
Université Catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
FOPA - Master 2 en Sciences de l'Éducation

*Le corps à l'œuvre :
De la transmission à l'appropriation -
Le cas de la*

Danza Duende



Promoteur : Etienne Bourgeois
Comité d'accompagnement : Ghislain Carlier
Christophe Depaus

Leoncelli Maggy
NOMA 966-31-100

Option : Formation pour adultes
Année académique : 2013-2014

Ne sentez-vous pas que la danse est l'acte des métamorphoses ?

- Valéry -

*Derrière tes pensées et tes sentiments, mon frère, se tient un puissant maître, un inconnu
montreur de route – et qui se nomme: soi. En ton corps il habite, il est ton corps.*

- Nietzsche -

*L'homme est un roseau pensant, mais ses plus grandes œuvres se font quand il ne pense ni ne
calcule; il nous faut redevenir comme des enfants par de longues années d'entraînement à
l'art de l'oubli de soi*

- Daisetz T. Suzuki -

Mes remerciements vont tout d'abord vers mon promoteur, Etienne Bourgeois, sans qui cette aventure n'aurait pu prendre forme. La recherche est en soi une découverte et les échanges vécus ont été source d'enrichissement.

En tant qu'accompagnateur, Ghislain Carlier m'a guidée dans le vaste monde psychocorporel, m'aidant à établir des liens entre le terrain observé et les recherches précédemment menées en la matière.

Quant à l'accès au terrain de pratique choisi, il a été facilité par mon second accompagnateur, Christophe Depaus, m'ayant aidée à expliciter la démarche et la visée de ce dernier.

Les lecteurs de ce mémoire m'ont permis de repérer les erreurs que l'on ne voit plus, faute de recul et d'affiner la présentation du cadre contextuel, un allant de soi pouvant parfois apparaître par la nature de cette intervention, étant initiée à la pratique en question.

Enfin, un apport, et non des moindres, provient de mon entourage qui a, de façon souterraine, soutenu les fondations de ce projet de recherche. Tel un arbre, le tronc n'est stable et les branches ne peuvent s'épanouir que reliés à des racines solides, profondément ancrées.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>INTRODUCTION</i> | 5 |
| <i>PARTIE THEORIQUE</i> | 6 |
| PROBLÉMATIQUE | 6 |
| CHAPITRE 1 : HISTOIRE DE NOTRE RAPPORT AU CORPS ET PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE DE LA PRATIQUE DE LA DANSE | 7 |
| 1. 1. LA PLACE DU CORPS DANS NOTRE SOCIÉTÉ | 7 |
| 1. 2. LA DANSE, ESSENCE DU MOUVEMENT DE L'ÊTRE HUMAIN | 8 |
| 1. 3. L'EXPRESSION CORPORELLE | 9 |
| 1. 4. DANSER SA VIE | 11 |
| CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL DE LA DANZA DUENDE | 12 |
| 2. 1. « DÉFINITION » DE LA DANZA DUENDE | 13 |
| 2. 2. GENÈSE ET DÉVELOPPEMENT DE LA DANZA DUENDE | 14 |
| 2. 3. SOURCES D'INFLUENCES DE LA DANZA DUENDE | 15 |
| 2. 4. OBJECTIFS DE LA DANZA DUENDE | 17 |
| 2. 5. PUBLIC | 17 |
| 2. 6. NIVEAUX D'APPRENTISSAGE DE LA DANZA DUENDE | 18 |
| 2. 7. THÉMATIQUES ET TECHNIQUES ABORDÉES | 19 |
| 2. 8. DESCRIPTION DE SÉANCES REPRESENTATIVES | 21 |
| CADRE THÉORIQUE | 24 |
| CHAPITRE 3 : L'APPRENTISSAGE PAR IMITATION | 25 |
| 3. 1. ORIGINE DE CETTE NOTION | 25 |
| 3. 2. DÉFINITION | 26 |
| 3. 3. L'IMITATION, UN PROCESSUS ACTIF | 26 |
| 3. 4. L'ACCOMPAGNEMENT VERBAL DU GESTE IMITÉ | 27 |
| 3. 5. L'IMITATION, RELATIVE À LA RÉALITÉ SUBJECTIVE DES APPRENANTS | 28 |
| 3. 6. L'IMITATION, CORPS À CORPS | 29 |
| CHAPITRE 4 : LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 31 |
| 4. 1. ORIGINE DE CETTE NOTION | 33 |
| 4. 2. ANGLE DISCIPLINAIRE CHOISI | 33 |
| 4. 3. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES | 34 |
| 4. 4. APPORTS PSYCHANALYTIQUES AU CHAMP ÉDUCATIF | 35 |
| 4. 5. LE RÔLE DU GROUPE DANS LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 36 |
| 4. 6. LA RECONNAISSANCE, NÉCESSAIRE AU PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 38 |
| 4. 7. LE FACTEUR TEMPOREL, CONDITION DE DÉVELOPPEMENT DU PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 39 |
| 4. 8. LE RÔLE DU MAÎTRE, FACILITATEUR OU FREIN AU DÉVELOPPEMENT DU PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 40 |
| 4. 9. L'IMPROVISATION, CONTEXTE FACILITANT LE DÉVELOPPEMENT DU PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 40 |
| QUESTIONS DE RECHERCHE | 41 |
| HYPOTHESES | 42 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CADRE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES | 43 |
| PROCEDURE..... | 45 |
| PROFIL DU SUJET INTERVIEWE..... | 48 |
| PRESENTATION DES RESULTATS | 53 |
| 1. IMITATION..... | 54 |
| 1. 1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES | 54 |
| 1. 2. UNE IMITATION SINGULIÈRE, PAR CORPS | 55 |
| 1. 3. CARACTÈRE SOCIAL DE L'APPRENTISSAGE PAR IMITATION..... | 55 |
| 1. 4. ACCOMPAGNEMENT VERBAL DU GESTE IMITÉ | 57 |
| 2. INDIVIDUATION | 59 |
| 2. 1. L'IMPROVISATION, ESPACE D'EXPRESSION PRIVILÉGIÉ DE L'INDIVIDUATION | 59 |
| 2. 2. UNE INDIVIDUATION SINGULIÈRE, PAR CORPS..... | 60 |
| 2. 3. CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE | 63 |
| 2. 3. 1. LE STYLE PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATRICE INFLUENCE LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 63 |
| 2. 3. 2. LE GROUPE PEUT ÊTRE UN FACILITATEUR DU PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 65 |
| 2. 4. CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES | 66 |
| DISCUSSION DES RESULTATS..... | 70 |
| 1. 1. PERSPECTIVE INTÉGRÉE | 70 |
| 1. 2. L'ACCOMPAGNEMENT VERBAL DU GESTE IMITÉ..... | 71 |
| 1. 3. LE PRESENCING, | 72 |
| AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE PAR IMITATION ET FACILITATEUR DU PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 72 |
| 1. 4. L'INDIVIDUATION, UNE QUÊTE D'AUTHENTICITÉ..... | 75 |
| 1. 5. LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE, HAUT LIEU DU PROCESSUS D'INDIVIDUATION..... | 75 |
| 1. 5. 1. LE RÔLE CENTRAL DU GROUPE DANS LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION..... | 75 |
| 1. 5. 2. LE PROFIL DE LA FORMATRICE, CRUCIAL EN VUE DU PROCESSUS DE DISTANCIATION | 77 |
| 1. 6. LES FACTEURS INDIVIDUELS INTERVENANT DANS LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION | 77 |
| 1. 6. 1. L'HYPERSENSIBILITÉ..... | 77 |
| 1. 6. 2. PERSPECTIVE TEMPORELLE | 78 |
| LIMITES DE MA RECHERCHE ET PROLONGEMENTS | 80 |
| <i>CONCLUSION</i> | 83 |
| <i>BIBLIOGRAPHIE</i> | 85 |
| <i>ANNEXES</i> | 89 |

INTRODUCTION

La présente étude se propose d'analyser le caractère imitatif de l'apprentissage, en premier lieu, au-delà d'une « simple » reproduction. L'aspect transformationnel de l'apprentissage, en tant que réappropriation personnelle de ce qui est transmis, est en deuxième lieu investigué. La part créative de l'acte d'apprentissage est interrogée, en filigrane, à travers le processus d'individuation qui conduit à la personnalisation de ce que l'apprenant retire de cette transmission et produit, à son tour, élaborant peu à peu son style propre.

La dimension corporelle de l'apprentissage, longtemps considérée mineure au regard de l'aspect cognitif de celui-ci, fait aujourd'hui l'objet d'un intérêt grandissant, au même titre que la dimension émotionnelle. Cette recherche s'inscrit, à ce titre, dans un terrain de pratique comportant une dimension corporelle expressive, la Danza Duende, avec pour objectif central la danse comme moyen d'interpréter le monde en soi, authentiquement singulier.

Ce mémoire est constitué de deux grandes parties, théorique et empirique. La partie théorique fournit, dans un premier temps, un cadre d'analyse combinant les processus d'imitation et d'individuation, pour comprendre ces situations d'apprentissage, ce cadre participant à l'élaboration des questions de recherche et des hypothèses émises. Ensuite, dans la partie empirique, des entretiens ont été conduits au sein du terrain de pratique choisi afin de récolter les données nécessaires à la confirmation ou l'invalidation de ces hypothèses. Enfin, après avoir confronté les hypothèses de départ aux résultats d'analyse, les limites et prolongements possibles du mémoire ont été envisagés, ainsi que les perspectives et moyens d'action, en conclusion.

Les différents chapitres composant ce mémoire, se sont vus répartis comme suit. Après avoir exposé la problématique de cette recherche, une brève histoire de notre rapport au corps associée à la perspective socio-historique de la pratique de la danse compose le premier chapitre. Dans le second, sont présentés les enjeux de la transmission dans le registre corporel. Dans le troisième chapitre, le contexte du terrain de pratique observé est décrit. Le cadre théorique fait suite à cette partie introductive, développant successivement la théorie relative à l'apprentissage par imitation et celle liée au processus d'individuation. Les questions de recherche et hypothèses formulées ouvrent la voie à l'exposé du cadre et des choix méthodologiques, suivis de la procédure, du profil du sujet interviewé et de la méthode d'analyse utilisés. Par la suite, les résultats sont présentés et font l'objet d'une discussion, amenant conséquemment les limites et prolongements de cette recherche.

PARTIE THEORIQUE

PROBLÉMATIQUE

Tout art fait l'objet d'un apprentissage et comme tel, il s'inscrit dans un double mouvement: observation d'un modèle et réappropriation personnelle. L'idée d'imitation a cependant mauvaise presse, ne laissant supposer qu'une reproduction à l'identique. Le paradoxe réside dans le fait que contrairement à ce qui est communément véhiculé, ces deux dimensions font partie intégrante du processus d'apprentissage, mais ne sont pas associées en vue d'une intégration durable des acquis.

Travaillant en tant que professeur de français et d'histoire de l'art dans une école secondaire artistique, j'ai pu tout particulièrement constater dans mes classes que la part corporelle était bien trop souvent annexe dans les séquences d'apprentissage, tout comme ce fut le cas lors de ma propre scolarité, héritiers que nous sommes de la civilisation du livre. Depuis mon entrée en fonction, je m'intéresse aux conditions d'émergence de la créativité, sous toutes ses formes, et souhaitant à présent élargir mon champ d'activités au monde de la formation d'adultes, la danse a retenu mon attention, étant donné que je la pratique régulièrement.

De prime abord, cet art peut sembler des plus cadrés, les apprenants reproduisant les séquences de gestes montrées, par le biais de chorégraphies pré-orchestrées, notamment ; c'est, en effet, actuellement, la situation d'enseignement la plus courante. En tant qu'apprentissage, la danse est souvent dotée d'un certain académisme, des plus rigoureux dans le contexte de la danse classique, par exemple. Or, depuis la nuit des temps, la danse constitue un élan d'énergie vitale, dynamisant les êtres. C'est ce qui est encore souvent ressenti par les personnes dansant pour le plaisir, en amateurs, hors cadre formel. Afin de ne pas dénaturer la danse, la vider de son essence même, il importe de privilégier l'expression corporelle, sollicitant la créativité des apprenants.

Cette recherche se veut être l'exploration d'un domaine encore peu investi de façon interdisciplinaire dans le monde socio-éducatif, à savoir l'approche corporelle de tout acte d'apprentissage ainsi que la synergie existant entre création et pédagogie. Et plus précisément, au travers d'un objet singulier, la Danza Duende, à la fois une philosophie et une danse puisant ses racines dans la tradition orientale, présentant dès lors d'autres cadres de référence, culturellement parlant. Le choix de ce terrain s'est opéré en fonction de la primauté de l'expression corporelle. Cette philosophie de la danse, intégrant la méditation à ses pratiques,

offre l'opportunité d'apprendre à se recentrer et à habiter chaque mouvement, à apprécier son caractère unique. La maîtrise des mouvements, après observation et reproduction, est couplée à l'expression de la créativité de chacun, par le caractère spontané, improvisé en groupe. Cet acte de communication est l'occasion d'un échange, sur le plan humain, de valeurs et non seulement la transmission de gestes, dénués de signification.

Les études précédemment menées en psychologie et en sciences de l'éducation, en termes de reproduction et d'appropriation, seront donc ici appliquées au terrain singulier qu'est la Danza Duende. La question qui guidera notre lecture sera la suivante: ***dans un processus mimétique, comment le sujet apprenant peut-il progressivement trouver son style propre?***

CHAPITRE 1 : HISTOIRE DE NOTRE RAPPORT AU CORPS

ET PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE DE LA PRATIQUE DE LA DANSE

1. 1. La place du corps dans notre société

Tel que soulevé par Le Boulch (1976), sous des semblants de libération, d'abord sexuelle au regard de la révolution culturelle de mai 68 en France, le monde occidental déforme l'image du corps, la dénature même. Malgré une large diffusion d'images mettant en valeur le corps, il est à constater, à l'heure actuelle, qu'elles sont idéalisées, prônant jeunesse et recherche de perfection, voire désincarnées, la minceur devenant le canon de beauté dominant. Cette survalorisation est destinée à cacher, en réalité, un sentiment d'étrangeté envers ce corps, grand inconnu, devenu un objet de consommation vidé de sa propre identité.

Et l'école, haut lieu de nos socialisations, se borne aujourd'hui encore à discipliner nos corps, en exigeant une position assise tout le jour durant. Cette dissociation entre corps et esprit, originaire de l'Antiquité, provoque une scission interne, l'homme cherchant sans trêve à retrouver son unité première. Dans notre civilisation judéo-chrétienne, le corps a longtemps été considéré impur, en opposition à l'esprit, seul capable de raison. Pour reprendre l'expression de Ginot & Launay (2002), l'école est *une fabrique d'anticorps*. Cette vision, dichotomique, a été transmise à des fins sociales : **l'éducation** ; ou comme le disait Heller (Heller, 1997, cité par Maulini & Maulini) : *Les corps, tout comme les esprits, doivent être domestiqués, rectifiés, fortifiés*. Le calme, l'application et le contrôle de soi sont ainsi favorisés, brimant précocement le besoin de mobilité des enfants. Les corps sont dressés,

figés, rendus impersonnels sous le mobile de conventions sociales censées éduquer l'homme, l'éloigner de son animalité.

Depuis toujours, le corps est donc tributaire du contexte socio-culturel qui l'entoure. Et de nos jours, contrairement aux apparences, connaître son corps, apprendre à l'écouter et à s'exprimer à travers lui afin de communiquer une expression personnelle authentique, nécessite un apprentissage. La Danza Duende s'inscrit dans ce mouvement de libération et de découverte de soi, la danse étant la voie privilégiée d'expression du corps.

1. 2. La danse, essence du mouvement de l'être humain

Le Boulch (1976) nous apporte également un précieux éclairage historique quant aux origines du mouvement dansé. En des temps immémoriaux, la danse a probablement été le mode d'expression le plus spontané, avant la parole elle-même. De toutes parts, les peuples primitifs ont utilisé la danse en qualité de langage social, le corps exprimant les émotions partagées avec l'ensemble de la communauté. **Les premières danses** étaient qualifiées d'**imitatives**, les danseurs donnant littéralement corps aux situations qu'ils espéraient voir se produire, exorcisant ainsi leurs peurs collectives face à l'inconnu. Les danseurs étaient comme possédés, les corps étant émotionnellement chargés, poussés par une force supérieure. **Progressivement, un symbolisme gestuel conventionnel** a remplacé la danse de type imitatif, tel qu'on le retrouve dans les danses sacrées de l'Inde. L'expression corporelle instinctive a fait place à une codification des mouvements, édictée par les prêtres, sorciers et chamans, que nul ne pouvait enfreindre sous peine de s'attirer les foudres des dieux. Le danseur s'est alors vu instrumentaliser, toute expression personnelle étant bannie au profit d'une **valorisation de la technique**. Au fil des siècles, chacune de ces deux visions de la danse l'a emporté alternativement sur l'autre : technique et expression se sont succédées, la première permettant de dépasser le simple stade d'expression émotionnelle en vue de la transmission d'un message à caractère esthétique et la seconde donnant vie aux gestes formalisés.

Plus récemment, au XXème siècle, deux grandes figures de la danse moderne ont remis à l'honneur **l'expressivité des mouvements**, que l'Antiquité romaine et le christianisme, au Moyen-Âge, avaient reléguée au rang d'indésirables en ces temps de suspicion du corps. Isadora Duncan, en effet, contrant l'institution qu'était alors la danse classique, a soutenu le retour à une certaine pureté, une simplicité, une harmonie liées aux rythmes de la nature, en

dépassant la technique traditionnellement transmise. Martha Graham, quant à elle, a créé une technique et un style d'abord inspirés des sociétés primitives puis tournés vers les problèmes du siècle. *La danse moderne opérerait tout d'abord une rupture pédagogique avec la perspective d'un professeur démonstrateur et d'un élève imitateur* (Ferez, 2005, p. 43). La danse moderne puis la danse contemporaine vont tenter de s'éloigner de la perspective technique véhiculée par la danse classique, transformant les apprenants en "*machines corporelles*" (Lefebvre, 1998, p.87). Il est à noter que l'enseignement de la danse moderne restera marginal jusque dans les années 1980 en Belgique et en France. Le mode de transmission « classique » restera donc la voie royale, jusqu'à récemment. La vision américaine de la danse, en tant qu'expression d'une signification interne, se diffusera dans les années 1960-70 en France grâce à la contribution, notamment, de Claude Pujade-Renaud (Harbonnier-Topin, 2009).

1. 3. L'expression corporelle

Le terme d'expression corporelle désigne *cette tentative de « démomification » de l'individu pris dans les glaces des **techniques de reproduction*** (Bertrand & Dumont, 1976, p. 16). Les termes « expression corporelle » et « art du mouvement » sont moins réducteurs à leurs yeux que le mot danse. Ce choix est notamment motivé par le fait que la maîtrise du geste n'est pas une fin en soi puisque l'expressivité du corps est visée (Carlier, Gérard, Obsomer & Renard, 2002). *Le corps, dit Merleau-Ponty, est éminemment un espace expressif. L'espace corporel n'est pas neutre, il exprime des significations, est chargé de « valeurs »* (Bernard, 1995, p. 51). L'expression corporelle confère au corps un autre statut : les émotions se libèrent, la spontanéité et la créativité sont recherchées en opposition aux normes, à la technique. L'individu est envisagé comme un tout, ses dimensions affective et sociale sont également prises en compte. Une trop grande technicité dans l'enseignement de la danse a en effet pour conséquence une mécanisation des corps des danseurs, réduisant leur créativité et donc toute possibilité de personnalisation des mouvements, conduisant à l'expression de soi. **La technique n'est donc pas une finalité mais elle est toutefois nécessaire**, étant un moyen afin de donner forme, de concrétiser sa créativité (Bertrand & Dumont, 1972).

Trois courants vont être influents dans la propagation et le contenu de l'enseignement de l'expression corporelle en France (Comandé, 2005). En premier lieu, Pinok & Matho (alias

Monique Bertrand & Mathilde Dumont), professeurs d'EPS¹ spécialisées dans la danse, puis devenues mimes professionnels, **refusent la copie servile du modèle** et mettent en évidence les **capacités de création** des enfants. L'expression corporelle devient **improvisation** et liberté guidées par le **but de représentation** et de spectacle. En deuxième lieu, Pujade-Renaud, à la frontière entre l'écriture, les sciences de l'éducation, la psychanalyse, l'EPS et la danse, a insisté sur l'importance de la **spontanéité**, du **vécu intérieur** et de l'**émotion**. Pour elle, l'expression corporelle parle d'**une histoire qui s'inscrit dans le corps**. Dans les années 70, tentant elle-même de mettre sur pied un groupe d'expression corporelle au sein d'une faculté, elle rencontre des difficultés car la danse est une discipline difficilement mesurable. L'expression corporelle participe du mouvement critique du sport et de la compétition ayant émergé à la suite de Mai 68, pratique alternative en son temps. Celle-ci verra ses vertus, son bien-fondé reconnus, en tant que *délivrance du corps* (Pujade-Renaud, 1976, p. 18) mais sera crainte ; une absolue permissivité ayant effectivement mené à certaines démarches chaotiques. D'autre part, l'illusion d'une totale libération du corps et une mystification sont pointées par Pujade-Renaud. Le corps exempt de toute barrière, vierge, innocent, pouvant retrouver la pureté ancestrale qui était sienne, est un écueil fréquent (Ferez, 2005). En troisième lieu, le GREC², né sous l'impulsion de Jean-Bernard Bonange, remet en question l'idéologie et les méthodes d'éducation physique. Ce groupe s'érige contre une *Éducation Physique très structurée, très compétitive, fonctionnant sur le modèle de la démonstration et de l'imitation* (Ferez, 2005, p. 45). Il instaure une dynamique de groupe où l'enseignant, animateur, aide les participants à **accepter le non-savoir et la perte de l'objet technique**. Les grandes lignes pédagogiques tracées par Bonange en éducation physique, soulignées par Pujade-Renaud dans son ouvrage *Expression corporelle : langage du silence* (1974), sont *l'usage de médiations telles que les objets et les thèmes, une intervention « décentrée » de l'enseignant en retrait de la séance, une dynamique de groupe, une pédagogie ouverte, l'absence de technique, l'accès à un corps langage et l'absence de « capitalisation d'un savoir »* (Ferez, 2005, p. 57). Concernant la technique, elle précise que LE GREC ne l'exclut pas d'emblée, mais qu'elle est moins prégnante, pouvant être un frein à la création et à la communication. En fait, il s'agit davantage d'un rapport équilibré entre technique et improvisation, la première donnant une certaine structure, une solidité permettant le développement de la seconde. En danse, en effet, comme le souligne Pujade-Renaud, **toute la difficulté est d'enseigner une technique qui éveille et affine la sensibilité, qui travaille le corps de l'intérieur. Le plaisir de la sensation**

¹ Éducation Physique et Sportive

² Groupe de Recherche en Expression Corporelle

s'apprend. Le rôle du professeur, entre autres, est de l'autoriser et l'aider à l'explorer (Pujade-Renaud, 1976, p. 57). La Danza Duende se trouve à l'intersection d'un côté, de la rigueur technique, des règles et de l'autre, de la grâce, de la création et de l'expression de soi, présentant un caractère complexe, la danse unifiant le sportif et l'artistique, auxquels sont associées les caractéristiques précédemment énoncées.

1. 4. Danser sa vie

La différence majeure entre la danse et l'expression corporelle, bien que toutes deux comportent de semblables thèmes d'improvisation, tient au fait que **la danse** recherche, in fine, une mise en forme et se donne à voir alors que **l'expression corporelle** vise le ressenti et l'implication personnelle (Ferez, 2005). Nous pouvons donc affirmer que bien qu'empreinte d'expressivité, la pratique ici étudiée, **la Danza Duende, relève du domaine de la danse**. Les danses actuelles sont nées de combinaisons singulières de diverses pratiques corporelles. En danse contemporaine, l'exploration des sensations du corps peut mener à l'ouverture de son espace vital, à la découverte d'un hors-champ permettant la communication avec l'autre et le fait de trouver son corps à travers la reconnaissance d'autrui (Ibidem).

Garaudy, dans « *Danser sa vie* » (1973), va encore au-delà en expliquant que la danse n'est pas qu'un art, mais aussi **une manière de vivre, d'exister** : *le corps peut enseigner ce qu'un esprit qui se veut désincarné ne connaît pas : la beauté et la grandeur de l'acte lorsque l'homme n'est pas divisé avec lui-même mais tout entier présent dans ce qu'il fait* (Garaudy, 1973, p. 16). Depuis l'Antiquité, l'homme a tendance à négliger ce qui ne relève pas d'une certaine rationalité et l'expérience esthétique l'aide justement à identifier les réalités qui lui échappent ; l'art a pour tâche essentielle de « **rendre visible l'invisible** », comme l'exprimait Paul Klee. Par la danse, l'homme cherche donc à incarner ce vers quoi il tend, ce qui le dépasse, comme l'exprime l'auteur : *Vivre, c'est d'abord participer à ce flux et à cette pulsation organique du monde en nous, à ce mouvement, à ce rythme, à cette totalité, car, pendant notre sommeil même, veille dans notre poitrine la loi du double battement, de notre souffle et de notre cœur* (Garaudy, 1973, p. 27). L'avenir de la danse, en tant qu'art du mouvement, est pour lui d'ordre social ; la danse doit rester en permanence en contact avec le public de son époque en avançant et en créant le réel, non en le subissant, étouffant sous les assauts des spectacles de masse envahissant les salles et les écrans. Il prône une orientation globale, éducative et culturelle ; un **engagement social**, une *civilisation du choral* (Garaudy, 1973, p. 192) et non de l'affrontement, à l'image des premières civilisations humaines.

CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL DE LA DANZA DUENDE

Après avoir découvert quelques jalons historiques sur l'évolution de la danse ainsi que la lignée dans laquelle s'insère cette recherche, penchons-nous sur le contexte du terrain de pratique d'où sont prélevées les données empiriques.

La notion de transmission est essentielle, *tout apprentissage étant par essence relationnel et social* (Albarello, Barbier, Bourgeois & Durand, 2013, p. 34). L'apprentissage sera effectivement envisagé sous sa dimension sociale, en qualité d'interactions entre la formatrice et ses apprenantes, ainsi qu'entre elles.

Les processus d'imitation et d'individuation, axes de notre recherche présentés dans le cadre théorique, sont ici envisagés plus spécifiquement dans leur dimension corporelle. En effet, en tant que haut lieu de nos apprentissages premiers et de nos socialisations, le corps est des plus intéressants à observer.

Dans cette veine de recherche, des travaux ont été antérieurement menés, tout particulièrement au regard de l'apprentissage par imitation et ce, pour un public adulte. Ainsi, Nicole Harbonnier-Topin a-t-elle réalisé, en 2009, une thèse portant sur le processus d'imitation dans la classe de danse. Sa recherche se concentrait sur la relation pédagogique donnant lieu à une transmission traditionnelle de « démonstration-reproduction », celle-ci étant analysée comparativement dans cinq classes différentes. Cette configuration pédagogique a été interrogée au regard de l'analyse d'activité, propre à la formation d'adultes et a conduit à l'élaboration d'outils d'analyse spécifiques, relatifs à la pédagogie de la danse.

Les résultats de cette étude ont confirmé le fait que l'imitation peut être *créative*, tel qu'évoqué par Aristote (Oughourlian cité par Topin, 2009, p. 91). Plutôt qu'une copie conforme, il s'agit d'une reconstruction, d'une appropriation de l'objet d'apprentissage par le sujet. Le lien entre imitation et individuation y apparaissait en filigrane et c'est la piste de la créativité corporelle qu'il a été choisi d'investiguer, en tant que personnalisation des gestes transmis.

Le terrain d'observation sélectionné, le cours de Danza Duende, s'est révélé porteur puisqu'un objectif explicite de développement de sa capacité d'improvisation et d'expression de son authenticité³ allaient en ce sens.

³ Consulter, à ce propos, le point 2. 4.

2. 1. « Définition » de La Danza Duende

Le *duende* est un mot qui évoque un moment de présence authentique qui se manifeste à travers une expression artistique. Par authentique, il est entendu que l'inspiration guide l'artiste et que le public n'est pas soumis à un simulacre, sans émotion véritable. A l'origine, la notion de *duende* provient de la culture populaire hispanique et, plus précisément, du monde du flamenco. Le poète et auteur dramatique Garcia Lorca, dans son *Jeu & Théorie du duende* (2007), définit cette notion en tant qu'aspect substantiel de l'art ou encore une *création en action* (Garcia Lorca, 2007, p. 112) car c'est sous l'aspect d'un art vivant qu'il se présente préférentiellement, à savoir la musique, la danse ou la poésie parlée; mais il s'étend à tous les domaines de l'art en termes d'authenticité. Le *duende* ne s'exerce pas, ce n'est ni une question de technique, ni de maîtrise. Il n'a pas de forme bien définie, *ce sont des formes qui naissent et meurent de façon perpétuelle et élèvent leurs contours sur un présent exact* (Garcia Lorca, 2007, p. 119).

La Danza Duende est donc une philosophie de la danse, où s'incarne « l'art en tant que mode de vie ». Cette créativité au quotidien est évoquée par de nombreux auteurs, notamment en tant que « *création ordinaire* » *dissimulée au sein des activités apparemment passives du quotidien* (Certeau, 1980, p. 42) ou encore en tant que créativité universelle, *inhérente au fait de vivre* (Winnicott, 1975, p. 95). Tous les êtres « ont » donc le *duende* en eux, ce qui s'oppose à l'idée encore véhiculée aujourd'hui que certains ont du talent et d'autres, non. C'est un entraînement qui réunit des outils pour « Danser sa Vie » et dans cette vision, chaque activité est un art et nos vies, une danse.

La Danza Duende présente deux aspects. Premièrement, cette danse se pratique pour soi-même, pour reconnaître et pour libérer ses qualités naturelles, pour les cultiver mais aussi dans une visée sociale puisqu'il s'agit de les partager et qu'elle se pratique en groupe. Les « autres » ne sont plus une menace potentielle, ils permettent de se libérer de ses peurs et de ses préjugés, de sortir de la volonté de « bien faire » pour être. Deuxièmement, c'est également un acte de transmission puisque c'est un réseau d'échanges de pratiques, d'apprentissage avec et grâce à l'autre ainsi qu'un mouvement de solidarité, de synergie se diffusant au-delà du groupe de danse, au cœur de la société.

2. 2. *Genèse et développement de la Danza Duende*

La Danza Duende étant définie, il convient de découvrir le parcours de la fondatrice de cette philosophie de la danse, afin de comprendre comment cette vision est née.

Dans le cadre du cours de Méthodologie de la Recherche qualitative, en Master 1, un entretien a été conduit en vue de définir son profil pédagogique et les événements l'ayant forgé. Au préalable, la lecture de son ouvrage *La voie qui danse* (2012) m'a permis de cerner les questions ayant composé mon guide d'entretien et d'avoir une vue d'ensemble des conditions d'émergence de son projet, exposé ici.

Myriam Szabo, alias Yumma Mudra⁴, initialement formée au ballet russe Irina Grjebina, s'est engagée dans la voie du Vajrayana⁵ à vingt ans, au sein du monastère laïc « Soleils » et a ensuite suivi les enseignements de Tulku Pema Wangyal Rinpoché à Bruxelles. Remettant en question ses propres formes dansées, elle a progressivement créé une méthode d'entraînement regroupant le Hatha Yoga, la méditation et la danse féminine, cherchant alors ce qu'elle désirait transmettre et de quelle façon. Yumma Mudra s'est attachée à rechercher l'invisible, à comprendre sa danse de l'intérieur et de l'extérieur (en se filmant), afin de se distancier de l'aspect purement esthétique de cette discipline. Découvrant le « Dharma Art » par la voie de la lecture, elle a ainsi pu définir le concept de Danza Duende, ses fondements : *L'art recèle, en effet, les symboles qui communiquent la sagesse dont nous nous sommes amputés depuis des siècles* (Mudra, 2012, p. 386). Elle a, depuis 2004, fondé son école, formant des professionnels de cette pratique et a organisé à plusieurs reprises le Festival international de Danza Duende de Serpa, au Portugal⁶. Par ailleurs, elle a mis différents spectacles sur pied avec les membres de la communauté Danza Duende, notamment « La danse du luth » en Belgique, avec Stephanie Van Vyve. Elle étudie à présent, parallèlement, auprès de Ringu Tulku Rinpoche, du Lama Tashi Lhamo et du groupe d'étude bouddhiste « Shambhala », dans la lignée de Chögyam Trungpa Rinpoché.

⁴ *Yumma* fait référence au principe féminin, *Mudra* à la danse de l'esprit (Mudra, 2012, p. 401). *Mudra* signifie « symbole » ou « geste » et désigne souvent des mouvements qui permettent de canaliser l'énergie du corps dans l'intention d'une réalisation spirituelle (Mudra, 2012, p. 188).

⁵ Bouddhisme tantrique particulièrement important dans la tradition himalayenne ; cela signifie « la voie de diamant » (Mudra, 2012, p. 143).

⁶ Un entretien d'auto-confrontation a fait suite à l'édition de juillet 2013 de ce festival.

2. 3. Sources d'influences de la Danza Duende

Les éléments biographiques de l'initiatrice de la Danza Duende révèlent une multiplicité de sources d'influences. Les disciplines ayant influé sur le développement de la Danza Duende sont donc ici présentées.

La Danza Duende associe la méditation⁷ à la pratique de la danse. Cette méditation peut être effectuée assis ou en marchant. Les méditations taoïstes, qui privilégient une approche corporelle, avec le Tai Chi et le Chi Gong, sont une source d'inspiration. En effet, tout comme en Danza Duende, les apprenants effectuent des mouvements accompagnés de respirations contrôlées. La tradition soufie est également présente, à travers la pratique des tours derviches, notamment. Les pratiques tantriques, issues du bouddhisme, consistant à harmoniser les énergies féminines et masculines, sont également privilégiées ainsi que les méditations sur les énergies qui circulent dans le corps comme le Chi Gong⁸ ou le Tai Chi, qui s'apparentent à la fois à de la danse et à des arts martiaux. La méditation en marchant est conscientisée, l'apprenant se centrant sur tous les mouvements du processus de la marche, depuis le moment où le talon est levé, jusqu'à ce que les orteils soient posés au sol ou inversement.

La méditation est un état d'esprit et non seulement une technique. Elle permet de vivre davantage en accord avec la réalité, de gérer les insatisfactions et les émotions générées par la rencontre avec l'autre. Elle suscite un état de réceptivité, de lâcher-prise, dissolvant les noeuds émotionnels, les tensions s'étant formés dans le corps.

La Danza Duende, incluant la méditation dans ses pratiques, a pour source d'influence principale le Bouddhisme tibétain, représenté par Chögyam Trungpa Rinpoche. La consultation du site relatif à la formation Karuna⁹ a révélé que ce dernier a enseigné la méditation aux Occidentaux dans les années 1960, en Angleterre puis aux États-Unis. Il s'est alors retrouvé face à une grande difficulté : ceux-ci percevaient le Bouddhisme comme une religion, se centrant sur l'atteinte potentielle d'états de conscience altérés, afin de quitter un mal-être latent. Or, la méditation, axée sur la compréhension de la nature de son esprit, est profondément ancrée dans la réalité et basée sur une méthode d'entraînement rigoureuse.

⁷ Méditation Shamata et Vipashana..

⁸ Le chi gong ou qi gong est à la fois une science de la respiration et une gymnastique traditionnelle chinoise axée, littéralement sur « la maîtrise de l'énergie vitale ».

⁹ En ligne, <http://www.formation-karuna.com/la-psychologie-contemplative/histoire/>, consulté le 10 octobre 2013.

Chögyam Trungpa s'est alors doté d'un outil lui permettant de communiquer plus clairement l'essence des enseignements bouddhistes en Occident, à savoir la psychologie. Il a fondé, dès 1974, l'Institut Naropa, devenu depuis l'Université Naropa, au Colorado. Un département d'étude en Psychologie Contemplative y a vu le jour, regroupant des psychiatres, des psychologues et des thérapeutes. Par la suite, des collaborations se sont créées et à l'heure actuelle, des formations sont dispensées en Allemagne, aux Pays-Bas et en France.

L'essence de l'enseignement de Chögyam Trungpa est reprise dans son ouvrage *Dharma et créativité* (1999). L'art dharma est défini comme étant *un art authentique, jaillissant d'un certain état d'esprit chez l'artiste, qu'on pourrait appeler état méditatif* (Trungpa, 1999, p. 21). Le *duende* est ce jaillissement : une présence dans l'espace, une justesse extrême qui font que l'on tend vers un absolu dans la beauté de l'acte qui est présenté. Un parallèle peut être établi avec l'Aikido, son fondateur¹⁰ pensant qu'une technique ne se construit pas, on la laisse jaillir à partir de quelque chose qui est au-delà de soi : l'expression d'une situation où les participantes sont en interdépendance, celle-ci passant au travers de soi. L'expression artistique est au service d'une situation qui est créée, tout en participant à celle-ci. Chögyam Trungpa enseigne à ses étudiants que *pour devenir artiste, il faut d'abord prêter attention à la réalité* (Trungpa, 1999, p. 29). En effet, l'idée essentielle du tantra, c'est l'intérêt à porter à chaque activité de notre vie, à chaque instant. Il est nécessaire de travailler sur soi-même et d'acquérir une **compréhension personnelle de la réalité**. La pratique de la méditation assise est essentielle car elle offre la possibilité d'observer le **fonctionnement de son esprit**, le défilement incessant versus l'absence progressive de pensées parasites, menant à la découverte de son monde intérieur, à travers ses perceptions et par extension, au dépassement de ses automatismes. Un détachement de la nécessité de faire confirmer son expérience par autrui apparaît et l'*autoconfirmation* s'éveille (Trungpa, 1999, p. 152). A partir de là, une ouverture au monde est possible, par le biais de l'écoute, de l'aiguïsement de ses perceptions et de l'appréciation de la réalité : *On doit se montrer curieux de tout pour voir les choses selon leur propre nature* (Trungpa, 1999, p. 87). A cette fin, la lenteur est de mise, s'agissant d'être **présent**, d'expérimenter le moment, le quotidien. Et *lorsque l'esprit commence à fonctionner d'une manière plus détendue, cela se traduit dans le corps* (Trungpa, 1999, p. 158). L'artiste y est un éternel apprenti¹¹, car *même un maître très accompli se considère lui-même comme un élève* (Trungpa, 1999, p.45). Mais qu'en est-il de la question de sa

¹⁰ Morihei Ueshiba

¹¹ Cette approche est celle de "L'esprit du débutant" cultivé en Danza Duende, correspondant à l'atteinte du dernier niveau (tel que développé au point 2.6.).

transmission ? *L'art dharma, on ne l'apprend pas : on le découvre. On ne l'enseigne pas non plus : on crée un environnement où il peut être découvert* (Trungpa, 1999, p. 117).

La Danza Duende vise donc la créativité, mais pas à n'importe quel prix. A l'exemple de la danse classique qui peut conditionner le corps, quitte à le faire souffrir pour qu'il adopte la forme escomptée, tout art peut mener à une certaine souffrance, réputée nécessaire au processus créateur. Or, le Dharma prône un art authentique, au plus près de soi-même, visant notre complétude, synonyme de bien-être et non uniquement de reconnaissance sociale.

2. 4. Objectifs de La Danza Duende

Telle que définie sur le site de référence de la Danza Duende¹², la mission éducative de cette dernière est centrée sur l'aspect **communicationnel**, à travers la découverte des expériences des autres, ainsi que la complicité et la solidarité entre artistes ; la jonction entre son expérience intérieure et son activité sociale ; le développement de son intelligence émotionnelle et la gestion de son potentiel énergétique ; l'attribution d'un sens profond à son œuvre et l'expression de son **authenticité** à travers celle-ci ; l'ouverture de son esprit et la culture du *duende*, tout en acquérant une discipline de vie permettant de créer tout en se préservant, de même que son entourage ; l'assouplissement et la synchronisation de son corps et de son esprit ; **le développement de sa capacité d'improvisation**, en créant un langage précis ou en se libérant des tendances habituelles.

2. 5. Public

La Danza Duende *s'adresse en premier lieu à des professionnels - artistes et pédagogues particulièrement - puis à tous ceux qui découvrent que la danse est leur véhicule de prédilection pour découvrir, reconnaître et développer leur potentiel humain*¹³. L'accès à cette pratique est donc relativement ouvert, tant aux femmes qu'aux hommes, par ailleurs. Il est toutefois à noter que le groupe régulier du jeudi après-midi de Bruxelles, constitué en cette année 2013-2014, n'est pas constitué d'hommes.

¹² http://www.danzaduende.org/PDF-Bibliotheque/Book_DanzaDuende_FR.pdf

¹³ Danza Duende (2014).

2. 6. Niveaux d'apprentissage de la Danza Duende

L'apprentissage de la Danza Duende comporte six niveaux marquant une progression de ce qui se transmet, tel que présenté dans le tableau suivant. L'acquisition des compétences nécessaires à l'enseignement de cette pratique est le fruit d'un processus au long cours. En effet, ces « ajustements » de comportement peuvent être aisément entrepris mais il est bien moins évident de les maintenir¹⁴. Une pratique régulière, en groupe hétérogène et au service des participants débutant, permet de renouveler sa propre pratique de la danse, du souffle et de la méditation tout en travaillant constamment sur sa relation à soi et à l'autre.

0) *Théorie Danza Duende*

1) *Alchimie de la souffrance et célébration de la vie*

(1 Bis : Aider les autres dans le chemin de la transformation de la souffrance, à travers la danse alchimique)

2) *La sagesse des cinq éléments* - Travailler avec les émotions, inviter la sagesse

3) Réaliser *personnellement* un parcours en Danza Duende

4) *Apprendre à diriger le niveau I* et connaître en profondeur la structure de base des niveaux 0 et 2

5) Développer le sens de l'interdépendance consciente et la vision de la transmission pédagogique

6) *L'Esprit du débutant*¹⁵

Ce sixième niveau est à cultiver. Il fait référence à l'étape de déconstruction par Yumma Mudra des vingt-cinq années de pratique qu'elle avait derrière elle afin de retrouver l'innocence, la fraîcheur de la danse, derrière la forme.

¹⁴ Op. Cit.

¹⁵ Il y est fait référence dans la tradition martiale. En Aikido, par exemple, cela correspond au Shoshin. En effet, la reconnaissance peut être un filtre : on ne découvre alors plus, on n'apprend plus.

2. 7. *Thématiques et techniques abordées*

Cette partie a également été élaborée suite à l'entretien mené auprès de Yumma Mudra, en avril 2013, dans le cadre du cours de Methodologie de la recherche qualitative, en Master 1.

Les trois piliers de la Danza Duende sont la liberté, la rigueur et la vertu. La **liberté** du corps est une connexion à l'espace, sans référence et est liée au temps. C'est *l'ici et maintenant*. Le corps est libre quand il est *structuré*, à l'image de la colonne vertébrale, souple et forte à la fois. La **rigueur** est liée au *rythme* (lui-même lié à l'espace et à la longueur du temps de silence) et à *l'harmonie* (deux aspects dont la danse contemporaine prétend faire fi). Enfin, la **vertu** est notre *ouverture à la bonté fondamentale*, la découverte de ses qualités intrinsèques, joignant le cœur et l'intelligence (les mouvements mécaniques sont donc exclus).

Le passage par des formes rigoureuses permet donc une vraie liberté (par opposition à des cours où règne le chaos, que l'on fait passer pour de la liberté mais où l'on ne fait que s'agiter à travers l'espace de ses propres névroses). Il faut donc dépasser sa zone de confort, aller au-delà de ce que son corps est au départ capable de faire pour atteindre cette liberté, à travers l'acquisition d'une forme pour travailler sa psychomotricité et ses sensations. Ce processus peut prendre des années, jusqu'au moment où est atteinte une limite, où l'on dépasse la technique. Le but de la Danza Duende est de vitaliser les formes acquises par les apprenantes.

En somme, il s'agit donc d'abolir les frontières entre soi et l'autre, de viser la **co-création**, en lâchant prise tout en cultivant la nécessité d'être **centré** (grâce à la méditation et à la pleine conscience). La Danza Duende étant par essence une danse collective, une attention permanente est portée aux interactions avec les autres participantes, tout en restant concentré sur ses propres sensations. Il importe de comprendre que les individus sont interconnectés et capables de produire du changement afin de mettre sa vie au service des autres, de favoriser le partage.

Le moment présent, *lié au cœur*, est privilégié. C'est l'état qui précède la conceptualisation, les catégorisations et qui est opposé au jugement. La *révolution poétique* de la Danza Duende concerne le changement au présent. Il s'agit de s'abandonner, de se mettre en danger en quelque sorte, de lâcher-prise afin de laisser jaillir l'inspiration du moment. **L'improvisation** est l'effet de ce jaillissement¹⁶ mais elle passe souvent par des formes, des repères spatiaux (sculpture dans l'espace), même dans les spectacles improvisés. L'improvisation est donc le

¹⁶ Il y est fait référence au point 2.3.

fondement même de la Danza Duende, en tant que moyen d'accès à cette qualité de présence, le *duende* s'exprimant en substance durant l'action de création.

Thème de l'année 2013-2014 : « Tout en douceur », le souffle divin.

En voici le descriptif :

Ces sessions sont pour tout public et intéresseront ceux qui envisagent leur art comme une voie au quotidien et leur vie personnelle comme un art. Des brèches ouvrent nos perceptions et naturellement on découvre, petit à petit, le courage et l'enthousiasme de plonger en profondeur, dans la nudité du cœur.

Le travail en groupe permet de partager les expériences individuelles et de les enrichir d'une conscience panoramique. Un sens naturel de l'art d'être, libre de la préoccupation par rapport à l'image et du besoin d'affirmation.

Le geste en lui-même, le silence, les paroles, les formes qui apparaissent et qui disparaissent ouvrent notre attention au moment présent et à sa richesse.

Le programme suit un déroulement thématique sans être soumis à une méthode rigide : les matières sont abordées selon la qualité fraîche du moment présent qui pourra parfois surprendre.

Pour cette nouvelle année j'aimerais entreprendre un voyage vers l'extrême lenteur, la rondeur, les tours Derviches et les rondeurs dans le mouvement.

Nous insisterons un peu plus sur les techniques de mouvements tout en favorisant l'improvisation. La méditation elle est toujours de la partie, avec une emphase sur la respiration et le son.

2. 8. Description de séances représentatives

La présentation de ces trois activités représentatives de la pratique observée est le fruit de mon travail exploratoire d'observation participante de mars 2013 et d'un travail collaboratif descriptif, à posteriori.

- Prendre conscience de notre corps, dans l'ici et maintenant

Grâce à l'ancrage, le corps permet d'habituer l'esprit à ralentir :

- Observer notre posture
 - Inviter le calme à nous habiter et nous ancrer dans la terre
 - Porter attention à notre corps, en commençant par la plante des pieds :
 - Pieds parallèles sous les hanches, genoux déverrouillés, queue (prolongement du sacrum) qui va dans le sol, réajustant le positionnement du bassin
 - Les veines de nos pieds se prolongent dans le sol comme des racines et nous connectent avec la force du sol riche, vivant, de la Terre mère et nourricière
 - Aspirer cette énergie des trésors de la terre à l'inspir', par les pieds et se décharger de tous les parasites, les tracas, les tensions du corps, en les laissant tomber vers la terre à l'expir', grâce à la pluie de lumière, au nectar venus du ciel.
- Conscientiser ce va-et-vient de l'énergie, de la terre vers le ciel & du ciel vers la terre. S'en nourrir, se purifier. Des pieds monte la sève terrestre et de la tête vient la lumière du ciel. Ouvrir le cœur devant et derrière, par le biais de la cage thoracique.
- Petit à petit, élever cette attention, bien claire et détendue, de la plante des pieds vers toutes les parties du corps en passant par les articulations. Se centrer sur le bassin :
 - Le détendre et sentir l'amplitude chaleureuse dans le pelvis qui respire.
 - Aspirer avec une légère contraction du périnée pour que l'énergie monte et crée un espace entre les vertèbres.
 - Faire descendre le coccyx (sentir notre queue nous équilibrer) et remonter la nuque. De la sorte, la fontanelle s'ouvre et de là, s'écoule la lumière
- Conscientiser ce processus : détente sur l'expir', avec une sensation de dissolution légère du corps dans l'espace. A chaque respiration l'ensemble du corps est plus profondément ancré, plus conscient et à la fois plus léger.
- De façon symbolique, visualiser notre corps s'allongeant dans l'empreinte qu'il a laissée. Sentir l'espace qui soutient notre corps.

- Méditation

Nous sommes invitées à prendre place, en position du lotus et sommes guidées avant de méditer, quelques conseils nous étant prodigués :

- Être dans le moment présent
- Ne pas repousser les pensées, les remarquer, les accepter telles qu'elles sont. Reprendre ensuite son support de concentration qui est la respiration, sans rejeter les pensées mais sans, non plus, être pris en otage par celles-ci.
- Toutes les choses agréables, désagréables ou neutres qui apparaissent sont issues de notre esprit. Tâcher d'être ami avec soi-même ; si on se détend avec soi, on se détend avec les autres.

Un gong marque ensuite le début et la fin de la session.

- Les cinq mouvements

La pratique des cinq mouvements se déroule selon deux dispositions spatiales différentes :

A. Deux groupes sont formés, se faisant face. Yumma est au centre, permettant aux uns et aux autres de voir distinctement les mouvements. Ceux-ci sont systématiquement répétés trois fois, laissant au corps le temps de les comprendre, de se les approprier et donc, de les vivre.

1. Déploiement entre ciel et terre

Tension et détente

2. Union entre imagination et contrôle de l'énergie (recentrage)

Une pluie venue du ciel

Féminin

Salut

B. Un seul groupe, cette fois, s'oriente dans la même direction.

3. Torsion du corps, contraste entre les lignes droites et les ondulations

Mélange de Chi Gong et de Yoga

- En position assise, massage des pieds circulaire, juste en-dessous du mont des reins

- Sur la pointe des pieds puis talons levés et genoux en arrière : travail du périnée
- Pieds parallèles, yeux fermés
- Étendre une jambe, pied au sol. Replier l'autre, le talon à terre.
- Rester droit puis se tourner vers la jambe allongée, en diagonale
- Alternner ce mouvement : à gauche puis à droite, tout en effectuant un mouvement de balancier (sur une jambe, puis l'autre)

- Massage du ventre, dans le sens des aiguilles d'une montre.

Poser les mains dessus ensuite et se concentrer sur la chaleur ressentie

4. Féminin

Mouvements des hanches

Légèreté du corps

Danse orientale

- Sentir son serpent intérieur qui se réveille, à travers la flexibilité de la colonne vertébrale, souple mais résistante :

- Jambes écartées et pliées
- Basculer le bassin de bas en haut, de la terre vers le ciel

5. Travail sur les deux hémisphères

Terre et ciel, en boucle

Mains en boule, puis s'éloignent

- Gestes en signe d'ouverture au monde, de don de soi, d'offrande

- Frotter ses mains l'une contre l'autre et se concentrer sur la chaleur ressentie
- Les placer devant le visage (sans le toucher) et remonter jusqu'au crâne, les mains jointes en signe de prière puis descendre jusqu'au nombril

- Mouvements circulaires des yeux, qui guident la tête (à gauche, puis à droite):

- Inspirer à l'aller / Expirer au retour

Objectif de l'exercice des *cinq mouvements*

Il est à savoir que cet exercice est le reflet de l'essence même de la Danza Duende, regroupant les divers courants et thématiques composant cette pratique. Au début, un système pouvant sembler quelque peu artificiel est mis en place, cette mécanique devenant ensuite spontanée. Ce flux, le chi - l'énergie vitale - devient un nectar qui circule et soigne. C'est un moyen de communication avec le corps. Il est même possible de faire circuler les sensations du corps sans bouger, tout comme l'on peut sentir la sensation d'une moitié du corps en concentrant toute l'attention sur cette partie. C'est là toute la puissance du mental.

Nos os supportent toute la motricité de nos muscles qui les articulent mais aussi les flux d'énergie. Ainsi, la cage thoracique est symboliquement une prison dont il faut écarter les barreaux. Le crâne aussi respire ! Si le bassin s'ouvre, le haut s'épanouit également. Tout est interconnecté. Nous fonctionnons tous selon un système en spirale : le corps s'érige et ouvre les articulations liées au squelette lui-même. Un peu comme un tube de dentifrice sur lequel on appuie. Le corps, tout comme l'esprit, est comme une corde : il ne faut ni trop tirer (selon le principe masculin), ni trop lâcher (au féminin). Le tout est d'être doux, généreux, subtil, précis et présent dans son geste. La danse est bien plus que de l'esthétique, c'est une mise en mouvement profonde de la réalité.

Déroulement d'une séance de Danza Duende

Une séance-type de Danza Duende, quoique toujours différente d'une semaine à l'autre, présente globalement la succession d'activités suivantes : travail du souffle, les cinq mouvements, méditation, improvisation (seul, en duo ou en groupe) et cercle de discussion.

CADRE THÉORIQUE

Par rapport à ce contexte, que je viens de décrire, je vais maintenant me tourner vers le cadre théorique, qui va me permettre de développer, d'affiner et de structurer mes deux questions de recherche.

La Danza Duende, telle que précédemment présentée, est un objet d'apprentissage complexe, pluriel. Lors des travaux exploratoires entrepris, les quatre modalités d'apprentissage - à savoir l'imitation, l'essai-erreur, la réflexivité et la transmission verbale - ont été tour à tour investiguées puis envisagées dans leur complémentarité afin de rendre compte de la façon dont se transmettait la Danza Duende. Mon travail de recherche, dans le cadre de ce mémoire, ne pouvant les aborder toutes de façon exhaustive, la modalité dominante choisie, à partir des recueils de données successivement entrepris, est l'apprentissage par imitation. Cette modalité est également présentée comme étant régulièrement ponctuée de constructions de sens verbales.

Au-delà de cette transmission mimétique, un processus d'individuation entre en œuvre, amenant progressivement les apprenants à se détacher du modèle imité et à trouver leur propre voie. C'est précisément au regard de ce cadre théorique, lié à celui de l'apprentissage par imitation, que le terrain de la Danza Duende va être investigué.

CHAPITRE 3 : L'APPRENTISSAGE PAR IMITATION

Ce chapitre consistera en la présentation du cadre théorique relatif à l'apprentissage par imitation. Y seront tout d'abord abordées les raisons de ce choix, l'origine et la définition de cette notion, ainsi que les conditions devant être réunies pour que l'on puisse à proprement parler d'apprentissage par imitation. Ensuite, une modalité complémentaire sera envisagée, l'accompagnement verbal du geste imité, avant de s'intéresser à la réalité virtuelle, toute relative, des apprenants. Enfin, la dimension corporelle sera évoquée, en tant qu'intériorisation du geste transmis.

3. 1. Origine de cette notion

Cette théorie est issue du courant socio-constructiviste, avec pour figure de proue Albert **Bandura**, qui a développé la théorie dite « sociale-cognitive », appliquant et vérifiant les théories de psychologie sociale cognitive dans le champ de l'éducation. Il y montre l'importance de l'exemple, de l'**observation** et de l'**imitation**. L'apprentissage est donc de nature **sociale** : c'est ce que Bandura nomme le modeling (le modelage psychologique).

L'œuvre de Bandura, longtemps récusée car son auteur a été, ironie du sort, associé au courant behavioriste, qu'il a initialement étudié mais envers lequel il exerçait un regard critique, revient aujourd'hui à l'honneur dans le monde de l'éducation. A l'origine, l'apprentissage par observation et par imitation, largement répandu durant l'Antiquité et le Moyen-Âge notamment, était intuitivement considéré comme allant de soi ; ainsi, depuis Aristote, *l'imitation est régulièrement assimilée à un processus d'apprentissage* (Harbonnier-Topin, 2009, p. 88). Cet apprentissage par imitation avait pourtant perdu sa primauté jusqu'à récemment, devancé par la psychologie comportementaliste prônant alors l'apprentissage par essais-erreurs. A l'heure d'aujourd'hui, les recherches confirment le fait que l'observation peut être porteuse d'acquisition, qu'elle soit motrice, linguistique, conceptuelle ou sous forme de compétences généralisables. Cette perspective d'ordre social, générant une interaction entre le modèle et son observateur, dépasse l'association stimulus-réponse, l'observation ne nécessitant pas forcément la production d'un acte en écho et l'apprentissage social étant caractérisé par une liberté de pensée et d'action du sujet (Bandura & Rosenthal, 1978).

Cette théorie présente, en effet, de nombreux avantages. Ainsi, l'apprentissage par imitation est économique par rapport à celui par essais-erreurs (en termes d'énergie et de temps investis, ainsi que de prise de risque) puisque des connaissances déjà assimilées et structurées

par autrui sont apprises (Bourgeois & Enlart, 2014). Pour préciser cette idée, ce processus permet d'éliminer au préalable toute réponse incorrecte qui aurait potentiellement pu être commise en réalisant une tâche donnée. *Grâce à l'apprentissage social, nous sommes à même de profiter des succès et surtout des erreurs de nos congénères* (Schaeffer, 1999, p. 121). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle (perception de sa propre compétence relative à une tâche spécifique) peut aussi être développé par modelage, en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes (Carré, 2004). L'imitation permet, par ailleurs, d'acquérir des traits non susceptibles d'être transmis en tant qu'héritage génétique (Boyd & Richerson, 1985). Il en est ainsi des normes sociales, d'autant plus qu'elles sont peu explicitées. Enfin, cet apprentissage par imitation accède, cognitivement parlant, aux strates inconscientes, responsables de l'assimilation et de la réactivation des mimèmes¹⁷ (Bourgeois & Enlart, 2014).

3. 2. Définition

Le processus d'imitation a été défini en tant *qu'acte intentionnel, présupposant un effort conscient de la part des individus en tant qu'agents qui délibérément cherchent à reproduire des gestes, des paroles, des apparences et des actions d'autres individus pris comme modèles* (Dias, 2005, p. 23).

3. 3. L'imitation, un processus actif

Diverses **conditions** doivent être réunies afin d'assurer l'efficacité de cet apprentissage par imitation. Premièrement, c'est un apprentissage actif, l'apprenant sélectionnant les éléments qu'il juge pertinents dans le comportement observé, en vue des les intégrer. Dans un deuxième temps, il s'agit d'un travail axé sur la représentation mentale du comportement imité, appelé phase de rétention. Troisièmement, les capacités physiques de l'apprenant entrent en ligne de compte, ainsi que sa familiarité avec les gestes à reproduire. Enfin, la motivation intervient, qu'elle soit personnelle ou sous forme de renforcement externe, transmise verbalement par un tiers (Bandura, 1976).

Dans le cadre de ce mémoire, une attention particulière sera donnée au premier facteur d'influence: l'attention sélective. Ainsi que l'explique Carré : *Pour Bandura, le modelage ou*

¹⁷ Les mimèmes consistent en l'incorporation singulière de la représentation que nous nous faisons de l'objet (Langlois, 2014)

apprentissage vicariant, est un effet de l'observation, mais se distingue radicalement d'un simple mimétisme. On entend par modelage tout un travail d'**observation active** par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportements observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés (Carré, 2004, p. 25). Cet apprentissage suppose donc un investissement cognitif en termes de discrimination des **éléments de surface** (accessoires, relevant du style personnel du modèle) et des **éléments de structure** (essentiels pour la reproduction des éléments observés) (Bourgeois & Enlart, 2014).

3. 4. *L'accompagnement verbal du geste imité*

Afin d'assurer ce travail discriminatoire en faveur des éléments de structure, un accompagnement verbal du geste est effectué par le modèle, tout particulièrement auprès des élèves débutants, présentant une plus faible capacité d'observation et ayant dès lors plus de difficultés à apprendre uniquement en reproduisant le mouvement (Davenport, 1992). Faure l'exprime également en ces termes : *La description verbale libère en quelque sorte les débutants de la dépendance visuelle envers le modèle. De cette manière, ils sont amenés non plus à imiter le professeur mais à se concentrer sur l'action en écoutant la musique et les conseils professoraux* (Faure, 2000, p. 154).

D'ailleurs, cette transmission verbale est plus courante, en danse, qu'on ne le pense. Ainsi, Judith A. Gray, dans ses recherches, arrive à la conclusion que *le volume de comportements verbaux contredit la croyance largement répandue que l'enseignement de la danse passe par le non verbal* (Gray, 1989, p. 35). L'auteur a en effet remarqué que les comportements verbaux occupaient la moitié du temps de la classe. Et pour cause, en danse, il n'est pas toujours évident d'expliquer en quoi consiste un geste, un mouvement, une sensation. A cet effet, les figures de style sont fréquemment employées, notamment les métaphores. Les recherches de Sylvia Faure centrées sur les pratiques de danse et les pratiques langagières (2002) corroborent les observations précédentes. La logique de la singularité présente des registres langagiers variés, incluant davantage de sensations du mouvement et un recours à l'imaginaire par le biais des métaphores. Le dispositif pédagogique varie d'une séance à l'autre, l'enseignante ne servant pas toujours de modèle, énonçant simplement des consignes dans le cadre d'une improvisation, par exemple.

Dans le même ordre d'idées, Vellet utilise la notion de « transmission matricielle » pour désigner la transmission des *éléments à la source du mouvement qui conditionnent les manières d'engager et de produire le geste*, nommés « éléments de profondeur ». S'y oppose « la transmission mimétique », qui est de l'ordre de la reproduction du geste, d'un identique qui ne conserverait que les formes et les caractéristiques résultantes, nommées « éléments de surface » (Vellet, 2006, p. 215). La transmission matricielle donc, grâce au langage accompagnant le geste, permet au danseur de véritablement s'approprier le mouvement de façon singulière, en accédant à ce qui fonde ce dernier. Toutefois, plutôt que d'opposer ces deux modes de transmission, Nicole Harbonnier-Topin & Jean-Marie Barbier, dans leur article *Voir pour faire plus et faire pour voir mieux* (2012), en envisagent une complémentarité. En effet, selon eux, la transmission mimétique *offre un accès global, rapide et direct au mouvement observé (...)* et la transmission matricielle *permettrait de favoriser des associations entre le nouveau et le connu, et d'orienter l'attention vers des éléments particuliers pouvant s'avérer efficaces pour aider à la production du mouvement* (Harbonnier-Topin et Barbier, 2012, p. 18-19).

3. 5. L'imitation, relative à la réalité subjective des apprenants

Schaeffer (1999), ayant repris le cadre proposé par Bandura, appuie cette idée, expliquant que l'apprentissage par observation est l'une des définitions de la **mimesis**, qui est un processus actif comportant une hiérarchie attentionnelle (certaines propriétés étant prioritairement l'objet de l'attention de l'observateur). Toute imitation est donc relative. Cela est d'autant plus vrai que tout travail cognitif fait intervenir des **représentations mentales**, qui ne sont qu'une « réalité virtuelle » (Schaeffer, 1999, p. 10). Cela signifie que nous n'appréhendons la réalité qu'à travers des représentations mentales de celle-ci, influencées par nos expériences perceptives antérieures et les savoirs sociaux intégrés. En effet, comme le formule Warbuton, *les représentations ne sont pas une copie exacte de l'objet, mais ce que l'organisme a pu appréhender de lui. Cette partialité est due à divers facteurs qui contaminent ce trafic entre le corps et l'information* (Corin, 2006, p. 171). En danse, chaque apprenant verra donc d'abord le mouvement d'une façon différente, puis le percevra d'une façon singulière dans son corps, en fonction des paramètres de communication, c'est-à-dire la façon dont l'information a été transmise et a atteint l'apprenant. L'action étant orientée par une image mentale (consciente ou inconsciente), il importe donc de visualiser clairement le fonctionnement interne du corps et le professeur de danse, en la matière, a pour mission de *montrer à l'élève comment ne pas*

continuer à trainer les restrictions héritées du passé, comme le souligne Hawkins (Corin, 2006, p. 15). Schaeffer ajoute également une nuance : il n'y a apprentissage que si l'individu qui imite produit un acte qui n'était pas encore acquis, qui ne faisait pas encore partie de son répertoire. Autrement dit, un conflit cognitif doit voir le jour pour qu'un réel apprentissage ait lieu : une **transformation** des connaissances existantes (Bourgeois & Enlart, 2014).

3. 6. L'imitation, corps à corps

Nombre d'auteurs voient l'apprentissage par reproduction d'un mauvais œil, l'assimilant à une certaine passivité de l'apprenant. Ainsi, Pujade-Renaud (1976), mettant en garde contre la tentation de fusion entre élève et professeur, ou Vellet, cité précédemment, lorsqu'il parle d'une appropriation de « surface », s'érigent-ils contre une standardisation des corps et une dépendance absolue envers un modèle détenteur du savoir. Louppe, pour sa part, précise que la transmission inter-corporelle (corps à corps) n'est jamais réalisée dans une visée de pure reproduction, mais pour « **incorporer l'acte poétique** » (Louppe, 1994, p. 17).

Dans le registre corporel, **Sylvia Faure**, à travers son ouvrage *Apprendre par corps* (2000), étudie **l'environnement social** des pratiques de danse. Elle distingue deux modèles, idéaux-types, parmi ces pratiques. En premier lieu, la logique de la **discipline** comporte de l'imitation, de la reproduction et une importante fonction esthétique. En second lieu, la logique de la **singularité** se caractérise par une appropriation personnalisée des acquis, une importance accordée à l'intériorité et la diversité ainsi que la souplesse de ses exercices. Cette seconde approche est apparue au vingtième siècle, en lien avec les « pédagogies nouvelles » et se retrouve fréquemment dans la danse contemporaine. *La logique de la singularité repose moins sur l'imposition de codes gestuels et d'une technique formalisée que sur **une recherche de mouvements articulée à l'acquisition de savoir-faire mis au service d'un « savoir-être** »* (Faure, 2000, p. 30). Tout comme cela a été énoncé précédemment, Faure s'intéresse à la part active du processus d'imitation, en termes de double identification corporelle, à sa propre personne et aux autres : **l'incorporation**. C'est un mécanisme psychologique lié au processus de **socialisation**, où est cultivée la conscience du corps : *Moins un style de danse est formalisé, plus il peut faire l'objet d'appropriations plurielles et produire des conditions de pratique ainsi que des savoir-faire variés dont l'acquisition ne dépend pas uniquement de leur « degré » d'incorporation chez les individus mais est fortement dépendant du contexte de la pratique* (Faure, 2000, p. 106). Il existe deux processus d'incorporation. Le premier est la reproduction d'un modèle; le second comporte diverses conditions d'incorporation ou de

mémorisation. La répétition et la reproduction d'un modèle existent également mais elles sont accompagnées de modalités réflexives telles que des explications se rapportant au fonctionnement corporel. Les *savoir-faire* sont *variés, moins stabilisés mais adaptables à la variation des situations pratiques* (Faure, 2000, p. 110). La logique de la singularité suppose donc l'ajout d'éléments nouveaux à chaque cours, les danseurs s'adaptant progressivement et réduisant le recours aux gestes automatiques. *Ce mode d'incorporation permet à la fois d'acquérir des schèmes moteurs (qui deviennent subroutiniers, créant ainsi des habiletés de plus en plus régulières et performantes, sous l'effet de la répétition et de la correction) et des dispositions particulières à l'adaptation, à l'improvisation, à la réflexivité et à l'attention portée aux autres* (Faure, 2000, p. 118). L'objectif portera essentiellement sur cette capacité à transférer les savoir-faire ou savoir-être appris dans une situation à un autre contexte, à trouver ses marques rapidement.

D'autre part, comme l'illustre **Foster**, l'imitation permet d'apprendre à ressentir de l'intérieur les mouvements d'un autre corps, en observant l'autre et en tentant d'incarner ses mouvements. L'auteur parle de développement de sa *sensibilité aux relations entre apparence visuelle et sensation proprioceptive* (Foster, 1998, p. 110). En ce sens, la logique de la singularité identifiée par Faure est constituée d'une pédagogie qui construit le corps dansant en orientant davantage l'attention des danseurs sur leurs **perceptions sensori-motrices** que l'image du corps projetée dans le miroir : l'intériorité est privilégiée. En effet, le miroir détourne l'attention sur les gestes produits, leur esthétique, vue de l'extérieur, au détriment du ressenti de ceux-ci. Ainsi, en danse contemporaine, la production d'un geste doux se réalise avec de la « douceur intérieure » (Faure, 2000).

Enfin, il est à remarquer que Faure (2000) établit un rapprochement entre l'observation en danse contemporaine et l'observation en méditation: *on observe ce que l'on éprouve, dans son âme ou dans son corps* (Faure, 2000, p. 121). Ce lien est également le fondement de la philosophie de la Danza Duende, la méditation étant un moyen de s'ancrer pour mieux être présent à soi et à l'autre, en habitant ses gestes.

L'apprentissage par imitation est donc bien plus que ce qu'il évoque communément : une reproduction à l'identique, sans volonté propre. L'innovation ne repose-t-elle pas sur des découvertes antérieures ? La créativité est, en somme, la jonction entre des éléments préexistants et de nouvelles idées, une synthèse originale, pourvue d'un lien novateur. Le chapitre suivant traite de cette appropriation de l'objet d'apprentissage après s'en être inspiré.

CHAPITRE 4 : LE PROCESSUS D'INDIVIDUATION

Après avoir traité de l'apprentissage par imitation et de ses particularités, l'individuation va être envisagée en tant que personnalisation d'un geste, la Danza Duende ne se bornant pas à reproduire des mouvements à l'identique. Bien au contraire, des objectifs explicitement définis (précédemment présentés dans le cadre contextuel) tels que le renouvellement de ses pratiques et l'expression de sa créativité personnelle fondent la philosophie de cette danse. Ces questions guident donc notre recherche:

- *Dans un processus mimétique, comment le sujet apprenant peut-il progressivement trouver ses propres marques?*
- *Qu'est-ce qui fait qu'une apprenante va trouver les moyens, se donner la possibilité de construire sa propre voie?*

Ce chapitre cernerá le processus d'individuation, au sein du cadre global de la subjectivation. Les mécanismes d'identification et de reconnaissance se verront traités dans un premier temps, suivis par l'origine de ce processus d'individuation et les raisons de l'adoption d'un angle psychanalytique, appliqué au champ éducatif. S'en suivront la définition de cette notion et ses caractéristiques générales. Par la suite, les facteurs individuels et situationnels concourant au processus d'individuation seront présentés et le rôle du groupe ainsi que la reconnaissance feront l'objet d'un développement. Enfin, l'importance du facteur temporel, du rôle du maître et de l'improvisation seront considérés.

La présente analyse du cadre théorique se situe au niveau micro, rendant compte des interactions entre la formatrice, experte et les apprenantes, novices ou expertes selon leur expérience en la matière, tout autant que les interactions au sein du groupe. Il s'agit d'examiner la façon dont, comme le précise Bourgeois, *le contenu est transformé par l'apprenant au cours du processus de transmission, (...) celui-ci trouvant progressivement son propre style, sa propre voie, personnalisant ce qui a été transmis et contribuant ainsi à transformer l'activité elle-même* (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse, p. 2).

Le cadre théorique relatif au processus d'individuation s'inscrit dans le contexte plus large du phénomène de **subjectivation**, tel que défini par **Wainrib** (Richard & Wainrib, 2006). La subjectivation, concept relevant également des sciences humaines et de la philosophie, sera ici envisagée dans son sens psychanalytique. La définition est double : à la fois l'idée de *rendre*

subjectif quelque chose, c'est-à-dire le constituer et lui donner un sens en relation à son propre point de vue (Richard & Wainrib, 2006, p. 20), ce qui relève de la **différenciation** ; à la fois le fait d'être un sujet **en devenir**, en perpétuelle évolution, ce qui implique des processus inconscients. Des situations transférentielles se présentent sans cesse, redistribuant les rôles ; l'identité du sujet n'est pas fixe, elle se reconstruit sans cesse, s'actualise par la rencontre avec l'autre, réel ou imaginaire. La pleine conscience requiert la reconnaissance du groupe, primordiale. Il existe donc deux mécanismes complémentaires du devenir sujet : **l'identification** et **la reconnaissance**. D'une part, *loin d'être une imitation, cette quête identificatoire tient de l'appropriation subjective, au sens où se produit une transformation des autres en objets* (Richard & Wainrib, 2006, p. 24). D'autre part, des enjeux transférentiels viennent appuyer *cette co-construction du sujet* (Richard & Wainrib, 2006, p. 28). Le processus de subjectivation est donc lié à l'organisation interne du sujet tout autant qu'à sa dimension intersubjective, comme l'évoque Kaes : *Le Je, terme du processus de subjectivation, ne peut advenir que dans un Nous dont il est d'abord tributaire et dont il se dégage, sans toutefois s'en affranchir radicalement, puisqu'il en est solidaire jusque dans sa solitude* (Richard & Wainrib, 2006, p. 139).

Antérieurement déjà, être soi a nécessité d'internaliser un sentiment de confiance présent dans les relations liant les membres d'une même famille. Au mécanisme d'identification du sujet, il convient d'apporter une nuance : devenir sujet implique que les objets investis le soient en tant que sujets, donnant lieu à une **reconnaissance mutuelle**, l'autre ne se voyant alors plus réduit à l'état d'objet. Cette reconnaissance est celle de l'altérité du sujet, condition même de la subjectivation. En somme, tout sujet se construit en se référant aux autres (Richard & Wainrib, 2006).

Comme l'avait envisagé **Freud**, les neurosciences ont également mis aujourd'hui en lumière les relations bilatérales entre **corps et psyché**, infirmant la vision dualiste corps - esprit largement répandue dès l'Antiquité, les désirs et émotions allant et venant de l'un à l'autre. A toute association psyché - soma, les prémices de la subjectivation apparaissent. *Un mouvement de va-et-vient entre le pôle psychosomatique et des pôles de transformation psychique est au fondement de l'activité de subjectivation* (Richard & Wainrib, 2006, p. 33). Le concept de subjectivation convient donc à la recherche menée, portant sur une pratique corporelle axée sur le ressenti, organisée en groupe et visant le développement de son individualité, au-delà de la simple reproduction.

La subjectivation peut être abordée sous divers angles. D'une part, elle concerne **l'individuation**, processus d'appropriation personnelle envisagé en termes de détachement (initialement, de la mère puis, plus tard, de tout modèle) ainsi que de prise conscience de soi en tant qu'individu singulier (Richard & Wainrib, 2006). D'autre part, **l'autonomisation** se réfère globalement au processus par lequel l'apprenant acquiert progressivement de l'indépendance par rapport aux autres, en accomplissant une tâche au sens où l'entend Vygotsky. Enfin, **l'auto-détermination** (Deci & Ryan, 1985) est la non soumission au désir et aux attentes du modèle (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse, p. 2).

Dans le cadre de ce mémoire, c'est le processus d'individuation qui fera l'objet d'un développement. En effet, la marge de manœuvre dépend fortement de la nature de l'activité et dans le cas de la Danza Duende, un encouragement à trouver sa propre voie est clairement visé.

4. 1. Origine de cette notion

Le concept d'individuation peut être rapproché de la **maïeutique** chère à Socrate, philosophe grec antique ayant exercé l'art d'accoucher les esprits, ceux-ci contenant déjà en eux-mêmes les solutions aux difficultés rencontrées. Par un questionnement pertinent, Socrate amenait donc l'individu à découvrir les vérités qu'il portait inconsciemment en lui, mais auxquelles il n'avait pas accès, le rendant ainsi libre d'exercer son propre jugement.

4. 2. Angle disciplinaire choisi

La notion d'individuation a fait l'objet de recherches dans diverses disciplines, à savoir la biologie, la linguistique, la philosophie et la psychanalyse, la psychologie sociale ou encore l'approche systémique, à travers la psychologie du développement de Piaget par exemple. L'individuation envisagée sous son angle psychanalytique, traitée ici, permet, d'inscrire dans son prolongement, la notion d'agentivité, également développée par Jung. Cette capacité à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions ne peut qu'émaner d'une personne possédant un soi authentiquement singulier (Giesbert, 2012, p. 38), précisément construit lors du processus d'individuation. Cette adaptation permanente aux changements environnants est essentielle, l'être humain ayant plus que jamais besoin d'être centré dans un monde des plus mouvants.

En psychanalyse (la psychologie analytique, aussi nommée psychologie des profondeurs), l'individuation est le processus de **prise de conscience de son individualité profonde**, décrit par **Jung** en ces termes : *établir et épanouir la totalité potentielle originelle* (Jung, 1993, p. 189). Celui-ci a emprunté l'expression « principe d'individuation » au philosophe allemand Schopenhauer, mais au contraire de celui-ci qui considérait ce principe comme l'expérience de la Volonté, il l'utilise pour rendre compte de la *différenciation nécessaire du sujet* (Giesbert, 2012, p. 72).

4. 3. Caractéristiques générales

Tel qu'il est utilisé par Jung, *le terme semble couvrir deux notions : la prise de conscience qu'on est distinct et différent des autres, et l'idée qu'on est soi-même une personne entière, indivisible; selon Jung, l'individuation est une des tâches de la maturité* (Delay, 1953, p. 160). L'individuation est donc, en d'autres termes, selon la définition fournie par l'encyclopédie Universalis (2013), *le processus psychologique qui fait d'un être humain un « individu », une personnalité unique, indivisible, un homme total.*

Jung précise dans son ouvrage *La Guérison psychologique* (1939), que l'individuation est un **processus de transformation intérieure**, pour une grande part inconscient. Plus précisément, c'est l'unité du Moi qui est recherchée, en tant que « **synthèse du conscient et de l'inconscient** » (Jung, 1987). A cette fin, le Moi réconcilie les contraires, auparavant clivés¹⁸ ou en conflit, la personnalité devenant plus complexe, parce qu'unifiée, équilibrée. Lorsque l'ombre n'est, par exemple, plus uniquement projetée¹⁹ sur autrui et qu'elle peut être intégrée au moi, elle marque un premier pas sur la voie de l'individuation. L'ombre est, selon Jung toujours, *la partie refoulée ou clivée de la personnalité pour son incompatibilité avec l'image idéale que l'on a de soi. On la projette inconsciemment sur autrui, auquel sont alors attribués tous les défauts et les manques personnels que l'on ne veut pas reconnaître. L'ombre est aussi ce qui a été entrepris, mais n'a pu être développé, accompli et reste inachevé, comme en suspens* (Giesbert, 2012, p. 72). Une part de soi, littéralement laissée dans l'ombre, peut devenir une source d'énergie féconde si elle est acceptée, l'individu qui se confronte à cette facette de sa personnalité renouant alors avec ses instincts. L'équilibre de la personnalité peut

¹⁸ Séparés, différenciés, morcelés – *Tendance à séparer et à morceler* (Lafon, 1991, p. 975)

¹⁹ Par projection, il faut entendre l'attribution à autrui de ses propres pensées : *Pro-jeter ma propre image, "Moi", sur celle de tel autre en y reconnaissant une identité, forcément partielle et partiellement illusoire, mais qui me permet de me voir dans l'autre et par là, "réfléchi", de poursuivre la constitution de ma propre image* (Lafon, 1991, p. 849)

de la sorte se réaliser, au terme d'un long processus de maturation psychologique (Jung, 1993).

L'intégration de tous ces aspects du sujet aboutit à la formation d'une personnalité autonome par socialisation. En effet, l'individu construit son identité en exprimant ses similitudes et ses différences par rapport à autrui. Selon **Winnicott**, *l'individuation permet à un être de se structurer et de se différencier en tant que personne pour aller d'une indépendance absolue vers une **indépendance relative**. Les chemins de l'autonomie passent par les étapes du travail d'individuation-séparation et se tracent grâce à l'appui et la qualité des introjections²⁰ et identifications successives* (Lafon, 1991, p. 28). L'indépendance relative est entendue en termes d'adaptation au monde, à son environnement, à la réalité extérieure tout en ayant une marge de manœuvre, une libre orientation de sa trajectoire de vie.

Après la naissance, en effet, le manque se fait sentir, en référence à l'époque prénatale où l'enfant fusionnait avec la mère. La **transitionnalité** énoncée par Winnicott est une réponse intermédiaire au besoin de reconstitution d'une continuité de soi vitale pour l'enfant, *alors que l'objet de la complétude fait défaut* (Richard & Wainrib, 2006, p. 32-33). La subjectivation se construit continuellement entre la construction de la psyché de l'enfant, en interne et ses interrelations, avec le monde, qu'elles soient duelles ou groupales.

4. 4. Apports psychanalytiques au champ éducatif

Nous pouvons établir un parallèle entre le nécessaire détachement progressif évoqué en psychanalyse, par le biais de l'objet transitionnel (Winnicott, 1975), amenant l'enfant à explorer son environnement, à dépasser le stade fusionnel avec sa mère, et la différenciation nécessaire entre l'apprenant et son modèle dans un contexte d'apprentissage. A l'image du processus de **transfert** dans la cure psychanalytique (**Delannoy**, 1997), *l'apprenant doit, dans un premier temps, avoir la possibilité de s'identifier au modèle, dont il espère occuper un jour la place. Il s'agit des mécanismes de modelage décrits par **Bandura** (1977). (...) L'identification de l'apprenant au modèle peut ensuite être peu à peu transformée en une **identification à la connaissance transmise par le modèle** (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse, p. 4).*

²⁰ Introjection et projection sont des mécanismes qui participent à l'identification - *Introjecter l'image de tel autre, me "l'incorporer" pour me faire comme lui et en constituer une partie de ma propre image, forme la plus primitive de l'identification* (Lafon, 1991, p. 849)

Pour favoriser le processus d'individuation, des conditions doivent être réunies aussi bien par le modèle que par l'apprenant. D'une part, le modèle doit permettre à l'apprenant de clairement distinguer ce qui relève de sa personnalité propre de la connaissance transmise, cette dernière pouvant alors être questionnée sans remettre en cause le modèle en tant que personne. Le processus d'apprentissage doit donc être central et comporter une certaine souplesse, le modèle ne cherchant pas à être idéalisé, à séduire son public, en quête de satisfaction narcissique mais plutôt à encourager l'apprenant à progressivement se différencier, à trouver sa propre voie. D'autre part, l'apprenant doit également avoir une bonne estime de soi afin de se distancier du modèle sans se sentir investi d'un devoir de fidélité envers celui-ci. L'individuation serait donc le fruit de facteurs **individuels** (caractéristiques psychologiques, sociologiques ou culturelles de l'individu) **et situationnels** (le milieu d'apprentissage, la nature de l'activité, y compris les interactions sociales) (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse).

4. 5. Le rôle du groupe dans le processus d'individuation

En ce qui concerne les facteurs situationnels, le groupe joue un rôle particulier dans le processus d'individuation à travers son fonctionnement psychique. René Kaes, dans son ouvrage *Le travail psychique de la formation* (2011), développe le fait que les membres du groupe, animés par un but commun, peuvent établir des **alliances inconscientes** à travers des dynamiques identificatoires. Ces alliances peuvent d'une part, être de nature **structurante**, facilitant l'individuation; dans ce cas, des échanges positifs et volontaires amènent réflexion et transformation des apprenants. D'autre part, des alliances de nature **défensive** peuvent freiner l'individuation et plus précisément, l'introjection de changements, les échanges étant alors agressifs.

Selon cet auteur, tout apprentissage est un processus de **transformation** à travers la transmission qu'elle permet, le groupe offrant l'occasion d'atteindre les couches inconscientes habituellement inaccessibles. La difficulté réside dans une double tension entre des objectifs de formation personnels et groupaux. Il s'agit notamment d'éviter de se conformer aux désirs, aux attentes du groupe aux dépens de sa propre évolution, progression; c'est ce que l'on nomme alors des structurations psychiques en « **faux self** », en référence à **Winnicott** (2006). Kaes y fait référence dans le contexte de la formation : *Le travail en groupe est aussi l'occasion de mettre en œuvre et de travailler les collages identificatoires que l'adhésion aux idéaux ou aux normes de groupe suscite chez certains sujets (...). Le groupe sollicite en effet*

le désir de s'emparer de quelque chose qui n'est pas à soi mais à un autre. Cet autre est objet d'envie et aussi l'objet constitutif de l'identification, avec le risque de l'identification en faux self, si le processus d'introjection des transformations qu'il implique est insuffisant (Kaes, 2011, p. 22).

Le modèle de l'appareil psychique groupal (Kaes, 1976) envisage le groupe en tant que *dispositif de liaison, d'assemblage, d'accordage, mais aussi de conflictualisation des parts de la psyché individuelle mobilisées dans les formations et dans les processus de groupe* (Richard & Wainrib, 2006, p. 142). Ce travail psychique se compose des caractéristiques suivantes : le groupe est initialement un espace de désobjectivation, voire d'antisubjectivation ; une part de soi est laissée de côté pour s'intégrer dans le groupe, des bénéfices étant attendus de ce dernier en retour, le tout conduisant à un déséquilibre identificatoire du sujet ; l'accordage se produit à la suite de cette perte *partielle et provisoire des frontières singularisantes* (...) et de *la mise en œuvre des emplacements subjectifs* (Richard & Wainrib, 2006, p. 143); des alliances inconscientes s'établissent ainsi que des mécanismes de défense et des identifications communs en vue de réaliser l'accordage recherché; enfin, le sujet devra se séparer du groupe dans lequel il aura trouvé sa place en ayant été reconnu par celui-ci en tant que sujet de cette communauté, afin de devenir Je. Il est à remarquer que cette perspective groupale peut sembler aliénante pour l'individualité du sujet, mais elle ne représente qu'un temps du processus de subjectivation conduisant, in fine, le sujet à évoluer vers une singularité encore plus prononcée.

Kaes nous explique également que le processus de formation renvoie inconsciemment le sujet apprenant à ses expériences formatives antérieures : *La formation, qui implique de rêver la « forme idéale » de soi et de l'autre, nous confronte à notre formation première, auprès de notre mère. Les transferts ayant lieu en formation l'actualisent, nous renvoyant aux formes archaïques du narcissisme et du moi, mais aussi aux conflits propres à l'adolescence* (Kaes, 2011, p. 11). Un transfert est donc établi par le biais du groupe entre les situations de formation passées (familiales, scolaires, ...) et actuelles.

Le processus de subjectivation nécessite donc des identifications structurantes, tel qu'expliqué précédemment, mais aussi des « **désillusions maturantes** » (Kaes, 2011, p. 12) en vue d'une possible différenciation. Pour rendre effectif le processus de formation, un travail de désillusion doit être effectué, les raisons premières ayant amené l'apprenant à entamer le processus de formation ayant nécessairement évolué; l'acceptation de la part d'inconnu qui s'ouvre suite à la formation fait partie du processus de subjectivation.

Enfin, le processus de subjectivation est synonyme de créativité. La transmission et l'appropriation des formes proposées ne sont pas seules constitutives de la formation; pour inventer de nouvelles formes, une remise en cause des formes transmises doit être opérée. *La transmission se pense trop rarement comme condition de création, comme expérience de l'imprévu (...). Ce qui se transmet est l'à-venir* (Kaes, 2011, p. 25).

Bourgeois, Mornata & Allegra (sous presse), soulignent quant à eux, en référence à Bandura (1977), que les membres du groupe peuvent également favoriser le processus d'individuation par les nombreux modèles potentiels qu'ils offrent, ces divergences poussant l'apprenant à nécessairement trouver sa propre voie (Merhant, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Les facteurs situationnels, ici liés au groupe, peuvent aussi renforcer les facteurs individuels, en vue d'une individuation. Dans le cas du niveau d'exigence personnelle, par exemple, l'apprenant peut s'imposer l'atteinte d'un certain degré de maîtrise le bloquant dans son processus d'apprentissage. Le groupe rend alors possible une plus grande acceptation de ses erreurs, la prise de risque étant même encouragée en vue de se dépasser, sans jugement (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse).

4. 6. La reconnaissance, nécessaire au processus d'individuation

Il est à noter qu'au terme du processus d'individuation, l'identité du sujet n'est établie qu'à travers sa **reconnaissance** par autrui. L'individuation présuppose donc le lien à l'autre. Ainsi que **Mead** l'entend, cette attitude de reconnaissance encourage alors à son tour le développement de l'individualité du sujet (Honneth, 1999). L'individuation est donc synonyme de *reconnaissance par un cercle croissant de partenaires de communication (...). Ainsi, la prise de conscience croissante de leur individualité s'accompagne d'une dépendance croissante à l'égard des conditions de reconnaissance qui sont offertes par leur monde vécu* (Honneth, 1999, p. 13).

Honneth reprend la conception de la reconnaissance et de la morale de **Hegel** : les sujets ont besoin, pour devenir des individus à part entière, et pour préserver leur intégrité, de l'approbation d'autrui. Son questionnement se centre sur l'enracinement de l'homme, son appartenance versus son autonomie. Il adopte le modèle intersubjectiviste, *en vertu duquel la relation à l'autre médiatisée par le langage précède la subjectivité entendue comme conscience de soi* (Honneth, 1999, p. 3).

L'individuation envisagée par Honneth s'inspire de la théorie de la relation d'objet développée par **Winnicott**, telle qu'évoquée précédemment : l'enfant, d'abord dépendant de sa mère, connaît un état d'« intersubjectivité indifférenciée » (Honneth, 1999, p. 10) avant de traverser un stade de dépendance relative, où l'enfant apprend l'autonomie tout en sachant que sa mère reste attentive à ses besoins. Ultérieurement, le sujet adulte sera plongé dans une quête perpétuelle d'autonomie tout en cherchant à conserver de profonds liens d'attachement.

4. 7. Le facteur temporel, condition de développement du processus d'individuation

L'apprentissage est, comme le défend Bandura, par essence social et le processus d'individuation ne peut donc que se construire progressivement, faisant suite à un « **désétayage** », tel que défini par **Bruner** (évoqué par Delannoy, 1997, p. 59). L'autonomie, la juste distanciation et l'adoption de cadres de référence propres ne s'acquièrent qu'au terme d'un long processus de maturation psychologique. Un intervalle temporel est en effet indispensable afin de consolider les apprentissages, d'intégrer les nouveaux apports, de s'autoriser à commettre des erreurs et à revenir en arrière (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse). Et cela est d'autant plus vrai en danse, puisque cela nécessite le courage de s'exposer au regard des autres tout en restant concentré: *Dans nul domaine plus que dans celui de la danse et de l'expression corporelle en général, les possibilités d'expression sont fonction d'une disponibilité et d'un contrôle qui ne peut être obtenu que par une formation de longue haleine* (Le Boulch, 1976, p. 91)

Le degré d'avancement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage semble également jouer un rôle critique dans le processus d'individuation. Ainsi, le novice peut parfois être submergé par l'anxiété, à cause de son faible niveau de maîtrise et par conséquent, son faible sentiment d'efficacité personnelle, inhérent à la pratique. Pour pallier cette difficulté, le débutant doit bien entendu être plus souple envers lui-même mais le modèle peut aussi proposer des activités comportant des niveaux de difficulté progressifs et rassurer, soutenir l'apprenant quant à sa capacité à surmonter son anxiété (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse).

4. 8. Le rôle du maître, facilitateur ou frein au développement du processus d'individuation

Le maître, pour faciliter le processus d'individuation, doit avoir à cœur d'élaborer des stratégies pédagogiques différentes selon les élèves, changeant fréquemment le contexte d'apprentissage. De même, il doit s'adapter aux attentes et aux besoins de chaque apprenant tout en donnant des feedbacks réalistes mais encourageants : *ce n'est pas à l'élève de s'adapter au professeur mais bien au professeur d'accompagner l'élève sur le chemin d'une intégration de mouvements la plus riche possible en partant de son terrain initial. Pour tenter de « toucher » chacun des élèves, il s'avérera donc utile de varier les stratégies pédagogiques* (Topin, 2001, p. 7).

4. 9. L'improvisation, contexte facilitant le développement du processus d'individuation

Pinok et Matho précisent que l'apprentissage par imitation d'un modèle est insuffisant. Un **entraînement à la création spontanée** doit donc être proposé, celui-ci étant non préparé, individuel ou en duo et accompagné ou non d'une contrainte technique (Carlier, Gérard & al., 2002).

L'improvisation est un moment propice à la naissance d'un mouvement singulier, propre à chacune des participantes. En effet, ces dernières y sont invitées à se détendre, à être attentives aux sensations qui se déploient en elles, à percevoir les micro-mouvements et élans internes qui surgissent et à laisser émerger, en son temps, l'enchaînement de gestes inhérent au corps en mouvement. Percevoir la sensation, selon Berthoz (1997), c'est déjà se mouvoir.

En outre, l'improvisation présente l'intérêt de faire résonner simultanément les informations venant de l'extérieur et de l'intérieur, comme l'exprime Julie Nioche (Corin, 2006, p. 125).

QUESTIONS DE RECHERCHE

En somme, l'imitation n'est pas une simple reproduction passive, à l'identique de ce qui est observé, mais l'occasion d'une appropriation singulière de ce qui est transmis. L'individuation est donc un mouvement dynamique d'identification, au modèle, ce qui rejoint le processus d'imitation, puis au savoir dont il est porteur, et de détachement, en vue de créer son propre style.

Au vu de ce cadre théorique, deux questions de recherche ont été définies.

Dans un premier temps, la recherche s'est intéressée au processus de transmission, à la façon dont les participantes apprennent la Danza Duende, s'approprient cette démarche par imitation. La question principale était donc : ***Imite-t-on en Danza Duende?*** Et les questions complémentaires en découlant : ***Si oui, comment cela se passe-t-il? Dans quelles conditions imite-t-on?***

Dans un deuxième temps, au regard de la théorie de l'individuation, la recherche s'est penchée sur l'aspect transformationnel de cet apprentissage : ***Dans un contexte de transmission, à quelles conditions les apprenantes peuvent-elles s'approprier ce qui est enseigné tout en le personnalisant?***

HYPOTHESES

En tant qu'hypothèse générale, que ce soit pour l'apprentissage par imitation ou le processus d'individuation, les facteurs individuels et situationnels ont été envisagés en interaction, influençant ces deux dynamiques identitaires.

Concernant la modalité d'apprentissage par imitation plus particulièrement, l'hypothèse que ***l'accompagnement verbal, par le modèle, du geste à imiter visait à orienter l'attention du novice vers les éléments de structure*** a été formulée.

Quant au processus d'individuation, il a été considéré que les facteurs permettant à l'apprenante de s'autoriser à trouver sa propre voie, à se détacher étaient de trois types.

En référence aux facteurs situationnels, ***la nature de l'activité*** (la Danza Duende étant, par essence, un domaine d'apprentissage très ouvert) *et **le rôle du groupe*** (foyer d'alliances inconscientes) *ont été appréhendés comme éléments déterminants dans le processus d'individuation*. En ce qui concerne ***la formatrice, la malléabilité de son positionnement*** *influencerait positivement la progressive distanciation, prise d'autonomie de l'apprenant*, laissant ce dernier exprimer librement son ignorance, ses doutes, son questionnement envers les connaissances transmises, alors non assimilées au modèle.

En référence aux facteurs individuels, ***l'estime de soi positive de l'apprenante et son niveau satisfaisant de maîtrise de la pratique*** *seraient favorables à son détachement du modèle, premier pas vers la voie de l'individuation*. *Un sentiment suffisant de sécurité psychologique*, se manifestant par l'acceptation de ses erreurs et la prise de risque, y contribueraient également.

PARTIE EMPIRIQUE

CADRE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Une recherche qualitative s'est avérée appropriée dans le cadre de mon mémoire car cette démarche prend en compte la complexité des situations et des expériences vécues par chaque individu. Il ne s'agit donc nullement de généraliser les résultats à une population donnée, mais plutôt de comprendre et de décrire l'expérience individuelle, en profondeur. La Danza Duende est une philosophie en soi, elle constitue une pratique singulière; il serait donc inapproprié de la comparer à d'autres types de danses, son unicité méritant une étude fine et approfondie. Et finalement, comme l'exprime Elias : *Le singulier, finement analysé et toujours recontextualisé, dit quelque chose du général* (Elias, 1987, p. 55-56).

Le double statut de participante et de chercheuse a été adopté, l'observation participante ayant l'avantage de fournir un statut d'immersion, d'expérimentation de la pratique - ici la Danza Duende - en vue d'avoir des connaissances sur ce que la personne exprime lors des entretiens et d'affiner ses questions en fonction des réponses obtenues. Cela a été particulièrement le cas lors des entretiens d'explicitation, où je pouvais interroger l'apprenante sur des situations précises vécues en séances. L'approche qualitative choisie a, en outre, permis de cerner et de « neutraliser » la subjectivité pouvant entrer en conflit avec la démarche scientifique requise.

Dans le cadre de mon observation participante à découvert, une relation de confiance s'est également instaurée. Le fait de prendre part aux activités du groupe apporte, en effet, au chercheur, sa reconnaissance en tant que membre de celui-ci et assure, par conséquent, une moindre perturbation de la situation observée. Cette constatation peut paraître paradoxale, comme l'explique Arborio : *Il peut cependant paraître étonnant que s'impliquer davantage dans une situation la perturbe moins (...). Le mode participant d'observation est censé vaincre les éventuelles réticences des enquêtés face à l'intrusion d'un étranger venu les observer : sa présence dans le groupe se trouve justifiée par une autre activité que l'observation. Le contact en est toujours facilité* (Arborio, 2005, p. 87).

Ma démarche s'est inscrite à un niveau micro, ciblant les interactions entre le modèle et l'apprenante, tout autant que celles que cette dernière entretenait avec les membres du groupe

et j'ai plus particulièrement fait porter ma recherche sur le phénomène de transformation du contenu lors du processus de transmission (Bourgeois, Mornata & Allegra, sous presse).

Diverses méthodologies ont été envisagées et des travaux exploratoires de natures différentes ont ouvert la voie à l'étude de ce terrain de pratiques, en vue de cerner l'angle méthodologique et le cadre théorique à privilégier, non déterminés dès le départ. Une observation participante a, au préalable, tracé les contours de ce qu'était ou n'était pas la Danza Duende, n'étant pas encore moi-même familière de cette pratique singulière. La description d'une séance, regroupant plusieurs activités, a ainsi pu être consignée dans le contexte de cette recherche. Ensuite, un entretien semi-directif a été réalisé auprès de la formatrice, initiatrice de la Danza Duende. En subsistent, à travers le compte-rendu de cette recherche, la définition des thèmes travaillés, le type de méditation utilisé et l'inscription de cette philosophie de la danse dans celui de l'expression corporelle contemporaine, le tout décrit dans le contexte également. Après cela, un entretien collectif d'auto-confrontation avait pour objectif de cerner les conditions d'autonomisation relatives à l'apprentissage de la Danza Duende, c'est-à-dire le chemin de liberté des apprenantes et ce qui y contribuait. Le manque de disponibilité des participantes m'a amenée à réaliser un entretien collectif. Par la suite, un entretien individuel d'auto-confrontation visait à délimiter la ou les questions de recherche et le cadre théorique pressenti, au regard d'un support audio-visuel offrant une trace matérielle objectivable. En dernier lieu, un entretien compréhensif et un entretien d'explicitation ont confirmé le cadre théorique à adopter : de la transmission, par imitation, à l'individuation

Un travail dialogique a donc, en fin de compte, été mené, les entretiens étant de nature « hybride », résultant de la combinaison de deux types d'entretiens. Ils étaient à la fois de type compréhensif, centrés sur les représentations de l'interviewée et d'explicitation, axés sur l'activité en elle-même, utilisant la technique des incidents critiques. Il a ainsi été demandé à l'apprenante dans le premier cas, si elle avait le sentiment de trouver son propre style (en référence au processus d'individuation) et dans le deuxième cas, d'illustrer ses propos à l'aide de situations emblématiques vécues en séances ou de commenter des exemples ou contre-exemples concrets, que j'avais relevés dans la pratique, liés aux propos tenus par l'apprenante. L'entretien d'explicitation consiste en une verbalisation des activités, des expériences vécues par le sujet (Vermersch, 2004). Celles-ci peuvent renfermer des connaissances implicites qu'il s'agit de rendre explicites, à travers l'entretien, ce qui peut induire une prise de conscience du sujet (Vermersch, 1994).

Une précision: le non-anonymat a été préféré par la formatrice et la principale interviewée.

PROCEDURE

L'enquête a été menée à trois niveaux. Premièrement, les données recueillies avaient pour objectif de décrire comment s'opère la transmission en Danza Duende, à la lumière des quatre modalités d'apprentissage que sont l'imitation, l'essai-erreur, la réflexivité et la transmission verbale. Une consultation de la littérature existante s'est effectuée en parallèle, afin de déterminer la question de recherche. Comme cela a été expliqué précédemment, l'apprentissage par imitation a finalement fait l'objet d'une recherche plus ciblée.

Deuxièmement, des entretiens ont permis de cerner les processus d'identification et de détachement du modèle, rendant compte du processus d'individuation. L'une des finalités déclarées de la Danza Duende étant : « Trouvez votre voie », la recherche a tenté de confronter ce discours normatif à la réalité de l'apprenante interrogée. Cette partie est davantage interprétative puisque l'apprenante a dû expliquer si elle avait progressivement eu le sentiment de se trouver, de se détacher et en quoi.

Troisièmement, suite au recueil des données, les entretiens ont été retranscrits et les données ont été codées afin de créer des thèmes, qui ont eux-mêmes donné naissance à des « master thèmes ». Ce processus étant itératif, les analyses ont elles-mêmes de nouveau donné lieu à des interviews qui ont été suivies d'analyses et ainsi de suite.

L'enchaînement d'enquêtes menées lors des deux premiers niveaux peut être structuré comme suit:

- Observation participante (février 2013)

L'intérêt de cette démarche était de me centrer sur la compréhension du dispositif, en me plongeant dans l'univers de l'activité, tout en restant ouverte d'esprit, disposée à accueillir tout élément inattendu. Toutefois, comme l'a expliqué Nicole Topin dans sa thèse (2009), il est intéressant d'interroger les apprenantes sur la façon dont elles vivent la situation, notre observation seule ne permettant pas d'identifier leur activité réelle ni leur ressenti en situation. Des entretiens ont donc fait suite à l'observation participante menée.

- Entretien semi-directif de la formatrice, formatrice de la Danza Duende (avril 2013)

Cet entretien visait principalement l'approfondissement de notions évoquées en termes de pédagogie et d'inspirations diverses de la formatrice quant à la transmission de la Danza Duende.

- Entretien collectif d'auto-confrontation (juin 2013)

Ce travail exploratoire avait pour objectif de cerner la place qu'occupaient les phénomènes de presencing et d'individuation dans l'apprentissage de cette pratique. Une séquence d'activité a été filmée et un entretien d'auto-confrontation mettant en valeur les sensations corporelles et les émotions a été réalisé. Les conditions d'autonomisation, c'est-à-dire le chemin de liberté et ce qui y contribue, ont été tout particulièrement recherchées, avec un prolongement en termes de créativité et d'authenticité au quotidien.

Les entretiens suivants ont été envisagés de manière individuelle, un espace-temps bien délimité pour chaque personne interrogée semblant nécessaire à la production de données fiables, hors de tout phénomène de conformité sociale, aussi inconsciente soit-elle.

- Entretien individuel d'auto-confrontation (juillet 2013)

L'entretien d'auto-confrontation mené lors du festival de Danza Duende de Serpa, au Portugal, avec la même participante (à partir d'activités filmées), a révélé la non-adéquation de ce dispositif avec le seul phénomène d'individuation, qui est un processus lent et long. Une attention particulière a parallèlement été portée au travail de discrimination mené (aux éléments de structure et de surface, donc, explicités dans le cadre théorique de l'apprentissage par imitation). Le presencing était également une piste pour analyser le dispositif pédagogique de la Danza Duende, en lien avec l'apprentissage par imitation, mais ce phénomène était difficilement identifiable, observable lors des séquences filmées et cela aurait révélé bien trop d'interprétations, de nature subjective, lors des entretiens.

- Entretiens compréhensifs et d'explicitation (octobre et novembre 2013)

Deux questions de recherche ont été proposées et des hypothèses ont ensuite été émises, après avoir réinterrogé les entretiens précédemment menés et avoir pris un temps de recul offrant une vision plus globale de la recherche réalisée; un cadre théorique provisoire a été adopté, à savoir l'apprentissage par imitation et le processus d'individuation, ce dernier s'étant par la suite révélé être l'objet central de l'apprentissage de la Danza Duende; et le recueil de données final a pu démarrer, c'est-à-dire les deux entretiens compréhensif et d'explicitation combinés, constituant une monographie. Des questions complémentaires ont surgi en cours d'entretien, visant à approfondir des notions non envisagées au préalable ou des formulations nébuleuses, voire équivoques.

Dans ce corpus, nous distinguons deux sous-groupes, correspondant à des périodes de collecte différentes et à des objectifs méthodologiques distincts.

La première salve d'entretiens, à caractère exploratoire, a vu le jour suite à l'observation participante menée dans le cadre du cours de Méthodologie de la recherche qualitative II, sous la direction d'Etienne Bourgeois, lors du Master 1. L'autobiographie écrite par l'initiatrice de la Danza Duende, ainsi que les documents y ayant trait, ont alors été lus par mes soins et ont donné naissance au questionnaire ayant guidé l'entretien semi-directif de Yumma Mudra, toujours dans le cadre dudit cours. A cette époque, je suivais des cours de Gypsy Duende une fois par semaine, en soirée, et n'avais qu'une vague idée de ce que recouvrait la Danza Duende, ne l'ayant pas encore pratiquée lors des sessions hebdomadaires organisées une après-midi durant. C'est dans une perspective d'approche plus fine du terrain de pratique en voie d'être investigué l'année académique suivante que j'ai participé au Festival de Serpa, rencontre internationale des membres de la communauté de Danza Duende.

La deuxième série d'entretiens, menée en Master 2 - à savoir les deux derniers, compréhensif et d'explicitation - s'est déroulée à partir du choix volontaire de la même participante, disponible et motivée à l'idée de participer à cette recherche. Le deuxième volet présente un volume de données plus important et plus directement exploitables, par la précision croissante de l'objectif de la recherche effectuée. Une démarche d'ouverture a, en effet, initié ce projet de mémoire, tant au niveau de la consultation de littérature relative à cette démarche d'apprentissage, que le recueil de données ; s'en est suivi une sélection des données pertinentes en vue de cibler la recherche et de déterminer le cadre théorique approprié, fruit d'une perspective intégrée.

L'éclectisme de ces recueils de données peut paraître chaotique à priori; mais ces différents types de données, *non seulement sont fréquemment en intersection mais aussi entrent souvent en synergie* (Sardan, 2008, p. 71). L'insertion dans le milieu observé, parallèlement à cette étude, a initialement permis d'effectuer un choix éclairé quant aux sujets à interroger, d'établir une relation de confiance avec ceux-ci et de prendre connaissance des pratiques exposées. Les aspects verbaux (par le recours à des entretiens) et visuels (par le biais de l'entretien d'auto-confrontation et des observations menées) se complètent également. Ces diverses sources rendent davantage compte de la complexité du terrain investigué, de ses multiples réalités, leur recoupement accroissant ainsi la validité de cette enquête.

PROFIL DU SUJET INTERVIEWE

Mon choix s'est opéré en fonction de divers critères : l'expérience acquise en Danza Duende (deux années), l'aisance langagière (les facilités à exprimer sa pensée et à décrire la Danza Duende) et la disponibilité de la participante (qui s'est prêtée au jeu des interviews dès le départ, manifestant son intérêt pour la recherche et se rendant disponible à cet effet).

Sandra, âgée de 35 ans, est célibataire. Elle est employée dans une ASBL socio-environnementale. Elle vit en colocation et a donc un faible pour les projets de vie en communauté.

En ce qui concerne son expérience en Danza Duende, elle y est entrée, entre guillemets, par hasard, même si elle affirme que le hasard n'existe pas vraiment. Avant la Danza Duende, elle n'assumait pas sa féminité. Elle jouait à la femme-enfant, elle sentait que son féminin voulait sortir mais en avait peur et ne savait pas comment l'exprimer. Peur du regard d'un homme porté sur une femme, avec sa sensualité et tout ce qui s'en dégage. Elle ressentait aussi le besoin de bouger son corps et surtout, d'allier le corps et l'esprit, en mêlant le spirituel à la féminité. Elle a pensé à la danse orientale dans un premier temps, mais la trouvait trop stéréotypée à son goût et trop axée sur la séduction. Cela lui faisait peur. Ensuite, son choix s'est porté sur les danses tziganes, proches de la danse orientale mais moins basées sur la sensualité, davantage sur la liberté par leur nombre plus restreint de codes. Elle a consulté le site de la Danza Duende et s'est lancée. L'aspect volontairement moins structuré du cours l'a directement mise devant ses propres limites et elle a décidé d'y participer.

C'est sa deuxième année en Danza Duende et sa troisième en danse féminine, Gypsy. L'objectif, pour elle, était de transformer ses émotions négatives, à savoir la peur et l'angoisse, en une énergie positive pour elle-même et pour les autres. Un travail sur la présence, en particulier, a guidé ces deux années de pratique et cette année, elle y a ajouté la notion de force associée à la souplesse (l'image du roseau qui plie mais ne rompt pas).

METHODE D'ANALYSE

En termes d'analyse du contenu qualitatif, l'analyse thématique a été utilisée, l'objectif étant le codage des données suite à une lecture attentive du corpus, afin de faire émerger des sous-thèmes, puis des thèmes, regroupant des unités de sens issues du verbatim. *L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème (...). L'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche, éventuellement reformulées après lecture des entretiens* (Blanchet, 2001, p. 98).

L'analyse catégorielle fonctionne par opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques (Bardin, 2007, p. 207). Une analyse thématique, en particulier, a été effectuée.

A noter, une triangulation en duo a été menée afin de vérifier, avant d'élaborer des catégories thématiques, que le codage était objectif, non sur-interprétatif, sous-interprétatif ou més-interprétatif. En vue de rendre la démarche valide, il est également important d'éviter le biais de confirmation, en validant uniquement nos croyances de départ. C'est pour cette raison qu'une personne non initiée à la pratique de la danse, et n'ayant jamais eu vent de la Danza Duende, a été sélectionnée.

Cette recherche est de type inductif, de par son caractère exploratoire et l'inexistence de modèles théoriques pouvant s'appliquer à l'objet de la recherche. L'analyse d'activité est indiquée, le but étant d'exploiter les données recueillies lors des entretiens, afin d'en déduire les modalités d'apprentissage en Danza Duende. Le cadre théorique n'est donc déterminé qu'à la suite du codage, de l'élaboration des sous-thèmes et enfin, des thèmes. Le processus étant itératif, un nouveau recueil de données s'ensuit, visant à enrichir la base de données.

C'est une monographie, le cas choisi étant traité dans sa singularité.

Les entretiens desquels sont tirés les extraits de verbatim présentés ci-après, dans l'analyse des résultats, sont symbolisés par les lettres suivantes :

- Entretien collectif d'auto-confrontation (juin 2013) (ECAC)
- Entretien individuel d'auto-confrontation (juillet 2013) (EIAC)
- Entretien compréhensif et d'explicitation individuel (octobre 2013) (EE)
- Entretien compréhensif et d'explicitation individuel (novembre 2013) (EC)

Le codage des données a été ordonné selon un repérage de régularités, mises en valeur par des codes de couleurs apportant une signification générale des conditions de transmission de la Danza Duende et de la singularisation de cet apprentissage.

Tel qu'expliqué précédemment, ce sont surtout les deux derniers entretiens qui ont fourni l'essentiel du verbatim traité dans la présentation des résultats, cela étant lié à la détermination, durant cette période, de l'objectif précis de la recherche menée. Le traitement des données a ainsi été réalisé en deux temps : les thèmes élaborés lors de l'entretien compréhensif et d'explicitation individuel réalisé en novembre 2013 ont fait émerger des sous-thèmes, qui ont pu, par la suite, être regroupés dans des thèmes déjà existants, constitués lors de l'entretien compréhensif et d'explicitation individuel datant d'octobre 2013. Les données se sont donc vues emboîtées dans des catégories de plus en plus représentatives d'un ensemble d'items. La théorie s'est ensuite construite sur cette analyse de contenu thématique. Les travaux exploratoires précédents, à savoir l'entretien collectif d'auto-confrontation (de juin 2013) et l'entretien individuel d'auto-confrontation (de juillet 2013) ont alors été réinterrogés à la lumière de ces catégories d'analyse.

Les deux tableaux qui suivent illustrent cette évolution. Le premier tableau présente les catégories de départ, définies à partir de l'entretien compréhensif et d'explicitation individuel mené en octobre 2013. Le deuxième tableau présente, quant à lui, les catégories finalement sélectionnées et reformulées à partir des données récoltées lors de l'entretien compréhensif et d'explicitation individuel réalisé en novembre 2013. Entre ces deux entretiens, un tri s'est effectué, principalement au sein des modalités d'apprentissage. Ainsi, l'intelligence émotionnelle, qui faisait l'objet d'une catégorisation, s'est vue intégrée dans l'apprentissage corporel. De même, les caractéristiques relevées pour l'apprentissage positif et non directif ont été reprises dans le style pédagogique de la formatrice, qui a lui-même été envisagé en lien avec le processus d'individuation. Concernant les caractéristiques individuelles, elles ont aussi été réparties selon le fait qu'elles représentaient un frein ou une aide au processus d'individuation. Par ailleurs, les autres modalités d'apprentissage – essais-erreurs et réflexivité – ont été supprimées. L'accompagnement verbal a été, en outre, envisagé en lien avec l'apprentissage par imitation. L'apprentissage social a été subdivisé selon qu'il concernait un processus d'imitation ou d'individuation. Quant au phénomène d'appropriation de la démarche transmise, seule l'individuation a été gardée, l'indépendance et l'auto-détermination n'ayant pas été reprises. Enfin, les objectifs et les effets de la Danza Duende n'ont pas été exploités en tant que tels.

| THÈMES PRÉLIMINAIRES (première vague d'analyse) | SOUS- THÈMES / CODES PRÉLIMINAIRES |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>MODALITÉS D'APPRENTISSAGE</u> | <p>Imitation</p> <p>Accompagnement verbal (avec construction de sens) <i>En cas de difficulté</i> <i>Pour aller plus loin</i> <i>Langage symbolique, métaphorique</i></p> <p>Apprentissage social <i>Dynamique de groupe</i> <i>Non-jugement du groupe / Regard de l'autre</i> <i>Effet ricochet</i> <i>Apprentissage mutuel</i></p> <p>Apprentissage corporel (apprendre par corps) / Transmission non verbale <i>Être à l'écoute de son corps</i> <i>Ressenti</i> <i>Transmission directe, de corps à corps</i> <i>Lien entre corps et esprit</i></p> <p>Intelligence émotionnelle <i>Gestion des émotions</i> <i>Énergies</i></p> <p>Apprentissage non directif <i>Ressenti</i> <i>Statut de l'improvisation</i></p> <p>Apprentissage positif</p> <p>Essais-erreurs</p> <p>Réflexivité</p> |
| <u>STYLE PEDAGOGIQUE DE LA FORMATRICE</u> | <p><i>Axée sur le ressenti</i> <i>Soutien - Droit à l'erreur</i> <i>A l'écoute</i> <i>Encourageante</i> <i>Guide</i> <i>Modèle</i> <i>Calme</i> <i>Intimidante</i></p> |
| OBJECTIFS DE LA DANZA DUENDE | <p><i>Avant les sessions Duende</i> <i>Pendant la première année de pratique</i> <i>Au bout d'une année de pratique / Aujourd'hui</i> <i>Au-delà</i></p> |
| EFFETS DE LA DANZA DUENDE | <p><i>Lâcher-prise</i> <i>Transfert</i> <i>S'exprimer</i></p> |

| | |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES</u> | <i>Niveau d'exigence personnelle Niveau de confiance en soi Introversion - Hypersensibilité Intelligence corporelle Développement personnel Niveau de maîtrise</i> |
| <u>APPROPRIATION (DISTANCIATION/AUTONOMISATION)</u> | Individuation Indépendance Auto-détermination |
| PRESENCING | |

Tableau 1 : Catégories de départ

| CONSTITUTION DES THÈMES (deuxième vague d'analyse) | REFONTE DES SOUS-THÈMES |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>MODALITÉS D'APPRENTISSAGE</u> | Imitation en lien avec la transmission verbale Caractère social <i>de l'apprentissage par imitation</i> Le corps, <i>en tant que moyen d'imitation singulier</i> |
| <u>INDIVIDUATION</u> | Improvisation Caractéristiques de l'environnement d'apprentissage <i>(Caractère social du processus d'individuation) :</i> <i>- Style pédagogique de la formatrice :</i> <i>frein ou aide au processus d'individuation</i> <i>- Rôle du groupe</i> <i>frein ou aide au processus d'individuation</i> Caractéristiques individuelles : <i>frein ou aide au processus d'individuation</i> |
| <u>PRESENCING</u> | Presencing : <i>Objet principal de discussion des résultats</i> |

Tableau 2 : Catégories sélectionnées et reformulées

PRESENTATION DES RESULTATS

Après avoir initialement effectué des catégorisations selon les quatre modalités d'apprentissage - à savoir l'imitation, l'essai-erreur, la transmission verbale et la réflexivité - l'apprentissage par imitation a été retenu, au vu de sa pertinence quant à la spécificité de l'objet d'étude ainsi qu'aux matériaux récoltés. Divers travaux exploratoires ont précédé la dernière étape de cette monographie, le choix de cette modalité n'ayant pas été prédéterminé, la richesse et la complexité du dispositif ayant nécessité l'approfondissement de la phase exploratoire.

L'objectif de cette étude empirique est double, s'agissant de déterminer si la Danza Duende relève des processus d'imitation et d'individuation et si oui, sous quelles conditions. L'interdépendance entre les facteurs individuels et les facteurs contextuels est donc interrogée à la lumière de ces deux cadres théoriques.

Plus précisément, l'analyse thématique effectuée est structurée autour des concepts théoriques évoqués plus haut et des liens observés entre les unités de sens extraites des entretiens menés.

La liste des catégories et des sous-catégories utilisées dans l'analyse de contenu est reprise dans le tableau ci-dessous. L'analyse se structure autour de deux modalités d'apprentissage :

I. IMITATION

- Caractéristiques générales
- Une imitation singulière, par corps
- Caractère social de l'apprentissage par imitation
- Accompagnement verbal du geste imité

II. INDIVIDUATION

- L'improvisation, espace d'expression privilégié de l'individuation
- Une individuation singulière, par corps
- Caractéristiques de l'environnement d'apprentissage : style pédagogique de la formatrice et rôle du groupe
- Caractéristiques individuelles

Afin d'illustrer les deux cadres théoriques évoqués, prenons un ensemble d'extraits caractéristiques relevés lors des entretiens menés auprès de notre participante, Sandra.

1. IMITATION

1. 1. Caractéristiques générales

Cette catégorie introduit les verbatims illustrant le caractère imitatif de la Danza Duende. En effet, l'apprentissage par imitation est utilisé en début d'apprentissage en tant que reproduction des gestes montrés, la formatrice servant de modèle aux apprenantes.

Je vais prendre l'année passée, où on a appris les cinq mouvements... Au début, elle disait : "Faites comme moi. Et puis, je vous expliquerai au fur et à mesure des séances suivantes comment faire les exercices". Et donc, au début, il y a toujours un exercice de relaxation et d'ancrage, et puis ces cinq mouvements... Au début, on l'imitait mais on ne comprenait pas trop ce qu'elle faisait (E. C, l. 111-115).

Toutefois, l'apprenante apporte une nuance à ce constat : il ne s'agit pas de simplement reproduire, mais de profondément ressentir les mouvements, de se concentrer sur l'intériorisation des sensations. La formatrice amène les apprenantes à établir un lien entre la pratique de la Danza Duende, à travers la production d'un mouvement et ce qui est ressenti, de l'intérieur. Elle consolide le lien entre le corps et l'esprit, développe la connaissance de leur intériorité.

C'est vraiment: "Sentez dans votre corps tel mouvement. Qu'est-ce qu'il fait?" (E. C, l. 19-20).

La reproduction porte fondamentalement sur une émotion, et non un simple enchaînement de gestes, vides de sens.

On ne reproduit pas ce qu'elle fait mais plutôt ce qu'elle ressent (EIAC, l.21).

L'apprenante souligne également le caractère non passif de l'apprentissage de la Danza Duende, les participantes ne se bornant pas à reproduire à l'identique ce qui est transmis.

Moi, je ne pense pas que ce soit de l'imitation, parce qu'on ne reproduit pas ce qu'elle est entrain de faire à ce moment-là, tu vois. Elle explique les différentes consignes mais on interprète soi-même à l'intérieur, on ressent soi-même les mouvements. Tandis que lorsque l'on est dans l'imitation, finalement, on n'est plus soi. On est l'autre personne. Je pense que c'est un peu la définition de l'imitation: c'est de faire en sorte de ressembler à l'autre, de faire comme l'autre (E. C, l. 222-226).

1. 2. Une imitation singulière, par corps

L'apprentissage par imitation, ici appréhendé sous sa dimension corporelle, permet une transmission directe, de corps à corps, sans intervention rationnelle.

On n'a pas le temps d'interpréter, non plus. On n'est pas dans le cerveau. Nos yeux voient et c'est comme si la transmission allait directement dans nos bras pour faire le même geste, en fait. Et donc, finalement, on... Moi, la plupart du temps, ça va tout seul. Sauf si l'autre personne fait vraiment des trucs dans tous les sens... (E. C, l. 166-170).

1. 3. Caractère social de l'apprentissage par imitation

Cette catégorie reprend la modalité d'apprentissage par imitation sous son angle social. Ainsi, imiter, c'est se mettre à la place de l'autre, ressentir ses émotions, à travers les gestes produits. L'exercice « Première pensée - meilleure pensée », fréquemment réalisé en Danza Duende, l'illustre notamment. Il consiste en une sorte d'« immersion », le geste étant reproduit en se mettant dans la peau de l'imité.

Donc, on est assis et puis, une première personne fait un mouvement avec les bras qu'elle répète et le but des autres, c'est de devenir la personne, donc c'est vraiment de l'imitation complète (...) elle a déjà expliqué que le corps assimilait plus facilement si l'on s'assimilait à l'autre personne, puisque l'autre devient une sorte de miroir, aussi (E. C, l. 151-156).

En se plongeant dans l'univers d'autrui, l'imitant exécute dans un premier temps les mêmes gestes que lui, percevant progressivement les subtilités de ses mouvements à force d'observer l'imité et de s'abandonner aux mêmes sensations.

« Ah, là, on dirait qu'elle fait un petit truc en plus que je n'avais pas vu ». Et hop, je rectifie. Mais c'est vraiment: "Ah, tiens, j'ai mal vu" ou "Ah, il y a une subtilité, là, que je n'avais pas vue". Et c'est une espèce de jeu, en fait, je remarque. Je pense que « Première pensée - Meilleure pensée », c'est vraiment une espèce de jeu où on s'amuse, finalement, à imiter l'autre (E. C, l. 185-189).

Lorsque l'imité le décide, il transmet le geste à une personne de son choix, qui, à son tour, crée un mouvement exprimant son ressenti du moment, se détachant progressivement de ce qui lui a été adressé.

Souvent, dans cet exercice d'imitation, quand on se passe la main, on est encore dans le geste de l'autre, quand quelqu'un nous passe la main. Et donc, la mort du geste de l'autre peut

devenir le début de notre geste, une continuité, une prolongation. J'aime assez bien ce côté: **prolonger un mouvement** (E. C, l. 197-200).

Cette imitation est mutuelle, dans le cadre de cet exercice, les participantes servant tour à tour de « modèles », adaptant leur rythme et limitant la complexité de l'enchaînement des gestes, se sachant imitées.

Tu peux faire des choses improvisées mais en tenant compte du fait qu'il faut rester calme, centré, parce qu'il y a la consigne que les gens doivent suivre (E. C, l. 174-175).

Cela peut mener, en fin d'année notamment, à la réalisation d'une chorégraphie, inspirée des mouvements personnalisés de chacune.

L'année passée, par exemple, on a fait une chorégraphie, réalisée par tout le monde, où l'on s'est imprégnées de l'univers de chacune puisque chacune y a mis un mouvement que les autres ont aussi appris (E. C, l. 688-690).

Il est également fait référence à la levée des processus de défense, de protection face à l'éventuel jugement d'autrui en situation, grâce à la volonté de comprendre l'autre, de se mettre à sa place, de ressentir qui il est à travers ses propres mouvements.

Et souvent, elle dit: "Faites simple, faites lent, faites calme". Et c'est vrai que quand c'est fait lentement, calmement, c'est facile. En plus, ça apaise... Déjà, le regard de l'autre est encore moins jugeant puisque tout le monde... puisqu'on se met dans la tête de l'autre, donc on n'est plus soi et donc, il n'y a plus d'interprétation, non plus: "Est-ce que je fais bien? Est-ce que je ne fais pas bien?". Ou des choses comme ça. Et... Ca permet d'avoir moins de barrières, je pense, cet exercice-là (E. C, l. 177-182).

Cet apprentissage mutuel favorise donc la rencontre en profondeur de l'autre, permettant aux apprenantes de ne plus se focaliser sur le jugement potentiel d'autrui. Toute la difficulté réside, toutefois, dans la nécessité de rester centré tout en se reliant à l'autre.

C'était une force parce que lorsqu'on dansait à deux, il y avait une sorte de connivence... Au niveau feeling, elle m'emmenait plus loin, je crois. Et je l'emmenais plus loin aussi. Elle, elle était toute en force et moi, plutôt toute en douceur... Donc, je pense que l'on arrivait à trouver un équilibre (E. C, l. 881-884).

Là, j'avoue que le fait de danser à deux, il y a du pour et du contre... Ca dépend de ce que l'on veut faire. Mais par exemple, en dansant à deux, il y a le côté partage: je te montre mon univers, tu me montres ton univers. Donc, il y a l'interaction avec la personne, que j'aime vraiment bien. Maintenant, c'est clair que l'on va beaucoup moins en profondeur, on est moins avec soi... En plus, le fait de danser à deux permet de moins regarder les autres. Donc, il y a le côté pression, le regard

de l'autre, chez moi, qui est moins marqué. En tout cas, je n'y pense pas parce que je suis entrain de jouer avec l'autre personne, donc j'arrive à **faire abstraction du regard de l'autre**. Par contre, oui, on est moins en profondeur avec soi (E. C, l. 894-901).

Enfin, montrer un exercice, l'exécuter devant les apprenantes peut parfois avoir valeur de démystification, de désinhibition, d'invitation au dépassement de ses gestes habituels.

*Yumma a commencé à **montrer** et elle n'a pas peur du ridicule, donc elle désinhibe aussi. Le fait de la voir gesticuler, faire des grimaces, c'était rigolo... parce qu'entre guillemets, **elle nous a permis de sortir de nos habitudes...** parce que finalement, quand on fait une improvisation, on a souvent des gestes qui reviennent, on a son style. Et là, le but, c'était de **sortir de son style** (E. C, l. 912-916).*

1. 4. Accompagnement verbal du geste imité

Est ici exposée la complémentarité entre les modalités d'apprentissage par imitation et par transmission verbale. En effet, l'accompagnement verbal du geste peut intervenir afin de donner aux apprenantes une indication sur ce qui doit prioritairement faire l'objet de leur attention, à savoir le ressenti. Ce n'est donc, pas, comme souligné plus haut, une imitation pure et simple de ce que la formatrice aurait montré, mais une appropriation active des mouvements centrée sur l'intériorisation des sensations.

*D'ailleurs, **on peut l'interpréter et ça, elle l'a dit**: "Quand vous descendez les bras, vous pouvez aller plus vite, vous pouvez aller moins vite, ... Vous pouvez très bien en abaisser un un peu plus vite que l'autre". Et ça, c'est nous qui choisissons. Donc, là, avec les cinq mouvements, je retire ce que j'ai dit avant: ce n'est pas de l'imitation, c'est vraiment elle, plutôt, qui va guider et, **par ses explications, va essayer de nous faire comprendre aussi comment tous les gestes qu'elle montre fonctionnent à l'intérieur, au niveau de l'axe ou des choses comme ça** (E. C, l. 248-254).*

Les consignes précèdent la plupart des exercices, la parole permettant d'illustrer précisément, en complément de la démonstration dansée, ce qui est attendu.

*Et donc, **elle nous dit régulièrement** d'être très calmes, même de faire ça très lentement, voire d'imaginer le faire plus lentement que ce que l'on avait envie de faire (E. C, l. 697-699).*

En cas de difficulté chez les apprenantes (en cours d'activité ou au terme de celle-ci, de façon individuelle ou collective), la parole est privilégiée par la formatrice, pour améliorer la compréhension de l'exercice.

- On a le droit de se tromper?

- Bien sûr. Et je pense que même ça, ça peut être un exercice positif. A partir du moment où l'on fait mal le mouvement, **elle vient souvent vers nous et nous réexplique plus en profondeur** (E. C, l. 260-262).

A un moment donné, elle a vu que je parlais et **elle m'a dit: "Tu n'es plus là"**. Et donc, elle donne plein d'exercices, comme lorsque l'on commence à ne plus être là dans nos gestes. Ca se voit directement. Ils sont beaucoup moins vrais, on va dans tous les sens, on veut en faire de trop. **Souvent, elle dit: "Quand vous ne savez plus quoi faire, quand vous n'êtes plus là, arrêtez-vous. Vous pouvez même vous arrêter dans un geste et c'est joli, dans une danse, cet arrêt. Et là, il faut que vous preniez le temps de vous repositionner, de vous ancrer, d'être présent. Ensuite, repartez lentement". Et ça, elle le dit souvent. Ou marcher** (E. C, l. 708-714).

Je crois qu'elle fonctionne beaucoup au feeling, en fait. Et si elle sent que le groupe a compris, elle ne va peut-être pas répéter intensément. Mais **si elle sent que le groupe n'a pas compris, elle va répéter tout en douceur**, avec les différentes consignes (E. C, l. 87-89).

La parole peut aussi inciter à aller plus loin, à approfondir la compréhension d'une pratique.

Mais **même quand on a bien assimilé**, elle est toujours entrain de donner des images pour nous aider, justement, à bien faire les exercices (E. C, l. 126-128).

La formatrice utilise fréquemment des expressions imagées, un langage métaphorique enrichissant la signification que les apprenantes retirent des explications données, en recourant à l'imaginaire.

Mais ce qui est chouette avec elle, c'est que quand elle faisait ces mouvements-là, **elle racontait une histoire: "Quand tu lèves les mains, tu frôles le ciel... Et ton regard descend, tel un arc-en-ciel"**... Toutes des choses comme ça. C'était rigolo à entendre et puis, ça permet aussi de... jouer avec les énergies. Le fait d'imaginer un bel arc-en-ciel, ça permet aussi de dégager des choses en soi, de la contemplation, etc (E. C, l. 115-119).

Puis, se relever en inspirant bien et puis, **jeter son air comme si c'était une sarbacane** (E. C, l. 124-125).

La visée est toujours d'insuffler de la vie dans les gestes agencés.

On sent qu'il y a une vie dans ces bras. Donc, **elle utilise aussi les images pour mettre un peu plus de vie dans ce que l'on fait** (E. C, l. 146-147).

L'apprentissage par imitation au sein de la Danza Duende : synthèse

L'imitation est donc bien une modalité à l'œuvre lors de l'apprentissage de la Danza Duende. La transmission de cette pratique se déroule sous certaines conditions. En effet, notre corps, ce grand inconnu, est le lieu de toutes les attentions. En premier lieu, il n'est nullement question d'une reproduction à l'identique : la participante interrogée insiste sur l'importance de l'intériorisation des mouvements et la gestion des émotions, au sein de l'apprentissage par imitation proposé. Quant à la part active nécessaire lors de l'imitation, elle est également évoquée par l'interviewée. En deuxième lieu, l'apprentissage par imitation est bien d'ordre social, la Danza Duende étant par essence groupale ; l'imitation n'est donc pas unilatérale, dans le sens couramment entendu de relation de maître à élève, mais plutôt mutuelle – entre participantes, plus particulièrement. Le caractère social de cette modalité d'apprentissage, développé dans le cadre théorique, se trouve donc confirmé. Et en troisième lieu, l'hypothèse formulée quant à l'accompagnement verbal, par le modèle, du geste à imiter en vue d'orienter l'attention du novice vers les éléments de structure, elle semble justifiée, en ce sens qu'un langage métaphorique est utilisé en complément de tout mouvement complexe, suscitant des difficultés chez les apprenants.

2. INDIVIDUATION

2. 1. L'improvisation, espace d'expression privilégié de l'individuation

L'imitation n'est pas la seule modalité d'apprentissage utilisée. L'improvisation, individuelle ou collective, permet de singulariser les apprentissages, de sortir de ses habitudes, de créer.

Quand je suis arrivée au cours de Gypsy où c'était totalement improvisé, je me disais: "C'est ça, un cours? Moi, je pensais qu'on allait se mettre devant un miroir, qu'elle allait montrer un enchaînement et qu'on allait faire ce qu'elle disait..." Et au début, je cherchais ça... Pouvoir suivre simplement... Pas comme un petit mouton... (rires) mais presque... "Deux pas en avant, deux pas en arrière. Et on fait ça comme ça...". Pour moi, c'était plus facile parce qu'on prend moins de risques... L'impro, c'est ce qui sort de soi... Tandis que là, c'est un mouvement appris par cœur ... Et là, je savais que je pouvais le faire (E. C, 1. 976-982).

L'improvisation atteste du caractère libre de la transmission de la Danza Duende, de l'espace d'expression laissé aux apprenantes, en vue de questionner leurs routines corporelles. En effet, cette pratique se distingue de la structure d'un cours de danse académique, l'improvisation offrant une alternative aux chorégraphies, où il est traditionnellement demandé de reproduire les gestes enseignés à l'identique.

(...) Finalement, quand on fait une improvisation, on a souvent des gestes qui reviennent, on a son style. Et là, le but, c'était de sortir de son style (E. C, l. 915-916).

L'exercice « Première pensée - meilleure pensée » relève du registre de l'imitation, tel que vu précédemment, tout autant que de celui de l'individuation, les gestes improvisés étant personnalisés et spontanés.

Finalement, on garde une partie de son univers, je pense, pour pouvoir ensuite revenir dans le nôtre. En tout cas, moi, il me semble que je restais un peu dans son univers, un peu loufoque - parce que c'était tout le temps drôle ce qu'il faisait - pour revenir dans quelque chose de plus calme et de plus doux après. Mais c'est vrai que je ne continuais pas sur son énergie, je revenais dans la mienne (E. C, l. 207-211).

2. 2. Une individuation singulière, par corps

Le cœur de l'apprentissage de la Danza Duende, c'est l'écoute de son corps (le corps a, en effet, ses raisons que la raison ignore).

Oui, c'est vraiment ça, apprendre à écouter son corps et quand il dit: "Stop!", il faut se dire: "Il m'a dit stop, je ne vais pas plus loin parce que je vais me faire du mal". Je sors de la question mais... l'année passée, c'est vraiment ce que j'ai découvert: que le corps nous parlait. Et en fait, mon corps me parlait très très fort sauf que je ne l'entendais pas. Maintenant, je l'entends... Parfois, je l'écoute. Parfois, je ne l'écoute pas (rires). Ca, c'est la Danza Duende qui m'a permis de m'en rendre compte (E. C, l. 36-41).

Le ressenti, l'accueil des perceptions est effectivement le mode d'appréhension de la réalité privilégié. Le corps assimile les mouvements par le biais du ressenti.

Oui, la manière dont le corps réagit. Par exemple, quand tu ouvres les bras, tu as le sentiment de donner et quand tu fais le mouvement dans l'autre sens, tu as le sentiment de recevoir ou de prendre. Et c'est vrai que ce sont des choses que l'on ressent. Et je pense que ça te permet de mieux interpréter... Si je prends l'exemple de la danse, ça te permet de mieux interpréter aussi une danse, plutôt que de simplement te dire: "J'ouvre les bras!", ça va être: "Ah oui, mon corps, il a appris

qu'en ouvrant les bras... Enfin, il a ressenti qu'on donnait". Et donc, tu es tout de suite dans autre chose, quelque chose de plus profond, de plus intense que bêtement ouvrir les bras (E. C, l. 67-73).

La Danza Duende implique de fréquents retours sur soi, au-delà de la reproduction à partir d'un modèle idéalisé. Prenons le cas d'un exercice de respiration :

On n'est pas entrain de faire la même tête qu'elle ou de respirer de la même manière... Quand on voit les ondulations qu'elle fait avec son ventre, c'est impressionnant... On est plutôt à l'intérieur de soi, je pense (E. C, l. 239-241).

Les sensations corporelles, à travers les gestes sculptés dans l'espace, guident l'apprenante dans sa quête de sens, d'authenticité.

Oui, à un moment donné, je vais essayer de faire les mêmes gestes qu'elle parce que c'est joli mais... je me le serai quand même réapproprié, parce que je suis moi. Et je crois que je n'aime pas copier, non plus... Même si je fais les mêmes gestes, sauf "Première pensée, Meilleure pensée" parce que le but est d'imiter, mais à un moment donné, on doit quand même se réapproprier le geste, puisque le mouvement n'a peut-être pas la même signification pour l'autre que pour soi et il ne nous fait peut-être pas le même effet... Donc, le but, c'est de se réapproprier le geste. En tout cas, c'est ce que j'essaye de faire en Danza Duende. Et Yumma nous le dit aussi plein de fois: "Je n'ai pas envie que vous me copiez, chacune est chacune. Moi, j'aime bien faire ce geste-là, mais je n'ai pas envie que vous soyez des copies conformes de moi-même non plus". Ca, elle le dit. Elle le dit vraiment aussi (E. C, l. 602-611).

La danse traduit les émotions, laisse s'exprimer notre être authentique, profond. Nos besoins. Notre personnalité.

J'identifie mon style personnel dans les choses où je me sens le mieux. Donc, j'ai remarqué que souvent, c'est le même style de mouvements qui a tendance à revenir. Et je me sens mieux dans tout ce qui est mouvements avec beaucoup d'amour et sensuels, aussi... Oui, j'ai plein d'amour à donner et ça se voit dans ma danse, je pense (E. C, l. 797-801).

En fonction des émotions refoulées, demandant à être accueillies, le corps va s'orienter vers certaines familles de mouvements, liées à un élément (terre ou air, à titre d'exemple).

Ce que j'ai remarqué c'est que, l'année passée, à un moment donné, j'étais beaucoup debout, à danser debout. Et maintenant, je remarque que je vais beaucoup plus vers le sol... Et ça, je l'ai remarqué à Serpa, en fait... Voilà. Je ne sais pas comment expliquer, ce sont vraiment des sensations que j'ai... Des espèces de feeling que j'ai besoin de plus travailler la terre, le sol, le côté même un peu plus tribal. Et même si je reste encore souvent debout, je vais quand même plus facilement vers le sol qu'avant (E. C, l. 846-850).

Il s'agit, en apprenant à reconnaître ses émotions, les sensations éprouvées, de les exprimer, de les extérioriser en vue d'un mieux-être.

*Et c'est vrai que là, c'est pas un apprentissage axé performance, c'est plutôt un apprentissage du bien-être, de l'expression de ce qu'il y a à l'intérieur de soi. **Pouvoir bien l'exprimer et que ça nous fasse du bien, et non du mal. Donc, c'est pouvoir utiliser après ses émotions pour ressentir...** Moi, je dis toujours que c'est transformer les mauvaises émotions en quelque chose de bon... Mais il n'y a même pas de bon ou de mauvais. Il y a quelque chose et puis c'est tout. Le but, c'est de le faire ressortir en ne se faisant pas du mal. Je pense que c'est ça la Danza Duende (E. C, l. 263-269).*

Ainsi, le sentiment de colère, qui peut être contenue ou projetée sur l'autre en tant que source de cette dernière, peut être apprivoisée, c'est-à-dire acceptée, grâce à la gestion de ses émotions faisant l'objet d'un apprentissage en Danza Duende.

*Le sentiment de colère est à soi et non à l'autre. Souvent, elle nous explique que lorsqu'on a une émotion, on doit tourner le télescope. Donc, **au lieu de regarder vers l'extérieur, regarder à l'intérieur, en soi. Où on le sent dans le corps, ce que notre émotion fait dans le corps et à cet endroit-là, on y met de l'amour, de la bienveillance** (E. C, l. 358-361).*

Le corps est lié à l'esprit. Leur influence, mutuelle, est source de lâcher-prise ou d'emprise.

*Souvent, et ça elle l'a déjà dit plusieurs fois, quand tu essayes de faire les mouvements avec ta tête, tu n'y arrives pas, tu perds l'équilibre, etc. **Si tu vides ta tête, en fait tu remarques que ton corps connaît les mouvements. Et ça se fait tout seul** (E. C, l. 49-51).*

*Je reste toujours dans le même style de mouvements, c'est assez marrant parce que **je sens que mon corps a envie de s'aventurer un peu plus loin, mais que la tête bloque encore. Donc, pour l'instant, j'ai encore beaucoup de frustrations par rapport à ça... (rires). Et c'est dommage... parce que qui dit frustrations, dit blocages en plus...** (E. C, l. 829-832).*

La répétition, servant à incorporer les mouvements dans un premier temps esquissés, à les mémoriser, peut ensuite amener l'apprenante à se dépasser, à improviser et donc à créer.

*Dans les impros, elle parle beaucoup de la répétition du mouvement parce qu'**à partir du moment où ton corps connaît le chemin, après tu peux le laisser aller. Il le retrouvera** (E. C, l. 47-48).*

Quand il y a un mouvement qui nous parle, qui nous a fait quelque chose, dans lequel on se sent bien...** Ne pas hésiter à le répéter. Le répéter, le répéter. Et pour ne pas s'ennuyer, même si elle dit que c'est toujours intéressant de s'ennuyer... A partir du moment où on assimile bien, pouvoir mettre un peu de... Pas d'émotion mais **l'intensifier, aller un peu plus en profondeur et parfois,

essayer quelque chose de... de nouveau, on va dire, avec ce même mouvement. Et c'est rigolo (rires)... (E. C, l. 51-56).

2. 3. Caractéristiques de l'environnement d'apprentissage

2. 3. 1. Le style pédagogique de la formatrice influence le processus d'individuation

Une marge de liberté est ouvertement, explicitement laissée aux apprenantes, qui s'approprient les mouvements initialement transmis.

Oui, elle sert de modèle. Et les cinq mouvements, c'est ça aussi. Ce n'est pas de l'imitation... Enfin, si, on fait comme elle, mais on ne s'assimile pas à elle. D'ailleurs, on peut l'interpréter et ça, elle l'a dit: "Quand vous descendez les bras, vous pouvez aller plus vite, vous pouvez aller moins vite, ... Vous pouvez très bien en abaisser un un peu plus vite que l'autre". Et ça, c'est nous qui choisissons (E. C, l. 247-250).

La confiance s'est instaurée entre la formatrice et l'apprenante interrogée, permettant à cette dernière de s'identifier au savoir transmis.

Non, j'essaye quand même de garder une certaine barrière parce que... voilà, je la considère plutôt comme maître-disciple. J'ai pas envie non plus, parce qu'il y en a qui sont là: "Yumma! Yumma! Yumma!". Mais non, quand même, il faut garder des limites. Maintenant, ce qu'elle enseigne... Oui, j'ai tendance à croire... Enfin même s'il y a des choses que je ne comprends pas... J'ai remarqué que oui, ce qu'elle enseignait portait ses fruits. Donc, je lui fais confiance, effectivement. Comme l'exemple de la danse qui m'a permis de changer d'état d'esprit, alors que j'étais à deux doigts de ne pas retourner à mon travail. Voilà. Oui, c'est vrai que je lui fais beaucoup confiance (E. C, l. 544-551).

Une distinction est clairement opérée entre l'expérience de la formatrice et celle de l'apprenante, l'intérêt pour le contenu transmis étant, pour sa part, partagé.

Et c'est vrai que si j'enseigne, je voudrais plutôt fonctionner, comme elle, dans le sensitif. Maintenant, elle fait ça depuis des années. Moi, j'ai encore mon côté cartésien qui est là, donc... A mon avis, je ferai plus de choses chorégraphiées... mais le côté méditation, j'aimerais bien l'apporter parce qu'on est moins dispersées, après avoir médité, je trouve (E. C, l. 567-570).

Le ressenti prime, aussi bien au sein de sa méthode, à travers les exercices proposés, que de son profil pédagogique, la formatrice se fiant elle-même à son propre ressenti du moment.

Moi, j'aime bien ce côté libre, dans sa manière d'enseigner. Ce n'est pas carré, c'est vraiment en fonction de ses humeurs et en fonction de ce qu'elle ressent dans le groupe. Si elle voit que

*l'énergie du groupe est plus faible, elle va rester dans quelque chose de plus doux, de plus calme, à mon avis. Elle est plutôt dans le **sensitif*** (E. C, l. 564-567).

L'individuation est rendue possible par le caractère non directif, non contrôlant de la transmission.

*Normalement, **elle n'est pas censée prendre de leadership**, ce n'est pas le but qu'elle soit au-dessus. D'ailleurs, quand elle fait quelque chose, elle le donne aux autres... Oui, le but, je crois que c'est aussi qu'on soit mises sur le même pied d'égalité* (E. C, l. 617-620).

Parmi les caractéristiques du style pédagogique de la formatrice, nous retrouvons :

La formatrice est un soutien. Elle donne droit à l'erreur.

*Oui, elle nous l'a appris mais à mon avis, elle va de nouveau les décortiquer... si elle voit que ça ne marche pas. D'ailleurs, **elle est toujours disponible si on n'arrive pas à les maîtriser**, elle vient vers nous les réexpliquer* (E. C, l. 736-738).

La formatrice guide les apprenantes, elle leur sert de point de référence en effectuant les exercices en même temps qu'elles.

*Ce n'est pas un cours de danse, donc on est plutôt dans de l'improvisation et des choses comme ça. Et elle fait l'impro en même temps que nous. Donc, à la limite, elle n'est pas prof. Là, **elle est plutôt accompagnatrice**. En Danza Duende, elle va davantage accompagner, guider le groupe (...)* (E. C, l. 614-617).

La formatrice est à l'écoute.

*J'ai trouvé ça très touchant parce que souvent, je ne suis pas en demande de cela. Mais **elle a dû sentir que j'en avais besoin*** (E. C, l. 324-325).

La formatrice est encourageante.

*Donc, il n'y a même pas de jugement, en disant: "Oh! Je fais mal l'exercice". L'exercice, de toute façon, il n'est pas pour elle, mais pour soi. Donc, **elle ne portera pas de jugement**...* (E. C, l. 270-272).

La formatrice est calme.

*Yumma, en Danza Duende, est **très très calme*** (E. C, l. 589).

Mais la formatrice est également intimidante.

Disons qu'elle a un caractère qui est très, très fort. Et j'avoue qu'au début, ça m'impressionnait. Yumma m'impressionnait beaucoup, je n'osais pas aller lui parler. Maintenant, ça

va beaucoup mieux, mais c'est grâce au cours de Danza Duende, où elle est beaucoup plus humble... même si dans les cours de Gypsy aussi, mais... elle est beaucoup plus humble et à la limite, plus à l'écoute, en Danza Duende (E. C, l. 590-594).

2. 3. 2. Le groupe peut être un facilitateur du processus d'individuation

Le groupe est un soutien, un tremplin pour oser s'exprimer en toute sécurité.

Et donc, les gens vont plutôt nous soutenir; On sent que l'on peut se permettre... de pleurer. A la limite, on n'a pas le choix... parce que si ça sort, ça sort. Et on sait très bien que les gens ne vont pas nous juger, justement parce qu'ils comprennent. Je crois qu'ils sont aussi dans les mêmes recherches, donc ils savent que c'est intense et qu'eux aussi, ils peuvent craquer (E. C, l. 292-296).

Le non-jugement est promu par le groupe, qui fait preuve d'un regard bienveillant envers l'autre. Les membres de ce groupe sont souvent animés par les mêmes questionnements, se comprenant plus facilement.

Et je pense que les personnes ici aussi ont l'air... toutes bienveillantes. Je crois que l'on vient toutes aussi pour la même chose: on est toutes des personnes très émotives et on a envie de pouvoir faire ressortir ça... Ou bien, alors, les personnes qui ont un profil plus artistique et qui voudraient viser cela dans leur art... (E. C, l. 646-649).

La Danza Duende recherche et produit effectivement un effet ricochet : la transmission va bien au-delà des participantes elles-mêmes, se prolongeant dans leurs cercles respectifs, au quotidien.

D'ailleurs, je pense que le but est aussi qu'on puisse, nous aussi, par l'intermédiaire de nos rencontres, de nos activités dans la vie de tous les jours, un peu transmettre... Évidemment, on ne va pas dire à son ami: "Gna, Gna, Gna". Mais pouvoir aussi transmettre ça, à un moment donné, prendre le relais par rapport à elle (E. C, l. 375-378).

2. 4. Caractéristiques individuelles

Les caractéristiques individuelles peuvent favoriser ou ralentir le processus d'individuation. Le groupe peut soutenir le processus, mais fondamentalement, c'est un développement d'ordre personnel.

*Et là, je reviens sur mon histoire de blocage. Je ne vais pas encore assez en profondeur, mais je crois que j'ai peur de me retrouver seule avec moi-même, aussi. **Je ne sais pas comment l'expliquer...** C'est plutôt du ressenti. **Et là, je crois que c'est un travail que je dois faire sur moi.** Et je ne crois pas que le groupe pourra m'aider à regarder à l'intérieur de moi... (rires) (E. C, l. 901-904).*

En fonction du vécu et de la personnalité de l'apprenante, le groupe, intimidant, peut aussi parfois être un frein à la libre expression, confinant celle-ci dans des routines d'activités, rassurantes car maîtrisées.

*Oui! J'avoue que... pour l'instant, c'est ainsi que je travaille et je pense, que je vais travailler... Je prends moins de risques, on va dire. Enfin, les choses sortent plus facilement à la maison parce que, justement, il n'y a pas le regard des autres. Et donc... J'ose moins... **J'ose moins m'aventurer dans quelque chose que je ne connais pas... à cause du regard des autres** (E. C, l. 821-824).*

La taille du groupe est également un critère de choix en termes d'intégration et de développement du sentiment de confiance en soi et en l'autre.

*Mais je pense qu'il y a aussi l'effet... Maintenant, **c'est un nouveau groupe... Donc, la confiance est à installer.** Moi, de manière générale, je préfère être dans de petits groupes et là, **c'est un particulièrement grand groupe.** J'ai plus de mal aussi à trouver ma place... (E. C, l. 824-827).*

Se défaire de ses jugements auto-dépréciatifs est un apprentissage en soi, l'essentiel étant de lâcher prise mentalement afin de laisser la créativité s'exprimer, ainsi que l'explique l'apprenante.

***Au début, je pensais que ça allait vraiment être difficile,** ce jeu de "Première pensée - Meilleure pensée", parce que c'est vrai qu'au début, on ne connaît pas l'exercice et que l'on est encore dans le côté: "Ah! Qu'est-ce que je vais faire? Il faut que ce soit joli. Il faut que ce soit bien. Il faut que ce soit ...". Et là, on commence à stresser et rien ne sort. **Et puis, finalement, si on ne réfléchit pas, qu'on se laisse aller, il y a quand même quelque chose qui sort** (E. C, l. 192-197).*

*Et puis, c'est peut-être de **développer la bienveillance envers soi,** tout simplement, et le petit côté curieux (E. C, l. 269-270).*

A partir d'une remarque de la formatrice, l'apprenante comprend lors d'un exercice l'un de ses travers, un élément l'empêchant de s'exprimer aussi librement qu'elle le pourrait.

*Et ça a été un déclic: je me suis rendu compte qu'elle avait raison, que je faisais toujours tout en tout petit, toute seule, dans mon petit coin... Et je crois que c'est aussi la peur des autres, le regard des autres... qu'elle assimile à l'espace, aussi, notamment. Ici, elle me disait - **enfin, moi j'ai compris ça comme ça** - que j'avais peur de l'espace, en fait (E. C, l. 810-813).*

Dans un autre contexte, musical, l'apprenante, par son caractère novice, éprouve encore des difficultés à se détacher du modèle, académique.

*Mais le problème aussi, c'est qu'avec l'accordéon, je reste encore bloquée par un apprentissage un peu **plus académique**. Et même si, par exemple, j'essaye de sortir un peu de la musique, je reste encore fortement dans le côté académique, **je n'ose pas encore sortir des sentiers battus**... (E. C, l. 951-954).*

La notion de durée est en outre abordée, le processus d'individuation demandant un investissement en temps important avant d'atteindre le stade d'affirmation de soi, de prises de risque assumées.

***Je pense qu'il faut prendre le temps, sinon ça ne fonctionnera pas... (rires). J'ai remarqué que les: "Je dois...", ça ne fonctionne pas... Oui, c'est vraiment ça, me laisser du temps et ne pas me focaliser là-dessus non plus, en me disant vraiment: "Ne te prends pas la tête. Ça sortira quand ça sortira. Peut-être que tu n'es pas encore prête. Peut-être que tu as encore trop de barrières..."**. Oui, pour l'instant, je ne sais pas encore comment faire pour entrer plus en profondeur... Enfin, si... C'est une question, à un moment donné, d'oser... Et voilà. Je suis quelqu'un qui veut être parfaite. Pour moi, c'est difficile de prendre des risques, en fait. Donc, **il faut le temps que les choses sortent**...(E. C, l. 871-877).*

Parmi les caractéristiques individuelles, nous retrouvons plus précisément :

Le niveau d'exigence personnelle

Je suis quelqu'un qui veut être parfaite. Pour moi, c'est difficile de prendre des risques, en fait (E. C, l. 876-877).

Le niveau de confiance en soi

Pour m'exprimer plus, j'aimerais avoir plus confiance en mon corps (E. C, l. 447-448).

L'introversion / l'hypersensibilité

Et c'est vrai que moi, je suis quelqu'un qui, à la base, intériorise énormément et ça, c'est mon travail aussi... Je crois que c'est pour ça que j'ai fait de la Danza Duende... C'est qu'à un moment, à force d'intérioriser, on n'en peut plus et ça explose. Et moi, ça a explosé en faisant un burn-out. Et je n'ai plus envie de repasser par des choses comme ça. Donc, j'aimerais justement apprendre à ne plus intérioriser, comme je le faisais avant (E. C, l. 330-334).

L'intelligence corporelle

Je pense que mon premier moyen d'expression, c'est la danse... En tout cas, c'est le corps... Depuis que je suis toute petite, mon moyen d'expression est plus corporel que verbal, par exemple...(E. C, l. 949-951).

Le niveau de maîtrise

Par exemple, l'impro, en accordéon, j'ai du mal... Alors qu'en danse... Je commence à avoir l'habitude, en fait, aussi. Les cours de danse m'ont donné l'habitude de faire de l'impro (E. C, l. 954-956).

Le processus d'individuation au sein de la Danza Duende : synthèse

Les résultats relatifs au processus d'individuation au sein du terrain de pratique de la Danza Duende sont globalement en adéquation avec les caractéristiques présentées dans le cadre théorique. Cette analyse de contenu révèle le caractère singulier de cet apprentissage, par-delà la transmission initiale. L'improvisation, élément central de cette pratique, en est le moteur. La Danza Duende se caractérise, en effet, non par l'anticipation du geste à venir, mais plutôt par le surgissement authentique du geste dansé. La composition chorégraphique est personnalisée suite à l'improvisation. Il s'agit d'habiter ses mouvements, de s'y investir émotionnellement et non platement plaquer ses mouvements ou surjouer. C'est l'authenticité de la danse, teintée d'émotions, qui donne sens aux mouvements.

Les résultats présentés montrent, en outre, qu'il existe une interaction entre l'apprentissage par imitation et le processus d'individuation ; ainsi, au cours de l'exercice « Première pensée - meilleure pensée », les gestes produits par une participante sont improvisés, donc personnalisés et spontanés, les membres du groupe s'appliquant à reproduire le geste en question, en en ressentant l'énergie, le rythme et l'intention.

Comme pour l'imitation, l'environnement d'apprentissage est déterminant pour le bon déroulement du processus d'individuation. La formatrice est décrite comme offrant une autonomie suffisante aux apprenantes tout en instaurant une relation de confiance avec elles. Le groupe, pour sa part, est vu comme un facilitateur de ce processus mais selon la personnalité de la participante, il peut toutefois représenter un frein au plein épanouissement de celle-ci.

Se dégage, par ailleurs, de cette analyse des résultats le fait que le processus d'individuation est en voie d'acquisition chez l'apprenante interrogée ; celle-ci n'ose pas encore trop s'aventurer hors des sentiers battus, si ce n'est en certaines circonstances, dans un climat protecteur.

DISCUSSION DES RESULTATS

Cette analyse de contenu s'est basée sur les questions de recherche émises précédemment :

1) *Imite-t-on en Danza Duende?*

Si oui, comment cela se passe-t-il? Dans quelles conditions imite-t-on?

2) *Dans un contexte de transmission, à quelles conditions les apprenantes peuvent-elles s'approprier ce qui est enseigné tout en le personnalisant?*

L'objectif était donc de cerner le processus de transformation des acquis de l'apprentissage. Cette présentation des résultats a permis d'identifier l'interaction existant entre les facteurs individuels et contextuels dans le cadre d'un apprentissage par imitation, donnant lieu à une personnalisation. En effet, une **dialectique** entre ses caractéristiques propres, relevant de sa personnalité ou de son vécu - telles que le niveau d'exigence personnelle ou de maîtrise - et les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage - le profil pédagogique de la formatrice et le caractère groupal de cette pratique - existe.

1. 1. Perspective intégrée

Les cadres théoriques de l'apprentissage par imitation et du processus d'individuation, à priori indépendants l'un de l'autre, ont été mis en relation et au vu des résultats, il semble que loin de s'opposer, ils se complètent. Ainsi, l'exercice « Première pensée - meilleure pensée » regroupe en son sein ces deux tendances, le geste improvisé par une apprenante étant reproduit par l'ensemble du groupe.

Il convient de mettre ces résultats en perspective avec la logique de la singularité décrite par Faure (2002), dont le dispositif pédagogique oscille d'une séance à l'autre entre reproduction à partir d'un modèle et interprétation libre, sur simple énoncé de consignes.

Ces deux aspects sont donc interreliés. Cependant, l'un des deux semble prééminent au sein de ce dispositif. En effet, la part dévolue à l'improvisation est sciemment rendue plus importante :

*Sinon, de manière générale, tout est **improvisé**. Elle nous donne parfois un cadre, certaines directives mais vraiment la base, c'est de l'impro: première pensée / meilleure pensée. Et si on fait une impro, qu'il y a un truc qui nous plaît bien, on va essayer de le retrouver, de l'intensifier (EIAC, 1.126-128).*

L'apprentissage par imitation n'est, en effet, qu'un moyen au service d'une cause plus large, le phénomène *duende* se manifestant lors des improvisations.

1. 2. L'accompagnement verbal du geste imité

Si l'on se penche sur l'apprentissage par imitation, l'accompagnement verbal fourni par le modèle est effectivement destiné à aider l'apprenant à savoir où porter son attention face à une tâche complexe ; l'hypothèse formulée est donc vérifiée. Conformément au cadre théorique, les notions de transmission matricielle et d'éléments de structure correspondent au ciblage de l'essentiel du geste ou de la séquence de mouvements à imiter, par le biais des métaphores notamment, en vue de se l'approprier et ce, de façon personnalisée. Un lien avec le processus d'individuation peut donc également être établi.

A ce propos, il est toutefois à préciser que la sélection des éléments jugés pertinents, quoique facilitée par l'attitude de la formatrice, accompagnant ses gestes d'explications, est également attribuable à l'apprenant lui-même. En effet, lors de la phase initiale d'observation, commune à toutes les modalités d'apprentissage, celui-ci distingue certains éléments, au détriment d'autres. Le problème réside dans le fait que ce qui ne correspond pas à nos représentations initiales sera filtré, souvent inconsciemment, dans le but d'assurer une certaine stabilité à notre système de connaissances et de croyances, nous empêchant dès lors d'élaborer un conflit cognitif, pourtant nécessaire à un réel apprentissage. Ce mécanisme est courant, il se rencontre au quotidien : il s'agit de la **régulation homéostatique**, telle qu'évoquée par Bourgeois & Enlart (2014). Un parallèle peut également être établi avec les phénomènes de **perception** et de **reconnaissance**, en référence à Dewey, abordé par Rodgers (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Dewey explique que dans la vie quotidienne, la plupart du temps - et cela est confirmé par la psychologie cognitive et sociale contemporaine - nous fonctionnons à l'énergie cognitive. Cela signifie que nous nous contentons de mobiliser dans nos interactions avec notre environnement des **schèmes interprétatifs** qui vont fonctionner comme des filtres plus ou moins puissants, nous permettant d'identifier les informations utiles pour la situation vécue. Nous sommes donc souvent dans un processus de confirmation d'hypothèses : nous voyons ce que nous voulons bien voir, nous entendons ce que nous voulons entendre mais ce que nous croyons avoir entendu peut ne pas avoir été dit ou a été dit autrement. C'est une posture peu fonctionnelle pour l'apprentissage, où l'on doit pouvoir s'exposer à des informations inattendues susceptibles de générer des conflits cognitifs. La reconnaissance, en effet, n'est que la sélection de ce qui est déjà connu, ce qui nous est familier, ce qui confirme

nos croyances. La perception consiste, au contraire, à être attentif à tout ce qui se passe dans la situation, y compris ce que l'on n'aurait pas vu spontanément, ce qui peut nous perturber, parce que n'entrant pas dans nos pré-conceptions. D'où la nécessité, pour apprendre, de se mettre dans une position qui va nous rendre plus disponible à l'ensemble des informations fournies.

1. 3. Le presencing, au cœur de l'apprentissage par imitation et facilitateur du processus d'individuation

Le Presencing, alliant présence & ressenti (sensing), est défini comme étant un *état de présence intensifiée qui nous permet de modifier l'espace intérieur à partir duquel nous agissons*²¹.

Le presencing, en ce sens, peut également être une aide précieuse car il n'est pas évident de modifier ses perceptions, le sujet ne se rendant même pas nécessairement compte qu'elles peuvent être erronées, déformant la réalité qui l'entoure. Cette hypothèse est d'ailleurs énoncée par Bourgeois & Enlart (2014) : *Cela requiert, nous semble-t-il, une disposition particulière : celle de pouvoir être, en tout cas au moment d'aborder une situation nouvelle, pleinement attentif, ouvert, réceptif, disponible, alerte, présent – aux niveaux cognitif, émotionnel et sensoriel – à **l'ici et maintenant de la situation*** (Bourgeois & Enlart, 2014, p. 7). Toutefois, observer et écouter dans une attitude de presencing ne va pas de soi. Cette compétence peut s'acquérir par le biais d'un apprentissage. Ce dernier peut consister en un accompagnement verbal du geste à imiter, visant à focaliser l'attention sur les aspects de la situation qui risquent de ne pas être perçus spontanément, tel que traité dans cette étude. Il peut aussi s'agir de l'organisation d'activités spécifiques, par la formatrice, en vue de faire sortir le sujet de ses routines de pensée (Bourgeois & Enlart, 2014), telles que l'improvisation. Cette discussion des résultats sera spécifiquement traitée au regard de la théorie du presencing, cette notion ayant également fait sens quant aux fondements de la Danza Duende. En effet, facilitateur potentiel du travail discriminatoire visant à cerner l'essentiel de l'apprentissage tout en nous rendant attentifs à ce que nous ne voyons pas nécessairement, le presencing semble également être un soutien au processus d'individuation, à travers le lâcher-prise et le recentrement sur soi qu'il permet. La posture du presencing permettrait donc une

²¹ Presencing (2014).

réception maximale des connaissances, leur intégration et leur transformation en vue d'une réappropriation personnelle.

Pour rappel, lors de la phase exploratoire de cette recherche, la piste du presencing avait été également envisagée. En effet, dans le cadre de l'entretien collectif d'auto-confrontation réalisé en juin 2013, le phénomène de presencing a été investigué. De même, lors de l'entretien individuel d'auto-confrontation ayant fait suite au festival de Danza Duende, en juillet 2013, où le presencing a fait l'objet d'une attention particulière, ainsi que travail de discrimination mené, deux questions de recherche se profilaient :

- *Qu'est-ce qui, dans le dispositif adopté dans le cadre de la Danza Duende, participe au travail de discrimination des éléments de structure et de surface?*

- *Dans quelle mesure les temps de presencing participent-ils à l'apprentissage par imitation et au processus d'individuation ?*

La difficulté résidait, d'une part, dans le fait que le presencing n'était pas seulement un moyen, mais aussi une finalité en soi et que, d'autre part, ce phénomène était difficilement identifiable, observable et surtout, prévisible, même en recourant à des séquences filmées ; cela aurait donc pu conduire à de trop nombreuses interprétations, de nature subjective et à l'accumulation d'un matériau filmé difficilement exploitable, l'instant à repérer ayant pu échapper à la vigilance de l'observateur, d'autant que cette pratique est collective et qu'il est donc essentiel de saisir les interactions entre les sujets, en action.

Néanmoins, ce phénomène présentait un intérêt pour l'analyse du dispositif pédagogique de la Danza Duende. Moyennant des aménagements méthodologiques particuliers, il serait intéressant d'approfondir la question du presencing en tant que facteur facilitant l'apprentissage ou même en tant que condition nécessaire à un apprentissage effectif, disposition de nature à favoriser l'émergence de conflits cognitifs.

En effet, l'étude du presencing représente un enjeu de taille dans le monde éducatif d'aujourd'hui, tant au niveau de la posture adoptée par les apprenants pour réaliser un apprentissage effectif, qu'au niveau de l'enseignant ou du formateur, se rendant alors davantage ouvert, réceptif aux échanges avec le groupe. La compassion caractérise cet état : *L'enseignant est vu comme un éducateur, centré sur la relation, comprenant les élèves, les voyant comme des personnes uniques, étant présent pour chacun et personnellement investi dans l'éducation des élèves qui lui sont confiés* (Rodgers & Raider-Roth, 2006, p. 270).

Un lien avec le processus d'individuation se profile, en tant que dynamique à la fois interne et à la fois en lien avec l'environnement, puisqu'il s'agit d'être un individu centré, intègre,

curieux et passionné : *C'est avant tout une connexion à soi-même, entité en évolution permanente, constamment construite et reconstruite en lien avec le contexte, les expériences et les personnes avec lesquelles on vit. La clé de ce développement personnel est la remise en question. Au bout du compte, les réponses des étudiants accélèrent le processus, nous révélant à nous-mêmes* (Rodgers & Raider-Roth, 2006, p. 271).

Les extraits suivants, issus du verbatim, illustrent l'importance de cette posture de *presencing* dans le dispositif pédagogique étudié.

Ainsi, l'ancrage corporel, amené par ces divers entraînements, facilite l'apprentissage.

Y-a-t-il des choses qu'elle utilise pour vous permettre d'être dans l'ici et maintenant, à travers la Danza Duende ?

Quasi tout : la méditation, les cinq mouvements, la notion d'ancrage au sol, les exercices de relaxation qui font prendre conscience de son corps... (E. E, l. 167-170).

Faire les cinq mouvements, par exemple, ça permet de calmer la chose... Et la méditation, aussi. Marcher ou la méditation debout. Mais surtout les cinq mouvements en début de séance, dans le calme, qui permettent de se recentrer, de se stabiliser et justement, de ne plus avoir ce côté fofou quand on arrive. On est beaucoup plus calmes et donc, beaucoup plus ouvertes à l'enseignement, on va dire. On est plus présentes, on est moins dans sa tête, donc on est plus concentrées. En tout cas, c'est plus facile (E. C, l. 671-677).

Cet extrait, traité en tant qu'accompagnement verbal du geste imité en cas de difficulté, peut être réinterprété à la lumière du *presencing* :

A un moment donné, elle a vu que je parlais et elle m'a dit: " Tu n'es plus là ". Et donc, elle donne plein d'exercices, comme lorsque l'on commence à ne plus être là dans nos gestes. Ca se voit directement. Ils sont beaucoup moins vrais, on va dans tous les sens, on veut en faire de trop. Souvent, elle dit: "Quand vous ne savez plus quoi faire, quand vous n'êtes plus là, arrêtez-vous. Vous pouvez même vous arrêter dans un geste et c'est joli, dans une danse, cet arrêt. Et là, il faut que vous preniez le temps de vous repositionner, de vous ancrer, d'être présent. Ensuite, repartez lentement". Et ça, elle le dit souvent. Ou marcher (E. C, l. 708-714).

L'hypothèse que l'encouragement systématique au *presencing* contribue à rendre particulièrement attentif à ce que l'on éprouve, encourage à agir et à en éprouver les conséquences pourrait être proposée. La question du ressenti, de la reconnaissance, de l'accueil et de la gestion des émotions dans l'ici et maintenant, a en effet fréquemment été évoquée par l'interviewée en ces termes :

*C'est souvent le mouvement qui va engendrer une émotion, où s'exprimera ton **émotion du moment*** (EIAC, 1.174-175).

1. 4. L'individuation, une quête d'authenticité

Lors de la présentation des résultats, il est spécifié que le caractère singulier de l'apprentissage de la Danza Duende réside dans la pratique de l'improvisation, autorisant l'expression authentique de soi, à travers les gestes spontanément créés et agencés. Mais comment savoir si cela relève réellement de l'authenticité, entre ce qui est profondément ressenti et ce qui est donné à voir ? En effet, comme le précise Faure, *danser sur scène n'est que rarement un moment de spontanéité : le danseur exerce un contrôle sur l'espace, les emplacements des partenaires, a le souci d'apporter les corrections données par le chorégraphe et objective les temps musicaux (il compte mentalement)* (Faure, 2000, p. 256).

Toutefois, la pratique étudiée consiste, la plupart du temps, en des improvisations à caractère libre et en des représentations à caractère informel, au sein de la communauté constituée. Dès lors, les apprenantes sont à même de s'investir émotionnellement dans ce qu'elles font.

De plus, la pratique de la méditation en séance permet de s'ancrer plus concrètement en soi, le corps étant l'incarnation du ressenti. Elle cultive une qualité de présence à soi et, par extension, au monde.

On est plus présentes, après une méditation. On est plus dans le corps, donc on ressent plus les choses. C'est moins superficiel, en fait, c'est plus vrai, plus authentique... (E. C, 1. 570-572).

La posture du presencing, telle que présentée précédemment, va également dans ce sens.

1. 5. Le contexte d'apprentissage, haut lieu du processus d'individuation

1. 5. 1. Le rôle central du groupe dans le processus d'individuation

Une autre dimension émerge de l'analyse des résultats : le groupe joue effectivement un rôle majeur dans le processus d'individuation, pouvant tout aussi bien favoriser ou freiner l'épanouissement de la personnalité. Au fil des entretiens, il est apparu que les conditions étaient réunies pour que l'individuation s'accomplisse, à cette nuance près que l'interviewée indique avoir encore besoin d'un climat protecteur pour oser se mettre en danger, sortir de sa zone de confort. A ce sujet, il est fait référence, dans le cadre théorique (Honneth, 1999), à la nécessaire **reconnaissance** de la personne par ses pairs, lors du processus d'individuation.

Le groupe, en tant que frein au développement de sa singularité « assumée » n'a pas fait l'objet de questions plus ciblées, mais le stade de reconnaissance de son individualité par le groupe nécessite, au préalable, que l'apprenante se soit autorisée à lâcher-prise et à être elle-même, condition sine qua non au processus d'individuation. La Danza Duende se fonde sur l'idée que la communauté constituée est un support. Or, pour certains, le regard de l'autre peut enfermer plus qu'il n'encourage, ce qui peut être un véritable cercle vicieux et cela semble d'autant plus vrai pour les personnes hypersensibles, telles que décrites précédemment, manquant typiquement d'estime de soi et ce d'autant plus si leur milieu d'appartenance originel ne s'est pas montré des plus soutenant. A ce sujet, l'*autoconfirmation* est visée par Chögyam Trungpa, tel que décrit dans le contexte de la Danza Duende, ce qui rejoint bien l'idée d'individuation et ce constat, puisque ce n'est qu'à partir de ce recentrement sur soi qu'il est réellement possible de s'ouvrir au monde.

Dans un autre registre, Mihaly Csikszentmihalyi (2006) s'est intéressé au processus créateur, se demandant quels étaient les facteurs de réussite des artistes accomplis. Ses recherches, basées sur de recueils de données empiriques auprès de ces derniers, ont convergé vers un même phénomène : l'état de *flow*, point d'orgue de toute activité menée par passion. Cette expérience optimale, engendrée par une certaine congruence entre les perceptions et les buts d'un individu, est source d'énergie psychique coulant à flot, renforçant le soi et permettant de se relier à autrui. Vécue de façon répétée, cette expérience améliore la qualité de vie, enrichissant même la routine. Le soi se complexifie, dans un double mouvement de **différenciation**, l'individu devenant unique en se distinguant d'autrui et d'**intégration**, en s'unissant à l'autre et à ses idées (Csikszentmihalyi, 2004). Au-delà du conformisme ou de l'égoïsme, un équilibre règne en cet état. En lien avec l'individuation traitée dans ce le cadre théorique choisi, l'auteur fait explicitement référence à Jung, en parlant de personnalité complexe et de l'acceptation de la part d'ombre que beaucoup se refusent à intégrer. Il insiste également sur la nécessaire *lutte pour la reconnaissance* (Csikszentmihalyi, 2006, p. 46). que vivent les artistes, celle-ci n'étant pas due mais à conquérir auprès de leur environnement

1. 5. 2. Le profil de la formatrice, crucial en vue du processus de distanciation

Concernant les feedbacks ayant un impact sur la motivation des sujets, il convient de regarder de plus près les deux points suivants. Premièrement, à plus large échelle, une étude pourrait prendre en compte le profil des formatrices récemment certifiées en Danza Duende, au terme des six niveaux passés ces dix dernières années, dans divers pays européens. Le **style pédagogique** de chacun(e), quoique comportant des caractéristiques communes, est unique. A titre d'exemple, l'entretien d'auto-confrontation réalisé suite au festival de Danza Duende de l'été 2013 a mis en lumière des similitudes, telles que l'accompagnement verbal à caractère imagé, mais aussi des divergences liées à la personnalité de la formatrice en danse indienne « Rajasthan Expression », au caractère jovial, utilisant l'humour lorsqu'elle apportait les corrections nécessaires, après avoir observé les élèves ; la démonstration par l'absurde, autrement dit ce qu'il ne fallait surtout pas faire, était abordée avec beaucoup de tact et d'expressivité. Deuxièmement, à la lumière de l'analyse des résultats, il apparaît que l'interviewée souligne tout de même le caractère **intimidant** de la formatrice. Est-ce par peur du jugement qu'elle n'a pas tenu à développer cet aspect, tel qu'expliqué plus haut, ou cette information ne présente-t-elle qu'un intérêt mineur au regard des autres caractéristiques de la formatrice citées, toutes, pour leur part, positives ? Il conviendrait de s'en assurer car tel que souligné par Pujade-Renaud (1976), lorsque l'apprenant compare ses performances à celles du modèle, il peut en résulter un sentiment de dévalorisation, ce dernier étant perçu comme possédant des compétences inatteignables. A terme, cela peut même amener l'apprenant à se décourager, allant jusqu'à abandonner l'apprentissage en cours.

1. 6. Les facteurs individuels intervenant dans le processus d'individuation

1. 6. 1. L'hypersensibilité

La richesse du matériau recueilli demanderait encore davantage d'approfondissement pour la **dynamique individuelle**, chaque caractéristique trouvée pourrait donner lieu à une étude spécifique et leurs influences réciproques, tout autant. Ainsi, **l'hypersensibilité**, non évoquée au sein du cadre théorique choisi, est aujourd'hui révélée comme ayant longtemps été prise à tort pour de la timidité. Ce profil comportemental a été notamment étudié par Aaron (2013), qui a récemment livré le fruit de ses cinq années de recherche au public francophone. Le lien avec leur haut niveau d'exigence personnelle et leur sentiment général, en conséquence, de

manque de maîtrise, aussi nommé **illusion d'incompétence** par Philipps (1984), portant atteinte à leur estime de soi y est traité, ainsi que la nature de leurs rapports sociaux.

1. 6. 2. Perspective temporelle

La perspective temporelle du processus d'individuation est à questionner. En effet, il se déploie sur la durée et n'est jamais acquis une fois pour toutes. Ainsi, l'hypothèse que la familiarité avec les gestes à reproduire favoriserait le processus d'individuation a été émise. L'influence que peuvent avoir les années d'expérience sur l'identification au savoir transmis et non à la façon dont le modèle les met en œuvre, serait à investiguer, ou encore celle énonçant que l'individuation implique un niveau minimal de maîtrise. En outre, étant **en voie d'acquisition**, le processus d'individuation ne peut être indéniablement attesté. C'est d'ailleurs pour cette raison que suite à l'entretien individuel d'auto-confrontation réalisé en juillet 2013, le seul phénomène d'individuation en tant que clé d'analyse de cette pratique a été jugé inadéquat, étant un processus lent et long. Et suite au relevé de l'ensemble des données, à la lumière des cadres théoriques de l'imitation et de l'individuation, l'analyse des résultats a mis en évidence des caractéristiques semblant aller en ce sens, mais il aurait été intéressant d'inscrire cette recherche dans une perspective à plus long terme. Une étude longitudinale offrirait l'avantage d'investiguer en profondeur le cas de cette participante, mais il pourrait aussi s'avérer porteur d'axer la recherche sur la comparabilité des expériences de diverses personnes ayant pris part à la Danza Duende, sélectionnées pour l'hétérogénéité de leurs profils en termes de personnalité (introversion versus extraversion, par exemple), d'années de pratique et d'art personnellement pratiqué en parallèle. Quid, d'ailleurs, des individus masculins, minoritaires, mais composant également cette communauté de pratique ?

Les résultats doivent, en effet, être replacés dans le contexte de leur récolte (Parlier & Ulmann, 2013). Des limites à cette étude peuvent être soulevés : le fait qu'une **monographie** n'aboutit pas à une généralisation possible des résultats et le biais des volontaires ; le risque de reconstruction, par le sujet, de son expérience lors des entretiens, la mémoire n'étant pas infaillible et l'expression verbale ne pouvant totalement rendre compte du particularisme de l'univers gestuel; enfin, l'effet de désirabilité sociale, en ce sens que l'interviewée s'est peut-être autocensurée, pensant à la communication des résultats de cette recherche et voulant préserver l'image de l'activité, personnifiée par sa fondatrice.

Il est à préciser que le sujet interviewé n'a pas été choisi pour sa facilité d'adaptation au processus Danza Duende, ayant déjà atteint le stade de l'individuation par son expérience de

la pratique et son caractère confiant. Les résultats ont été pris en compte et la saturation des données est apparue, étant donné que ce cas était représentatif d'un développement de cette capacité, toujours en cours d'acquisition.

De plus, il s'agit d'entretiens réalisés auprès d'une participante **débutant** dans la pratique, certes, mais ayant une bonne **intelligence corporelle**. Qu'en aurait-il été si l'interviewé(e) avait éprouvé des difficultés à comprendre et à assimiler ? Une autre contradiction peut également être relevée : les novices sont souvent dits plus stressés, puisque techniquement, ils maîtrisent moins le contenu transmis. La phase d'observation par le professeur de l'aboutissement du travail effectué en séance peut donner lieu à un blocage, frein à l'apprentissage s'il devient récurrent. Ainsi qu'observé en situation, en tant que novice, l'apprenant est bombardé de stimuli et après quelques essais et erreurs, il peut alors se concentrer sur le rythme, l'espace ou les autres (sinon, exubérance ou timidité). Cependant, comme l'a remarqué Faure en comparant les danseurs, il apparaît que *les moins expérimentés dansent de manière plus spontanée que les danseurs chevronnés, qui ont un souci de précision générant des attitudes de contrôle* (Faure, 2000, p. 259).

LIMITES DE MA RECHERCHE ET PROLONGEMENTS

D'un point de vue méthodologique, initialement, cette recherche était vouée à explorer le terrain de pratique choisi par l'**observation participante**, n'ayant alors qu'une idée parcellaire de ce que représentait la Danza Duende. Toutefois, étant un art vivant, il n'est pas des plus simples de recueillir des traces d'apprentissage lors d'une activité de danse, en temps réel. Le caractère participatif de la démarche rendait cette récolte des plus ardues. Un réajustement méthodologique a donc dû être envisagé en faveur d'entretiens, plus à même de rendre compte des traces d'apprentissage recherchées.

Il est à souligner que la Danza Duende possède ses propres référents émanant de cultures, de doctrines de pensées différentes, orientales pour l'essentiel. N'ayant pas encore de **fondements scientifiques**, tout comme les pratiques martiales, il n'existe à ce jour qu'une forte présomption, pour laquelle n'ont été entreprises que des recherches expérimentales à validations partielles. Il n'a donc pas été des plus simples d'étudier cette pratique, d'autant qu'il était impossible de rendre compte de l'entièreté, de la complexité, de la réalité de celle-ci, bien plus vaste que ce qu'il est possible d'en appréhender à travers un mémoire de ce type. La danse se situant au carrefour de **multiples disciplines**, la Danza Duende aurait tout aussi bien pu être étudiée au regard des sciences cognitives (Damasio, notamment et le concept des neurones miroir) ou de la philosophie. De même, la Danza Duende n'est pas qu'une pratique dansée ; elle aurait pu faire l'objet d'une étude de ses interactions avec les autres arts (tels que le théâtre).

L'analyse de contenu confirme **le caractère imitatif de l'apprentissage** de cette pratique. Mais au-delà de celle-ci, qu'en est-il ? Dans le milieu actuel de la danse contemporaine, il n'est pas de bon ton de parler d'imitation, cette vision pédagogique semblant régressive ; cette vision est d'ailleurs partagée par l'ensemble de la communauté éducative, à l'échelle planétaire. L'heure est à la part active de l'apprentissage, l'apprenant étant sujet et personnalisant ses échanges. Ce leurre quant au supposé caractère passif de l'apprentissage par imitation est à déplorer. L'apprentissage par imitation n'a-t-il pourtant pas été prouvé scientifiquement ? L'existence des neurones-miroir (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2001), révélée par des recherches récentes en neuroimagerie, prouve l'existence du processus d'imitation, en tant qu'interaction entre un observateur et son modèle, dépassant l'idée de reproduction par simple observation. Toutefois, ce constat est à nuancer. Ces études ne portent, à l'heure actuelle, que sur l'enregistrement de l'activité cérébrale d'un sujet

immobile, en état d'observation. Or, les déplacements corporels sont le propre de la danse et les neurones miroirs ne suffisent donc pas à eux seuls à prouver qu'un mouvement s'apprend, en danse, par imitation.

Le phénomène de subjectivation a ici été abordé sous le prisme de l'individuation, ce processus ayant révélé son caractère pertinent lors de l'exploration du terrain et sa complémentarité avec l'un des cadres théoriques initialement envisagés, l'apprentissage par imitation. Cependant, **l'autonomisation et l'auto-détermination** constituent également des pistes de recherche intéressantes et l'étude des interrelations entre ces trois composantes serait porteuse. En effet, lors des recueils des données à titre exploratoire, certains verbatims ont mis en exergue les sentiments d'indépendance et de désir propre, non traités dans cette étude. Aussi, les phénomènes d'identification et de distanciation, entre dépendance (relative), besoin de références et besoin d'autonomie, auraient-ils pu être, par exemple, traités plus en profondeur. De même, lors de l'émission d'hypothèses, il avait été postulé qu'un sentiment suffisant de sécurité psychologique, se manifestant par l'acceptation de ses erreurs et la prise de risque, pouvait contribuer au processus d'individuation. Cette piste mériterait d'être creusée. Par ailleurs, d'autres disciplines auraient tout aussi bien pu être choisies, comme la philosophie ou la psychologie du développement, pour traiter de l'individuation, envisagée ici sous son angle psychanalytique.

Dans le même ordre d'idées, une modalité dominante d'apprentissage a finalement été choisie, à savoir l'imitation, la piste sociale ayant été privilégiée. Néanmoins, **l'apprentissage par essais-erreurs** aurait pu être une autre piste de recherche, dans le sillon tracé par Dewey. Lors des récoltes de données préalables, cette modalité s'est effectivement vue représenter. De plus, un lien peut être établi avec le processus d'individuation, puisqu'un apprentissage de ce type suppose *un travail d'appropriation personnelle, d'incorporation - au sens propre et au sens figuré* (Albarello, Barbier, Bourgeois & Durand, 2013, p. 34). Par ailleurs, tel qu'évoqué par Bourgeois (op. cit.), l'apprentissage par essai-erreur n'exclut pas la dimension sociale de l'apprentissage.

Le processus d'**individuation** fait l'objet d'un apprentissage et n'est jamais atteint une fois pour toutes. Une étude longitudinale aurait donc également été tout à fait appropriée, les recherches ultérieures pouvant s'y consacrer. Une autre possibilité serait de mener une recherche sur le pouvoir de transformation d'une pratique, sous l'angle du concept d'**agentivité** de Bandura. L'hypothèse que le processus d'individuation, par la distanciation assumée qu'il permet, amènerait le sujet à davantage se percevoir et se vivre comme étant

l'auteur de son propre bien-être pourrait être formulée. En effet, le verbatim que voici va dans ce sens :

*Cela a aussi un lien avec le physique, en ce sens que la **gêne** ressentie face au regard de l'autre est en vérité liée à **notre propre regard** ! En effet, elle a observé que dans la même situation, les personnes adoptaient des comportements ou avaient des réactions différents. Nous avons donc le **pouvoir** d'aller mieux, de changer les choses en soi puis autour de soi (ECAC, 1.55-59).*

CONCLUSION

Cette recherche, initialement centrée sur les conditions d'apprentissage par imitation, dans un premier temps, a mis en évidence la complexité de ce type d'apprentissage, alors que selon le sens commun, il ne consiste qu'en une répétition des éléments transmis. Ainsi, le caractère social de cet apprentissage et la part active de l'apprenant qui s'y investit sont primordiales. Dans un deuxième temps, les conditions selon lesquelles les apprenants pouvaient s'approprier ce qui est transmis tout en le personnalisant ont été étudiées.

A l'issue de cette étude, apparaît la complémentarité entre l'apprentissage par imitation et le processus d'individuation, à priori indépendants l'un de l'autre. Selon le terrain de pratique, la part dévolue à l'un ou l'autre sera plus ou moins importante, les conditions d'apprentissage étant davantage favorables ou non à la distanciation du modèle présenté. Le dispositif adopté sur le terrain de pratique observé offre des pistes quant à ce détachement, l'improvisation étant une activité allant en ce sens.

De même, si le contexte d'apprentissage, à travers le profil de la formatrice et le rôle du groupe, intervient grandement dans le processus d'individuation, les caractéristiques individuelles sont tout autant essentielles au développement progressif de son individualité.

La danse, généralement envisagée sous son aspect reproductif, peut en effet être un espace de connaissance de soi, d'exploration de son intériorité et de découverte de ce qui fonde sa singularité. La modalité d'apprentissage par imitation ne consiste donc pas en une identification absolue à un modèle, pas plus qu'en une reproduction à l'identique de ce qui est transmis ; le ressenti de l'apprenant - ainsi que du modèle, d'ailleurs - prime et c'est ce qui semble se transmettre, au-delà des gestes reproduits. Par ailleurs, la dimension corporelle, par le lâcher-prise qu'elle permet, offre un espace de connexion à l'autre, le corporel pouvant également être au service d'une visée sociale, au-delà du seul objectif de découverte de soi.

Le monde sensible commence à être investi par les recherches scientifiques et c'est à titre exploratoire que cette étude s'est intéressée à une pratique alliant la transmission de gestes et de techniques à l'expression corporelle, où l'apprenant trouve ses propres marques. La Danza Duende utilise, en effet, l'émotion, le ressenti pour se connecter à soi, trouver sa propre individualité. Une oscillation entre l'assimilation de techniques visant à approfondir la pratique de cette danse et un nécessaire détachement du modèle fourni est constamment à

l'œuvre. Le processus créateur naît de l'espace de liberté laissé aux apprenantes, lors d'improvisations pouvant mener à une élaboration chorégraphique personnalisée puis collective.

Cette étude, quoique centrée sur une pratique singulière, peut trouver écho auprès d'un public élargi. En effet, bien qu'orientée vers la pratique de la danse, cette recherche comporte une visée éducative plus globale. La question de la transmission est fondamentale et dans une société où il s'agit d'adopter des solutions novatrices à des problèmes récurrents, de se renouveler, d'adopter un regard neuf sur le monde, tout en préservant les acquis des générations antérieures, la créativité est de mise. Une pure reproduction n'a pas de raison d'être ; chaque individu est le reflet de son histoire de vie, singulière et les actes de chacun sont donc imprégnés des valeurs et des constructions de sens qui l'habitent. En outre, la créativité, composante essentielle du développement, est un potentiel souvent resté enfoui à l'âge adulte, concourant pourtant à l'accomplissement de l'individu. L'individuation, processus au long cours, est inhérente à la quête de sens humaine, chacun cherchant à travers ses rencontres et ses expériences de vie, à faire de sa vie une véritable œuvre d'art.

BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Durand, M. (2013). *Expérience, Activité, Apprentissage. Formations et pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Aron, E. N. (2013). *Ces gens qui ont peur d'avoir peur : Mieux comprendre l'hypersensibilité*. Montréal : Les Éditions de L'Homme
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Liège : Mardaga.
- Bandura, A. & Rosenthal, T. (1978). *Psychological modeling : Theory and practice*, in Garfield, S. & Bergin, A. *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change : an Empirical Analysis*. New York : Wiley.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bernard, M. (1995). *Le corps*, Paris: Seuil.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bertrand, M. & Dumont, M. (1972). *Expression corporelle, mouvement et pensée*, Paris: Vrin.
- Bertrand, M. & Dumont, M. (1976). *Dynamique de la création : le mot et l'expression corporelle*. Paris: Vrin.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'entretien*. Saint-Germain-du-Puy: Nathan Université.
- Bourgeois, E., Mornata, C., Allegra, J. (sous presse). Transmission in the Workplace. Between Reproduction and Transformation. In S. Billett & L. Filliettaz (Eds.). *Learning through and for practice: Contributions from Francophone perspectives*. London : Springer.
- Bourgeois, E., & Enlart, S. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : P.U.F.
- Boyd, R. & Richerson, P. J. (1985). *Culture and the Evolutionary Process*. Chicago : University Of Chicago Press.
- Carlier, G., Gérard, P., Obsomer, R., Renard, J.-P. (2002). *Éducation physique et sportive. Innovations pédagogiques en formation continue*. Bruxelles : De Boeck.
- Carré, P. Bandura. Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 2004, Hors série, 1, 9-50. En ligne : <http://www.cairn.info/revuesavoirs-2004-5-page-9.htm>
- Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard.
- Comandé, E. (2005). Écoles de danse et danse à l'école. Passeurs de danse. In Vigot (Eds.), *Vers une technologie culturelle des APSA*.
En ligne, http://www.passeursdedanse.fr/ressources/articles_en_lignes.php, consulté le 17 décembre 2013.

Corin, F. (2006). *Scientifiquement danse - Quand la danse puise aux sciences et réciproquement*. Contredanse : Bruxelles : Contredanse.

Czikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Lafont.

Czikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Lafont.

Danza Duende (2014). En ligne, http://www.danzaduende.org/PDF-Bibliotheque/Book_DanzaDuende_FR.pdf, consulté le 12 octobre 2013.

Davenport, D. R. (1992). *A descriptive analysis of teacher vocalizations in the introductory modern dance technique class*. Dissertation. Temple University, Pennsylvania.

Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, désir d'apprendre*. Paris: Hachette.

Delaunay, A. (2013). *Individuation*. Encyclopaedia Universalis. En ligne, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/individuation/>, consulté le 5 novembre 2013.

Delay, J. (1953). *Études de Psychologie médicale*. Paris: PUF.

Dias, N. (2005). Imitation et anthropologie. *Terrain*, 44. En ligne, <http://terrain.revues.org/document2610.html>, consulté le 08 octobre 2013.

Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

Faure, S. (2002). Pratiques de danse et pratiques langagières. *Le Passant Ordinaire*, Vol. 42 - Le corps. En ligne, <http://www.passant-ordinaire.com/revue/42-503.asp>, consulté le 18 décembre 2013.

Ferez, S. (2005). *Mensonge et vérité des corps en mouvement. L'œuvre de Claude Pujade-Renaud*, Paris : L'Harmattan.

Formation Karuna. 2014. *La psychologie contemplative : Histoire*. En ligne, <http://www.formationkaruna.com/la-psychologie-contemplative/histoire/>, consulté le 10 octobre 2013.

Foster, S. L. (1998). Danses de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie. In *Littérature*, n°112, 100-111.

Garaudy, R. (1973). *Danser sa vie*. Paris : Éditions du Seuil.

Garcia Lorca, F. (2007). *Jeu & Théorie du duende*. Paris : L'Arche Éditeur.

Giesbert, F. O. (2012). Le mystère Carl Jung. In *Le Point Hors-série*, n° 13.

Gray, J. A. (1989). *Dance instruction science applied to the art of movement*. Illinois : Human Kinetics Books.

Harbonnier-Topin, N. (2001). L'Analyse du Mouvement Dansé, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard. *Nouvelles de Danse : Incorporer*, 46/47, 100-113. En ligne http://www.danse.uqam.ca/upload/files/nicole_harbonnier_analyse_mouv.pdf

Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élèves dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse de doctorat en formation des adultes, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris. En ligne, http://www.danse.uqam.ca/upload/files/nicole_harbonnier_these.pdf

Harbonnier-Topin, N. & Barbier, J.-M. (2012). How seeing helps doing, and doing allows to see more : The process of imitation in the dance class. *Research in Dance Education*, 13 (3), 301-325. En ligne, http://www.danse.uqam.ca/upload/files/HarbonnierTopin_How_seeing_helps_doing_and_doing_allows_to_see_more.pdf

Heller, G. (1997). Le corps à l'école dès le 19e siècle. Abîmé, protégé, fortifié, In *Educateur*, n°6, p.12-15, In Maulini, I. & Maulini, O. (1999). *Le corps à l'école : élément neutre des apprentissages ?* En ligne, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/corps.html>, consulté le 10 décembre 2013.

Honneth, A. (1999). Intégrité et mépris - Principes d'une morale de la reconnaissance. In *Recherches sociologiques*, 1999/2. En ligne, <http://www.rationalites-contemporaines.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Parseval.pdf>, consulté le 13 janvier 2014.

Jung, C. G. (1993). *Psychologie de l'inconscient*. Paris : Georg Éditeur.

Jung, C. G. (1987). *L'homme à la découverte de son âme. Structure et fonctionnement de l'inconscient*. Paris : Albin Michel.

Kaes, R., Desvignes, C. (2011). *Le travail psychique de la formation. Entre aliénation et transformation*. Paris : Dunod.

Lafon, R. (1991). *Vocabulaire de psychopédagogie et psychiatrie de l'enfant*. Paris: PUF.

Langlois, Y. (2014). *Du mimisme aux mimèmes par le geste interactionnel ou du savoir-faire au savoir*. En ligne, <http://www.marceljousse.com/DuMimismeAuxMimemes.htm>, consulté le 23 mars 2014.

Le Boulch, J. (1976). *Vers une science du mouvement humain*. Paris: ESF.

Loupe, L. (1994). Transmettre l'indicible. *Nouvelles de danse*, n°20, 16-20.

Mudra, Y. (2012). *La voie qui danse*. Paris : François Bourin Éditeur.

Parlier, M. & Ulmann, A. - L. (2013). Réflexivité et pratique professionnelle - Construire l'expérience (1). *Education permanente*, n° 196, pp. 5-149.

Phillips, D. A. (1984). Illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016. In Bourgeois, E., & Galand, B. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF

Presencing. 2014. *Presencing*.

En ligne, <https://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/TUExecSum-French.pdf>, consulté le 15 mai 2013.

Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation*. Paris : ESF.

- Richard, F., Wainrib, S. & al. (2006). *La subjectivation*. Paris : Dunod.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2 : 661-670.
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12:3, 265-287.
- Sardan, J.- P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve: Académia-Brylant.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Trungpa, C. (1999). *Dharma et créativité*. Paris : Seuil.
- Vellet, J. (2006). La transmission matricielle de la danse contemporaine. *STAPS*, Vol. 72, n°2.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2004). *L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Éditions Payot et Rivages.

ANNEXES

PARTIE 1

OBSERVATIONS & ENTRETIENS

ANNEXE 1

OBSERVATION PARTICIPANTE (FÉVRIER 2013)

ANNEXE 2

ENTRETIEN COLLECTIF D'AUTO-CONFRONTATION (JUN 2013)

ANNEXE 3

ENTRETIEN INDIVIDUEL D'AUTO-CONFRONTATION (JUILLET 2013)

ANNEXE 4

ENTRETIEN COMPRÉHENSIF ET D'EXPLICITATION (OCTOBRE 2013)

ANNEXE 5
ENTRETIEN COMPRÉHENSIF ET D'EXPLICITATION (NOVEMBRE 13)

PARTIE 2

ANALYSES DE CONTENU

ANNEXE 6
LES 4 MODALITÉS D'APPRENTISSAGE (JANVIER 14)

ANNEXE 7
IMITATION, SUBJECTIVATION ET PRESENCING (FÉVRIER 14)

ANNEXE 8
GRILLE DE SYNTHÈSE FINALE

PARTIE 3

DOCUMENTS RELATIFS À LA DANZA DUENDE

ANNEXE 9
LIVRE

ANNEXE 10
GUIDE

ANNEXE 11
PROGRAMME DU FESTIVAL INTERNATIONAL DE SERPA