

– Message transféré
De : Barbara Matijevic
Date : Sun, 27 Mar 2005
A : Boris Charmatz
Objet : Re : Alors ?

Cher Boris,

(...) Dès le départ, les participants ont montré un grand intérêt pour *Bocal*. J'ai même découvert qu'une sorte de mythe circulait autour du projet ! Certains malentendus m'ont bien amusée, du genre : « Alors, j'ai entendu dire que vous étiez surtout des comédiens et des musiciens ? », mais un peu plus tard, lorsque c'est devenu : « C'est vrai que vous avez donné des cours de technique Cunningham sans avoir jamais vu un seul spectacle de lui, ni même suivi un cours ? », j'ai réalisé que des rumeurs extravagantes circulaient un peu partout, transformant de simples idées en faits avérés !

Une thésarde souhaitant s'entretenir avec moi au sujet de *Bocal*, j'ai décidé d'ouvrir la discussion à tous ceux qui souhaitaient entendre parler du projet. La plupart sont venus et j'ai évoqué très simplement les endroits où nous étions allés, ce que nous y avons fait...

Ils m'ont écoutée religieusement, posant très peu de questions, comme s'ils attendaient quelque chose. J'ai peu à peu compris ce qu'ils cherchaient : ils auraient aimé que je leur livre une méthode, un système parfaitement argumenté, la révélation du secret de l'auto-éducation, le fruit d'un an de recherche. Ils sont repartis les mains un peu vides... Comme la plupart des personnes présentes enseignaient la danse ou étaient responsables d'une formation – et bien qu'elles aient dépassé l'éternel débat qui oppose savoir-faire et technique –, je suppose qu'elles continuent malgré tout de chercher une méthode qui pourrait être adaptée à une structure existante, et, bien sûr, reproduite. Modifier l'approche du sujet, et non le sujet lui-même...

Donc, faire du spectacle en élaborant à partir de la performativité de la pédagogie, c'est bien sympathique, mais quels mystérieux savoir-faire l'étudiant acquiert-il ?... Je les imagine difficilement intégrer un cours de « Prédications » dans leurs cursus !

Certaines personnes pensaient que *Bocal* était un projet pilote, une sorte de test avant la mise en place de la véritable formation.

Dans un sens, je comprends qu'il y ait pas mal de quiproquos, car le projet s'est essentiellement déroulé en France et peu de choses ont été

publiées à ce sujet. Il semble aussi que tu ne t'exprimes nulle part à propos de *Bocal* ?

Une autre question revenait très souvent : « C'est vraiment terminé ? Il n'y aura pas de suites à ce projet ? »

Tu vois, j'aime bien me dire que certaines idées agitées par *Bocal* font toujours l'objet de fantasmes et commencent à avoir leur existence propre. Mais je pense cependant qu'il est important de distinguer entre les idées et ce qui a effectivement existé, ceci pour éviter les mystifications qui n'ont pas de raisons d'être. Comme John Cage le disait si bien : « Avoir une idée est une chose. Ce qui se passe réellement en est une autre. »

Je me dis aussi qu'il est très difficile de parler de « faits » lorsque l'on se situe dans une perspective aussi subjective que la nôtre. *Bocal* est tellement chargé en termes d'émotions... Tellement intangible aussi, éphémère, nomade...

Dans le fond, je réalise que le livre que tu es en train d'écrire sera certainement plus révélateur pour moi (et les autres Bocalistes) que pour les personnes extérieures au projet. Nous n'avons jamais été très doués pour discuter entre nous : je pense que c'est là l'une des rares affirmations au sujet desquelles tout le monde s'accorderait dans *Bocal*. L'idée de la *Disputatio* a vraiment échoué... en tout cas, le projet d'élaboration d'un échange constructif à travers le discours.

Je suppose que c'est là l'une des raisons qui explique qu'il soit si difficile de parler de *Bocal*. Tout roule si l'on en parle en termes techniques. Mais si l'on voulait remplir le *Bocal* sans se limiter à ses ingrédients de base, alors il me semble que ça déborderait vite... Comme si l'intensité accumulée, tous les affects, frustrations, excitations et trahisons non canalisés pendant le projet allaient faire exploser l'ensemble en mille morceaux.

Mais peut-être que non.

Ou si tel était le cas, peut-être serait-ce une bonne chose ?

En tout cas, si cela arrive, je préférerais que ce soit entre nous plutôt qu'entre un Bocaliste et le public. L'histoire de *Bocal* est définitivement une histoire dont il existe de multiples versions. Néanmoins, il me semble bizarre que des problématiques qui n'ont jamais été discutées ouvertement à l'intérieur du groupe soient débattues en public. Avant tout parce que les gens perçoivent inévitablement un membre comme étant représentatif de tout le groupe. Lorsque l'on connaît l'hétérogénéité de *Bocal*, vraiment, on est loin du compte !

Je me demande comment tu traites de cela dans ton livre ?

Mais peut-être suis-je un peu trop attachée à la fidélité, cette valeur très obsolète dont personne ne se soucie plus aujourd'hui ?

Tu sais, j'ai toujours la sensation de faire partie de ce groupe, même si le projet est terminé. Je pense d'ailleurs que *Bocal* a encore plus de potentiel aujourd'hui qu'à l'époque où nous étions ensemble.

Avant, je me demandais quelles expéditions de type guérilla nous allions bien pouvoir mener. Maintenant, je pense qu'il suffirait de lancer une rumeur, raconter que nous avons réalisé telle ou telle action, et cela aurait le même effet...

(...)

« JE SUIS UNE ÉCOLE »

© 2009, Les Prairies ordinaires
206, boulevard Voltaire 75011 Paris
Diffusion : Les Belles Lettres
ISBN : 978-2-35096-037-1
Réalisation : Les Prairies ordinaires
Conception et coordination éditoriales : Angèle Le Grand
Conception graphique couverture : Maëlle Dault
Principe d'adaptation graphique pages intérieures : Jérôme Saint-Loubert Bié
Impression : Compagnons du Sagittaire

LES PRAIRIES ORDINAIRES
COLLECTION « ESSAIS »

Si je commence

Tout ensemble.

Je rassemble les épars.

Je réponds de toutes les questions.

Avec ou sans lecteur, j'écris, je me débarrasse. Que cette école me quitte, et me loge, enfin. Que *Bocal* me quitte et me loge, à la fois ceci et cela. Seul, finalement, retiré de notre micro-monde bruissant de toutes ses altercations. La collectivité résolue dans le retrait !

J'écris en aparté, et c'est inquiétant pour tous ceux qui ont participé à *Bocal* : vais-je leur enlever le pain de la bouche ? vais-je nous trahir ? vais-je travestir les faits ?

Attention : je n'écris qu'à la condition de pouvoir travestir tous les faits.

Nos faits sont nos gestes, pas un qui ne soit travesti dans ce livre.

Est-ce que l'aventure ne réussit qu'à la condition de s'écrire ?

Je couche cette école pour ne pas regretter la tentative = je crache sur cette école si elle ne me pousse pas à l'écriture = je suis écartelé entre la nécessité de comprendre, et celle du plaisir de me vautrer dans l'exercice opaque infini.

Nous substituons une folie pédagogique à l'entraînement régulier du danseur – un allergène. Nos théories sentent, nos pratiques peuvent blesser, nos idées de cours sont des cours, nos cours sont nos performances, nos performances sont nos exercices quotidiens et glissants.

Si je commence, cela ne s'arrêtera plus, le flux va trouver des pentes infinies, ce sera un barrage béant tout à coup, si j'ouvre mes doigts sur la chose, elle va grossir encore, je serai intarissable. Fidel Castro se fatiguera avant que j'en aie fini, vous vous fatiguerez avant d'arriver au bout du long rouleau, le fiel va enfler aussitôt qu'il quittera sa discrétion préalable, sa rétention habituelle. Le fiel, la panique, les gouffres énergétiques vont apparaître comme des fondements, comme les fondements, vont me mouvoir plus encore qu'avant de lancer la batterie de l'écriture... Il n'y a même pas de début, vous pouvez prendre la chose par n'importe quel bout, elle pue, notre école, elle s'est immolée pour que personne n'ait l'idée de la reprendre, elle doit rester « lettre morte ». C'est Clément, Clément Layes, qui avait peur que notre aventure ne reste lettre morte, mais en le lisant, j'ai compris que notre aventure se devait au contraire de rester lettre morte pour ne pas contaminer notre présent, pour ne pas nous poursuivre, pour que tout continue à se passer normalement dans les écoles normales, pour que la souffrance se stoppe, s'autorégule.

L'ÉCOLE, UN DÉBAT NÉCESSAIRE

Isabelle Ginot et Isabelle Launay, « L'école, une fabrique d'anticorps ?¹ » (extrait), in *Art Press* « médium : danse », numéro 23, 2002

Débat nécessaire, parce que le constat de ces dernières années quant à la formation professionnelle résonnait de lui-même comme une alerte. Rompant avec toute une tradition moderne qui considère le travail de transmission comme travail de création et de recherche expérimentale, les artistes contemporains durant les années 1980-90 avaient globalement déserté le champ pédagogique, considéré, au mieux, comme une voie de reconversion pour interprètes à la retraite, au pire, comme une voie de garage pour interprètes sans travail.

Or la France est l'un des rares pays d'Europe où l'on assure une formation gratuite pour les danseurs contemporains dans des écoles professionnelles de haut niveau (Conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon et Centre national de danse contemporaine d'Angers – CNDC). Elle a vu aussi la création d'un diplôme d'État de professeur de danse qui a permis de donner un statut social au danseur enseignant et de réglementer cette pratique. Pourtant, les années 1990 connurent aussi la disparition des ambitions et des élans artistiques de lieux pédagogiques phares, entre autres le CNDC, quand il était sous la direction de deux artistes et pédagogues américains, Alwin Nikolais, puis Viola Farber ; tandis que des lieux de formation alternatifs et associatifs (Centre américain à Paris, stages de la Chartreuse d'Avignon, Centre international de danse de Paris et de nombreux studios associatifs...) parvenaient difficilement à survivre. L'écart s'est donc creusé entre création, formation, recherche, et entre différentes pratiques artistiques, au cours de la formation du danseur. Former avant tout des « professionnels » du métier, ou des corps techniciens spécialisés les plus aptes à trouver du travail sur le marché de l'art chorégraphique,

semble être devenu la préoccupation majeure de ces institutions de formation mobilisées par ce mot d'ordre simple : « devenir danseur, c'est faire beaucoup de danse et seulement de la danse », suivi d'un second : « un bon danseur devrait être capable de tout danser. »

En d'autres termes, c'est sur un modèle académique, disciplinaire et soucieux de rentabilité que se pense encore aujourd'hui la formation professionnelle à la pratique contemporaine en danse. De ce point de vue, le rapport Sadaoui sur l'enseignement de la danse², commandé par la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, s'il témoignait de l'intérêt enfin porté à la question de la formation professionnelle, révélait sa difficulté à servir l'élaboration d'un projet de formation contemporain. Et sans que son auteur en soit sans doute conscient, il explicitait le cadre dominant aujourd'hui³, à savoir une idée du métier de danseur digne d'une imagerie d'Épinal que les pratiques comme la pensée en danse contemporaine, depuis le début du siècle, ont largement contribué à redéfinir.

La conclusion sur la « grandeur et servitude du métier de danseur » est emblématique de cela, à elle seule : « *Voie royale pour une infime minorité, dont le talent et la chance ouvriront la porte d'une compagnie prestigieuse. Incessant parcours du combattant pour l'immense majorité, armée des intermittents du spectacle, ballottés au gré des auditions et des contrats. Voie de garage sinon impasse pour tous les autres, dont l'évolution physique, la médiocrité des performances ou la malchance auront eu raison de leurs illusions d'enfance et qui s'accrocheront à la plus petite branche leur permettant de donner un semblant de consistance à leur rêve de jeunesse.* »

On s'étonnera que ni l'intelligence, ni la capacité à transformer des déterminations, ni l'imagination ne soient envisagées comme des facultés possibles chez un jeune artiste. Une morphologie canonique et éternellement jeune, un bon rendement et de la chance suffiraient-ils à définir les qualités nécessaires pour devenir un artiste en danse ?

Nous n'insisterons pas sur tous les impensés d'une telle conclusion, et préférons souligner que ce sont bien les cadres de pensée qui organisent la pratique et la formation qui posent problème et non les incapacités supposées d'un jeune en formation.

L'apprentissage de la technique classique est d'une part posé comme une évidence universelle, base indispensable et fondamentale de toute formation professionnelle en danse, fût-elle contemporaine⁴. C'est là un lieu commun qui vise à imposer le modèle d'un corps et d'un geste universels incompatibles avec la spécificité des danses contemporaines : celles-ci ne se définissent pas par une technique mais par leur projet esthétique. D'autre part, ce rapport réitère l'opposition technique/sensibilité artistique sans interroger la notion de « technique ». Le technicisme qui sous-tend la formation et son corollaire, la nécessité de développer les qualités artistiques qui manquent de fait aux futurs athlètes-danseurs de haut niveau ne sont pas repensés ensemble⁵. Le problème de « la reconversion » (euphémisme d'une exclusion qui ne dit pas son nom) du danseur se repose alors avec la même violence récurrente depuis des années : il irait de soi qu'un danseur doit se « reconvertir » vers 40 ans.

Mais la question de la reconversion ne doit-elle pas s'articuler de fait à celle de la formation et à l'idée de la danse que cette formation présuppose ?

Peut-on alors parler de diversité des écoles du système français, quand la dynamique de travail qui les anime relève de principes similaires et que n'y sont pas mentionnées les réussites des modes de formation alternatifs au modèle dominant ? La greffe contemporaine n'a pas pris, elle n'a pas dynamisé les conservatoires et a desservi la radicalité portée par les projets de la modernité en danse.

Loin de nombreuses écoles des beaux-arts où chacune entend mener un projet pédagogique et esthétique différent, loin aussi du rêve d'Antoine Vitez qui souhaitait voir dans chaque théâtre une école singulière, voire antagoniste avec celle du théâtre voisin, le modèle ou la culture du conservatoire irrigue majoritairement

l'enseignement professionnel en danse contemporaine. Sa philosophie spontanée repose sur l'idéologie compétitive du corps instrument, la fixation a priori de « bases fondamentales », sur la coupure entre action et pensée, sur le partage des disciplines et la clôture. Accumulation massive et éclectique de cours ou retour en force de la danse classique comme sésame du métier, supplément d'âme gagné dans les disciplines « accessoires » (deux ou trois heures par semaine quand elles existent) telles que l'histoire des arts, l'histoire de la danse, l'analyse du mouvement. Comment imaginer former des artistes en danse contemporaine quand ils n'ont pas accès à ce qui s'est fait hier et se fait aujourd'hui, quand ils doivent voir « obligatoirement » trois à quatre spectacles dans l'année, et ne disposent que de quelques livres dans une bibliothèque quand elle existe ?

Des artistes peuvent-ils se former dans des lieux désertés de culture et de circulation de savoirs ?

L'impératif d'efficacité et la raison du système qui promeut une telle idée du métier de danseur est de répondre aux besoins du marché chorégraphique⁶. Est-il encore nécessaire de rappeler que la danse contemporaine, en tant qu'elle est plus un art qu'une « compagnie d'assurances contre l'ennui » (ainsi Offenbach définissait-il son travail de producteur d'opérettes), peut porter en elle une dimension critique des normes qui façonnent les représentations culturelles des corps et qu'elle tente d'inventer un geste autre ?

Ce qu'il y a d'inventif depuis plus de dix ans ne s'est donc pas globalement construit grâce aux écoles nationales, mais davantage malgré elles ou à leur insu. Et parce qu'aujourd'hui une part de la profession réfléchit collectivement sa pratique, le débat est rouvert. (...)

1. Ce texte s'essaye non à synthétiser les expériences multiples de nombreux artistes et pédagogues, mais plus à témoigner de l'activité singulière de personnes ou de groupes s'activant aujourd'hui à repenser la formation artistique en danse. Il s'inspire tout particulièrement de l'acti-

tivité du groupe des Signataires du 20 août*, qui mène, sous divers modes, un travail de réflexion critique depuis plus de cinq ans sur les conditions d'existence de la danse aujourd'hui et qui a conduit deux longs séminaires de travail en 2000 sur la formation du danseur; de l'activité du groupe « École ? », qui dans le prolongement de celle des Signataires du 20 août a réfléchi aux conditions de nouvelles formes d'écoles professionnelles contemporaines en danse. Cette réflexion est déjà mise à l'épreuve, entre autres, dans la formation proposée par Mathilde Monnier au Centre chorégraphique national de Montpellier, le sera dans le projet de formation de Boris Charmatz durant sa prochaine résidence au Centre national de la danse, de celle de Loïc Touzé aux Laboratoires d'Aubervilliers, et l'est encore dans le cadre de l'université, au département Danse de Paris 8 Saint-Denis**. Le débat sur la formation du danseur professionnel s'est donc rouvert dans un contexte qui le rendait à la fois nécessaire et possible.

* Le groupe des signataires du 20 août regroupe à ce jour cinquante danseurs, chorégraphes, chercheurs. Il doit son origine, en août 1997, à la mobilisation de quelques artistes autour des conditions de mise en place de la déconcentration des crédits en région par le ministère de la Culture. Mais, bien au-delà de cette occasion, il poursuit un travail de réflexion depuis 97 et organise en outre chaque année un séminaire d'été. Sa dynamique s'attache à développer un espace de débats et d'échanges qui participe autant à la constitution d'une parole commune qu'à l'affirmation des pratiques singulières de chacun. Il a rassemblé depuis sa création Thierry Bae, Patrice Barthès, Alain Buffard, Christine Burgos, Christian Bourigault, Jean-Christophe Boclé, Laure Bonicel, Hélène Cathala, Dimitri Chamblas, Boris Charmatz, Julia Cima, Nathalie Collantès, Anne Collod, Fabienne Compét, Catherine Contour, Matthieu Doze, Fabrice Dugied, Jeannette Dumeix, Hella Fattoumi, Olivier Gelpe, Olivia Grandville, Emmanuelle Huynh, Dominique Jégou, Latifa Lâabissi, Éric Lamoureux, Isabelle Launay, Catherine Legrand, Anne-Karine Lescop, Samuel Letellier, Bertrand Lombard, Alain Michard, Marion Mortureux-Bae, Laura de Nercy, Julie Nioche, Véra Noltenius, Alice Normand, Rachid Ouramdane, Pascale Paoli, Laurent Pichaud, Anna Pietsch, Martine Pisani, Cécile Proust, Sylvain Prunec, Annabelle Pulcini, Pascal Quéneau, Fabrice Ramalingom, Dominique Rebaud, Christian Rizzo,

Loïc Touzé, Maria Donata d'Urso, Christine Van Maerren, Marc Vincent, Christophe Wavelet, Claudine Zimmer.

** Exemples auxquels il faudrait ajouter la formation de formateurs en culture chorégraphique dirigée par Laurence Louppe dans le cadre du Cefedem à Aubagne, pour une culture chorégraphique articulée à l'expérience pratique; la Formation en analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé du CND qui a permis, entre autres, que dans le champ du classique, une minorité active, informée par de multiples approches en analyse du mouvement. s'attache à mener un travail critique théorique et pratique des modèles de pensée qui le néocroissent (par exemple Nicole Topin, Emmanuelle Lyon, Fabienne Lamidey, Henri Charbonnier, ou encore Wilfride Piollet au Conservatoire national de Paris).

2. *L'enseignement de la danse, rapport sur la qualification des enseignants et la formation et le devenir des danseurs professionnels*, Marc Sadaoui, 23 octobre 2001, ministère de la Culture.

3. Seul un chorégraphe et/ou danseur contemporain en activité (Dominique Hervieu) a été interrogé sur les 75 personnes consultées.

4. « *La formation en danse classique constitue la matrice indispensable de la formation de tout bon danseur professionnelle, y compris en contemporain et en jazz.* » (*op.cit.*, p. 60).

5. Ainsi, vouloir « *former des danseurs professionnels de haut niveau présente nécessairement un caractère intensif (...)* » dans le cadre d'un « *suivi de cours quotidiens, d'un enseignement dans des classes de niveau très homogène, dans une ambiance de motivation et d'émulation fortes permettant des progrès rapides et continus.* » (*op.cit.*, p. 60), va de pair avec « *la trop faible formation proprement artistique des danseurs* » déplorée par « *les responsables des grandes compagnies, et tout particulièrement des compagnies classiques et néoclassiques rencontrées par l'auteur de ce rapport* », (*op.cit.*, p. 651).

6. « *Dans l'enseignement à vocation professionnelle, l'objectif est atteint lorsqu'il produit des danseurs de haut niveau combinant une excellente maîtrise technique et un sens artistique développé et répondant ainsi aux besoins et aux exigences des compagnies de danse.* » (*op.cit.*, p. 11)

Certains ont commencé à souffrir dès qu'ont paru deux textes dans *Art Press* : « L'école, une fabrique d'anticorps ? » et « Il va falloir faire vite ». Ils se sont sentis menacés, blessés. Car on ne touche pas à l'enseignement supérieur de la danse sans savoir où l'on met les pieds. C'est une zone dans laquelle les Stalkers n'ont pas d'entrée.

Nous avons pourtant pris soin de tracer un terrain qui n'empiète sur aucun autre. Je n'ai ni l'intention de construire une école en dur, ni l'ambition de fabriquer une école pour les dix ans à venir. J'assume vouloir avant tout que l'enseignement cesse de se tenir farouchement à l'écart de la révolution des scènes. Je lutte contre cette vision de la culture (chorégraphique ou autre) qui voudrait qu'il y ait d'un côté la grande porte de la performance, du spectacle, de l'exposition, et de l'autre la petite porte de la recherche, de la pédagogie, de la pratique, de la sensibilisation...

Les travaux de Jérôme Bel, Xavier Leroy, moi et plein d'autres interrogent depuis longtemps l'économie du spectacle, sa socialité, le fonctionnement des corps entre eux, le rapport aux spectateurs. Mais nous nous sommes très peu impliqués dans la définition des cadres de l'école. La définition même de ce que pourrait être un projet pédagogique n'a pas fait partie de nos préoccupations initiales.

Je suis persuadé qu'il faut à tout prix, à l'endroit de l'institution, de l'école ou du pédagogique, agir en tant qu'artiste. Lire et relire *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière, ou *Enseigner et apprendre* de Robert Filliou ; se placer à l'endroit où c'est l'intime qui génère – et se confronte à – des formes plus politiques, plus partagées, plus institutionnelles...

Bocal se situe dans l'espace du fantasme de l'école, dans son rêve, dans l'archéologie de ce qui a fait école pour nous. Roland Barthes commençait sa série de cours sur le « Comment vivre

ensemble ? » en disant avoir basé sa recherche sur un fantasme (comment vivaient les moines du mont Athos ?) et avoir assumé cette position de départ. Assumons, nous aussi, un fantasme de l'école. Qui nous oblige à être réalistes, à concevoir un projet exemplaire, à penser comment il pourrait perdurer ?

Je veux m'engager dans *Bocal* à partir de mes forces et de mon seul désir... J'entends bien me confronter aussi à la trivialité, à la boue de l'école... à son impossibilité. Je tiens à être dans le même état d'esprit que lors de la création d'une pièce : travailler comme un fou, être surexcité... mener un projet qui permette de repenser complètement, et librement, le cadre de l'école : combien de personnes ? pourquoi ? quelle économie ? quels lieux ? quels types d'activités ?

Je ne cherche pas à disqualifier les écoles existantes et je suis à mille lieues des problématiques de rupture générationnelle. Même si, de fait, il y a une vraie critique à exercer sur « nos » années : les politiques culturelles développées depuis les années 1980, et même auparavant, depuis Malraux, ne sont pas un vieux « truc » qui appartiendrait à d'autres générations. Elles « nous » appartiennent. À nous tous. La danse contemporaine dans les conservatoires aussi : c'est à nous artistes, à nous Français, à nous Européens, à nous enseignants de nous y investir.

Nous ne serons ni dans l'école telle qu'elle se fabrique au plus haut niveau des lents pouvoirs politiques, ni dans l'école idéale telle qu'elle s'imagine en chacun, ni dans l'école de l'avenir. Et *Bocal* n'a aucun avenir, c'était écrit avant même de commencer : école provisoire. Nous sommes sur le terrain imaginaire, puissant, fragile, qui entraîne nos cauchemars et nos passés de bons et de mauvais élèves, nous sommes penchés sur *L'Institut Benjamenta*, ou sur le professeur Unrat de *L'Ange bleu*, ou sur le conflit des intermittents, plus que sur « l'élaboration des cursus de danse dans les conservatoires nationaux ». C'est un manifeste, cette école, et comme tout bon manifeste, la fin du

mouvement est son énonciation. Le manifeste n'est pas tant fait pour annoncer l'art à venir que pour gesticuler les idées les plus brûlantes afin de s'en débarrasser élégamment. Ou non. Je veux dire « ou sans élégance ».

IL VA FALLOIR FAIRE VITE!

Boris Charmatz, *in Art Press* « médium : danse », numéro 23, 2002

Mais alors, pourquoi reste-t-il en France un secteur entier de la création qui demeure indiscuté ? Au milieu des chambardements esthétiques à voir sur les scènes, à lire dans quelques revues, à étudier à l'université Paris VIII, à côtoyer au sein du groupe des Signataires du 20 août, à constater ailleurs en Europe, pourquoi l'École de danse en France dort-elle dans un statu quo quasi muet ? C'est ce hiatus troublant entre ce qui nous paraît fondamental dans le questionnement de l'art et le questionnement de la pédagogie générale de la danse qui appelle une réaction.

Et quand nous écrivons qu'un secteur entier de la création reste indiscuté, c'est que nous considérons que les écoles de danse moderne doivent appartenir au secteur de la création, que la pédagogie moderne doit absolument faire partie du champ de la création et de la recherche, de leurs enjeux.

À l'heure où la politique culturelle ne peut plus se contenter d'avoir multiplié de belles cases pour les artistes chorégraphiques logés dans les centres chorégraphiques et doit se poser la question de l'art en leur sein, pourquoi le secteur pédagogique resterait-il à l'écart des crises ?

En effet, il nous semble que le quantitatif a pris le pas sur les fondements esthétiques, les projets explicites qui devraient nourrir l'école de danse moderne. Si l'on compte trois écoles publiques supérieures de formation à la danse moderne en France, que sait-on de leur projet ? Le moment est venu, s'il n'est déjà trop tard, de discuter de la validité et de la vitalité de ce « succès » qui a vu la danse contemporaine entrer dans les conservatoires à défaut de créer de véritables structures alternatives qui l'auraient, peut-être, sauvée d'une académisation éclair. Ce texte n'entend pas résumer une discussion, ni offrir une synthèse des débats encore à venir, mais voudrait dessiner quelques postures à fouiller plus avant, quelques remarques qui n'engagent que ceux qui les formulent ou y souscrivent.

Il va falloir faire vite. Les écoles françaises dorment tant que l'on ne saurait conseiller qu'une seule chose à un étudiant qui veut être en contact avec des artistes : s'expatrier. Bien que le modèle de P.A.R.T.S.² soit discutable, force est de constater que là-bas, au moins, la question de la formation a été posée. Cette question est multiple, elle concerne la culture, l'art, la vivacité artistique dans un

monde à évolution rapide. Si ces interrogations ne sont pas posées rapidement en France, une fois que quelques générations formées à Bruxelles auront monopolisé le champ créatif, il ne restera que la tentation de l'importation décalée d'un modèle à l'identique, quand bien même ce modèle poserait problème.

Une école moderne, c'est une école qui formule un projet esthétique. Un projet explicite, particulier, spécifique. La modernité est un terrain de critiques, de positionnements et de remises en question, et une école qui n'affirmerait pas son projet risquerait de modéliser ses étudiants sans même que ceux-ci ne sachent à quel modèle ils sont en train de s'attacher. Demander aux écoles d'aujourd'hui d'avoir un projet esthétique peut paraître stupide, et pourtant, il nous semble que si tel était le cas, les écoles supérieures ne s'équivaldraient pas. En effet, l'un des constats les plus déprimants aujourd'hui consiste à remarquer que ces écoles se ressemblent au-delà de toute attente. Du point de vue du manque de culture chorégraphique par exemple, on peut penser que le problème – souvent posé en terme de « sensibilisation » – doit être prioritaire au sein de l'école. Au CNDC d'Angers, seule école supérieure publique exclusivement consacrée à la danse contemporaine, à quel accès à la culture les étudiants ont-ils droit ?

Les artistes les plus actifs ne sont jamais invités et leurs travaux ne sont jamais discutés dans les écoles, ou si ponctuellement, qu'un gouffre artificiel se crée entre les étudiants et l'art d'aujourd'hui. Les auteurs interviennent plus facilement dans les écoles des beaux-arts, où ils sont régulièrement invités, que dans n'importe quelle école de danse.

Implicitement, on espère que le danseur, une fois formé et rompu à toutes les techniques, saura bien s'adapter à n'importe quel employeur chorégraphe.

Or, former un danseur c'est former avant tout un artiste : il doit se construire un trajet artistique, forger des choix esthétiques, savoir ce qu'il veut faire et ne pas faire, s'il ne veut pas être ballotté d'audition en audition. L'exception culturelle, les corps exclus du système marchand, c'est dans les écoles qu'on doit les former.

Si les écoles supérieures forment la chair des auditions de quelques compagnies qui « tournent », que ce choix soit clairement énoncé. Mais si l'école moderne est la forge de l'art de demain, il faut former des danseurs qui interrogent leurs propres cultures de corps. Dès l'école, ils doivent se confronter à des spectacles et à des corps qui

tirent les leçons du minimalisme, du féminisme, de l'art corporel, du cinéma expérimental, de l'esthétique, de la performance, de ce pluriculturalisme qui partout s'expose, parmi tant d'autres lignes en chantier. Aujourd'hui, non content de fournir la matière première des spectacles dans lesquels il s'engage, l'interprète est aussi appelé à initier ses propres projets, à participer à des débats publics, à réfléchir aux conditions d'exercice de ce qui ne saurait se limiter à un savoir-faire. Il pourrait aussi être appelé à faire partie d'un encadrement institutionnel qui manque cruellement à cet art. Pour cela, il ne suffit pas de se demander quelle technique de corps lui sera bénéfique, mais bien, quel état d'esprit.

Les écoles se triturent les méninges (dans le meilleur des cas) pour savoir sur quelle technique doit être basé l'enseignement. Mais doit-on multiplier les disciplines enseignées, pour être au plus près de l'actualité éclatée des savoirs ? Le danseur, dans ce cas, devra pratiquer le yoga, la technique Cunningham et la technique Graham, les techniques de relâché, la technique Alexander, la musique et la kinésiologie, la philosophie, le chant et les nouvelles technologies, et, et... À moins que, bien entendu, on ne se rabatte à moindres frais sur LA technique, classique évidemment, aménagée pour les corps difficiles de la contemporanéité. On est encore dans ce fantasme, sans évaluer ce que LA technique empêche d'acquérir comme autre technique. On pense encore que le danseur se fait dans le studio, alors qu'il résulte aussi des spectacles, des lectures, des discussions, de tout ce qui forge son entendement.

Il est des nécessités bonnes à rappeler : l'enseignement de l'histoire de la danse est réduit à une exégèse insipide, détachée de toute pratique et de tout débat contemporain, alors que l'art moderne prend en main son histoire pour en re-disposer. Encore faudrait-il que des historiens soient formés, et que l'on envisage l'ensemble des enseignants d'une école moderne comme des acteurs de l'art. Si les professeurs ne sont pas des acteurs de l'art d'aujourd'hui, comment attendre de leurs élèves qu'ils soient des acteurs de l'art de demain ?

Il nous semble que l'école moderne doit permettre ces contacts. L'espace de la pédagogie contemporaine c'est celui où des artistes deviennent professeurs en enseignant pendant que des élèves deviennent artistes. Il ne suffit pas de chercher en vain les enseignantes et les enseignants nécessaires aujourd'hui, les nouvelles pédagogies disponibles sur le marché. L'école doit être le lieu de l'invention de

cette nouvelle pédagogie, dans un travail incertain et expérimental entre des participants dont la casquette, la nomenclature, n'est pas fixée ad libitum. Sans déifier les grandes utopies pédagogiques que sont le Black Mountain College, Essen, le Bauhaus ou l'atelier de Robert Dunn, force est de constater qu'elles n'ont pas rassemblé seulement des pédagogues reconnus mais des artistes, parfois hors pair, qui se sont inventés enseignants au cours de leur expérience et ont fait évoluer leur propre pratique artistique grâce à lui.

Il est vital aujourd'hui que les artistes s'engagent dans la pédagogie. Non que la pédagogie ne puisse aussi être un métier à part entière, mais le monde de l'école doit résonner du monde de l'art si l'on ne veut pas d'une fracture artificielle au sein de cette communauté échangiste qu'est la danse contemporaine.

De ce point de vue, élève, je préférerais mille fois travailler pendant six mois avec un artiste qui s'investit et qui présente sa digestion de l'histoire, les fantômes de cultures qui l'habitent, plutôt que de faire venir à grands frais des professeurs « références », des emblèmes modernes. Je préférerais mille fois travailler à un projet de « création » pédagogique, plutôt que d'être nourri aux classiques du xx^e siècle de manière abstraite ou techniciste alors qu'il est tout à fait possible de retrouver de l'histoire en chaque corps, et de la toucher avec les possibilités inexplorées du monde actuel. Les transports publics se sont développés, mais l'école reste encore un lieu centralisé, inamovible, nourri de l'extérieur (dans le meilleur des cas), alors que parallèlement les étudiants ont la capacité de s'orienter, à partir de l'école, vers des savoirs que l'on peut visiter par soi-même. Il est temps que la danse ait accès à ses propres archives et se serve de documents pour ses recherches, sans se limiter à ce qui est disponible sur les scènes des environs.

Il n'y a pas à élaborer un modèle, il devrait être possible de penser des élans hétérogènes.

C'est au sein de chacune des écoles que peuvent s'élaborer à plusieurs les techniques nécessaires à chaque projet. Et ces techniques ne sont pas uniquement des techniques de corps : il y a des tournures d'esprit qui sont des outils de corps négligés. Le patrimoine cunnighamien, entre autres, ne saurait s'aborder comme c'est encore le cas aujourd'hui : technique de cours stérile + postulats non-discutés et dogmatiques de l'histoire officielle de la danse. Il convient autant ou davantage de discuter de l'analyse des œuvres. La *DISPUTATIO* ! Voilà une matière qui n'est jamais enseignée, parce qu'elle n'est pas

une technique, mais un mode possible de l'élaboration de l'étudiant. La confrontation discursive, la discussion esthétique, la polémique : ce que les écoles actuelles ne connaissent pas.

On peut aussi s'interroger à juste titre sur ce qu'il restera de l'entraînement régulier du danseur. Que subsistera-t-il de l'indispensable cours quotidien, de la mécanique plastique ? Les chorégraphes répugnent à nommer ouvertement ce qu'il est nécessaire d'apprendre pour danser. Mais, jusqu'à présent, les plus pénibles d'entre eux (les plus en rupture avec un système de corps entraînés au spectacle) n'ont pas cessé d'être également des interprètes, c'est-à-dire des artistes confrontés au souci d'une « plasticité » corporelle. Nul doute que ce souci ne débouche sur des pratiques dont les configurations restent perpétuellement à inventer.

On entend ici et là la nécessité d'inventer des écoles de chorégraphes. À première vue, la danse est bien la seule à ne former que des danseurs. Aujourd'hui, quand les problèmes de terminologie viennent masquer toute forme de réflexion, il suffirait que les écoles de danse moderne soient des écoles d'art : « des écoles d'art pour une danse d'art », pour reprendre la formule d'Alain Michard. Assez de coupures : de même que nous rechignons à la création de nouvelles catégories pour les compagnies chorégraphiques (non, nous ne voulons pas de la séparation entre la recherche, la création et la multi-disciplinarité), nous refusons cette dichotomie. Les êtres humains se différencient suffisamment d'eux-mêmes et sauront bien inventer le rôle qu'ils entendent assumer au bord de la danse.

1. La question de la formation taraude les esprits de la scène chorégraphique. Suite à certaines discussions engagées au sein du groupe des Signataires du 20 août, Gaëlle Bourges, Boris Charmatz, Hubert Godard, Catherine Hasler, Isabelle Launay, Anne-Karine Lescop, Mathilde Monnier, Loïc Touzé, se sont engagés en septembre 2000 dans une réflexion spécifique au sein du groupe « École ? ». En guise de compte-rendu des réunions, un texte manifeste a été rédigé par Boris Charmatz.

2. P.A.R.T.S. (« Performing Arts Research and Training Studios ») a ouvert ses portes en septembre 1995, à l'initiative de la compagnie de danse Rosas et de la Monnaie, l'opéra national de Belgique. Le programme d'études artistiques et pédagogiques a été élaboré par Anne Teresa De Keersmaeker, qui assure la direction de l'école.

Pendant la classe,
nous autres élèves nous
nous tenons immobiles,
le regard fixé droit devant
nous. Je crois que nous
n'avons même pas le droit
de moucher notre nez
personnel. Nos mains sont
posées sur nos genoux et
invisibles pendant la leçon.
Les mains sont les preuves
à cinq doigts de la vanité
et de la concupiscence
humaines, c'est pourquoi
elles restent gentiment
cachées sous la table.

Robert Walser, *L'Institut Benjamenta (Jacob von Gunten)*,
trad. de l'allemand par Marthe Robert, Grasset, 1960 (1909)

Je me souviens de la naissance de *Bocal*. Nous dialoguions avec Mathilde Monnier au sujet des intervenants à inviter dans ce que serait une nouvelle école. Il était question de choisir des chorégraphes référencés : Mary Wigman, Dominique Bagouet, Trisha Brown, Merce Cunningham... et de proposer une approche plurielle de leur travail. Par exemple, pour donner une vision moins univoque de Cunningham, faisons venir un professeur référencé, un interprète des débuts, et un compositeur ayant collaboré à l'une de ses créations. Chacun pourrait alors se faire une idée très ouverte du travail de la compagnie.

J'ai alors réalisé qu'il fallait prendre l'exact contrepied de cette façon de voir : car s'il faut absolument choisir des références, pourquoi en choisir trois, et pas vingt-huit ? lesquelles ? Par ailleurs, si on fait une école moderne, pourquoi aurait-elle des références obligées ? Et pourquoi pas un philosophe plutôt qu'un chorégraphe ? Si j'étais étudiant, ce qui m'intéresserait, ce serait de travailler avec Mathilde Monnier ; de travailler avec une artiste contemporaine en train d'inventer l'art d'aujourd'hui, et si elle estime que tel ou tel artiste est si important que ça, j'aimerais qu'elle m'explique pourquoi, et ce qu'elle en a retenu. Le résultat sera peut-être du sous-Cunningham, mais ce prisme subjectif sur l'histoire, sur le politique, ou sur le pédagogique, aura certainement plus d'intérêt pour l'étudiant que je suis. Sans cette subjectivité, nous sommes forcément dans une institution séparée des corps, séparée des appropriations.

Donc : lisons Pierre Guyotat, mais ne disons pas qu'il faut que toutes les écoles de danse lisent Guyotat ; il serait absurde de l'ériger comme une référence. Par contre, dans *Bocal*, il peut être notre pierre de touche si nous le souhaitons. Assumons le subjectif, c'est par ce biais là que nous touchons aux vraies questions politiques...

BOCAL DISPOSITIF DE RECHERCHE ET DE CRÉATION PÉDAGOGIQUE

Un projet atypique : un projet d'artiste qui se permet d'inventer les modalités de son enseignement. Délibérément, il ne s'inscrit pas dans le cadre existant de la formation en danse (écoles supérieures, formation continue, stages). Il convie des artistes à s'inventer pédagogues au cours de l'expérience de cet enseignement, à faire évoluer leur pratique grâce à cette rencontre, tandis que des élèves deviennent artistes.

Un projet éphémère : à l'opposé de toute une politique de « conservation » appliquée à l'art chorégraphique (compagnies « implantées », transformées en « centres chorégraphiques », écoles et cursus contemporains calqués sur les modèles

académiques et institutionnels), le projet a lieu une fois pour toutes.

Un projet itinérant : à l'image de l'Association edna et pour que le Centre national de la danse ne soit pas qu'un lieu où l'on vient mais d'où l'on vient, aussi ! Ce petit groupe va à la recherche de ce qu'il lui faut : voir des spectacles, s'installer momentanément dans un havre extra-urbain, ou partir au contact d'autres types de communautés pédagogiques.

Un projet volontariste : se donner les moyens de réfléchir absolument autrement qu'en répondant aux invitations à enseigner (dans les écoles d'art, dans tel stage, dans tel type de sensibilisation du public, etc...) sans toutefois avoir la prétention de créer l'école du futur ou l'école idéale.

Soit : se consacrer à part entière à une expérience pédagogique comme on se consacre à une création.

Un projet spécifique : réponse à une invitation du Centre national de la danse, car il peut être un espace d'émergence de formes. Une création pédagogique, dans le droit-fil des activités de l'Association edna et dans la chair de ce que peut devenir le Centre national de la danse : une articulation repensée entre la recherche, la création, la pédagogie et la culture.

Un projet polémique : parce que la critique, la discussion, la construction d'élans divergents sont nécessaires à tout projet d'école.

(...)

CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT

Le corps du travail est développé en interne, en fonction des urgences.

Quelques exemples :

- Réflexion sur les conditions d'exercice de ce qui ne saurait se limiter à un savoir-faire.
- Apprentissage et découverte des techniques déjà disponibles dans le corps avant même l'apprentissage de la technique.
- Une discipline (prise de conscience des disciplines occidentales déjà inscrites dans le corps par l'éducation, les normes sociales, avant même l'imposition d'une discipline de danse).
- Auto-formation : transmission de savoirs entre élèves et formation à l'aide de photos

ou d'archives, réinvention de la rencontre historique.

- *Disputatio* : voilà une matière qui n'est jamais enseignée, parce qu'elle n'est pas une technique, mais un mode possible de l'élaboration de l'étudiant. La confrontation discursive, la discussion esthétique, la polémique : voilà ce que les écoles actuelles ne connaissent pas.
- Accès à des spectacles et à des projets artistiques qui tirent les leçons du minimalisme, du féminisme, de l'art corporel, du cinéma expérimental, de l'esthétique, de la performance, du multiculturalisme affiché, parmi tant d'autres lignes en chantier.
- Méthodologie d'accès à des outils de recherche diversifiés (médiathèque du Centre national de la danse, lectures

discutées, recherche d'archives sonores et visuelles)

- Déplacements (quitte à précariser les conditions de vie pour se coller à telle ou telle école, festival, montagne, université, compagnie d'artistes).

P.S. : On entend ici et là la nécessité d'inventer des écoles de chorégraphes. Mais aujourd'hui, il suffirait que les écoles de danse moderne soient des écoles d'art.

(Extrait du document distribué en amont du projet, de juin 2002 à juin 2003)

Après

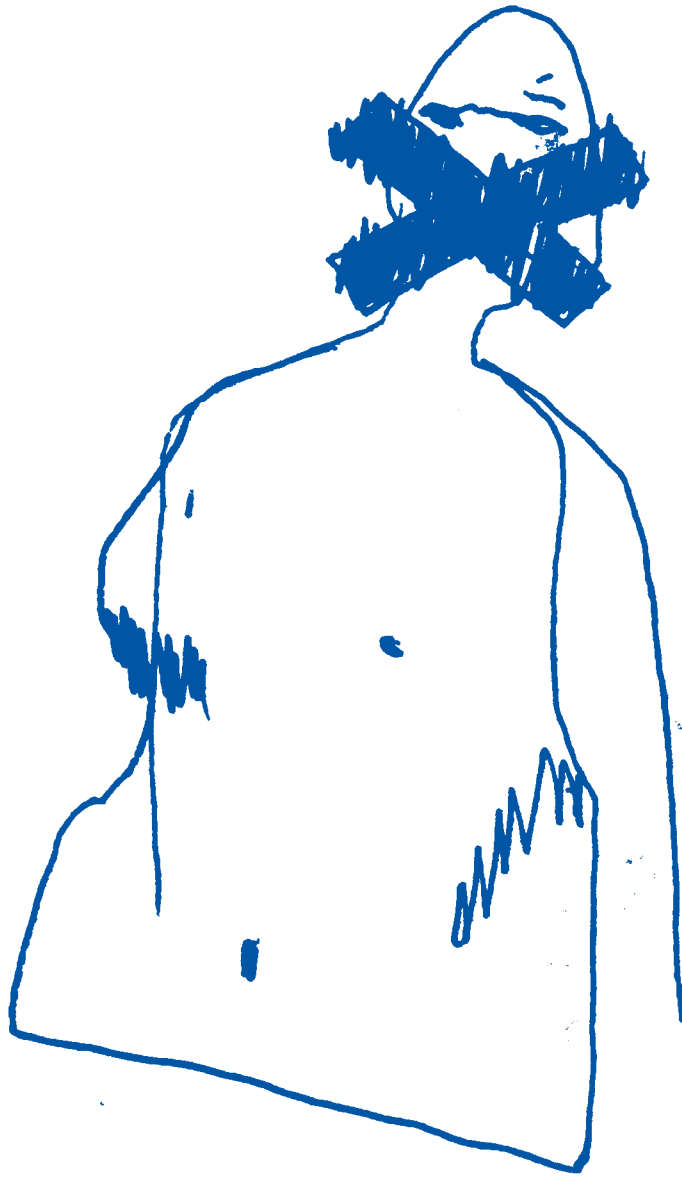
« Oh ! non, je ne supporte pas ta missive ! Ose dire que Bocal ne vous a apporté aucun débouché. Bocal a toujours été clairement énoncé comme un projet non-diplômant, sans garantie, comme un projet risqué qui n'assure pas un travail à la sortie, puisque l'idée est de savoir inventer le travail qui n'existe déjà plus, ou qui n'a jamais existé. Il faut se déboucher avant de guetter les débouchés ! Débouche-toi toi-même ?! Mais si Nabil Yahia-Aïssa travaille avec Raimund Hoghe, si Bouchra Ouizguen devient la plus célèbre enseignante de tout le Maroc, si François Chaignaud danse avec Emmanuelle Huynh, et si Nicolas Couturier et Frédéric Schranckenmuller présentent leurs performances respectives au centre d'art du Plateau, j'espère bien que tu te sentiras marrie par ton injustice naïve. Quand le monde découvrira quelle danseuse tu es... quand Steve Paxton écrira sur cette bonne femme qui n'avait jamais pris de cours de danse, mais qui faisait tout à l'émotion, souviens-toi de nous. Souviens-toi de cette danse improvisée, nue sur un parking gelé, en spectacle devant un bus réchauffé instantanément... Laisse à chacun la liberté de ce qu'il estime être un bon débouché ! Laisse au moins le temps faire œuvre, et laisse chacun juge de sa propre situation, au lieu de te muer en une pythie facile. Pour ma part, les meilleurs débouchés n'ont jamais été des endroits où je désirais m'aventurer, sans quoi je n'aurais certainement jamais essayé de faire Bocal, la pédagogie étant toujours considérée comme un enterrement de première classe pour des artistes en mal d'inspiration et de moyens ! »

Voilà pour le fiel, le reste sera plus calme, je le promets. Jurer et cracher, un geste solennel.

3

Bocal, ne nous poursuis pas. Ménage nos amitiés fragiles. Assure à chacun l'avenir doré des artistes qui entrent dans ce XXI^e siècle si souriant. Fais que les insultes, une fois balancées, regagnent le lit profond et ne ressortent plus, avant longtemps. De quoi parle-t-on ? Qui insulte qui ? Qui a insulté qui ? Les insultes s'apprennent à l'école, et les cours de récréation sont l'écho des enfers du monde adulte contemporain. Pourquoi ferions-nous exception ? Pourquoi resterions-nous à l'écart des grands problèmes ? Pourquoi notre projet échapperait-il aux affres prévisibles des groupements humains ? Avec *Bocal*, nous n'échappons à rien de ce qui fait l'école. La volupté, aussi, le sentiment du devoir accompli, aussi, travail bien ou mal fait, aussi, désirs extrêmes de ceux qui jouent leur avenir dans le présent, etc, etc. Je ne me comprends plus moi-même, à force. Je trouvais que Jacques Derrida écrivait comme un robinet, et maintenant qu'il est mort, je fais comme lui. La pensée de notre action a envahi mon cerveau, j'ai brouillé mes neurones avec cet afflux de sang.

Je n'ai jamais eu d'accident, mais *Bocal* a été une difficulté – *Bocal* est une sorte d'accident –, j'espère que je recouvrerai la danse, après, que je retrouverai le chemin de la sérénité chorégraphique, si jamais je sais ce que c'est, et si jamais cela existe ! Que Benoît Lachambre me montre la voie de l'ouverture des tubes corporels. Qu'il m'indique en dansant le chemin urétro-gosier-poumons-canal lacrymal, sa « métaphysique des tubes », afin que le fiel coule à l'extérieur sans blesser personne.



Exercice n° 2

Si les écoles sont hiérarchisées, organisées en échelons inamovibles, si les horaires sont implacables, si les règlements sont omniprésents, si on apprend toujours plus à se taire devant le professeur et à rester assis tassé qu'à ouvrir la bouche ou se mouvoir librement, c'est que, dès que ces barrières sautent, les enjeux sexuels, politiques, sociaux, conflictuels, les enjeux vitaux de l'éducation, sautent au visage de tous. La panique menace de toutes parts. C'EST POUR CELA qu'il y a peu de projets alternatifs, c'est pour cela que les artistes fondent peu d'écoles bizarres... Non seulement ce sont des gouffres énergétiques, des économies instables et incontrôlables, mais en plus, sans les règles, les plus anarchistes se troublent, croient au grand soir, font sauter la baraque, juste pour voir. Dans une école normale, on s'ennuie, mais cet ennui est un excellent medium pour la créativité. Quand je m'ennuie, je joue avec mes doigts et j'invente la masturbation, ou l'entraînement involontaire, ou la chorégraphie du siècle... Au contraire, dans une école inventée de toutes pièces comme la nôtre, où tout le monde est responsable de ce qui arrive, littéralement, c'est la panique qui menace, pas l'ennui. Panique devant tout ce que nous pourrions faire par miracle si tout le monde était d'accord, panique devant le temps qui s'écoule sans être rythmé par les plannings, les horaires, les rituels qui fixent le temps chaotique de l'éducation. S'éduquer est suffisamment monstrueux pour que tout soit fait pour maintenir l'expérience à un niveau d'intensité supportable. L'éducation est une bombe, et le dispositif coercitif fait tout pour limiter les effets de surexcitation et d'engrenage explosif. Non, les rôles si souvent stéréotypés des maîtres et des élèves, des directeurs et des étudiants, des coaches et des apprentis, ne sont pas là uniquement pour assurer le pouvoir des uns aux dépens des autres. Non, le cours magistral n'est pas uniquement un moyen de faire taire le plus grand nombre, et si quelqu'un assume des décisions, ce n'est pas uniquement pour avoir la sensation de dominer. C'est pour débarrasser les étudiants de problématiques qui pourraient aussi les encombrer ou les faire lâcher prise devant l'étendue des possibles. Le monde libre est

plus effrayant à inventer que le monde socialement stabilisé. L'éducation draine avec elle de telles forces, une telle puissance historique...

Notre école s'auto-consumera, pour le meilleur et pour le pire, ce qui ne l'empêche pas d'avoir ses tiédeurs, ses moments de répit, ses plaisirs, ses bienfaits, ses qualités uniques, sa clarté partielle, son intelligence, tout ce qui fait ici texte.

Bocal m'appartient ainsi, ce qui n'exclut nullement la possession de *Bocal* par autrui. J'aime penser que les événements traversés doivent appartenir en propre à chacun, c'est-à-dire que chacun possède potentiellement la totalité de l'événement. Si une aventure est partagée, et celle-ci l'est au plus haut point, il n'en demeure pas moins qu'elle fait sens pour chacun, que chacun peut entièrement se saisir du flux et vivre avec, en incluant tous ses protagonistes. *Bocal* appartient à qui veut, et *Bocal* appartient en propre à chacun, et nous sommes *Bocal*. Je vis désormais avec Élise Ladoué, Gaspard Guilbert, Frédéric Schranckenmuller, Maeva Cunci, Nicolas Couturier, David Miguel, Ève Girardot, Félicia Atkinson, Bouchra Ouizguen, Natalia Tencer, Joris Lacoste, Nabil Yahia-Aïssa, Clément Layes, Barbara Matijevic, François Chaignaud, car ils sont dans ma tête, et je ne doute pas qu'en eux aussi une toute autre somme se dessine, un autre point de vue non moins légitime ou intelligent ou fou. Reste que je suis *Bocal*, c'est un fait, c'est un ressenti, cela n'engage que moi. *Bocal* reste encore à prendre, à l'infini, quand bien même j'en fais la matière de mes rêves. Paix.

Cherchons lieu de résidence calme, vert, agréable, offrant un cadre de vie apaisant et diversifié, bien sous tous rapports, pour développer relation éphémère. Possibilité de s'aérer et de profiter de la nature.

Profitons de la nature, mais emportons le livre d'Elfriede Jelinek : *Méfions-nous de la nature sauvage.*

Hébergement pour seize.

Nous aurons un mois entier, seuls, au cœur de l'idée de *Bocal* : face-à-face, sans personne invité, charge à nous d'inventer notre entraînement, notre pratique, nos méthodes, nos étirements, nos échauffements, nos lectures communes. Inventons des cours, testons, expérimentons tous azimuts, considérons que nos cours du matin sont nos performances, amenons la recherche dans l'ordre du cours lui-même, en espérant que l'invention dans le cours serve de cours.

Mais, sérieusement. Si je commence... où commence *Bocal* ? *Bocal* commence dans la rue ? *Bocal* commence à Vienne ?

sélection
audition
recrutement
appel à candidature

Est-ce le début ?

Le futur étudiant est déjà un futur employé = le futur de l'étudiant est déjà employé dès lors que l'école procède avec ses membres comme l'entreprise avec les siens = le futur est déjà employé dès lors que l'école procède de l'entreprise industrielle de masse, avec ses membres triés sur le volet = l'école assujettit ses élèves avant même de commencer si elle procède sans finesse, en écrémant rapidement les dossiers et les physiques = l'école est tout entière dans la sélection = les grandes écoles d'ingénieurs brillent surtout par leur entonnoir préalable = l'école de danse de l'Opéra de Paris est un vaste écrémage = le concours d'entrée de bien des organismes est ce qui garantit à l'organisme sa valeur = la valeur de bien des écoles n'est pas intrinsèque, puisque les élèves se sont formés avant, en vue d'y accéder = la pédagogie ne sert pas, puisque l'entrée étroite garantit la qualité immuable de la viande.

Autre version :

La sélection hypernaturelle sert de pédagogie, et les déséquilibres sociaux assurent les chutes avant le départ.

Autre version :

La méthode de base pour *Bocal* consiste simplement à amener des concepts liés à la modernité artistique DANS l'école. Ainsi, le nomadisme, la temporalité éphémère, l'artisanat malhabile, l'autocritique, l'érosion des hiérarchies sont au cœur battant de notre île.

Il est donc clair pour chacun que ces catégories (l'informe, les marges, la critique...) doivent faire partie du bagage artistique moderne à incorporer.

Il n'y a pas d'audition collective et officielle pour *Bocal*.

La « sélection » est remplacée par quelque chose de labile, anarchique, marginal, informel. La subjectivité et le chaos sont revendiqués, et il n'y a pas de profil type pour les étudiants potentiels.

Je me mets face à des gens qui ne m'ont rien demandé. Ils ne sont pas forcément « en attente », ils ne m'estiment pas forcément, certains demandent à voir la marchandise !

Je dois être un bon rhéteur, sous peine de fiascos partiels. Peu d'étudiants en danse semblent tentés par l'aventure, et c'est peut-être que je l'ai mal exposée pour eux, selon eux.

Au conservatoire de Lyon, je me suis vu au second tour ! J'ai grillé une étape. Je les ai mis en garde au lieu de séduire. Plus d'un en a été refroidi. Mais je n'avais pas souvent été dans la situation d'avoir à convaincre de tout : validité de mon parcours d'artiste, validité de ce projet, validité de leur participation... Je ne peux décemment pas garantir l'instabilité revendiquée. J'expose les problèmes, car c'est ce qui m'intéresse, plutôt que les atouts de cette fantastique expérience. Puis-je dire à quiconque : « Ce sera une expérience fantastique ?! »

En fait, j'aime cette redistribution des pouvoirs. Même si je pense que ce projet peut leur faire toucher un espace critique et une analyse esthétique qui soient jouissance, je m'expose à leur désaveu. « Le pauvre, il en est réduit à venir nous rencontrer lui-même ! »

Qu'un chorégraphe explique le projet plus qu'il ne juge les candidats est suspect. Le chorégraphe sérieux n'a pas de temps à perdre avec des gens qu'il n'engagera pas. Pour moi au contraire, ces discussions avec tout un chacun sont déjà la chose même.

J'expose aussi cela, que je ne suis pas (encore) un enseignant, et qu'il va falloir être inventif pour se croire capable de tenir classe. Tenir pendant un an.

Je tiens aussi à souligner qu'il est possible de négocier avec son propre curriculum. La diversité est « ce qui nous a

construit » en dehors et malgré et à l'intérieur même de ce qui est mentionné habituellement dans un parcours. Telle école, tel stage, tel diplôme sont infléchis dangereusement par des événements comme : « j'ai été chamboulé par tel film » ou « l'école a été fantastique sous la conduite de tel formateur pour x raisons irraisonnées » ou « mon diplôme masque mon intérêt pour l'écriture instantanée » (par exemple).

Il n'y a pas de quotas : danseurs/non-danseurs, français/étrangers, jeunes avachis/fringants aînés, étudiants en art/étudiants en architecture... Je vois le danseur dans l'étudiant en art, le métis dans le Bourguignon, l'amour de la danse française chez le Brésilien.

Les critères sont flous. J'espère engager quelqu'un dans le métro, en supplier un autre pendant de longs mois, chercher plutôt que sélectionner.

— Message transféré

De : Chaignaud François

Date : Tue, 20 May 2003 14:48:43 +0200 (CEST)

À : Boris Charmatz

Objet : Re: concernant le projet pédagogique.

(...)

Le descriptif du projet me parle beaucoup et ça pourrait effectivement être l'occasion de prendre le temps de savoir ce qu'on a envie de faire. J'ai été très frappé par les similitudes entre les ambitions de *Bocal* et le contexte de *Renovatio* (Renaissance) scolaire du XII^e siècle dans l'Occident chrétien !! D'abord, bien sûr, l'objectif de placer les acteurs dans un dispositif de *disputatio* : l'exercice scolaire et intellectuel de la *disputatio* est né du renouveau des pratiques scolaires au XII^e siècle et en particulier de l'introduction de la question et de la dialectique. L'itinérance du projet rappelle à la fois la *peregrinatio* (maîtres et élèves, tous latinistes, parcourent l'Europe – surtout aux XII^e et XIII^e siècles – pour être au plus proche des innovations, des recherches...) et les conditions matérielles du phénomène scolaire. Aucune école (et aucune université jusqu'à la fin du XIV^e siècle) ne dispose de local fixe, les conditions sont précaires et instables.

Globalement, je suis touché par l'enthousiasme, par la volonté de se positionner comme *moderni*... qui me font penser à l'élan des intellectuels du XIII^e siècle. Beaucoup d'autres similitudes aussi : les enseignants restent apprenants (comme les bacheliers chargés de cours à l'université)...

Je me permets de communiquer cette brève réflexion, je suis étudiant en histoire, c'est pourquoi mon esprit est enclin à voir ces similitudes. Cette année, j'étudie, entre autres, l'éducation et l'enseignement dans l'Occident chrétien du XII^e au XV^e siècle.

(...)

François

De : Vincent Weber

À : Boris Charmatz

Je lis ton projet intitulé « Bocal ». Je sens le besoin de me manifester. Dire où je me situe parce qu'il va falloir commencer à se situer. Ma carte d'étudiant me situe au CNSMD de Lyon, ce qui explique peut-être que j'aie eu écho de ta trajectoire, notamment par ta rencontre avec les troisièmes années.

Je me situe donc rapidement : j'ai commencé la danse parce que j'ai découvert ce que d'autres découvrent sans doute ailleurs ou jamais, j'ai découvert que ce qu'on appelait une technique était une rencontre énorme. Rencontre d'un mode de sensations nouveau, d'une autre présence. Au cours d'un de mes premiers cours de danse, on m'a amené à changer mon poids lors de la marche. Au bout de quelques minutes, j'ai pleuré, j'avais dix-huit ans.

Je n'ai pas le désir d'analyser pourquoi.

Reste la sensation d'un rapport à moi, à l'enseignant, aux autres, bouleversé. Toutes les dynamiques, les regards, les forces que cette technique mettait en jeu ont posé la question d'être là, de regarder comme cela, d'avancer à ce rythme, d'être cela. J'ai découvert qu'une technique se jouait autant au niveau politique, éthique, que sensitif, la technique sentie comme des stratégies de corps et d'esprit, chacune rejoint la relation de l'un à l'autre. Alors, intuitivement, j'ai senti que bien avant ce cours, j'étais déjà plein de techniques. J'étais un peu le lieu où toutes les techniques qui passaient par-là s'interpénétraient.

Et puis je me demande si cela a de la force d'être à ce croisement, ou s'il faut bouger, et de toute façon ça bouge tout seul. En ce moment, je lis beaucoup moins qu'avant, et cela c'est déjà se mettre à un autre endroit, tout comme entrer au CNSMD ou aller au cinéma tous les soirs. Tout compte, même si tout ne se maîtrise heureusement pas. Je crois fermement que tout rentre dans cette bataille : ma langue, ma ville, mes lieux, les gens que je côtoie, ce que je mange, où je dors, mais évidemment puisqu'il s'agit ici d'être danseur, d'être ce que je danse. Inventer un homme qui danse. Du coup, les techniques de danse sont forcément à penser dans leurs rapports de force avec d'autres techniques. Où je me mets au milieu de tout ça, vis-à-vis des autres... Donc, choisir un corps. Se construire son lieu. Créer les rapports de force. Cela, à l'évidence, c'est ce que l'école ne veut ou ne peut pas faire. Ou bien qu'elle fait, car elle propose tout de même un corps, qui, impensé, inchoisi et insitué, est sans force, à moins, comme tu le dis, d'être capable de former ces choix et cette dynamique. L'école, c'est une réalité, s'en contrefout. C'est qu'elle a pour but de nous permettre de trouver un travail. Mais nous sommes quelques-uns à être convaincus

que cela ne se trouve pas : cela se crée. J'aime t'entendre dire que ce que je tente de construire ne s'arrête pas au studio. Il est bon de lire ailleurs ce dont on est convaincu.

Des élans hétérogènes, dis-tu. Je t'écris parce que je partage cette stupéfaction devant le manque d'élan. Parce que je m'étonne que le but des écoles soit de permettre de trouver du travail et non de le créer. Parce que je refuse radicalement la pensée qui gouverne cette école, à savoir la distinction entre la technique au sens gymnastique et l'artistique au sens divin. Parce que je supporte de moins en moins l'absence de projet risqué et radical dans ces lieux. Parce que je déteste que la pluralité, en étant non dirigée, devienne de la médiocrité.

Et j'essaie chaque matin de faire un projet radical avec cette école. À y perdre toutes mes forces. D'où peut-être cette lettre. Une lettre d'élève pour accentuer son projet. Pour se joindre d'une manière ou d'une autre aux élans que tu commences à lancer. Concrètement, il y a le désir de rentrer en contact pour regarder, participer ou penser à tes projets. Rien de précis encore si ce n'est la brutalité de la décision d'écrire afin de se mettre en relation pour des projets futurs.

Salutations.

Tu peux répondre sur ce mail.

> (Lettre)

>

Ayant pris connaissance des conditions impitoyables de travail qui auront cours pendant l'expérience nommée *Bocal*

Sachant les risques identitaires aléatoires que peut provoquer une collaboration aussi poussée

Acceptant de rester coûte que coûte la fameuse Bouchra que la France France envie au Maghreb Maghreb

Mais prête à en découdre avec un pauvre danseur originaire des montagnes savoyardes

Sachant qu'il ne va pas renoncer facilement à ses lubies d'entraînement réinventé et de danse consternante à bien des égards

M'engageant avant même de savoir bien de quoi il va retourner

Ayant pris connaissance que les dissensions seront systématiquement incorporées à l'expérience

En conséquence de quoi je pourrai être condamnée si je suis insupportable à

faire mon propre *Bocal* en errant dans Paris à la recherche d'un cours de danse adapté à mes besoins

Sachant enfin que le projet *Bocal* serait menacé gravement sans ma présence

Mes services et mon énergie ayant déjà fait leurs preuves ici ou là

Connaissant donc toute la poisse qui entoure ce projet obscur

Je m'engage par la présente à essayer d'aider Boris Charmatz et les autres Bocalistes à élever le débat

Trouver des méthodes dignes d'être consignées par l'histoire officielle de l'art

Danser tout mon soûl pour faire taire les critiques qui ne vont pas manquer de pleuvoir

Tenter de les sortir de la dépression mondiale

Étant entendu néanmoins que Boris Charmatz et son administratrice géniale Angèle Le Grand me doivent quelques précisions indispensables (surtout que je n'étais pas là pour la présentation du projet à Montpellier, parce que je faisais des emplettes)

Ayant pris bonne note que le premier jour de *Bocal* est le 14 juillet

Et que le feu d'artifice a lieu à Vienne Autriche

Sous réserve de graves troubles

Je m'engage à donf !

>

> Date : 18 mars 2003

> Fait à : Montpellier

> Signature : B.Ouizguen

> Pacte scellé

En recherche des futurs Bocalistes, je dissémine l'électricité comme un chien contamine les parcs. Qu'au moins un peu d'énergie se diffuse, même si *Bocal* ne comprendra *in fine* que quinze étudiants. Les après-midi que je passe avec chaque personne deviennent une activité en soi, une activité possible, régulière dans l'irrégularité des essais particuliers. Ce qui est un temps d'avant la chose est déjà la mise en branle d'un état de réceptivité, de quête, de rire avec l'enseignement.

De ces rencontres naît le désir de travailler avec n'importe qui. N'est-ce pas cela, la pédagogie absolue ? Prendre n'importe qui et essayer. *Bocal* ne permet cela qu'à moitié, on ne peut pas passer une année entière avec n'importe qui ! (quoique)