh - tous droits réservés

FIG 16 : Schématisation des directions de base³⁰.

À partir de ces trois signes, il est possible d'ajouter des signes pour désigner les articulations devant et derrière le corps (les articulations devant le corps sont indiquées par une croix dont la branche verticale est plus longue, les articulations sur le plan du corps sont indiquées par une croix dont la branche horizontale est plus longue et les articulations derrière le corps sont indiquées par une croix oblique) (FIG 17). Il est également possible de pencher les barres et les croix pour indiquer que le danseur fait un mouvement à droite ou à gauche. En outre, ces signes sont complétés par d'autres qui viennent ajouter des nuances et préciser les mouvements réalisés par le corps. Il y a notamment des signes d'orientation représentés par une épingle (comme les signes de directions de Laban, l'épingle peut se courber ou être dirigée dans tous les sens pour indiquer l'orientation), des signes qui correspondent aux parties du corps (les mains, la tête, les bras, la ligne du dos etc.) et des signes rythmiques qui indiquent les impacts

²⁹ MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « Le schéma corporel est ramené à quelques signes sur la portée ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°4.

³⁰ MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « La figure en trois dimensions se projette sur un support en deux dimensions par le choix de signes distinctifs ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°5.

du temps, les pulsations etc. Ces derniers sont positionnés au-dessus de la portée des signes du corps et entre les instants-clefs.

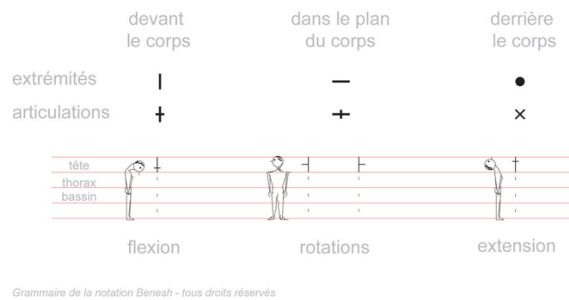


FIG 17 : Schématisation des extrémités et des articulations³¹.

Dans la FIG 18, les positions des pieds (à droite) sont assez représentatives du fonctionnement de la notation Benesh. En première position, les pieds représentés par des traits sont au niveau du plan du corps et les talons sont collés (indiqués par deux barres horizontales), en deuxième position les pieds sont écartés mais toujours intégrés dans le plan du corps (indiqués par deux barres horizontales et la ligne en pointillé représente l'axe de terre), la quatrième position montre avec un trait et un point qu'il y a un pied qui se place devant l'autre et qu'ils sont écartés, la cinquième position montre par le point collé au trait qu'il y a un pied devant l'autre mais que les deux pieds sont collés.

À gauche, le schéma représente une glissade. Ainsi, la glissade en avant démarre en cinquième position puis se déplace en avant (barre verticale) tout en glissant (longue barre horizontale) en terminant le pas en cinquième (le schéma à côté représente le même pas effectué à gauche). Quant à la glissade en arrière, le pas démarre en cinquième position puis se déplace en arrière (le point noir sur la longue ligne) tout en glissant (représenté par une longue barre) et la jambe droite reste tendue devant (barre verticale). Sur le schéma, on voit aussi que la partition est prévue pour insérer les mouvements du corps, en dessous de la partition, la zone est réservée pour les déplacements dans l'espace et la zone au-dessus de la partition est réservée aux notations sur le rythme (qui ne figure pas dans les exemples). Les exemples ne montrent pas la représentation des autres parties du corps mais la notation prévoit bel et bien des signes pour chaque partie comme on le voit dans la FIG 18.

³¹ MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « Identité des extrémités, articulations, et mouvements des segments ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°5.

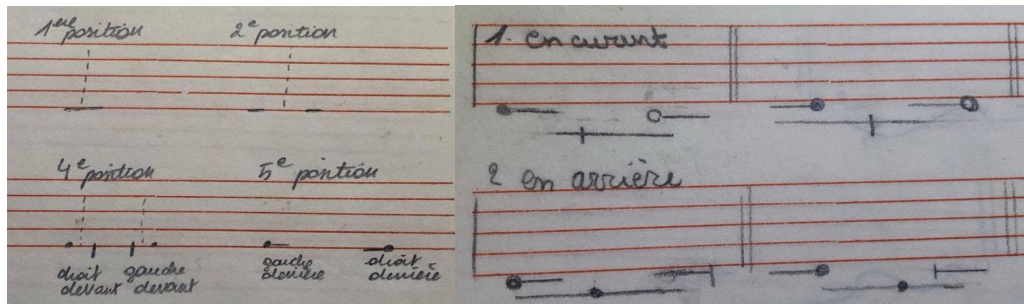


FIG 18 : Schématisation des positions des pieds (à gauche) et de la glissade (à droite).

La notation Benesh est qualifiée d'objective parce que son système pousse les lecteurs à analyser le mouvement « pour ce qu'il est sans que n'intervienne un concept préétabli » (Mirzabekiantz 2013 : 8). Par contre, quand le système s'applique à des mouvements créés dans des contextes chorégraphiques, de mimes, de cirque etc., le système s'adapte à ces différents types de langage et aux différentes conventions de ces langages. La grammaire du système Benesh peut se développer pour s'adapter à chaque langage de mouvement. Par conséquent, il est possible d'avoir une écriture visuelle, qui est plus développée que l'écriture de base (→FIG 19).



FIG 19 : Comparaison entre l'écriture de base et l'écriture visuelle³².

Les deux types d'écriture représentent le même mouvement sauf que lorsqu'on les place dans un contexte, où le lecteur peut déchiffrer les nuances. Cela consiste, en modifiant certains traits du système de base, à rendre l'analyse du mouvement plus claire. Les deux écritures peuvent se côtoyer, il suffit de faire un choix entre l'écriture qui est plus claire pour la danse classique et qui s'applique le mieux en fonction du contexte au moment de la transcription. Ce système de notation est donc flexible : un même mouvement peut-être représenté de différentes manières. Il est également possible de représenter des objets utilisés sur scène.

Les signes du système Benesh sont très iconiques car ils sont motivés par l'entière du corps vu de face et par sa kinésphère. En effet, Benesh représente le corps entier par un pictogramme et pas uniquement les pieds ou d'autres parties du corps vu du dessus, ce qui rend

³² MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « Écritures de base et visuelle pour les inclinaisons latérales ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°3.

le système plus lisible. En outre, à la différence de la notation Laban et de la notation Feuillet, Benesh a su intégrer des notations rythmiques au-dessus des partitions. Cependant, le système ne prévoit pas de signes pour marquer les expressions ou les intentions. Lire la notation Benesh nécessite surtout de comprendre la grammaire des signes, car les signes seuls sont assez compréhensibles grâce à leur iconicité. Tout comme la notation Laban, le déchiffrage des schémas nécessite une réflexion de la part du danseur sur sa façon d'incarner les mouvements et aussi de se replacer dans la tête de l'auteur pour comprendre ce qu'il a voulu représenter : « Il faut comprendre, lire entre les lignes, s'intéresser au non-écrit comme on peut s'intéresser au non-dit » (Mirzabekiantz 2013 : 11). À ce niveau-là, l'iconicité des signes aussi contribue aussi à faciliter les interprétations. Pourtant, il y a certains éléments qui ne sont pas représentés par le système, par exemple la position des pieds en dehors ou dedans n'est pas précisée, alors que des objets figurants sur la scène le sont. Cela insinue que certains traits morphologiques de la danse classique tels que l'en-dehors ou l'en-dedans sont tellement systématisés qu'ils doivent être acquis par le danseur et qu'ils n'ont pas besoin d'être précisés sur les schémas. Par contre, des éléments plus anodins comme des éléments de décor doivent être signalés parce qu'ils ne sont pas systématisés par la pratique du danseur.

5.1.4. Conclusion

Le début de ce chapitre a présenté divers systèmes de notation. Depuis le XVIII^e siècle, les systèmes se sont complexifiés et améliorés. En effet, la notation Beauchamp-Feuillet représentait surtout les mouvements des jambes et le trajet des danseurs, alors que les systèmes Benesh et Laban ont su intégrer tous les mouvements du corps dans les notations. En plus de constater une évolution au niveau de la quantité de signes développés dans les différents systèmes, il y a aussi une évolution au niveau de l'iconicité de ces systèmes. La notation Beauchamp-Feuillet ne représente pas tout le corps, tandis que la notation Laban représente tout le corps mais vu d'en haut et la notation Benesh représente le corps de haut en bas par un pictogramme ce qui facilite la lecture des mouvements du corps.

Malgré cette évolution, les systèmes restent très complexes et ne sont pas accessibles au plus grand nombre mais ils sont surtout accessibles aux spécialistes. Cette complexité semble être due à la difficulté de regrouper tous les éléments signifiants de la danse classique et d'en créer un système parfaitement iconique tout en étant économique. De plus, le système ne prévoit aucune place pour l'expression ou les intentions du danseur. Les intentions étant considérées comme acquises par le danseur, le lecteur est ainsi contraint de déchiffrer les partitions tout en

réfléchissant à sa propre pratique. L'absence de notes sur l'expression laisse une liberté d'interprétation et de création au lecteur tout en assumant qu'il doit aussi essayer de comprendre qui a conçu la notation. En effet, au moment de retranscrire les chorégraphies, le transcritteur fait des choix entre les éléments qu'il juge importants de retranscrire ou non. Ainsi, la pratique du lecteur est influencée par la subjectivité du transcritteur.

Dussault (1991) affirme également que même si ces systèmes de notations très complets existent, la plupart des professeurs préfèrent opter pour une notation personnelle. Enfin, l'ex-danseuse étoile Claude Bessy affirme :

Il faut « écrire » le ballet ; et chacun a sa règle, chaque chorégraphe a ses repères. J'applique la méthode héritée de Serge Lifar : je me suis fait une espèce de sténo personnelle. (Bessy 2007 : 113)

Ces notes peuvent éventuellement être complétées par un témoignage vidéo (Dussault 1991 : 49). Ainsi, nous verrons dans la suite de ce chapitre, ce qui diffère dans les notes du professeur.

5.2. Analyse du support écrit du cours de danse classique

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à l'analyse du plan du cours utilisé par la professeure de danse. Il sera question d'observer comment la professeure se sert de la langue écrite pour décrire les exercices et d'y repérer la part d'iconicité.

5.2.1. Organisation du plan du cours

Le support écrit de la professeure est une feuille de route très structurée intitulée « Cours de qualification 2 et 3 » (→10.2.). Les objectifs sont inscrits sur la feuille de route, c'est-à-dire les « rythmes de mouvement ». Les noms des exercices sont soulignés et précédés du numéro de morceau qui va accompagner l'exercice. Par exemple « Nr 1 dégagés lents », « Nr 1 » est le numéro de la piste et « dégagés lents » l'exercice. S'ensuit une description de chaque exercice. La feuille de route est divisée en deux parties : la partie d'exercices à la barre puis les exercices au milieu. En outre, cette feuille d'exercices est d'abord destinée à l'usage de la professeure qui la consulte régulièrement pendant le cours. La description des exercices est personnelle, subjective et propre à chaque professeur (certains n'ont même pas de feuilles de route). Enfin, le plan du cours n'est pas conçu pour être lu par d'autres personnes.

5.2.2. Analyse du cours de danse

Les explications des exercices sont en général brèves et résumées. Par exemple, dans l'explication de l'exercice des « pliés », la professeure abrège la description du début de l'exercice avec le terme *idem*. En effet, les mouvements à effectuer dans les autres positions sont les mêmes que dans l'explication qui se trouve au-dessus « Deux demi-pliés avec bras qui monte couronne un grand plié impulse dans la montée ».

Nr 1 pliés

Deux demi-pliés avec bras qui monte couronne un grand plié impulse dans la montée
un ramassée en avant un équilibre

Idem a la seconde avec penché sur le côté en 4eme avec cambré et 5 Emme l'autre
côté

Le fait que la professeure résume chaque exercice et choisit d'omettre des éléments de la danse classique, est lié au principe d'économie propre à ce genre d'écrit et à la terminologie qui permet de regrouper sous un nom de pas toute sa réalisation. De plus, le plan du cours étant très subjectif, la professeure choisit ce qu'elle estime important de noter ou non. Les éléments signifiants et insignifiants dépendent de la subjectivité de la professeure.

Ainsi, il est possible de classer les informations qui sont présentes dans toutes les descriptions et celles qui le sont occasionnellement ou très peu. Les informations que nous retrouvons dans toutes les descriptions d'exercices sont le nom des pas et les directions (« en avant, derrière, côté »). Les éléments que nous retrouvons parfois dans les descriptions sont (par ordre de fréquence dans les descriptions) : le rythme (« impulse, impact, continu, rebond, swing »), les transitions (« passé, coupé ») et la position des pieds (première, seconde, quatrième, cinquième). Les informations qui y figurent peu sont : la position des bras (« couronne »), les indications sur les exercices faits du côté gauche et droit, l'ordre de l'exercice (par exemple : si on recommence le même exercice en partant de l'arrière, ou si on ne le fait qu'en partant de l'avant), et le tempo (« 8 en mesure »). Nous pouvons observer que les éléments les plus fréquents dans les explications sont les pas de danse et les directions. Tout ce qui concerne le rythme ou le placement des pieds est secondaire, tout comme le tempo ou l'ordre.

En outre, les phrases qui décrivent ces exercices sont agrammaticales (certaines phrases sont averbales, il n'y a pas de ponctuations, il y a des fautes de grammaire et d'orthographe) et

combinent tout un tas d'éléments différents mélangés : le pas, la mesure, la posture, la direction, les positions de la danse classique, des indications sur l'exercice etc. Ce qui permet de comprendre ces notes c'est le bon dosage des informations qui sont importantes à transmettre aux yeux de la professeure. De plus, le document présente quelques notes personnelles telles que « puis comme d'habitude », « etc » que seule la professeure peut déchiffrer. De même, le fait que cette feuille de route soit personnelle ajoute la possibilité que la professeure ne soit pas obligée de retranscrire la terminologie exacte des pas de danse classique sur sa feuille. C'est ce que nous pouvons observer avec l'expression « cloche » qui n'est pas reprise dans la terminologie de la danse classique et dans les ouvrages de référence. Ainsi, nous savons que cette feuille contient les informations nécessaires à la professeure pour qu'il puisse se souvenir directement de ce qu'il a prévu durant le cours.

On peut en déduire que grâce à la méthodologie universelle de la danse classique, les professeurs n'ont pas besoin de décrire un entraînement dans les moindres détails sur une feuille. Si les professeurs le font c'est pour qu'ils puissent s'en souvenir ou parce qu'ils apportent des modifications aux exercices de base. D'ailleurs, certains professeurs n'ont pas besoin de noter les descriptions d'exercices tellement leur structure est normée. Ceci est également dû à la terminologie de cette danse qui est très précise et universelle. Normalement, certains termes comme le « pas de bourrée³³ » devraient être décrits puisque c'est une combinaison de pas. Sauf que l'universalité de ce terme permet de ne pas avoir à le détailler. Finalement, le plan du cours n'est pas systématiquement iconique. Il résume les exercices à faire mais ne représente pas les mouvements à réaliser. Toutefois, le professeur pourrait réaliser des croquis des pas ou de la posture, cela dépend de sa manière de préparer son cours.

De même, la professeure n'y intègre pas de descriptions sur l'expression alors qu'elle est aussi importante durant la réalisation des exercices que dans une chorégraphie. Certes, un exercice ne sera jamais aussi expressif qu'une chorégraphie réalisée sur un thème mais l'élève doit apprendre à marquer certains pas avec les intentions. Dans le cours écrit de la professeure, nous ne retrouvons pas d'indications explicites sur l'expression. Cependant certains pas, certains enchainements de pas ou de mouvements sont eux-mêmes des indicateurs d'expression. Par exemple, l'adage est un entraînement systématiquement lent qui oblige les élèves à avoir une expressivité plus solennelle et calme. En outre, la musique est aussi un

³³ Voir 10.4.

indicateur d'expression. Sur le support, le titre des morceaux n'est pas indiqué mais les musiques sont sélectionnées pour correspondre aux exercices et à l'intention voulue par la professeure.

6. Dire la danse classique

6.1. Analyse de l'enregistrement du cours de danse classique

Ce point consiste en l'analyse de la transcription du cours de danse classique donné par Suzy Keteleer enregistré à l'Académie Gretry le 4 mars 2021. Ainsi, il sera question d'analyser la façon dont la danse classique est communiquée oralement. Le cours de danse classique est un cours dont les leçons sont centrées sur l'apprentissage de mouvements et de l'expression corporelle. Que les professeurs soient bavards ou non durant leurs séances, le mouvement et leur reproduction restent l'objet du cours. Dans ce cas de figure, la professeure parle beaucoup, ce qui permettra d'observer comment elle adapte son langage en fonction des mouvements qu'elle doit enseigner et comment les mouvements influencent le discours oral. Il s'agit également d'examiner le moyen de communication orale et les stratégies que les professeurs mettent en place durant les cours de danse classique pour expliquer en détail des mouvements qui font référence à un autre système sémiotique que celui de la parole. Enfin, il sera aussi possible d'observer la part d'iconicité et d'arbitrarité qui figure dans le discours de la professeure. La transcription intégrale du cours enregistré figure en annexe et le système de transcription utilisé respecte les conventions de transcription de l'ICOR³⁴.

6.1.1. Organisation de la leçon de danse classique

Un cours de danse classique se déroule en deux périodes : les exercices à la barre et les exercices du milieu.

À la barre, la leçon se subdivise en exercices et ces exercices se divisent en quatre ou cinq temps : (1) l'explication, (2) le marquage, l'exercice (3) du côté droit et (4) gauche, puis (5) la correction. Au moment de **l'explication des exercices**, la professeure exemplifie ses propos avec des mouvements, répond aux questions des élèves et corrige les élèves qui marquent l'exercice. Avant d'exécuter les exercices, il arrive que la professeure **le marque** en musique. La professeure remontre entièrement l'exercice en ajoutant des **indications** sur le rythme, les mouvements à ne pas oublier, les pas, le corps etc. Durant **l'exercice réalisé à droite et à gauche**, la professeure va dicter l'exercice (donc donner des indications), corriger les élèves, les replacer, corriger la mémorisation de l'exercice, marquer le rythme etc. Une fois que

³⁴ URL : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

l'exercice est fini, la professeure donne des **corrections** qui concernent les pas, la position du corps ou les membres du corps (l'articulation), la musicalité etc.

Au milieu, on observe la même subdivision ((1) l'explication, (2) le marquage, l'exercice (3) du côté droit et (4) gauche, puis (5) la correction), sauf qu'on ne travaille pas forcément les deux côtés du corps car certains exercices combinent le renforcement du corps complet.

En outre, le déroulement du cours structure aussi le discours de la professeure. Ainsi, il est réparti en trois temps, qui correspondent à trois grands types d'énoncés. Avant de commencer les exercices la professeure donne **des explications** (6.1.3.1.) sur les exercices ainsi que leurs consignes ; durant la réalisation des exercices la professeure donne **des indications** au sujet de l'exercice (6.1.3.2.) ; et après la réalisation de l'exercice, la professeure donne des **corrections** (6.1.3.3.). Cette subdivision en trois temps n'est absolument pas figée. En effet, des corrections ou des indications peuvent intervenir au moment de l'explication du pas et des corrections peuvent évoluer en explication etc. Il faut ainsi retenir que cette répartition du temps permet surtout au professeur de garder un discours et un cours structurés (par exemple, la professeure ne pourrait pas donner toutes les indications d'un exercice après sa réalisation et les corrections avant que les élèves se soient exercés). De plus, un même énoncé peut avoir différentes fonctions suivant le contexte dans lequel il est dit. Par exemple, l'énoncé « on fait du côté droit cette fois » peut avoir une fonction d'indication ou de correction suivant le contexte : « on fait du côté droit » est une indication mais « j'avais dit on fait du côté droit cette fois, faites attention pour le prochain exercice » est une correction.

Pour finir, à la différence de la feuille de route, le cours oral est entièrement dédié aux élèves. L'enseignant doit communiquer, décrire les exercices aux élèves et non à lui-même donc son discours doit être intelligible par d'autres.

6.1.2. Les interactions dans un cours de danse classique

Les interactions entre les professeurs et les élèves sont multiples. L'élève commence par saluer la professeure, puis dialogue sur des sujets divers et extra-scolaires (il s'agit de bavardages et de plaisanteries qui sont présents dans l'enregistrement mais qui ne seront pas pris en compte dans ce travail). La professeure demande qu'on installe les barres mobiles au milieu de la salle et les élèves s'installent où ils le souhaitent. Une fois que tous les élèves sont dans la salle, la professeure commence le cours et explique la leçon du moment. Durant le cours, la professeure donne des explications, des corrections, des indications, des rappels, et pose des questions aux élèves. Quant à l'élève, il pose des questions, il demande à la professeure de

réexpliquer ou d'expliquer la matière et répond aux questions de la professeure. À la fin du cours, les élèves saluent la professeure avec une révérence une fois que la professeure a signalé la fin du cours.

6.1.3. Typologie des énoncés

Ces différents types d'interactions ainsi que la structure du discours de la professeure (6.1.1.) impliquent un panel assez diversifié d'énoncés. Afin de mieux comprendre le discours de la professeure de danse classique, il est nécessaire de les différencier et de les classer pour pouvoir les analyser par la suite. Les énoncés seront donc répartis en trois macro-catégories : l'explication, l'indication et la correction, qui correspondent à la structure du cours. Parfois il y a des ambiguïtés entre la définition des catégories d'énoncés, ainsi, chaque type d'énoncé sera défini puis exemplifié.

6.1.3.1. *Les explications*

Les explications dans un cours de danse classique sont soit des descriptions —presque des définitions— théoriques et précises de la matière de la discipline (terminologie, pas, posture, etc.), soit des descriptions longues de consignes d'un exercice ou des rappels. Lors d'une leçon de danse classique, ce type d'énoncé peut être produit pour introduire un cours afin d'annoncer la technique qui sera vue au cours (durant la leçon enregistrée, l'enseignante introduit sa leçon en décrivant les dynamiques de mouvement) et est généralement antérieur à l'exécution de l'exercice car c'est le moment où la professeure prend le temps d'expliquer toutes les consignes relatives à un exercice ou un point théorique de la matière. Ce type d'explication implique un temps de parole long et structuré. Dans l'exemple suivant, la professeure décrit et présente les quatre dynamiques de la danse classique (continu, impulse, swing et rebond) en guise d'introduction de la leçon du jour (lignes 10 à 27).

KET : vincianne est-ce que t'as déjà entendu parler de ça ?
impulse ?
ELE : un peu
KET : Un peu ça va ok donc (.) en général l'utilisation la plus commune c'est l'impulse (.) c'est quelque chose qu'on fait tout le temps dans la vie (.) sans s'en rendre compte on fait ((exécute un jeté en impulse)) impulse tu vois là j'ai fait une impulse parce que je ralentis (.) pour moi, je trouve que le plus difficile c'est le swing (.) parce qu'on va utiliser ((exécute un rond de jambe en swing)) le poids à chaque fois (.) donc ça c'est (.) pour moi personnellement (.) après beaucoup de gens ont des problèmes avec le continu (.) parce qu'il y a une certaine ((exécute un rond de jambe continu)) faut gérer la dynamique tu vois y a pas d'arrêt dans un continu (.) et moi j'aime bien les continus mais y en a beaucoup qui font « oh » ((mouvement)) ça

fait voilà c'est chacun en fonction de sa personnalité aussi (.)
 t'as froid ?/ tu veux un petit pull ?/ ((rire))
 ELE : non (.) ah je veux bien que tu m'offres ton nouveau pull
 ((rire))
 KET : tu peux et je te le prête ((rire))

Ce genre d'explication fait référence à des points de matière que la professeure explique tout au long du cours. Pour ce type d'explication, l'enseignante s'exprime en phrase déclarative, démonstrative et exemplifie son discours à l'aide de gestes. Souvent la professeure efface sa subjectivité et pose aussi des vérités sur la danse classique (ligne 330 : « la valse c'est tout à fait un swing ma belle »).

Ensuite, il y a l'explication des consignes d'un exercice. Durant ces énoncés, la professeure donne les noms des pas, les postures, les accents à marquer sur la musique, la mesure, etc., c'est-à-dire toutes les informations à retenir et auxquelles il faut être attentif pour réaliser l'exercice de manière optimale. Elle utilise aussi des stratégies de communication ou des moyens mnémotechniques pour que l'élève retienne le plus d'informations possibles. Ainsi, en plus de fournir une explication complète de l'exercice, la professeure démontre l'exercice en exécutant les pas de danse. Au niveau de l'énonciation, elle utilise la première personne du singulier, non pas pour parler de sa pratique, mais de la pratique de l'élève au moment où il réalisera l'exercice ; elle simule donc anticipativement une instance subjective qui s'énonce en train de faire l'exercice (lignes 32-33 : « **je** vais utiliser l':::impulse dans le bras et **je** monte ») ; elle utilise aussi la troisième personne du singulier « on ». L'usage de ces deux pronoms permet d'intégrer les élèves dans son discours. La professeure utilise également l'impératif (« redescend ») ou l'infinitif (« **aller** sur le côté ») qui reprend la formulation des consignes de l'exercice, ou qui la reformule (pour l'impératif). Elle joue aussi avec les onomatopées et la tonalité de sa voix lors des explications. Ceci sert de moyen mnémotechnique à l'élève pour retenir le rythme de l'exercice (par exemple, il y a un allongement vocalique au début du terme *impulse* et puis un ralentissement de la prononciation du terme car c'est une dynamique qui démarre rapidement pour ralentir par la suite). De plus, la particularité de ces énoncés est de combiner des tas d'éléments : pas, mesures, accents, gloses métadiscursives, corrections etc. L'extrait ci-dessous est un exemple de l'explication de l'exercice des pliés (lignes 32 à 54).

KET : tu peux et je te le prête ((rire)) (.) ((exécute l'exercice des pliés)) demi-plié (.) et::: 2 (.) ici (.) demi-plié je vais utiliser l':::impulse dans le bras et je monte (.) grand plié et 6 on va essayer de :::::revenir par l'impulse aussi (.) on va faire un ::ramassé en avant et puis on va monter je vais pas utiliser vraiment le mot continu mais on va pas s'arrêter quand même (.) on va y aller sans s'arrêter puis descendre donc c'est pas (.) j'y suis (.) ça va ?/ donc c'est un

contrôle (.) contrôle (.) et redescends (.) la même chose à la seconde (.) demi et 2 demi ::impulse les bras quand je tends les genoux (.) grand plié et 6 et 7 et 8 (.) ::aller sur le côté avec une °petite° impulse (.) et 3 et 4 (.) et puis un ::continu de nouveau monter donc y a (.) nan pas trop vite juju
 ELE : hm hm
 KET : c'est vraiment (.) ((exécute un relevé en continu)) \tatata::tatatata :\ (.) voilà (.) c'est un contrôle c'est une autre concentration (.) ((exécute l'exercice des pliés)) demi demi (.) grand-plié (.) :avec les bras vers l'extérieur (.) pe::tite impulse pour aller dans le cambré (.) ici (.) même chose (.) \dou::cement dans l'équilibre\ (.) et pas (.) ok oh j'y suis (.) donc j'utilise pas vraiment le mot équilibre non plus dans mon cahier ça marqué équilibre mais (.) c'est plutôt ((exécute l'exercice des pliés)) j'essaie (.) de (.) continuer (.) demi demi gra::nd plié et l'extérieur (.) ça va ?/

Par conséquent, il est possible de distinguer deux types d'énoncés explicatifs : les explications théoriques déclaratives et structurées ainsi que les explications d'exercices. Il y a toutefois des similarités entre les deux énoncés : ils font à la fois intervenir la parole et le geste en tant que mouvement (qui sert d'exemple, facilite la compréhension et la mémorisation de l'élève). Par ailleurs, il arrive que l'enseignante montre les gestes au lieu de les expliquer, tout comme elle commence parfois une phrase explicative et la clôture par un pas de danse (ligne 267-268 : « c'est ((exécute un pas de cheval)) (.) sauf que la fin est ralentie là »), ou commence un pas de danse et finit par expliquer le même pas sans faire de mouvements. La langue et la gestualité sont ainsi complémentaires dans l'explication de pas ou de combinaisons de pas. Une autre similarité est la présence d'énoncés métalinguistiques de la part de la professeure puisqu'elle prend également le temps d'expliquer les ambiguïtés ou les cohérences dans la théorie de la danse classique.

Ces deux types d'énoncés peuvent éventuellement être dits après la réalisation de l'exercice, en même temps que les corrections. De même, des corrections et des indications peuvent interférer dans les explications et inversement. Ces trois catégories d'énoncés sont distinctes mais il arrive qu'elles s'entremêlent au cours du discours du professeur. La chronologie présentée au point 6.1.1. n'étant pas figée, les explications sont parfois confondues avec les indications ou les corrections. Par exemple, à la fin de l'exercice des pliés la professeure dit : « centre du corps (.) vous voyez c'est encore complètement différent quand on fait un relevé comme ça en contrôle c'est encore autre chose (.) c'est une autre concentration » (lignes 104 à 106). Le syntagme « centre du corps » est une correction, tandis que le reste de l'énoncé est une explication. Les corrections sont adressées aux élèves pour modifier une erreur qu'ils ont faite alors que les explications ne sont pas formulées dans le même but. De même, la différence entre les indications et les explications est très mince. Pour les distinguer, il est possible de caractériser les explications comme des énoncés

autonomes, autosuffisants qui sont tenus en dehors de la pratique de l'élève tandis que les indications se superposent à l'exercice et à la pratique de l'élève.

6.1.3.2. Les indications

Les indications sont des consignes principalement superposées à la réalisation de l'exercice et parfois antérieures à la réalisation de l'exercice (dans le but de prévoir). Ainsi, les indications ne sont pas des explications, mais plutôt des rappels brefs et concis sur l'exercice à réaliser. En principe, l'enseignant explique la consigne de l'exercice (explication), pendant que les élèves marquent les mouvements avec le professeur de danse, puis il laisse la place aux questions. Ensuite, il demande aux élèves de s'entraîner avec la musique sans réexpliquer les consignes qu'il vient de dire pour que l'élève travaille sa mémoire. Par conséquent, quand le professeur intervient oralement pendant un exercice c'est pour donner des corrections ponctuelles ou des indications (par exemple : « à gauche », « même exercice à droite », « sautez », « tendu » etc.). Dans l'enregistrement, la professeure redit presque intégralement l'exercice, qu'elle vient d'expliquer ; c'est pourquoi les indications sont surlignées en gras, dans l'exemple de l'exercice des dégagés (lignes 139 à 145) :

KET : continu (.) rebond [claquement de doigt] (.) [claquement de doigt] impulse (.) [claquement de doigt] impulse (.) impulse (.) plié/co::ntinu (.) REbond// (.) impulse (.) impulse (.) passe à chaque fois par le plié (.) derrière (.) [claquement de mains] REbond// (.) ouais pas mal (.) ET // (.) attention le dernier était plus rapide (.) 2 (.) REbond (.) ouais (.) prends la durée comme il faut ju t'es en avance musicalement (.) 2 (.) 3 (.) 4 (.) ouais/

L'autre particularité des indications est que ce sont des informations neutres. Par exemple, quand la professeure dit « demi-plié », elle dit seulement le nom du pas pour que l'élève le fasse. L'inconvénient est que les énoncés indicatifs et explicatifs sont très similaires dans ce discours. Ainsi, un même énoncé peut prendre la valeur d'une explication ou d'une indication en fonction du moment où il est prononcé. S'il est prononcé avant la réalisation d'un exercice, durant les explications, il est probable que ce soit une explication et s'il est dit pendant la réalisation de l'exercice en guise de rappel, c'est sans doute une indication. Voici un extrait de l'explication de l'exercice des jetés avant son exécution puis les indications de l'exercice avec de la musique :

Explication de l'exercice de jeté (lignes 252 à 278)	Indications durant le déroulement de l'exercice (lignes 280 à 295)
KET : ok (.) cheval impulse (.) et 2 (.) cheval impulse et 2 (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond	KET : impulse (.) impulse (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond (.) impulse (.) impulse (.) impulse

<p>(.) impulse et 2 (.) impulse et 2 (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond (.) la même chose derrière de nouveau à la seconde (.) l'exercice est simple hein</p> <p>ELE : ok ((rire))</p> <p>KET : après c'est toutes ces dynamiques qui sont un peu compliqués</p> <p>ELE : c'est d'abord euh cheval ?</p> <p>KET : y a deux impulses en cheval</p> <p>ELE : c'est ça (.) ouais</p> <p>KET : deux impulses en cheval (.) 2 jetés en impulse et 3 rebonds en jetés</p> <p>ELE : cheval exactement c'est ?/ (.) juste euh</p> <p>KET : c'est ((exécute pas de cheval)) (.) sauf que la fin est ralentie là/</p> <p>ELE : pas de cheval</p> <p>KET : tu vois c'est (.) oui madame ?/</p> <p>ELE : donc impulse tu donnes la jambe [inaud.]</p> <p>KET : et tu ralentis à la fin</p> <p>ELE : en revenant tu fais rebond (.) c'est la même vitesse [inaud.]</p> <p>KET : tu sens que tu rebondis sur ta jambe (.) ouais donc oui (.) l'énergie (.) sauf qu'elle (.) en fait (.) en même temps ça devient un accent à la fermeture (.) si ça peut t'aider (.) fermer fermer fermer (.) voilà/ (.) ça va ?/[claquement de fin] bon les filles y a pas de chevaux ici hein (.) y a que moi le cheval</p>	<p>(.) impulse// (.) rebond rebond rebond (.) impulse (.) derrière (.) 1 (.) 2 (.) impulse (.) impulse (.) ET (.) rebond rebond rebond (.) méfie toi hein ma fille (.) 1 2 (.) ET (.) on enchaîne de l'autre côté (.) 2 (.) 1 2 3 (.) cheval (.) doucement sarah avec ton cheval (.) Et impulse (.) impulse (.) ((claquement de main)) rebond (.) ((claquement de main)) rebond (.) ((claquement de main)) rebond// ((claquement de main)) (.) voi:::là (.) ET impulse (.) impulse (.) 1 2 3 (.) ET (.) ET (.) 1 (.) 1 2 3 (.) ouais c'est mieux (.) ET (.) 1 (.) 1 (.) attention vick (.) ((claquement de main)) (.) ((claquement de main))/ra:::lentis (.) ralentis quand tu fais un impulse (.) ça va ?/</p>
---	---

Dans l'exemple, le temps réservé aux explications est plus long que celui réservé aux indications. Puisque les indications sont dites au moment de l'entraînement sur la musique, la professeure doit restreindre sa communication aux informations vraiment importantes car elle est limitée dans le temps. De plus, cette limitation temporelle ne permet pas à l'élève d'intervenir puisqu'il est occupé à faire les pas, ce que la période réservée aux explications permet davantage. Par contre, l'exemple démontre également que les explications sont constituées d'indications et d'explications. Par exemple, au début de l'explication, la professeure dit « cheval impulse (.) et 2 (.) cheval impulse et 2 (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond » qui est l'équivalent dans les indications de « impulse (.)

impulse (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond » avec quelques termes en plus ou en moins suivant l'exercice (car il arrive que des indications soient plus longues que les explications). Ainsi, il faut se souvenir que les trois types d'énoncés ne sont pas des énoncés figés. Ce qui distingue réellement les deux types d'énoncés est davantage le moment de leur énonciation. Les indications peuvent aussi être confondues avec les corrections, car la professeure va parfois utiliser des corrections directes. Par exemple, un énoncé « demi-plié ! » peut ressembler à une indication ou à une correction si la professeure s'adresse à un élève qui a fait un grand-plié à la place d'un demi-plié. De nouveau, c'est le contexte qui détermine s'il s'agit d'une correction ou d'une indication.

En outre, les indications sont aussi accompagnées d'éléments paraverbaux (par exemple, le doigt tendu vers le haut pour dire qu'il faut lever une jambe). Afin de marquer la mesure, la professeure va souvent claquer des doigts ou clapper des mains. Ainsi, les indications désignent n'importe quel élément : les pas, la posture, la musique (« (.) impulse (.) et yapapa- et yapapa et 1-2-3 et 1-2 (.) » (ligne 666). Par conséquent, les intonations dans les indications sont beaucoup utilisées et confèrent une part d'iconicité aux indications (par exemple, par l'allongement vocalique : « (.) i:::mpulse (.) i:::mpulse » ou les onomatopées « (.) fondu::: hop// » qui sont très représentatives du mouvement concerné). La professeure est aussi obligée de parler plus fort, puisqu'elle dicte les exercices par-dessus la musique et cela l'oblige à exagérer davantage son intonation.

6.1.3.3. *Les corrections*

Les corrections sont souvent postérieures à la réalisation de l'exercice et interviennent majoritairement après qu'un élève ait réalisé un mouvement. Ainsi, on retrouve des corrections pendant le temps de l'explication parce que les élèves sont susceptibles de faire des erreurs quand ils marquent les pas avec la professeure, on en retrouve aussi pendant l'exercice, et également après l'exercice qui est le moment propice aux corrections profondes et plus longues. En effet, les corrections réalisées durant les exercices sont souvent brèves lorsqu'elles concernent tout un groupe parce que la professeure jongle entre les indications et les corrections tout en étant limitée par le rythme de la musique. Il peut arriver que la professeure corrige un seul élève pendant un exercice et arrête de dicter l'exercice aux autres élèves. Dans tous les cas, une correction est toujours postérieure à une faute. Si la professeure évoque une faute avant que les élèves aient réalisé le pas, il s'agit d'une indication « préventive ». Les corrections ont pour but de notifier une erreur et de la modifier pour améliorer l'apprentissage de l'élève. Ce sont également des énoncés multiples, dont les particularités seront abordées dans la suite du texte

car il y a différents types d'erreurs (les oublis, les fautes graves, etc.) qui vont influencer la professeure sur sa manière de formuler ses remarques.

Ainsi, il y a deux types de corrections : les corrections courtes et ponctuelles qui sont dites pendant un exercice (lignes 389 à 394) :

KET : c'est ça la difficulté (.) fondu (.) allez partez avec vos bassins (.) devant (.) voilà (.) en dedans ju !// (.) tout le monde me fait cette bêtise-là je sais pas pourquoi (.) continu (.) si je sais c'est parce que le pied est mis autre part que d'habitude (.) et (.) et 1-2 (.) la fin ralentit (.) comme d'habitude pointé derrière quatrième (.)

Ainsi que les corrections plus longues qui sont formulées après un exercice et qui s'apparentent parfois à des explications (car la professeure en profite pour rappeler des points de théorie qui sont plus concrets car l'élève a pu donner du sens aux dires de la professeure durant l'exercice). De plus, c'est aussi un moment où l'élève a le temps d'échanger ses ressentis avec la professeure (lignes 751 à 774) :

ELE : ben oui mais y a un truc qui m'échappe
KET : oui j'ai vu que ça t'échappe [inaud.]/en fait tu as fini là tu fais ((mouvement)) (.) ton contretemps commence derrière (.) si vous le commencez devant vous ne serez pas justes (.) le problème il est là (.) donc quand tu as finis la dernière valse (.) je suis là et de là et de là je peux repousser (.) gauche c'est en bas (.) à gauche je retire la jambe gauche (.) gauche !/
ELE : bah oui mais je sais pas
KET : je sais pas pourquoi tu fais ça
ELE : ben oui j'ai un blocage
KET : ouais ça arrive souvent
ELE : jambe gauche (.) ok
KET : ouais (.) oui ou non ?/
ELE : oui
KET : tu es perdue ?
ELE : [inaud.] pas de valse
KET : t'es dans l'académie gretry boulevard de la constitution numéro 81 (.) dans la salle de danse D7 (.) oui ?/ ((rires))
ELE : maintenant je peux [inaud.] faire un contretemps (.) maintenant qu'on te l'a décrit
ELE : on verra
KET : le poids il est derrière et quand tu te rappelles un contretemps c'est un transfert du poids du corps (.) le pas de bourrée c'est autre chose

La professeure va aussi donner des critiques ou une appréciation générale après l'exercice qui incitent les élèves à améliorer leur pratique (par exemple, après l'exercice des jetés : « sur la mesure ça s'installe mais il faut du temps hein »).

Les stratégies de communication sont les mêmes pour les deux genres de corrections. Tout d'abord, la professeure utilise régulièrement le « non » (par exemple : « nan pas trop vite juju », « nan que là vincianne », « non y a pas de ramassé », « sarah non !/ ») ou

elle va interpeller les élèves sur une faute qu'ils ont faite pour les marquer : « les filles ! » « méfie-toi ma fille », « ju !// »). Elle donne aussi des corrections en donnant des injonctions avec l'impératif (par exemple : « avancez la main sur la barre vincienne », « baisse pas le regard », « passe à chaque fois par le plié », « prends la durée comme il faut ju tu es en avance musicalement », « contrôlez ») et elle utilise la répétition ou insiste sur une consigne lorsqu'elle remarque que la classe ne suit pas ses indications (« vers l'extérieur (.) **extérieur** ju »). En outre, elle se sert de l'ironie et de l'implicite (repérable grâce à l'ajout du « hein » dans l'énoncé : « c'est vite en haut vous hein », « c'est un équilibre hein », « et si vous passiez par la demi-pointe ça sera déjà plus juste », « tu veux vraiment aller sur tes demi-pointes hein toi [...] elle a décidé hein », « plus facile si vous utilisez les barres hein les filles », « mais tu veux pas rentrer dans la barre tant que tu y es ? », « normalement on était pointé »). Parfois elle formule aussi ses corrections sous forme de mises en garde : « attention vick », « attention ça jamais tu vas faire un rebond tu vas faire un impulse par ta quatrième trop grande », « attention ton partenaire est jamais aussi bas ». Pour finir, elle utilise parfois des substantifs seuls. Par exemple, « tête/ » signifie qu'il faut bouger la tête, « vos épaules!/ » signifie qu'il faut les baisser. Elle utilise aussi des adverbes : « doucement sarah avec ton cheval », « doucement la fin de ton impulse juju ».

Ces corrections sont renforcées par l'intonation qu'adopte la professeure quand elle corrige, comme le fait de prendre un ton plus grave pour appuyer le sens de la correction. Durant le cours enregistré, la professeure se sert aussi de l'allongement vocalique pour interpeller l'élève et lui montrer qu'elle ne suit pas la consigne (« i:::mpulse », « ralentis (.) ra:::lentis quand tu fais un impulse »). Elle utilise aussi l'indignation lorsque les élèves font une faute grave : « ma ju !/ ». Puis, elle se sert des onomatopées (« ah ah ah si on tombe c'est qu'on est trop en arrière »). Pour essayer de faire réfléchir l'élève sur sa pratique, elle formule aussi des corrections sous forme de questions : « elle est où ta diagonale ? », « explique moi ju pourquoi tu prends la jambe de devant ? ». Les intonations sont aussi pratiques pour formuler les questions sous forme de ressentis – qui sont des critiques – afin de les prévenir que leurs mouvements ne sont pas justes. Par exemple, elle se sert de la confusion pour faire comprendre aux élèves qu'ils ne respectent pas les consignes d'un exercice : « je ne sais pas ce qui s'est passé », ainsi que d'autres ressentis : « tu m'embêtes ». Par contre, pour adoucir la portée de ses corrections, la professeure surnomme

ses élèves : « en dehors à gauche ma belle ! ». Ce genre d'interpellation permet aussi à la professeure de donner des corrections personnelles : « vick t'es plus juste ». « là hein fifille », « c'est un temps lié sarah pas une glissade en avant », « hein juju !// ». Lorsqu'elle donne des corrections personnelles, elle s'adresse par le prénom ou la seconde personne du singulier à l'élève, tandis que pour les corrections groupées elle utilise divers pronoms ; la seconde personne du pluriel, la troisième personne du singulier « on » etc. Voici ci-dessous un exemple de corrections pendant la réalisation d'un exercice, il regroupe toute une partie des particularités énoncées ci-dessus (surlignées en gras) (lignes 425 à 448).

KET : plier devant (.) et (.) derrière (.) et (.) swing (.) et (.) swing (.) **plus facile si vous utilisez vos bras hein les filles (.) en dehors vick' !/(.) vincianne !//aussi en dehors (.)** et yop //t'arrêtes pas ma sarah !// (.) et derrière vous (.) et je laisse allez le poids (.) je récupère mon poids (.) je deviens grande (.) en dedans (.) **en dedans vick' (.) je t'expliquerai**
 ELE : d'accord
 KET : impulse !// (.) je ralentis devant (.) voilà sarah tu l'as vu
 ELE : [inaud.]
 KET : **ça c'est parce que le bassin est mal placé (.) pointer derrière (.) elle est où ta diagonale ?/**
 ELE : là
 KET : merci (.) **tu sais pas aller plus [inaud.] ? (.) ah oui tu as mal partout (.) cambrez (.) remontez (.) oh !// (.) on pousse pas sur la barre on pousse sur sa jambe de terre en principe (.) talon de terre un peu plus en avant les filles (.) de terre (.) le talon de terre (.)** ouais (.) [inaud.] genoux en l'air // (.) ouais (.) voilà (.) ouais !//remontez (.) **attention ton partenaire n'est jamais si bas (.) glissez (.) tu vois l'image ?/**
 ELE : oui ben oui mais je sais pas justement jusque où je dois aller
 KET : pense que ton partenaire est [inaud.] (.) glissez (.) vas-y (.) voilà !// (.) voilà !// (.) ok bien (.) allez tirer un peu sur tout ce qui fait mal (.) bien !//**plus facile en tenant les barres hein y a rien à faire hein (.) ok**

Pour finir, la professeure utilise aussi le canal tactile pour corriger les élèves. Ces corrections sont indispensables dans le milieu sportif et sont aussi très efficaces pour s'assurer que les élèves sont bien placés. Dans le cours, on voit qu'elle veille aussi à demander à l'élève s'il sent les parties du corps qu'il doit mobiliser pour réaliser un pas (ligne 165 à 166 : « ouais t'étais trop loin vicky tu l'as senti ? »). Pour exemplifier l'importance des corrections tactiles dans un cours, voici un extrait d'un entretien réalisé par Skype en mars 2020 avec un professeur de l'École Martine Wolff qui explique l'importance des corrections tactiles.

XXX : pendant le cours je passe vraiment d'élèves en élèves pour vraiment essayer qu'ils sentent des choses / parce que parfois avec les mots on a beau expliquer de manières différentes à chaque fois pour essayer que la pièce tombe / mais parfois juste un contact / une main sur un sternum qui est trop monté / ou quoi / parfois je leur dis / rentre les côtes / et ils ne comprennent pas ce que ça veut dire

/ si je mets juste une main sur le sternum / je sais pas pourquoi mais ils comprennent / donc y a parfois des choses qui se font vraiment avec le contact physique.

6.2. Les ressources énonciatives transversales

Ces trois principaux types d'énoncés sont constitués de plein d'éléments récurrents dans le discours de la professeure et ceux-ci le structure. Ces éléments sont abordés dans la suite de ce chapitre.

6.2.1. Les interpellations

Les interpellations dont la professeure se sert pour aborder les élèves sont de plusieurs natures. Dans l'enregistrement, la professeure interpelle les élèves par leur nom ou un surnom « ju », « ma sarah ». De même, elle interpelle régulièrement ses élèves pour s'assurer qu'ils ont compris ce qu'elle vient d'expliquer ou montrer (par exemple, à la fin d'une explication : « yes ? », « oui ? », « ouais ? », « ça va ? », « oui ou non ? », « ça va ou pas ? », « je redis ? »).

D'autre part, ces interpellations peuvent-être des questions que la professeure pose sur la théorie de la danse pour évaluer leurs connaissances (« mesdames vous savez ce que c'est les dynamiques du mouvement ? » ou « comme je vais continuer à donner cours vous l'aurez pour plus longtemps (.) vincianne est-ce que t'as déjà entendu parler de ça ?/ impulse ?/ »).

Les interpellations servent aussi à donner des explications ou des corrections personnelles à un élève. Dans ce cas, la professeure va utiliser l'adverbe « ici » ou « là » pour attirer l'attention des élèves sur un mouvement ou une position spécifique à faire ou à avoir, et elle va aussi utiliser le « tu vois ? » dans le même but, pour montrer un pas spécifique. Enfin, les interpellations de la professeure envers les élèves peuvent aussi servir à attirer leur attention. La professeure clappe des mains ou prononce des phrases telles que « bon les filles », « bon ju » pour rappeler les élèves à l'ordre ou les recentrer.

6.2.1.1. Les encouragements

Les encouragements et les approbations figurent aussi dans le discours de la professeure pour motiver les élèves. Les encouragements varient en fonction de l'implication des élèves. Par exemple, la professeure dit régulièrement « oui », « voilà », « ok » qui confirment à l'élève que ses mouvements sont correctes alors que d'autres encouragements sont dits avec plus d'intensité : « waouw// », « joli !// » « pas mal du tout » « merci madame ». Dans ce

cas-ci, les intonations et les onomatopées ont aussi un rôle. En outre, la professeure rassure aussi ses élèves avant l'exécution d'un exercice « mais oui, ça va aller », « c'est tout simple ça ».

6.2.1.2. *Les figures de style*

Pour faciliter la compréhension de certains pas, la professeure a recours à des comparaisons ou des métaphores. Ces figures de style sont importantes car elles permettent aux apprenants d'avoir des images ou des sensations de référence quand ils dansent. La professeure dit également dans l'extrait qu'il y a parfois des images précises auxquelles il faut penser : « donc c'est vraiment une image que tu dois penser ». En effet, l'image complète les explications et la gestuelle de la professeure pour connaître les limites du geste. De plus, elles sont très importantes dans la danse classique, car elles aident à visualiser ce que les élèves intellectualisent.

Les explications intellectualisées et l'exécution que les élèves en font sont importantes pour garder en mémoire une image d'eux et des sensations liées à cette image (par exemple : comment je maintiens mon corps quand je suis dans cette position etc.). Au niveau du genre d'images présentées par la professeure, il y a deux scénographies opposées à distinguer qui construisent deux registres d'intention : les représentations théâtrales ainsi que les représentations plus quotidiennes. Le premier registre est intellectualisé et davantage chargé d'intention car il fait référence à la scène et au spectacle. Ce registre est utilisé pour donner des intentions très spécifiques qui accroissent les effets de la danse classique et stéréotypisent les gestes du danseur. Ces effets sont observables lorsque la professeure explique comment faire un penché arabesque – qui est un pas où le danseur exécute un grand écart sur un pied en se penchant en avant – et qu'elle utilise la métaphore de la princesse qui se penche pour donner un baiser à son prince lors du pas de deux (voir l'extrait ci-dessous). La comparaison est très efficace et reprend de nombreux stéréotypes : le pas de deux, l'amour, la séduction, le romantisme qui vont à la fois servir à calibrer le mouvement et attribuer diverses d'intentions au penché arabesque (lignes 443 à 465).

KET : attention ton partenaire n'est jamais si bas (.) glissez
(.) tu vois l'image ?/
ELE : oui ben oui mais je sais pas justement jusque où je dois
aller
[...]
KET : bon ju/
ELE : oui
KET : tu vois les pas de deux amoureux ?
ELE : oui

KET : ((effectue un penché arabesque))
 ELE : ah oui donc ouais donc c'est
 KET : et la fille elle vient (.) elle vient donner un baiser à son prince en penché arabesque (.) très romantique (.) vous le voyez cette image-là ?
 ELE : oui
 KET : donc il est pas si bas que ça (.) mais si t'as un nain de jardin, ça/ (.) donc c'est vraiment une image que tu dois penser à ton prince charmant/

À l'inverse, le second registre est plus instinctif et spontané et pour verbaliser ces mouvements, la professeure utilise des images du quotidien. Il y a plusieurs exemples de ce registre dans le cours enregistré. La professeure compare le rebond (qui est une dynamique de mouvement où le pied rebondit contre la jambe de terre) à une balle qui rebondit ou à un coup de pied (lignes 651 à 652 : « j'ai dit sors rebond vraiment comme si tu donnais un coup de pied »). Elle fait aussi une comparaison entre la complexité d'effectuer un enchaînement de pas de la même manière à droite et à gauche et la marche où on effectue naturellement le même mouvement des deux parties du corps : « KET : c'est comique comme vous avez toujours du mal à gauche en fonction de la droite (.) et quand vous marchez vous vous posez la question ?/ ELE : ça ne me vient pas naturellement je ne sais jamais de quel côté ça se met » (lignes 839 à 843). Cette comparaison à l'effet de décomplexifier un pas qu'il faut effectuer dans les deux sens dans l'esprit de l'élève. Pour finir, elle se sert aussi de la métaphore de la balançoire pour expliquer la dynamique du swing c'est-à-dire un mouvement rapide qui est suspendu à la fin (lignes 334 à 505) :

KET : pense à la balançoire (.) tu vois elle est suspendue (.) elle accélère et elle décélère là-haut (.) si vous avez une balançoire (.) et (.) comment ?/
 [...]
 ELE : mais moi j'ai une question avec le swing
 KET : ouais ?/
 ELE : est-ce qu'il doit être un peu suspendu fin
 KET : oui (.) ben oui (.) quand tu penses à ta balançoire
 ELE : oui
 KET : la balançoire elle fait hop // (.) et yop // (.) voilà

Les mouvements de la danse classique étant souvent opposés aux mouvements naturels du corps, la comparaison avec les gestes du quotidien permet de simplifier l'exécution des pas et aussi de « désacraliser » l'image stéréotypée de la danse classique afin d'imaginer plus rapidement les mouvements à reproduire (lignes 14 à 16 : « l'impulse (.) c'est quelque chose qu'on fait tout le temps dans la vie (.) sans s'en rendre compte on fait ((exécute un jeté en impulse))) », parce qu'il y a certains pas qui ne sont pas logiques, difficiles à coordonner car on ne les fait pas souvent et ce n'est pas instinctif.

Ces deux registres n'ont pas les mêmes effets sur la pratique de la danse : le registre théâtral intensifie les intentions des pas alors que le registre quotidien permet de créer des réflexes dans le corps du danseur. Dans les deux cas de figure, l'objectif des comparaisons et des métaphores est de faciliter la compréhension et la représentation intellectuelle du pas afin de mieux l'exécuter. Ces figures de style sont aussi à diviser en deux catégories : les comparaisons et métaphores visuelles qui permettent d'avoir une image précise en tête (la princesse qui se penche pour donner un baiser au prince), et les métaphores et comparaisons kinesthésiques dont les images permettent d'associer des sensations corporelles à des pas de danse (la marche, la balançoire, la balle qui rebondit).

6.2.1.3. *L'intonation*

L'intonation dans le discours de la professeure est très importante et contribue à le rendre iconique. La professeure adopte différentes tonalités en fonction des énoncés qu'elle dit : par exemple, elle est plus sévère au moment des corrections, plus direct quand elle donne des indications, ou alors elle hausse le ton quand elle donne cours pour pouvoir être compris par l'entièreté de la classe de danse ce qui accentue la portée de tout ce qu'elle dit. En outre, l'intonation agrmente le discours de la professeure et représente les nuances ou intentions à apporter dans les pas de danse, c'est une sorte d'indication supplémentaire qui est motivée par le pas de danse lui-même. En effet, les montées intonatives servent pour les mouvements vifs, secs et amples (tels que les sauts, les impulsions, les rebonds, les jetés, les dégagés...) tandis que les chutes intonatives servent pour les mouvements plus calmes, lents ou longs et plus petits (les ronds de jambes, les valse, les adages...).

L'intonation indique aussi les nuances d'énergie des pas de danse, parfois elle baisse la voix lorsque que les mouvements sont vraiment légers « °impulse et 2° » et elle monte la voix quand le mouvement est brusque « IMPACT ». L'insistance sur les consonnes ou sur les voyelles est motivée par la nature du pas. Par exemple, la professeure dit « gra:::nd plié::: » de cette façon parce que le mouvement descend et remonte lentement. Quand elle dit « RE-bond », on voit aussi qu'elle insiste sur la première syllabe de la phrase au moment où le pied effectue un rebond. L'intonation s'accorde avec le rythme de l'exercice ou de la musique qui passe (il arrive que la professeure parle ou dicte l'exercice sur la même tonalité que la musique pour aider l'élève à se repérer). De nouveau, la tonalité de la professeure s'ajuste en fonction des notes et du rythme de la musique et rend le discours de la professeure chantant et expressif. Par ailleurs, la part d'iconicité présente dans le discours de l'enseignante grâce à l'intonation est encore renforcée avec l'utilisation des onomatopées.

6.2.1.4. Les onomatopées

Les onomatopées sont une « création de mots par imitation de sons évoquant l'être ou la chose que l'on veut nommer »³⁵ et sont également la part la plus évidente d'iconicité présente dans la langue et dans le discours de la professeure. En effet, on remarque dans le cours analysé qu'il y a une quantité de termes verbaux qui qualifient les mouvements tels que: petit, grand, long, doucement, rapide etc. Ces termes qui sont généralement des adjectifs ou des adverbes sont supportés par l'énonciation de la professeure qui les rend très iconiques. En outre, en plus de rendre leur prononciation très iconique, la professeure utilise aussi beaucoup d'onomatopées. Ces onomatopées ont plusieurs utilités. Tout d'abord, elles sont souvent utilisées pour marquer le rythme. En effet, on retrouve des onomatopées qui marquent la liaison des temps, des pas ou la musicalité telles que : « yap », « yop », « hop » qui expriment une liaison entre deux mesures ; « yapapapam » marque une liaison puis un rythme saccadé ; le « tac » marque les accents ; le « °tatatatata° » fait référence à la durée d'un mouvement et les zones de la kinésphères par lesquelles les membres du corps vont passer.

Les onomatopées marquant le rythme sont les plus évidentes et les plus communes. Mais elles sont aussi utilisées pour substituer d'autres éléments du discours verbal. Il y a entre autres des onomatopées qui qualifient la qualité d'un mouvement : le « hop ! » ou le « yop » sont utilisés pour marquer un saut ou les pas rapides (« repoussez (.) hop ! ») ; le « tatatata » qualifie la durée du mouvement (plus l'onomatopée est longue plus la durée du mouvement est longue) ; le « wouw wouw » désigne un pas complexe ; le « *chfouit* » sert pour les dégagés en swing parce que c'est l'imitation du bruit que le pied fait quand il glisse sur le sol.

Ensuite, il y a des onomatopées qui sont représentatives de l'évaluation de la professeure : « pouf » pour dire un pas exécuté lourdement ; « oh !/ » suivi d'une montée intonative désigne un mouvement mal exécuté ; le « ah » peut avertir l'élève sur le fait qu'il faut être vigilant sur quelque chose (il est équivalent du « fais attention », par exemple dans l'enregistrement « ah ah si on tombe ça veut dire qu'on était trop en arrière »). Puis, il y a des onomatopées qui servent à encourager les élèves : « wa :: », « waouw » et le « ah » dit avec une intention enthousiaste.

³⁵ « onomatopée », sur *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/onomatop%C3%A9e> (26/09/2021).

Il y a aussi des onomatopées pour des expressions attribuées aux élèves : comme le « oh » qui marque la surprise (« oh (.) j'y suis » lorsque la professeure se met à la place de l'élève). Enfin, il y a la catégorie des onomatopées qui se réfèrent à n'importe quel mouvement de manière générale « hop », « tac » ou les « nananana » ou encore les onomatopées qui expriment l'autorité de la professeure comme le « oh » pour demander d'arrêter un mouvement ou recentrer les élèves.

En plus d'être massivement utilisées par les professeurs de danse pendant les cours, les élèves les utilisent aussi ce qui rend les interactions très iconiques.

6.2.1.5. *La mesure*

En outre, une grande partie des énoncés est constituée d'éléments musicaux. La musique faisant partie intégrante de la formation de danse classique, la professeure est obligée d'intégrer la mesure dans son discours. Ainsi, la professeure compte la mesure sur une phrase musicale qui s'arrête à 8 temps. Dans l'extrait, la professeure compte souvent jusque 4 (« 1 et 2 et 3 et 4 ») et utilise souvent l'alternance 1-2 (lignes 590 à 591 : « 1-2-1-2-1-2-1-2 (.) ((exécute un pas de bourrée)) yap pam pam-pam pam pam/»)). La professeure doit aussi marquer les demis-temps (représentés par un « et ») ou des tiers-temps (« et a 1 »). Une autre façon d'indiquer la mesure est d'épeler le nom des pas, des positions etc. sur la mesure de la musique (« et pli-é et 2 »). Pour lier deux comptes ensemble, elle utilise les onomatopées « yap » ou « yop ». La professeure utilise aussi le clappement de mains ou les claquements de doigts qui interviennent au milieu des explications pour marquer le rythme et la musicalité.

6.2.1.6. *Les gloses métadiscursives*

Lors de son cours, la professeure remet parfois en question son discours ou sa pratique par des gloses métadiscursives. Elle donne son avis sur la terminologie de la danse classique (par exemple : « on va faire un ::ramassé en avant et puis on va monter je vais pas utiliser vraiment le mot continu mais on va pas s'arrêter quand même (.) » (lignes 34 à 36), « j'aime pas le mot continu parce que j'utilise mon poids donc quand j'utilise mon poids je peux plus utiliser le continu(.)parce que toujours quand on monte on fait l'impulse(.) » (lignes 82 à 86) , « vous voyez je n'utilise pas le mot rond de jambe et tout ça ((rire)) » (ligne 342), « donc j'utilise pas vraiment le mot équilibre non plus dans mon cahier ça marqué équilibre mais (.) c'est plutôt ((exécute l'exercice des pliés)) j'essaie (.) de (.) continuer (.) » (lignes 49 à 52)).

En outre, les gloses métadiscursives affichent aussi le positionnement de la professeure vis-à-vis de la discipline. À plusieurs reprises, l'auteur affirme ses positions sur la manière d'enseigner : « c'est pour ça que je parle de mouvement et je ne parle plus de pas » (lignes 322 à 323), « y a pas de partitions dans la danse » (ligne 524), « tout le monde finalement sait faire de la danse mais ne sait pas faire des pas de danse » (lignes 319 à 320). Dans cet extrait, on voit que la professeure défend la danse classique moderne car elle est contre le modèle rigide de la danse classique qui ne réalise pas les mouvements de manière fluide (lignes 479 à 488) :

KET: ça va ?// (.) Sauf que je veux dans ce fondu la fin chaque fois en impulse un ralentissement et c'est pas et 1-et 2-et 3-et 4 (.) ça c'est une autre image de la danse (.) qui pour moi est ridicule (.) allez (.) c'est fou hein (.) là on va parler d'exercice quand je fais tac-tac-tac-comme ça (.) ici je parle de danse de mouvement de...
ELE : ah d'accord
KET : ouais (.) c'est complètement différent (.) d'ailleurs tu m'entends rarement dire des pas
ELE : hmhm
KET : je dis toujours mouvement (.) important ça

De même, dans cet extrait elle se positionne contre la pratique de certains professeurs (lignes 718 à 720).

KET : bah oui (.) de nouveau (.) moi personnellement je le commence par une suspension (.) tous les profs ne le font pas mais moi je trouve que ça fait tout de suite plus lourd (.)

6.2.2. Le paraverbal

Dans tous les cours de danse, les gestes et la parole sont complémentaires. En effet, le fait de démontrer les exercices avec des pas donne une utilité au paraverbal qui accompagne la parole et qui illustre les dires de la professeure. De plus, la danse classique est un art corporel où la professeure est obligée de réaliser les figures et les pas pour que les élèves les apprennent.

Les gestes sont ainsi indispensables pour que l'élève copie ou exécute le pas par mimétisme. Un cours de danse uniquement dicté ne peut pas exister. Durant le cours enregistré, les gestes ont plusieurs utilités : premièrement, la démonstration (qui est la dimension visuelle et kinesthésique de la pédagogie de la professeure) où la professeure explique un exercice tout en l'exécutant physiquement (ce qui donne lieu à des syntaxes particulières), deuxièmement, lors de la correction la professeure insiste sur la démonstration d'un pas, l'exagère ou reproduit la faute de l'élève en exagérant pour marquer son esprit.

Les démonstrations ont aussi l'utilité de « contreexemple » pour illustrer les faux pas, des mauvais positionnements, ou des erreurs courantes. Elles permettent de faire un avant-après du positionnement et du mouvement. Elles servent aussi de comparaison pour montrer à l'élève ce qu'il fait bien ou mal. La professeure refait aussi le pas à vitesse normale ou le décortique pour que l'élève fasse le bon mouvement.

Il y a trois types de gestes à différencier : tout d'abord, il y a les pas de danse exécutés selon les règles et accompagnés d'une explication ou d'indications ; ensuite, les pas de danse exagérés ou miniaturisés. Dans le premier cas, il s'agit de montrer à l'élève ce qu'il ne faut pas faire et dans l'autre, c'est un usage courant chez les professeurs de danse pour rappeler un pas rapidement avec les gestes des pas de danse réduits. C'est l'instant où la professeure relit sa feuille de note dans son coin et refait très rapidement et en tout petit les gestes de l'exercice. C'est comme un espèce de résumé gestuel pour la professeure et l'élève. Le troisième type de geste est celui qui marque le rythme et la musicalité par des claquements de doigts ou de mains.

Comme il a été dit plusieurs fois, les mouvements de la danse classique motivent l'intonation de la professeure et ses productions orales. Lorsque la professeure va réaliser un pas, elle va adapter son langage au pas en cours d'exécution et rendre le discours très iconique. Par exemple, elle ne va pas décrire de la même manière un pas rapide et un pas lent.

6.2.3. L'énonciation

6.2.3.1. *Les pronoms personnels*

La professeure utilise la seconde personne du singulier si elle s'adresse à un élève ou la seconde personne du pluriel si la communication concerne l'ensemble de la classe. Quand l'enseignante explique un exercice, elle s'exprime avec la première personne du singulier. Ce « je », en plus de désigner la professeure, désigne l'élève en train de pratiquer l'exercice, comme si elle incarnait l'élève (lignes 32 à 37) :

KET : je vais utiliser l'impulse ::: dans le bras et je monte (.) grand plié et 6 (.) on va essayer de revenir ::: par l'impulse aussi (.) on va faire un ramassé::: en avant et puis on va monter (.) je vais pas utiliser vraiment le mot continu mais on va pas s'arrêter quand même (.) on va y aller sans s'arrêter puis descendre (.) donc c'est pas (.) j'y suis (.) ça va ?/

Ainsi, la professeure utilise le pronom possessif à la première personne du singulier dans le même objectif (« je vais pas utiliser mon bras »). Lorsque la professeure utilise le « tu » ou le « vous », elle met une distance entre elle et l'élève, ces pronoms sont d'ailleurs utilisés au moment des corrections individuelles (« tu ») et plurielles (« vous »). En outre, elle se sert

également du pronom « on », utilisé comme le « je », sauf qu'il désigne le groupe d'élèves en train de faire l'exercice. À la différence du « on », le « je » est peut-être utilisé pour faciliter la compréhension de l'élève quand la professeure explique l'exercice. Avec le « je » la professeure parle de la pratique personnelle de l'élève tandis qu'avec le « on » chaque élève est concerné mais en tant que groupe, c'est donc moins personnel.

6.2.3.2. *La subjectivité de l'énonciateur*

L'énonciation concerne aussi, la subjectivité de la professeure quand elle parle. Tout au long de ce chapitre, les différentes parties des énoncés qui ont été présentées sont des éléments qui construisent également une identité énonciatrice. Premièrement, l'intonation que prend la professeure au moment du cours et l'usage des onomatopées la rend très expressive. En effet, elle parle fort, elle a parfois un ton plus sévère (lors de corrections), elle hausse le ton – jusqu'à crier – quand on fait des fautes, elle baisse le ton quand il faut faire des pas plus légers, elle adapte son rythme de parole au rythme des mouvements et de la musique en exagérant les intonations. Cette expressivité aussi lui permet d'exprimer tout un tas de ressentis : le choc et l'indignation (quand on fait une erreur), l'ironie, la stupéfaction, l'enthousiasme quand on réussit un pas, l'humour. Finalement cette expressivité rend la professeure très humaine, ce qui la rapproche aussi des apprenants.

Deuxièmement, toutes les corrections et explications présentes dans l'enregistrement témoignent de la rigueur de la professeure : elle prend le temps d'expliquer la théorie de la discipline, elle montre tous les pas qu'elle explique et ce en expliquant les consignes des exercices. En effet, la professeure incarne complètement les mouvements qu'elle explique à la fois dans son discours et dans ses mouvements. Cela lui accorde également une légitimité dans le domaine qui lui permet aussi de donner son opinion sur des postulats théoriques quand elle fait des gloses métadiscursives. Tous ces éléments, qui constituent la subjectivité de la professeure, ont une influence sur la pratique de l'élève.

En effet, les élèves ont tendance à se construire en miroir face à la personnalité du professeur. Vis-à-vis de cette posture, les élèves interprètent aussi la danse classique en fonction de ce que l'énonciateur en fait. Son expressivité influence les élèves dans leur pratique et les aide à donner des intentions à leurs mouvements car elle les incite à être expressifs également. De même, la rigueur du professeur et ses nombreuses explications ou gloses métadiscursives construisent la technique de l'élève et développe son esprit critique. L'élève apprend à réfléchir plus loin que la technique qui est codifiée et qu'on lui impose en danse classique.

6.2.4. La syntaxe

Ainsi, après avoir établi une liste des différents énoncés et ressources énonciatives présents dans le discours du professeur de danse classique, il faut se pencher sur la syntaxe de l'ensemble des énoncés assemblés. Les énoncés sont divisés en trois grands groupes qui correspondent aux trois temps des exercices : l'explication, les indications et les corrections. Ils sont construits par toute une série d'éléments divers : verbaux, gestuels, intonatifs etc. À présent, l'enjeu est de voir quels types de liens contribuent à articuler ensemble des éléments dont le code linguistique standard ne prévoit pas l'articulation.

Dans un premier temps, il a été vu qu'un énoncé dans le discours de la professeure de danse est très rythmé et regroupe divers éléments qui le rendent polyphonique dont notamment : le nom des pas, la mesure, des interpellations, des corrections, des explications, des gloses métadiscursives, des gestes, des encouragements, des éléments onomatopéiques, des éléments verbaux qui dénotent le mouvement, des adresses aux élèves etc. Néanmoins, le dosage de ces informations n'empêche pas le discours de la professeure de rester compréhensible pour les élèves. Il faut aussi constater que la professeure mélange les informations mais sélectionne au moment même ce qui est important à dire pour que l'élève puisse faire les mouvements adéquats. Même si ce mélange d'informations paraît complexe, il est plus efficace qu'un professeur qui s'exprimerait uniquement avec des mouvements ou uniquement avec des énoncés explicatifs. En effet, tous ces éléments sont indispensables au discours de la professeure et le rendent cohérent grâce à leur dosage et au degré d'iconicité du discours. En effet, la superposition de tous ces éléments crée une densité iconique plus grande. Le mélange de tous ces éléments et leur manière de se combiner constitue la syntaxe de la professeure de danse classique.

Le cours oral permet aussi de cibler les éléments significatifs et insignifiants figurant dans le discours de la professeure. Les éléments significatifs sont les pas, la mesure, la posture, l'intention. On peut constater qu'il y a très peu d'éléments insignifiants dans le discours oral, mis à part l'expression qui n'est pas abordée dans ce cours car la professeure donne un entraînement de danse classique et non une répétition de chorégraphie. Par contre, en fonction des niveaux, il y a des informations qui ne sont pas dites parce qu'il s'agit d'éléments théoriques que l'élève a sans doute déjà intégrés. Par exemple, durant l'enregistrement, la professeure ne décompose pas les pas de valse et dit le nom du pas à la place (lignes 783 à 784 : « valse (.) valse (.) valse (.) valse (.) ») ou la mesure (ligne 781 : « 1-2-3 (.) 1-2-3 (.) »)

car les pas de valse sont comptés en trois temps. En outre, puisque les informations sont combinées et sélectionnées au moment même, la professeure utilise souvent des abréviations (« demi et 2 demi » à la place de dire *demi-plié*) ou interrompt son discours en substituant une information par une autre, c'est notamment le cas où la professeure arrête de dicter l'exercice pour corriger un élève à la place de continuer de dicter l'exercice (lignes 144 à 145 : « ET // (.) attention le dernier était plus rapide (.) 2 (.) REbond (.) ouais (.) prends la durée comme il faut ju t'es en avance musicalement (.) 2 (.) 3 (.) 4 (.) ouais/ »).

6.2.4.1. *Quelques microstructures syntaxiques*

Bien que les informations soient mélangées au sein des énoncés, il est possible de repérer trois structures d'énoncés syntaxiques récurrentes. La première structure est constituée juste de mesures (« 1 (.) 2 (.) 3 (.) 4 ») souvent complétées par la mention du demi-temps (lignes 206 à 207 : « 1 et 2 et 3 et 4 (.) 1 et 2 et yap et 2 (.) 1 et 2 et 1 ET 2 (.) 1 et 2 (.) 1 et 2 (.) 1 et 2 (.) 1 et 2 »). La deuxième structure syntaxique récurrente est le type « nom de pas/mouvement/position + infinitif » : « (.) impulse (.) fermer » , « pointé (.) fermer » ou « vers l'extérieur (.) contrôler (.) ». Ensuite, il y a aussi les énoncés du type « nom de pas/mouvement/position + et + mesure » (« impulse et 2 (.) rebond et 2 », « derrière et 2 »). Ces énoncés sont rythmés et très motivés par les mouvements. D'ailleurs, ils sont très utiles pour les élèves car ils représentent tout à fait ce qu'ils sont en train de faire.

Pour finir, il y a aussi la conjonction de coordination « et » qui permet de joindre tous ces éléments ensemble. Originellement, le « et » sert à marquer les demi-temps, mais il est finalement utilisé pour plusieurs faits : marquer le début d'un exercice ou d'un mouvement, signaler le mouvement suivant, encourager. De plus, il est employé dans beaucoup de styles de danse et a petit à petit perdu son sens initial.

6.3. Conclusion

La langue orale est beaucoup plus explicite et iconique que la langue écrite que ce soit dans les systèmes de notation ou sur les plans des cours. En effet, elle permet d'exprimer davantage de nuances et de prendre presque tous les éléments théoriques en compte dans les discours des professeurs. La transmission orale est plus complète car il y a très peu d'éléments considérés comme insignifiants si on compare avec les systèmes de notation qui excluent des éléments comme l'expression, les intentions, la décomposition des pas etc. De plus, l'élève a aussi

l'opportunité de pouvoir interagir immédiatement avec le professeur, à l'inverse des systèmes de notations où l'apprenant est face à une partition qui l'oblige à produire une réflexion sur les intentions du transcritteur et les mouvements représentés. Par contre, le lecteur comme l'auditeur se retrouvent tous les deux confrontés à une subjectivité qu'ils soient face à un professeur de danse ou à une partition.

7. La place de l'expression

La danse classique est une discipline qui est à la fois sportive et artistique. Au cours des analyses réalisées précédemment, il a été question d'analyser comment les mouvements d'une danse spécifique étaient exprimés à travers la langue écrite et orale. Or, dans la formation de la danse classique, il faut que les danseurs apprennent à exprimer des émotions en plus de la technique des pas. Après s'être penché sur la formulation orale et écrite des pas de danse, il est temps de s'intéresser à la façon dont les deux systèmes expriment les émotions. La danse classique contient une multitude d'intentions dans ses pas qui contribuent à la théâtraliser alors que l'expression d'émotions est liée à une pratique mise en scène. Cependant, l'intention et l'expression restent indissociables car elles fonctionnent de pair. Ainsi, après avoir observé comment les discours écrits et oraux de la danse classique arrivent à exprimer les mouvements, nous verrons comment le discours de la professeure exprime les intentions et les émotions à l'écrit et à l'oral.

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que les supports écrits n'ont pas la même finalité. Il y a les notations Laban et Benesh qui sont des supports écrits créés pour la conservation de chorégraphies classiques, la notation Beauchamp-Feuillet élaborée pour l'auto-apprentissage et le plan du cours destiné à un usage personnel du professeur. Quant au support oral, il est utilisé à des fins didactiques pour transmettre la danse classique.

L'iconicité de ces supports a été analysée au cours de ce travail. Il apparaît que le discours oral et les systèmes de notation sont plus iconiques que le plan du cours, mais que le discours oral est davantage iconique et plus complet, parce qu'il permet de parler, d'interagir avec les élèves. Il permet aussi d'exprimer toutes les composantes de la danse et le professeur peut aussi démontrer tous les pas de danse dont il parle.

Les trois types de supports ont montré qu'il y avait divers moyens de représenter le mouvement : il y a les signes (partitions), les pictogrammes (partitions), les mots (plan du cours), la parole (le cours oral). Il y a donc plusieurs façons de représenter le mouvement ainsi que sa qualité, son orientation, son rythme ou sa durée.

Mais qu'en est-il de l'expression ? La place de l'expression a en effet été abordée dans les diverses parties de ce travail mais pas de manière précise car l'apprentissage de l'émotion est davantage sollicité lorsque les élèves apprennent des chorégraphies. Alors, comment l'expression est-elle représentée dans ces supports ?

7.1. Les notations

Les notations n'accordent pas de place à l'expression dans les partitions. Les intentions ne sont pas représentées par des signes particuliers pour éviter l'accumulation des signes dans les schémas parce qu'ils sont considérés comme étant acquis par les danseurs, donc insignifiants dans le cadre des partitions. Vera Proca-Ciorte (1968) explique que ces systèmes ne peuvent pas reprendre les nuances stylistiques et expressives du langage chorégraphique.

La partie expressive est soit confiée au chorégraphe qui explique l'interprétation du ballet aux élèves, soit confiée au danseur-lecteur qui interprète le mouvement en fonction de l'analyse qu'il en fait. Dans les systèmes de notation, l'attention est surtout portée sur la décortication des mouvements et l'analyse des mécanismes gestuels qui construisent le pas.

Cela n'est pas très cohérent, car la notation Benesh prévoit des signes pour désigner les objets de décors utilisés par les danseurs. Dans ce cas, on pourrait tout à fait intégrer des signes pour représenter l'expression.

D'ailleurs, le système de notation de Desmond (1919) est réputé pour schématiser les mouvements expressifs du corps plutôt que des pas (Guilbert 1999 : 773). La figure ci-dessus expose un exemple de la notation Desmond. Le système est très iconique puisque le corps est représenté par un pictogramme. Le danseur y est représenté de dos et les mouvements en avant ou en arrière sont schématisés par la longueur des bras (s'ils sont longs, le personnage va en arrière, et s'ils sont raccourcis le personnage va en avant). L'orientation du corps est indiquée par la rotation de la tête. Il y a néanmoins des actions qui ne sont pas représentées comme les actions des mains, des pieds et les sauts.

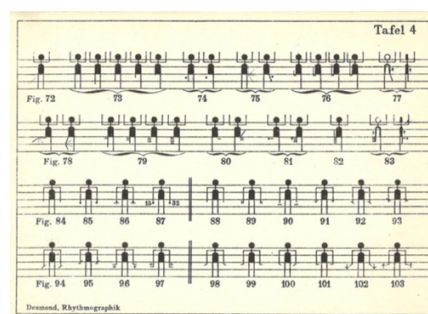


FIG 20 : Exemple de partition de la notation Desmond³⁶.

³⁶ « Figure 4 », sur *ResearchGate*, URL : https://www.researchgate.net/figure/Excerpt-from-Olga-Desmond-Rhythmographik-Tanznotenschrift-als-Grundlage-zum_fig4_339045255 (19/10/2021).

La notation Desmond est la seule qui représente au minimum l'expression corporelle sans intégrer pour autant les expressions théâtrales. Même si le corps est représenté clairement et que le système intègre l'expression d'intentions, il faut remarquer que les signes marquant la qualité du mouvement ne sont pas très explicites. Les lecteurs sont face à des schémas plats du corps en mouvement.

Les systèmes de notation ont ainsi montré qu'il est très difficile de combiner toutes les composantes d'un pas de danse dans un schéma tout en restant clair et compréhensible. Cela vient du fait que la danse nécessite des démonstrations de mouvements ou des explications précises sur les pas et qu'aucune notation n'a réussi à les incorporer.

7.2. Le plan du cours

Sur le plan de cours de la professeure analysé dans le cadre de ce travail, il n'y a pas de notes concernant l'expression. Cependant il faut tenir compte de deux faits. Premièrement, ce plan contient des informations sur les consignes d'exercices qui ne sont pas censés être expressifs. Un cours de danse classique met en pratique l'expression lorsque les élèves sont amenés à apprendre des chorégraphies. Cela dit, les intentions pourraient être notées sur ces plans du cours, mais si les professeurs ne les notent pas c'est qu'ils considèrent que les élèves vont les faire naturellement avec le pas au fur et à mesure de l'apprentissage. En outre, elles sont tellement ancrées dans les mouvements que les professeurs ne pensent pas nécessaire de noter en détail toutes les intentions des pas de danse. Deuxièmement, les notes de cours sont personnelles, donc si la professeure souhaite apprendre à exprimer des émotions par la gestualité, rien ne l'empêche de l'écrire sur sa feuille de route. De même, si la professeure avait vu une chorégraphie avec ses élèves le jour de l'enregistrement, il aurait été possible d'observer des notes sur l'expression sur sa feuille de route. Ainsi, ce support pourrait tout à fait être adéquat pour écrire des indications sur l'expression corporelle et également transcrire des chorégraphies. Toutefois, la sténographie de chacun étant différente, les notes d'un professeur pourraient être illisibles, et en empêcher la lecture et la compréhension.

7.3. Le discours oral

Le cours oral de la danse classique a été présenté comme étant le moyen de communication le plus exhaustif. La comédie n'a pas été abordée dans le cours enregistré mais la professeure a eu la possibilité de l'exprimer oralement. Cependant, lorsqu'il s'agit d'entraînements, la leçon est surtout centrée sur la technique des pas et puis sur les intentions. Même si la professeure

met l'expression de côté, elle va apprendre aux élèves à donner des intentions aux mouvements. Elle va aussi utiliser la langue orale pour nuancer les mouvements : parler plus doucement pour des pas lents, parler plus fort pour un pas qui nécessite de la force, utiliser des comparaisons en rapport avec le milieu scénique, jouer sur l'intonation, des onomatopées, des accents, du rythme de parole (le rythme n'est pas du tout similaire à notre rythme parlé de base). Par exemple, la comparaison qu'elle fait de la princesse qui donne un baiser à son prince en faisant un penché arabesque permet d'ajuster le mouvement et aussi d'attribuer des intentions. Dans les exercices, il est davantage question d'intentions qui vont apprendre à l'élève à s'exprimer ou à s'habituer à faire des gestes propices à certaines scènes.

De plus, la professeure aborde à plusieurs reprises la question des intentions et des mouvements dans son cours. Elle partage ses réflexions au sujet de la façon de danser des élèves quand elles incarnent un mouvement et expriment des intentions. Elle est en effet contre le comptage des pas et favorise une danse basée sur les sensations : « il faut pas compter (.) c'est vraiment rien à voir avec les comptes (.) si on compte on sera toujours carré comme ça (.) et la danse ne deviendra pas vivante (.) allez// » (lignes 177 à 179) et « mais en fait quand tu commences à vraiment utiliser l'impulse (.) automatiquement les bras bougent (.) parce que l'impulse vient de tout le corps (.) y a pas que le pied (.) on sent que cette énergie elle passe à travers tous le corps » (lignes 577 à 579). Lorsqu'elle parle, elle donne aussi son opinion sur le mouvement dansé, chargé d'intentions, qui diffère de la danse classique dansée à partir de positions (c'est-à-dire, sans lier les mouvements entre eux de manière fluide). Dans le cours enregistré, les quatre dynamiques apprises permettent de personnaliser le geste (lignes 156 à 159) :

KET : ah c'est une autre façon de danser hein [rire] (.) important de :::savoir ces dynamiques je pense
ELE : hmhm
KET : ça (.) c'est ça qui me fait votre personnalité quand vous dansez

D'ailleurs, elle guide les élèves pour développer leur créativité. Dans cet exemple, l'élève positionne les bras différemment que d'habitude et la professeure lui conseille une position des bras à adopter en fonction de l'exercice qu'elle est en train de faire : « sarah si tu veux garder tes bras à un moment donné là je préfère » (ligne 618).

En outre, si l'expression n'est pas ou très peu présente dans l'apprentissage des élèves lorsqu'ils apprennent des pas techniques, elle l'est dans le discours de la professeure. En effet, la professeure a un langage très expressif et musical qui influence la pratique des élèves car elle

les motive à dépasser leur apprentissage théorique en incarnant les mouvements. De plus, l'expression n'a pas besoin d'être enseignée dans un cours technique de danse classique. Cette contrainte va de pair avec le fait qu'il faut d'abord apprendre à maîtriser une partie de la technique avant de travailler les expressions à adopter sur scène.

Pourtant, même si la danse classique est dotée d'une terminologie précise et ancrée dans le temps de la pratique et que le discours des professeurs est assez iconique et expressif, il a aussi été montré que l'avantage principal du cours oral est la démonstration des pas car les mots ne suffisent pas. Les gestes sont indispensables pour les démonstrations et surtout parce que l'élève apprend à reproduire des pas par mimétisme. En conséquence, si le professeur met beaucoup d'intentions dans ses gestes et est très expressif, l'élève aura tendance à danser de la même façon que le professeur.

7.4. Conclusion

Finalement, on peut rapprocher cette analyse de celle de Lancelot (1971) sur la transmission des connaissances. Il postule que la transmission de la danse est plus efficace à l'oral qu'à l'écrit car il y a un désintérêt pour l'écrit parce que la création artistique est ennemie de la fixation. Comme le dit l'ex-danseuse étoile et responsable de l'Opéra de Paris, Claude Bessy, au sujet des systèmes de notation : « Pour la majorité des chorégraphies, la transmission est orale. *Le Lac des cygnes* nous est revenu de bouche à oreille de danseur. » (Bessy 2007 : 114). Cela est lié à un autre grand principe de la danse : la danse est un art qui se vit.

Pourtant, les théoriciens ont tout de même essayé de la fixer en dépit de son caractère éphémère. Mais, les partitions nécessitent la présence du lecteur pour réactiver la danse car les théoriciens n'ont pas encore su créer de système de notation reprenant à la fois toutes les parties du corps, les mouvements, la musique et l'expression. Le texte descriptif pourrait alors être une solution pour accompagner et décrire les partitions, comme c'était le cas pour la notation Beauchamp-Feuillet.

En revanche, l'avantage de l'écriture est qu'elle permet de relire une chorégraphie à l'infini en figeant le mouvement. En effet, l'oral ne possède pas cette capacité sauf si la chorégraphie est filmée. Actuellement, certains professeurs utilisent l'enregistrement vidéo pour conserver les chorégraphies. En effet, puisque les systèmes de notation sont surtout l'apanage des spécialistes, dans la pratique, les vidéos sont très utilisées pour la sauvegarde des chorégraphies. L'avantage de ce média est qu'il représente les pas de danse en mouvement et affiche clairement l'expression des danseurs. De même, il permet aussi de réfléchir sur l'acte dansé.

Par contre, comme le dit Valeria De Luca dans l'article, « Le tango argentin entre apprentissage et improvisation. Quel média pour le *reenactment* ? », la médiatisation des danses a des conséquences sur la transmission de la discipline et aussi sur la pratique du danseur. En effet, les vidéos ne permettent ni l'interaction entre les élèves, ni au professeur de corriger les élèves par voie tactile. De plus, le visionnage d'une vidéo crée les mêmes problèmes que ceux présentés par Guisgand dans la préface de l'ouvrage *Saisir le mouvement. Écrire et lire les sources de la Belle Danse* de Dóra Kiss (2016) : le danseur-lecteur voit la réalisation du mouvement mais doit avoir le réflexe d'imaginer et d'observer toutes les sensations vécues par le corps pour pouvoir reproduire les mouvements. De même, les vidéos de danse ne filment les corps que d'un seul point de vue (souvent le côté face), or le danseur a besoin d'avoir une représentation complète pour comprendre les mouvements et les reproduire. Ainsi, même si les vidéos sont pratiques pour avoir une idée de la réalisation des mouvements, des expressions etc, elles ne sont pas forcément exhaustives.

8. Conclusion

En somme, ce mémoire a permis d'analyser diverses problématiques liées à l'enseignement de la danse. Tout d'abord, le résumé de plusieurs travaux sur l'étude sémiotique de la danse et du sport ainsi que de travaux sur l'étude de la langue ont mis en avant plusieurs problématiques : les avantages et inconvénients liés à la transmission orale et écrite, l'effet de ces transmissions sur la pratique du danseur et sur la danse, l'effet de l'utilisation des médias sur la danse et la pratique du danseur, le rapport entre la danse classique et la langue française.

Ensuite, grâce à la contextualisation historique et pratique de la danse classique, d'autres thématiques sont mises en évidence : l'universalité du lexique de la danse classique et la codification de la danse en lien avec la volonté de fonder une pratique dans son intégralité en français. Cela a motivé des théoriciens de la danse à élaborer des systèmes de notations, afin de pouvoir figer le mouvement, inspirés par les partitions musicales. Cet héritage explique pourquoi la danse classique est toujours normée de nos jours. De même, la terminologie et le lexique français sont universels et sont bien conservés lors de l'apprentissage de la danse, même si la langue française pose des difficultés aux élèves allophones et conduit à l'émergence des termes anglais.

En outre, ce travail pose des constats sur les avantages et les inconvénients des divers supports didactiques qui ont été examinés. En effet, il n'est pas question de trouver le meilleur support de transmission didactique mais plutôt de poser un regard analytique sur leurs atouts et leurs faiblesses.

Par conséquent, il apparaît que certains supports sont plus adaptés à des critères didactiques que d'autres. Par exemple, le discours oral, qui inclut les interactions avec les élèves, est assez iconique, intègre des remarques sur l'expression, influence l'élève qui se construit en miroir et est complété par les mouvements qui sont indispensables dans la danse. Les notations déconstruisent les mouvements, le figent et entraînent une réflexion sur l'interprétation des schémas par le danseur mais sont plus difficiles à utiliser que les autres supports. De plus, au moment de la création des systèmes Laban et Benesh, elles ont supporté le développement de la danse moderne. Quant aux notes écrites du professeur, elles peuvent insérer des notes sur l'expression et les intentions.

D'autre part, si les notations ne sont pas autant légitimes dans l'apprentissage de la danse que le solfège dans l'enseignement de la musique c'est parce que ces systèmes ne font pas partie

de toutes les formations de la danse classique. Effectivement, les écoles de ballet dispensent des cours de théorie de la danse et aussi d'apprentissage des notations. Par contre, les écoles d'amateurs ou les académies ne consacrent pas de cours à l'apprentissage des systèmes d'écriture de la danse etc., alors que les apprenants des cours d'instruments de musique sont toujours initiés au solfège d'une manière ou d'une autre. Ceci est en partie dû au fait que l'oral permet déjà de décortiquer en partie le mouvement et que les élèves n'ont pas besoin d'une partition pour interpréter une chorégraphie puisque les explications orales du professeur et leur mémoire sont suffisantes. De plus, « les partitions » des danseurs ne peuvent pas être consultées au moment des performances, contrairement aux musiciens qui consultent les partitions lors des concerts.

En général, l'enseignement de la danse est avant tout oral autant dans les écoles de ballet que dans les écoles d'amateurs ou les académies. Cependant, il y a quand même une sorte d'évolution dans les niveaux d'apprentissage : les écoles d'amateurs utilisent majoritairement la transmission orale, les académies utilisent la transmission orale mais sensibilisent l'élève à divers éléments historiques de la danse et développent aussi une réflexion critique sur ceux-ci, et enfin, les écoles de ballet vont proposer une formation à la fois écrite et orale sur la pratique et la théorie de la danse classique.

L'apport des vidéos dans l'apprentissage a également été présenté à la fin de ce mémoire. Bien qu'elles soient utilisées par les professeurs, les vidéos ne peuvent pas remplacer un cours oral ou des notes écrites à cause du manque d'échanges entre le public de la vidéo et les danseurs ou le professeur qui réalisent des pas de danse, et à cause du manque d'analyse des mouvements. Le mouvement est présenté tel quel et le spectateur est soumis à un angle de vue qui ne lui permet pas d'observer l'entièreté du mouvement. Par contre, les vidéos sont à considérer comme les autres supports didactiques. Il ne faut pas déterminer un meilleur moyen d'enseigner la danse classique mais plutôt veiller à alterner les supports dans l'enseignement pour enrichir l'apprentissage de l'élève puisque la transmission orale est présentée par les écoles comme étant l'unique façon d'enseigner la danse classique.

Afin de conclure ce mémoire, un regard sur l'apprentissage des autres styles de danse pourrait être instructif. La danse classique n'est pas le seul style de danse à être pourvu d'une terminologie précise. En effet, tous les styles de danse utilisent un lexique particulier qui s'est répandu dans le monde : les claquettes (terminologie américaine), le hip-hop (terminologie américaine), le breakdance (terminologie américaine), les danses latines (terminologie hispanique), les danses folkloriques etc. Ces styles de danse sont également tous

indépendamment pourvus d'un bagage culturel et historique qui influence la pratique tels que les danses africaines pour le jazz, le hip-hop, les claquettes ou le breakdance, les traditions pour les danses folkloriques etc. Il serait donc intéressant d'étudier comment l'apprentissage de ces styles s'organisent. Y a-t-il aussi des systèmes de notation développés pour ces styles de danse ? Est-ce que les systèmes de notation présentés dans ce travail peuvent s'appliquer à ces styles de danse. Comment les supports écrits et oraux y sont-ils utilisés ? Quels sont les effets des différents supports ? Ont-ils les mêmes effets que sur les pas de danse classique ?

Enfin, il ne faut pas oublier que la danse est un art visuel dont l'élément primordial est toujours l'apprentissage de l'expression par les mouvements du corps.

9. Bibliographie

9.1. Sources primaires

9.1.1. Ouvrage

FEUILLET Raoul-Auger, 1700. *Choregraphie ou l'art de décrire la danse*, Paris.

9.1.2. Sources des images

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 1 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 295.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 2 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 296.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 7 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 295.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Figure 10 » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 299.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Pas de bourrée simple » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 247.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Pieds » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 278.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. « Appuis du pied » *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris, p. 305.

« En dehors, les cinq positions », sur *medecinedesarts*, URL : <https://www.medecine-des-arts.com/fr/article/l-en-dehors-en-danse-physiopathologie-et-prevention/quelles-sont-les-preconisations-pour-la-sante-du-danseur.php> (08/09/2021).

FEUILLET Raoul-Auger, 1700. « Des bonnes positions », *Choregraphie ou l'art de décrire la danse*, Paris, p. 7.

« Figure 4 », sur *ResearchGate*, URL : https://www.researchgate.net/figure/Excerpt-from-Olga-Desmond-Rhythmographik-Tanznotenschrift-als-Grundlage-zum_fig4_339045255 (19/10/2021).

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « À gauche, une chronophotographie moderne. À droite, le concept de mouvement retenu par Rudolf Benesh ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°3.

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « Identité des extrémités, articulations, et mouvements des segments ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°5.

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « Le schéma corporel est ramené à quelques signes sur la portée ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°4.

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « La figure en trois dimensions se projette sur un support en deux dimensions par le choix de signes distinctifs ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°5.

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. «À gauche, une chronophotographie moderne. À droite, le concept de mouvement retenu par Rudolf Benesh ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°3.

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. « Écritures de base et visuelle pour les inclinaisons latérales ». In : *La Revue du Conservatoire*, n°3.

« Raoul Auger Feuillet », sur *Alchetron*, URL : <https://alchetron.com/Raoul-Auger-Feuillet> (29/09/2020).

9.2. Sources secondaires

9.2.1. Ouvrages

HUTCHINSON-GUEST, Ann, 1984. *Dance Notation*, Dance Horizons, New-York.

BESSY Claude, 2007. *Leçon de danse*, Le Pré aux Clercs, Paris.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 1980. *Manuel pratique de danse classique*, Éditions Amphora, Paris.

CHALLET-HAAS Jacqueline, 2012. *Terminologie de la danse classique*, Ressouvenances, coll. « pas à pas », Paris.

DUFRENNE Mikel & REVAULT D'ALLONNES Olivier, 1993. *Et la danse*, Éditions Jean-Michel Place, coll. « Revue d'esthétique », Paris.

LE MOAL Philippe, 1999. *Dico de la danse*, Larousse, Paris.

LIFAR Serge, 1949. *Traité de danse académique*, Editions Bordas.

9.2.2. Articles

ARRIVÉ Michel, 2000. 3. *Saussure, Barthes, Greimas*. In : *Modèles linguistiques*, 41.

BOLDRIN Béatrice, CASALE Camille, LIGORE Bruno, MAURMAYR Bianca, SINI & Alessandra (dir.), 2016. *La danse et ses mots*. In : *Pratiques de thèses en danse – outils à l'œuvre*, pp. 1-30.

DE LUCA Valeria, 2016. « Le tango argentin entre apprentissage et improvisation. Quel média pour quel *reenactment* ? ». In : *Intermédialités / Intermediality* n° 28-29, pp. 2-28.

DE LUCA Valeria, 2017. *Danse et sémiotique: après le structuralisme*. In : *Estudos Semióticos*, pp. 32-38.

MIRZABEKIANTZ Eliane, 2013. «Comment la notation Benesh relève et révèle l'interprétation», *La Revue du Conservatoire* [En ligne], La revue du Conservatoire, Le premier numéro, Dossier notation et interprétation, Contenus, mis à jour le : 18/07/2013.

FEUILLET, Raoul Auger, 1704. *Recueil de danses contenant un très grand nombre des meilleures entrées de ballet de M. Pécour [...] recueillies et mises au jour par M. Feuillet*, Paris.

GREIMAS Algirdas Julien, 1986. « Conditions d'une sémiotique du monde naturel », *Langages*, n. 10, p. 3-35.

GUELLOUZ Mariem, 2014. *Du devenir anthropologue du sémiologue : pour une anthropologie sémiologie du corps dansant*. In : *Cygne noir*, n°2, pp. 1-19.

GUISGAND Philippe, 2010. *Lire le mouvement dansé*. In : *Staps*, n°89, pp. 85-89.

FRALEIGH, Sondra (1987). *Dance and the Lived Body. A Descriptive Aesthetics*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

HARDT Yvonne, 2013. 28. *Communicating with dance: A historiography of aesthetic and anthropological reflections on the relation between dance; language, and representation*. In: *Body-Language-Communication Volume I*, De Gruyter Mouton, pp. 427-438.

KISS Dóra & GUISGAND Philippe, 2016. « Préface », *Saisir le mouvement. Écrire et lire les sources de la belle danse (1700-1797)*, p.

LEROY Christine, 2018. *La fabrique de la danse classique : une pratique performative*. In : *Recherches en danse*, pp. 1-15.

PACHECO RAMOS José Juan, 2017. *La terminologie française du ballet: des mouvements nommés en français*. In : *Synergies Espagne*, n°10, pp. 203-211.

PROCA-CIORTEA Vera & GIURCHESCU Anca, 1968. *Quelques aspects théoriques de l'analyse de la danse populaire*. In : *Langages*, 3^e année, n°10, pp. 87-93.

PRUDHOMMEAU Germaine, 1992. « La danse classique vit toujours, mais elle a bien changé », *Et la danse*, Editions Jean-Michel Place, coll. « Revue d'esthétique », Paris, pp. 113-117.

RIGHI Cristina, 2020. *Peut-on (vraiment) distinguer la performance du performer ?*. In : *Signata*, n°11.

SCHENCK Cécile, 2017. *La danse à l'épreuve des mots : des ordres alphabétiques*. In : *Ligea*, n°153-156, pp. 139-156.

SERRE Jean-Claude, 1990. *La danse est un art, non pas un signe*. In : *La danse art du XX^e siècle ?*, Editions Payot-Lausanne, pp. 46-67.

SONESSON Goran, 2009. *Au-delà du langage de la danse – les significations du corps. Quelques considérations au sujet d'une sémiotique de la danse*. In : *Degres*, pp. 1-25.

9.2.3. Travaux universitaires

JOSEF Anne, 2013. « Le tennis : la co-énonciation dans la pratique d'un jeu sportif », Université de Liège.

MEURANT Judith & RENARD Axelle, 2020. « Chorégrapheur la langue pour dire le mouvement : étude linguistique de l'enseignement de la danse classique à Liège », Université de Liège (2020).

9.2.4. Définitions

« sémiurgie », sur *WordSense*, URL : <https://www.wordsense.eu/semiurgie/> (08/09/2021).

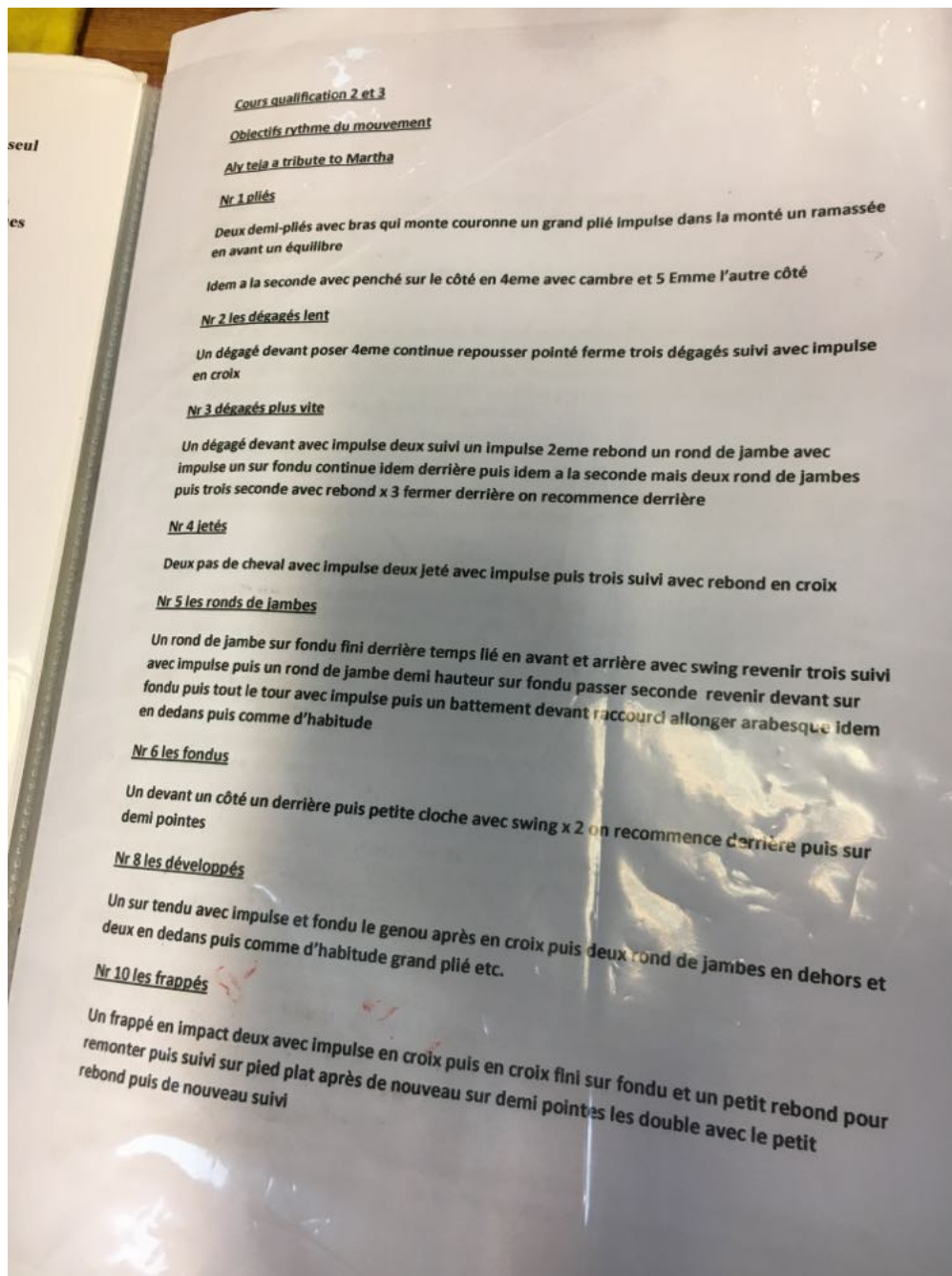
« valse », sur *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/valse> (18/10/2021).

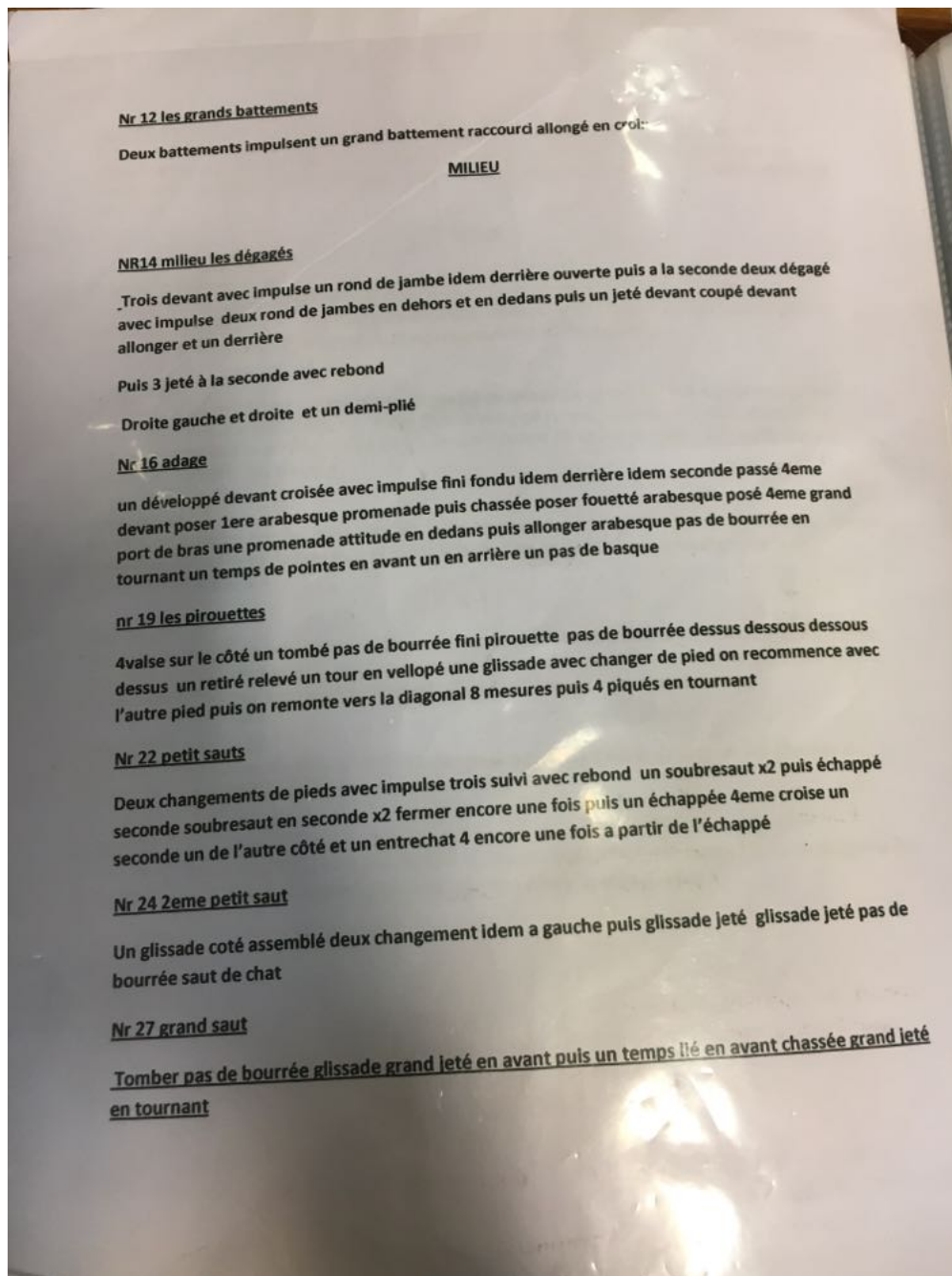
« sissone », sur *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/sissone> (18/10/2021).

« onomatopée », sur *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/onomatop%C3%A9e> (26/09/2021).

10. Annexes

10.1. Plan du cours du professeur





10.2. Glossaire : lexique de la danse classique

Axe de terre : l'axe de terre est le centre d'équilibre du corps.

Barre : la barre désigne une barre en bois fixée à l'horizontale sur les côtés des murs qui sert de support aux élèves lorsqu'ils s'entraînent.

En dehors : l'en dehors qualifie la position des pieds lorsqu'ils sont tournés vers l'extérieur.

Frappés : les frappés sont des pas de danse où le danseur frappe le sol avec la pointe de son pied.

Kinésphère : la kinésphère correspond à tout l'espace que les membres du corps peuvent atteindre naturellement en s'étendant.

Marquer : le marquage des exercices consiste à la répétition des temps forts des exercices.

Menés : les menés sont des pas de danse s'effectuant sur demi-pointes où le danseur se déplace en serrant les jambes en ne faisant bouger que les chevilles et les pieds pour se déplacer.

Milieu : le milieu désigne l'espace central du studio de danse où les élèves se placent pour s'entraîner sans l'aide des barres.

Piquer : l'action de piquer signifie se déplacer (en avant, en arrière, de côté) en enfonçant une jambe sur demi-pointe au sol puis tenir en équilibre sur cette même jambe, alors que l'autre jambe est libre.

10.3. Transcription de l'enregistrement du cours de classique

1 - Exercices à la barre
2
3
4 KET : On va travailler sur les dynamiques du mouvement (.) Vous savez
5 ce que c'est ?/ Mesdames vous savez ce que c'est les dynamiques du
6 mouvement ?/
7 ELE : c'est les impulsions ?/
8 KET: Impulse (.) impact (.) rebond (.) continu/ (.) swing (.)
9 ELE : c'est un nouveau cours
10 KET : ouais (.) c'est un nouveau cours (.) et comme je vais continuer
11 à donner cours vous l'aurez pour plus longtemps (.) vincianne est-ce
12 que t'as déjà entendu parler de ça ? impulse ?
13 ELE : un peu
14 KET : Un peu ça va ok donc (.) en général l'utilisation la plus commune
15 c'est l'impulse (.) c'est quelque chose qu'on fait tout le temps dans
16 la vie (.) sans s'en rendre compte on fait ((exécute un jeté en
17 impulse)) impulse tu vois là j'ai fait une impulse parce que je
18 ralentis (.) pour moi, je trouve que le plus difficile c'est le swing
19 (.) parce qu'on va utiliser ((exécute un rond de jambe en swing)) le
20 poids à chaque fois (.) donc ça c'est (.) pour moi personnellement (.)
21 après beaucoup de gens ont des problèmes avec le continu (.) parce
22 qu'il y a une certaine ((exécute un rond de jambe continu)) faut gérer
23 la dynamique tu vois y a pas d'arrêt dans un continu (.) et moi j'aime
24 bien les continus mais y en a beaucoup qui font « oh » ((mouvement))
25 ça fait voilà c'est chacun en fonction de sa personnalité aussi (.)
26 t'as froid ?/ tu veux un petit pull ?/ ((rire))
27 ELE : non (.) ah je veux bien que tu m'offres ton nouveau pull ((rire))
28 KET : tu peux et je te le prête ((rire))
29
30 [1'50 explication exercice des pliés]
31
32 KET : tu peux et je te le prête ((rire)) (.) ((exécute l'exercice des
33 pliés)) demi-plié (.) et::: 2 (.) ici (.) demi-plié je vais utiliser
34 l':::impulse dans le bras et je monte (.) grand plié et 6 on va essayer
35 de :::::revenir par l'impulse aussi (.) on va faire un ::ramassé en
36 avant et puis on va monter je vais pas utiliser vraiment le mot continu
37 mais on va pas s'arrêter quand même (.) on va y aller sans s'arrêter
38 puis descendre donc c'est pas (.) j'y suis (.) ça va ?/ donc c'est un
39 contrôle (.) contrôle (.) et redescends (.) la même chose à la seconde
40 (.) demi et 2 demi ::impulse les bras quand je tends les genoux (.)
41 grand plié et 6 et 7 et 8 (.) :::aller sur le côté avec une "petite"
42 impulse (.) et 3 et 4 (.) et puis un ::continu de nouveau monter donc
43 y a (.) nan pas trop vite juju
44 ELE : hm hm
45 KET : c'est vraiment (.) ((exécute un relevé en continu)) \tatata:::
46 tatatata :\ (.) voilà (.) c'est un contrôle c'est une autre
47 concentration (.) ((exécute l'exercice des pliés)) demi demi (.)
48 grand-plié (.) :avec les bras vers l'extérieur (.) pe:::tite impulse
49 pour aller dans le cambré (.) ici (.) même chose (.) \dou:::cement
50 dans l'équilibre\ (.) et pas (.) ok oh j'y suis (.) donc j'utilise pas
51 vraiment le mot équilibre non plus dans mon cahier ça marqué équilibre
52 mais (.) c'est plutôt ((exécute l'exercice des pliés)) j'essaie (.)
53 de (.) continuer (.) demi demi gra:::nd plié et l'extérieur (.) ça
54 va ?/
55 ELE : hmhm

56 KET : on utilise bien:: l'impulse surtout dans les bras
57
58 **[3'25 : lancement de la musique : exercice des pliés à droite]**
59
60 KET : \et:: de::mi (.) et plie\ (.) /:::impulse\ (.) gra::nd pli-
61 é /:::impulse\ (.) ::et ramassé en avant/ (.) remonter impulse// (.)
62 et co::ntrô::lle::r/ 's'êtes vite (.) en haut// un vous hein/ (.)
63 et plie (.) \:::impulse\ (.) grand plié (.) la colonne (.) et// petite
64 impulse vers le bas/ (.) re:ve:nir (.) \dou::cement (.) co::ntrôller\
65 tu vas trop vite sarah (.) faut prendre toute la durée de la musique
66 (.) difficile hein ?/ (.) de::mi (.) et: de::mi (.) i::mpu:sle\ grand
67 plié/ (.) on sent bien l'impulse qui nous re-monte// (.) petite impulse
68 derrière// voi::là (.) nan que là que là vincianne (.) c'est un
69 équilibre hein (.) je change à chaque fois (.) de::mi (.) ::impulse\
70 (.) gra::nd pli-é (.) gli::SSER// (.) \et::\ (.) ve::rs l'ex-
71 térieur// (.) extérieur ju// (.) co::ntrô::ller\ (.) non y a pas
72 de ramassé (.) ::ok
73
74 **[5'04 : arrêt de la musique + fin de l'exercice + correction de l'exercice]**
75
76 ELE : y a un truc que j'ai pas compris
77 KET : C'est simplement une fois en avant (.) sur le côté/ une fois en
78 arrière et une fois sur l'autre côté (.) c'est pas les tours et tout
79 ça (.) y a pas (.) c'était la fois dernière (.) j'ai changé (.)
80 ((corrige le relevé)) par contre ici quand vous me le faites le relevé
81 en cinquième (.) il faut pas le ramassé parce qu'il est très contrôlé
82 (.) donc c'est vraiment ce contrôle là que je dois avoir et pas ramassé
83 je m'installe (.) contrôlez (.) j'aime pas le mot continu parce que
84 j'utilise mon poids donc quand j'utilise mon poids je peux plus
85 utiliser le continu (.) parce que toujours quand on monte on fait
86 l'impulse (.) automatiquement (.) ça va ?/
87 ELE : ça va ?
88
89 **[5'50 : lancement de la musique + exercice des pliés à gauche]**
90
91 KET: demi (.) et 2 (.) et ! // (.) impulse (.) voi::là (.) grand plié
92 (.) ::impulse (.) en avant (.) je ::reviens avec une impulse (.)
93)co::ntrôler (.) centre du corps (.) on le sent (.) demi (.) et (.)
94 demi (.) et (.) grand-plié (.) petite impulse (.) revenir (.) contrôler
95 (.) voilà (.) pas mal (.) demi (.) bien le poids du corps entre les
96 deux jambes (.) avancer la main sur la barre vincianne (.) et (.)
97 impulse (.) tête // baisse pas le regard (.) petite impulse en arrière
98 (.) par là le bras vick' (.) contrôler (.) pas mal (.) cinquième (.)
99 demi (.) et (.) impulse (.) grand-plié (.) la tête (.) et (.) vers
100 l'extérieur (.) contrôler (.) ouais pas mal (.) ah ah ah // si on tombe
101 ça veut dire qu'on était trop en arrière (.) ok (.)
102
103 **[7'29 : arrêt de la musique + fin de l'exercice + correction de l'exercice]**
104
105 KET : centre du corps (.) vous voyez c'est encore complètement
106 différent quand on fait un relevé comme ça en contrôle c'est encore
107 autre chose (.) c'est une autre concentration
108
109 **[7'42 : explication exercice dégagés]**

110
111 KET: un dégagé continu (.) posé (.) repousse (.) fermer (.) impulse
112 (.) impulse (.) impulse (.) plié/continu(.)REbond (.) fermer et 2
113 [claquement de doigts] (.) impulse (.) impulse (.) impulse et 2 (.)
114 derrière continu (.) REbond (.) attention ça jamais tu vas faire un
115 rebond tu vas faire une impulse par ta quatrième trop grande
116 ELE : oui
117 KET : donc ne pas être trop loin non plus (.) c'est pas refaire un
118 rebond si tu veux vraiment (.) tu vois il faut ramasser très fort
119 parce que si je vais trop loin j'utilise l'impulse parce que je suis
120 trop loin (.) voilà (.) ça va ?/
121 ELE : hmhm
122 KET : impulse (.) impulse (.) en croix (.) la même chose (.) et de
123 nouveau à la seconde (.) faites attention quand je parle de continu
124 je n'arrête pas (.) donc j'ai la même durée devant que revenir
125 ELE : et le rebond c'est quoi ?/ c'est je suis comme ça ?/ je pose ?/
126 KET : c'est simplement ici (.) pense à une petite balle qui rebondit
127 sur le sol
128 ELE : ok (.) mais je pose ?/
129 KET : voilà (.) si je vais trop loin (.) tu vois je prends une autre
130 durée donc ça devient une impulse
131 ELE :ok
132 KET : ça va ?/
133 ELE : attends redis un peu donc c'est continu rebond et puis alors
134 impulse ?/
135 KET : continu (.) rebond (.) fermer (.) impulse (.) impulse (.) impulse
136 (.) ça va ?/
137
138 **[9'21 : lancement de la musique + exercice des dégagés à droite]**
139
140 KET : continu (.) rebond [claquement de doigt] (.) [claquement de
141 doigt] impulse (.) [claquement de doigt] impulse (.) impulse (.)
142 plié/co::ntinu (.) REbond// (.) impulse (.) impulse (.) passe à
143 chaque fois par le plié (.) derrière (.) [claquement de mains] REbond//
144 (.) ouais pas mal (.) ET // (.) attention le dernier était plus rapide
145 (.) 2 (.) REbond (.) ouais (.) prends la durée comme il faut ju t'es
146 en avance musicalement (.) 2 (.) 3 (.) 4 (.) ouais/
147
148 **[10'11 : arrêt de la musique + fin de l'exercice + correction de l'exercice]**
149
150 ELE : ouais j'ai loupé les comptes
151 KET : en fait (.) ça dépend de ta durée du premier dégagé
152 ELE : ah oui ok
153 KET : faut le ralentir un peu (.) 1 (.) 2 (.) °1-2-et 1-et 1-et 1°/1-
154 2 (.) tu vois y a pas eu d'arrêt (.) j'ai co::ntinué pour en finir
155 en rebond (.) ça va ?/
156 ELE : oui
157 KET : ah c'est une autre façon de danser hein [rire] (.) important
158 de ::savoir ces dynamiques je pense
159 ELE : hmhm
160 KET : ça (.) c'est ça qui me fait votre personnalité quand vous dansez
161
162 **[10'55 : lancement de la musique + exercice des dégagés à gauche]**
163

164 KET : continu (.) REbond// (.) voi::là vincianne (.) un (.) un (.)
165 REbond// (.) voi::là// (.) Rebond (.) et si vous passiez par la
166 demi-pointe ça sera déjà plus juste (.) ET/ REbond//ET/ouais t'étais
167 trop loin vicky tu l'as senti ? (.) ET 1 /ET 1::/vick' t'es plus
168 juste (.) REbond (.) voilà (.) i::impulse (.) i::impulse (.) ok::
169
170 **[11'43 : arrêt de la musique + fin de l'exercice + correction de l'exercice]**
171
172 ELE : ça m'énerve parce que je n'arrive pas à compter
173 KET : nan tu dois pas compter du tout
174 [rire]
175 KET : figure-toi je me fais rire toute seule (.) parce qu'en ce
176 moment je donne cours tout le temps (.) impulse (.) impact (.) je
177 parle même plus des pas des pieds (.) je me dis arrête un peu (.)
178 c'est important (.) il faut pas compter (.) c'est vraiment rien à voir
179 avec les comptes (.) si on compte on sera toujours carré comme ça (.)
180 et la danse ne deviendra pas vivante (.) allez//
181
182 **[12'16 : explication exercice dégagés]**
183
184 KET : impulse et 2 (.) ah attends (.) un dégagé avec impulse (.) avec
185 un rebond et 2 (.) rond de jambe et 2 avec impulse (.) continu (.)
186 impact
187 ELE : on change (.) de pied
188 KET: je redis (.) donc ça fait (.) impulse et 2 (.) maintenant c'est
189 REbond dans ma cuisse (.) dans mon pied (.) ouais ?/ (.) rond de jambe
190 avec un impulse (.) ici je vais essayer de le faire en continu (.)
191 impact
192 ELE : hm
193 KET: hop// (.) il est très dur ((rire))
194 ELE : ah ouais y a pleins de trucs en même temps là
195 KET : ouais y a de plus en plus de trucs hein
196 ELE : ((rire))
197 KET : ::ah (.) tatata (.) on continue (.) ouais
198 ELE : vous passez d'un dégagé à wouw wouw
199 KET : ((rire)) la même chose à derrière (.) impulse et 2 (.) rebond
200 et 2 (.) impulse et 2 (.) continu (.) impact (.) impulse et 2
201 (.) ::rebond et 2 (.) impulse et 2 (.) impulse et 2 (.) je ne sais
202 plus la suite (.) deux ronds de jambes (.) bah oui j'ai fait (.) ah
203 oui !/ (.) rebond rebond fermer (.) rebond rebond fermer (.) fondu
204 ((rire))
205 ELE : pardon ?/
206 KET : où je suis (.) je (.) donc (.) je redis (.) 1 et 2 (.) et
207 yap et 2 (.) 1 et 2 et 3 et 4 (.) 1 et 2 et yap et 2 (.) 1 et 2 et 1
208 ET 2 (.) 1 et 2 (.) 1 et 2 (.) 1 et 2 (.) 1 et 2 (.) rebond rebond
209 fermer (.) rebond rebond fermer (.) fondu (.) impulse et enchaîne de
210 l'autre côté (.) Yes ?/
211 ELE : oui
212 ELE : Yes ?
213 ((rire))
214 ELE : moi j'ai appris l'enchaînement des valses pour rien
215 ELE : fondu puis tu tournes ?/
216 KET : nan (.) de là à la seconde (.) je fais (.) seconde (.) seconde
217 (.) seconde (.) seconde (.) donc je rebondis à chaque fois (.) fondu

218 (.) comme un (.) un début d'enveloppé (.) tout enveloppé (.) 2 (.) et
 219 voilà (.) oui voilà (.) oui ?//
 220 ELE : oui
 221
 222 [14'59 : lancement de la musique + exercice des dégagés à droite et gauche]
 223
 224 KET: mais oui ça va aller
 225 ELE : après c'est la surprise de la musique
 226 ELE : ça va encore
 227 KET : ::impulse (.) REBOND (.) impulse (.) \\ co::ntinu (.) IMPACT
 228 (.) impulse (.) y a pas de demi-pointes (.) c'est déjà assez compliqué
 229 (.) impulse (.) continu (.) IMPACT (.) impulse (.) tu veux vraiment
 230 aller sur tes demi-pointes hein toi (.) impulse (.) impulse (.) REBOND
 231 (.) REBOND (.) fondu (.) et (.) détourné (.) et (.) l'autre côté (.)
 232 impulse (.) 2 (.) REBOND (.) impulse (.) fondu (.) impact (.) impulse
 233 (.) ET (.) elle a décidée hein (.) YES !// (.) 1 (.) 2 (.) rebond (.)
 234 on quitte pas le sol pour la [inaud.] hein sarah (.) ha (.) 1 (.) je
 235 ne sais pas ce qui s'est passé (.) fondu::: hop// (.) voilà (.) ok
 236
 237 [16'19 : arrêt de la musique + fin de l'exercice + correction de l'exercice]
 238
 239 ELE : ben en fait à chaque fois que je fais enveloppé (.) à chaque
 240 fois [inaud.]
 241 KET : c'est difficile y a d'autres concentration dans la tête (.) nan
 242 c'est parce que je disais vincianne elle a voulu absolument monter sur
 243 demi-pointes et ((rire))/
 244 ELE : euh quand tu fais (.) quand tu es en seconde et tu fais le rond
 245 de jambe c'est d'abord devant et puis ?/
 246 KET : ouais (.) je crois que je suis mes pieds (.) ouais je sais pas
 247 mais sorry je ne me pose pas la question je suis mes pieds
 248 ELE : ben moi aussi je suis mes pieds mais ((rire))
 249 KET: mais tes pieds ne te suivent pas ça doit être ça
 250 ELE : mes pieds ne te suivent pas toi ((rire))
 251
 252 [16'58 : explication exercice jetés]
 253
 254 KET : ok (.) cheval impulse (.) et 2 (.) cheval impulse et 2 (.)
 255 impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond (.) impulse et 2 (.)
 256 impulse et 2 (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond rebond (.) la
 257 même chose derrière de nouveau à la seconde (.) l'exercice est simple
 258 hein
 259 ELE : ok ((rire))
 260 KET : après c'est toutes ces dynamiques qui sont un peu compliqués
 261 ELE : c'est d'abord euh cheval ?
 262 KET : y a 2 impulses en cheval
 263 ELE : c'est ça (.) ouais
 264 KET : 2 impulses en cheval (.) 2 jetés en impulse et 3 rebonds en
 265 jetés
 266 ELE : cheval exactement c'est ?/ (.) juste euh
 267 KET : c'est ((exécute pas de cheval)) (.) sauf que la fin est ralentie
 268 là/
 269 ELE : pas de cheval
 270 KET : tu vois c'est (.) oui madame ?/
 271 ELE : donc impulse tu donnes la jambe [inaud.]
 272 KET : et tu ralentis à la fin

273 ELE : en revenant tu fais rebond (.) c'est la même vitesse [inaud.]
 274 KET : tu sens que tu rebondis sur ta jambe (.) ouais donc oui (.)
 275 l'énergie (.) sauf qu'elle (.) en fait (.) en même temps ça devient
 276 un accent à la fermeture (.) si ça peut t'aider (.) fermer fermer
 277 fermer (.) voilà/ (.) ça va ?/ ((claquement de fin)) bon les filles y
 278 a pas de chevaux ici hein (.) y a que moi le cheval
 279
 280 [18'28 : lancement de la musique + exercice des jetés à droite et gauche]
 281
 282 KET : impulse (.) impulse (.) impulse (.) impulse (.) rebond rebond
 283 rebond (.) impulse (.) impulse (.) impulse (.) impulse// (.) rebond
 284 rebond rebond (.) impulse (.) derrière (.) 1 (.) 2 (.) impulse (.)
 285 impulse (.) ET (.) rebond rebond rebond (.) méfie-toi hein ma fille
 286 (.) 1 2 (.) ET (.) on enchaîne de l'autre côté (.) 2 (.) 1 2 3 (.)
 287 cheval (.) doucement sarah avec ton cheval (.) Et impulse (.) impulse
 288 (.) ((claquement de main)) rebond (.) ((claquement de main)) rebond
 289 (.) ((claquement de main)) rebond// ((claquement de main)) (.)
 290 voi::là (.) ET impulse (.) impulse (.) 1 2 3 (.) ET (.) ET (.) 1 (.)
 291 1 2 3 (.) ouais c'est mieux (.) ET (.) 1 (.) 1 (.) attention vick (.)
 292 ((claquement de main)) (.) ((claquement de main))/ra::lents (.)
 293 ralentis quand tu fais un impulse (.) ça va ?/
 294 ELE : oui
 295 KET : ok
 296
 297 [19'51 : arrêt de la musique + fin de l'exercice + correction de l'exercice]
 298
 299 KET : Sur la mesure ça s'installe mais il faut du temps hein
 300
 301 [19'58 : explication exercice ronds de jambes]
 302
 303 KET : nanana (.) nananana ((professeur qui récapitule l'exercice de
 304 manière rythmée)) (.) ok (.) à on va utiliser ce fameux swing (.) que
 305 j'ai du mal moi parce que je suis trop rigide (.) nan mais c'est vrai
 306 (.) ça j'ai appris (.) toutes ces dynamiques j'ai appris ça quand
 307 j'enseignais depuis 10 ans hein (.) moi j'ai jamais dansé avec ça (.)
 308 ça n'existait pas moi à l'époque
 309 ELE : ah bon ?/
 310 ELE : Comme ça tu vois ce que ça fait ((rire))
 311 ELE : [question inaud.]
 312 KET : non parce que tu l'avais dans le corps ou pas (.) bien sûr que
 313 je le faisais mais je ne m'en rendais pas compte (.) c'est ça la
 314 différence (.) j'avoue la première fois j'ai fait le stage j'ai pleuré
 315 (.) je dis mais je sais pas enseigner moi
 316 ELE : ah oui
 317 KET : ça a été la claque dans la figure (.) après elle me dit (.) oui
 318 mais enfin tu le fais naturellement mais voilà (.) et je trouve ça
 319 tellement intéressant parce que tu te rends compte que tout le monde
 320 peut faire ça et que tout le monde finalement sait faire de la danse
 321 mais ne sait pas faire des pas de danse
 322 ELE : ouais
 323 KET : c'est pour ça que je parle de mouvements et je ne parle plus de
 324 pas (.) voilà (.) mais bien sur tout le monde sait le faire (.) on
 325 peut le faire dans n'importe quel style de danse en plus (.) fondu
 326 tendu (.) maintenant si je veux avoir un swing je dois laisser partir

327 avec mon bassin (.) je dois utiliser le poids de mon bassin (.) et
328 je :::repars avec mon bassin
329 ELE : est-ce que vous faites [inaud.] ?/
330 KET : oui la valse c'est tout à fait un swing ma belle (.)
331 bien sarah !// (.) les ronds de jambes sont toujours des impulsions (.)
332 3 et 1 et 2 (.) maintenant (.) continu (.) je vais quand même utiliser
333 le mot continu (.) impulsion (.) continu (.) impulsion (.) grande impulsion
334 (.) fondu et 2 (.) vous voyez elle s'accélère de plus en plus (.) la
335 même chose en dedans (.) fondu plus compliqué derrière parce qu'il
336 faut laisser partir le bassin de nouveau donc oser/hop ! (.) et (.)
337 devant je trouve ça toujours plus facile que derrière (.) parce que
338 derrière on voit pas ce qu'il se passe (.) de là (.) impulsion (.)
339 impulsion (.) impulsion (.) fermer (.) continu (.) impulsion (.) continu (.)
340 impulsion (.) grande impulsion (.) pointé (.) fermer (.) puis quatrième
341 (.) je redis ?/
342 ELE : oui je veux bien
343 KET : vous voyez je n'utilise pas le mot rond de jambe et tout ça
344 ((rire)) (.) fondu et 2 (.) là le bras (.) et utilisez le bras (.)
345 pense à la balançoire (.) tu vois elle est suspendue (.) elle accélère
346 et elle décélère là-haut (.) si vous avez une balançoire (.) et (.)
347 comment ?/
348 ELE : j'ai un toboggan
349 KET : un toboggan
350 ELE : en forme de girafe
351 KET : impulsion (.) 3 rond de jambe (.) 3 rond de jambe (.) et 2 (.)
352 continu (.) impulsion (.) continu (.) impulsion (.) grande impulsion (.)
353 [inaud.] (.) même chose en dedans (.) fondu et 2 (.) elle m'énerv
354 cette barre (.) laissez partir le bassin le poids (.) re- (.) poids
355 (.) voilà (.) et il faut utiliser les pieds si vous voulez être stables
356 (.) hein/
357 ELE : tu peux pas remonter juste une fois le swing arrière ?/
358 KET : oui mais je sais pas bien le faire ((rire))/
359 ELE : mieux que moi je crois
360 KET : là il faut vraiment [geste] (.) tu vois ce que je fais (.) si je
361 détaille (.) tu vois que je pars en arrière (.) et puis je récupère
362 mon poids (.) avec le ba- (.) avec le bassin (.) difficile hein ?/ (.)
363 c'est vraiment être là (.) oser aller en arrière et puis (.) récupère
364 avec le pied parce qu'un moment donné le pied il va réagir (.) ouais
365 presque
366 ELE : [inaud.]
367 KET : là plus facile de nouveau (.) *chfout*[bruit pour imiter le
368 swing] (.) tu es là (.) t'es de nouveau parti en arrière (.) pour
369 pouvoir utiliser le poi:::ds en avant (.) voilà/
370 ELE : je suis encore sur demi-pointes
371 KET : ah ça y est elle est encore sur demi-pointes (.) elle aime les
372 demi-pointes !// (.) j'avoue que c'est une des choses les plus
373 compliquées un swing dans un rond de jambe (.) c'est pour ça que je le
374 mets dans certains exercices (.) en fait ce sont des déséquilibres
375 (.) toujours dans un swing il y a un déséquilibre (.) aussi minime
376 qu'il soit (.) le contemporain sait le faire beaucoup mieux que nous
377 (.) nous ne sommes pas des contemporaines (.) mais on les utilise
378 quand même (.) on essaie ?/
379 ELE : oui (.) on est en première ou en ?
380 KET : en première
381

382 [25'09 : lancement de la musique + exercice ronds de jambe à droite]
383
384 KET : fondu et 2 (.) ET ::swing (.) swing (.) voilà (.) 1-2 (.) 1-2
385 (.) doucement la fin de ton impulse juju (.) continu (.) impulse (.)
386 et continu (.) et impulse (.) et tout le tour impulse !//y a pas
387 d'arrêt devant
388 ELE : j'ai compris
389 KET : c'est ça la difficulté (.) fondu (.) allez partez avec vos
390 bassins (.) devant (.) voilà (.) en dedans ju !// (.) tout le monde
391 me fait cette bêtise-là je sais pas pourquoi (.) continu (.) si je
392 sais c'est parce que le pied est mis autre part que d'habitude (.) et
393 (.) et 1-2 (.) la fin ralentit (.) comme d'habitude pointé derrière
394 quatrième (.) ju// (.) glissez (.) derrière toi vincianne (.) ramasser
395 en avant (.) sur ta jambe sarah (.) voilà (.) repousser (.) y a pas
396 d'arrêt dans [inaud.] (.) arabesque/ (.) là hein fifille (.) Ah // (.)
397 fermez (.) pas mal (.) glissez seconde (.) allez travaillez un peu les
398 adducteurs (.) [inaud.] (.) repoussez/hop !//en dehors // (.) et
399 tournez (.) pointé (.) normalement on était pointé (.) continue (.)
400 les petits orteils à terre devant si- (.) merci madame (.) waouw !//
401 (.) ouais (.) au moins c'est plus facile à la barre hein vick' (.) en
402 principe tu vois ?/ on reste plus sur [inaud.] donc on s'allonge
403 musculairement (.) vous avez mal de mardi ?/
404
405 [27'26 : arrêt de la musique fin des exercices de ronds de jambe + correction]
406
407 ELE : et oui
408 KET : j'aime!//je vous l'avais dit hein que vous aurez mal en plus
409 ((rire))
410 ELE : moi j'ai une question/donc c'est quoi/donc on descend en flex
411 KET : ouais (.) tu reviens (.) tu retends
412 ELE : ah oui
413 KET : ouais je sais pourquoi tout le monde ferme toujours
414 ELE : bah oui
415 KET : normalement quand t'as finis là (.) tu reviens (.) tu tends (.)
416 axe de terre (.) tourner (.)
417 ELE : c'est beaucoup plus joli comme ça
418 ELE : [inaud.]
419 KET : oui mais vous faites toujours [inaud.] (.) et puis hop bon et
420 quoi ?/ en principe c'est ça (.)
421 ELE : ok
422 KET : allez on va l'autre côté (.) on y arrivera les filles
423
424 [28'02 : lancement de la musique + exercice ronds de jambe à gauche]
425
426 KET : plier devant (.) et (.) derrière (.) et (.) swing (.) et (.)
427 swing (.) plus facile si vous utilisez vos bras hein les filles (.)
428 en dehors vick' !/(.) vincianne !//aussi en dehors (.) et yop
429 //t'arrêtes pas ma sarah !// (.) et derrière vous (.) et je laisse
430 allez le poids (.) je récupère mon poids (.) je deviens grande (.) en
431 dedans (.) en dedans vick' (.) je t'expliquerai
432 ELE : d'accord
433 KET : impulse !// (.) je ralentis devant (.) voilà sarah tu l'as vu
434 ELE : [inaud.]
435 KET : ça c'est parce que le bassin est mal placé (.) pointer derrière
436 (.) elle est où ta diagonale ?/

437 ELE : là
 438 KET : merci (.) tu sais pas aller plus [inaud.] ? (.) ah oui tu as mal
 439 partout (.) cambrez (.) remontez (.) oh !// (.) on pousse pas sur la
 440 barre on pousse sur sa jambe de terre en principe (.) talon de terre
 441 un peu plus en avant les filles (.) de terre (.) le talon de terre (.)
 442 ouais (.) [inaud.] genoux en l'air // (.) ouais (.) voilà (.)
 443 ouais !//remontez (.) attention ton partenaire n'est jamais si bas
 444 (.) glissez (.) tu vois l'image ?/
 445 ELE : oui ben oui mais je sais pas justement jusque où je dois aller
 446 KET : pense que ton partenaire est [inaud.] (.) glissez (.) vas-y (.)
 447 voilà !// (.) voilà !// (.) ok bien (.) allez tirer un peu sur tout
 448 ce qui fait mal (.) bien !//plus facile en tenant les barres hein y a
 449 rien à faire hein (.) ok
 450
 451 **[30'17 : arrêt de la musique fin des exercices de ronds de jambe + correction]**
 452
 453 KET: bon ju
 454 ELE : oui
 455 KET : tu vois les pas de deux amoureux ?/
 456 ELE: oui
 457 KET: ((effectue un geste))
 458 ELE :ah oui donc ouais donc c'est
 459 KET : et la fille elle vient (.) elle vient donner un baiser à son
 460 prince en penché arabesque (.) très romantique (.) vous le voyez cette
 461 image-là ?/
 462 ELE : oui
 463 KET : donc il est pas si bas que ça (.) mais si t'as un nain de jardin
 464 ça (.) donc c'est vraiment une image que tu dois penser à ton prince
 465 charmant
 466 ELE : d'accord
 467 KET : ok (.) tu demandes à ton prince charmant de venir danser du coup
 468 hein ((rire))
 469
 470 **[30'48 : explication de l'exercice des fondus]**
 471
 472 KET : fondu (.) devant avec impulse (.) fondu derrière (.) fondu côté
 473 (.) ah non (.) fondu devant (.) excuses-moi/ (.) fondu côté (.) je me
 474 plante (.) derrière (.) et 2 (.) swing-swing (.) ok c'est tout simple
 475 (.) ça fait fondu impulse (.) fondu (.) impulse (.) fondu (.) impulse
 476 (.) swing-swing (.) donc là la jambe elle fait que le swing (.) la
 477 même chose derrière (.) de nouveau à la seconde (.) devant swing-swing
 478 (.) on enchaîne de l'autre côté
 479 ELE : ok
 480 KET: ça va ?// (.) Sauf que je veux dans ce fondu la fin chaque fois
 481 en impulse un ralentissement et c'est pas et 1-et 2-et 3-et 4 (.) ça
 482 c'est une autre image de la danse (.) qui pour moi est ridicule (.)
 483 allez (.) c'est fou hein (.) là on va parler d'exercice quand je fais
 484 tac-tac-tac-comme ça (.) ici je parle de danse de mouvement de...
 485 ELE : ah d'accord
 486 KET : ouais (.) c'est complètement différent (.) d'ailleurs tu
 487 m'entends rarement dire des pas
 488 ELE : hmhm
 489 KET : je dis toujours mouvement (.) important ça
 490
 491 **[32'17 : lancement de la musique + début de l'exercice des fondus]**

492
 493 KET : respire (.) plie (.) impulse (.) plie (.) impulse (.) plie (.)
 494 impulse (.) et swing et swing (.) voilà (.) plie (.) wa::: joli !//
 495 (.) devant (.) et swing (.) l'autre côté (.) et plie (.) impulse (.)
 496 plie (.) bien les filles (.) et swing (.) et swing (.) oui !//oui !//et
 497 swing-et swing (.) bien !/ (.) pas mal du tout !/
 498
 499 **[33'19 : arrêt de la musique fin des exercices de fondus + correction]**
 500
 501 ELE : mais moi j'ai une question avec le swing
 502 KET : ouais ?/
 503 ELE : est-ce qu'il doit être un peu suspendu fin
 504 KET : oui (.) ben oui (.) quand tu penses à ta balançoire
 505 ELE : oui
 506 KET : la balançoire elle fait hop // (.) et yop // (.) voilà
 507 ELE : ok
 508 KET : vous pouvez enlever la barre (.) ça vous perturbe pas trop
 509 sarah ?/
 510 ELE : quoi ?
 511 KET : ça change
 512 ELE : c'est gai
 513 KET : oui c'est gai hein (.) on danse/
 514 ELE : [inaud.]
 515 KET : ah oui dans les ronds de jambe
 516 ELE : [inaud.]
 517 KET : maintenant je sais pas quel [inaud.] on a filmé (.) le problème
 518 c'est que quand on filme on a pas toujours le bon modèle tu vois ?/
 519 (.) ben oui ben écoute (.) pour les filles elles comprennent pas
 520 toujours non plus hein (.) je crois que y avait noémie (.) noémie ça
 521 devrait aller (.) ok
 522 ELE : bon du coup judith j'ai pas besoin de demander à manu
 523 ELE : pourquoi ? pour les ?/
 524 ELE : [inaud.] partitions
 525 KET : j'aime son mot partition y a pas de partitions à la danse hein
 526 ELE : mais non mais c'est comme tout y a des mots précis etc mais ça
 527 veut pas dire qu'on les emploie
 528 KET : en fait y a l'écriture de benesh et y a l'écriture de laban
 529 ELE : oui mais j'ai entendu
 530 KET : moi j'ai appris l'écriture de laban en Angleterre par contre
 531 c'est le benesh qu'ils utilisent (.) ils partent de là à là et moi
 532 je partais de là à là
 533 ELE : ok
 534 KET : mais je vais quand même chercher après quand même si ça peut
 535 t'aider (.) et en fait c'est comme les notes là
 536 ELE : hmhm ouais
 537 KET : mais le benesh il part comme ça (.) mais le laban partait comme
 538 ça c'était compliqué (.) alors t'as des petites croix et des petits
 539 demi-ronds et tout ça et ça veut dire plein de choses
 540 ELE : oui tu m'avais envoyé une photo de ça y a des années
 541 KET : oui tu t'en souviens ?/ (.) je l'ai certainement encore j'espère
 542 quelque part comme j'ai vidé mes armoires dans la chambre (.) enfin
 543 (.) mais je pense que je ne l'ai pas jeté je vois pas pourquoi je
 544 l'aurais jeté
 545
 546

547 - Exercices du milieu (centre de la salle)
548
549 **[35'32 : explication exercice dégagés + jetés]**
550
551 KET : impulse et 2 (.) impulse et 2 (.) impulse et 2 (.) ronds de
552 jambe derrière (.) sans quitter le sol comme moi hein (.) derrière et
553 2 et 3 et 4 (.) et 1 et 2 (.) rond de jambe (.) tu m'embêtes (.)
554 impulse et 2 (.) impulse et 2 (.) rond de jambe (.) rond de jambe et
555 2 (.) REbond (.) ha//ha// (.) Rebond (.) sarah non !// (.) c'est
556 vraiment (.) sors mon pied et je retouche (.) derrière et 2 (.) puis
557 (.) jetés jetés rebond (.) pas (.) de bourrée
558 ELE : ça va y a un pas de bourrée (.) je le sens bien celui-là
559 ELE : un pas de bourrée en [inaud.]
560 KET : il est en impulse parce qu'il est vers le haut et il ralentit à
561 la fin (.) je vais essayer de faire avec vous
562
563 **[36'43 : lancement de la musique + marquage de l'exercice des dégagés + jetés à droite]**
564
565 KET : ((effectue tout l'exercice pour nous montrer sans commentaires))
566
567 **[37'15 : arrêt de la musique + commentaire + question sur l'exercice]**
568
569 KET : yes ?/ et on le fera pas de l'autre côté parce que la musique
570 n'est pas longue
571 ELE : on est dans la diagonale
572 KET : ouais on est dans la diagonale
573 ELE : j'ai été déconcentrée avec tes bras puis [inaud.]
574 ELE : y a combien de rebonds à la fin ?/
575 KET : euh trois
576 ELE : [inaud.]
577 KET : mais en fait quand tu commences à vraiment utiliser l'impulse
578 (.) automatiquement les bras bougent (.) parce que l'impulse vient de
579 tout le corps (.) y a pas que le pied (.) on sent que cette énergie
580 elle passe à travers tous le corps (.) et c'est ça qui fait ((effectue
581 un dégagé))
582 ELE : ((s'entraîne à faire les pas pendant que la professeure explique
583 les dynamiques à une autre élève)) 1 (.) 2 (.) 3 (.) 4 (.) pas de
584 bourré
585 ELE : ((pose une question par rapport à ce que la professeure vient
586 de dire)) mais alors du coup/
587 KET : j'ai fait 1 2
588 ELE : non mais quand tu es en seconde et ça commence à ((effectue un
589 mouvement)) (.) je sais pas si c'est logique ?/
590 KET : Ah !// (.) donc ici je change (.) ici je suis là (.) je change
591 (.) 1-2-3-4 (.) 1-2-1-2-1-2-1-2 (.) ((exécute un pas de bourrée)) yap
592 pam pam-pam pam pam/ y a pas mal de pouf !/
593 KET : là on se rend compte quand on est sur le talon en général
594 ((rire)) (.) et toujours anticiper en te disant (.) ça je vais déjà
595 sur la jambe (.) si je ferme en arrière et je dois utiliser le pied
596 de derrière (.) je peux pas
597 ELE : mais c'est rebond (.) je passe sur demi-pointes
598 KET : ouais (.) rebond (.) non-non (.) tu vois ?/ je suis partie tout
599 de suite (.) rebond (.) et je suis sur mon axe de terre (.)
600 ELE : ok
601 KET : tout de suite (.) et ça ça va vous aider (.) allez

602 ELE : mais si je coupe tout le temps elles ne feront jamais l'exercice
603 KET : mais si je vais le faire encore une fois un peu avec vous si
604 vous voulez
605
606 [39'08 : lancement de la musique + début de l'exercice des dégagés + jetés avec la
607 professeure]
608
609 KET : et impulse (.) impulse (.) impulse
610
611 [39'41 : arrêt de la musique + correction]
612
613 KET : ça va ou pas ?/
614 ELE : oui
615 KET : allez une fois sans moi du coup parce que je ne vois rien
616 ELE : Je suis là et puis
617 KET : qu'est-ce que tu fais ?/
618 ELE : ben je ne sais pas j'ai toujours pas capter
619 KET : sarah si tu veux garder tes bras à un moment donné là je préfère
620 ELE : je pense que
621 KET : ne te tracasse pas hein
622 ELE : oui
623 KET : parfois ça aide aussi (.) allez on essaie
624 ELE : euh ?
625 KET : oui ?
626 ELE : ((effectue gestes exercices)) non ça va c'est pas grave
627 KET : ((rire)) mais tu veux pas rentrer dans la barre tant que tu y
628 es ?
629 ELE : mais c'est parce que j'essaie de voir quelqu'un faire l'exercice
630 KET : ha:::ha ! // tricheuse ! //
631 ELE : ben oui
632 ELE : mets-toi plus en avant
633 ELE : ((rires))
634
635 [40'23 : lancement de la musique + début de l'exercice des dégagés + jetés sans la
636 professeure]
637
638 KET : mais non !// alle-hez
639
640 [40'28 : arrêt de la musique pour se replacer dans la salle + questions]
641
642 ELE : ben si parce que si tu te mets plus avant...
643 ELE : là je voyais bien tout le monde hein
644 KET : Si tu te mets là (.) tu vois sarah et tu vois vicky
645 ELE : mais c'est pas nous qu'elle veut voir
646 ELE : elle voulait voir judith
647 ELE : non non allez c'est bon c'est pas grave (.) donc c'est quoi quand
648 on fait ça ?
649 KET : c'est sorti- (.) non c'est ça coupé !
650 ELE : c'est pas cheval
651 KET : c'est pas cheval (.) y a pas de che- (.) j'ai pas utilisé le nom
652 cheval d'ailleurs j'ai dit sors rebond vraiment comme tu te donnais
653 un coup de pied
654 ELE : [inaud.]
655 KET : ah ben non ça c'est la stabilité

656 ELE : bah oui
 657 KET : héhé c'est fait exprès
 658 ELE : mais alors après c'est rond de jambe ?
 659 KET : nan !// 2 tac 2-1-2 rebond rebond fermer (.) pas de bourrée (.)
 660 voilà
 661
 662 **[41'24 : lancement de la musique + début de l'exercice des dégagés + jetés sans la**
 663 **professeure]**
 664
 665 KET : et impulse/par le sol (.) 1 (.) par le sol [inaud.] (.) hein
 666 juju // (.) impulse (.) et yapapa- et yapapa et 1-2-3 et 1-2 (.) ok
 667
 668 **[41'59 : arrêt de la musique + correction de l'exercice]**
 669
 670 ELE : mais j'ai confondu (.) mais je vois pas du tout comment le faire
 671 en impulse
 672 KET : mon impulse se fait dans la demi-pointes
 673 ELE : ah oui
 674 KET : tu vois ?/ 1-1 (.) tu vois ?/ (.) là je suis en train de ralentir
 675 mais quand vous gardez votre pied en entier/vous ne savez pas le faire
 676 (.) moi je n'y crois pas (.) mais ça ça fait trente ans que je dis
 677 qu'il faut passer par la demi-pointe dans un dégagé
 678 ELE : ((rire))
 679 KET : trente ans qu'on ne m'écoute pas ((rire)) (.) c'est tellement
 680 important !/ (.) d'ailleurs moi j'y pense pas hein c'est naturel mais
 681 tellement je trava- (.) voilà ju (.) tu vois automatiquement ça
 682 ralentit
 683 ELE : hmhm
 684
 685 **[42'43 : explication exercice des valse]**
 686
 687 KET : bon les valse (.) quatre valse sur les côtés (.) sarah elle
 688 va être contente parce que là on utilise vraiment le swing ma grande
 689 (.) ça fait 1 2 3 4 (.) et je ne sais plus attends (.) ouais !/ (.)
 690 contretemps et 2 pirouette et 2 (.) ((la professeure lit son cahier
 691 d'exercices)) dessus-dessous retiré-ouais ok (.) comment ?/
 692 ELE : elle pensait que c'était la marche marche
 693 KET : ça c'est simple pas de chichis dans les dynamiques
 694 ELE : avec la robe
 695 KET : du coup je fais des exercices un peu plus simples (.) pour que
 696 vous soyez bien (.) comme je dis j'ai mis les lunettes dynamiques ce
 697 mois-ci (.) parfois je mets les lunettes placement (.) lunettes (.)
 698 ouais ?/ (.) et 1 2 3 4 (.) maintenant je veux un contretemps avec un
 699 impulse qui finit là (.) donc la fin de mon impulse doit ralentir dans
 700 le plié (.) je fais une pirouette-une pirouette c'est toujours une
 701 impulse ça on ne peut pas faire autrement dès qu'on tourne c'est une
 702 impulse (.) dessus-dessous/dessous-dessus (.) retiré pousse (.) vos
 703 épaules !/ (.) tours enveloppé et 2 (.) glissade impulse temps-lié
 704 swing
 705 ELE : le tour enveloppé ?/
 706 KET : ouais cette fois-ci (.) t'as de la chance hein ?/
 707 ELE : ouais
 708 KET : et puis on recommence à gauche (.) valse (.) valse (.) maintenant
 709 je vais utiliser le nom des pas 2 (.) contretemps et 2 (.) pirouette

710 et 2 (.) dessus-dessous (.) dessous-dessus (.) relevé (.) impulse et
711 2 tour enveloppé fermer devant (.) impulse et swing (.) c'est tout
712 ELE : d'accord
713 KET : déjà pas mal hein
714 ELE : oui
715 ELE : tu veux pas remonter le pas de valse
716 KET : si hein (.) c'est le plus facile (.) c'est celui-là que tu vas
717 retrouver partout même
718 ELE : [inaud.] vienne ?
719 KET : bah oui (.) de nouveau (.) moi personnellement je le commence
720 par une suspension (.) tous les profs ne le font pas mais moi je trouve
721 que ça fait tout de suite plus lourd (.) donc quand je commence je
722 fais ça (.) 1-2-3 (.) 1-2-3 (.) 1-2-tout de suite pense qu'une valse
723 c'est de nouveau un déséquilibre (.) si je me déséquilibre je dois
724 utiliser le pied de derrière autrement je vais tomber (.) si je suis
725 là je tombe automatiquement je vais récupérer avec ce pied là parce
726 qu'autrement je ne vais pas rester sur mes jambes (.) 1 et 1-2-3 (.)
727 1-2-3 (.) 1-2-3 (.) ouais je suis une grande fan des pas de valse t'avais
728 remarqué ? (.) c'est un des pas que je trouve très très joli
729 ELE : [inaud.]
730 KET : je fais avec vous ?/
731 ELE : oui
732 ELE : ça me perturbe
733 KET : ça te perturbe sarah ?/
734 ELE : oui y a un espèce de pas de
735 KET : oui oh moi elle me perturbe tout le temps
736 ELE : [inaud.]
737 KET : d'ailleurs je crois que j'en parle sur une vidéo (.) quand je
738 suis en train de donner cours et je dis m'enfin c'est quoi ce truc ?/
739 (.) puis tu te rappelles (.) ouais y a un grand truc qui pend là (.)
740 ah c'est d'une fraîcheur ici
741 ELE : [inaud.]
742 KET : ouais très juste
743
744 **[46'44 : lancement de la musique + marquage de l'exercice des valse avec la professeure]**
745
746 KET : on utilise les bras (.) 1 (.) et Yap/[inaud.] ma ju !// (.)
747 j'aurais dû le faire pour toi (.) en dehors à gauche ma belle
748
749 **[47'45 : arrêt de la musique + correction + questions]**
750
751 ELE : ben oui mais y a un truc qui m'échappe
752 KET : oui j'ai vu que ça t'échappe [inaud.]/en fait tu as fini là tu
753 fais ((mouvement)) (.) ton contretemps commence derrière (.) si vous
754 le commencez devant vous ne serez pas justes (.) le problème il est
755 là (.) donc quand tu as finis la dernière valse (.) je suis là et de
756 là et de là je peux repousser (.) gauche c'est en bas (.) à gauche je
757 retire la jambe gauche (.) gauche !/
758 ELE : bah oui mais je sais pas
759 KET : je sais pas pourquoi tu fais ça
760 ELE : ben oui j'ai un blocage
761 KET : ouais ça arrive souvent
762 ELE : jambe gauche (.) ok
763 KET : ouais (.) oui ou non ?/
764 ELE : oui

765 KET : tu es perdue ?
 766 ELE : [inaud.] pas de valse
 767 KET : t'es dans l'académie gretry boulevard de la constitution numéro
 768 81 (.) dans la salle de danse D7 (.) oui ?/ ((rires))
 769 ELE : maintenant je peux [inaud.] faire un contretemps (.) maintenant
 770 qu'on te l'a décrit
 771 ELE : on verra
 772 KET : le poids il est derrière et quand tu te rappelles un contretemps
 773 c'est un transfert du poids du corps (.) le pas de bourrée c'est autre
 774 chose
 775 ELE : oui
 776 KET : allez on essaie les filles (.) je le fais plus avec vous
 777 hein/faites sans moi hein (.) voilà
 778
 779 **[49'34 : lancement de la musique + exercice des valse sans la professeure]**
 780
 781 KET : temps lié en avant (.) suspend (.) et 1 (.) hop !/ (.) voilà (.)
 782 1-2-3 (.) 1-2-3 (.) et voilà (.) vincianne était juste (.) 2 (.)
 783 dessus-dessous (.) dessous-dessus (.) pointez (.) l'autre jambe (.)
 784 glissade (.) temps-lié en avant (.) et valse (.) valse (.) valse (.)
 785 valse (.) et voilà (.) encore (.) et dessus-dessous (.) dessous-
 786 dessus (.) retire (.) pourquoi tu prends la jambe ?/ (.) ouais bien
 787 (.) sarah (.) ouvrir temps-lié (.) ok (.) c'est un temps lié sarah pas
 788 une glissade en avant
 789
 790 **[50'33 : arrêt de la musique + correction de l'exercice]**
 791
 792 KET : explique moi ju pourquoi tu prends la mauvaise jambe
 793 ELE : mais euh donc on a fait euh dessus-dessous/c'est quoi encore ?
 794 KET : pirouette (.) dessus-dessous/dessous-dessus ((mouvement))
 795 ELE : ah !/ ben je sais pas oui (.) ok d'accord (.) jambe de devant !/
 796 KET : après ça pourrait hein ju (.) je dis pas que c'est faux mais
 797 c'est pas logique
 798 ELE : ouais accord
 799 KET : c'est simple hop // (.) 2
 800 ELE : ok
 801 KET : ouais ?/
 802 ELE : jambe de devant
 803 KET : sarah tu veux pas ? (.) ça va peut-être aider vincianne de venir
 804 ici devant
 805 ELE : du coup on me voit
 806 KET : non tu le connais
 807 ELE : non mais j'aime pas quand je me vois
 808 KET : ben je ferme les rideaux hein (.) chez nous on fermait les
 809 rideaux (.) chez nous à la danse c'était comme ça (.) on avait des
 810 rideaux tout le long des miroirs
 811 ELE : pourquoi ?/
 812 KET : pour ne pas se voir
 813 ELE : ah bon ?/
 814 KET : de temps en temps oui parce qu'il fallait être dans la
 815 concentration
 816 ELE : ben oui c'est vrai que dans le mémoire on peut se voir
 817 KET : on avait le miroir pour se voir et parfois nos profs fermaient
 818 tout et il fallait être là

819 KET : quand je travaille les variations je les fais parfois là (.)
 820 parfois là (.) parfois là (.) et puis alors elles disent (.) mais si
 821 je commence là je dois changer (.) oui mais pour les enfants c'est
 822 compliqué (.) allez on refait une dernière fois et je vous laisse
 823 partir après les filles/au moins on aura appris un petit peu hein (.)
 824 après vicky sarah et tout ça je vous donne déjà un peu les dates pour
 825 dire quoi
 826 ELE : ok
 827 KET : ça va ?/
 828 ELE : ah je t'ai pas dit on fait un spectacle
 829
 830 **[52'26 : lancement de la chanson + début de l'exercice des valse]**
 831
 832 KET : temps-lié en avant (.) et 1 voilà (.) 1-2-3 (.) 1-2-3 (.) 1-2-3
 833 (.) 1 voilà (.) dessus-dessous (.) dessous-dessus (.) retiré (.) et
 834 (.) ferme devant (.) et glissade (.) temps-lié (.) et 1 (.) 1 (.) 1
 835 (.) 1 (.) et (.) jambe de derrière sarah (.) et dessus-dessous (.) les
 836 filles // (.) et retiré !/et en-dedans (.) glissade (.) temps-lié (.)
 837 je n'arrive pas à voir tout le monde donc j'ai regardé sarah qui s'est
 838 plantée
 839 ELE : ben ouais
 840 KET : c'est comique comme vous avez toujours du mal à gauche en
 841 fonction de la droite (.) et quand vous marchez vous vous posez la
 842 question ?/
 843 ELE : ça ne me vient pas naturellement je ne sais jamais de quel côté
 844 ça se met
 845 ELE : je m'oblige à faire un peu plus à gauche
 846 KET : enfin voilà vous l'aurez compris

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	3
SOMMAIRE	5
1. LES ÉTUDES SÉMIOTIQUES SUR LA DANSE ET LE SPORT	7
1.1. L'APPROCHE DES STRUCTURALISTES CLASSIQUES	7
1.2. LES ÉTUDES SÉMIOTIQUES SUR DES DANSES SPÉCIFIQUES	10
1.3. LES ÉTUDES SÉMIOTIQUES SUR LE SPORT	14
2. LES ÉTUDES SUR LA LANGUE ET L'ÉCRITURE DE LA DANSE CLASSIQUE	15
3. CONTEXTUALISATION DE LA PRATIQUE DE LA DANSE CLASSIQUE	18
3.1. LES ÉLÉMENTS HISTORIQUES DE CONTEXTUALISATION DE LA DANSE CLASSIQUE	18
3.1.1. DE LA BELLE DANSE À LA DANSE CLASSIQUE	18
3.1.2. DE LA DANSE CLASSIQUE AU NÉO-CLASSIQUE	19
3.1.3. DU NÉO-CLASSIQUE AU CLASSIQUE CONTEMPORAIN	20
3.2. LE CADRE DE LA PRATIQUE DE LA DANSE CLASSIQUE	21
3.2.1. LA SURFACE	21
3.2.2. LA TENUE	21
3.2.3. LE DÉROULEMENT DU COURS	22
3.2.4. L'ACCOMPAGNEMENT MUSICAL	23
3.3. LA DIFFÉRENCE ENTRE EXPRESSION ET INTENTION	24
3.4. APERÇU SUR LE LEXIQUE DE LA DANSE CLASSIQUE	24
4. LA MÉTHODOLOGIE	29
4.1. L'ENREGISTREMENT AUDIO D'UN COURS DE DANSE CLASSIQUE À L'ACADÉMIE GRETRY ET LA PHOTOGRAPHIE	
DU PLAN DU COURS	29
4.1.1. LA PRÉSENTATION DU COURS DE QUALIFICATION 3	29

4.1.2. L'ENREGISTREMENT ET LA PHOTOGRAPHIE DES FEUILLES DE COURS	30
4.2. LE TRAVAIL DE SOCIOLINGUISTIQUE	30
5. ÉCRIRE LA DANSE CLASSIQUE	31
5.1. ANALYSE DES SYSTÈMES DE NOTATION	31
5.1.1. LA NOTATION BEAUCHAMP-FEUILLET	31
5.1.2. LA CINÉTOGRAPHIE LABAN OU LA LABANOTATION	37
5.1.3. LA NOTATION BENESH	42
5.1.4. CONCLUSION	47
5.2. ANALYSE DU SUPPORT ÉCRIT DU COURS DE DANSE CLASSIQUE	48
5.2.1. ORGANISATION DU PLAN DU COURS	48
5.2.2. ANALYSE DU COURS DE DANSE	49
6. DIRE LA DANSE CLASSIQUE	53
6.1. ANALYSE DE L'ENREGISTREMENT DU COURS DE DANSE CLASSIQUE	53
6.1.1. ORGANISATION DE LA LEÇON DE DANSE CLASSIQUE	53
6.1.2. LES INTERACTIONS DANS UN COURS DE DANSE CLASSIQUE	54
6.1.3. TYPOLOGIE DES ÉNONCÉS	55
6.2. LES RESSOURCES ÉNONCIATIVES TRANSVERSALES	64
6.2.1. LES INTERPELLATIONS	64
6.2.2. LE PARAVERBAL	70
6.2.3. L'ÉNONCIATION	71
6.2.4. LA SYNTAXE	73
6.3. CONCLUSION	74
7. LA PLACE DE L'EXPRESSION	76
7.1. LES NOTATIONS	77
7.2. LE PLAN DU COURS	78
7.3. LE DISCOURS ORAL	78
7.4. CONCLUSION	80
8. CONCLUSION	82

9. BIBLIOGRAPHIE	85
9.1. SOURCES PRIMAIRES	85
9.1.1. OUVRAGE	85
9.1.2. SOURCES DES IMAGES	85
9.2. SOURCES SECONDAIRES	86
9.2.1. OUVRAGES	86
9.2.2. ARTICLES	86
9.2.3. TRAVAUX UNIVERSITAIRES	87
9.2.4. DÉFINITIONS	87
10. ANNEXES	88
10.1. PLAN DU COURS DU PROFESSEUR	88
10.2. GLOSSAIRE : LEXIQUE DE LA DANSE CLASSIQUE	89
10.3. TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT DU COURS DE CLASSIQUE	91