



HAL
open science

**L'expérience pédagogique et esthétique des écoles de
danse Duncan (1904-1935) : transmission et
incorporation de l'idéal d'un corps jeune, féminin et en
mouvement**

Fanny Tessier

► **To cite this version:**

Fanny Tessier. L'expérience pédagogique et esthétique des écoles de danse Duncan (1904-1935) : transmission et incorporation de l'idéal d'un corps jeune, féminin et en mouvement. Histoire. 2019. dumas-02353807

HAL Id: dumas-02353807

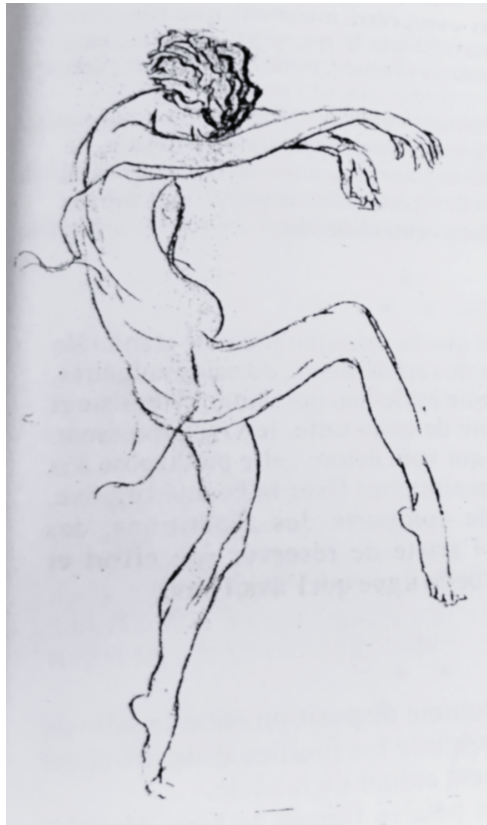
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02353807>

Submitted on 7 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**L'expérience pédagogique et esthétique des écoles de danse Duncan (1904-1935) :
Transmission et incorporation de l'idéal d'un corps jeune, féminin et en mouvement.**



Fanny TESSIER
Mémoire de master 2 Matilda – Histoire des femmes et du genre en Europe
2018-2019

Sous la direction de Damien DELILLE
Maître de conférences en histoire de l'art contemporain, Université Lyon 2

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Damien Delille, mon directeur de mémoire, pour son écoute, son exigence et ses précieux conseils.

Mes remerciements s'adressent également à Marianne Thivend et Manuela Martini pour leur gestion du master Matilda. Ces deux dernières années ont été riches pour moi humainement et intellectuellement parlant.

Merci à mes camarades de master : Bérangère, Pauline, Gabrielle, Violette, Doris, Baptiste, à Fanny pour sa présence et ses relectures, ainsi qu'à ma colocataire et amie Yasemin.

AVERTISSEMENT

La tentative a été faite dans ce mémoire de tendre vers un langage mixte. Ainsi, nous avons choisi d’user de plusieurs ressources linguistiques lorsque cela était nécessaire : le point médian (professeur·e), les substantifs épiciènes (élève) ou les formes inclusives (spectateur et spectatrice).

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
CHAPITRE I - DE LA SOURCE DU SYSTEME EXPRESSIF D'ISADORA DUNCAN A LA TRANSMISSION D'UN IDEAL ESTHETIQUE DU CORPS FEMININ EN MOUVEMENT	26
1. L'OBSERVATION DE LA NATURE ET DE L'ORCHESTIQUE GRECQUE : A LA RECHERCHE DU MOUVEMENT JUSTE.....	27
<i>L'ondoiement harmonieux de la Nature</i>	27
<i>Le mouvement des animaux et des êtres humains primitifs</i>	30
<i>L'orchestique grecque : renaissance et survivances</i>	33
2. LE PARADOXE DU MOUVEMENT ONDULATOIRE, ENTRE SUBJECTIVITE ET EXPRESSION DE LA BEAUTE IDEALE	38
<i>Tentative de définition du mouvement ondulatoire, origine et diffusion dans le corps</i>	39
<i>Retrouver le rythme</i>	42
<i>Nécessité de l'improvisation</i>	46
CHAPITRE II - LES ELEVES DUNCAN : DES CORPS DE JEUNES FILLES ENTRE LIBERTE DE MOUVEMENTS ET INJONCTIONS HYGIENISTES	51
1. ENFANTS, JEUNES FILLES, ADOLESCENTES ?.....	51
<i>L'âge des élèves : catégorisation et limites</i>	52
<i>Un groupe hors du commun</i>	59
<i>Division internes et rapports de pouvoir</i>	62
2. DES CORPS DE JEUNES FILLES EN FORMATION.....	68
<i>Façonner, embellir et assainir les corps</i>	68
<i>Une pratique genrée de l'éducation physique</i>	75
3. DES ELEVES EN BONNE SANTE OU DES CORPS CONTRAINTS PAR L'HYGIENISME ?.....	81
<i>Air, soleil, hygiène et végétarisme</i>	82
<i>Le contrôle de la santé des élèves</i>	86
<i>« Raffinement de la race » et dérives eugénistes</i>	88
CHAPITRE III – LES ELEVES SUR SCENE : VISIBILITE DES CORPS ET REDEFINITION DES IDENTITES	94
1. ROLES ET AMBIGUITES DES REPRESENTATIONS PUBLIQUES	94
<i>Enjeux des financements privés et influence sur les performances</i>	94
<i>Entre élite mondaine et grand public, la renommée des élèves Duncan</i>	98
<i>Les élèves comme œuvres d'art</i>	102
2. PARADOXE DE LA PERFORMANCE : REDEFINITION ET ESSENTIALISATION DE LA JEUNESSE FEMININE.	106
<i>Des costumes qui libèrent et dévoilent les corps</i>	106
<i>La danseuse : figure éthérée ou sensuelle de la féminité ?</i>	112
CONCLUSION	117
SOURCES	120
BIBLIOGRAPHIE	121
CHRONOLOGIE	131

INTRODUCTION

« Mon intention en ce moment est de fonder une école et de construire un théâtre où une centaine de petites filles seront entraînées à mon art, qu'à leur tour elles amélioreront. Dans cette école, je n'enseignerais pas aux enfants à imiter mes mouvements, mais à créer les leurs. »¹

Isadora Duncan prononce cette phrase en 1903, lors d'une conférence donnée à Leipzig en Allemagne. Un an plus tard, elle et sa sœur Elizabeth Duncan ouvrent leur première école de danse dans le quartier de Grunewald, Berlin. La danseuse américaine Isadora Duncan est aujourd'hui désignée comme une des « pionnière absolue de la danse moderne »², sa danse opérant une rupture avec la tradition de la danse académique. En s'affranchissant de toute technique existante et en rejetant la tradition du ballet classique, elle propose et diffuse dans la première moitié du XX^e siècle une nouvelle idée de la danse reposant sur « l'invention, l'improvisation et l'harmonie du corps et de l'esprit »³.

Sa sœur, Elizabeth Duncan ne connut pas la même renommée et consacra sa vie à l'enseignement. À partir de 1906 et jusqu'à son décès en 1948, elle se retrouve seule à la direction de l'école allemande qui connaîtra plusieurs relocalisation. Isadora Duncan pourtant n'abandonnera pas le projet éducatif, gardant un lien avec ses premières élèves allemandes, qui à leur tour deviendront professeures de nouvelles écoles ouvertes au pavillon de Bellevue à Meudon en janvier 1914, à New York en 1915 et à Moscou en 1922.

Aujourd'hui, la transmission continue, des écoles de danse enseignant « la méthode Duncan » existent aux États-Unis, en Russie ou en Allemagne. Leurs fondatrices⁴ continuent

¹ Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, traduit par Sonia Schoonejans, Bruxelles, Belgique, Éditions Complexe, 2003, 157 p. 57-58

² Agnès Izrine, « DUNCAN ISADORA (1878-1927) » dans, s.l., Encyclopædia Universalis.

³ *Ibid.*

⁴ À notre connaissance, aucun homme n'est directeur d'une école de danse Duncan.

de se revendiquer comme appartenant à la filiation Duncan et comme ayant été formées par une ancienne « Isadorable »⁵.

Dans le cadre de ce mémoire, seuls les projets européens seront étudiés et ce jusqu'en 1935, date à laquelle l'école d'Elizabeth Duncan déménage à nouveau de Salzbourg à Munich. Pour des raisons de disponibilités des sources et de langue, les projets américains et russes ne seront donc pas examinés. De plus, il devient compliqué de suivre les cheminements du projet éducatif après 1935, l'école ne cessant d'être relocalisée et les sources visuelles se faisant plus rares, voire absentes.

Isadora Duncan : une vie bien documentée mais un projet pédagogique ignoré

L'autobiographie d'Isadora Duncan, *My Life*⁶, est publiée à New York l'année de sa mort en 1927, puis est traduite en français par Jean Allary ainsi qu'en allemand un an plus tard⁷. Dans ce récit, la danseuse mentionne de nombreuses fois ses idéaux éducatifs, insistant sur l'importance de la formation des enfants au mouvement, clé selon elle de la libération des corps et des esprits. Dans les années suivant la publication de l'autobiographie, quelques ouvrages sont publiés par les proches de la danseuse (connaissances ou anciennes élèves), témoignant de son travail et de l'apport de sa pratique à la danse moderne.⁸ S'en suit un long silence puis une redécouverte à partir des années 1970-1980, notamment à travers l'influence qu'eut la danseuse sur le travail d'autres artistes.⁹ Puis, plusieurs ouvrages sur certains moments de sa vie¹⁰, le caractère révolutionnaire de sa danse¹¹ ou encore son apport aux arts plastiques¹² feront l'objet de publications fréquentes dans des langues et pays différents.

⁵ Terme désignant la compagnie que formèrent six des élèves pionnières d'Elizabeth et Isadora Duncan après leur scolarité.

⁶ *My Life*, New York, Boni and Liveright, 1927.

⁷ Puis en italien par Rosa Giolli Menni en 1948, en danois par Svend Kragh-Jacobsen en 1949, en suédois par Märta Lindquist en 1987 et en russe en 1998 etc.

⁸ On peut citer par exemple : Mary Desti qui publia en 1929 : *Isadora Duncan, The Untold Story: The Life of Isadora Duncan, 1921-1927*, Horace Liveright, New York City. Ainsi que *The technique of Isadora Duncan*, Dance Horizon, New York, 1937, dont l'auteure est une des « Isadorables », Irma Duncan.

⁹ Voir : Émile Antoine Bourdelle, Claude Aveline et Michel Dufet, *Bourdelle et la danse ; Isadora et Nijinski*. Paris, Arted, 1969 ; Milhan Diane, *A Study of the Relationship of Isadora Duncan to the Musical Composers and mentors Who influenced Her Musical Selections for Choreography*, Madison, University of Wisconsin, 1978.

¹⁰ Par exemple : Ann Daly, *Done into dance : Isadora Duncan in America*, Middletown, Connecticut, États-Unis, Wesleyan University Press, 2002, 266 p.

¹¹ Voir : Odette Allard, *Isadora, la danseuse aux pieds nus ou La révolution isadorienne : d'Isadora Duncan à Malkovsky*, Paris, France, Éd. des Écrivains associés, 1997.

¹² Par exemple : DONALDSON, Sara, *The artists who depicted Isadora Duncan in Paris 1900-1927*, thèse de doctorat (PHD), University College Dublin (Irlande), 1999.

Katharina Van Dyck réalise en 2015 une bibliographie de vingt-quatre pages¹³ rassemblant les travaux traitant de près ou de loin d'Isadora Duncan ou de son œuvre. La littérature qu'elle sollicite est en majorité anglophone, mais également européenne (française, allemande, grecque, tchèque, hongroise, italienne, etc.) et rassemble à la fois des livres, des articles, une sélection de thèse et de mémoires, des partitions chorégraphiques, des catalogues d'expositions ou encore des documents audiovisuels. Dans l'ensemble de la bibliographie, le mot « school » apparaît quatre fois¹⁴, « schule »¹⁵ une fois et « école » n'apparaît pas. De même, aucune publication n'utilise les mots « éducation » ou « pédagogie » dans une des trois langues citées pour parler du travail d'Isadora Duncan. Bien qu'invisible dans le titre, l'ouvrage de Frank-Manuel Peter : *Isadora und Elizabeth Duncan in Deutschland*¹⁶ traite du travail éducatif des deux sœurs en Allemagne. Cependant, aucune synthèse n'existe actuellement en français au sujet de l'ensemble de ces écoles.

Isabelle Namèche réalise actuellement un travail de thèse dans le cadre d'un doctorat en sciences du sport à l'Université de Rouen, dont le titre est : *La danse d'Isadora Duncan : paradoxes de la filiation et de la transmission d'un style chorégraphique*. Dans un compte-rendu d'atelier pour doctorante·e·s ayant eu lieu au Centre National de la Danse de Pantin¹⁷, elle dit s'intéresser à la fois à la première école allemande, à l'école parisienne ouverte par Isadora en 1908 et ce, tout en établissant un examen chronologique de la filiation, jusqu'aux écoles et cours de danse se revendiquant aujourd'hui de l'héritage duncanien. Son travail est historique puisqu'elle étudie le contexte d'émergence des écoles, tout en se basant sur des archives variées (issues de la Bibliothèque Nationale de France, du Centre National de la Danse ou des Deutsches Tanzarchiv de Cologne) et parfois inédites comme des archives de l'école allemande¹⁸ « entassés au fond de sacs, de cartons laissés pour compte, pour certains en vrac »¹⁹. Son travail, dont l'enjeu est de comprendre en quoi l'engagement chorégraphique

¹³ Travail réalisé dans le cadre de son doctorat en danse à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et consultable sur le site internet isadoraduncanarchives.org : *The Collection of Katharina Van Dyck*, <http://isadoraduncanarchive.org/collection/53>, (consulté le 1 avril 2019).

¹⁴ Plus précisément dans trois articles (Bardsley et Roslaveva) et un ouvrage : Lily Dikovskaya et Gerard M.-F Hill, *In Isadora's steps: the story of Isadora Duncan's School in Moscow, told by her favourite pupil*, Brighton, Book Guild, 2008.

¹⁵ Schule der Bewegten Körper. Isadora & Elizabeth Duncan und Erika Giovanna Klien in Salzburg, Catalogue d'exposition, Schatzkammer Land Salzburg, 2001

¹⁶ Frank-Manuel Peter, Petra Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, Köln, Wienand, 2000.

¹⁷ Isabelle Namèche, « Les sœurs Duncan en Allemagne. Terrains d'enquête en sciences sociales », *Fabrique de thèses #1*, 03-02-2017, CND, Pantin.

¹⁸ La Elizabeth Duncan Schule – Isadora Duncan Tanz est une école basée à Munich et aujourd'hui dirigée par Marion Hollerung.

¹⁹ Isabelle Namèche, « Les sœurs Duncan en Allemagne. Terrains d'enquête en sciences sociales, *op. cit.*

d'Isadora Duncan est un outil de transmission, se base également sur de l'observation directe et participative. Isabelle Namèche a en effet réalisé des entretiens semi-directifs dans des écoles de danse se revendiquant aujourd'hui de la filiation Duncan, desquels elle a pu faire émerger de grands thèmes d'analyse en lien avec la transmission, l'héritage, la construction de soi ou encore la définition de la danse. Les élèves sont donc pleinement au centre de ses considérations.

L'histoire des élèves Duncan, face aux silences de l'histoire des filles

S'intéresser à la situation particulière de ces élèves, c'est se situer au croisement de plusieurs historiographies, notamment celle des filles et jeunes filles. En faisant l'histoire de ces dernières, les chercheurs et chercheuses font face à de véritables enjeux méthodologiques et disciplinaires. Les sources sur le sujet sont rares, c'est une tranche de la population qui n'a laissé et ne laisse que très peu de traces écrites. Cela s'explique par leur âge, leur non ou rare maîtrise de l'écriture, par le maintien des enfants et surtout des filles dans la sphère privée, où l'accès aux archives est plus rare et compliqué, mais également par la difficulté à les percevoir en tant que catégorie spécifique, au croisement entre l'histoire des enfants et celle des femmes.

Ainsi, pendant longtemps les jeunes filles sont absentes de l'écriture de l'histoire. C'est en 1974 que la jeunesse devient un nouvel objet de recherches avec la publication de Pierre Vidal-Naquet, « Les jeunes. Le cru, l'enfant grec et le cuit »²⁰. Dans les années suivantes, paraissent plusieurs ouvrages aussi bien en histoire ancienne qu'en histoire médiévale, moderne ou contemporaine, sur les rites de jeunesse ou les mouvements, que Gabrielle Houbre recense dans l'ouvrage : « La jeunesse au fil du temps : bibliographie des travaux sur la jeunesse en France 1815-1945 »²¹. Ce n'est que dans un second temps pourtant que les jeunes filles font l'objet de recherches spécifiques. D'abord par l'étude de leur éducation, spécifique et différente de celle des garçons dès le XIX^e siècle²². Puis avec la publication d'un ouvrage général : *De la pucelle à la minette. Les jeunes filles de l'âge classique à nos jours*²³ en 1983. Une dizaine

²⁰ Pierre Vidal-Naquet, « Les jeunes. Le cru, l'enfant grec et le cuit », *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, t. 3 : *Nouveaux objets*, 1974, p.137-168.

²¹ Cité dans Gabrielle Houbre, « Les jeunes filles au fil du temps », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

²² Voir : Françoise Mayeur, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la III^e République*, 1977 et *L'Éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979

²³ Yvonne Knibiehler et al., *De la pucelle à la minette : les jeunes filles de l'âge classique à nos jours*, Paris, France, Messidor, 1983, 261 p.

d'années plus tard, l'histoire des jeunes filles croise naturellement celle de l'histoire des femmes, dans les cinq volumes de l'*Histoire des femmes en Occident*²⁴.

Le cadre épistémologique de la discipline ne permet pas aux jeunes filles d'apparaître comme une catégorie spécifique, et donc comme un sujet d'étude. Ni des enfants, ni des femmes, les filles et les jeunes filles se situent dans un entre-deux, dans une intersectionnalité liant leur genre à leur âge. En effet, les définitions de la « jeunesse » et des « jeunes » relèvent « d'une construction sociale et culturelle »²⁵ selon Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, variant selon l'âge bien sûr mais aussi la classe sociale, le genre, la race et la période étudiée.

Ainsi, ce n'est qu'au XIX^e puis XX^e siècle que les jeunes filles deviennent un objet, une catégorie d'analyse²⁶. Marcel Bernos, note que le terme « jeune fille » n'apparaît que tardivement au XIX^e siècle et concerne d'abord « les classes les plus élevées de la société ».²⁷ Au début du siècle les termes utilisés sont « pucelle » et « minette » puis au cours de la période une utilisation est faite des termes « fille » et « jeune fille », pour désigner cette catégorie d'âge spécifique.

La multiplication des discours et des représentations entourant le corps des filles

Dans la définition de cette catégorie intersectionnelle, le corporel apparaît comme primordial. L'objectif principal de l'ouvrage publié par Louise Bruit Zaidman, Gabrielle Houbre, Christiane Klapisch-Zuber et Pauline Schmitt-Pantel²⁸ en 2001, est de souligner la prégnance du corps des jeunes filles dans la définition de cette catégorie. L'ouvrage rassemble différents travaux retraçant l'histoire et les évolutions des discours et des représentations entourant le corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours. Le point de départ de tous les discours tel que formulé dans l'introduction de l'ouvrage est, selon les autrices, « la sacro-sainte virginité »²⁹. Selon elles, c'est la nécessité de sa préservation qui limite les actes, désirs, volontés des jeunes-filles. Dès lors, le corps des jeunes filles est ignoré, tu pour éviter sa

²⁴ Georges Duby, Michelle Perrot et Geneviève Fraisse (eds.), *Histoire des femmes en Occident*, Paris, France, Plon, 1991, 627 p.

²⁵ Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt, introduction à *L'Histoire des Jeunes en Occident*, *op. cit.*, p. 7 et suiv.

²⁶ Jean-Claude Caron, « Jeune fille, jeune corps : objet et catégorie (France, XIX^e- XX^e siècle), dans Bruit-Zaidman, Louise, Houbre, Gabrielle, Klapisch-Zuber, Christiane, Schmitt-Pantel, Pauline (dir.), *Le corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours*, Perrin., Paris, 2001.

²⁷ Marcel Bernos, « La jeune fille en France à l'époque classique », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

²⁸ Bruit-Zaidman, Louise, Houbre, Gabrielle, Klapisch-Zuber, Christiane, Schmitt-Pantel, Pauline (dir.), *Le corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours*, *op. cit.*

²⁹ *Ibid.*

dégradation. Françoise Frontisi-Ducroux et François Lissarague³⁰, envisagent le corps des jeunes filles durant l'Antiquité comme symbolique. Leur corps est objet de prestige, instrument politique, religieux ou social. Déjà à cette époque la puberté est envisagée comme une étape importante, prodiguant à la jeune fille la « complétude » de son corps. À partir du Moyen-Âge ensuite, la conscience d'une éducation du corps des jeunes filles est présente dans certains traités moraux et médicaux. Cependant cela ne s'applique qu'aux jeunes filles membres de familles aristocratiques, qui doivent dès leur plus jeune âge s'habituer à « danser sans sauter lourdement, marcher sans courir, rire sans montrer les dents »³¹. C'est au XVIII^e siècle que la discipline corporelle se fait « plus pressante et plus absolue » pour les filles, la période romantique correspondant à celle de la plus forte domestication du corps juvénile féminin. Puis la réflexion pédagogique entamée à l'époque des Lumières, se poursuit au début du XIX^e siècle en réponse à la bourgeoisie effrayée par l'affirmation physique et morale des femmes pendant la Révolution. A la fin du siècle, les théories hygiénistes fleurissent sur le corps des jeunes filles, préconisant davantage de mouvement et de vigueur, encourageant parfois la danse et l'équitation. A ces discours hygiénistes, s'ajoutent la défaite de la France face à la Prusse entraînant des débats sur la dégénérescence et la dépopulation contre lesquelles l'éducation physique du corps des jeunes filles semble être une réponse.

Enjeux méthodologiques des discours d'adultes face aux vécus d'enfants

Au sein des écoles de danse Duncan, qui accueillent jusqu'à une centaine d'élèves lorsque l'école se trouve à Postdam, les fillettes et jeunes filles sont au centre de l'attention. Ce contexte d'éducation spécifique est celui d'un entre-soi féminin³². Un des objectifs est de former les corps et les esprits de filles ayant de 5 à 17 ans. Celles-ci vivent recluses dans la campagne mais se retrouvent parfois surexposées dans les plus grands théâtres européens. Cette situation particulière offre des questionnements intéressants et nouveaux sur la situation des filles et de leurs corps au début du XX^e siècle. Les sources produites par et autour des écoles

³⁰ Françoise Frontisi-Ducroux et François Lissarague, « Corps féminin, corps virginal : images grecques » dans Bruit-Zaidman, Louise, Houbre, Gabrielle, Klapisch-Zuber, Christiane, Schmitt-Pantel, Pauline (dir.), *Le corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours*, op. cit.

³¹ *Ibid.*

³² La première école fondée à Berlin en 1904, ensuite déplacée à Darmstadt en 1911, ainsi que celle de Paris ouverte en 1914 ne comptent *a priori* que des filles pour élèves. Mais les écoles, au fil de leurs déplacements et déménagements ont pu accueillir plus tard des garçons (ceux-ci apparaissent sur certaines photographies ainsi que dans les témoignages de Isadora Duncan).

Duncan sont diverses et fournissent toutes à leur façon des éléments documentant la vie des élèves.

Mais l'ensemble de ces sources sont de nature différente, ce qui a pour effet de produire plusieurs niveaux de discours. Nous envisagerons donc ces discours comme moyen de « relever et interroger les catégories, les concepts et les terminologies lexicales »³³ qui désignent les élèves des écoles Duncan. Sont-elles des « élèves », des « fillettes », des « jeunes filles » ou encore des « adolescentes » ? Ces termes sont-ils équivalents en allemand, en anglais et en français ? Pourquoi un terme est-il choisi plutôt que l'autre et qu'est-ce que cela révèle sur les définitions de l'âge et du genre au début du XX^e siècle ? Correspondent-elles à nos catégories contemporaines ? Les réalités qui se cachent derrière les descriptions écrites des jeunes filles sont-elles les mêmes que celles qui transparaissent sur les photographies ? Et enfin, quelle est la place du corps de ces individus dans la définition de leur identité ?

En outre, la majorité des sources analysées dans le cadre de ce travail de recherche ont été produites par des adultes. Un type de source seulement, les lettres rédigées par Anna Denzler, alors qu'elle était élève, offrent une alternative au discours des adultes. Ces lettres, cependant devront être analysées avec prudence et non interprétées comme la production directe d'un discours enfantin sur sa situation. Les lettres que les élèves étaient autorisées à écrire à leurs proches étaient en effet relues par les professeur·e·s avant leur envoi.

Un autre point de méthodologie concerne les mémoires que la danseuse Irma Duncan rédige à la fin de sa vie³⁴. Ancienne élève de la première école de Grunewald, ses écrits constituent une source importante d'informations sur sa scolarité et son ressenti de jeune fille. Cependant, ces souvenirs doivent être manipulés et analysés avec vigilance. En effet, alors que la danseuse a connu après sa scolarité une carrière de professeure et de danseuse, elle rédige le récit de sa vie, veillant à n'en souligner que les aspects valorisants. Pour Frank-Manuel Peter, la danseuse « décrit tout en noir et blanc, transformant Isadora et Elizabeth en antipodes du bon et du mal »³⁵.

La majorité des sources étudiées dans le cadre de ce mémoire témoignent alors d'une production de discours adultes sur des enfants ou des adolescentes. Cela concerne les photographies et cartes postales montrant les élèves au sein de l'école, dansant ou posant. Mais également les écrits pédagogiques d'Isadora ou Elizabeth Duncan, les discours médicaux sur la

³³Gabrielle Houbre, « Les jeunes filles au fil du temps », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

³⁴Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I et Part II*, S.I., s.n., 1965.

³⁵Frank-Manuel Peter, Petra Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, Köln, Wienand, 2000, p. 13.

santé des élèves, les articles de presses et critiques commentant les prestations dansées des jeunes filles, etc. Ainsi, l'étude de ces discours devra s'accompagner d'une attention particulière portée à l'identité -de genre, de classe, d'âge, nationalité- de ceux et celles qui les produisent ainsi qu'à la manière dont ils et elles décident de parler ou de mettre en scène ces jeunes filles et plus particulièrement leur corps, et enfin aux raisons qui les poussent à le faire, que les motivations soient scientifiques, pédagogiques, esthétiques ou morales.

Faire l'histoire de la danse au prisme du genre

Danser ne signifie pas la même chose selon les époques et selon les auteur.e.s des écrits sur la danse. La définition varie selon qu'elle soit celle du danseur ou de la danseuse, celle du ou de la journaliste ou critique d'art, celle du médecin, du philosophe, de l'élève, du chercheur ou de la chercheuse. Cette multiplication des discours fait de la danse un objet de savoir ayant la capacité d'interroger et de croiser pleins d'autres faits sociaux et pratiques, un « objet légitime », « analyseur de l'histoire » selon les auteur.e.s du numéro de *Clio – Femmes, Genre et Histoire* consacré à la danse³⁶. Notamment dans sa capacité à interroger, construire ou déconstruire et commenter les relations et normes de genre.

Elizabeth Claire s'intéresse notamment à l'élaboration des discours genrés sur la danse³⁷. Dans l'article « Dance Studies, genre et enjeux de l'histoire », elle distingue des parallèles dressés depuis le Moyen-Âge entre danse en tant que pratique féminine, transe et folie. À cela fait suite la théorie de la « mobilité innée » à la fin du XVII^e siècle, qui expose la propension des femmes à bouger. Ainsi, la capacité des femmes à mettre en mouvement leur corps serait semblable à celle des « peuples du sud » et des enfants. En effet, l'enchaînement de gestes et de mouvements du corps ne pourrait être que l'expression d'un langage primitif, inférieur à celui des mots et des paroles. Cette remise en contexte expose la façon dont la danse fut historiquement pensée comme une pratique pour et par les femmes, tout en étant dévalorisée. L'enjeu de l'historien·ne est donc de « réhabiliter la pratique de la danse tout en étudiant l'usage qui lui fut accordé » et ce que cela révèle des dispositifs corporels, des faits et des troubles sociaux ainsi que de l'expression des corps vis-à-vis des normes et des rapports sociaux de genre. Isadora Duncan en s'éloignant de la tradition du ballet classique, lieu d'assujettissement de la femme à une tradition masculine, européenne et aristocratique fait

³⁶ Elizabeth Claire, Michelle Zancarini-Fournel, Florence Rochefort (dir.), *Clio Femmes, Genre, Histoire. "Danser"*, Belin., 2017, vol. 46.

³⁷ Elizabeth Claire, « Dance Studies, genre et enjeux de l'histoire », *Clio*, 2017, n° 46, p. 161-188.

clairement usage de son corps pour transcender les normes et rapports sociaux de genre et de classe.

La danseuse américaine développe une esthétique nouvelle en rupture totale avec le cadre épistémologique de la danse en Europe. Selon un article de Marie-Claire Grassi et Marie-Joëlle Louison-Lassablière³⁸, « danse » vient du terme germanique « Tanz », attesté dès le Moyen-Âge. À partir de la Renaissance, une distinction s'opère entre « basse danse » qui désigne alors des mouvements doux, graves, posés et « danse haute », désignant un enchaînement de sauts et mouvements vigoureux, forme qui va alors se professionnaliser et devenir la danse de ballet. Dès lors, une distinction s'opère entre danse distinguée et danse populaire, adaptées à des classes sociales différentes. Celle qui deviendra la « danse classique » et qui fut pratiquée à la cour, subit l'étiquette royale et correspond aux caractéristiques de l'art classique : ordre, symétrie, rigueur, majesté et noblesse ». En opposition à cette « belle danse », certaines formes de danses publiques subissent un interdit en 1561 (États généraux d'Orléans) et sont décrédibilisées par l'utilisation du terme « dansaillerie » et les femmes qui dansent sont désignées comme « danseresses ». Le terme « danseuse » lui n'apparaît qu'en 1681, lorsqu'est créé le premier corps de ballet féminin. C'est au sein de ce cadre épistémologique qu'Isadora Duncan développe son art lorsqu'elle arrive en Europe au début du XX^e siècle. La danse qu'elle pratique, même si elle en appelle à un primitivisme antique, ne correspond pas à la définition de la « belle danse », ses gestes se rapprochent plus de ceux de la danse populaire par leur liberté et spontanéité, elle va pourtant réussir à s'imposer sur les plus grandes scènes des théâtres européens et faire accepter son art auprès des élites intellectuelles et financières des capitales européennes. De plus, sa danse connaît une certaine forme d'institutionnalisation lorsqu'elle choisit de l'enseigner et de fonder des écoles, dans laquelle cette pratique nouvelle sera enseignée aux élèves.

Une nécessaire formation physique et hygiénique du corps des filles

L'histoire de la danse, croise les histoires du sport et de l'éducation physique, plus précisément dans le cadre de cette recherche, celles du rapport des filles aux pratiques physiques et sportives. À la fin du XIX^e siècle, les théories hygiénistes sur le corps des filles se multiplient dans l'ensemble des pays d'Europe centrale. En plus d'être éduquées et ouvertes au monde grâce à une éducation intellectuelle de plus en plus poussée, ces dernières doivent maintenir

³⁸ Montandon Alain et Centre de recherches sur les littératures modernes et contemporaines (eds.), *Écrire la danse*, Clermont-Ferrand, France, Presses universitaires Blaise Pascal, 1999, p 29-53.

leur corps en bonne santé. Pierre Arnaud ³⁹, note que les médecins et pédagogues vont alors préconiser, au même titre que pour les garçons, davantage de mouvement et de vigueur des corps féminins, encourageant les filles à sortir de l'intimité familiale et à pratiquer une activité physique.

C'est à partir du XIX^e siècle que des discours médicaux comme ceux de Georges Hébert commencent à valoriser la pratique sportive des femmes⁴⁰, tout en la restreignant en raison du « rôle social et familial »⁴¹ des femmes, qui ne doivent en aucun cas entrer en concurrence avec les hommes, et donc éviter toute pratique intensive. Pendant longtemps, la pratique sportive est inaccessible aux femmes, en raison de l'accès à l'autonomie et la prise de décision qu'il offre ainsi que de l'écartement de la femme de son devoir principal : celui de la maternité. Le terme de « sportive » n'est jamais utilisé pour qualifier les élèves des écoles de danse Duncan et le terme « élève » est préféré à celui de « danseuse »⁴².

Cependant, le concept d'éducation physique est au centre de l'enseignement duncanien et plus fortement à partir de 1911, lorsqu'Elizabeth Duncan ouvre la nouvelle école de Darmstadt. L'insistance sur l'enseignement de l'éducation physique semble être beaucoup plus présente dans la branche allemande des écoles que dans la française, où c'est la pratique de la danse qui est davantage valorisée. Dans un contexte où les traités sur l'éducation physique⁴³ et les associations et clubs pour femmes⁴⁴, se multiplient autant en France qu'en Allemagne⁴⁵, il convient d'interroger les variations de réalités et de discours entourant les différentes branches des écoles Duncan. Les différents rapports rédigés au fur et à mesure des relocalisations des écoles ou de l'obtention d'un prix d'hygiène à Dresde en 1911 semblent, au fil du temps, valoriser davantage les pratiques hygiénistes plus que la valeur artistique des enseignements. Les images, viennent confirmer tout en nuanciant cela. Alors que les fillettes et les jeunes filles sont par exemple photographiées en plein air, jambes nues et tuniques légères dans l'école de

³⁹ Pierre Arnaud, *Le Corps en mouvement : précurseurs et pionniers de l'éducation physique*, Toulouse, Privat, 1981.

⁴⁰ « La jeune fille qui serait développée et entraînée d'une façon aussi complète et poussée que le jeune homme pourrait se mesurer à peu près à égalité avec lui » Georges Hébert, *Le Code de la force*, p. 41. Cité par Philippe Tétart, « Quel genre pour la championne ? Sur la représentation de Suzanne Lenglen (1914-1921) », in Philippe Liotard, Thierry Terret, *Sport et Genre* volume 2, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 79.

⁴¹ Muriel Salle, « Thierry Terret et alii (dir.), *Sport et Genre*, Paris, L'Harmattan, 2005, 4 volumes. » *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 331-338.

⁴² Ces préférences s'appliquant aux trois langues rencontrées dans les sources : français, anglais, allemand.

⁴³ On peut citer les noms de Georges Demy, de Philippe Tissé, le mouvement de l'école de Joinville etc.

⁴⁴ En 1911, Thierry Terret en compte une centaine. Thierry Terret, « Les résistances du modèle gymnique », *Que sais-je ?* 26 septembre 2013, 4e éd., p. 25-34.

⁴⁵ Olivier HANSE, « A l'école du rythme ... : utopies communautaires allemandes autour de 1900 », Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2011.

Bellevue, elles sont vêtues de longues robes, de collants et de chaussures fermées à Postdam⁴⁶ en 1924, des tenues qui semblent pourtant inappropriées à la pratique de l'éducation physique.

Une analyse esthétique et sociale des productions artistiques

Les discours produits par Isadora Duncan, les visiteurs et visiteuses des écoles, les spectateurs et spectatrices etc, sont également d'ordre esthétique. La danse qu'elle crée a pour but de « révéler la beauté et la sainteté du corps humain par l'expression de ses mouvements »⁴⁷. Dans sa conception de la danse, les mouvements du corps produisent une forme idéale : la ligne ondulatoire. En s'opposant à la rigidité de la danse classique, Isadora Duncan entend offrir plus de liberté au corps humain, et du même coup à l'esprit humain. Si sa source d'inspiration première est la nature (les vagues, les palmiers, le vent), Isadora Duncan puise également son inspiration dans les représentations passées et historiques des corps en mouvement. Elle observe dans les vases antiques du British Museum⁴⁸, *Le Printemps* de Botticelli⁴⁹ ou encore les groupes statuaire de Carpeaux⁵⁰, des postures et des corps en mouvement qui deviennent sa source principale d'inspiration puis celle de ses élèves. Isadora Duncan considérait l'art et les représentations visuelles comme véritables outils d'enseignement, leur conférant une réelle force de transmission.

Ainsi, la danseuse se réapproprie ce qu'elle perçoit comme les codes et canons de l'art antique durant une période d'avant-garde et de renouvellement artistique dominée par des artistes hommes. Puis, par leur enseignement pédagogique, les sœurs Duncan transmettent cette réappropriation à leurs jeunes élèves. Ainsi le travail de la danseuse et de ses élèves doit être envisagé dans son contexte d'émergence : celui d'une prégnance du génie créateur masculin sur la pratique artistique féminine. Dans le cadre spécifique des écoles Duncan, l'invention et la transmission artistique devient exclusivement féminine. Du même coup, le rapport entre un artiste homme et sa muse est supprimé, de nouveaux rapports sont dès lors créés entre les protagonistes de cette entreprise artistique : Isadora est à la fois modèle et créatrice d'une danse transmise à des élèves admiratives, par le biais de sa sœur Elizabeth Duncan.

⁴⁶ De 1921 à 1924, l'école d'Elizabeth Duncan se trouvait à Postdam, dans le Commun I du Neues Palais de Sanssouci.

⁴⁷ Isadora Duncan, *Ma vie*, traduit par Jean Allary, *op.cit.*

⁴⁸ *Ibid.* p. 65

⁴⁹ *Ibid.* p. 142

⁵⁰ *Ibid.* p. 82

Le corps en mouvement d'Isadora Duncan ainsi que ceux de ses élèves continuent pourtant d'être la source d'inspiration d'artistes, qui à notre connaissance sont majoritairement des hommes. Jules Grandjouan, par exemple, caricaturiste et ami d'Isadora Duncan, passe plusieurs mois à l'école de Darmstadt en 1911. Pendant son séjour, il dessine les jeunes danseuses en mouvement, elles-mêmes alors en pleine exécution d'une danse entre improvisation et postures antiquisantes. Le rapport de l'artiste créateur actif face à un modèle féminin passif est ainsi supprimé. Ces dessins de corps expressifs, danseurs et sauteurs, dans un siècle où la norme est à la discrétion et à la mesure de l'expressivité des jeunes filles, contrastent avec les représentations artistiques habituelles de cette catégorie d'âge et de genre.

C'est à une analyse plus sociale des images et non purement formelle que Griselda Pollock invite les historien·nes lorsqu'elle parle d'« interventions féministes en histoire de l'art »⁵¹. Fabienne Dumont et Séverine Sofio⁵² résument ce processus comme s'articulant autour de trois axes principaux : l'utilisation du concept de genre dans l'analyse des trajectoires et des œuvres d'artistes ; la déconstruction des présupposés de la discipline - histoire de l'art - et sa refondation ; ainsi qu'un renouveau de la théorisation esthétique fondée sur les pratiques des plasticiennes féministes. Le travail de transmission d'Isadora Duncan doit être analysé autour de ces trois axes puisqu'au moment de son élaboration, son art du mouvement se situe à la frontière entre la danse et les arts plastiques, qu'il puise dans un corpus visuel et littéraire traditionnellement et historiquement investi par des artistes hommes⁵³ et qu'il rompt avec le schéma traditionnel construit autour de la figure du créateur masculin et de sa muse féminine. Elle développe une esthétique nouvelle en rupture avec le cadre épistémologique de la danse en Europe. En outre, la réutilisation de figures issues d'un imaginaire antique traditionnellement sollicité par des artistes hommes place le travail d'Isadora Duncan dans un entre-deux disciplinaire que David Zerbib⁵⁴ envisage comme « vecteur de remise en question des genres artistiques traditionnels ». C'est le geste-artistique qui prime alors sur la production matérielle en imposant dès lors la présence physique subjective de l'artiste. Dans la pratique d'Isadora Duncan, le corps devient à la fois moyen d'expression et œuvre d'art. Quel est l'impact de ce phénomène sur le corps des jeunes danseuses ?

⁵¹ Griselda Pollock, « Des canons et des guerres culturelles, Canon and cultural wars », *Cahiers du Genre*, 2007, n° 43, p. 45-69.

⁵² Fabienne Dumont et Séverine Sofio, « Esquisse d'une épistémologie de la théorisation féministe en art, *Cahiers du Genre*, 2007, n° 43, p. 17-43.

⁵³ Celui de l'orchestrique grecque notamment.

⁵⁴ David Zerbib, « Le masculin et la performance de l'universel, Masculine and the performance of the universal », *Cahiers du Genre*, 2007, n° 43, p. 187-210.

Enjeux et apports de l'usage de sources visuelles

C'est parce que les filles et jeunes filles apparaissent peu dans les sources écrites qu'il est intéressant de les chercher dans les sources visuelles. Les femmes selon Anne Higonnet, ont toujours été un sujet de prédilection des productions artistiques et visuelles, concourant « à la définition sans-cesse remise en cause de ce que signifiait alors être une femme »⁵⁵. C'est au XIX^e siècle que les représentations des petites filles apparaissent dans l'art occidental⁵⁶, puis elles se diffusent plus largement grâce à la photographie dont le développement s'accélère tout au long du siècle. Si la photographie élargit considérablement le champ de la culture visuelle, elle produit également de nouveaux modèles visuels d'identification féminine⁵⁷. C'est d'abord en observant des photographies d'Isadora Duncan et de ses élèves, que certaines thématiques et problématiques de ce travail de recherches sont apparues comme évidentes : l'entre-soi féminin, la cohabitation de différents âges, la mise en scène de l'antique, une forme de liberté des corps ou encore l'importance de la nature.

Selon Frédérique Villemur, s'intéresser à l'histoire de l'art, dans la recherche historique est un moyen de porter son attention sur « l'indéterminé, le soupçon d'aspect, l'équivoque »⁵⁸, une volonté d'aller chercher une parole silencieuse dans les images, en observant et analysant les manières de faire, de montrer, de présenter. Dans le cadre d'un travail de recherche se concentrant sur les corps, les images permettent d'apporter un point de vue indispensable à la compréhension des pratiques et représentations les entourant. Pour Damien Delille, l'image a de plus « valeur d'indice », son caractère probant la rapprochant « de la vérité du savoir dans le voir », non pas une « vérité du sens », mais une « vérité de l'existence (le « ça a été » de Barthes) »⁵⁹, la combinaison de sources visuelles à l'étude de sources écrites nous semble alors constituer le moyen d'une compréhension plus profonde des écoles Duncan.

Comment la mise en scène photographique présente-t-elle le corps de ces jeunes filles ? Des différences apparaissent-elles au fil du temps ? Selon les âges ? Selon leur changement de

⁵⁵Anne Higonnet, « Femmes et images : apparences, loisirs, subsistance », dans Michelle PERROT, Georges Duby (Dir.), *Histoire des femmes en Occident*, [4], Le XIX^e siècle, p. 249-275.

⁵⁶Ibid., p. 80

⁵⁷Ibid., p. 268

⁵⁸Christiane Klapisch-Zuber et al., « Histoire des femmes, histoire du genre. Pratiques d'historiennes table ronde », *Societes Representations*, 2007, n° 24, n° 2, p. 11-28.

⁵⁹Damien Delille, « Trans-archivé. Magnus Hirschfeld et l'atlas visuel des sexualités de l'entre-deux-guerres », *Genre & Histoire* [En ligne], 23 | Printemps 2019, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 17 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/bibelec.univ-lyon2.fr/genrehistoire/4215>

statut d'élèves à danseuse ? Bien que les sources écrites soient riches d'informations, il nous paraît essentiel de répondre à ces questions en se basant sur des sources dont la matérialité s'impose davantage que celle des mots.

De plus, selon Philippe Artières⁶⁰ « l'analyse des représentations évite le risque d'une écriture continue de l'histoire », les images, par les différentes lectures que l'on peut en faire, apportent aux sources écrites des « nuances », empêchant « le discours monologue » et invitant à « la polyphonie ». ⁶¹ Dès lors, le travail de l'historien·ne des représentations n'est pas de « faire parler » les images mais plutôt de les « faire entendre » de donner le moyen de leur lecture présente, en les confrontant notamment à l'écrit.

Mais l'histoire des représentations est selon Michel Foucault également une « histoire des regards », les images circulent et « travaillent le fond des mentalités »⁶². Dans l'exemple des écoles Duncan, il nous faudra ainsi étudier comment se juxtaposent et s'entremêlent les représentations visuelles et artistiques aux considérations scientifiques et morales sur les pratiques et les corps des élèves. Comment l'idée de la beauté féminine en mouvement développée dans l'art l'Antique interfère-t-elle avec les discours des médecins et pédagogues qui se penchent sur le corps des élèves Duncan ? Mais également comment la réalité de ces élèves, les images d'elles qui circulent ou l'observation directe de leurs danses, est-elle le véhicule de nouvelles représentations ? Et comment la production de documents visuels et artistiques contemporains, vient à son tour agir sur les mentalités et la perception des corps féminins dansants ?

Présentation du corpus de sources

Une partie du corpus, appartenant aux écrits dits « du for privé », « archives de soi » ou encore aux « archives personnelles », soulève des enjeux épistémologiques et méthodologiques particuliers. Alors que ce type d'archives est d'abord considéré comme indicatives ou illustratives, elles sont désormais vu comme un moyen d'accéder à l'intime, de « saisir les expériences quotidiennes, les émotions minuscules, les pratiques ordinaires et banales qui échappaient jusque-là à l'historien ». ⁶³

⁶⁰Philippe Artières, « L'inscription dans un courant historiographique majeur », *Societes Representations*, 2015, N° 40, n° 2, p. 343-349.

⁶¹Philippe Artières, « L'inscription dans un courant historiographique majeur », *Societes Representations*, 2015, N° 40, n° 2, p. 343-349.

⁶²Christiane Klapisch-Zuber et al., « Histoire des femmes, histoire du genre. Pratiques d'historiennes table ronde », *Societes Representations*, 2007, n° 24, n° 2, p. 11-28.

⁶³ Philippe Artières et Dominique Kalifa (eds.), *Histoire et archives de soi*, Paris, France, CREDHESS, 2002, 372 p.

Dans son autobiographie : *Ma Vie*, Isadora Duncan révèle ses pensées sur son idéal esthétique des corps en mouvement, sur ce que doit être l'éducation et l'école, sur sa méthode d'enseignement ou sur l'enfance. Bien que précieux, il nous faudra veiller à ne pas idéaliser ce témoignage puisqu'Isadora Duncan, qui avait de grandes ambitions pédagogiques, ne passa qu'une infime partie de sa vie au sein des écoles, ainsi elle n'avait qu'une vision réduite de la vie quotidienne et des réalités des élèves au sein des établissements.

Irma Duncan, une des élèves de la première heure publie également ses mémoires en 1965⁶⁴, alors qu'elle se nomme désormais Irma Schermann Rogers. C'est d'ailleurs sous ce nom qu'elle signe la dédicace de l'exemplaire qui est conservé à la Bibliothèque nationale de France et qu'elle dédie à Gordon Craig (poète et ancien amant d'Isadora Duncan). C'est pourtant sous son nom d'artiste et afin de mettre l'emphase sur sa filiation avec son ancienne professeure et modèle qu'Irma Duncan écrit et publie son récit. Ce que révèle le choix de ce nom, est également à mettre en lien avec l'ambiguïté que constituent les sources autobiographiques. On observe que malgré le caractère intime et subjectif de ce type d'écrit, l'identité de l'auteur se trouve manipulée par elle-même. Nous pouvons afin d'explicitier ce phénomène faire référence aux travaux de Philippe Lejeune qui a révélé que les différentes formes d'écriture de soi sont loin de ne relever que du singulier ou du personnel. En choisissant de rédiger ses mémoires, alors qu'elle est âgée de 68 ans, Irma Schermann Rogers signale son appartenance à la filiation Duncan et au groupe spécial que constitua celui des élèves. Dès lors les frontières entre l'intime et le collectif semblent se brouiller.

Un troisième type de sources enfin, relève de la catégorie des écrits personnels : les lettres qu'Anna Denzler rédige et envoie à ses parents pendant qu'elle est encore élève. Nous n'avons eu accès dans le cadre de ce mémoire qu'aux lettres que Frank-Manuel Peter, après consultation aux Deutsches Tanzarchiv de Cologne a publié dans son ouvrage⁶⁵. Ces lettres constituent le seul témoignage des paroles enfantines, d'une des élèves et apparaissent dès lors comme très précieuses dans le cadre d'un mémoire centré sur le vécu de jeunes filles. Ces écrits montrent l'évolution des considérations d'Anna Denzler au fil de sa scolarité, jusqu'à ce qu'elle quitte l'école de Darmstadt en 1914, pour se rendre à Meudon auprès d'Isadora. Mais comme évoqué précédemment, le contenu de ces lettres doit être analysé tout en considérant la situation particulière de la jeune fille, le contrôle imposé sur elle par les adultes et les contraintes que cela implique dans le processus d'écriture. Nous pouvons de plus imaginer que les lettres

⁶⁴I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I et Part II, op. cit.*

⁶⁵Frank-Manuel Peter, Petra Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, Köln, Wienand, 2000.

consultées, ne constituent qu'une petite partie de celles qu'Anna rédigea tout au long de sa scolarité, Frank-Manuel Peter ayant déjà effectué un tri et un choix quant aux lettres publiées. De plus, les lettres choisies ne se poursuivent pas après le départ d'Anna Denzler de Darmstadt, on peut imaginer que cela relève à nouveau du choix de Frank-Manuel Peter, bien que cela semble aussi correspondre à la sortie d'Anna Denzler de l'enfance.

Les écrits et transcriptions de discours d'Isadora Duncan ensuite, relèvent d'un autre type de source. La danseuse cette fois-ci ne se raconte plus intimement, mais livre ses pensées théoriques sur son art. Étant donné qu'Isadora Duncan ne publia jamais de méthode d'enseignement de sa danse à proprement parler, ces différents textes, compilés dans les ouvrages *La danse de l'avenir*⁶⁶ et *Isadora danse la révolution*⁶⁷, sont utiles à la compréhension de son langage gestuel, à la manière dont elle envisage son apprentissage et aux objectifs de cette transmission. Mais une fois encore les différentes traductions, publications et transcriptions de l'oral à l'écrit on put transformer quelques peu les mots de la danseuse.

Ces sources écrites, sont complétées par de nombreux documents informatifs, administratifs ou descriptifs produits par les écoles, notamment par le comité de soutien et de financement de celles-ci. Le premier rapport étudié date de 1912, un an après l'obtention d'un prix d'hygiène à l'exposition internationale de Dresde et alors que l'école se trouve à Darmstadt. Ce document a été consulté en premier lieu au Centre National de la Danse à Pantin, en langue française, puis à la bibliothèque du musée du Théâtre de Vienne, en langue anglaise. Cette multiplication du rapport et de ses traductions suggère sa circulation et donc la diffusion du savoir sur les écoles dans les pays où elles séjournèrent ou eurent une influence. Le second rapport date de 1924, alors que l'école se trouve dans une situation instable, devant quitter sa résidence à Postdam et cherchant alors une nouvelle demeure. C'est finalement à Salzbourg que l'institution s'installe en 1925. Le rapport a ainsi été consulté à la bibliothèque du Musée du Théâtre, à Vienne en Autriche, il est rédigé en langue allemande. Le dernier rapport enfin, est rédigé en 1954, à l'occasion du 50^{ème} anniversaire de l'école Duncan. Également écrit en langue allemande, et consulté à la bibliothèque du musée du Théâtre à Vienne, ce dossier entend retracer la chronologie et l'histoire des écoles depuis sa fondation. De nombreux textes de médecins ou de pédagogues, ayant participer au projet éducatif apportent leur contribution et leur légitimation au projet, alors que ses deux fondatrices sont décédées. La présence de Max

⁶⁶Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, traduit par Sonia Schoonejans, Bruxelles, Belgique, Éditions Complexe, 2003, 157 p.

⁶⁷Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution*, traduit par Marie-Claude Peugeot, Monaco, Monaco, Ed. du Rocher, impr. 2002, 2002, 148 p.

Merz notamment, se fait plus présente dans ce document, il fut co-directeur de l'école d'Elizabeth Duncan, à partir de 1907. Bien que la date de publication de ce rapport soit ultérieure à la période chronologique étudiée, il rapporte des faits, et événements se déroulant avant 1935, d'où son intérêt au sein de ce mémoire. Une période cependant est totalement ou presque passée sous silence dans la chronologie de l'école que Max Merz rédige au début du rapport : celle des années 30 puis de la seconde guerre mondiale. Bien qu'il soit impossible d'en déterminer les raisons, il nous apparaît primordial de noter qu'aucune mention n'est faite du régime allemand Nazi et à la situation, ou position des écoles Duncan face à celui-ci.

Ces rapports sont une source de documentation riche au sujet des emplois du temps des élèves, du contenu pédagogique qui leur est enseigné, des coûts d'inscription, du calendrier scolaire, des dépenses de l'école, de son personnel etc. Ces écrits sont souvent complétés de textes poétiques, savants ou moraux rédigés par des membres du comité de soutien de l'école, servant à légitimer l'existence des écoles ainsi que leurs intérêts moraux, pédagogiques, scientifiques etc. Mais s'ils participent à montrer l'évolution théorique et idéologique des écoles à travers leurs programmes, leurs ambitions ou leurs projet pédagogiques, ces documents sont tous exclusivement produits par les institutions elles-mêmes et donc dans l'intérêt de leur promotion, ce qui invite alors à une distance nécessaire de notre part.

Enfin, les articles de presses et critiques des spectacles témoignent du regard que portent sur les écoles et ses élèves, des protagonistes extérieurs aux institutions. L'intérêt de ce type de source repose sur la vision qu'elles offrent du regard des spectateurs et spectatrices sur les corps dansants de ces jeunes filles. Ce type de source est pourtant relativement limité et n'offre que quelques impressions des spectateurs et spectatrices de l'époque et non pas une vision globale de la réception. Les articles de presse ont été consultés dans les divers dossiers documentaires sur Isadora Duncan, sur les écoles ou sur ses élèves conservés dans la section Arts du Spectacle de la Bibliothèque Nationale de France, Paris ou à la médiathèque du centre national de la danse de Pantin.

Ces sources écrites sont ensuite complétées par un corpus visuel comportant les enjeux énoncés précédemment. Les photographies produites par les institutions couvrent toute la période étudiée et mettent en scène les élèves dans les différents lieux de résidence des écoles. Le plus souvent, les photographes sont anonymes mais parfois leur noms apparaissent, suggérant la venue à l'école d'une personne étrangère afin de documenter, de diffuser et de mémoriser divers aspects de la vie des élèves Duncan. Plusieurs de ces photographies se trouvent dans les rapports administratifs cités précédemment. Un grand nombre est également publié dans l'ouvrage de Frank-Manuel Peter et sont issues des Deutsches Tanzarchiv de

Cologne. Certaines, ensuite, servent d'illustration à des articles de presse aujourd'hui consultables sur le site internet Gallica.

Le corpus visuel se compose également d'un ensemble de plans architecturaux de l'école publiés dans le rapport de 1954 et de deux photographies d'une radio des poumons d'une élève nommée Erika et publiées dans le rapport administratif de 1912. S'ajoute à cela une série de croquis réalisés par Jules Grandjouan durant son séjour à Darmstadt et illustrant un plaidoyer sur le mouvement publié quelques années plus tard et consulté au Centre National de la Danse de Pantin dans la collection constituée par la petite-fille du dessinateur, Noémie Koechlin.

Bornes chronologiques et spatiales

La chronologie des écoles Duncan est très compliquée à identifier⁶⁸. Cela s'explique par l'instabilité économique du projet, de nombreux déplacements, ainsi que des tournées artistiques venant entrecouper les périodes de scolarité des jeunes filles. Néanmoins, une très grande volonté et un soutien certain semblent avoir poussés Elizabeth Duncan à ne jamais abandonner son projet, celui-ci continuant même d'exister aux États-Unis, alors qu'elle fuit la Première Guerre mondiale, accompagnée de Max Merz et d'une partie de ses élèves. Puis comme mentionné plus tôt, les sources se font plus rares à partir de 1935. Les sources visuelles tendent même à disparaître. Après son départ de Salzbourg, l'école semble peiner à trouver un nouveau lieu de résidence, cela est-il lié à la mise en place progressive du régime Nazi ? L'absence de sources constatée correspond-elle à une suppression volontaire ou à une cessation des activités pédagogiques ? La situation des écoles après 1935 semble dans tous les cas incertaines.

Le corpus étudié ensuite, fut produit dans plusieurs pays et les écoles évoluèrent dans des contextes nationaux différents. Il paraît important de ne pas se concentrer uniquement sur la branche française de l'école Duncan puisqu'une sorte de continuité a toujours existé entre les différentes écoles. La première école, fondée dans le quartier de Grunewald à Berlin est née d'une collaboration entre Elizabeth et Isadora Duncan. Ce n'est que deux ans plus tard qu'Elizabeth se retrouve seule à la direction de l'école, qui se réinstallera ensuite à Marienhöhe à Darmstadt en 1911. Alors qu'Isadora Duncan ouvre une nouvelle école au pavillon de Bellevue à Meudon en 1908, les deux sœurs continuent de collaborer et un lien persiste entre l'école française et l'école allemande, de sorte qu'en 1914, six élèves de la première génération

⁶⁸ Pour davantage de clarté, se référer à la chronologie réalisée en fin de mémoire.

formées en Allemagne seront envoyées en France afin d'enseigner et transmettre ce qu'elles ont appris aux plus jeunes. Cette transmission d'idées et de conceptions artistiques entre les deux pays permet de penser la pédagogie Duncan comme transnationale⁶⁹. En tant qu'américaines s'installant en Europe au début du siècle⁷⁰, les sœurs Duncan n'envisagent pas les frontières nationales comme une contrainte, voyageant et apprenant les langues des pays dans lesquels elles dansent ou diffusent leurs idéaux pédagogiques. Dès lors, et sans ignorer les contextes nationaux, il semble important de considérer les écoles Duncan comme à la fois participant à et étant sous l'influence d'un renouvellement intellectuel, culturel et pédagogique s'étendant au-delà des frontières nationales.

Problématisation et agencement de la réflexion

Dès lors, au regard des pistes de réflexions et hypothèses énoncées jusqu'à maintenant, du croisement des différentes historiographies évoquées ainsi que des sources consultées et dépouillées, il nous est possible de dégager la problématique suivante : dans quelle mesure la danse d'Isadora Duncan participe-t-elle, par sa transmission pédagogique, à créer un nouveau modèle de corporéité de la jeunesse féminine, au début du XX^e siècle en Europe ?

Dans un premier temps, c'est l'idéal esthétique d'Isadora Duncan que nous tenterons de déterminer et d'analyser. À travers les sources d'inspiration de la danseuse d'abord : la nature, l'animalité et l'orchestrique grecque. Mais également à travers la manière dont cet idéal se définit à partir du concept d'intériorité, se diffusant ensuite par l'expression du corps en mouvement et venant sculpter, transformer le corps des élèves, à travers des techniques de transmission basées sur le rythme et l'improvisation.

Dans un second temps, nous essayerons de déterminer l'identité des élèves Duncan. Leur âge d'abord et l'impact de cette donnée chiffrée sur la perception de leur corps et sur leurs pratiques au sein du groupe qu'elles composent. Il importe ensuite de questionner les discours, représentations et enjeux entourant ces corps définis comme jeunes et féminins, entre valorisation du mouvement libre, nécessaire formation physique, contraintes hygiénistes voire dérives eugénistes.

⁶⁹ Les historiennes australiennes Ann Curthoys et Marilyn Lake définissent l'histoire transnationale comme « cherchant à comprendre des idées, des choses, des personnes et des pratiques qui ont dépassé les frontières nationales. », Citation originale dans : Francisca De Haan, « Writing inter/transnational History : The case of women's movements and feminisms » dans Michael Gehler, *Internationale Geschichte im globalen Wandel*, Georg Olms-Verlag, 2018.

⁷⁰ La famille Duncan (Elizabeth, Raymond, Isadora et Mary Isadora May leur mère) arrive à Londres en mai 1899.

Enfin, c'est parce que la danseuse accordait un pouvoir émancipateur à son art, considérant le mouvement du corps comme expression directe des émotions et des subjectivités⁷¹, qu'il importe de questionner le processus de présentation et de transmission de la danse libre⁷² à l'extérieur de l'école. A quels discours leurs corps dénudés et leurs mouvements libres sont-ils confrontés ? Quels sont alors les effets de la performance publique sur les corps de ces jeunes filles ? Comment, dès lors, ces corps de danseuses et de jeunes filles exceptionnellement visibles agissent-ils sur les représentations et sur les normes de genre et d'âge associées à leur identité ?

⁷¹ « Je passais des journées et des nuits entières dans l'atelier, à rechercher une danse qui fût, par les mouvements du corps, l'expression divine de l'esprit humain. » I. Duncan, *Ma vie, op. cit.* p. 92

⁷² Isadora Duncan ne définissait pas elle-même son art du mouvement comme « danse libre » mais elle est considérée comme une des pionnières de ce courant artistique apparu à la fin du XIX^e siècle en Europe, en rupture avec les codes académiques du ballet classique.

CHAPITRE I - De la source du système expressif d'Isadora Duncan à la transmission d'un idéal esthétique du corps féminin en mouvement.

« *Beauty is Truth, Truth Beauty* ', -that is all/Ye know on earth, and all ye need to know. »

Vers de John Keats, qu'Irma Duncan⁷³ identifie comme devise enseignée par Isadora Duncan à ses élèves.

Les objectifs pédagogiques d'Isadora Duncan sont empreints d'une dimension sociale et humaniste large, puisque la danseuse entend « donner au temps futur des milliers d'enfants heureux et en bonne santé »⁷⁴. Elle voit alors dans la transmission de sa danse, le moyen de la réalisation de ce projet et les écoles de danse qu'elle fonde avec l'aide de ses proches en France, en Allemagne et en Russie en sont le fruit. Le projet utopique des écoles Duncan est donc celui d'une transformation des corps d'enfants et de jeunes filles en individus plus sains, plus beaux, et plus libres. Il est pourtant difficile d'identifier précisément le chemin menant à cette transformation, puisqu'il n'existe pas à proprement parler de méthode Duncan. La danseuse américaine ne réalise pas de guides d'exercices à suivre pour améliorer la santé du corps ou de gestes de danse permettant de parvenir à la beauté. Irma Duncan raconte d'ailleurs que lorsqu'en 1913 Isadora entreprend d'enseigner sa danse aux élèves de la nouvelle école qu'elle fonde à Bellevue, elle se trouve « incapable de démontrer le mouvement pas à pas »⁷⁵, et s'exclame, selon la retranscription d'Irma Duncan : « Je suis apparemment incapable de disséquer ma propre danse pour l'enseigner aux autres. [...] Je peux danser ma propre chorégraphie, mais je suis incapable d'en analyser une partie pour le bénéfice des autres »⁷⁶.

Ce qu'Isadora Duncan entend enseigner à ses élèves, c'est à exprimer leurs aspirations internes par la mise en mouvement de leur corps. Par l'apprentissage et la pratique de la danse, les élèves Duncan doivent apprendre à maîtriser l'énergie vitale traversant leur corps et qu'Isadora Duncan conceptualise sous la forme d'une « ligne ondulatoire ». Cette conception esthétique qui traverse selon elle l'ensemble de l'univers doit également s'exprimer dans le corps en mouvement de ses élèves. Grâce à des techniques d'apprentissage héritées de

⁷³ Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, Brooklyn, Dance Perspectives, Inc., 1965, p. 32.

⁷⁴ Extrait d'un discours prononcé au théâtre Karmeny à Moscou en 1924, Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution*, traduit par Marie-Claude Peugeot, Monaco, Monaco, Ed. du Rocher, impr. 2002, 2002, p. 83.

⁷⁵ [Traduction personnelle et pour le reste sauf cas contraire], Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op.cit*, p. 67.

⁷⁶ *Ibid.*

l'enseignement de François Delsarte ⁷⁷, les élèves font dans un premier temps l'observation de la ligne ondulatoire au sein de la nature et dans l'orchestique grecque, pour ensuite l'exprimer dans l'expérience individuelle de leur corps en mouvement. C'est l'expression de la beauté par le corps dansant qui doit rendre ce dernier beau et sain.

1. L'observation de la nature et de l'orchestique grecque : à la recherche du mouvement juste

L'ondoiement harmonieux de la Nature

C'est dans la Nature qu'Isadora Duncan dit tirer l'origine de sa danse. L'observation des vagues lui donne sa « première idée du mouvement de la danse »⁷⁸ de laquelle découle sa volonté de « danser à leur rythme »⁷⁹. Elle voit dans l'ondoiement naturel des vagues la source de toute énergie. Celle du mouvement des feuilles qui bougent au vent, de la cambrure des collines verdoyantes, mais aussi de l'énergie qui traverse le corps humain dans un mouvement semblable au flux et au reflux des vagues.

En déclarant que « tout vrai mouvement de danse que peut accomplir le corps humain existe à l'origine dans la nature », elle rejette l'artificialité du ballet classique, dont les principes dominant la danse académique jusqu'au XX^e siècle, et dont les gestes ne sont pour elle qu'un enchaînement de mouvements mécaniques et pantomimiques. Contre la beauté idéale et artificielle du ballet classique, Isadora Duncan en appelle à l'expression d'une beauté plus naturelle et s'inscrit alors dans la croyance delsartienne à l'existence d'un mouvement « juste »⁸⁰. De plus, alors qu'elle rejette la rigidité du mouvement associée au ballet classique, c'est également d'un ensemble de valeurs et de traditions aristocratiques s'étendant au-delà de la frontière disciplinaire, qu'elle entend débarrasser le corps de ses élèves.

Lorsqu'elles arrivent en Europe en 1899, les sœurs Duncan sont déjà nourries des idéaux de la poésie de Walt Whitman et d'une vision intellectuelle et spirituelle de « la grande nature de l'Amérique, de la Sierra Nevada, de l'Océan Pacifique, qui baigne les côtes de Californie

⁷⁷ Franck Waille, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871) : des interactions dynamiques*, Atelier National de Reproduction des Thèses, Villeneuve d'Ascq, 2011.

⁷⁸ Isadora Duncan, *Ma vie*, op. cit., p. 18.

⁷⁹ *Ibid.* p. 19

⁸⁰ Dans ses explorations sur le lien entre le geste et la voix, François Delsarte envisage la notion de justesse dans le geste en lien avec la notion de justesse et de fausseté dans le chant, concluant par l'idée qu'il y aurait « dans le geste, dans les mouvements et formes du corps, la base d'une justesse expressive globale ». Voir : F. Waille, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871)*, op. cit., p. 94

[...] des chutes du Niagara »⁸¹. Mais c'est dans le contexte européen et plus précisément germanophone de la *Lebensreform* (« réforme de la vie ») que les sœurs Duncan trouveront l'impulsion et le soutien nécessaire à la réalisation de leur projet pédagogique.

Le contexte dans lequel elles fondent la première école de Grunewald à Berlin en 1904, est celui de l'empire de Guillaume II, de la modernité, de l'impérialisme et de l'essor d'un nationalisme politique. Une modernité dans laquelle une partie de la population, celle qui exerce des professions libérales et intellectuelles : les *Gebildeten*, entre à reculons, rêvant plutôt d'un retour aux valeurs originelles du peuple allemand. Le libéralisme et les influences étrangères inquiètent les philosophes, qui s'insurgent contre la « barbarie culturelle »⁸², la prédominance de la culture scientifique, la fin du règne du professeur et de la trop grande valorisation de l'individualisme⁸³. Afin d'éviter la « décadence » culturelle qui inquiète tant Friedrich Nietzsche, les expériences de « retour à la Nature » prennent alors des formes variées. La jeunesse, espoir de cette bourgeoisie intellectuelle, est placée dans des écoles à la campagne, loin de l'industrie et de la modernité nocive des centres urbains. Leurs corps sont soumis à une nouvelle hygiène corporelle, leur éducation passe par une formation « harmonieuse » : celle de l'esprit mais aussi du corps. Adolf Just, Louis Kuhne, Rudolf Steiner ou Gustav Gräser pour n'en citer que quelques-uns, théorisent différentes manières de rendre ces corps plus sains, plus beaux et surtout plus naturels grâce à une réforme du vêtement, la pratique du nudisme ou encore le recours à une alimentation végétarienne.

Les idées développées par Isadora Duncan dans ses discours, ses écrits et sa pratique montrent clairement son adhésion aux idéaux de la *Lebensreform* et sa présence attestée à Monte Verità en 1913 le confirme. En effet, Isadora Duncan réalise un séjour, peut-être deux, sur la colline de Monte Verità à Ascona en Suisse. Sur cette colline verdoyante du Tessin, une colonie de jeunes intellectuels allemands et austro-hongrois expérimente dès 1901⁸⁴ un mode de vie nouveau : grâce à des pratiques inspirées de la théosophie, de l'occultisme, de l'anarchisme, du végétarisme, du nudisme et du féminisme ils tentent l'expérience utopique d'une mise en pratique de la *Lebensreform*. Le corps humain, trop longtemps soumis aux jougs de la société moderne est au centre des considérations des *Monteveritani*. La même année où Isadora Duncan séjourne dans la colonie, en 1913, Rudolf Laban et Mary Wigman y établissent

⁸¹ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit. p. 314

⁸² Paul de Lagarde cité dans Gilbert Krebs, *Les avatars du juvénilisme allemand: 1896-1945*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 2015, 366 p.

⁸³ Voir : *Ibid.*

⁸⁴ Martin Burgess Green, *Mountain of truth: the counterculture begins Ascona, 1900-1920*, Hanover N.H., Allemagne, 1986, 287 p.

leur *Schule für Lebenskunst* (École pour l'Art de vivre). La danse s'établit alors à Monte Verità comme une pratique de vie, une éthique et une esthétique, censée apporter une réponse morale et philosophique aux maux causés par l'hyper-technologie, l'oppression et la perte d'âme de la société urbaine capitaliste. Ainsi, bien qu'elle ne s'exprime pas sur cette expérience dans ses écrits, la présence attestée d'Isadora Duncan à Monte Verità, montre son intérêt pour le projet. Il est donc possible que le mode de vie et l'attention portée au corps par les *Monteveritani* dès 1901, ait trouvé un écho dans la fondation de la première école Duncan, dans le nouveau quartier bourgeois de Grunewald à Berlin en 1904.

Dès lors, c'est nourri de ces considérations philosophiques et esthétiques qu'il faut envisager la réforme duncanienne de la danse et l'inspiration profonde que la danseuse trouve dans la Nature. La pratique de la danse doit être pour les élèves un moyen de renouer avec un état de nature perdu, enfoui au plus profond d'elles sous l'effet des artifices de la culture et de la vie moderne. Les techniques mises en œuvre pour cela sont un rapprochement physique de la nature par une implantation des écoles hors des centres urbains donc, mais également par une méthode d'observation directe de la nature. Cette méthode d'apprentissage empirique, trouve sa source dans les principes développés par François Delsarte au XIX^e siècle. Bien qu'Isadora Duncan ne cite pas directement le théoricien français du mouvement comme ayant eu un impact sur son art, son influence apparaît indéniablement dans l'enseignement qu'elle et sa sœur prodiguent à leurs élèves.

Irma Duncan, se remémore par exemple, des années après son apprentissage à Grunewald, les longs moments passés dans les bois à observer « l'agitation des arbres, le vol des oiseaux, le mouvement des nuages »⁸⁵ et comment, suite à ces observations, de retour dans la salle de danse, les mouvements de son corps s'en trouvaient modifier. De même, les pensées d'Anna Denzler exprimées dans une lettre à sa mère traduisent les effets de l'observation de la nature sur son expression corporelle :

« Aussi nous sommes maintenant dans le jardin et nous en prenons soins c'est pourquoi nous avons cette année de magnifiques fleurs. Et en pensant à ces fleurs nous imaginons de belles danses. -Vois-tu, chère maman, notre danse provient véritablement de la beauté émanant de la magnifique Nature. Par exemple, une danse de printemps. Quand nous la dansons, nous pensons en tout premier lieu à la magnifique musique, que Monsieur le Professeur joue pour nous, ensuite nous pensons aux fleurs et lorsque la musique et les fleurs s'harmonisent, alors nous dansons avec une folle passion tout en y mettant de la vie. Mais si nous avons des pensées destructives, la danse ne peut pas être »⁸⁶.

⁸⁵ Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan*, Part I, *op. cit.*, p. 32.

⁸⁶ [Traduction personnelle et pour le reste sauf cas contraire]. Extrait d'une lettre d'Anna Denzler à sa mère, [ADC C07-03], citée dans Frank-Manuel Peter, Petra Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, Köln, Wienand, 2000, p. 95.

Ce que l'enfant dit trouver dans l'observation de la nature c'est une force vitale la conduisant à exprimer, grâce au mouvement de son corps, une certaine idée de la beauté et de l'harmonie. Sans cet exercice empirique, les mots d'Anna laissent entendre que ce sont des « pensées destructives », qui guideraient la pratique de sa danse. L'image d'une Nature belle et harmonieuse s'oppose alors à celle d'une civilisation laide et chaotique. Avant de vivre dans le cadre idyllique des écoles Duncan, les élèves n'étaient confrontées qu'à l'observation quotidienne de villes jugées inesthétiques, dès lors leur expression corporelle s'en trouvait négativement influencée.

La ligne ondulatoire traversant la Nature doit ainsi lier le corps des jeunes élèves aux « autres vies organique ou inorganique »⁸⁷, produisant des corps féminins envisagés comme « maillon de la chaîne, unie au grand mouvement qui parcourt l'univers »⁸⁸. Les considérations d'Isadora Duncan sur les similitudes entre nature et féminité rejoignent ainsi les enjeux de régénération de la race inhérentes à la période et dont nous discuterons plus loin. En tant que « porteuses » du destin de la race et dans la mesure où la femme « est jugée plus naturelle que l'homme, on espère que sa régénération deviendra le point de départ d'une reconquête générale du naturel »⁸⁹. En renouant avec leur « nature profonde », les jeunes élèves et futures femmes des écoles Duncan sont envisagées comme un rempart contre la culture artificielle et matérialiste de l'empire.

Le mouvement des animaux et des êtres humains primitifs

Le long de la chaîne qu'Isadora conçoit comme un *continuum* entre la nature et l'être humain, se trouvent les animaux. Jusque dans les années 1920, sans que la frontière entre humain et animal ne s'efface, domine « l'idée que l'homme n'est pas d'une autre nature mais le sommet du monde animal dont il provient »⁹⁰. Ainsi, l'ondolement de la vague qu'Isadora envisage comme l'expression visuelle d'une énergie parcourant l'ensemble de l'univers, s'observe également dans le mouvement des animaux. Contrairement aux mouvements artificiels humains résultants de la vie en société, « Le mouvement des animaux sauvages et des oiseaux reste toujours en accord avec leur nature, avec les nécessités et les exigences de cette nature »⁹¹. Les mouvements des animaux sauvages ne seraient pas contraints par des données

⁸⁷ Extrait de « Le danseur et la nature », dans Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit., p. 61-65.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ O. Hanse, *A l'école du rythme ...*, op. cit.

⁹⁰ Éric Baratay, « Les mises en scène savantes de la frontière », dans Annik Dubied éd., *Aux frontières de l'animal. Mises en scène et réflexivité*. Librairie Droz, 2012, p. 49-66.

⁹¹ Extrait de « La danse de l'avenir » dans, Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit., p. 53-60.

extérieures, mais guidés par des impulsions naturelles découlant de leur instincts de survie. La fluidité et le caractère illimité de leurs mouvements et déplacements s'opposent alors à l'immobilité et l'artificialité des mouvements humains dictés par les exigences de la vie moderne, celles du travail ou de l'école.

Max Merz, envisage également l'observation du monde animal, comme un moyen de parvenir à la modification de l'expression corporelle. Dans une approche davantage scientifique, il perçoit les mouvements des animaux comme liés aux « proportions des organes »⁹², se déroulant ainsi dans une « harmonie logique »⁹³ suivant « la respiration, les battements cardiaques, la circulation sanguine »⁹⁴ et l'ensemble des « mouvements organiques internes »⁹⁵. Afin de renouer avec son aisance naturelle et parvenir à l'harmonie complète de son corps, l'être humain doit, à l'exemple des animaux, réaccorder les mouvements de ses muscles à ceux de ses organes internes. Là encore, l'influence de François Delsarte se fait sentir dans les idées du musicien autrichien. Tout comme Franck Waille décrit le temps passé par François Delsarte à observer les serpents du zoo de Vincennes afin d'acquérir les moyens pratiques à l'expression humaine des mouvements reptiliens⁹⁶, Max Merz considère que c'est par une « immersion attentive dans la sensibilité avec laquelle les animaux savent utiliser leur force »⁹⁷, que l'humain doit atteindre une meilleure compréhension de ses propres « fonctions corporelles »⁹⁸.

Enfin, c'est dans la réactivation tardive du mythe du « bon sauvage » et dans l'écho fait au *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* de Jean-Jacques Rousseau, que Max Merz et Isadora Duncan franchissent la frontière entre animalité et humanité. À « l'état de nature », les mouvements des hommes et des femmes sont semblables à ceux des animaux « naturels, beaux et illimités »⁹⁹. Isadora Duncan et Max Merz cultivent l'idée que les « peuples primitifs »¹⁰⁰, qui se tiennent éloignés géographiquement ou chronologiquement de la civilisation moderne occidentale, ont conservé leur capacité à se mouvoir naturellement. Leurs gestes se rapprochent alors de cette « justesse » originelle, dans laquelle François Delsarte

⁹² [Traduction personnelle et pour le reste sauf cas contraire], Max Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, Jena, Diederichs, 1912, p.32.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Franck Waille, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871) : des interactions dynamiques*, *op. cit.* p. 108.

⁹⁷ Max Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, *op.cit.*, p.32.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ Extrait de « La danse de l'avenir » dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, *op. cit.* p. 53-60.

¹⁰⁰ « Naturvölker » M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, *op. cit.* p. 32.

pensait pouvoir déceler et décoder le langage du corps¹⁰¹. Max Merz explique cette perte du geste humain naturel par l'apparition d'une dichotomie entre « hommes culturels »¹⁰² et « hommes naturels ». C'est l'oisiveté des premiers découlant d'une amélioration de leurs conditions de vie et les poussant à une sédentarisation progressive, qui aurait produit « un affaiblissement des organes et de leurs fonctions »¹⁰³. Cet éloignement de la « vitalité originelle »¹⁰⁴, aurait entraîné l'homme moderne vers la perte d'un langage gestuel naturel et juste, celui adapté à un mode de vie simple et nécessaire à la survie d'un corps agile et sain.

En résonance avec ces mots, Max Merz illustre son plaidoyer sur « l'éducation physique et la culture de l'expression » par un dessin de Jules Grandjouan¹⁰⁵. Sur celui-ci une jeune danseuse est représentée en pleine exécution d'un saut, semblable à un oiseau en plein vol, ses bras s'étirent, ses cheveux sont lâches et sa tunique révèle ses jambes nues. Le trait fin et imprécis du dessin exprime la vitalité qui traverse l'ensemble du corps, semblable au mouvement d'une vague. D'autres esquisses de Jules Grandjouan réalisés pendant un séjour à l'école de Darmstadt en 1913 figurent les élèves dans ces positions qu'Isadora Duncan et Max Merz envisagent comme « naturelles » parce que se rapprochant d'une certaine forme d'animalité. Les corps des élèves qui bondissent, surgissent et s'élèvent¹⁰⁶ dans ces dessins tels des animaux sauvages, semblent en effet habités d'une sincère vitalité.

Aucune des photographies consultées pourtant, ne montre les jeunes danseuses sous le même angle. Si le contact prolongé avec la nature est censé éveiller en elles des forces envisagées comme animales ou primitives, le comportement des élèves ne doit pas se confondre avec celui de bêtes sauvages. Ainsi Anna Denzler raconte que c'est au zoo, lieu selon Jean Estebanez et Jean-François Staszak de la constatation « de l'expérience humaine de l'altérité animale » qu'Elizabeth les emmène observer les animaux. Au plus proche de cette nature sauvage, et alors que chacun reste à sa place, « du bon côté des barreaux »¹⁰⁷, l'observation permet également la distanciation. Ainsi, lorsqu'Isadora Duncan invite Irma à s'inspirer des mouvements de l'oiseau pour danser, ce n'est pas une imitation qu'elle souhaite voir :

¹⁰¹ F. Waïlle, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsartre (1811-1871)*, op. cit., p. 110.

¹⁰² « Kulturmenschen » M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 32.

¹⁰³ *Ibid.* p. 33

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 32

¹⁰⁵ Voir annexes, « Figure 1 : dessin de Jules Grandjouan, 1913, gravure ».

¹⁰⁶ Voir annexes, « Figure 2 : ensemble des croquis réalisés par Jules Grandjouan durant son séjour à Darmstadt en 1913 ».

¹⁰⁷ Estebanez, Jean, et Jean-François Staszak. « Animaux humains et non-humain au zoo. L'expérience de la frontière animale », Annik Dubied éd., *Aux frontières de l'animal. Mises en scène et réflexivité*. Librairie Droz, 2012, p. 149-174.

« Je me souviens encore de la première leçon de composition de danse qu'elle m'a donnée en privé et combien j'avais mal interprété la chanson de Brahms qu'elle avait choisie. Ça commençait par " Si j'étais un oiseau... " alors j'ai volé dans la pièce comme si j'étais un oiseau. Quand je me suis arrêté, j'ai vu " ce regard " sur le visage d'Isadora. J'étais terrifié. Non, explique-t-elle, le chant ne disait pas " je suis un oiseau ", il disait " si j'étais un oiseau ". Cela voulait dire : " J'aimerais pouvoir m'envoler vers toi, mais je suis liée à la terre ".

La condition humaine d'Isadora Duncan la distingue profondément de celle de l'oiseau, et la danse enseignée par Isadora si elle veut être juste, ne peut être mimétique. Ce que les danseuses des écoles Duncan doivent trouver dans l'observation de la nature et en accord avec la méthode de François Delsarte toujours, ce sont les lois qui lient les mouvements de l'être humain à ceux de la nature et de l'univers tout entier. Puisqu'elles sont un des éléments de ce grand *continuum*, elles ne peuvent en être la *mimesis*. La frontière entre animalité et humanité ne doit pas être franchie, sous risque d'entraver l'harmonie et la grâce du mouvement humain et plus encore féminin. Isadora Duncan conçoit la danse comme un moyen pour l'enfant « d'apprendre à se contrôler, à exprimer ses sentiments harmonieusement. Ainsi en grandissant, il deviendra plus fort que ceux qu'on laisse grandir en sauvageons sans leur apprendre à se maîtriser »¹⁰⁸. La danse qu'Isadora Duncan réinvente et transmet se veut donc celle d'un équilibre entre pulsions naturelles et harmonie céleste.

L'orchestrique grecque : renaissance et survivances

Cet équilibre, Isadora Duncan le retrouve dans les danses grecques, source d'inspiration importante de l'art qu'elle transmet aux élèves de son école. Au début du XX^e siècle, la connaissance de ces danses se limite à leur représentations sur quelques œuvres d'art grecques dont l'appréhension se fait à travers le « prisme déformant de relectures postérieures (humanisme, classicisme français, néo-classicisme) »¹⁰⁹. Mais alors que l'art grec de la Renaissance jusqu'au début du XX^e siècle est avant tout le moyen de légitimer « un système de valeurs académiques, un *ordre* esthétique préétabli »¹¹⁰, Isadora Duncan par une pratique artistique nouvelle, entreprend de mettre en mouvement ce qu'elle observe sur ces œuvres d'arts aux codes esthétiques figés. Elle dit retrouver « dans les mille et mille figures [...] étudiées sur ces vases », « une ligne ondulatoire comme point de départ »¹¹¹. Faisant alors le lien entre la nature et l'être humain, les corps des danseurs et danseuses antiques représentés semblent

¹⁰⁸ Extrait d'un discours prononcé à Moscou en 1924 dans, Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution*, traduit par Marie-Claude Peugeot, Monaco, Monaco, Ed. du Rocher, impr. 2002, p. 86.

¹⁰⁹ Francis Prost, « HISTOIRE DE L'ART ANTIQUE : L'ART GREC (B. Holtzmann et A. Pasquier) - Fiche de lecture » dans, s.l., Encyclopædia Universalis.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ Isadora Duncan « Ce que je pense de la danse », *Femina : publication bimensuelle illustrée*, 1914-04-01, Paris, p. 189.

traversés par la même énergie vitale que celle qui unit la Nature aux animaux. Dans le texte nommé « Terpsichore »¹¹², elle explique trouver dans « les éléphants la nuit dans les pays tropicaux » ou « les chiens aboyant à la lune », le même mouvement de « tête renversée » représenté sur de nombreuses figures antiques dansantes et exprimant l'énergie dionysiaque que Friedrich Nietzsche identifie au siècle précédent comme composante essentielle de la tragédie grecque. Alors soucieuses de transmettre cette énergie à leurs élèves, elle et sa sœur Elizabeth auront à cœur de disposer au sein des écoles vases, statuettes et bas-reliefs figurant des corps féminins en mouvements destinés à devenir les modèles de leurs danses enfantines.

Isadora Duncan n'est pas la première à entrevoir dans l'orchestique¹¹³ grecque la source du mouvement juste. François Delsarte déjà, par l'observation directe de la statuaire antique, croyait pouvoir parvenir à la compréhension du mouvement, à la source du langage corporel¹¹⁴. Mais c'est Friedrich Nietzsche, l'un des « maîtres de danse »¹¹⁵ d'Isadora Duncan, qui aura le plus d'influence sur sa définition et sa pratique. Dans les années 1870¹¹⁶, Friedrich Nietzsche entreprend en effet d'explorer les différentes formes et types de danses en vigueur en Grèce antique (les hyporchèmes, les dithyrambes, les épécénis, la pyrrhique et les danses au théâtre). Au fil de son inventaire, il distingue deux tendances : les danses apolliniennes et les danses dionysiaques. Une distinction rythmique s'opère selon lui entre une danse dont les mouvements sont justes et harmonieux, ceux de l'eurythmie et une danse plus physique et primitive, dans laquelle l'expression des émotions prime. C'est de cette dualité que naît selon lui la beauté et la justesse de l'orchestique grecque. Ce constat deviendra la thèse principale de *Naissance de la tragédie* publié en 1872 dans lequel il développe l'idée que la part dionysiaque, présente en chaque être humain doit être valorisée, régulée, par une « éducation hellénique à la beauté ». La danse, outil de cette éducation du corps, apparaît pour le philosophe comme le trait d'union entre la poésie et la musique, l'ordre et le désordre, Apollon et Dionysos.

En 1895, Maurice Emmanuel publie son *Essai sur l'orchestique grecque* qui connaît un retentissement dans les milieux scientifiques et artistiques européens¹¹⁷. Isadora Duncan n'est pas encore arrivée à Paris que déjà Maurice Emmanuel, lors de sa soutenance le 4 mars 1896,

¹¹² Isadora Duncan « Terpsichore », 1909, dans : I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit. p. 51-52.

¹¹³ Terme désignant l'art de la danse, la science du mouvement, principalement dans l'Antiquité.

¹¹⁴ F. Waïlle, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871)*, op. cit., p. 109.

¹¹⁵ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit. p. 99

¹¹⁶ Il entreprend d'abord un inventaire des danses grecques dans le cadre d'un cours donné à Bâle, en se basant sur des sources écrites. Puis entre 1870 et 1871 il publie plusieurs écrits sur le rythme dans la danse grecque : « Griechische Rhythmik » et « Rhythmische Untersuchungen » et un projet de traité « Zur Theorie der quantitativen Rhythmik ». Ce sont alors les prémisses de *Naissance de la tragédie*, publié en 1872.

¹¹⁷ Voir sur le sujet : Christophe Corbier, « De Nietzsche à Maurice Emmanuel : danse et hellénisme », Séminaire Modernités antiques : La littérature occidentale (1910-1950) et les mythes gréco-romains, séance du 7 novembre 2008, [en ligne], consulté le 18/07/2019.

fait intervenir une danseuse pour interpréter les postures de l'orchestique grecque compilées dans son essai. La différence majeure entre le travail de Friedrich Nietzsche sur la danse grecque antique et celui de Maurice Emmanuel concerne le choix des sources. Alors que le premier se concentre sur l'analyse de textes théâtraux, pour remonter aux sources de la danse grecque antique, le second se concentre sur l'usage de sources visuelles. Plutôt que d'interroger l'origine de la danse grecque et son lien avec la tragédie, Maurice Emmanuel produit « un traité d'iconologie, l'un des premiers du genre en France à la fin du dix-neuvième siècle, tout autant qu'un témoignage sur l'enseignement de la danse à la Belle Époque »¹¹⁸. Les différentes parties de son livre exposent « les danses cambrées », « les danses penchées en avant », « les danses accroupies ou agenouillées » ou encore « les danses avec les mains jointes », calquant sur ses observations des danses grecques son propre vocabulaire. Sa démarche de compilation et de réappropriation est semblable à celle d'Isadora Duncan qui peut-être s'en sera inspirée ou au moins en aura reçu l'influence. Mais le vocabulaire que Maurice Emmanuel utilise pour décrire les corps dansants antiques, reste celui du ballet classique. Son travail en effet ne se cantonne pas à la collecte de ces représentations mais consiste également en une comparaison entre les figures antiques et celles de la danse contemporaine que lui enseigne son maître de ballet, Joseph Hansen. À la manière de ce que l'historien de l'art Aby Warburg tentera de faire quelques années plus tard dans son *Atlas mnémosyne*, Maurice Emmanuel combine par exemple à l'image antique d'une danseuse cambrée, la reconstitution chronophotographique d'une danseuse contemporaine dans la même position. Dans son esprit, l'assemblage n'est pas anachronique « puisque le corps humain n'a pas essentiellement changé depuis l'Antiquité, puisque son anatomie est restée identique depuis 2500 ans, il est possible de retrouver ; à partir des gestes et des mouvements dessinés ou sculptés par les artistes grecs, la réalité de l'orchestique »¹¹⁹. En s'appliquant à restituer ces « danses cambrées », Maurice Emmanuel offre ainsi la possibilité d'une réappropriation, d'une réincorporation de ces danses dont le corps humain s'est trop longtemps tenu éloigné.

C'est cette même quête du mouvement originel donc, qui pousse Isadora Duncan à se plonger des heures durant dans la contemplation des vases et des bas-reliefs grecs du British Museum¹²⁰. Cependant la reproduction mimétique des postures grecques, à la manière de Maurice Emmanuel, ne l'intéresse pas. La danse selon ses mots ne doit pas faire « semblant de parler », et plutôt que de tenter « d'imiter le langage » par des gestes, créer son « langage

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ I. Duncan, *Ma vie, op. cit.*, p. 65

propre »¹²¹. Remontant aux sources historiques de la danse et s'appuyant sur *La naissance de la Tragédie*, elle se concentre alors sur le chœur comme composante essentielle de la tragédie grecque et dans lequel elle entrevoit la source du langage corporel. Elle associe ainsi la décadence du genre théâtral à la perte d'importance du chœur au profit d'acteurs déclamant leurs vers en faisant uniquement usage de la parole. Isadora Duncan place la mort de la tragédie à l'époque romaine, lorsque le chœur « fut remplacé par de simples mimes »¹²². Puis elle cite Monteverdi, Gluck ou Wagner qui tentèrent de faire revivre la tragédie à travers l'opéra, mais qui selon elle échouèrent tous dans la place qu'ils accordèrent au chœur. Une conclusion s'impose alors à elle, guidant sa pratique artistique ainsi que pédagogique : « Il est nécessaire de restituer le Chœur tragique à la danse et la danse aux autres arts. Le Chœur est la vraie place de la danse, elle s'y trouve associée à la tragédie et aux autres arts. Tout le reste n'est que décadence. »¹²³ Par un savant mélange de chant, de danse et de théâtre, le chœur assemble harmonieusement passages rythmiques et expressivité excessive unissant alors les éléments apolliniens et dionysiaques et devenant métaphore de la dichotomie nature-culture, qui parcourt l'ensemble des considérations esthétiques d'Isadora Duncan. La ligne ondulatoire, manifestation visuelle de cette force dionysiaque, se trouve alors canalisée par l'apprentissage et l'exercice de la danse. Dès lors, les considérations esthétiques de la danseuse américaine, se trouvent combinées à ses ambitions sociales et politiques. En recréant le chœur grec antique, elle entend diffuser un modèle d'harmonie et d'expression du corps humain, s'étendant au-delà de l'expression individuelle de son propre corps. Entretenant d'abord de recréer un chœur de jeunes garçons grecs¹²⁴, afin de mettre en scène les *Suppliantes* d'Eschyle, avec lequel elle réalise une tournée dans plusieurs villes d'Europe, elle poursuit ce projet avec l'ouverture de la première école de Grunewald en 1904. Les élèves formées dans les écoles Duncan seront fréquemment amenées à se produire sur scène aux côtés d'Isadora Duncan, dans une tentative de la danseuse de recréer l'union rythmique, expressive et artistique du chœur antique.

Ainsi le mouvement originel présent dans la danse grecque antique, celui de la ligne ondulatoire doit pour Isadora Duncan se réincarner dans le corps de ses jeunes danseuses. Plutôt que d'envisager la pratique d'Isadora Duncan comme une renaissance de l'art grec par la danse, nous pouvons entrevoir dans ce phénomène la *survivance* d'un langage et de conceptions

¹²¹ Extraits de « La danse des Grecs » décembre 1912, dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit., p. 46-50

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit., p. 166. Voir également annexes : « Figure 3 : photographie d'Isadora Duncan et le chœur de jeunes garçons grecs, 1904, Berlin. »

esthétiques incorporées puis réactivées par les danseuses des écoles Duncan. Selon une conception wargburienne de l'histoire de l'art, les figures antiques dansantes ne sont pas mortes à la fin de la Renaissance pour laisser place à d'autres images, d'autres représentations, tout comme elle n'avaient pas cessé d'exister à la fin de l'Antiquité et durant tout le Moyen-Âge. *Nachleben*¹²⁵ du passé, elles continuent d'habiter l'inconscient culturel collectif et Isadora Duncan entreprend « de réveiller les danses grecques avec son art »¹²⁶ et du même coup « l'idéal grec du corps humain parfait, en mouvement libre et naturel »¹²⁷ qui leur est associé. L'usage de la ligne ondulatoire, comme métaphore du temps qui file, suggère une histoire continue faite d'apparitions et de disparitions. Selon cette conception, « l'Antiquité n'est pas un « pur objet du temps » qui revient tel quel lorsque convoqué : c'est un grand mouvement de terrains, une sourde vibration, une harmonique qui traverse toute les couches historiques et tous les niveaux de la culture »¹²⁸. Ce que trouve Isadora Duncan dans sa réactivation de la gestuelle antique grecque, c'est une image de beauté et de grâce du corps féminin : celle de la nymphe (*Ninfa*)¹²⁹. Identifiée par Aby Warburg comme une image-pathos (*pathosformeln*)¹³⁰ de la féminité en mouvement, survivant inconsciemment dans les mémoires et activée par le geste, la nymphe traverse le temps en agissant sur les représentations visuelles et sur la façon dont se meuvent les corps féminins. Isadora Duncan exprime d'elle-même sa conscience en la survivance temporelle de son idéal plastique : « la conception d'une figure dansante comme étant en draperie légère et sans chaussures n'est pas la mienne en particulier, mais simplement la figure dansante idéale comme pensée par tous les artistes de tous les temps. »¹³¹. Synonyme de « vraie beauté »¹³² à une période où le corps des femmes est entrevu comme prisonnier des exigences du monde moderne et que l'ombre de la dégénérescence plane sur leur santé et leur beauté, Isadora Duncan entend réveiller l'énergie ondoyante de la nymphe enfouie dans l'inconscient de ses jeunes élèves. En plaçant dans toutes les pièces des écoles des « représentations idéale », « des peintures qu'on voit au flanc des vases grecs, des petites figurines de Tanagra et de Béotie, le groupe de Donatello, qui est une mélodie radieuse », Isadora Duncan accorde aux images une capacité d'action sur les corps, estimant que « les

¹²⁵ « Survivances », concept développé par Aby Warburg, voir Georges Didi-Huberman, *L'image survivante: histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*, Paris, France, les Éditions de Minuit, 2002, 590 p.

¹²⁶ [Traduction personnelle et pour le reste sauf cas contraire] Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule: 1904-1954*, München, 1954, p. 4.

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ G. Didi-Huberman, *L'image survivante*, *op. cit.*, p. 80.

¹²⁹ *Ibid.* p. 191

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ Isadora Duncan citée dans I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, *op. cit.*, p. 31.

¹³² « Le danseur et la nature », I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, *op. cit.*

fillettes de son école qui devaient se mouvoir au milieu de ces formes allaient certainement leur ressembler en grandissant, refléter inconsciemment dans leurs mouvements et sur leur visage un peu de leur joie et de leur grâce puérides »¹³³. Ainsi au même titre que les élèves observaient les mouvements de la nature ou des animaux, elles contemplaient le mouvement tragique des drapés antiques, l'air dans les cheveux et les gestes gracieux des nymphes d'autrefois. Sur les photos de l'école de Grünewald, les élèves sont mises en scène au contact des œuvres d'art, observant un bas-relief représentant des femmes adultes vêtues de drapés¹³⁴, posant devant une statue d'Amazone à la poitrine découverte¹³⁵ ou encore s'exerçant au contact de petites statuette de tanagra dansantes, en voiles légers¹³⁶ ou dénudées¹³⁷. Irma Duncan se remémore dans ses mémoires la première fois où elle mit les pieds à Grünewald et comment enfant, elle fut admirative des décors et œuvres d'art peuplant les murs de l'école. Elle se souvient de la représentation en céramique d'une Madone à l'enfant, visible sur une photographie¹³⁸, ou encore des petits anges musiciens en plâtre placés au-dessus du lit de chaque enfant.¹³⁹ Dès lors, c'est le symbole d'une féminité idéale qui s'installe dans l'esprit des élèves, agissant sur leurs représentations, leur pratique de la danse et donc sur leurs corps.

2. Le paradoxe du mouvement ondulatoire, entre subjectivité et expression de la beauté idéale

Après avoir identifié les sources d'inspiration de la danse d'Isadora Duncan, les représentations et symboles qu'elle mobilise dans sa pratique personnelle et dans ce qu'elle transmet à ses élèves, nous devons analyser la manière dont la danseuse envisage la naissance et la diffusion du mouvement dans le corps. Selon le principe delbartien de « rétroaction », elle conçoit « le langage du corps comme la matérialisation d'un élément relevant de l'intériorisation de la personne. »¹⁴⁰. L'observation active de la nature et des danses antiques insuffle aux danseuses l'inspiration nécessaire à l'expression du mouvement ondulatoire. Mais comment Isadora Duncan conçoit-elle la diffusion de cette énergie dans son propre corps et dans celui de ses élèves ? Quel est le processus qui selon Isadora Duncan permet à des enfants

¹³³ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.*, p. 216

¹³⁴ Voir annexes : « figure 4 : élèves à l'école de Berlin, 1905 »

¹³⁵ Voir annexes : « figure 5 : élèves de l'école de Berlin devant la statue d'une Amazone, 1905 »

¹³⁶ Voir annexes : « figure 6 : élèves de l'école de Berlin et statuette de Tanagra, 1906 »

¹³⁷ Voir annexes : « figure 7 : Elizabeth Duncan avec les élèves et un professeur de musique, dans la salle de musique de l'école de Grünewald, Berlin, 1905 »

¹³⁸ Voir annexes : « figure 8 : élèves à l'école de Berlin, 1905 »

¹³⁹ Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan*, Part I, *op.cit.*, p. 16

¹⁴⁰ F. Waille, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871)*, *op. cit.*, p. 111

d'exprimer avec leur corps la grâce et la beauté idéale ? Comment entre rythme et improvisation du mouvement, la ligne ondulatoire vient-elle finalement sculpter le corps des élèves ?

Tentative de définition du mouvement ondulatoire, origine et diffusion dans le corps

Selon les mots d'Irma Duncan, l'art de son ancienne professeure constitue « un mode d'expression de la danse complètement nouveau, basé sur une technique entièrement nouvelle (...) une forme de danse composée de mouvements et de gestes jamais utilisés auparavant par un danseur »¹⁴¹. La nouveauté de ce mode d'expression repose en partie, sur sa rupture totale d'avec la tradition de la danse académique, ses codes et ses normes. Une séparation disciplinaire qui entraîne un brouillage des frontières de la danse et une difficile définition de la pratique d'Isadora Duncan. Irma Duncan entreprend de définir cette « technique » dans un ouvrage publié en 1937 : *The Technique of Isadora Duncan*¹⁴². Au sein de cet écrit, elle explique précisément les leçons enseignées par son ancienne professeure sur la manière de marcher, de courir, de sautiller, de se balancer, de sauter, de tourner, de faire des mouvements des bras, de s'allonger et se lever, sur les postures de Tanagra, la valse, la polka et la gymnastique.

Pourtant, la danse qu'Isadora Duncan théorise, pratique, et qu'elle entreprend de transmettre jusqu'à sa mort en 1927 repose sur un enseignement bien plus abstrait et spontané que ce qu'Irma Duncan laisse entendre. La danseuse confie en 1920 n'avoir « jamais cultivé aucune technique », ni « enseigné un pas de danse », apprenant à ses élèves « à faire appel à leur inspiration » et « rien d'autre »¹⁴³. En théorie, le mouvement du corps des élèves Duncan ne suit donc pas de schéma précis et ordonné, mais « jaillit d'une impulsion intérieure, puis rayonne et revient dans une vague sans fin de renouveau »¹⁴⁴. Au risque de menacer l'essence même de son art, Isadora Duncan se refuse à enfermer la création artistique dans un système. Ce refus induit cependant un dilemme au regard de la volonté de transmission et d'enseignement de son modèle. Comment dès lors pouvons-nous analyser les effets de la danse d'Isadora Duncan sur le corps de ses jeunes élèves alors même que cet art et son apprentissage ne découlent pas d'une méthode ou d'un système ?

Isadora Duncan dit puiser l'origine de son expression gestuelle à l'intérieur de son corps. Alors que les gestes du ballet s'enchaînent tels des mots, construisant au fil de la musique une narration en plusieurs actes, l'expression dansée d'Isadora Duncan ne se raconte pas, elle se

¹⁴¹ Traduction, I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 20.

¹⁴² Irma Duncan, *The Technique of Isadora Duncan*, New ed of 1937, Brooklyn, N.Y, Dance Horizons, 1970, 35 p.

¹⁴³ Extrait d'un discours prononcé à Moscou en 1920, Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution*, traduit par Marie-Claude Peugeot, Monaco, Ed. du Rocher, 2002, p. 55.

¹⁴⁴ Isadora Duncan, *Ma vie, op.cit.*, p. 92.

ressent. La danseuse de ballet interprète avec des gestes élaborés les états d'âme et péripéties de son personnage, telle une « marionnette articulée »¹⁴⁵, produisant « un mouvement mécanique, artificiel, indigne de l'âme »¹⁴⁶. La façon dont leurs corps se meuvent n'est selon Isadora Duncan pas liée à leur volonté interne mais à des contraintes externes. Elle place alors le ressort de leurs mouvements à la surface du corps, dans le « centre du dos, à la base de la colonne vertébrale »¹⁴⁷. Au contraire, le corps d'Isadora Duncan répond directement à la musique, ses mouvements s'articulent suivant une inspiration puis une énergie puisée à l'intérieur d'elle-même. Les conceptions de la danseuse s'articulent alors selon un système de valeurs opposant extériorité et intériorité du corps, artificialité ou vérité du mouvement. Selon les mots de Georges Vigarello, « Elle renverse le projet traditionnel de la danse en opposant aux formes « fixées » de l'extérieur des forces venant de l'intérieur. »¹⁴⁸. Alors que l'équipe de médecins et professeurs membres de l'association de soutien aux écoles Duncan entend démontrer, nous le verrons grâce à l'usage de radiographies¹⁴⁹, les effets positifs de l'exercice physique sur les organes internes des élèves (respiration, rythme cardiaque...), Isadora Duncan conçoit sa danse comme une énergie interne agissant sur les mouvements externes du corps et menant à son amélioration.

L'essence de la danse d'Isadora Duncan réside donc dans la capacité de ses sujets à s'exprimer par le mouvement. Toutes les formes d'expressivité ne sont cependant pas valorisées par la danseuse et le personnel enseignant des écoles Duncan. Alors qu'Isadora Duncan se décrit comme « une *expressionniste* de la beauté »¹⁵⁰, un groupe d'artistes d'Europe du nord rêvant « d'apocalypse et de régénération »¹⁵¹, revendique une plus grande expressivité dans les arts visuels, la littérature, le théâtre et plus tard la danse. C'est en poussant à son paroxysme l'expression des émotions et des passions humaines les plus obscures, que les artistes du mouvement nommé « expressionisme » entendent produire « un soulèvement éruptif de haine, d'extase, en une soif d'humanité nouvelle » (Gottfried Benn)¹⁵². Il n'est alors pas question « d'expressionisme de la beauté » mais plutôt d'une volonté de voir s'effondrer les idéaux de beauté mêmes qui fondent l'esthétique d'Isadora Duncan. Dans un cas comme dans l'autre, le

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ Georges Vigarello, *Le sentiment de soi : histoire de la perception du corps : XVIe-XXe siècle*, Paris, Éditions Points, 2016, p. 217.

¹⁴⁹ Voir annexes : « figure 9 : radiographies du cœur d'une écolière au repos et après 200 mètres de course à pieds, Dresde, 1911. »

¹⁵⁰ I. Duncan, *Isadora danse la révolution*, *op. cit.*, p. 59.

¹⁵¹ Jérôme Bindé, Lionel Richard et Lotte H. Eisner, « EXPRESSIONNISME » dans, s.l., Encyclopædia Universalis.

¹⁵² Cité dans *Ibid.*

corps humain est envisagé comme le moyen de parvenir à une plus grande expressivité. Cependant, alors que la ligne qui dessine les contours des corps des élèves Duncan représentés sur les schémas de Jules Grandjouan¹⁵³ est douce et arrondie, tout comme l'énergie ondoyante qui traverse leur corps sains et en mouvement, la ligne qui trace le contour des corps du peintre expressionniste Egon Schiele est anguleuse et saccadée¹⁵⁴, de la même façon que le seront les mouvements de la danse expressionniste de Mary Wigman¹⁵⁵. De même, si les élèves des écoles Duncan sont invitées à stimuler leur imagination grâce à l'observation d'œuvres d'arts, de livres d'images, de visites au zoo et jardins botaniques ou même en assistant à des conférences sur les termites ou les poissons de l'Elbe¹⁵⁶, en aucun cas leur éducation esthétique ou intellectuelle ne doit se faire par l'observation d'œuvres d'art expressionnistes. Les élèves Duncan sont écartées de toute forme de laideur, de pauvreté ou de tristesse, et grandissent dans un monde idyllique propice à la formation d'un imaginaire beau et harmonieux.

Ainsi, l'expression qui doit jaillir de la danse des élèves est celle d'une forme idéale agissant sur leurs corps. Irma Duncan raconte que, de retour chez sa mère pour quelques mois après la fermeture de l'école de Grunewald en 1909 et alors que l'avenir de l'institution est encore incertain, elle éprouve un manque :

« Mon initiation à l'art de la danse m'avait donné un besoin de beauté et un sentiment d'aspirations supérieures qui ne pouvaient pas plus m'être refusées que la respiration »¹⁵⁷.

Plus que l'exercice physique de la danse, c'est le sentiment de beauté lié à sa pratique qui vient à manquer à Irma. Privé de l'expression de la beauté, son corps ressent le manque éprouvé par celui d'un besoin vital tel que la respiration. Tout comme l'oxygène circulant à l'intérieur du corps des élèves grâce aux poumons, Isadora Duncan établit un lien entre motricité du corps et circulation d'une énergie interne. Dans son autobiographie, elle se remémore éprouver au plus profond d'elle-même la sensation de cette énergie, ainsi que son origine :

« Pendant des heures, je demeurais debout, immobile, les mains croisées entre mes seins, à la hauteur du plexus solaire. Ma mère s'alarmait souvent de me voir ainsi immobile et comme en extase. Mais je cherchais, et je finis par *découvrir le ressort central de tout mouvement, le foyer de la puissance motrice*, l'unité dont naissent toutes les diversités du mouvement, le miroir de vision d'où jaillit la danse, toute créée. »¹⁵⁸

¹⁵³ Voir annexes : « figure 2 : ensemble des croquis réalisés par Jules Grandjouan durant son séjour à Darmstadt en 1913. »

¹⁵⁴ Voir annexes : « figure 10 : *Crouching nude girl*, Egon Schiele, 1914, 315 x 482 mm, graphite et gouache sur papier, Leopold Museum Wien. »

¹⁵⁵ Voir par exemple la Danse de la sorcière (*Hexentanz*), solo composé par Mary Wigman en 1914.

¹⁵⁶ F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 98.

¹⁵⁷ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit., p. 56.

¹⁵⁸ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit., p. 92

Sa méthode suggère alors une « sensibilité du dedans »¹⁵⁹ dont le foyer d'origine est le plexus solaire. Le mouvement prend selon elle sa source dans cette partie du corps, « miroir de l'âme »¹⁶⁰ puis s'immisce dans les muscles et le reste du corps, par les gestes de la danse. Alors que dans la tête « se trouve le siège du savoir et de la pensée »¹⁶¹, dans la poitrine est logé « un moteur qui fournit la puissance pour nos plus merveilleuses émotions »¹⁶². Ainsi, Irma Duncan se remémorant une visite effectuée avec ses camarades au ballet national de Moscou, exprime sa surprise en voyant les jeunes danseuses s'entraîner devant de grands miroirs. Dans l'enseignement de la danse qu'elle reçoit alors au sein des écoles Duncan, ces aides visuelles sont inutiles puisque dit-elle :

« Isadora nous a appris à fermer les yeux et à écouter la musique avec notre âme. Ensuite, nous devons danser en accord avec cette musique entendue intérieurement et, tout en écoutant, ressentir un éveil intérieur au plus profond de nous-mêmes. Sa force animerait nos corps »¹⁶³

Cette force intérieure dont elle parle, celle de l'émotion, dont la racine latine *emovere*, signifie « mise en mouvement » est alors envisagée comme la source d'expression de la danse de ces enfants et jeunes filles. Mais comment combiner alors des émotions par essence subjectives et issues de volontés individuelles, à l'idée de beauté idéale qu'Isadora Duncan entend exprimer par la danse ?

Retrouver le rythme

Max Merz, qui rejoint à nouveau les considérations esthétiques d'Isadora Duncan, et place la source du mouvement dans « l'expérience intérieure »¹⁶⁴, invite à contrôler cette volonté « par une technique correspondante de maîtrise et de relâchement »¹⁶⁵. Les termes « maîtrise » et « relâchement » font références à deux attitudes opposées du corps et des muscles en mouvements. Le musicien et co-directeur de l'école Duncan invite à combiner ces attitude, à les enchaîner de sorte à ce que le corps suive un *rythme*. Ce même rythme qui « s'écoule à travers les corps »¹⁶⁶ des Grecs anciens selon les mots de Max Merz, celui de la ligne ondulatoire, serait la clé pour atteindre une meilleure maîtrise des émotions.

¹⁵⁹ G. Vigarello, *Le sentiment de soi*, op. cit. p. 217

¹⁶⁰ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit., p. 93

¹⁶¹ I. Duncan, *Isadora danse la révolution*, op. cit., p. 85.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit., p. 43-44

¹⁶⁴ « the inner experience » M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit., p. 27.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.* p. 30

Max Merz et Isadora Duncan ne sont pas les seuls à se saisir du concept de rythme comme principe esthétique et idéal formateur. Les acteurs et actrices de ce qu'Olivier Hanse nomme « le mouvement du rythme »¹⁶⁷, font le constat au début du XX^e siècle de l'arythmie de laquelle souffre l'ensemble des sociétés occidentales modernes. Nourrie des réflexions de Friedrich Nietzsche et Richard Wagner¹⁶⁸ qui déjà au milieu du XIX^e siècle constatent une arythmie dans l'art s'étendant à l'ensemble de la société, le terme désigne au XX^e siècle une anomalie médicale dans le rythme cardiovasculaire¹⁶⁹. Dans le contexte du regain d'intérêt porté au corps au début du XX^e siècle et du mouvement de *Lebensreform* ; des musiciens, des pédagogues ou des médecins vont tenter de lutter contre cette arythmie, cultivant l'espoir de fonder un « certain modèle de société, visant une intégration plus forte de l'individu dans un ensemble fusionnel »¹⁷⁰. L'école moderne occidentale notamment, est entrevue comme vecteur de cette arythmie puisqu'en ne se concentrant que sur une formation intellectuelle et non corporelle, elle produirait des êtres disharmonieux et arythmiques.

Dès lors, les écoles Duncan apparaissent comme un projet éducatif nouveau, dont les considérations pédagogiques se mêlent aux idées des théoriciens du rythme et de son impact sur les corps jeunes. Isadora Duncan mentionne sans-cesse le rythme dans ses écrits, elle danse aux rythmes des vagues, elle admire le rythme des corps représentés sur les vases grecs et transforme « en rythmes de danse »¹⁷¹, le *Printemps* de Botticelli. Afin de retrouver son rythme naturel, celui d'avant la modernité, l'enfant doit réapprendre à se mouvoir par la pratique d'exercices simples : marcher, courir, sauter, jouer avec un ballon. Isadora Duncan mentionne en effet l'importance de ces exercices de préparation des muscles apprenant aux élèves à marcher « sur un rythme élémentaire »¹⁷², puis sur des « rythmes plus compliqués »¹⁷³, en finissant par sauter « à certains moments définis du rythme »¹⁷⁴. Plusieurs photographies illustrent le pratique quotidienne de la gymnastique rythmique¹⁷⁵, et un créneau de l'emploi du temps est consacré à la pratique d'exercices rythmiques en danse comme en musique, chaque après-midi ¹⁷⁶ pour les « grandes » comme pour les « petites ». Par la diffusion de photographies mais aussi dans le cadre de présentations publiques des écoles, les élèves

¹⁶⁷ O. Hanse, *A l'école du rythme ...*, *op. cit.*

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 31 à 38.

¹⁶⁹ O. Hanse, *A l'école du rythme ...*, *op. cit.*, p. 49

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 13

¹⁷¹ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.*, p. 142

¹⁷² *Ibid.*, p. 218

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Voir annexes : « figure 11 : élèves dans l'école de Postdam (entre 1921 et 1924) » et « figure 12 : élèves de l'école Duncan à Postdam, 1923 »

¹⁷⁶ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, *op. cit.* p. 17.

exposent devant un public averti leur capacité à bouger leur corps « en rythme ». C'est en 1905 à l'occasion d'une de ces représentations publique dans le but de récolter des financements, qu'Irma Duncan raconte avoir rencontré Émile Jaques-Dalcroze¹⁷⁷, sa visite dont la signature dans le livre d'or de l'école témoigne, influencera selon Irma Duncan, la création de sa future école de danse et de musique à Hellerau en 1911.

Émile Jaques-Dalcroze, musicien et compositeur suisse, ayant étudié à la fois en France et en Autriche fait lui aussi le constat d'une arhythmie musicale interprétée comme « la conséquence d'une arhythmie générale » et qu'il entreprend de guérir, grâce à « une éducation spéciale à créer de toutes pièces, et visant à ordonner les réactions nerveuses, à accorder muscles et nerfs, à harmoniser l'esprit et le corps »¹⁷⁸. Dans une thèse publiée en 1920 et rassemblant l'ensemble de ses textes à partir de 1898, il entend expliquer la théorie et les principes qui fondèrent sa méthode pédagogique ¹⁷⁹. Les liens évidents qui existent entre la pédagogie Dalcroze et celle des écoles Duncan ainsi que l'importance accordée au rythme, rendent son étude indispensable dans une tentative de définition de la danse d'Isadora Duncan.

C'est alors qu'il est professeur de musique que Émile Jaques-Dalcroze constate une arhythmie musicale chez plusieurs de ses élèves. De la même manière que François Delsarte explore avant lui les liens entre geste et voix¹⁸⁰, en établissant un lien entre mouvement du corps et expressivité émotionnelle, Émile Jaques-Dalcroze entend explorer les liens entre rythme musical et motilité corporelle. Dans un essai intitulé « L'initiation au rythme »¹⁸¹ écrit en 1907, il remarque que l'expérience du mouvement du corps résulte en une prise de conscience du rythme. Le corps humain est naturellement rythmé par les battements du cœur ou les mouvements de la respiration. Cependant tout en ayant conscience d'une régularité et d'une mesure, il est impossible ou très peu, d'agir de manière volontaire sur ces rythmes corporels. C'est donc tout « l'appareil musculaire »¹⁸² qui doit être éduqué afin que chaque muscle puisse contribuer à éveiller la conscience rythmique « à la rendre plus claire, à la former, à la perfectionner »¹⁸³. Parce qu'au-delà de ce que représente selon lui la maîtrise du rythme dans la pratique musicale, il voit en la danse « l'art d'exprimer les émotions à l'aide de mouvements corporels rythmés ». Dans l'essai « Comment retrouver la danse ? »¹⁸⁴, il critique à son tour le

¹⁷⁷ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 27.

¹⁷⁸ Voir : Émile Jaques-Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris : Librairie Fischbacher, 1920, p. 4.

¹⁷⁹ Enseignée dès 1910 dans la cité-jardin de Hellerau puis à l'Institut Jacques-Dalcroze ouvrant ses portes à Genève en 1915.

¹⁸⁰ Voir : F. Waille, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871)*, op. cit.

¹⁸¹ É. Jaques-Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, op. cit. p. 53-61.

¹⁸² *Ibid.* p. 58

¹⁸³ *Ibid.*

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 145-158

ballet dans lequel il ne voit que la recherche de la virtuosité entraînant la production d'une « impression d'insincérité et d'à quoi bon »¹⁸⁵. Afin de produire une danse « juste » les mouvements des jeunes danseurs ou danseuses doivent selon Émile Jaques-Dalcroze, mais également Isadora Duncan, exprimer des sentiments ou traduire « une musique sincèrement vécue »¹⁸⁶. Le rythme, qui déjà dans l'Antiquité ordonnait et harmonisait les mouvements expressifs du corps apparaît alors comme l'unique moyen d'ordonner ces mouvements expressifs qui sans cela, perdrait tout de leur caractère artistique. Autrement dit, Jaques-Dalcroze conçoit la danse sans le rythme comme une succession de gestes purement expressifs, grossiers et chaotiques. Sa conception viendra ainsi s'opposer à celle de son élève Mary Wigman, citée précédemment comme initiatrice de la danse expressive allemande, et dont les mouvements saccadés et impulsifs du corps impliquent un rythme irrégulier et une forme d'expressivité excessive. La méthode d'Émile Jaques-Dalcroze, rejette alors à la fois le « développement exagéré de la virtuosité corporelle aux dépens de l'expression »¹⁸⁷ du ballet classique, et « la négation absolue du principe de l'unité de la plastique corporelle et du rythme musical ». Selon lui, la danse d'Isadora Duncan ne parvient pas à cette unité, celle-ci ajoutant « à chaque instant un ou plusieurs pas involontaires au nombre de pas prescrits par la phrase musicale ». Malgré la valorisation commune d'un mouvement inspiré des émotions humaines, et l'admiration pour l'harmonie que le rythme confère aux danses antiques, Isadora Duncan se montre également critique envers le travail d'Émile Jaques-Dalcroze. Ne voyant en l'eurythmie de ce dernier, qu'une tendance à la mécanisation du mouvement, elle revendique une plus grande fluidité et souplesse du rythme, celui de l'ondoiement des vagues plutôt que de la mécanique du train.

Les exercices de marche, de course et de saut pratiqués au sein des écoles Duncan ne sont que les prémisses d'un projet rythmique plus ample et plus complexe. Isadora Duncan comme mentionné plus tôt, entretient le projet de reformation d'un chœur de danseuses, à l'exemple des *Suppliantes* d'Eschyle. Les forces dionysiaques et apolliniennes identifiées par Friedrich Nietzsche font du chœur grec antique l'exemple parfait d'harmonie rythmique. Claude Calame, qui étudie les chœurs de jeunes filles à Sparte, identifie plusieurs niveaux de manifestation du rythme animant la composition : « cadence vocale, rythme de la mélodie musicale, rythme métrique correspondant à une chorégraphie et à une gestuelle, rythme strophique dans

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 147.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.*

l'organisation du contenu. », le tout combiné au « rythme du calendrier annuel des célébrations culturelles »¹⁸⁸.

Nécessité de l'improvisation

Alors qu'Isadora Duncan conçoit le rythme comme une composante nécessaire à l'expression harmonieuse du mouvement, l'ambiguïté de sa pratique réside dans la place qu'elle accorde à l'improvisation. Dans le refus d'imposer un système à sa danse et dans la valeur qu'elle donne à la naissance des impulsions gestuelles au sein des émotions humaines, Isadora Duncan laisse au mouvement du corps de ses danseuses la possibilité de se réinventer en permanence. La danse d'Isadora Duncan se conçoit alors comme « libre », dans le fait que les gestes se déploient continuellement, toujours dans l'inachevé et sans fin.

Il est compliqué cependant de déterminer à quel point la transmission de cet idéal trouvait sa place au sein des écoles Duncan et de l'enseignement pourvu aux élèves. Comment faire le tri en effet entre les considérations esthétiques d'Isadora Duncan valorisant la libre expression du corps enfantin d'un côté et les photographies des élèves en pleine exécution d'exercices rythmiques¹⁸⁹, les séances de gymnastiques inscrites dans leur emploi du temps et les injonctions médicales à l'éducation physique de l'autre côté ?

Quelques témoignages d'Anna Denzler enfant et d'Irma Duncan se remémorant ses souvenirs d'élèves nous éclairent sur la place de l'improvisation dans leur apprentissage de la danse. Dans une lettre adressée à sa mère en 1907, Anna raconte la manière dont elle et ses camarades, avec l'aide de leur professeure Elizabeth Duncan, construisent conjointement les chorégraphies :

« Il y a, par exemple, une autre danse qui est tout le contraire de toutes ces danses douces et tendres au printemps, la marche des soldats. Là, nous nous tournons vers des danses de guerre sauvages ou simples. Nous observons les mouvements et les lignes des combattants et en rassemblons quelques-uns pour une danse que nous nous amusons à exécuter pour tante Elizabeth, elle compte ensuite la musique pour nous, afin que nous sachions combien de tacts nous avons pour les pas, et que nous fassions quelques améliorations. »¹⁹⁰

Le travail d'observation reste on le voit, un préalable à l'exercice, d'autant plus dans le cas présent où les sources d'inspirations habituelles que sont la nature et l'orchestrique grecque ne peuvent être mobilisées par les élèves. Puis dans un second temps, les mouvements des jeunes

¹⁸⁸ Claude Calame, « Le chant choral des jeunes filles à Sparte. Cadences poétiques, rythmes rituels, arts musicaux et identité sexuée », *Cahiers de littérature orale*, 1 janvier 2013, n° 73-74.

¹⁸⁹ Voir annexes : « figure 11 : élèves dans l'école de Postdam (entre 1921 et 1924) » et « figure 12 : élèves de l'école Duncan à Postdam, 1923 »

¹⁹⁰ Lettre d'Anna Denzler à sa mère, 1907, [ADC C07-03], dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit.

filles semblent naître spontanément, leur professeure n'interférant dans leur danse d'aucune autre manière que pour les guider rythmiquement. Chacune des élèves semble donc libre d'exprimer individuellement et en geste ce qu'elle ressent, créant alors le mouvement duquel naît leur danse. Dans la manière dont Anna Denzler raconte l'événement, les mouvements de chacune des membres du groupe ne sont en rien identiques mais plutôt une coordination harmonieuse de l'expression spontanée de chacune. Le témoignage de l'élève ne nous permet cependant pas de comprendre si la pratique de l'improvisation n'est qu'une étape dans un processus de création chorégraphique, ou bien si l'enseignement qu'elles reçoivent est celui d'une perpétuelle réinvention de l'expression gestuelle sans jamais que ne s'impose alors une forme chorégraphique fixe. Un témoignage d'Irma Duncan vient compléter ces observations et nous éclairer sur une méthode alternative d'enseignement pratiquée par Elizabeth Duncan. Dans le récit qu'elle fait d'un cours de danse, l'improvisation occupe à nouveau une place importante : « Elle utilisait la méthode de nous laisser improviser toutes ensemble... »¹⁹¹. Mais contrairement au témoignage d'Anna Denzler, l'exercice qu'Irma Duncan se remémore se poursuit différemment : « en choisissant celle qui avait trouvé la meilleure interprétation, la sélectionnant pour développer son idée »¹⁹². Dans ce cas précis donc, l'improvisation est utilisée comme une étape dans le processus de création et non comme une finalité, de plus le rôle entre subjectivité du mouvement et expression collective se trouve questionné.

Quelques années plus tard, Rudolf Laban entrevoit lui aussi dans sa méthode de formation à « la danse moderne éducative »¹⁹³, la pratique de la danse libre comme le meilleur moyen de former les jeunes enfants au mouvement. Plutôt que de suivre des instructions et de répéter en rythme ce que l'éducateur ou l'éducatrice leur mime, Rudolf Laban invite ces derniers à guider les enfants « par des suggestions »¹⁹⁴ les encourageant « à utiliser leurs propres idées et efforts sans être corrigés »¹⁹⁵. Selon lui, l'éducation au mouvement doit évoluer en fonction de l'âge de l'enfant. Alors que le jeune enfant réagit davantage à des *stimuli*, « des corrections et un enseignement formel viendront plus tard, quand l'enfant aura développé sa personnalité, sans restriction ni inhibition, et qu'il sera alors capable de comprendre et d'apprécier toute la signification de ce qui lui est demandé »¹⁹⁶. Ce dont il est question alors

¹⁹¹ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 32.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Rudolf von Laban et al., *La danse moderne éducative*, traduit par Anne-Laure Vignaux, Bruxelles, Belgique, France, Éd. Complexe, 2003, 153 p.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 37

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ *Ibid.*

dans cet enseignement, c'est de laisser une place à l'individualité de l'enfant, au développement de son propre caractère et donc de sa propre expression corporelle.

Isadora Duncan également, en valorisant la pratique de l'improvisation, entend laisser libre cours à l'individualité de chacune de ses élèves. S'affirmant dans sa pratique personnelle comme l'une des premières solistes de la danse moderne, elle refuse de voir son enseignement transformer ses élèves en robots mécaniques et en tout point identiques, comme le sont à ses yeux les ballerines classiques incapables d'improvisation. Elle voit donc dans son enseignement la possibilité laissée à « chaque enfant, en dansant, de s'exprimer différemment »¹⁹⁷. Ainsi, plutôt que de contraindre l'imagination et l'originalité de chaque élève avec des méthodes basées sur la répétition d'exercices techniques, elle invite les professeur·e·s de ses écoles à adopter « une approche particulière »¹⁹⁸ adaptée aux différences de chacune. Les discours officiels inscrits dans les rapports et les fascicules de présentation des écoles semblent également aller dans ce sens d'une valorisation de l'individualité de chaque enfant grâce à une pratique libre de la danse. Dans le rapport rédigé par le comité de soutien et de financement en 1924¹⁹⁹, alors que l'école d'Elizabeth Duncan se trouve à Salzbourg, plusieurs mentions semblent en tout cas aller dans ce sens. En effet, dans la section « Guiding Principles in Education », le comité affiche son attachement à la primauté de « L'expression du pouvoir créatif des jeunes et la formation du caractère »²⁰⁰ face à « l'acquisition mécanique de savoir »²⁰¹. En édifiant ces principes, le projet pédagogique des sœurs Duncan se place en opposition au système scolaire moderne traditionnel accusé de retarder et de tuer l'« originalité naturelle »²⁰² des enfants, en les surchargeant mentalement et intellectuellement tout en supprimant systématiquement « l'impulsion de l'enfant, dans laquelle la force créatrice primordiale de la nature se manifeste dans toute sa vitalité naïve et féconde »²⁰³. Au-delà des considérations purement artistiques liées à un renouvellement disciplinaire de la danse, le projet pédagogique de l'école affiche ainsi des enjeux politiques et sociaux. Dans la citation précédente, la pratique improvisée du mouvement est entrevue comme le moyen de renouer avec une naturalité du geste trop longtemps enfouie sous la gestualité quotidienne imposée par la société moderne et conduisant « immédiatement à la dégénérescence »²⁰⁴. Afin de voir

¹⁹⁷ Extrait d'un texte prononcé à Moscou en 1924, dans : I. Duncan, *Isadora danse la révolution*, op. cit., p. 85.

¹⁹⁸ *Ibid.*

¹⁹⁹ [Traduction personnelle et pour le reste, sauf cas contraire], *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental principles and aims its activities and its history its future development*, New York, 1924.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 6

²⁰¹ *Ibid.*

²⁰² *Ibid.*, p. 5.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ *Ibid.*

l'enfant s'épanouir de lui-même « à la lumière et au soleil comme une plante »²⁰⁵, Isadora Duncan entend recourir à la méthode plus naturelle de l'improvisation, rejetant du même coup la culture physique, les sports et la méthode Dalcroze qu'elle considère comme des « sacrilèges »²⁰⁶.

Dans la pratique de l'improvisation, Rudolf Laban voit également le moyen de renouer avec l'idée d'une naturalité originelle du geste en abandonnant les savoirs acquis et les automatismes nuisant à la richesse de l'expression corporelle. En puisant dans son imagination la source du mouvement plutôt que dans la répétition de gestes mécaniques, Rudolf Laban entrevoit la possibilité de désensabler « des gestes ou des rythmes »²⁰⁷ et donc de renouer nécessairement avec « des états de conscience perdus »²⁰⁸. En se débarrassant de ses habitus corporels, le danseur ou la danseuse peut alors entrevoir la possibilité d'une redéfinition individuelle. Mais également d'une redéfinition perpétuelle puisque les gestes s'enchaînant librement en répondant à des impulsions internes ne voient à leur limite que l'imagination du danseur ou de la danseuse et réinventent donc sans-cesse le corps en mouvement. Rudolf Laban distingue alors « les mouvements de tous les jours » de ceux qui composent « la danse et le jeu ».²⁰⁹ Alors que dans le premier cas « l'esprit dirige le mouvement » des gestes fait « pour accomplir des tâches correspondant aux besoins de l'existence », dans le second c'est le mouvement qui « stimule l'activité de l'esprit »²¹⁰. Dès lors, l'improvisation au sens de Rudolf Laban la perçoit, vient inverser le rapport entre esprit et corps établi jusqu'à maintenant dans la pratique dansée d'Isadora Duncan. Parce que le corps des élèves se meut et donc s'exprime librement grâce à l'improvisation, le champ de leurs possibilités gestuelles s'ouvre. Leurs gestes s'étendent alors au-delà des exercices rythmiques que leur impose la gymnastique ou la pratique de l'eurythmie. C'est donc en conclusion le corps qui semble agir sur l'âme, ou du moins sur l'esprit des élèves et la part d'imagination qui le compose.

Le 20 juillet 1905, est organisée à Berlin une représentation publique, quelques mois seulement après l'ouverture de l'école et dans le but d'attirer l'attention nécessaire afin de trouver des soutiens intellectuels et financiers. La présence des enfants sur la scène du *Neues Königliches Opernhaus* n'étant pas révélée à l'avance, l'effet de surprise est total. Un journaliste nommé Walker Paetow, fait la critique le lendemain dans le *Tägliche Rundschau* de

²⁰⁵ Extrait d'un discours prononcé à Moscou en 1924, I. Duncan, *Isadora danse la révolution*, op. cit. p.85.

²⁰⁶ *Ibid.*

²⁰⁷ Alain Corbin et al., *Histoire du corps*. 3, Paris, Éditions du Seuil, 2011, p. 407.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ R. von Laban et al., *La danse moderne éducative*, op. cit.

²¹⁰ *Ibid.*

la représentation dansante effectuée par les enfants de l'école. Ce qu'il remarque alors c'est l'union « d'une entité harmonieuse », mais surtout un accent « mis sur le naturel », une « liberté des corps » et la dissolution du « rythme musical dans un rythme parallèle du mouvement ressenti de façon consciente ou inconsciente »²¹¹. Dans le commentaire du journaliste, l'individualité des élèves ne semble alors pas disparaître derrière la pratique collective harmonieuse et le rythme de la musique ne vient pas imposer au corps une exécution mécanique des gestes, plus encore Walker Paetow dit entrevoir dans ces corps libres en mouvement, l'expression d'inspirations personnelles conscientes ou inconscientes.

En conclusion les écoles Duncan apparaissent comme des organismes de formation de la jeunesse féminine. Cependant leur projet pédagogique s'éloigne considérablement des institutions traditionnelles pour jeunes filles et des écoles communales modernes allemandes et françaises. Cette originalité tient en partie au fait que ce sont les aspirations esthétiques et philosophiques d'Isadora Duncan qui le pousse. La formation se veut donc harmonieuse et par là elle prête une attention particulière au travail du corps en complément à celui de l'esprit. Entre le gymnase et le musée, les écoles fondées par les sœurs Duncan se veulent avant tout lieu de formation de la beauté du corps féminin. Par l'exercice des muscles et l'observation de la forme sculptée antique mais surtout par la pratique d'une danse libre, les corps des élèves incarnent la douceur et la grâce de la ligne ondulatoire, jusqu'à ce que cette pratique, transforme finalement leur corps en « vivant interprète »²¹² de la beauté.

²¹¹ Walker Paetow " Theater und Musik, Neues Königliches Opernhaus ", in : Tägliche Rundschau, 21 juillet 1905. Cité dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 100.

²¹² « La danse et son inspiration » *The Touchstone*, octobre 1917 dans I. Duncan, *Isadora danse la révolution*, op. cit., p. 37

CHAPITRE II - Les élèves Duncan : des corps de jeunes filles entre liberté de mouvements et injonctions hygiénistes.

"Le premier acte fondamental de l'école Elizabeth Duncan a été de voir le corps de l'enfant dans toute sa beauté naturelle et de s'y concentrer avec un esprit libre et pur." ²¹³

1. Enfants, jeunes filles, adolescentes ?

Sur une photographie datant de 1905 ²¹⁴, un groupe de filles se tenant la main deux par deux, de haut en bas d'un escalier, fixent l'objectif. Celles du bas semblent un peu plus jeunes que celles du haut. Leurs pieds et leurs jambes sont nues, elles portent toutes les mêmes vêtements : de petites tuniques blanches, nouées à la taille par une ceinture. Au sommet, presque dans l'entrebâillement de la porte, se trouve une femme adulte. Ce sont les élèves de la nouvelle école d'Isadora et Elizabeth Duncan, fondée dans le quartier de Grunewald à Berlin. Cette photographie ressemble à une photo de classe ²¹⁵, pourtant l'allure des filles, leurs pieds nus, la prise en extérieur, la position debout et leur arrangement dans l'espace laisse entrevoir l'exceptionnalité de leur situation. Avant d'examiner cette école de danse d'un genre nouveau, de comprendre ses enjeux et son fonctionnement, ce sont ses acteurs et dans ce cas plus précisément ses actrices que nous tenterons d'identifier.

Parfois désigné comme jeunes filles, comme fillettes ou filles, le groupe des élèves Duncan est défini par l'identité de genre de ses membres ainsi que par leur âge. Ces définitions agissent sur la formation des élèves, la perception de leurs pratiques et les discours sur leurs corps produits à l'intérieur et à l'extérieur des écoles. Mettre en évidence ces catégories, permet également d'évaluer leurs limites et de révéler l'hétérogénéité du groupe. Interroger l'identité des acteurs et actrices qui interfèrent avec ce groupe nous aide également à le définir.

²¹³ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development, op. cit. p.4*

²¹⁴ Voir annexes : « figure 13 : élèves de l'école de Grunewald, 1904-1905 »

²¹⁵ La pratique apparaît dans les pays occidentaux au début des années 1860 puis se diffuse au XXème siècle.

L'âge des élèves : catégorisation et limites.

Le règlement ²¹⁶ de l'école d'Elizabeth Duncan fondée à Darmstadt en 1911, dans la continuité de celle de Grunewald, stipule que son but premier est « L'éducation des jeunes filles dès l'âge de 5 ans »²¹⁷. Les deux données *a priori* biologiques que sont l'âge et le sexe sont donc ici prises en compte dans l'identification des individus qui doivent être éduqués. Au regard de nos catégories actuelles, une jeune fille est définie comme un individu de sexe féminin se situant entre l'enfance et l'adolescence, il semble donc étonnant d'y associer l'âge de cinq ans. Dans un rapport de 1912 rédigé en allemand reprenant le même règlement, le terme « Mädchen » est choisi, traduisible par « fille »²¹⁸, un mot qui en français désigne plutôt un enfant de sexe féminin, avant qu'il ne devienne une femme. Ce que révèle cette absence d'homogénéité du vocabulaire pour désigner les élèves et sa non corrélation avec nos représentations actuelles des âges de la vie, c'est la difficile définition des catégories d'enfance et de jeunesse.

Si pour Pierre Bourdieu, « La jeunesse n'est qu'un mot »²¹⁹, désignant un état intermédiaire et donc mouvant, « mi-enfant, mi- adulte », « ni enfant, ni adulte »²²⁰, c'est qu'il ne la définit pas comme une « unité sociale [...], un groupe constitué, doté d'intérêts communs [...] rapportés à un âge défini biologiquement »²²¹, mais comme une séquence de trajectoire biographique. Dès lors, fournir une définition de la jeunesse qui vaille partout et en tout temps est impossible. Bien que caractérisée par sa liminalité, la jeunesse est souvent définie à l'aide des « bornes » que constituent l'âge ²²². Avant, et surtout après un certain âge, un individu n'est plus défini comme « jeune ». Mais, là encore l'âge et les réalités auxquelles il renvoie sont le produit de constructions sociales et historiques, de rapports de force et de domination constituant « un état provisoire que les individus ne font que traverser »²²³.

Dès lors, l'âge des élèves des écoles Duncan sert de marqueur identitaire évolutif selon les différentes étapes de leur scolarité, agissant sur leurs pratiques, ainsi que les discours et

²¹⁶ « Règlements, cours et bourses de l'École Elizabeth Duncan à Darmstadt. 1911. » Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, KOE 13, CND Pantin.

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Max Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, Jena, Diederichs, 1912, p. 12.

²¹⁹ Mauger Gérard. « La jeunesse n'est qu'un mot ». A propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu. In : *Agora débats/jeunesses*, 26, 2001. Les jeunes dans la société de l'information, p. 137-142.

²²⁰ Ibid.

²²¹ Ibid.

²²² Fournier Pierre, « Âge », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », p. 103-104.

²²³ Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt (eds.), *Histoire des jeunes en Occident. 1, De l'Antiquité à l'Époque moderne*, Paris, France, Seuil, 1996, p. 8.

représentations qui les encadrent. Les définitions des adultes et leur évolution en fonction de l'âge sont visibles dans les sources écrites et par l'usage qui est fait des mots -en français, en anglais ou en allemand- « jeunes filles », « petites-filles », « filles », « fillettes », « demoiselles » ou « enfants » : une multiplicité de termes qui reflète encore une fois la difficulté à nommer un groupe qui se révèle hétérogène et mouvant.

Bien que les photographies nous dévoilent d'autres visages, parfois d'autres prénoms²²⁴, les plus célèbres des élèves Duncan, sont celles qui devinrent ensuite les Isadorables. Parce qu'elles acquièrent le nom « Duncan » suite à une adoption légale par Isadora²²⁵ et qu'elles continuèrent à danser après leur scolarité, performant en groupe ou en solo aux États-Unis, en France ou encore en Russie, elles connurent une renommée qui leur permit de ne pas tomber dans l'oubli. Dès lors, certains éléments documentant leurs années d'études ont été sauvegardés. Même si les parcours de ces six élèves ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parcours d'élèves des écoles Duncan²²⁶, ils servent d'exemples afin de questionner l'âge des élèves aux différentes étapes de leur scolarité. De plus, le parcours des Isadorables est exemplaire dans la mesure où elles suivirent toutes les étapes de la scolarité envisagées pour elle par les sœurs Duncan, ainsi que les différentes phases de déménagements et d'évolutions des écoles : formation à Grunewald (1905-1908) puis à Darmstadt (1911-1914), professeures à Paris (1914), danseuses en Europe et aux États-Unis.

Anna Denzler (1894-1982), Erika²²⁷ Lohmann (1901-1984), Irma Erich-Grimme (1897-1977), Elizabeth Milker²²⁸(1898-1976), Margot Jehl²²⁹(1900-1925) et Maria-Theresa Kruger (1895-1987) entrèrent à l'école de Grunewald à Berlin en 1905 après avoir passé une audition organisée par Isadora²³⁰. Elles avaient alors respectivement dix, quatre, huit, six, cinq et dix ans. Un écart de six années existe alors entre Erika la benjamine et Maria-Theresa, l'aînée. Aucune des premières élèves connues n'est âgée de moins de deux ans, aucune n'a plus de dix ans, elles sont donc toutes en théorie encore des enfants²³¹. Trois des enfants correspondent à

²²⁴ figure 6

²²⁵Lorsqu'elles arrivent aux États-Unis en 1917, la nationalité allemande des jeunes filles ne leur permet pas d'entrer dans le pays, Isadora décide alors de les adopter puis elles demandent la nationalité américaine. Elles obtiendront finalement le nom « Duncan » en juin 1920.

²²⁶ La première école, celle de Grunewald accueille une vingtaine d'élèves.

²²⁷ Parfois orthographié « Erica ».

²²⁸ Le plus souvent nommée « Lisa ».

²²⁹ Parfois nommée « Gretl ».

²³⁰ Irma raconte dans ses mémoires qu'elle passa une audition à Hambourg. Il est possible que des auditions aient été organisées dans d'autres villes.

²³¹En tant qu'êtres humains dans les premières années de leur vie et se situant avant l'adolescence.

ce que Egle Becchi²³² définit comme « l'âge pré-scolaire », des enfants situés entre deux et six ans, sachant marcher, se faire comprendre et jouer en groupe. Cet âge suscite au début du XX^e siècle l'intérêt nouveau des pédagogues, médecins et moralistes, générant des théories et un réseau d'institutions nouvelles²³³. Isadora Duncan qui écrit au début du siècle que « Le caractère d'un enfant est tracé dès le début, dès le sein de sa mère »²³⁴, semble s'inscrire dans cette dynamique intellectuelle de nécessaire formation et éducation de l'enfant dès son plus jeune âge, lorsqu'elle fonde sa première école en 1904. Les photographies des élèves de l'école de Grunewald puis des suivantes viennent confirmer la présence de très jeunes enfants²³⁵, même s'il est difficile d'affirmer avec justesse l'âge de ces dernières par la simple observation d'une image.

En outre, les élèves ne sont pas acceptées pour commencer leur formation si elles ont plus de dix ou douze ans²³⁶. Selon Irma, c'est le critère de l'âge qui incite sa mère à la présenter à l'audition de l'école de danse berlinoise²³⁷, alors même qu'elles vivent à Hambourg et ne connaissent *a priori* rien au travail de la danseuse américaine. Les écoles de théâtre, premier choix de la mère d'Irma, n'acceptent généralement pas les enfants de moins de douze ans. Au contraire, l'article paru dans le journal local annonçant l'audition spécifie que seront acceptés au sein de l'école de danse Duncan les enfants âgés de six à dix ans. Anna Denzler qui a alors dix ans est considérée comme trop âgée par Isadora Duncan lorsqu'elle se présente à l'audition avec son père à l'automne 1904. De quelle manière expliquer cette limite d'âge imposée aux jeunes filles et la volonté d'une formation qui débute lorsqu'elles sont encore à « l'âge de nature » ?²³⁸

La tranche d'âge allant de dix à douze ans a souvent été considérée comme une étape importante dans la définition de la jeunesse féminine en occident : celui où les fillettes deviennent des jeunes filles, un âge correspondant plus ou moins à celui de la puberté et donc de la transformation d'un corps qu'il faut alors davantage surveiller et protéger. Au XX^e siècle, de nombreux traités moraux et médicaux fleurissent sur la nécessaire formation et éducation

²³² Egle Becchi et Dominique Julia (eds.), *Histoire de l'enfance en Occident. 2, Du XVIII^e siècle à nos jours*, traduit par Jean-Pierre Bardos, traduit par Albrecht Burkardt et traduit par Corinna Gepner, Paris, France, Editions du Seuil, 2004, p. 376

²³³ Pour le cas français, voir par exemple le travail de Jean-Noël Luc sur les salles d'asiles et les écoles maternelles : *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, 512 p.

²³⁴ Isadora Duncan, *Ma vie*, *op.cit.*, p. 17.

²³⁵ Voir annexes : « figure 4 : élèves à l'école de Berlin, 1905 », « figure 6 : élèves de l'école de Berlin et statuettes de Tanagra, 1906 », « figure 8 : élèves à l'école de Berlin, 1905 ».

²³⁶ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, *op. cit.*, p. 71.

²³⁷ Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, *op.cit.*, p. 8.

²³⁸ Formule utilisée par Jean-Jacques Rousseau dans *L'Émile ou de l'éducation* pour désigner les enfants de 2 à 12 ans.

des jeunes filles à leur anatomie et au soin de leur corps, Mme Georges Stodel, docteure en médecine, écrit sa thèse en 1900 sur la nécessité d'enseigner aux jeunes filles l'hygiène et quelques notions de médecine pratique²³⁹. Dans le deuxième chapitre de son travail, elle définit les différents âges de la vie des femmes en fonction des modifications que subissent leur appareil génital. Ces étapes sont respectivement la puberté, le mariage, la grossesse, l'accouchement, l'allaitement et la ménopause. La puberté qu'elle place à l'âge de douze ou treize ans est selon elle un âge problématique puisqu'il suscite des changements dans le corps des jeunes filles, elle invite donc les adultes à les informer sur ces modifications corporelles et à leur fournir le savoir nécessaire au maintien de leur corps en bonne santé.

L'accès d'une femme au statut de docteure en médecine, secteur et profession dont elles sont longtemps largement exclues²⁴⁰, ainsi que la publication d'une thèse dans un cadre académique dominé et contrôlé par d'éminents docteurs masculins, laisse à penser que la définition de la jeunesse féminine que donne la docteure Stodel était acceptée et partagée par une grande partie du corps médical français du début du XX^e siècle. Une définition qui résonne alors avec le règlement de l'école de Darmstadt. À partir de dix ou douze ans, les filles connaissent des évolutions corporelles telles que transformant leur pratique de la danse et la façon dont elle doit leur être enseignée. Soit parce que la situation de leurs corps, est envisagée à cet âge comme « problématique » en raison des chamboulements qu'ils connaissent, soit parce qu'il est déjà trop tard pour envisager une formation et une éducation durable du corps de jeunes filles ayant déjà commencé ou connu leur puberté.

Henri Hoenig, promoteur important du développement de l'éducation physique en France²⁴¹ et notamment de sa diffusion dans les écoles, semble également considérer l'âge de douze ans comme une étape lorsqu'il publie en 1911 son traité intitulé *La pratique des exercices physiques, gymnastique, jeux et sports*²⁴², la même année que l'ouverture à Darmstadt de l'école d'Elizabeth Duncan. Dans les « modèles-types de leçons » qu'il fournit à partir de la page 116 de son ouvrage, une distinction est faite entre les exercices qui doivent être enseignés aux garçons et ceux qui doivent être enseignés aux filles, à partir de l'âge de douze ans. Il est par exemple recommandé par Henri Hoenig de ne pas faire grimper les filles de douze à

²³⁹ Madame Georges Stodel, *Sur la nécessité d'enseigner aux jeunes filles l'hygiène et quelques notions de médecine pratique*, Thèse, Paris, France, 1900.

²⁴⁰ En France, les femmes sont autorisées à étudier la médecine à partir de 1868. Félicie Stodel (1874-1960) fait donc partie des premières générations de femmes docteurs.

²⁴¹ Sur le sujet, voir le travail de Pierre Arnaud, *Le Corps en mouvement : précurseurs et pionniers de l'éducation physique*, Toulouse, Privat, 1981.

²⁴² Henri Hœnig, *La pratique des exercices physiques gymnastique, jeux et sports*, Paris, J.-B. Baillière, 1911.

quatorze ans à l'échelle, de ne pas les faire s'allonger sur le sol, et de remplacer le jeu de « saute-mouton » par celui de « renards et poussins ».

Si la différenciation de la formation à l'éducation physique selon le sexe de l'enfant devra être analysée, ce qui est également notable ici est l'importance de la donnée *âge* dans la mise en place de cette différenciation. Chaque étape de la vie des filles, des jeunes filles puis des femmes et plus précisément la perception, les discours et les représentations personnelles et impersonnelles sur leur corps découlent en partie du nombre d'années qu'elles possèdent.

Lorsqu'elles ont entre dix et douze ans, les élèves des écoles Duncan connaissent en principe une évolution dans leur scolarité. Le règlement de Darmstadt indique que « les demoiselles qui désirent devenir institutrices ne doivent pas avoir dépassé l'âge de 10 ans. »²⁴³. Une autre version du règlement²⁴⁴ indique l'âge de douze ans. Il est envisagé qu'au moment de leur puberté, les jeunes filles gagnent en maturité, qu'elles sont donc capables de transmettre aux plus jeunes ce qu'elles ont appris. En 1914, Isadora Duncan fait venir dans sa nouvelle école de Bellevue, ses plus vieilles élèves : Lisa (15 ans), Anna (20 ans), Irma (16 ans), Erika (13 ans), Margot (14 ans) et Maria-Theresa (19 ans). Irma et Anna seront même envoyées à Moscou, chargées par Isadora de recruter de nouveaux enfants, accompagnées d'Augustin Duncan, le frère de la danseuse et de sa femme Margherita. Irma raconte que cet événement la fit alors se sentir adulte²⁴⁵. En réalité, elles ont déjà toutes dépassé l'âge de douze ans lorsqu'elles déménagent aux côtés d'Isadora et c'est davantage pour des raisons pratiques que le rôle d'enseignantes leur est conféré. Isadora est enceinte de son deuxième enfant et ne peut pas assurer seule la transmission de sa danse à une cinquantaine d'enfants. Irma raconte que déjà en 1913 elle ne se sent plus enfant lorsqu'elle se rend à Paris pour assurer une série de performances aux côtés d'Isadora au théâtre du Châtelet :

« La dernière fois que nous sommes entrés dans son bel atelier de la rue Chauveau, c'était en 1909, enfants. Nous sommes maintenant de retour jeunes filles, impatientes de reprendre nos études avec la seule personne au monde qui puisse nous apprendre à progresser dans notre art. »²⁴⁶

Alors qu'elle se dit enfant en 1909, elle a pourtant onze ou douze ans²⁴⁷. Son ressenti ne correspond donc *a priori* pas aux attentes et définitions des adultes. C'est à seize ans, lorsqu'elle danse sur la scène d'une grande capitale européenne, qu'Irma exprime des années après s'être

²⁴³ « Règlements, cours et bourses de l'École Elisabeth Duncan à Darmstadt. 1911. ». CND Pantin, Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, KOE 13.

²⁴⁴ Max Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, Jena, Diederichs, 1912, p. 71. Österreichisches Theatermuseum

²⁴⁵ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II, op. cit.*, p. 7

²⁴⁶ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 66

²⁴⁷ L'anniversaire d'Irma est en septembre, ne possédant pas la date exacte de cet événement, des doutes demeurent quant à son âge.

sentie jeune fille. L'écrivain Fernand Divoire dit aussi avoir observer « six jeunes filles minces » ce soir-là sur les planches du théâtre, « les jeunes Isadorable » qu'il avait l'habitude de voir danser enfants, lui apparaissent alors grandies²⁴⁸. C'est d'ailleurs après la narration de cet événement qu'Irma Duncan choisit de mettre fin au premier volume de ses mémoires rédigés en 1966, marquant alors une rupture dans sa vie, quittant l'enfance, elle ne se retrouve pourtant pas plongée dans l'âge adulte. En comparaison, Anna Duncan exprime sa sortie de l'enfance plus tôt dans ses lettres. Son départ de Grunewald alors qu'elle a quatorze ans marque le début d'une période de pérégrinations avant la réouverture de l'école de Darmstadt en 1911. De 1908 à 1909, certaines élèves dont les futures Isadorables sont hébergées dans la demeure d'une mécène américaine, le château de Villegenis. Le confort y est minimal, elles n'ont pas d'eau chaude, Anna a le mal du pays et ni Elizabeth, ni Isadora ne sont là pour lui apporter du soutien et des conseils. Elle en vient alors à douter de son avenir²⁴⁹.

Plus encore, le début de la Première Guerre mondiale va projeter les élèves dans l'âge adulte, les sortant de leur cocon scolaire, celui d'un pensionnat de jeunes filles à la campagne dans lequel on les instruit à la beauté, la paix et l'harmonie. Au début de la guerre, Isadora et Elizabeth sont forcées de retourner aux États-Unis, emmenant avec elles une partie de leurs élèves²⁵⁰. Les Isadorables font alors parties du lot. En raison de leur nationalité allemande, l'arrivée des six jeunes filles à New York le 13 septembre 1914 ne se fait pas dans la douceur habituelle de leur vie : elles sont arrêtées et gardées à Ellis Island pendant deux semaines²⁵¹. La propension d'Irma Duncan à exagérer les événements ou les faits²⁵² nous oblige à prendre cette histoire avec des pincettes, il n'en reste pas moins que l'expérience s'est avérée choquante pour la jeune fille qu'Irma Erich-Grimme était alors. C'est en septembre 1914 qu'Irma atteint l'âge de 17 ans. La gouvernante anglaise qui les accompagne à New York, Miss Baker, lui offre pour l'occasion une nuisette en soie rose. 52 ans après, Irma Duncan rédigeant ses mémoires analyse ce geste comme le signe qu'elle avait alors grandi.²⁵³

Anna également, lorsqu'elle atteint l'âge de dix-sept ans, en 1911, s'attarde davantage dans ses lettres sur des considérations physiques. À son arrivée à Darmstadt, elle raconte

²⁴⁸ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.* p. 67

²⁴⁹ Lettre d'Anna [ACD C08-06 a] citée dans, F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland, op. cit.*

²⁵⁰ Il est impossible d'identifier avec précision leur nombre, des photographies de 1914 montrent cependant Isadora et Elizabeth avec une douzaine d'enfants, les Isadorables et d'autres plus jeunes. Voir annexes : « figure 14 : Isadora et Elizabeth Duncan avec leurs élèves à New York, 1914, photographies de Arnold Genthe. »

²⁵¹ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II, op. cit.* p. 8

²⁵² Elle écrira par exemple qu'Elizabeth avait douze de plus que sa sœur Isadora au lieu de six, afin de la dépeindre en vieille professeure hargneuse et renforcer le contraste d'avec la douceur et la jeunesse d'Isadora.

²⁵³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II, op. cit.* p. 8.

qu'Elizabeth lui offre une nouvelle robe très élégante dessinée par Pierre Poiret, puis plus tard, une robe en soie brune et un chapeau assorti la faisant paraître « plus grande et plus fine »²⁵⁴. Comme une justification à l'intérêt qu'elle porte à son apparence, elle conclut la lettre dans laquelle elle raconte cela à son père par la signature : « Ta fille de dix-sept ans »²⁵⁵.

La tranche d'âge allant de seize à dix-huit ans s'inscrit également comme une étape dans les règles et principes encadrant les institutions Duncan. La veille de l'accompagner à l'audition la mère d'Irma la prévient : elles risquent de ne plus se revoir avant qu'Irma ait atteint l'âge adulte²⁵⁶. Il n'est pas inscrit noir sur blanc dans le règlement que les élèves doivent demeurer à l'école-pensionnat jusqu'à un certain âge. En revanche, plusieurs éléments transforment en quasi-obligation d'abord puis en norme, le fait que les élèves y résident jusqu'à l'âge de seize ou dix-sept ans. Les parents inscrivant leur fille à l'école de Grunewald en 1904 signent, après la période probatoire de trois mois, un contrat. L'une des clauses stipule que les enfants doivent rester jusqu'à l'âge de dix-sept ans. Elles sont encouragées à rester plus longtemps, de sorte à devenir professeures. En parallèle de leur formation, les élèves, avec l'accord de leurs parents, doivent danser publiquement, seules ou aux côtés d'Isadora, chaque fois que cette dernière en aura la nécessité et afin de générer une partie des financements de l'école.

Le règlement de l'école de Darmstadt supprime cette clause. Les parents doivent désormais payer des frais de scolarité, jusqu'à ce que leur fille ait atteint l'âge de dix-sept ans. Le point numéro cinq des « Conditions d'admission » de l'école de Darmstadt spécifie en effet que :

« La pension, y compris les frais pour l'instruction et les dépenses pour le blanchissage complet, la fourniture d'habits et de souliers ainsi que le matériel scolaire, est pour les enfants de cinq à sept ans révolus, M. 1500 – s'élève avec chaque année d'âge de M.120 – jusqu'à M.2700 – correspondant à 17 ans révolus. »²⁵⁷

Si elles ne sont aucunement obligées de rester à l'école jusqu'à dix-sept ans²⁵⁸, le règlement laisse entendre que c'est à cet âge-là que leur formation est complète. De plus l'enseignement n'est pas prodigué au-delà de cet âge. L'école de Darmstadt puis les suivantes dispensèrent des cours de vacances en plus de ceux donnés aux pensionnaires annuelles. Dans certaines versions

²⁵⁴ , lettre d'Anna [ADC C11-06] citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit.

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I et Part II*, op. cit.p. 10

²⁵⁷ « Règlements, cours et bourses de l'École Elisabeth Duncan à Darmstadt. 1911. ». CND Pantin, Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, [KOE 13].

²⁵⁸ Fait d'ailleurs très rare et compliqué puisque cela supposait suivre les écoles dans leurs différentes résidences, la plus longue étant de dix ans.

du règlement, il est précisé que l'âge des élèves qui suivent ces cours ne doit pas dépasser seize ans²⁵⁹.

Finalement, les futures élèves des écoles Duncan ne sont pas admises avant l'âge de cinq ans et ne sont plus considérées comme débutantes à partir de dix ans. C'est à partir de dix ou douze ans que commence la formation pour celles qui souhaitent devenir professeures. Celles-ci termineront leur cursus à 17 ans.

Comme il est apparu plus tôt, les parcours des jeunes danseuses et surtout de celles qui deviendront les Isadorables ne sont pas forcément conformes à ces principes. Lorsqu'elles entrent à l'école de Grunewald, le règlement n'est pas encore fixé, les étapes de leur parcours ne correspondent donc pas à des principes normatifs mais davantage à des nécessités, tentatives et fluctuations d'une institution naissante. Dans certains témoignages rapportés par Irma et Anna, Isadora et Elizabeth Duncan ont même tendances à nier les limites d'âges qu'elles ont elles même fixé. Le désir d'indépendance d'Irma est par exemple mal vécu par Isadora qui continue de la qualifier de « young girl » alors que celle-ci a vingt ans, Irma explique qu'elle avait alors du mal à se sentir considérée en tant qu'artiste par celle qui était devenue sa mère adoptive quelques mois plus tôt²⁶⁰. Le critère de l'âge est en effet sans-cesse utilisé par Irma Duncan afin de justifier à l'époque son désir d'indépendance et surtout son changement de statut : d'élève à danseuse²⁶¹.

Un groupe hors du commun

L'identité des élèves est définie également par le groupe qu'elles forment, leur place au sein de celui-ci et par les personnes qui gravitent autour d'elles²⁶². Comme énoncé plus haut, les enfants qui étudient au sein des écoles Duncan forment un groupe hétérogène de par leur âge. L'école de Grunewald accueille vingt élèves à son ouverture en 1904, mais ce nombre ne cessera d'augmenter allant jusqu'à une centaine d'élèves si l'on se fie à une photographie montrant les élèves devant l'ancien palais d'hiver des Habsbourg²⁶³ entre 1925 et 1935.

Malgré le nombre grandissant d'élèves au fil du temps, l'enseignement duncanien repose en partie sur une valorisation de l'esprit communautaire, et de l'égalité entre les élèves. Dès lors, plusieurs éléments de leur quotidien sont tournés vers cet objectif. Alors même que le nombre d'élèves accueilli dans la première institution en 1905, ne dépasse pas vingt, se

²⁵⁹ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 12.

²⁶⁰ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II*, op. cit. p. 16

²⁶¹ *Ibid.*

²⁶² Voir : Alain Corbin, *L'histoire dans les subjectivités individuelles*, Conférence, UTLIS, Paris, 2000.

²⁶³ Voir annexes : « figure 15 : élèves à l'école de Klessheim, Salzbourg, entre 1925 et 1935 ».

trouvant même réduit à quinze après trois mois de période probatoire, un numéro est attribué à chaque enfant à son entrée dans l'école. Anna écrit que du fait de cette pratique, elle est la 11^{ème} à aller se laver le matin²⁶⁴. Irma se souvient qu'il lui fut demandé de coudre le numéro 16 sur chacun de ses vêtements²⁶⁵. Les élèves abandonnent-elles leurs prénoms afin de se fondre plus facilement dans le groupe ou bien l'usage des numéros servait-il uniquement à l'organisation de leur quotidien ? Si le manque d'informations ne permet pas de répondre à cette question, le port des uniformes correspond en tout cas clairement à la volonté de renforcer les sentiments d'unité et d'égalité entre les élèves. Les photos des élèves prises à Grunewald, Darmstadt, Bellevue, Postdam et Klessheim les montrent toutes vêtues de tuniques ou robes blanches antiquisantes²⁶⁶, les élèves n'arborant alors aucun autre signe distinctif. C'est lorsqu'elles ne sont plus officiellement des élèves mais qu'elles évoluent en tant qu'enseignantes qu'Irma et Anna racontent obtenir de nouveaux vêtements et accessoires. Une forme d'égalité dans la non possession matérielle est alors maintenue, tant qu'elles appartiennent au groupe des élèves. De même, elles ne reçoivent pas d'argent de poche de la part des enseignants et du personnel encadrant. Si leurs parents leur envoient de l'argent, la façon dont les élèves le dépense est consciencieusement contrôlée. Une lettre d'une gouvernante envoyée au parent d'Anna en 1905 décrit par exemple en détails les dépenses de l'enfant, de l'achat d'un timbre à celui d'un peigne²⁶⁷.

L'esprit de groupe est également maintenu par l'isolement des élèves et un éloignement de leur famille. Elles ne reçoivent en effet pas ou peu de visites de leurs parents et ne retournent quasiment jamais chez leurs proches. À plusieurs reprises dans ses mémoires, Irma expose la séparation d'avec sa mère, comme ayant été très douloureuse. Alors qu'elle exprime avoir ressenti à l'époque une injustice, face au refus d'Elizabeth Duncan de la laisser rendre visite à sa mère, sa professeure répond qu'il ne s'est pas écoulé assez de temps pour qu'elle s'acclimate²⁶⁸ à sa nouvelle vie. Ses paroles laissent alors entendre qu'un retour d'Irma dans sa famille ou même une visite de ses parents trop tôt dans sa scolarité induirait une sortie du groupe vers l'extérieur et une désolidarisation vis-à-vis de ce dernier. Les lettres des élèves à leurs proches sont cependant autorisées et un temps spécial y est consacré. La majorité des lettres écrites par Anna Denzler sont adressées à son père, sa mère ou les deux. Étant donné que la

²⁶⁴ Lettre d'Anna [ADC C05-01] dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit.

²⁶⁵ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I et Part II*, op. cit. p. 21

²⁶⁶ Voir figure 11,13,15 et 16

²⁶⁷ Lettre d'une gouvernante au père d'Anna F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit.

²⁶⁸ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit. p. 24.

famille de la jeune fille réside à Klagenfurt en Autriche, leurs visites à Berlin sont rares et difficiles : ce qui renforce le rôle de la correspondance dans le maintien du lien familial. Ainsi, la première année de sa scolarité à Berlin, l'enfant de 10 ans passe les fêtes de fin d'année loin de sa famille. C'est à travers une longue lettre qu'elle décrit à ses parents les cérémonies, les danses et les chants qu'elle partagea avec ceux qui devinrent, pour le reste de son enfance, sa nouvelle famille.²⁶⁹

Dans ces lettres pourtant, les élèves ne sont pas libres d'écrire ce qu'elles veulent. En lisant les courriers avant leur envoi, Elizabeth maintient une forme de contrôle tout en interdisant aux élèves la formulation de remarques négatives sur l'école. En veillant à cela, la directrice de l'établissement s'enquière à conserver une image positive de l'institution auprès des familles donc, mais également dans l'esprit de ses élèves. Ces formes de propagande et de censure font alors naître en elles un sentiment d'exceptionnalité quant à la vie qu'elles mènent. Isolées de tout, vivant dans un cadre confortable et harmonieux où la beauté du mouvement et la douceur leur sont enseignés, les membres de ce groupe en viennent alors à se distinguer des individus de leur génération extérieurs à l'école. Irma Duncan, exprime cette idée dans ses mémoires :

« Ayant été éduqués bien avant les enfants ordinaires, s'habillant différemment d'eux, nous, les élèves Duncan, nous avons en effet été mises à part. Comme les membres d'une communauté religieuse, sous la bénédiction d'une sainte influence, nous sommes devenus un groupe de plus en plus dévoué à mesure que nous étions initiés aux secrets de l'art d'Isadora. C'était un monde dans lequel aucun étranger ne pouvait entrer. »²⁷⁰

Ce que la danseuse exprime une fois adulte, c'est une sensation d'exclusion de la norme ressentie durant son enfance. Tandis que les élèves sont désignées par des termes comme « petite fille », par les membres extérieurs au groupe qu'elles forment, l'éducation qu'elles reçoivent, les vêtements qu'elles portent ou leur pratiques en générales, les excluent en partie de cette catégorie. Une fois devenue « jeune fille », Irma Duncan écrit avoir ressentie à nouveau ce sentiment d'exclusion. Selon elle, une étape importante de sa transition de l'enfance à l'âge adulte, manqua à son parcours : celle de tomber amoureuse. Parce qu'elles vivaient isolées et protégées, et que leur apparitions publiques ne leur permettaient pas de rencontrer des gens de leur âge, les élèves des écoles Duncan grandirent en effet éloignées des lieux de sociabilité propres à la création de liens intimes entre pairs²⁷¹.

²⁶⁹ Lettre de Anna [ADC C06-01] citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit.

²⁷⁰ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit. p. 25.

²⁷¹ « The age-old story of falling in love », I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II*, op. cit. p. 14.

Division internes et rapports de pouvoir

Alors que l'unité du groupe est instaurée et conservée grâce à des règles, et des pratiques, des divisions internes au groupe viennent questionner cette unité, tout en instaurant des rapports de pouvoir entre les élèves. Contrairement aux écoles communales modernes, les élèves ne sont pas réparties par classes d'âge et de niveau mais en deux groupes distinct : celui des petites et celui des grandes. Ici encore, plusieurs éléments du quotidien viennent explicitement ou implicitement organiser la place et le rôle des élèves au sein des institutions. Sur les photographies d'abord, un détail laisse transparaître la place des élèves au sein du groupe. Sur l'ensemble de la période étudiée, la longueur de leur uniforme varie selon l'âge : plus les élèves vieillissent, plus leurs jupes s'allongent²⁷². Au quotidien, la division entre le groupe « des petites » et celui « des grandes », semble également avoir été spatiale. Sur les plans des jardins et bâtiments scolaires, dans les descriptions écrites des établissements ou encore sur les photographies, nous pouvons en effet observer l'attribution spéciale de lieux adaptés à chaque groupe. Le jardin de l'école de Darmstadt, conçu par l'architecte Franz Lebis²⁷³, dispose d'un espace de jeux réservé aux petits enfants²⁷⁴. Max Merz commentant ce plan précise que « l'aire de jeux pour les plus petits, située en partie dans la forêt » est conçue « afin de leur donner une totale liberté de mouvement pendant le jeu et ainsi ne pas affecter les leçons et la détente des plus grandes dans le jardin »²⁷⁵. Les espaces intérieurs également connaissent des découpages similaires. Dans une photographie prise dans l'école de Postdam (1921-1924), la légende indique que des chambres à coucher ainsi que des salles de cours sont réservées aux « petits enfants »²⁷⁶. Les espaces sont dès lors adaptés aux activités et conçus pour prendre en compte les différentes étapes de la formation des élèves.

De ces divisions matérielles, découlent alors une différenciation des pratiques. Les élèves les plus âgées possèdent un niveau de formation plus élevé et peuvent donc aider à l'instruction des plus jeunes. Cela se manifeste dans le parcours de celles qui sont souvent définies comme les « six plus anciennes élèves »²⁷⁷. Lorsqu'Isadora les appelle à la rejoindre à Bellevue, c'est pour qu'elles puissent enseigner aux nouvelles élèves, ce qu'elles ont appris

²⁷² Voir annexes : « figure 16 : élèves avec Elizabeth Duncan et Max Merz à Darmstadt, 1911 »

²⁷³ Voir annexes : « figure 17 : plan du jardin de l'école de Darmstadt, architecte Franz Lebis »

²⁷⁴ « Spielplatz für kleine Kinder » *Ibid.*

²⁷⁵ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 70.

²⁷⁶ « Schlaf und Schulzimmer für die kleinen Kinder » voir annexes : « figure 18 : photographie de l'intérieur de l'école de Postdam (entre 1921-1924) ».

²⁷⁷ Mary Fanton Roberts, dans un article de *The Touchstone*, 7 Octobre 1917 – n°1 : explique qu'elle se rend tous les vendredis au pavillon de Bellevue, journée de porte ouverte, elle rend visite à Isadora et elle voit les élèves danser « 6 older pupils and the little children danced in the Blue Salon ».

pendant des années. Leur travail de transmission est mis en scène dans certaines photographies datant de 1914. Sur l'une d'elle²⁷⁸, un groupe de cinq filles se tient en arc-de-cercle, les bras en l'air. Celle qui semble être la plus jeune est aidée par une fille plus âgée, vêtue différemment et l'aidant à maintenir son corps droit. Cette photographie est utilisée pour illustrer un article sur l'école de Bellevue. Les mots choisis dans l'encart intitulé « premières leçons, premiers mouvements » établissent, en écho à l'image, une hiérarchie entre Isadora Duncan qui « indique », l'élève « déjà instruite » qui « décompose » les mouvements et les « toutes petites » qui « suivent minute par minute les indications ».

Enfin, les emplois du temps quotidiens sont adaptés à l'âge des enfants²⁷⁹. Les plus grandes font du rangement dès leur réveil, n'ont pas de temps de jeux inclus dans leur emploi du temps et se couchent deux heures plus tard. Quant aux plus petites, elles n'ont pas de cours d'anglais, et ont un temps consacré à la sieste ainsi qu'à des jeux en extérieur. Dès lors, un rapport hiérarchique est créé entre les enfants les plus jeunes et les plus âgées. Les élèves se définissent et sont définies en fonction de la place qu'elles occupent dans le groupe, et cela influe sur la manière dont les adultes les décrivent ou se les représentent. Dans un article qu'elle écrit en 1917 plusieurs années après une visite à l'école de Bellevue, la journaliste Mary Fanton Roberts trouve la jeune Anna de vingt ans « beautiful » et la « little » Colette de quatre ans « starry-eyed »²⁸⁰.

Mais la division n'a pas lieu uniquement au sein du groupe des élèves. Au quotidien, ces dernières sont également au contact d'un nombre limité de personnes, membres de l'établissement mais pourtant hors du groupe qu'elles forment. Tour à tour Isadora Duncan, Elizabeth Duncan, Max Merz, leurs professeur·e·s, maître·sse·s et domestiques évoluent à leur côté de manière hiérarchisée, en influant sur leurs représentations et leurs identités. Isadora Duncan occupe en quelque sorte le sommet de cette hiérarchie. Si les deux sœurs sont conjointement directrices de la première école de Grunewald, c'est à la célèbre danseuse que revient une grande part du prestige. En tant qu'inventrice et inspiratrice de la danse qui leur est enseignée, Isadora Duncan occupe la place de modèle aux yeux des élèves. Tout au long de ses mémoires, Irma n'a cessé de répéter à quel point Isadora fut un exemple à suivre pour elle durant sa scolarité, attendant avec impatience chaque nouvelle visite de celle qu'elle nomme « beautiful Fairy Queen »²⁸¹. Une fois sa formation terminée, son admiration ne désemplit pas

²⁷⁸ Voir annexes : « figure 19 : article et photographies des élèves et Isadora Duncan à l'école de Bellevue, Meudon, 1914 »

²⁷⁹ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 51.

²⁸⁰ Mary Fanton Roberts, *The Touchstone*, 7 octobre 1917 – n°1.

²⁸¹ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit. p. 19.

puisqu'elle travaille sans relâche à la transmission de l'art de celle qui devint sa mère adoptive en 1917. Anna ne se révèle pas aussi admirative qu'Irma dans les courriers qu'elle envoie à ses proches durant sa scolarité. L'influence qu'Isadora Duncan eut sur elle est pourtant indéniable puisqu'elle dédia également une part importante de sa vie à la préservation et la transmission de la danse libre, d'abord aux côtés des Isadorables, seule puis avec sa propre compagnie : the Anna Duncan Dancers. Mais l'admiration des élèves pour la danseuse américaine repose en partie sur son absence et la part de mystère que cela entraîne, alors que la danseuse parcourt le monde entier afin d'entretenir sa carrière de soliste.

Elizabeth Duncan, au contraire est davantage présente, à la fois dans lettres d'Anna et dans la vie des élèves. De 1906 à 1948, Elizabeth consacre sa vie à la direction des écoles Duncan, assurant les tâches administratives, financières, ainsi qu'une partie de l'enseignement. Comme l'explique consciencieusement Irma à Anna lors de son arrivée à l'école, les élèves la nomment « Tante Miss »²⁸². Un surnom qui révèle à la fois une proximité émotionnelle et le maintien d'une distance imposée par le cadre institutionnel. Elizabeth est souvent décrite dans les sources comme stricte et intransigeante, une image qui s'oppose à la personnalité frivole et inconvenante de sa sœur. La représentation de l'artiste contraste avec celle de la professeure. Irma la dépeint comme diamétralement opposée à Isadora, elle double son âge, et se dit effrayée par sa manière d'enseigner qu'elle juge tyrannique²⁸³. Lorsqu'elle rédige ses mémoires en 1966, Irma Duncan a soixante-neuf ans, ayant connu à la fois une carrière de danseuse et de professeure au cours de sa vie, c'est le modèle d'Isadora qu'elle souhaite valoriser en mettant sur le papier ses souvenirs d'enfance, afin de mettre en lumière son idole et du même coup sa carrière personnelle, elle produit alors un portrait très négatif d'Elizabeth Duncan.

En dehors de ces deux figures tutélaires, d'autres membres gravitent dans le quotidien des enfants qui suivent une formation au sein des écoles Duncan et Max Merz est l'une d'elle. D'abord professeur de musique à Grunewald en 1907, puis secrétaire de l'association de financement de l'école, il devient finalement co-directeur de l'établissement à partir de 1911. Dans ce monde autrement exclusivement féminin, Max Merz est l'homme qui occupe le plus de place dans le quotidien des élèves. Le musicien d'origine autrichienne a produit de nombreux textes sur l'histoire de l'école, ses enjeux pédagogiques, son organisation et les idéaux qu'elle défend. On comprend donc qu'il tenait une place de choix, en tant que co-directeur de l'école, mais également en tant que diffuseur et promoteur de l'école à l'extérieur. Il s'avère cependant difficile de connaître la place qu'il occupait réellement dans la vie quotidienne des élèves,

²⁸² *Ibid.* p. 16.

²⁸³ *Ibid.*

puisque Irma et Anna ne le mentionnent pas ou peu, et qu'il n'apparaît pas sur les photographies²⁸⁴. À plusieurs reprises pourtant, Irma se montre très critique envers l'enseignement de Max Merz et Elizabeth Duncan qui, selon elle, fondèrent une école dont l'éducation était basée sur la culture physique et l'hygiène raciale, une idéologie chauvine qui n'avait, dit-elle des années après, rien à voir avec les théories d'Isadora Duncan sur l'enseignement et l'éducation physique des enfants. Ainsi, elle explique avoir tenté à plusieurs reprises de se détacher de leur emprise, afin de n'évoluer plus qu'aux côtés d'Isadora. Max Merz et cette dernière partageait pourtant bien des idéaux communs, il suffit d'observer une série de photographies des élèves que Max Merz réalisa à Klessheim pour comprendre l'intérêt qu'il accordait au corps en mouvement et à son esthétique²⁸⁵.

En plus de l'enseignement artistique et musical qui avaient lieu l'après-midi, les enfants recevaient un enseignement primaire classique le matin. Les élèves ne mentionnent pas ou peu « Les cours scientifiques donnés par des professeurs diplômés d'État uniquement le matin »²⁸⁶, il est ainsi difficile de comprendre les relations qu'elles entretenaient avec ces derniers. Cette non mention peut même être interprétée comme une absence d'intérêt de leur part. Également, en raison des nombreux déménagements des écoles, ainsi que des tournées et autres performances que les élèves donnaient à travers l'Europe, il est difficile d'envisager leur scolarité comme ayant été complète et prolongée. La présence des professeur·e·s au sein de l'établissement est pourtant confirmée puisque des chambres sont prévues pour eux et elles au dernier étage de l'école de Darmstadt²⁸⁷. Le nom d'un professeur demeure : celui de Walter Schulze, un architecte et peintre berlinois donnant aux jeunes filles des cours de dessins le dimanche matin et dont le nom apparaît sur une photographie prise des élèves dans la forêt. Bien que les noms des autres professeurs soient inconnus, il est envisageable qu'ils aient en majorité appartenu aux milieux artistiques et intellectuels berlinois de l'époque. La question de la présence d'hommes professeurs au sein d'un établissement pour jeunes filles qui avait provoqué tant de remous en France au XIX^e siècle²⁸⁸, ne semble plus questionner quiconque en ce début de XX^e siècle. On peut également noter comme progressiste la présence de

²⁸⁴ Une photo seulement, prise lors de l'inauguration de l'école de Darmstadt le 17 décembre 1911, le montre au milieu des élèves, aux côtés d'Elizabeth Duncan. Voir annexes : « figure 16 : élèves avec Elizabeth Duncan et Max Merz à Darmstadt, 1911. Photographie de Ed. Zinsel. »

²⁸⁵ Voir annexes : « figure 20 : série de photo réalisées par Max Merz à Klessheim ».

²⁸⁶ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 16.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 65

²⁸⁸ Rebecca Rogers, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

professeures femmes²⁸⁹ au sein des établissements Duncan, bien que cela ne devrait pas sembler surprenant dans le cadre d'une école formant des professeures d'éducation physique. Lore Lindig fut une des professeures qui enseigna au sein de l'école Duncan, pendant que celle-ci se trouvait à Klessheim. Elle raconte²⁹⁰ que Max Merz vint la chercher en 1929 pour lui demander de travailler dans son école, afin d'instruire les filles à la gymnastique suédoise, à la nage et afin d'organiser des excursions. À ses côtés, une sculptrice viennoise, Ilse Pompe-Niederführ leur enseigne l'art et une institutrice se charge de l'enseignement général²⁹¹. Nous pouvons supposer qu'évoluer aux côtés de femmes exerçant des métiers qui ne leur sont octroyés que depuis quelques années, constitue un modèle nouveau dans la manière dont les élèves purent envisager leurs carrières futures.

Enfin, les gouvernantes²⁹² sont le dernier groupe mentionné dans les sources comme ayant eu un contact quotidien avec les élèves et donc une influence sur leurs personnalités et leurs devenirs. Au moins quatre chambres sont prévues pour elles au premier étage de l'école-pensionnat de Darmstadt, au milieu de deux sections de dortoirs pour les élèves. Elles vivent donc au plus près de l'intimité des jeunes élèves et sont en contact quotidien avec elles. Irma se remémore leur accueil chaleureux, empli de sourires et de douces paroles, lors de leur arrivée dans l'école de Grunewald en 1904²⁹³. Elles sont celle qui s'assurent du confort et du bien-être des élèves, celles qui leur offrent du thé et des tartines de pain beurré²⁹⁴. Pourtant malgré leur présence constante, ce ne sont que quelques noms, nationalités ou traits physiques qui subsistent du souvenir de ces femmes, dans les témoignages d'Anna Denzler et dans les souvenirs d'Irma Duncan. Autrement dit, ce sont sur elles que les élèves transfèrent leur attachement émotionnel alors qu'elles sont éloignées de leur famille biologique. Anna Denzler se souvient avoir pu compter sur leur présence durant les moments les plus compliqués de leur scolarité, comme lorsqu'une certaine Miss Harting²⁹⁵ séjourne avec elles au château de Villegenis en 1908²⁹⁶. Irma se souvient également dans ses mémoires de deux gouvernantes allemandes qu'elle

²⁸⁹ En Allemagne l'éducation physique est intégrée dans les programmes des écoles primaires pour filles après la première guerre mondiale, la formation de professeures femmes vient après.

²⁹⁰ Lore Lindig, « ...Interesting, Somewhat Adventurous Years – Memories of the Duncan School period in Klessheim near Salzburg » in F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, *op. cit.* p. 145-151.

²⁹¹ *Ibid.* p. 146

²⁹² Irma et Anna utilisent les mots « nursemaids » ou « nurses » pour les désigner. Max Merz parle plutôt de « Aufsichtsdamen » : traduisible par « surveillantes ».

²⁹³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, *op. cit.* p. 14.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ Anna évoque ce nom dans une lettre à son père, [ACD C08-06 a], citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, *op. cit.*

²⁹⁶ Irma comme Anna évoquent ce séjour de manière très négative. Le château était inconfortable, elles se sentaient abandonnées d'Elizabeth et Isadora, et leur formation intellectuelle comme physique était inexistante.

semblait apprécier, les décrivant comme « jeunes » et « jolies » : Fraulein Lippach et Fraulein Konegen, « a brunette and a blond »²⁹⁷. Puis, presque en opposition à ces dernières, elle se remémore une gouvernante anglaise, dont elle ne révèle pas le nom :

« Véritable ogre [...] Femme aux traits vagues, complètement incolore, aux dents abîmées et aux gencives pâles, elle a fait trembler nos cœurs dès que nous l'avons vue. (...) Et ses méthodes d'enseignement de la discipline étaient archaïques. »²⁹⁸

Le souvenir qu'elle a de cette gouvernante est celui d'une femme rigide, tentant d'imposer sa discipline sur de jeunes enfants. Cette description est en désaccord avec celle que l'on se fait du métier d'une femme dont l'occupation principale est le souci, l'attention et le soin porté à de jeunes enfants, et c'est une des raisons qui explique sa présence dans les souvenirs d'Irma Duncan adulte. Aucune autre mention n'est faite de ces gouvernantes, encore moins dans les recensements du personnel et dans les sources documentant l'organisation de l'école. Le travail de domestique, relevant d'un travail de *care*²⁹⁹ implique à la fois un travail de soin et un travail émotionnel qui passe totalement inaperçu ou du moins anodin aux yeux des élèves et de l'ensemble des personnes vivant ou intervenant dans les écoles. Bien qu'essentiel, ce travail n'est pas considéré comme tel mais comme naturel et donc inné. Les tâches de soin réalisées par les gouvernantes ne sont donc pas envisagées comme ayant eu un impact sur la formation des élèves et leur évolution dans l'école-pensionnat.

Dès lors, une hiérarchie est mise en place entre les différentes personnes qui interfèrent avec le groupe d'élèves. Les rapports de pouvoir que cette hiérarchie suppose influencent la façon dont les élèves sont définies et se définissent. Isadora Duncan, l'artiste de génie dont l'absence fascine, représente le modèle de réussite vers lequel elles doivent se diriger. Mais l'alliance de la danseuse avec sa sœur Elizabeth Duncan incite les élèves à ne pas oublier la rigueur et le sérieux, ainsi que l'exercice d'un métier adapté aux jeunes filles : celui de professeure. Max Merz assure la figure paternelle nécessaire à leur éducation, se tenant éloigné émotionnellement des élèves mais jouant pourtant un rôle essentiel. Le personnel enseignant, vient ensuite dans la hiérarchie, leur place dans la vie des élèves ne semble pas avoir été primordiale, il importe toutefois de se questionner sur les motivations de ces individus à venir enseigner dans des écoles où l'activité de formation première est la danse. Enfin, tout en bas de l'échelle, presque invisibles, se trouvent les domestiques. Les tâches qu'elles effectuent ne sont

²⁹⁷ Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 36

²⁹⁸ *Ibid.*

²⁹⁹ F.Scrinzi, « Care », Juliette Rennes éd., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*. La Découverte, 2016, p. 106-115.

pas clairement énoncées, leur statut est flou et leur identité aussi, mais le rôle de soin quotidien qu'elles assurent auprès d'individus de 4 à 17 ans est indéniable.

Ce que l'on sait finalement des élèves Duncan c'est qu'elles sont désignées comme des filles, dont l'âge varie de 4 à 17 ans. Ces deux données dites biologiques ont une influence sur leur pratique et sur leur enseignement. Il est impossible de comprendre le fonctionnement des écoles et ses enjeux sans avoir identifié au préalable le public sur lequel l'institution exerce son autorité. Pourtant les catégories qui sont sollicitées peinent à désigner avec précision ce groupe hétérogène et mouvant. De fait leur individualité est difficilement palpable, sans cesse dissimulée sous l'identité de ce groupe exceptionnel qui connaît pourtant des divisions internes, agissant sur les pratiques et les carrières³⁰⁰ des élèves, pendant et après leur formation. Si l'âge alors ne parvient que de manière limitée à définir ce groupe, une constante demeure : les élèves Duncan possèdent à priori toutes des corps féminin, qui dans le contexte d'une école de danse doivent être formés d'abord, puis libérés peut-être.

2. Des corps de jeunes filles en formation.

La première chose qu'Isadora Duncan demande à la mère d'Irma Erich-Grimme lors de l'audition en 1904, c'est de déshabiller sa fille de 7 ans³⁰¹. La danseuse veut pouvoir observer le corps de l'enfant, ce corps qui va être placé au centre de la formation future d'Irma, qui va être formé, transformé par la pratique de la danse et de la gymnastique afin de devenir plus sain, plus beau et plus libre. Dès lors une ambiguïté s'installe : quelle est la place de la contrainte imposée au corps de ces jeunes filles, entre perfectionnement technique, redressement du corps, et expression libre du mouvement ?

Façonner, embellir et assainir les corps

Toutes « les pédagogies sont porteuses de préceptes qui donnent au corps une forme et le quadrillent pour le soumettre aux normes plus sûrement encore que les pensées »³⁰². Le corps des élèves est au centre de toutes les considérations entourant l'éducation des écoles fondées par les sœurs Duncan. C'est parce que la formation du corps de l'enfant, contrairement à celui

³⁰⁰ Le terme est ici utilisé dans son usage sociologique, en corrélation avec la définition qu'Hugues en donne, en tant que « parcours ou progression d'une personne au cours de la vie (ou d'une partie donnée de celle-ci). »

³⁰¹I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part 1, op. cit.* p. 11.

³⁰² Georges Vigarello, *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J-PDelarge, 1978, p. 9.

de l'adulte, est considérée comme non achevée à son entrée dans l'école qu'il est envisageable d'influencer ou d'agir sur sa croissance, afin de rendre ce corps meilleur. Cette idée d'un corps d'enfant « malléable » domine les représentations depuis le Moyen-âge³⁰³. Ce dernier est ainsi envisagé comme pouvant être « formé » par l'adulte, dans le sens de quelque chose que l'on « façonne ». Si dès le XVII^e, des instruments de maintien comme la « croix de fer » sont utilisés afin de redessiner la position du dos, des épaules et du cou, ou encore les corsets dont l'usage se généralise au XVIII^e siècle³⁰⁴, Isadora Duncan s'oppose fermement à ces techniques et instruments qu'elle considère comme des outils bourgeois de mise en esclavage du corps de l'enfant³⁰⁵. La tradition dans laquelle les idées d'Isadora Duncan s'inscrivent puis également celles d'Elizabeth Duncan et Marx Mez, sont celles d'une pédagogie par la parole et le geste, liant danse et gymnastique. Au XVII^e siècle déjà, la pratique de la danse lorsqu'elle se développe en France, s'adressant aux classes supérieures de la population, est conçue comme un art aidant à l'apprentissage du contrôle des gestes et du maintien des corps. Pratiquée par des enfants, la danse forme leurs corps à l'élégance et la maîtrise, les gestes violents et brusques doivent être apprivoisés et les passions modérées. La pratique est conçue à l'époque comme un « dressage » plus qu'un divertissement³⁰⁶. Tout n'est alors qu'une question de postures. La danse n'est pas encore l'art du mouvement mais plutôt celui de l'enchaînement de positions statiques et pondérées. Isadora Duncan, tout en préconisant l'enseignement de la danse aux individus en bas âge, rejette la tradition du ballet classique. S'exprimant à Leipzig dans une conférence nommée « La danse de l'avenir » en 1924, elle conseille de « laisser danser l'enfant comme un enfant » sans essayer de lui « imposer » « les attitudes et les gestes des ballets de Louis XIV qui n'ont rien en commun avec la vie simple et vraie de l'humanité »³⁰⁷. Ce qu'elle reproche au ballet classique, c'est une ignorance de la morphologie, des capacités ou des besoins des enfants et une tentative d'imposer avec force et violence³⁰⁸ une gestualité aristocratique et aliénante. Plutôt que de se focaliser sur des contraintes extérieures, la pédagogie d'Isadora Duncan s'inspire des principes développés par Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile* (1762) qui invite à l'usage de méthodes se basant sur la dynamique et la force intérieur de

³⁰³ *Ibid.*

³⁰⁴ Le corset dont la taille et la forme varient selon l'âge et le sexe de l'enfant, « reçoit une mission de moulage et de dressage, ce n'est plus le simple équivalent du corset adulte. Il assure une forme que l'on veut durable. Il façonne et il soutient. » G. Vigarello, *Le corps redressé, op. cit.* p. 73

³⁰⁵ Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution, op.cit.*, p. 52.

³⁰⁶ Georges Vigarello, *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J-PDelarge, 1978, p. 60.

³⁰⁷ Isadora Duncan, *Isadora danse la révolution, op.cit.*,p. 52

³⁰⁸ « feet and legs were encased in a grooved box, to learn to keep the fourth position and in the leg-turner, to achieve the outwards position; then a long wooden plank curved at the level of the back was used to throw out the chest, deforming the fragile spine. » Louise Robin-Challan, « Social conditions of ballet dancers at the Paris Opera in the 19th century. », *Choreography and dance.*, 1992, vol. 2, p. 17-28.

l'enfant. L'énergie intérieure du corps ne doit plus être envisagée comme le signe d'un désordre mais comme une source de potentialités. C'est cette même énergie interne qu'Isadora Duncan entend valoriser un siècle et demi après *l'Émile*, en réformant la danse et en produisant un art du mouvement basé sur l'expression libre des sentiments.

Cependant au XVIII^e siècle, les principes rousseauistes n'abandonnent pas l'idée de discipline du corps enfantin. Le maintien du corps de l'enfant est encore nécessaire, même si les raisons de sa nécessité évoluent. La conservation d'une posture correcte ne correspond plus à une exigence mondaine ou sociale mais à une exigence physiologique. Les principes pédagogiques nouveaux recommandent alors l'exercice dans le jeu, les enfants peuvent laisser s'exprimer leur vitalité, même si celle-ci ne doit jamais être excessive. La posture de l'adulte vis-à-vis du corps de l'enfant change également, une distance s'instaure, ce n'est plus sa main qui vient pétrir et façonner mais ses principes, mis en gestes et en paroles. L'enfant coopère désormais à la formation de son corps en exécutant les exercices que l'adulte lui dicte. C'est la naissance de la gymnastique éducative, qui s'apprend en groupe et qui commence par enseigner la position droite, celle du soldat. Les objectifs ne sont plus moraux mais hygiéniques, ils visent la bonne santé du corps. Pour atteindre ce but, les exercices physiques ne doivent plus se concentrer uniquement sur l'extérieur du corps mais viser aussi un rendement interne, allant même jusqu'à opérer des transformations morphologiques (agrandissement de la cage thoracique grâce à la respiration par exemple). Tout au long du XIX^e siècle, l'école occidentale se veut uniformisatrice, effaçant les allures paysannes, les accents, les mauvaises habitudes et les vulgarités³⁰⁹. La gymnastique scolaire qui devient obligatoire dans les établissements masculins en 1880, véritable outil de discipline, se veut complémentaire de ces principes. Les enfants déviants sont ainsi repérés et catégorisés, certains corps deviennent « anormaux » et menacent l'intégrité de la collectivité. Des exercices différents et adaptés à leurs caractéristiques morphologiques devront alors être mis en place, hiérarchisant ainsi les enfants en fonction de leur constitutions corporelles.

Isadora Duncan et Elizabeth Duncan veillent en principe à ne recevoir au sein de leur première école berlinoise que des enfants « saines au point de vue organique et normales au point de vue intellectuel »³¹⁰. C'est pour s'assurer que la petite Irma Erich-Grimme corresponde à ces normes de santé et de validité qu'Isadora inspecte son corps lors de l'audition en 1904. Elle refuse dans un premier temps d'accepter Anna Denzler âgée de dix ans qui se présente à

³⁰⁹ Voir : G. Vigarello, *Le corps redressé, op. cit.*

³¹⁰ « Règlements, cours et bourses de l'École Elisabeth Duncan à Darmstadt. 1911. ». KO3 13, Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, CND Pantin.

l'audition avec un bandage autour de l'œil cachant une infection, c'est son frère Augustin Duncan qui en insistant réussit à la faire accepter³¹¹. Pourtant plus tard, lorsqu'elle rédige ses mémoires, Isadora raconte qu'une enfant lui fit remise par son père à l'audition « toute fiévreuse », avec « une angine grave » et qu'il « fallut la défendre contre la mort » pendant trois semaines³¹². Le professeur Dr. Hoffa³¹³, orthopédiste et président de l'association de soutien et de financement de la première école berlinoise, décrit l'institution dans ses premières années comme se rapprochant davantage d'un hôpital que d'une école³¹⁴. En tant que membre éminent de l'organisation, il est dans l'intérêt du Dr. Hoffa de mettre en avant la mauvaise santé physique des élèves à leur arrivée, pour ensuite insister sur le progrès fulgurant de leurs conditions, grâce à la méthode Duncan. De même, l'enseignement au sein de l'école de Grunewald commence par une période probatoire de trois mois, afin de discerner les déficiences des élèves, de pouvoir en tenir compte et de les corriger. Les élèves dont l'engagement est assuré pour le reste de leur enfance ont pu être sélectionnés pour leur talent, mais peut-être aussi pour leur caractéristiques physiologiques. En effet, dans l'intérêt de la survie de l'établissement, des progrès doivent être constatables et constatés. Pour Isadora Duncan il n'y a pas de doutes :

« En moins de deux ans, l'école transforma des enfants insignifiants, souffreteux et mal formés en beaux et charmants enfants qui pouvaient rivaliser avec les frises de Donatello ou de Luca Della Robbia. »³¹⁵.

Les ambitions sont donc à la fois celle d'une formation des corps afin de les rendre plus performants et aptes à la pratique de la danse, mais elles sont aussi thérapeutiques. La méthode Duncan promet la santé et le bien-être des enfants, grâce notamment à l'exercice physique. Lorsque l'école se trouve à Postdam entre 1921 et 1924, elle accueille plusieurs enfants « démunis et indigents » de la région de la Ruhr³¹⁶. Durant la période où la zone traditionnellement industrielle de l'Allemagne se trouve sous occupation militaire de la France et de la Belgique, les enfants de la Ruhr sont érigés en « figure centrale de la communication des acteurs philanthropiques » et représentent « un enjeu important des opérations

³¹¹ F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit. p. 89

³¹² Isadora Duncan, *Ma vie*, op.cit., p. 221.

³¹³ Albert Hoffa (1859-1907), chirurgien, orthopédiste et physiothérapeute allemand, inventeur d'un système de massage thérapeutique et donnant son nom à une maladie du genoux.

³¹⁴ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit. p. 221

³¹⁵ « Libres enfants de la danse » dans Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op.cit., p. 116.

³¹⁶ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule : 1904-1954*, op.cit., p. 20.

humanitaires des années 1920 »³¹⁷. En s'alliant à l'assistance médicale du professeur Dr Wolfgang Kohlrausch (1888-1980), médecin du sport et spécialiste de la physiothérapie, Elizabeth Duncan va offrir, en plus de l'accueil et du confort à des enfants démunis et ruinés, une amélioration de leur condition physique entravée par les vices de la civilisation moderne, les épreuves de la vie ouvrière et la laideur du monde industriel. Peu de sources mentionnent cet événement. Seule une photographie³¹⁸ nous montre ces enfants, des filles exclusivement, mais bien différentes des élèves habituelles. Aucune ne porte de petite tunique blanche antiquisante ou d'uniforme de gymnastique. Au lieu de ça, de petits tabliers, comme ceux miniatures des travailleuses de l'usine, des collants et des bottines. Leurs visages sont renfrognés et leurs cheveux noués. Plus tard « ce qui était dur et laid disparaissait de leur visage » lorsqu'elles « se livraient complètement à la danse et au mouvement »³¹⁹. Les élèves ne sont pas montrées sur cette photographie dans la réalisation d'un exercice physique ou d'une danse, leur présence ici s'explique par des buts bien différents. S'il est impossible de connaître l'envergure et les résultats de ce projet, les enjeux symboliques sont forts. En choisissant d'accueillir ces enfants, l'américaine Elizabeth Duncan soutient publiquement et politiquement le gouvernement allemand, grâce à une action humanitaire typiquement féminine³²⁰ et son engagement fut reconnu³²¹. Les intérêts du professeur Dr. Kohlrausch se trouvent également valorisés par cette action. En 1926, il ouvre une école de physiothérapie à la clinique universitaire de chirurgie de Berlin, dans laquelle il mis sans doute mettre en pratique et dans une plus large mesure les techniques de rééducation expérimentées sur ce petit groupe démunis de Postdam.

L'objectif du projet pédagogique des sœurs Duncan, même s'il n'est plus réalisé avec des instruments de redressement ou de maintien, est toujours celui d'une réécriture partielle des caractéristiques physiques du corps des enfants qu'elles accueillent. Avant qu'il ne soit trop tard et que leur croissance ne se termine, leur posture doit être corrigée, leur poids surveillé,

³¹⁷ Yves Denéchère, « Au carrefour des causes des enfants, des femmes et de la paix : des parrainages français contre l'occupation de la Ruhr (1923-1924) », *Allemagne d'aujourd'hui*, 2013, N° 206, n° 4, p. 210-220.

³¹⁸ Consultée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit. p. 141, voir annexes : « figure 21 : arrivée de nouvelles élèves de la région de la Ruhr à l'école de Postdam, 1922-1924. »

³¹⁹ Paroles du docteur Wolfgang Kohlrausch dans Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit. p. 31

³²⁰ Sur le sujet voir : Marie-Michèle Doucet, « Quand la France occupait la Ruhr. L'opposition des pacifistes françaises à l'occupation de la Ruhr (1923-1925) », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2018, N° 129-130, n° 3, p. 48-53.

³²¹ Le docteur Wolfgang Kohlrausch raconte que « À Postdam, elle a collecté un grand nombre de dons d'aide sociale pour certains enfants pauvres de la classe ouvrière de la région de la Ruhr » (traduction personnelle), Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit. p. 31

leurs muscles assouplis, leurs os renforcés et leur peau bronzée. La nécessité d'imposer « quelque chose à ces corps jeunes », que les méthodes soient douces ou brutales, visibles ou plus difficilement détectables, demeure. Ainsi, conçue comme une expérience pédagogique autant que philanthropique, la première école sert d'expérience à la mise en pratique des principes d'Isadora Duncan et les corps des jeunes filles en sont les cobayes. Puis lorsque l'association de soutien et de maintien³²² de l'école est fondée en 1906, ce sont des docteurs, des physiothérapeutes, des orthopédistes, des professeurs d'éducation physique qui se joignent à l'expérience. « Les objectifs et l'organisation de l'école Elizabeth Duncan³²³ » formulés par Max Merz qui est alors co-directeur en 1912, peuvent être résumés ainsi : aider l'enfant à renforcer sa vitalité, tout en contrôlant et guidant ses impulsions. Mais aussi améliorer son bien-être et sa force, grâce à une discipline saine, organique et harmonieuse, afin de le préparer à des réalisations futures. La pratique de la gymnastique semble largement s'intensifier au sein de l'école qui ouvre à Darmstadt en 1911, notamment une gymnastique dite « corrective », « possiblement complétée par un traitement physiothérapeutique », « selon le système suédois » afin de corriger les défauts physiques « adhérant à presque tous les enfants et afin de réguler la respiration, la circulation sanguine et la nutrition de tous les organes »³²⁴. Cette intensification de l'éducation physique et de la gymnastique se fait-elle au profit de la danse ? C'est ce que semble penser Irma en 1966 :

« Je n'ai pas non plus volontiers accepté de porter leur uniforme d'école inconfortable, composé de sous-vêtements en laine grise irritante, de vêtements identiques et de bas en laine grise en forme de chaussons d'opéra avec un trou pour chaque orteil. (...) La torture atroce que j'ai subie en me promenant dans ces instruments modernes de l'Inquisition ne peut être facilement décrite. (...) Ainsi, mon éducation, qui avait commencé comme danseuse et adepte des nobles idéaux d'Isadora Duncan, était constamment pervertie. »³²⁵

Pour elle, l'affreux et désagréable uniforme gris en laine qu'Elizabeth Duncan et Max Merz les forçait à porter est un symbole de la perversion des idéaux d'Isadora Duncan et d'une dérive de ses enseignements vers des pratiques hygiénistes. Cela s'observe également dans les photographies et l'évolution de la mise en scène des élèves. À Bellevue, les photographies des jeunes élèves en mouvements ne sont pas majoritaires. Lorsqu'elles sont photographiées durant l'entraînement c'est dans des positions statiques de danse : par exemple les bras levés nonchalamment dans *La première leçon*³²⁶. À Darmstadt, les dessins de Jules Grandjouan

³²² « Verein zur Unterstützung und Erhaltung der Tanzschule von Isadora Duncan »

³²³ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit., p. 9-12

³²⁴ *Ibid.*, p. 17

³²⁵ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit. p. 109-110.

³²⁶ Voir annexes : « figure 19 : article et photographies des élèves et Isadora Duncan à l'école de Bellevue, Meudon, 1914 »

réussissent à les représenter en mouvement : elles sautent, s'accroupissent, jettent leurs bras, leurs jambes et leur tête, se penchent en avant et en arrière³²⁷, les élèves qui sont représentées possèdent un niveau de technique plus élevé : une fois les simples exercices de gymnastique acquis, elles peuvent danser. C'est à Postdam que les élèves sont montrées dans la réalisation d'exercices de gymnastique³²⁸. Elles n'ont pas plus de dix ans, se tiennent droites, les bras le long du corps, prêtes à recevoir les instructions de leur professeure ; assises sur le sol, de petits cerceaux ou des ballons dans les mains ; ou encore en pleine exécution d'une marche rapide, rassemblées sur un tapis de gymnastique. Cependant, même si la pratique de la gymnastique est davantage visible sur les photographies prises à Postdam dans les années 1920, les cours de gymnastique suédoise ne constituent pas une nouveauté de la direction Duncan-Merz, puisque c'est le Dr Paul Jaerschky³²⁹ qui les aurait dispensés pendant les premiers mois de l'école berlinoise³³⁰. Également, la présence de l'orthopédiste Hoffa dès les premiers mois d'existence de l'école, montre que le projet a toujours été soutenu par des médecins et professeurs et envisagé comme une expérience de mise en exécution de savoirs nouveaux sur le corps et l'éducation physique des enfants. En fait, les discours d'Isadora Duncan connaissent une évolution entre 1900 et 1927, qui laissent entrevoir une ambiguïté entre théorie et mise en pratique de sa pédagogie du mouvement. En produisant une réforme en profondeur de la danse, elle entend lutter contre la déformation des corps que produit selon elle la pratique du ballet classique.

« Regardez : sous la tunique, sous le maillot dansent des muscles déformés ; regardez plus loin encore : sous les muscles, il y a des os déformés : c'est un squelette déformé qui est en train de danser devant vous. Cette déformation sous un vêtement non adapté, causée par un mouvement incorrect, est le résultat de l'entraînement qu'exige le ballet. »³³¹

Mais alors qu'elle rejette dans un cas un entraînement technique intensif et nocif pour les muscles et le squelette, elle réaffirme dans l'autre, la nécessité des exercices physiques, prérequis à l'exécution harmonieuse de sa danse.

« Le propos de ces exercices quotidiens est de faire du corps, à chaque moment de son développement, un instrument aussi parfait que possible, capable d'exprimer cette harmonie prête à circuler dans un corps qui y est préparé. Les exercices commencent par une simple gymnastique

³²⁷ Voir annexes : « figure 2 : ensemble des croquis réalisés par Jules Grandjouan durant son séjour à Darmstadt en 1913 »

³²⁸ Voir annexes : « figure 11 : élèves dans l'école de Postdam (entre 1921 et 1924) ».

³²⁹ Auteur en 1905 de *Körperpflege durch Gymnastik, Licht und Luft*, fervent défenseur de la culture physique et de l'hygiène, ainsi que collègue de Rudolf Steiner.

³³⁰ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit. p. 10

³³¹ I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit. p. 55

préparatoire des muscles afin de les rendre forts et souples ; les premiers pas de danse ne commencent qu'après avoir terminé ces exercices. »³³²

Le corps de l'enfant doit ainsi devenir un instrument, un outil parfait servant à l'expression des idéaux de la danseuse, remodelé afin de s'adapter au nouvel art du mouvement d'Isadora Duncan. La gymnastique et l'éducation physique constituent des moyens pour arriver à cela : « sans gymnastique, sans un salubre et méthodique développement du corps, la vraie danse reste inaccessible »³³³.

Une pratique genrée de l'éducation physique

Les élèves des écoles Duncan que l'on voit s'exercer à la gymnastique ne semblent être que des filles. Cependant si la pratique de l'éducation physique s'impose comme nécessaire et complémentaire à l'éducation intellectuelle dès le XIX^e siècle, en France et en Allemagne, elle est d'abord pensée pour les garçons. Lorsque les filles y accèdent progressivement au XX^e siècle, c'est pour d'autres raisons et avec des pratiques différenciées de celles des élèves masculins³³⁴. Les écoles Duncan, par l'enseignement nouveau qu'elles proposent, l'implication dans l'équipe pédagogique de docteurs et professeurs venant apporter légitimité et visibilité et une offre de formation de professeures d'éducation physiques, s'inscrivent dans cette histoire de l'accès des filles à l'éducation physique. Pour toutes ces raisons, ces institutions peuvent être désignées comme pionnières, mais également comme actrices de l'écriture d'une différenciation des pratiques sportives selon le genre.

Le contexte allemand dans lequel l'école de Grunewald ouvre en 1905, est marqué par la tradition hygiéniste, nationaliste et virile du *Turnen*. Ludwig Jahn, inventeur de la pratique au début du XIX^e siècle, envisage la gymnastique comme un moyen d'améliorer la santé des hommes allemands, mais aussi de développer leur esprit patriotique et communautaire. C'est au moment de la fondation de l'état-nation allemand en 1871, que les clubs de *Turnen* se multiplient, soutenant l'empire et la supériorité allemande par leurs chants, leurs slogans et

³³² I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.* p. 186

³³³ Extrait d'un article d'Isadora Duncan écrit en 1914, paru dans la revue *Femina*, accessible dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, *op. cit.* p. 114

³³⁴ Cela s'observe en Allemagne et en France mais aussi dans d'autres pays d'Europe. Véronique Czàka a par exemple étudié l'influence de la gymnastique scolaire sur la construction du genre en Suisse et en tire des observations similaires. « La gymnastique scolaire comme lieu de construction du genre : Analyse des manuels utilisés entre 1866 et 1916 dans le canton de Vaud (Suisse) » Carrefour d'histoire du sport, *Sport et genre. Volume 3, Apprentissage du genre et institutions éducatives*, Paris etc., France, Pays multiples, L'Harmattan, 2005, p. 341-356.

leurs pratiques sportives. Dans la valorisation d'un corps fort et solide *via* la pratique d'une gymnastique qui se veut avant tout militariste, aucune place n'est laissée à la pratique féminine.

Mais lorsqu'à la fin du XIX^e siècle, le *Turnen* s'impose comme la culture corporelle la plus légitime du pays, les considérations sur les corps des femmes deviennent ambiguës. L'argument de la faiblesse de leur corps est utilisé à la fois par les partisans et les adversaires de leur accès à la gymnastique. Les discours médicaux les définissent comme des êtres faibles par nature et donc incompatibles avec les exercices du *Turnen*, tout en leur recommandant certains exercices afin de lutter contre cette faiblesse, de renforcer et d'endurcir leurs corps. La solution donc, est de produire une gymnastique différente, adaptée aux corps féminins. Les exercices, ne doivent pas être brusques et ne surtout pas menacer les organes reproducteurs de la femme³³⁵. La gymnastique féminine se pratique donc tête haute, jambes en bas et serrées et les sauts doivent être évités. Surtout, ce sont les gestes de grâce et d'élégance, propres à la callisthénie³³⁶ et la danse, qui sont valorisés dans l'éducation physique féminine. « Les différences de genre sont ainsi ordonnées autant que produites et reproduites par la gymnastique. »³³⁷ L'argument principal de défense du *Turnen* féminin est celui d'une amélioration de la santé des femmes et de celle de leur descendance. Ainsi « la construction du corps, qui peut être améliorée par l'exercice physique, détermine le futur de la société. Seule des femmes en bonne santé peuvent devenir les mères de fils et de filles en bonne santé »³³⁸.

En 1894, l'éducation physique devient obligatoire dans les établissements secondaires allemands pour jeunes filles. Puis les progrès de la science et de la médecine à la fin du XIX^e et début du XX^e siècle viennent appuyer les discours des pédagogues et des éducateurs, la santé des individus doit être planifiée afin de répondre à des objectifs de bien-être et de santé, l'exercice physique est un moyen pour y parvenir. Mais alors que l'attention des médecins se concentre sur le cœur, les poumons et les reins de l'athlète mâle, les discours médicaux sur le sport féminin restent obnubilés par la question des organes reproducteurs.

Qu'en est-il de la pratique sportive de filles, dont l'âge comme énoncé précédemment, correspond à celui de l'enfance et donc chez qui la question de la procréation semble lointaine ?

Les écoles créées par les sœurs Duncan peuvent être considérées comme pionnières, dans le sens où l'enseignement physique pour les filles, ne deviendra obligatoire dans les écoles

³³⁵ « On ne doit pas oublier le fait que le corps féminin, en raison de ses fonctions spéciales, est ouvert dans sa partie basse et que tout exercice physique vigoureux pourrait provoquer une rupture » Moritz Kloss, 1855 cité dans Gertrud Pfister, « Activités physiques, santé et construction des différences de genre en Allemagne », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 45-73.

³³⁶ Le terme est utilisé au XX^e siècle pour désigner une pratique qui se distingue de la « gymnastique » masculine.

³³⁷ G. Pfister, « Activités physiques, santé et construction des différences de genre en Allemagne », art cit.

³³⁸ Werner (1836) cité dans *Ibid.*

primaires allemandes qu'après la Première Guerre mondiale. Cependant dès l'âge de cinq ans, cet enseignement physique, ses programmes, ses discours et ses représentations, s'adaptent et s'adressent à un public féminin. L'école qui ouvre à Berlin en 1905, puis celle d'Elizabeth Duncan sur la colline de Marienhöhe près de Darmstadt, celle d'Isadora Duncan à Bellevue en 1914 puis les écoles d'après-guerre, à Postdam et à Klessheim, ainsi que tous les projets éducatifs hors des murs strictement définis de l'école, n'accueillirent et ne formèrent que des filles. Dans ses discours pourtant, Isadora Duncan rêve de transmettre son art « à des milliers d'enfants du peuple. »³³⁹, sans distinction de genre. Mais ses idéaux se trouvent heurtés par la réalité des discours et des pratiques qui dominent le XX^e siècle : des corps différents doivent appeler à des pratiques différentes. Ainsi dès le plus jeune âge, la mixité n'est pas envisagée comme une option au sein des discours et écrits encadrants et documentants les écoles Duncan. Cependant, les sources visuelles une fois encore apportent leur lot de surprises. Bien qu'il soit malheureusement impossible d'en discuter ici en détails : l'école qu'Isadora Duncan ouvre à Moscou en 1921 et dont Irma Duncan fut la directrice, semble avoir accueilli des garçons, que la mise en scène photographique ne différencie pas des filles³⁴⁰. Les contextes allemands, français et autrichiens ainsi que les personnes et partis impliqués, ne semblent pas avoir permis cela.

De mai à octobre 1911, un groupe d'élèves encadrées par Max Merz et Elizabeth Duncan, résident à l'exposition universelle d'hygiène organisée à Dresde. À l'occasion de l'obtention d'un prix pour le travail réalisé dans la formation physique de ces jeunes corps, le président du Comité des Sports de l'exposition, le docteur et médecin A. Mallwitz³⁴¹ s'exprime sur « l'importance de l'éducation des filles »³⁴², qui doit selon lui se fonder sur « des lois physiologiques fondamentales » et une « originalité caractéristique du corps féminin », qui remonte à l'histoire des temps préhistoriques. Dans ce discours, le docteur insiste d'abord sur la prégnance de cette différence, afin de se concentrer ensuite sur la manière dont modifier ces corps, afin de les améliorer, tout en conservant leur spécificité, leur essence. Afin de ne pas les éduquer comme « amazones et héroïnes »³⁴³, le médecin invite à la mesure et à la maîtrise. Le travail des éducateurs doit, surtout se concentrer sur certaines parties précises des corps féminins, dès leur plus jeune âge. Les exercices doivent s'adapter à leur circulation sanguine,

³³⁹ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.* p. 231

³⁴⁰ Bien que certains visages soient identifiables (Irma et Isadora Duncan), la source de la photographie est inconnue.

³⁴¹ Arthur Mallwitz (1880-1960) fut notamment athlète et participa à l'épreuve de saut en hauteur aux jeux-olympiques de 1908.

³⁴² M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, *op. cit.*, p. 18-27.

³⁴³ *Ibid.* p. 19

leur respiration pulmonaire etc. Cela passe par le lancer de balles ou de pointes légères (« moitié moins lourdes que celle utilisées pour la compétition »³⁴⁴), des exercices qui aident au « développement d'un beau cou, d'une bonne ceinture d'épaule, de bras bien développés, enfin des muscles thoraciques et de la poitrine »³⁴⁵ ainsi qu'une série d'exercices où l'arrondie et la douceur dominant : jeux de balles, danses en rondes.

L'âge des élèves n'est absolument pas mentionné par le docteur Mallwitz qui ne semble pas voir de différence entre le corps d'une enfant et celui d'une femme adulte. L'un doit être formé en vue de devenir l'autre et de pouvoir exercer ses fonctions de mère, d'épouse et d'amante. Leurs corps doivent être fonctionnels et sains mais doivent également répondre à des normes esthétiques. L'insistance du docteur Mallwitz sur les jambes des femmes illustre cette idée. Il semble ériger cette « partie du corps maltraitée »³⁴⁶ en symbole de la féminité et invite les éducateurs à se concentrer dessus. La marche « doit être réapprise par nos femmes »³⁴⁷, afin que les jambes ne deviennent pas « une partie extrêmement laide du corps ». Il rejette la posture tordue des genoux, « les jambes épaisses, qui ont tendance à présenter des varices »³⁴⁸ ou les jambes trop courtes. Afin d'illustrer son propos, A. Mallwitz ajoute à son rapport un dessin réalisé par Jules Grandjouan³⁴⁹. Sur le croquis, deux jeunes filles se tiennent par la main, et sautillent légèrement dans la même direction, leurs cheveux sont lâchés, presque la totalité de leurs jambes nues et fines sont visibles, illustrant les propos de A. Mallwitz. Les corps des élèves sont, durant l'exposition internationale d'hygiène de Dresde, exposés comme des modèles de féminités, symboles de santé et de beauté. Comme les statues et représentations grecques qu'Isadora Duncan idolâtre tant, Irma Duncan raconte que des moulages de leurs corps sont produits et exposés afin de rendre visible à tous et toutes la perfection de leur jambes ou de leur bras³⁵⁰.

Dans les années 1920, les relations entre le sport et la santé s'intensifient, ainsi que la différenciation sexuée des pratiques en France³⁵¹, comme en Allemagne³⁵². La défaite allemande de 1918 ranime les débats sur la peur de la « dégénérescence » du peuple allemand. Héritée des théories de Charles Darwin l'idée d'ascendance et de dégénérescence de chaque

³⁴⁴ Ibid. p. 23

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ Ibid.

³⁴⁷ Ibid.

³⁴⁸ Ibid.

³⁴⁹ Voir annexes : « figure 22 : dessin de Jules Grandjouan réalisé en 1913 ».

³⁵⁰ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.* p. 17.

³⁵¹ Thierry Terret : « Refonder les modèles de masculinité et de féminité dans l'immédiat après-guerre : la méthode française », Thierry Terret et al. (eds.), *Sport, genre et vulnérabilité au XXe siècle*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2013, 773 p.

³⁵² G. Pfister, « Activités physiques, santé et construction des différences de genre en Allemagne », art cit.

race, confère un rôle spécifique aux capacités reproductives féminines. Les femmes sont alors totalement incluses dans ces discours, et la pratique de l'exercice physique s'impose comme allant de pair avec leur rôle de mère, en veillant à que cela ne virilise pas leur corps ou ne menace leurs capacités procréatives. En 1924, les propos tenus par le comité de soutien de l'école sont clairement influencés par ces discours moraux et médicaux :

« Un grave tort (qui trouve son origine une fois de plus dans un intellectualisme unilatéral) est ici commis en incitant les jeunes femmes à imiter les manières masculines et à répudier ainsi leur propre nature intérieure tout en défiant les lois de leur constitution physiologique. C'est pourquoi l'école Elizabeth Duncan s'est démarquée énergiquement par une différenciation marquée dans l'éducation physique des hommes et des femmes et a accompli beaucoup de choses dans l'éducation du public à cette fin. En même temps, la mission originelle de l'école a été servie, car l'entraînement physique des femmes doit être guidé par des considérations esthétiques, si l'on veut rendre justice à la nature profonde des femmes. »³⁵³

Les principes qui guident l'école d'Elizabeth Duncan en 1924, semblent donc en accord avec l'idée que la formation physique des filles dès le plus jeune âge, est la meilleure méthode pour leur assurer une bonne santé dans leur vie future de femme, et de « rendre justice à leur nature profonde » en assurant leur rôle de mère. Le parcours personnel de la directrice de l'école n'a pourtant rien à voir avec les injonctions formulées par le comité d'hommes médecins, professeurs ou hygiénistes qui encadrent les écoles Duncan mais aussi plus généralement la vie des femmes européennes. Elizabeth Duncan n'eut *a priori* pas d'enfants, et ne fut probablement jamais mariée. Max Merz qui est co-directeur de l'école à partir de 1911, a partagé sa vie jusqu'à sa mort en 1948 mais aucun indice n'est révélé sur la nature de leur relation intime. Les mots d'Elizabeth Duncan apparaissent une fois seulement dans les sources, dans un court texte biographique, rédigé en 1946³⁵⁴ dans lequel elle désigne Max Merz comme « co-worker ». Cet éclairage bref sur sa vie révèle une vocation précoce pour l'enseignement du mouvement, n'ayant laissée aucune place à des états d'âme ou des désirs affectifs. Déjà enfant, elle évoque les exercices de gymnastiques qu'elle exécutait dans son salon, et qu'elle désigne par le terme « Turnverein », en référence à la culture physique allemande à laquelle elle consacra sa vie. C'est durant l'année 1888, à l'âge de 17 ans qu'elle dit avoir eu la révélation de sa vocation, lorsque sa mère l'inscrivit à un cours de danse sous l'instruction d'un professeur autrichien. La narration qu'Elizabeth fait de cet événement³⁵⁵ est intéressante puisqu'elle est intrinsèquement différente de celle qu'Isadora choisit d'en faire dans sa biographie³⁵⁶. Alors

³⁵³ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development, op. cit.* p. 6

³⁵⁴ Elizabeth Duncan, « A short sketch of my life », Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule, op. cit.* p. 27

³⁵⁵ *Ibid.*

³⁵⁶ I. Duncan, *Ma vie, op. cit.* p. 34

que les cours de danse éveillent en Elizabeth la volonté de devenir professeure, ils déplaisent tant à Isadora qu'ils suscitent en elle le rêve de créer une danse nouvelle. L'événement fut tellement important pour les deux sœurs qu'Elizabeth raconte qu'elles quittèrent l'école un an plus tard pour se lancer dans leur carrière respective : « Moi en tant que professeur et Isadora en tant que modèle »³⁵⁷. Bien que succincte dans la narration de sa vie, Elizabeth décrit ainsi un parcours personnel en tous points différent de la trajectoire de vie que les docteurs, professeurs et pédagogues qui écrivent sur les buts et objectifs de l'éducation physique pour les femmes et plus précisément au sein des institutions Duncan, semblent envisager.

Un autre élément vient soutenir l'ambiguïté dans laquelle se trouve les écoles Duncan quant à leur positionnement vis-à-vis des discours et des pratiques dominantes qui entourent l'exercice de l'éducation physique par et pour les femmes. Alors que la discipline n'est enseignée dans les écoles primaires pour jeunes filles qu'après la Première Guerre mondiale en Allemagne, un des objectifs premiers des écoles Duncan est la formation de professeures d'éducation physique. C'est à partir de 1911 que cette formation acquiert un statut officiel grâce à l'établissement d'un règlement et d'un programme pédagogique soutenu par des associations siégeant dans différentes villes allemandes (Berlin, Darmstadt, Düsseldorf, Hambourg, Hannover...) et d'un comité d'honneur dans lequel figurent des personnalités politiques, comme Ernst-Louis de Hesse ou le prince Guillaume de Saxe-Weimar-Eisenach³⁵⁸. L'école d'Elizabeth Duncan est également « acceptée par le Conseil de l'éducation de l'Allemagne et a les privilèges d'une institution publique »³⁵⁹. Dès lors, l'enseignement est divisé en plusieurs sections : *kindergarten*, enseignement primaire et enseignement professionnel. Les élèves qui choisissent de poursuivre une carrière de professeure, entament leur formation à l'âge de dix ou douze ans, comme énoncé précédemment. Si elles réussissent l'examen de fin d'études qui est en principe obtenu vers l'âge de 17 ans, les diplômées acquièrent un certificat leur permettant d'enseigner « la méthode Elizabeth Duncan » et d'occuper un poste d'enseignante à « l'Institut central de Darmstadt et dans ses éventuelles branches »³⁶⁰. Hormis les informations contenues dans ces documents administratifs, aucun autre témoignage, écrit ou visuel ne vient renseigner le parcours de ces professeures d'éducation physiques. Comme mentionné précédemment, les premières élèves, les Isadorables, étaient parfois désignées comme professeures, mais leur travail n'était pas reconnu officiellement comme tel et n'était

³⁵⁷ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 27

³⁵⁸ Voir annexes : « figure 24 : photographie de l'école de Darmstadt, 1912 ».

³⁵⁹ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development*, op. cit. p. 11

³⁶⁰ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 16.

réalisé que dans le cadre des écoles Duncan. Certaines furent-elles réellement diplômées ? Quel fut leur statut officiel et une carrière était-elle envisageable pour elle, si oui dans quel type d'institutions ?

La seule mention qui est faite d'une professeure d'éducation physique est celle de Lore Lindig³⁶¹, une jeune fille de Dresde étrangère à l'école, ayant obtenu ses examens en 1929 et qui fut embauchée par Max Merz pour donner des cours de gymnastique suédoise jusqu'en 1935, pendant que l'école se trouve dans le palais de Klessheim, près de Salzburg. Elle raconte dans ses écrits personnels, *Erzählung meines Lebens*, que dix autres candidates avaient postulé à l'entretien en même temps qu'elle, ce qui montre la volonté du co-directeur de l'école de placer une femme à ce poste.

Si ces quelques informations concises sur des formations de professeures d'éducation physique, sur la vie d'Elizabeth Duncan, directrice pendant plus de quarante ans d'une école d'éducation physique pour jeune fille ou de Lore Lindig qui fut embauchée pour ses capacités à enseigner la gymnastique suédoise, ne permettent pas de reconstituer « L'itinéraire d'une prof de gym » de la même façon que Luc Robène le fait avec la carrière de Paulette Maurisson³⁶², la précocité des parcours de ces femmes ainsi que leur caractère exceptionnel pour l'époque doit être souligné. Les trajectoires de ces filles ou de ces femmes qui furent à un moment où un autre liées aux écoles de danse créées par les sœurs Duncan, furent confrontées à un « modèle mixte »³⁶³ : entre valorisation d'un corps féminin normé et positionnement dans une carrière entrant en consonance avec les destins de femmes et leur soumission aux modèles familiaux traditionnels.

3. Des élèves en bonne santé ou des corps contraints par l'hygiénisme ?

Cette prépondérance de l'éducation physique dans la pratique des élèves des écoles Duncan ne va pas sans des réflexions plus larges sur la nécessité d'un cadre et d'un mode de

³⁶¹ Lore Lindig, « ...Interesting, Somewhat Adventurous Years – Memories of the Duncan School period in Klessheim near Salzburg » in F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit. p. 145-151.

³⁶² Luc Robène, « Itinéraire d'une « prof de gym ». Paulette Morisson (1914-2000) », Carrefour d'histoire du sport, *Sport et genre. Volume 3, Apprentissage du genre et institutions éducatives*, op. cit.

³⁶³ Expression de Luc Robène, *Ibid.*

vie sain. Guidée par les principes du naturisme³⁶⁴ et de l'hygiénisme³⁶⁵, leur vie est assainie à tous les niveaux, le corps des élèves se trouvant encore une fois au centre de ces considérations. C'est en réponse à l'idéal esthétique d'Isadora Duncan que le souci de l'hygiénisme se fait central mais aussi en raison des acteurs et participants à l'expérience éducative que constituent ces écoles d'un genre nouveau et dont les élèves se trouvent être les cobayes.

Air, soleil, hygiène et végétarisme

Lorsque Rousseau vante les qualités des exercices physiques sur l'éducation des enfants dans *l'Émile* au XVIII^e siècle, il insiste également sur la fonction formatrice de la nature. Dans les écrits et discours d'Isadora Duncan, une grande place est aussi accordée à la nature, comme source d'inspiration, d'enseignement mais aussi pour le bien qu'elle peut apporter au corps humain. En se concentrant sur ce dernier point dans le développement de ses écoles, elle entend offrir à ses élèves un cadre et un mode de vie sain. La première école de Grunewald puis celles dirigées par sa sœur Elizabeth mettront donc un point d'honneur à respecter des principes qui se développent dès le XVIII^e siècle avec le courant du naturisme. D'abord présentée comme une doctrine médicale basée sur les travaux d'Hippocrate, le naturisme³⁶⁶ connaît une impulsion grâce aux travaux d'Arnold Rikli, Sebastian Kneipp ou Vincenz Priessnitz. Pour les médecins français sous l'influence des théoriciens allemands, être naturiste signifie se soigner mais aussi prévenir la maladie grâce à un retour à la nature, une exposition prolongée aux bienfaits du soleil, de l'eau, de l'air, ainsi qu'à l'adoption d'une alimentation simple et végétarienne.

A la fin des années 1880 en France le naturisme réapparaît comme une réponse aux critiques de surmenage intellectuel et de sédentarité que reçoivent les systèmes scolaires de la part de médecins, pédagogues et hygiénistes³⁶⁷. C'est aussi parce qu'elle rejette le

³⁶⁴ Le terme désigne un courant de pensée incitant à une vie plus proche de la nature, loin des villes et de ses nocivités. Même si les questions d'hygiène dans le sens de « l'ensemble des principes, des pratiques individuelles ou collectives visant à la conservation de la santé, au fonctionnement normal de l'organisme » ne sont pas absentes des conceptions naturistes. Le naturisme désigne en fait des pratiques limitées à un petit nombre d'individus alors qu'au contraire l'hygiénisme vise une application à l'ensemble de la société. Voir sur le sujet : Arnaud Baubérot, *Histoire du naturisme Le mythe du retour à la nature*, s.l., Presses universitaires de Rennes, 2004.

³⁶⁵ Le terme « hygiénisme » désigne en français, tout ce qui entoure le concept « d'hygiène publique » et plus précisément les entreprises architecturales et urbanistiques mises en place pour la promouvoir. Tout ce qui a un lien avec la salubrité, mais plutôt par un traitement des lieux et des espaces que des personnes.

³⁶⁶ Le terme apparaît à la fin du XVIII^e siècle et est utilisé par des médecins. Voir : Sylvain Villaret et Jean-Michel Delaplace, « La Méthode Naturelle de Georges Hébert ou « l'école naturiste » en éducation physique (1900-1939) », *Staps*, 2004, no 63, n° 1, p. 29-44.

³⁶⁷ Sylvain Villaret et Jean-Philippe Saint-Martin, « Écoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) », *Movement Sport Sciences*, 2004, no 51, n° 1, p. 11-28.

fonctionnement des « écoles communales » et leurs effets sur le corps³⁶⁸ et l'esprit³⁶⁹, qu'Isadora Duncan conçoit sa pédagogie comme alternative à celles-ci.

Pendant qu'au tournant du siècle sont créées en France des Écoles de Plein Air³⁷⁰, tentative pour lutter contre l'expansion de la tuberculose et le manque d'air des enfants, les sœurs Duncan entendent elles aussi améliorer la santé de leurs élèves en concevant des écoles d'un genre nouveau.

Le bon développement d'un enfant et son bien-être dépendent d'abord du milieu dans lequel il évolue, de son environnement, son agencement et son ameublement³⁷¹. Ainsi, l'école de Darmstadt, financée par le grand-duc Ludwig de Hesse sur la colline de Marienhöhe et inaugurée en 1911, est spécialement conçue pour la formation des élèves Duncan. L'architecture du bâtiment réalisée par Rudolf Tillesen et celle du jardin par Franz Lebisch, font la part belle aux éléments qui guident les principes du naturisme : nature, soleil, air et eau. Situé en pleine nature, l'édifice scolaire, « idéal au double point de vue hygiénique et esthétique »³⁷² s'ouvre sur la vaste campagne de la Hesse³⁷³, qui permet une pratique de l'exercice physique en plein air. En plus de cette nature sauvage, des « grandes places de jeu, jardins à fleurs et plantations fruitières » sont aménagés pour correspondre aux activités des élèves : jeux en plein air, jardinage ou observation directe de la nature. En cas d'intempéries, ces dernières peuvent continuer leur entraînement physique dans la « salle d'exercice de 240 m. »

Si les conditions qu'offrent l'école de Darmstadt sont idéales, elles ne peuvent être reproduites partout. Le plus souvent, les écoles se sont installées dans des résidences qui préexistaient à leur arrivée et que les autorités ou de riches mécènes mettaient à leur disposition. Au minimum les écoles avaient à leur disposition un grand jardin adapté aux jeux de plein air et à la respiration du corps. Les écoles ne sont généralement pas situées en pleine campagne, comme le recommandent les médecins³⁷⁴ mais plutôt aux abords des villes. La première école

³⁶⁸ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.* p. 23

³⁶⁹ *Ibid.* p. 19

³⁷⁰ La première E.P.A ouverte est une initiative de la ville de Lyon, en 1907.

³⁷¹ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, *op. cit.* p. 17

³⁷² *Ibid.*

³⁷³ Voir annexes : « figure 24 : photographie de l'école de Darmstadt, 1912 ».

³⁷⁴ En France, le Comité National des Écoles de Plein Air composé en grande partie de médecins adopte en 1925 la définition suivante pour les E.P. A : « un établissement d'éducation situé hors des villes dans de bonnes conditions d'exposition et, pour le moment réservé aux enfants non tuberculeux, mais ayant besoin d'un régime scolaire et hygiénique spécial sous contrôle médical. Elle peut être conçue sur le type externat ou sur le type internat : celui-ci devra être offert à ceux de ces enfants qui subiraient au foyer familial des conditions hygiéniques défectueuses. Il est désirable que ces types d'établissements scolaires se généralisent à l'ensemble de la population infantine. »

berlinoise se situe dans le quartier de Grunewald aujourd'hui recouvert à 75 % de forêt, celle de Marienhöhe est également située à l'époque en pleine nature, le palais de Sanssoucis, se trouve aux abords de Postdam possède un grand parc, de même que celui de Klessheim à Salzbourg. Bien que l'éducation des élèves nécessite un cadre de vie idéal, les écoles font avant tout le choix stratégique de s'établir à proximité des grands centres culturels et intellectuels, afin de bénéficier de leur rayonnement. Lorsque l'école doit déménager de Postdam à l'automne 1924, c'est la « prédestination naturelle d'une unité culturelle dans laquelle la science et l'art bénéficient d'une haute considération »³⁷⁵ qui pousse Elizabeth Duncan et Max Merz à s'installer à Salzbourg.

De plus, bien que le plan du jardin de l'école de Darmstadt ³⁷⁶ et les explications de Max Merz³⁷⁷ indiquent, une « grande zone d'entraînement avec la piste de course », des tonnelles de roses, un potager, un verger avec « une arcade de fruits de plus de 70 m de long »³⁷⁸, un jardin de fleurs avec des « châtaigniers à fleurs blanches »³⁷⁹, des lilas, « des lits de rhododendrons blancs »³⁸⁰ des glycines et des hortensias, des aires de jeux adaptées aux petits enfants ou une forêt « d'une superficie d'environ 8000 mètres », aucune des photographies consultées ne montrent les élèves dans ces espaces, dans la réalisation des exercices de jardinages, des jeux ou des promenades qu'indiquent pourtant leurs emplois du temps³⁸¹. Dans les lettres d'Anna, quelques éléments seulement laisse entrevoir le temps passé au grand-air. Elle indique d'abord « être devenue très bronzée »³⁸², ce qui suggère à sa mère sa bonne santé³⁸³, mais également que les activités d'extérieurs se pratiquent en « état de quasi-nudité »³⁸⁴ comme le recommande l'éthique naturiste. Puis elle raconte dans une lettre à sa mère une journée type passée à l'école de Grunewald, elle lui explique « sortir à l'air frais »³⁸⁵ le matin, puis « retourner dehors dans

³⁷⁵ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development, op. cit.*

³⁷⁶ Voir annexes : « figure 17 : plan du jardin de l'école de Darmstadt, architecte Franz Lebisch ».

³⁷⁷ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt, op. cit.* p. 67

³⁷⁸ *Ibid.*

³⁷⁹ *Ibid.*

³⁸⁰ *Ibid.*

³⁸¹ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt, op. cit.* p. 49

³⁸² Lettre d'Anna Denzler à sa mère, [ADC C07-03], citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland, op. cit.*

³⁸³ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development, op. cit.*

³⁸⁴ « Seule la méthode naturelle d'Hébert, caractérisée par les exercices naturels et utilitaires de respiration, de marche, de course, de grimper et qui se pratique au grand air, en plein soleil, à l'état de quasi-nudité, est vraiment la plus logique » (Dr. Perron, 1922, 51) cité dans S. Villaret et J.-P. Saint-Martin, « Écoles de plein air et naturisme », art cit.

³⁸⁵ Lettre d'Anna Denzler à sa mère, [ADC C05-01] citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland, op. cit.*

le jardin »³⁸⁶ dans la matinée, et enfin « aller dans les bois »³⁸⁷, après le déjeuner. L'empressement avec lequel elle raconte ces quelques éléments de la journée suggère un intérêt largement inférieur à celui que les adultes qui l'entourent accordent à la nécessité d'aérer sans cesse son corps. Irma Duncan elle, ne mentionne pas du tout ces espaces, bien qu'ayant vécu deux ans au moins à Darmstadt. Ce dont elle se souvient, se sont plutôt les *Himmelbett* normalement réservés aux enfants des familles aisées couverts de satin bleu³⁸⁸, les volets vénitiens et les œuvres d'arts installées dans tous les recoins de l'école de Grunewald qui ont peu avoir avec l'idéal de simplicité qu'appel un retour à la nature.

Mais les quelques photographies de l'école de Darmstadt, ainsi que celle de Postdam, ne révèlent pas des intérieurs si riches. Les chambres et les salles de classes ne possèdent pas plus que le mobilier nécessaire, agrémentés de quelques gravures d'enfants dansants ou de statuettes de tanagra, éclairées le plus souvent par de larges fenêtres laissant entrer l'air et la lumière³⁸⁹. Aucune photographie ne nous montre « les salles de bains et les salles d'eau, adaptées aux dernières exigences modernes en matière d'hygiène »³⁹⁰ vantées par Max Merz et dont Anna dit faire usage tous les jours³⁹¹. Une photographie de la cuisine cependant nous révèle la modernité de l'intérieur de l'école de Darmstadt : radiateur, chaudière, gazinière, et mobilier en inox composent tout le matériel innovant mis à la disposition d'une cuisinière dont l'identité nous est tue.

Comme l'indique le docteur Mallwitz, « la question de la nutrition, est d'une grande importance pour les élèves et les pensionnaires »³⁹² et que sur « la base de l'expérience empirique et scientifique »³⁹³, il peut la confirmer comme étant « bien équilibrée »³⁹⁴ dans l'école d'Elizabeth Duncan. Le courant naturiste qui se développe au XIX^e siècle et ceux qui en suivent les préceptes au XX^e siècle comme Georges Hébert³⁹⁵, plaident pour une alimentation végétarienne, la seule capable de prévenir les maladies selon eux. Isadora Duncan se fie également à ces principes, persuadée « que le bon état de santé » de ses élèves « était dû

³⁸⁶ *Ibid.*

³⁸⁷ *Ibid.*

³⁸⁸ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.* p. 16.

³⁸⁹ Voir annexes : « figure 25 : photographies de la salle de musique, salle de classe et d'une chambre de l'école de Darmstadt et « figure 18 : photographies de l'intérieur de l'école de Postdam (entre 1921-1924) ».

³⁹⁰ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt, op. cit.* p. 66.

³⁹¹ Lettre d'Anna Denzler [ADC C05-01] citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland, op. cit.*

³⁹² M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt, op. cit.* p. 25

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Ibid.*

³⁹⁵ Voir sur le sujet S. Villaret et J.-M. Delaplace, « La Méthode Naturelle de Georges Hébert ou « l'école naturiste » en éducation physique (1900-1939) », art cit.

au régime végétarien qu'avait conseillé le docteur Hoffa. », lui qui « estimait qu'il est nécessaire, au moins pour les enfants, de ne manger que des légumes frais et des fruits en abondance »³⁹⁶. Le fait que le docteur Hoffa valide ce régime alimentaire³⁹⁷ composé presque exclusivement de légumes, semble également une manière de le légitimer auprès de la mère d'Irma qui eue d'abord une « réaction horrifiée » en apprenant cette nouvelle. Anna qui parle pourtant beaucoup de nourriture dans la première lettre qu'elle écrit à sa mère après son arrivée, ne mentionne pas le régime végétarien. Elle dit manger des oranges le matin, un déjeuner à midi, de la compote tous les jours, du dessert le dimanche et boire du lait³⁹⁸. Encore une fois, les idéaux qu'Isadora Duncan défend ne peuvent pas toujours être mis en pratique au sein des écoles, ce que prouve un rapport financier établis entre 1922 et 1924 sur les revenus et dépenses de l'école, indiquant l'achat de viande³⁹⁹ et ce malgré la flambée des prix et la crise monétaire de 1923.

Dès lors, la planification routinière de la vie des élèves, et la « réglementation précise qui régit l'alimentation, l'habillement et l'hygiène corporelle »⁴⁰⁰, dépend avant tout de prescriptions médicales. Les conjonctures d'après-guerre viendront renforcer l'influence des médecins et des hygiénistes sur la politique comme sur l'école, et cela même dans des institutions au statut si original que les écoles Duncan.

Le contrôle de la santé des élèves

La santé des élèves au sein des écoles Duncan est sans-cesse sous le contrôle des adultes. Cela s'explique par le souci thérapeutique que les différentes écoles entendent apporter aux « enfants démunies » qu'elles accueillent, mais aussi par une volonté d'observer l'efficacité des méthodes de soin mises en place, les effets de l'éducation physique sur leur corps ainsi que ceux de l'exposition à l'air et au soleil, le respect d'une bonne hygiène et d'une alimentation variée.

Comme mentionné précédemment, les élèves accueillies dans la villa de Grunewald dès 1905 sont placées directement sous la supervision du docteur Albert Hoffa, qui deviendra ensuite un des quatre président de l'association de soutien et de financement de l'école à sa

³⁹⁶ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.* p. 222

³⁹⁷ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, *op. cit.* p. 25.

³⁹⁸ Lettre d'Anna Denzler à sa mère [ADC C05-01] citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, *op. cit.*

³⁹⁹ Voir annexes : « figure 23 : membres du comité de l'association de soutien et de financements de l'école ».

⁴⁰⁰ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development*, *op. cit.* p. 12

création en 1906. Puis en 1912, le comité de soutien de l'école de Darmstadt⁴⁰¹ compte une dizaine de docteurs ou médecins ce qui montre l'intérêt de la profession pour cette expérience éducative. En 1924, un des dossiers de présentation de l'école nous informe que :

« Les enfants sont pris en charge par une gouvernante et deux infirmières formées et sont constamment sous surveillance médicale. Ils sont examinés, pesés et mesurés au moins une fois par mois. Les résultats médicaux sont consignés dans des dossiers. »⁴⁰²

Ces informations servent de légitimation au projet puisque la présence des médecins et leur contrôle sert à rassurer les autorités quant à l'encadrement des élèves. Le statut du corps de ces enfants doit cependant être interrogé, sont-elles des élèves, des danseuses ou bien des patientes ?

Certains grands événements auxquels participent ou qu'organisent les écoles sont des occasions de rassemblement des docteurs et médecins qui s'intéressent au projet. À ces occasions, les regards et l'attention sont naturellement tournés vers les corps des élèves, dont les qualités physiologiques sont observées, commentées et vantées. Lors de l'inauguration de l'école de Darmstadt en décembre 1911 par exemple, mais aussi lors du 25^{ème} anniversaire d'existence de l'école durant lequel une cérémonie est organisée à l'ambassade américaine de Vienne, mais surtout un congrès de huit jours sur « L'unification d'une éducation physique et spirituelle »⁴⁰³. Le docteur Arthur Mallwitz est à nouveau présent, cette fois en tant que représentant du ministère berlinois à l'aide sociale⁴⁰⁴. Max Merz nous parle aussi de la présence visiblement notable d'un pédiatre, le Dr. Schlossmann. Lors de ces événements, les élèves réalisent quelques démonstrations des danses et exercices appris, les considérations du public scientifique ne se font à ce moment généralement pas sur la qualité artistique de leur travail mais plutôt sur l'étude de leurs corps d'un point de vue médical.

L'exemple le plus prégnant de ce contrôle médical est la participation de l'école à l'exposition internationale d'hygiène de Dresde durant l'année 1911, alors qu'Elizabeth Duncan est dans la recherche active d'un nouveau lieu de résidence pour les élèves. Pendant une durée de six mois, l'école « organisa 25 démonstrations pédagogiques, en partie publiques et en partie pour des cercles spécialisés »⁴⁰⁵. Sur le terrain de sport de l'exposition internationale d'hygiène de Dresde et sous l'œil des médecins, qui comme sur l'affiche de promotion de

⁴⁰¹ Voir annexes : « figure 23 : membres du comité de l'association de soutien et de financements de l'école ».

⁴⁰² *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development*, op. cit. p. 11-12.

⁴⁰³ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit. p. 21

⁴⁰⁴ *Ibid.* p. 12

⁴⁰⁵ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit. m

l'événement⁴⁰⁶ les fixe et les scrute, Irma, Anna, Theresa, Lisa, Margot, Erika et les autres, réalisent des exercices. Simultanément, des informations sur leur performances, le mouvement de leurs muscles, de leurs jambes et de leur articulations, leur respiration, leur rythme cardiaque et la circulation de leur sang sont prises en notes, analysées, conservées grâce à la mise en place « d'un laboratoire physiologique bien équipé »⁴⁰⁷. Ainsi, deux radiographies du cœur de Theresa Kruger, avant et après l'effort⁴⁰⁸, viennent illustrer les propos du président du Comité des sports de l'exposition, Arthur Mallwitz et « fournissent des informations sur la taille du cœur, l'électrocardiographie sur l'évolution de l'activité cardiaque, les courbes du pouls sur la nature de la circulation sanguine et des études sur la chimie et la mécanique de la respiration sur l'activité pulmonaire »⁴⁰⁹.

« Raffinement de la race » et dérives eugénistes

À une époque où le spectre de la dégénérescence de la race hante les esprits, le contrôle médical incessant des élèves Duncan est un moyen « d'étudier les symptômes de la détérioration raciale chez des centaines d'enfants des classes supérieures, moyennes et inférieures »⁴¹⁰. En effet, un objectif de « raffinement/ennoblissement de la race » (« Veredlung der Rasse ») est énoncé de manière répétée dans les sources et cette notion mérite d'être interrogée. Tout d'abord, la traduction de l'expression « Veredlung der Rasse » pose question puisqu'elle ne connaît pas d'équivalent dans le seul rapport consulté écrit en langue française. Le dossier réalisé en 1924 qui sera présenté aux autorités Autrichienne est rédigé en allemand et en anglais. Dans le rapport en anglais, cette même idée d'amélioration de la race est présente et exprimée par l'expression « an improved race »⁴¹¹.

L'emploi du mot *Rasse* doit également être questionné, ici le terme allemand est facilement traduisible par « race » en français et en anglais, mais les concepts en lien avec cette notion et qui se développent au XVIII^e siècle, connaissent des évolutions chronologiques et contextuelles. Il importe donc de comprendre ce que désignent précisément les discours élaborés au sein ou en lien avec les écoles Duncan, lors de l'emploi du mot « race ». De surcroît,

⁴⁰⁶ Voir annexes : « figure 26 : tableau des gains et dépenses de l'école de Postdam, en 1923 et 1924 ».

⁴⁰⁷ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 24

⁴⁰⁸ Voir annexes : « figure 9 : radiographies du cœur d'une écolière au repos et après 200 mètres de course à pieds, Dresde, 1911. »

⁴⁰⁹ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 24

⁴¹⁰ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development*, op. cit. p. 4.

⁴¹¹ *Ibid.* p. 3

le terme connaît une évolution après la Première Guerre mondiale⁴¹², ce qui produit un changement de paradigme dans les discours sur le corps des élèves Duncan et des ambitions pédagogiques de l'institution. Afin de préciser et circonscrire l'usage du concept de « race », Thierry Hocquet⁴¹³ propose six questions dont l'usage peut s'avérer utile dans cette situation. 1) Le terme est-il employé ? 2) Comment les humains sont-ils divisés ? 3) La couleur de la peau joue-t-elle un rôle important dans la formation des groupes ? 4) Les groupes humains sont-ils hiérarchisés ? 5) Les catégories trouvent-elles ou non leur origine dans des causes naturelles ? 6) Les distinctions sont-elles ou non réversibles ?

Tout d'abord, dans les documents et rapports présentant l'école, ses objectifs et ses pratiques, le terme est employé trois fois en 1912 pour parler de la « race humaine »⁴¹⁴, de « l'hygiéniste de la race »⁴¹⁵ et du « raffinement de la race »⁴¹⁶ ; il est employé quatre fois ensuite dans un rapport de 1924 pour parler à deux reprises de « la race blanche »⁴¹⁷, d'« une race améliorée »⁴¹⁸ et de la « détérioration de la race »⁴¹⁹. Dans un cas il est question de « la race humaine », dans son ensemble, sans division interne si ce n'est autre qu'une division genrée, les femmes étant désignées comme « cette partie » de la race « responsable d'assurer une descendance », et donc d'éviter en partie la dégénération, « par un mode de vie sain »⁴²⁰. Dans un autre cas, ce sont « toutes les nations de la race blanche » qui sont concernées par la dégénérescence, une distinction est donc faite avec d'autres races, non identifiées, mais dont de fait la peau n'est pas blanche⁴²¹. Aucune hiérarchisation n'est faite entre « la race blanche » et les autres, mais la dichotomie « Blancs/non Blancs » suggère que la dégénérescence des autres, si elle a lieu, n'est pas un problème. Cela s'explique par le fait que celles qui sont directement concernées, les élèves des écoles Duncan, sont a priori toutes de « race blanche ». Les élèves de la première école de Grunewald connues, sont toutes allemandes, sauf Anna Denzler qui est suisse. Dans le règlement de l'école de Darmstadt, il est inscrit que les pensionnaires acceptées

⁴¹² Nicolas Bancel, Thomas David et Dominic Thomas, *L'Invention de la race : représentations scientifiques et populaires de la race, de Linné aux spectacles ethniques*, s.l., La Découverte, 2014.

⁴¹³ Thierry Hocquet, *1. Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné*, s.l., La Découverte, 2014.

⁴¹⁴ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 51

⁴¹⁵ *Ibid.* p. 59

⁴¹⁶ « Veredlung der Rasse » *Ibid.*, p. 9

⁴¹⁷ « the white race », *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development*, op. cit., p. 3 et p. 5

⁴¹⁸ « An improved race. » *Ibid.* p. 3

⁴¹⁹ « Race deterioration » *Ibid.*, p. 4

⁴²⁰ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit. p. 51

⁴²¹ Sur le sujet de la « race blanche » voir : Degioanni, Anna, et Géraud Gourjon. « 21. La « race blanche ». Retour sur les tentatives trompeuses de classification et de hiérarchisation de l'espèce humaine », Sylvie Laurent éd., *De quelle couleur sont les blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »*. La Découverte, 2013, p. 206-213.

peuvent être de toutes nationalités⁴²², mais dans les faits, les photographies ne montrent que des élèves identifiables comme blanches⁴²³. Irma Duncan raconte, que l'école de Darmstadt inaugurée le 17 décembre 1911 fut pensée pour accueillir 10 américaines, 10 russes, 10 françaises, 10 anglaises et 10 allemandes⁴²⁴. Les mêmes principes sont observables sur les photographies des écoles suivantes⁴²⁵, et la composition de l'école de Klessheim⁴²⁶ inscrite dans le rapport de 1924, révèle des élèves de nationalités américaine, autrichienne, hollandaise, anglaise, allemande, russe et suisse. Ainsi les écoles Duncan se donnent pour mission d'aider à sauver cette « race blanche », et même plus de lutter contre sa détérioration en essayant de développer une éducation alternative basée sur les principes énoncés plus tôt, de soins du corps des jeunes filles, en collaboration étroite avec des docteurs et des hygiénistes.

Mais dans d'autres documents, sans que le concept de « race » ne soit mobilisé et sans l'établissement de rapports hiérarchiques avec d'autres nationalités, c'est l'appartenance des élèves à la patrie allemande qui, en lien avec leur identité de genre est mise en valeur. Dans le rapport rédigé en 1912, suite à l'obtention du prix d'hygiène à l'exposition de Dresde, plusieurs mentions sont faites des « filles allemandes »⁴²⁷, des « filles du pays »⁴²⁸, dans d'autres cas des déterminants possessifs sont utilisés pour suggérer l'appartenance des élèves à la patrie, par exemple « nos femmes »⁴²⁹. A chaque fois, il est question d'une mission qui est donnée à ces jeunes filles ou à leurs éducateurs, elles doivent réapprendre à marcher ou courir correctement⁴³⁰ ou être « bien développées et nerveuses »⁴³¹, afin d'entretenir et de préserver le peuple allemand.

Que ce soit en raison de leur appartenance à la « race blanche » ou bien à la patrie allemande, les élèves des écoles Duncan, parce qu'elles sont des filles qui deviendront des femmes, n'ont pas pour seule mission d'apprendre et de reproduire les mouvements de danse transmis par Isadora Duncan, elles sont également des corps qui doivent être soignés et améliorés dans l'espoir d'une procréation future et ainsi d'une *Veredlung der Rasse*. Dès lors

⁴²² « Règlements, cours et bourses de l'École Elisabeth Duncan à Darmstadt. 1911. ». Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, KOE 13, CND Pantin.

⁴²³ Voir annexes : « figure 16 : élèves avec Elizabeth Duncan et Max Merz à Darmstadt, 1911. Photographie de Ed. Zinsel. »

⁴²⁴ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II*, op. cit., p. 113

⁴²⁵ Voir annexes : « figure 11 : élèves dans l'école de Postdam (entre 1921 et 1924) » et « figure 15 : élèves à l'école de Klessheim, Salzbourg, entre 1925 et 1935 ».

⁴²⁶ *The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development*, op. cit., p. 13

⁴²⁷ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit., p. 21.

⁴²⁸ « Töchter des Landes » *Ibid.*, p. 19.

⁴²⁹ « unserer Frau » *Ibid.*, p. 23.

⁴³⁰ *Ibid.*, p. 23

⁴³¹ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit., p. 21.

il apparaît vraisemblable de formuler l'hypothèse de l'eugénisme. En fait le mot est employé une fois dans les sources, par le Dr. Med. Wagner-Hohenlobbese, dans un texte publié dans le rapport de 1912⁴³². Après avoir vanté le bien-fondé de l'école dans la transmission d'une bonne hygiène de vie pour les femmes au vu du rôle reproductif qu'elles doivent assurer, il en conclut que « les objectifs ultimes de l'école Duncan sont sous l'égide de l'hygiène et de la nouvelle science appelée eugénisme »⁴³³. Les pratiques des médecins, hygiénistes et éducateurs qui interviennent au sein des écoles Duncan doivent dès lors être replacées du côté de « l'eugénisme positif », conçu comme distinct de « l'eugénisme négatif »⁴³⁴. Les participants au projet éducatif initié par les sœurs Duncan partagent l'idée que la race peut être améliorée dans son ensemble, en partant d'un petit groupe témoin, ne présentant pas spécialement de tares et en tentant d'améliorer leurs conditions physiques. Ainsi, « alors que l'eugénisme « négatif » a pour objectif d'empêcher la reproduction des groupes humains « inférieurs », son pendant positif viserait, lui, à encourager les naissances d'« être supérieurs »⁴³⁵. Bien que l'évolution idéologique des écoles pendant la seconde guerre mondiale et sous le régime Nazi ne soit pas analysable par manque de sources, les écoles Duncan participent alors pleinement aux expériences et tentatives eugénistes du début du XX^e siècle. Ce que nous pouvons remarquer de plus, c'est que tous les discours sur la race et les moyens de son amélioration disparaissent dans le dernier rapport composant notre corpus de source, celui rédigé en 1954, après le cataclysme de la Seconde Guerre mondiale et du génocide donc.

Enfin, il serait faux d'associer exclusivement la dérive des idées et des pratiques des écoles Duncan vers l'eugénisme au contexte spécifique allemand. En effet, en Allemagne, la guerre joue un rôle déterminant dans le développement de l'hygiène raciale et de l'eugénisme, davantage de moyens sont mis en œuvre après la défaite pour soutenir et faire fructifier des initiatives comme l'expérience pédagogique qui avait commencé à Darmstadt et qui se poursuit à Postdam puis Klessheim. Néanmoins déjà en 1903, dans un discours intitulé *Der Tanz der Zukunft*, Isadora Duncan exprimait à Leipzig ses idées sur la nécessité d'améliorer la beauté et la santé du corps humain, particulièrement le corps féminin, afin de développer des « mères parfaites », donnant naissance à des enfants « en bonne santé et beaux », et non pas dans un souci purement esthétique, mais également du point de vue de la race.⁴³⁶ Dans la traduction

⁴³² M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, op. cit, p. 52.

⁴³³ *Ibid.*

⁴³⁴ Herwig Czech, « Santé publique, hygiène raciale et eugénisme sous le Troisième Reich : l'exemple de Vienne », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 2005, N° 183, n° 2, p. 423-440.

⁴³⁵ *Ibid.*

⁴³⁶ « It is not only a question of true art, **it is a question of race**, of the development of the female sex to beauty and health, of the return to the original strenght and to natural movements of woman's body. It is a question of the

française de Sonia Schoonejans, publiée dans un recueil aux éditions Complexe⁴³⁷, la notion de race qui est présente dans le texte original est totalement supprimée⁴³⁸, sans que le lecteur ou la lectrice ne soient informés des raisons de cette modification. Une même idéalisation des idées d'Isadora Duncan est réalisée par Irma Duncan dans ses mémoires en 1966, lorsqu'elle dénonce l'école d'Elizabeth Duncan et Max Merz, dont l'éducation basée sur la culture physique et l'hygiène raciale n'avait rien en commun avec l'idéologie et les théories d'Isadora Duncan⁴³⁹. Cependant, les idéaux esthétiques et moraux qu'Isadora Duncan défend tout au long de sa vie, qui influencent sa pédagogie et son enseignement de la danse, ne sont pas totalement étrangers à la notion de race, ainsi qu'à l'idée de la supériorité d'un petit groupe d'individu capable de transmettre sa pureté à d'autres individus.

L'objectif de ce chapitre était de déterminer plus précisément l'identité des élèves qui appartenaient aux écoles Duncan, entre 1904 et 1935. À travers la manière dont elles sont définies au sein de l'institution, par les membres extérieurs à celles-ci et ceux y étant liés. L'âge d'abord, a pu être envisagé comme une donnée d'identification importante, bien que les limites et les catégories qui y sont associées s'avèrent souvent mouvantes et remises en cause par les pratiques. L'identification des individus se fait aussi par les groupes auxquels elles appartiennent, et la place qu'elles occupent en son sein. Les élèves Duncan appartiennent à un groupe privilégié, tout est fait pour cultiver cette idée et Irma Duncan des années après le remarque. Mais leur identification se fait aussi et surtout ici, dans le cadre d'une école de danse, par leur corps. Un corps qui dans le contexte particulier du début du XX^e siècle, doit être protégé, soigné et embellit, mais surtout un corps genré. Les élèves Duncan sont toutes physiquement identifiées par les discours comme des filles, qui deviendront des femmes. Leur place et leur pratiques au sein des écoles découlent donc en partie de cette identité de genre. Ce corps enfin, jeune et féminin, est placé au centre de l'attention et des expériences de tout un

development of perfect mothers and the birth of healthy and beautiful children. The dancing school of the future is to develop and to show the ideal form of woman. It will be as it were a museum of the living beauty of the period. » Isadora Duncan et Karl Federn, *Der tanz der zukunft (The dance of the future) eine vorlesung*; s.l., Leipzig, E. Diederichs, 1903, p. 22-23.

⁴³⁷ Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, traduit par Sonia Schoonejans, Bruxelles, Belgique, Éditions Complexe, 2003, 157 p.

⁴³⁸ « Il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur **l'art véritable mais aussi sur la féminité**, sur son développement vers la beauté et la santé, sur un retour vers la force originelle et vers les mouvements naturels du corps de la femme. C'est une question qui touche à la possibilité d'obtenir des mères parfaites et de faire naître des enfants beaux et sains. L'école de danse de l'avenir devra développer et montrer la forme idéale de la femme. Elle sera, comme ce le fut, un musée de la beauté vivante de l'époque. »

⁴³⁹ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 57.

milieu scientifique persuadé de pouvoir sauver l'humanité, ou une partie de celle-ci, en isolant et améliorant quelques éléments.

Mais l'originalité des écoles Duncan repose également sur le fait qu'en tant qu'institutions transmettant un savoir artistique, le travail qui est réalisé entre les élèves, Isadora Duncan, Elizabeth Duncan et les autres professeur·e·s vise en partie à produire des œuvres d'art. Dès lors, les élèves doivent s'engager à montrer publiquement ce qu'elles ont produits, participant alors à la fois à la diffusion des idéaux d'Isadora Duncan, et à la promotion internationale du projet pédagogique dont elles font parties. Comment analyser alors la position de ces jeunes filles et enfants qui, dès l'âge de cinq ans se retrouvent projetées sur la scène des plus grands théâtres européens, devant un public adulte parfois critique ? Que révèlent alors les discours des spectateurs et spectatrices sur les corps de ces filles et jeunes filles aux jambes nues et aux tuniques légères ? Comment enfin, la performance et la pratique de la danse libre comme définit dans le chapitre précédent vient-elle redéfinir les cadres identitaires imposés par le genre et l'âge de ces individus ?

CHAPITRE III – Les élèves sur scène : visibilité des corps et redéfinition des identités.

1. Rôles et ambiguïtés des représentations publiques

Si l'on se fie à la narration qu'Irma Duncan fait de sa scolarité, les festivals, spectacles et événements divers auxquels elle et ses camarades participent, viennent rythmer leur quotidien. Alors que l'enseignement commence à l'école de Grunewald en février 1905, la première manifestation publique qu'Irma Duncan mentionne dans ses mémoires date du 20 juillet 1905⁴⁴⁰. À ce stade de leur scolarité, les élèves ont déjà reçu la visite de membres extérieurs à l'école comme « le musicien inconnu Jaques-Dalcroze »⁴⁴¹ venu observer une leçon, ou la « Princesse Henry of Reuss »⁴⁴², proche de la cour impériale. Les lettres d'Anna Denzler témoignent elles aussi de la visite de personnes étrangères à l'école, artistes, docteurs ou professeurs intéressés, venant admirer les élèves danser, et ce dès la première année de leur scolarité⁴⁴³. Selon les mots d'Isadora Duncan : « La principale raison qui me poussait à fonder cette école n'était pas, comme les gens semblent le croire, de préparer des enfants à la danse de théâtre »⁴⁴⁴. Ce sont des raisons financières d'abord qui poussent les élèves/danseuses au-devant de la scène, mais rapidement « les bourgeois acclamèrent celles-ci comme des phénomènes », les élèves deviennent alors objets de fascination et de questionnement. Les regards qui se posent sur leur corps viennent alors les façonner, entre critique et légitimation. En retour, la pratique de la danse libre agit sur les représentations des spectateurs et spectatrices.

Enjeux des financements privés et influence sur les performances

L'enseignement étant gratuit à Grunewald, les sœurs Duncan doivent redoubler d'efforts afin de trouver des financements. Écrivant les mémoires de sa vie en 1927, Isadora Duncan confie être en accord face aux inquiétudes de son imprésario de l'époque : « Il est certain que l'ouverture brusque de cette école, sans la mise au point, sans les capitaux et l'organisation nécessaires, était l'entreprise la plus téméraire qu'il put imaginer »⁴⁴⁵. Les deux sœurs comptent d'abord sur la renommée d'Isadora Duncan et de l'argent gagné pendant ses

⁴⁴⁰ Irma Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op.cit., p. 27.

⁴⁴¹ *Ibid.*

⁴⁴² *Ibid.*

⁴⁴³ Lettre d'une gouvernante au père d'Anna, [ADC C05-05], dans Frank-Manuel Peter, Petra Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, Köln, Wienand, 2000, p. 99.

⁴⁴⁴ Isadora Duncan, « L'éducation et la danse », 1921 dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit., p. 115-116

⁴⁴⁵ Isadora Duncan, *Ma vie*, op.cit., p.187.

tournées, ainsi que sur les relations qu'elles entretiennent avec plusieurs mécènes depuis leur arrivée en Europe. C'est d'ailleurs une tournée en Russie d'Isadora Duncan qui permettra aux deux sœurs d'acheter la villa Grunewald. Mais ces fonds s'avèrent rapidement être insuffisants et les élèves se trouvent alors impliquées dans la survie financière de l'école.

Lorsque les élèves âgées de cinq à onze ans apparaissent au *Krolloper* de Berlin en juillet 1905, c'est selon Irma Duncan dans le but de rassembler les fonds nécessaires à un agrandissement de l'établissement ainsi qu'à la construction d'un théâtre privé⁴⁴⁶. En confrontant les souvenirs de l'élève à ceux de sa professeure⁴⁴⁷, la réalité semble en fait avoir été plus complexe. L'école était originellement soutenue financièrement par un comité de riches mécènes, « femmes du monde et de l'aristocratie berlinoise »⁴⁴⁸. Mais celles-ci se retirent peu à peu du projet en apprenant l'immoralité de la relation qu'Isadora Duncan entretient à l'époque avec Gordon Craig, acteur, homme marié et père de plusieurs enfants. C'est alors dans l'espoir de rassembler de l'argent qu'Isadora Duncan entame au printemps 1905 une tournée en Allemagne, au Danemark et en Suède. À son retour, lui apparaît alors l'idée de l'organisation de cet événement public, celui d'un spectacle caritatif⁴⁴⁹. La danseuse compte sur l'apparition des enfants en public pour la première fois pour susciter un « intérêt suffisant »⁴⁵⁰ à la venue d'un nombre important de spectateurs et spectatrices, prêts à payer. L'effet de surprise est en effet optimal et au lendemain de l'événement, la presse berlinoise s'affole et les voix s'élèvent : défendant ou condamnant le projet des sœurs Duncan. Les raisons du débat seront analysées ultérieurement. Quoi qu'il en soit les élèves et leurs danses charmantes acquièrent une renommée telle que l'expérience sera renouvelée, à condition seulement qu'un problème soit réglé : celui du travail des enfants. En effet depuis le 1^{er} janvier 1904, une loi interdit dans l'empire allemand le travail des enfants de moins de douze ans au sein d'entreprises commerciales. Bien qu'Isadora Duncan ait pris le soin de nommer ses événements « caritatifs », cette infraction suscite une intervention de la police⁴⁵¹ lors de la deuxième performance des élèves au *Theater des Westens* qui suivit de quelques jours la première. Afin de pallier cette interdiction, les différents protagonistes⁴⁵² racontent qu'une association de soutien et de financement à l'école est créée, sous la houlette de laquelle les élèves danseront désormais.

⁴⁴⁶ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 27.

⁴⁴⁷ Isadora Duncan, *Ma vie, op.cit.*, p. 231.

⁴⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁴⁹ Le terme employé par Irma Duncan est : « benefit », I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 27.

⁴⁵⁰ Irma Duncan retranscrit les paroles d'Isadora Duncan dans *Ibid.*

⁴⁵¹ Max Merz mentionne cet événement dans : Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule, op. cit.*, p10. Österreichisches Theatermuseum

⁴⁵² Irma Duncan, Isadora Duncan et Max Merz le mentionne dans leurs écrits respectifs.

La « Verein zur Unterstützung und Erhaltung der Tanzschule von Isadora Duncan »⁴⁵³ est fondée à Berlin en février 1906 et placée sous la présidence de l'universitaire et orthopédiste Albert Hoffa. Le compositeur Engelbert Humperdink en est le secrétaire et Max Merz mentionne également un banquier nommé Kretzschmar⁴⁵⁴. Plusieurs branches de l'association sont implantées dans différentes villes : Leipzig, Dresde, Munich, Hambourg, La Hague⁴⁵⁵. Dès lors l'école devient dépendante du soutien de l'association assurant « sa promotion », « ainsi que la diffusion de ses activités » ou « la création de bourses qui permettent la formation des enfants moins aisés »⁴⁵⁶. Ainsi protégées, une tournée est organisée avec la totalité des élèves en 1907 dans plusieurs théâtres d'Allemagne afin de montrer le talent des élèves à l'ensemble des supporters du projet. Dès lors l'école bénéficie « de l'intérêt et du soutien d'un cercle sans cesse grandissant d'amis de haut niveau répartis dans toute l'Allemagne »⁴⁵⁷. À l'occasion d'une lettre adressée à ses parents afin de leur raconter ce voyage, Anna Denzler mentionne avoir dansé au Königliches Théâtre de Karlsruhe : « le plus grand de toute l'Allemagne »⁴⁵⁸, dans une exposition à Mannheim⁴⁵⁹, aux « nouvellement ouverts »⁴⁶⁰ thermes de Wiesbaden, puis à Darmstadt où elles furent invitées à danser chez « une dame » en compagnie du « grand-duc et de la grande-duchesse [d'Hesse] »⁴⁶¹. Quatre ans plus tard, c'est ce même Ludwig de Hesse qui deviendra le principal financeur⁴⁶² de l'école de Darmstadt en participant aux frais de construction du bâtiment situé sur l'un de ses terrains de la colline de Marienhöhe.

Durant cette tournée, Isadora Duncan n'est pas présente et les filles apparaissent donc seules devant le public, en tant qu'élèves de l'école Duncan et non danseuses choristes. Autant pour les jeunes filles que pour les adultes qui les encadrent, les enjeux sont alors différents. Frank-Manuel Peter fait la distinction dans son ouvrage entre deux types de performances⁴⁶³. D'un côté certaines démonstrations ont pour but de montrer les compétences acquises par les filles durant leur scolarité, de l'autre ces dernières réalisent de réelles performances de danse.

⁴⁵³ « Association pour le soutien et la préservation de l'école de danse Isadora Duncan »

⁴⁵⁴ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit., p. 10.

⁴⁵⁵ F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 103.

⁴⁵⁶ Max Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, Jena, Diederichs, 1912, p. 14.

⁴⁵⁷ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit., p. 11.

⁴⁵⁸ Lettre d'Anna Denzler [ADC C 07-04], citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 107.

⁴⁵⁹ *Ibid.*

⁴⁶⁰ *Ibid.*

⁴⁶¹ *Ibid.*

⁴⁶² Aux côtés du « patricien de Francfort Hermann von Passavant » : Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit., p. 11

⁴⁶³ F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 105 et 106.

Dans le premier type de démonstration, Frank-Manuel observe un déroulement tendant à se répéter. Max Merz s'exprime en premier avec de longues explications sur les objectifs de l'école. Par la suite, Elizabeth Duncan prend rapidement la parole, et enfin les enfants performant. Les plus « petites » présentaient alors des exercices de leurs classes de gymnastique, de chant ou des exercices de danse simples. Des exercices de rythmes basiques et des études de marche, course ou saut étaient aussi régulièrement présentés par ces dernières. Les six élèves les plus douées, réalisaient quant à elles des exercices plus compliqués et chorégraphiés. Enfin, les grandes comme les petites se rassemblaient afin de danser à l'unisson, en ronde, sur des airs de musique classique ou folklorique.

Quant aux performances qui avaient lieu dans des théâtres ou des espaces dédiés à la culture, les « chorégraphies étaient beaucoup plus sophistiquées et même les plus petits enfants démontraient non seulement des exercices mais aussi des danses structurées »⁴⁶⁴. Frank-Manuel Peter donne à titre d'exemple le programme d'une « matinée performance »⁴⁶⁵, organisée au Théâtre Central de Berlin en octobre 1906. Les jeunes filles y présentèrent plusieurs chorégraphies, sur l'œuvre pour piano de Robert Schumann : *Scènes d'enfants*. Les danses exécutées par les élèves portaient les titres *Melodie*, *Glücks genug*, *Kriegslied* ou encore *Lied italienischer Marinari* dans laquelle Anna Denzler dansait en solo. En performant dans des opéras ou théâtres prestigieux, les institutions Duncan recevaient un soutien monétaire autant qu'une reconnaissance artistique.

Mais à partir de 1911, le besoin financier lié aux représentations publiques devient moins important puisque les élèves nouvellement inscrites à l'école de Darmstadt doivent désormais payer des frais de scolarité qui s'élevaient à « 1800 Mk par an pour les enfants de la 5^{ème} à la 7^{ème} année et augmente avec chaque année de vie de 100 Mk à 2700 Mk »⁴⁶⁶. En outre, bien que les deux sœurs continuent à partager des idées et une conception de la danse commune, Isadora Duncan se fait de moins en moins présente à Darmstadt, ne rendant que de très rares visites à ses anciennes élèves et créant finalement une nouvelle école à Meudon grâce à l'achat du pavillon Bellevue par son compagnon Paris Singer. L'absence d'Isadora Duncan et la présence de plus en plus appuyée de Max Merz semblent alors pousser Elizabeth Duncan à orienter l'école vers des ambitions davantage éducatives et sociales qu'artistiques, détachant

⁴⁶⁴ *Ibid.*

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p. 106

⁴⁶⁶ M. Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt, op. cit.*, p. 71

alors « ses tournées d'enseignement du théâtre et du podium » et développant une « horreur des agences de concerts »⁴⁶⁷.

Le statut des élèves reste cependant ambiguë, notamment pour les plus anciennes d'entre elles : Erika, Lisa, Anna, Maria-Theresa, Irma et Margot, qui continuent d'assurer le prestige de l'école en participant à des projets artistiques. En 1913 par exemple, le comédien, metteur en scène et frère qu'est Augustin Duncan dirige une adaptation de l'opéra de Gluck : *Écho et Narcisse* dans laquelle les élèves ont les rôles principaux. Une tournée de la pièce a lieu dans plusieurs théâtres allemands (à Darmstadt, à Stuttgart, à Munich, à Leipzig) mais aussi à l'étranger (à Saint-Petersbourg)⁴⁶⁸. Dès lors, c'est avec un regret immense que Max Merz accepte de se séparer de ses élèves les plus talentueuses en 1914, alors que celle-ci s'apprêtent à rejoindre Isadora Duncan, requérant leur aide à Meudon. Avec excès peut-être encore une fois, Irma Duncan retranscrit les mots du musicien et co-directeur de l'école, soulignant alors l'intérêt qu'elle et ses camarades représentaient pour l'établissement et sa participation à des événements mondains ou culturels :

« C'est absurde, Elizabeth, tout à fait insensé. Pourquoi devons-nous envoyer toutes les filles en même temps ? Ne pouvons-nous pas simplement en envoyer une ou deux, et garder le reste ? Vous savez très bien que nous avons une performance à donner pour le Prince héritier et sa femme à Postdam dans quelques semaines. Et qu'en est-il de nos projets pour le festival de Salzbourg cet été ? As-tu pensé à ça ? » "Vous ne savez pas ce que vous faites ! c'est la ruine pour nous !" »⁴⁶⁹

Le nombre de spectacles et de tournées mentionnés dans les sources, suggère une certaine renommée de l'école Duncan et de ses élèves.

Entre élite mondaine et grand public, la renommée des élèves Duncan.

La multitude d'événements et de manifestations publiques auxquels les enfants participent, réalisant des exercices rythmiques ou bien des chorégraphies élaborées, implique dès lors un public et des attentes de nature très variée. Nous avons déjà mentionné un type de public : celui des spécialistes de la santé, dont le statut et le rôle dans l'encadrement des corps des élèves fut mentionné plus tôt. Mais ces dernières se trouvent également projetées tantôt dans des dîners rassemblant les membres éminents de l'aristocratie européenne de l'époque, tantôt dans des événements dont la foule des spectateurs et spectatrices anonymes, ne permet de distinguer que la grande diversité qui la caractérise.

⁴⁶⁷ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit., p. 19.

⁴⁶⁸ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part II*, op. cit., p. 4.

⁴⁶⁹ *Ibid.*, p. 5.

Irma Duncan et Anna Denzler racontent toutes deux rendre ou recevoir régulièrement la visite de figures politiques allemandes ou internationales, apportant leur soutien et leur admiration au projet pédagogique des sœurs Duncan. La comtesse Harrach, confidente de l'impératrice, fait par exemple partie du comité de soutien de l'école⁴⁷⁰. Ainsi, Anna raconte que le 9 mars 1908, ses camarades et elle-même dansent pour la « comtesse Harrach et des dames comme ça », des danses récemment apprises : « treize petites chansons allemandes pour enfants qui leurs plurent beaucoup ».⁴⁷¹ En outre, de février jusqu'au printemps 1908, l'ensemble des élèves accompagne Isadora Duncan en tournée en Russie. Tant Anna Denzler dans ses lettres qu'Irma Duncan dans ses mémoires, font le récit de ce voyage. Alors qu'un périple de deux mois leur aurait en théorie permis de croiser de nombreuses personnes, ce sont surtout les personnalités politiques rencontrées là-bas, dont il est question dans leurs écrits. Le premier événement auquel elles participent⁴⁷² est « une soirée de gala » à Saint-Pétersbourg, organisée pour le bénéfice d'une organisation placée « sous les auspices de la Grande-Duchesse Olga Alexandrovna, sœur du Tsar »⁴⁷³, et à laquelle était présente « l'élite et l'aristocratie de la société de Saint-Pétersbourg »⁴⁷⁴. La soirée a eu lieu au théâtre Mariinsky célèbre pour son corps de ballet donnant en 1907 naissance aux Ballets russes⁴⁷⁵. Anna Denzler dans la lettre écrite à sa mère, ne mentionne ce spectacle que très brièvement écrivant qu'elles dansèrent « avec tante Isadora à l'opéra royal » et qu'elles eurent « beaucoup de succès »⁴⁷⁶. Irma Duncan au contraire se remémore en détail cette soirée prestigieuse où elle dit avoir rencontré la célèbre danseuse de ballet, Anna Pavlova⁴⁷⁷. Quelques jours après, à l'occasion d'un dîner, Isadora Duncan et ses élèves sont invitées à rencontrer le grand-duc André Vladimirovitch, cousin du tsar. Irma Duncan raconte avoir improvisé seule devant lui⁴⁷⁸ tandis qu'Anna Denzler prétend que le groupe entier dansait au sein d'« un grand et magnifique hall »⁴⁷⁹. La manière dont les deux élèves narrent le déroulement des événements est relativement différente. Alors qu'Irma

⁴⁷⁰ F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 102

⁴⁷¹ Lettre d'Anna Denzler [ADC C08-01], citée dans *Ibid.*, p. 109.

⁴⁷² le 9 février selon Irma Duncan (*Ibid.*), mais après le 20 février selon Anna Denzler (Dans la lettre adressée à sa mère à son retour, Anna indique qu'elles quittent l'Allemagne le 20 février, [ADC C08-01], citée dans *Ibid.*)

⁴⁷³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit., p. 41.

⁴⁷⁴ *Ibid.*

⁴⁷⁵ Compagnie d'opéra et de ballet créée en 1907 par Serge de Diaghilev rassemblant les meilleurs danseurs du théâtre de Mariinsky, dont Vaslav Nijinsky.

⁴⁷⁶ Lettre d'Anna Denzler, [ADC C08-01], citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 109.

⁴⁷⁷ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit., p. 40.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, p. 43

⁴⁷⁹ Lettre d'Anna Denzler, [ADC C08-01], citée dans F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 109.

prend grand soin de valoriser ces rencontres et le prestige que cela put apporter à sa carrière de danseuse passée Anna se contente d'énoncer des faits, ayant davantage à cœur de raconter à ses parents les monuments qu'elle visita pendant son périple plutôt que les événements mondains auxquels elle et ses camarades participèrent. Ce qu'il reste ainsi des souvenirs que l'enfant transmet à ses parents au retour de son voyage en Russie, ce ne sont pas les noms des personnes rencontrées mais plutôt leurs statuts : « grand-duc », « directeur de l'école impériale de ballet »⁴⁸⁰. Comme si la jeune fille avait été informée de l'importance de danser devant ces gens, sans qu'elle n'en saisisse profondément l'intérêt.

Cependant les apparitions chorégraphiées des élèves ont le plus souvent lieu sur les scènes de grands théâtres européens. À partir du moment où l'association de soutien protège les jeunes élèves, celles-ci semblent les avoir enchaînées. Il n'est pas possible de reconstituer précisément à l'aide des sources consultées, la chronologie et la fréquence de ces représentations. Bien qu'Irma Duncan raconte en détail sa scolarité, elle omet par exemple le récital qui eut lieu le 18 novembre 1906 au Neues Schauspielhaus de Berlin et dont un flyer nous en informe⁴⁸¹. Irma Duncan rapporte qu'en 1909, elles dansèrent aux côtés d'Isadora Duncan à la Gaîté-Lyrique à Paris et ce pendant « un mois ou plus »⁴⁸². Un dessin de Jules Grandjouan, vient illustrer les mots de la danseuse. Sur ce dessin⁴⁸³, sept jeunes filles et fillettes sautillent nonchalamment, bras en mouvements et jambes nues, à l'arrière d'une scène autrement occupée par une danseuse adulte que la légende identifie comme étant Isadora Duncan, vêtue de voiles légers et tenant du bout des bras un panier rempli de fleurs. Si Irma Duncan ne nous en dit pas plus sur cette représentation à la Gaîté-Lyrique, on apprend cependant que les répétitions et les entraînements ainsi que les performances chaque soir les gardaient « bien occupées »⁴⁸⁴. Les sources ne mentionnent que très peu, voire pas du tout le public présent lors de ce type de spectacles. Nous pouvons cependant imaginer qu'il est davantage diversifié en matière de classes sociales que celui des dîners mondains évoqués plus tôt. Pour Christophe Charles⁴⁸⁵, le théâtre est au début du XX^e siècle le lieu culturel par excellence de tous les publics. Contrairement aux musées, bibliothèques ou universités, les différents tarifs, ainsi que la gamme variée de pièces proposées, permet de s'adresser à tous,

⁴⁸⁰ *Ibid.*

⁴⁸¹ Voir annexes : « figure 5 : élèves de l'école de Berlin devant la statue d'une Amazone, 1905 »

⁴⁸² I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 46

⁴⁸³ Voir annexes : « figure 28 : les élèves et Isadora Duncan dansant à la Gaîté Lyrique, dessin, Jules Grandjouan, 1908. »

⁴⁸⁴ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 46.

⁴⁸⁵ Christophe Charle, *Théâtres en capitale : naissance de la société du spectacle à Paris, Berlin, Londres et Vienne, 1860-1914*, Paris, France, Albin Michel, 2008, 572 p.

« étrangers ou autochtones », « lettrés ou analphabètes ». Cette vision des choses doit cependant être nuancée par le fait que l'accès au théâtre reste toujours payant. L'autrice Colette dans *Paysages et portraits*⁴⁸⁶, aborde un public « snob et sincère » « fanatisé » par la « guirlande d'enfants » formées à l'image de la danseuse américaine. Elle décrit longuement une partie du public en particulier : les femmes. Leur toilette, leurs chapeaux et leurs fourrures, suggèrent alors un public bourgeois venu acclamer les jeunes filles. Puis l'autrice porte son attention sur une danseuse en particulier « une isadorette blonde » de dix ou douze ans, que « Paris déjà flatte et encourage ». La danseuse en question, sans-doute Anna ou encore Maria-Theresa (en raison de l'âge et de la couleur de cheveux) semble donc susciter l'intérêt du public bourgeois, sans que l'on ne sache si cela est lié à ses talents de danseuse ou davantage à son apparence angélique.

Mais la tentative de renommée de l'école Duncan ne s'arrête pas là puisque, lors de la participation à l'exposition d'hygiène de Dresde, les élèves donnent « 25 démonstrations pédagogiques, en partie publiques et en partie pour des cercles spécialisés »⁴⁸⁷. Si nous connaissons déjà ce qui concerne la partie des démonstrations réservée aux « cercles spécialisés », il incombe de se pencher sur ce que désigne le terme « publiques ». Par opposition à « spécialisé », il suggère un public non habitué à voir des jeunes filles pratiquer des exercices de gymnastique rythmique ou de danse improvisée. Il indique ensuite un public nombreux, en tout cas davantage qu'un « cercle » ne comptant que quelques membres. Effectivement, ces démonstrations étaient susceptibles d'avoir lieu devant une « foule » d'environ 5 millions de visiteurs « de tous les pays »⁴⁸⁸ venus à l'exposition internationale pour admirer les progrès en matière d'hygiène réalisées par les treize nations présentes (cela allant de la construction de bains municipaux à la guérison de maladies) ; les tout nouveaux objets du quotidien exposés dans 99 pavillons⁴⁸⁹ (brancards, chaufferies ou poubelles hygiéniques) ; ou encore les élèves Duncan aux corps gracieux et sains. Un article publié par la revue de la Croix-Rouge Suisse⁴⁹⁰, insiste sur le caractère profane d'un événement « destiné au grand public », avec des explications « faciles à comprendre » et présentées de « façon populaire ». L'article mentionne également la propreté du lieu « quand bien même des centaines de visiteurs dînent quotidiennement sur les bancs ou les pelouses des jardins » et la quantité de W.C répartis un

⁴⁸⁶ Cité dans Isadora Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op.cit., p. 125-128.

⁴⁸⁷ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, op. cit., p. 11

⁴⁸⁸ Données recueillies dans : « Une visite à l'Exposition internationale d'hygiène, à Dresde, *La Croix-Rouge suisse : revue mensuelle des Samaritains suisses : soins des malades et hygiène populaire*, vol. 19, 1911, Cahier 12, Comité central de la Croix-Rouge.

⁴⁸⁹ *Ibid.*

⁴⁹⁰ *Ibid.*

peu partout et « en grand nombre ». Étant donné que les sources produites par les institutions Duncan ou par les écrits des élèves et professeur·e·s ne dévoilent aucune information sur ce public, il ne nous est pas donné de l’imaginer autrement que comme celui d’une foule anonyme enthousiaste et curieuse à l’idée de voir les progrès réalisés par la modernité. C’est pourtant *a priori* la première fois que les fillettes et jeunes filles des écoles Duncan connaissent une exposition à un public si large et non initié. Les ambitions de diffusion de la méthode Duncan s’étendent alors hors du cercle des artistes inspirés, des docteurs spécialisés ou des admirateurs fascinés.

Irma Duncan au moment de la rédaction de ses mémoires exprime être consciente de la volonté qu’avaient à l’époque Isadora Duncan, Elizabeth Duncan et Max Merz de diffuser leurs idées au plus large public possible. Après le récit de leur tournée en Europe en 1907 elle écrit :

« Nous, enfants, avons apparemment réussi à faire passer notre message à la population, comme Isadora l’avait espéré, prouvant ainsi que nos efforts n’avaient pas été vains. De plus en plus de gens ont commencé à comprendre ce qu’était l’art d’Isadora maintenant qu’ils avaient vu qu’il pouvait être transmis à d’autres [...] Elle avait voulu que ses élèves donnent le bon exemple à tous les autres enfants du monde... »⁴⁹¹

Afin d’appuyer son propos, la danseuse retranscrit ensuite l’article d’un journal suisse commentant l’une de leur performance à Zurich, dans lequel l’auteur aurait remarqué « les nombreux enfants présents dans le public » et félicitant l’exemple « de ce que devrait être la vraie danse » donné par les élèves Duncan. Puisqu’Irma Duncan ne cite pas la source de cet article, il est impossible de s’assurer de son existence. Quoi qu’il en soit ce témoignage nous éclaire sur les enjeux de l’école et sur la croyance qu’avaient Irma et Isadora Duncan en la transmission d’idéaux esthétiques et moraux au moyen de la représentation publique.

Les élèves comme œuvres d’art

Comme déjà mentionné, les artistes sont nombreux⁴⁹² à s’intéresser au projet pédagogique des sœurs Duncan et donc à voir ces dernières danser. Le musicien Émile Jaques-Dalcroze par exemple est visiteur dès la première année, saisit d’un « enthousiasme contagieux »⁴⁹³ lors de sa visite à Grunewald, ne cessant d’interrompre le cours auquel il assiste afin de féliciter les danseuses, et finissant par prendre possession du piano de la salle afin de guider le mouvement des jeunes filles.

⁴⁹¹ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 44.

⁴⁹² Ce ne sont que des hommes qui seront mentionnés ici.

⁴⁹³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 27

De même, l'école de Darmstadt qui s'implante en 1911 sur la colline de Marienhöhe, se situe à quelques kilomètres seulement d'une colonie d'artistes : la Maltidenhöhe, également financée par le grand-duc de Hesse. Cette colonie rassemble alors des architectes, des peintres et des sculpteurs du mouvement *Jugendstil*, équivalent allemand de l'Art Nouveau français. Joseph Maria Olbrich, Peter Behrens ou encore Hans Christiansen, se rassemblent dès 1899 sur la Matildenhöhe où ils possèdent un atelier et un studio d'exposition. La dernière exposition de la colonie a lieu en 1914. La colline constitue donc toujours le centre d'un bouillonnement artistique lorsque l'école d'Elizabeth Duncan s'installe à Marienhöhe. Étant donné que l'école recevait souvent des visiteurs, notamment des artistes, il est possible que des liens aient existé entre les habitants des deux collines. Les objets, gravures ou édifices conçus par les artistes du *Jugendstil*, partagent de plus de nombreuses caractéristiques esthétiques en commun avec la danse qui est enseignée aux élèves de l'école Duncan : la nature comme source d'inspiration, l'importance du rythme ainsi qu'un intérêt pour les lignes ondoyantes⁴⁹⁴. Le mouvement artistique tire son nom de la revue *Jugend* créée à Munich en 1896, dont le titre évoque la jeunesse féminine, en laquelle les artistes et collaborateurs placent leurs espoirs d'un renouveau esthétique et sociétal. Au sein de la revue d'art grand public « dénonçant les dérives et les aberrations d'une société wilhelminienne à coups de mots truculents et d'images parfois succulentes »⁴⁹⁵, les représentations de figures angéliques sont partout. En observant les représentations de ces figures féminines, belles, jeunes et libres⁴⁹⁶, il est impossible de ne pas penser aux jeunes danseuses des écoles Duncan. Celles-ci tentant à leur tour de ressembler aux figures dansantes de l'antiquité grecque qui avaient elles aussi, au milieu du XIX^e siècle inspirées les artistes préraphaélites anglais comme Edward Burne-Jones⁴⁹⁷ ou Dante Gabriel Rossetti⁴⁹⁸ de qui Isadora Duncan confie en 1899 « avoir été beaucoup sous l'influence ».⁴⁹⁹ Sous la douceur des traits, la chevelure aérienne ou l'élégance de la cheville, la figure de la nymphe d'Aby Warburg survit dans l'esprit et les représentations des artistes du début du XX^e siècle⁵⁰⁰ et prend corps dans les gestes de la danse qu'Isadora et Elizabeth Duncan transmettent à leurs élèves. En 1914, Max Merz raconte ⁵⁰¹ que les élèves participèrent à un événement

⁴⁹⁴ Voir : Georges Teyssot, « The wave : Walter Benjamin's lost essay on Jugendstil » 2010., cité dans : Laurence Danguy, *L'ange de la jeunesse : la revue « Jugend » et le Jugendstil à Munich*, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2009.

⁴⁹⁵ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁹⁶ Voir annexes : « figure 29 : couvertures de la revue *Jugend* datant de 1896 »

⁴⁹⁷ Voir annexes : « figure 30 : *The Evening Star*, Edward Burne-Jones »

⁴⁹⁸ Voir annexes : « figure 31 : *Portrait d'Elizabeth*, Dante Gabriel Rossetti »

⁴⁹⁹ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.*, p. 74

⁵⁰⁰ Les artistes dits de l'Avant-Garde qui se placent en opposition à l'académisme viendront déformer grâce à des moyens techniques, cette image de la beauté idéale féminine (expressionnisme, futurisme, cubisme etc.)

⁵⁰¹ Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule*, *op. cit.*, p. 13.

organisé par la *Deutscher Werkbund*, mouvement artistique rassemblant une partie des artistes déjà présents dans la colonie de Matildenhöhe, ce qui prouve l'existence et le maintien d'un lien, bien que difficilement cernable, entre les deux entreprises artistiques. Une influence réciproque agit à la fois sur la pratique dansée des élèves, et les conceptions artistiques de ces créateurs dont la jeunesse féminine, la beauté et le mouvement constituent un idéal esthétique.

En outre, le comité de soutien et de financement de l'école fondé en 1906 afin de permettre à l'établissement les apparitions publiques des élèves, compte dès sa fondation plusieurs artistes au rang de ses supporters. Le compositeur Engelbert Humperdinck par exemple, rejoint le comité dès le début, aux côtés de deux architectes, un écrivain et quatre sculpteurs dont Auguste Rodin⁵⁰². Ce dernier, vivait en 1913 dans une villa proche de l'école de Bellevue à Meudon, et rendait selon Isadora Duncan « souvent » visite à la danseuse et ses élèves. Notamment le samedi, « jours des artistes », à l'occasion duquel était donnée une « leçon publique en leur honneur »⁵⁰³, à laquelle se pressait « une foule d'artistes »⁵⁰⁴, « albums de dessins »⁵⁰⁵ sous le bras. Le célèbre sculpteur avait apparemment lui aussi très à cœur d'observer les jeunes filles pendant leurs cours de danse :

« Il s'asseyait dans la salle de danse, prenant des croquis des jeunes filles et des enfants tandis qu'elles dansaient. Un jour, il me dit : « Si seulement j'avais eu de pareils modèles quand j'étais jeune ! Des modèles qui remuent et dont les mouvements sont d'accord avec la nature et l'harmonie. »⁵⁰⁶

Suivant Anne-Marie Bonnet, Auguste Rodin exigeait en effet que ses modèles se « meuvent, qu'ils restent naturels, qu'ils ne posent pas... »⁵⁰⁷, saisis au vol, les gestes étaient alors chargés d'une plus grande expressivité. Dans ces longs moments d'observation des modèles en mouvement il se mettait « soudain à dessiner : comme possédé »⁵⁰⁸, « laissant tomber par terre, sans plus y prêter attention, l'esquisse qu'il venait de terminer »⁵⁰⁹. C'est dans sa villa de Meudon, voisine du pavillon de Bellevue, que Rodin conservait tous ces dessins. Son intérêt pour le mouvement le poussa naturellement à s'intéresser à la danse et il produit un nombre important d'esquisses, d'aquarelles et de sculptures de danseuses⁵¹⁰. Il ne paraît donc pas surprenant qu'Auguste Rodin ait pu tomber en fascination devant ces danseuses d'un genre

⁵⁰² Max Merz, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, Jena, Diederichs, 1912, p. 2.

⁵⁰³ I. Duncan, *Ma vie*, *op. cit.*, p. 370

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 373

⁵⁰⁵ *Ibid.*

⁵⁰⁶ *Ibid.* p. 370

⁵⁰⁷ Anne-Marie Bonnet et Martine Passelaigue, *Rodin : aquarelles érotiques*, Paris, A. Michel, 1995, p. 9.

⁵⁰⁸ *Ibid.*

⁵⁰⁹ *Ibid.*

⁵¹⁰ Auguste Rodin et al., *Rodin et la danse*, Musée Rodin, 2018.

nouveau, lui qui rejetait la rigidité des danseuses de ballet, préférant un mouvement fluide et continu, celui même qu'Isadora Duncan entendait enseigner à ses élèves.

C'est ce même mouvement qui fascine Jules Grandjouan et qui le pousse à réaliser les dessins mentionnés précédemment⁵¹¹. L'artiste nantais est davantage connu pour ses affiches sociales et politiques, ses dessins de presse ainsi que pour ses caricatures parues dans le magazine satirique *L'Assiette au beurre*. Il semble pourtant qu'il fut saisi d'un grand intérêt à la vue du corps en mouvement des danseuses Duncan, alors même qu'il réside à l'école de Darmstadt en 1911 pendant une période d'exil de la France⁵¹². Isadora Duncan avait dès 1905 été le modèle d'une série de pastels et de gravures réalisées par Jules Grandjouan, ami à qui elle offre un hébergement lorsqu'il le nécessite. En 1920, plusieurs années après son séjour, le dessinateur publie un plaidoyer intitulé « La rythmique et la danse » dans la revue *L'art et les Artistes*⁵¹³ et dans lequel figurent une dizaine de ces fameux croquis réalisés neuf ans plus tôt. Dans l'article, il commence par critiquer et rejeter le dessin à partir de modèles statiques, les jugeant artificiels, inefficaces et souffrants d'une absence de « rythme dans le corps ». Il cite ensuite les progrès accomplis en Europe en matière de rythmique (Émile Jaques-Dalcroze, les ballets russes) et fait surtout l'éloge d'Isadora Duncan et de l'inspiration que son corps en mouvements offre aux artistes. Il partage avec la danseuse américaine cette idée que :

« Seule la vue d'un être plus beau que celui qui peine dans la rue peut enflammer l'artiste, faire jaillir de son cœur le feu qui allumera le bûcher du vieux monde, et sortir de ses mains le creuset où sera fondu une nouvelle société »⁵¹⁴

Il voit dans un renouvellement du travail artistique et le « culte de la beauté » le seul « remède contre l'effondrement de la race ». Il poursuit l'article en affirmant que l'école de Darmstadt est un exemple parfait et concret de la réalisation de ces idées, « véritable temple élevé à la beauté »⁵¹⁵ où le corps en mouvement « apparaissait comme un hymne à l'être suprême, une action de grâce au soleil qui a donné la vie »⁵¹⁶. Puis il conclue sur la nécessité de recréer une telle école parce que « tous les arts plastiques en recevront un élan dont on ne peut mesurer la portée »⁵¹⁷. Ces croquis illustrant l'ensemble de l'article, sont un avant-goût timide de l'art que

⁵¹¹ Voir annexes : « figure 2 : ensemble des croquis réalisés par Jules Grandjouan durant son séjour à Darmstadt en 1913 »

⁵¹² Les raisons de son exil à partir de 1910 ne sont pas clairement connues, nous savons qu'il était syndicaliste révolutionnaire et qu'il cultivait des idées antimilitariste, antipatriotiques etc.

⁵¹³ Jules Grandjouan, « La rythmique et la danse », *L'Art et les artistes revue mensuelle d'art ancien et moderne...*, 1920, Paris, p. 214-218

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 216

⁵¹⁵ *Ibid.*, p. 218

⁵¹⁶ *Ibid.*

⁵¹⁷ *Ibid.*

Jules Grandjouan entend pouvoir réaliser en prenant pour modèles de jeunes danseuses en mouvement. Ces dessins surtout, mettent en pratique le rêve d'Isadora Duncan de voir se former de nouveaux « rapports de l'artiste et de son modèle », celui d'une jeune femme cessant d'être « la pauvre petite créature muette qu'on voit assise dans les ateliers des artistes » pour devenir « un idéal vivant, un idéal en mouvement [...] l'expression suprême de la vie ».⁵¹⁸

2. Paradoxe de la performance : redéfinition et essentialisation de la jeunesse féminine.

Les démonstrations publiques projettent donc les élèves Duncan hors des frontières de l'école, leurs corps surtout acquièrent une visibilité nouvelle. Au lendemain de la première performance publique le 20 juillet de 1905, ce qui attise le débat dans la presse, plus encore que les raisons évoquées plus tôt, c'est la relative nudité du corps des enfants se trouvant sur scène. Pour les critiques qui crient à l'immoralité, il n'est en effet plus question de parler de « jeunes filles ». Les élèves sont à cette occasion toutes des « enfants », dont les jambes, la nuque, les bras, ne devraient pas être montrés. Le problème est vu comme venant des individus sur scène, de leur âge et de leur sexe. Mais c'est en fait le rapport qui s'instaure avec le public qui est problématique : celui du regard d'individus majoritairement adultes et masculins, sur le corps de jeunes filles, d'enfants. Des corps jugés trop peu vêtus donc, ou trop « librement » vêtus peut-être. La danse de ballet pourtant connaissait les mêmes dynamiques, les petits rats de l'opéra sont elles aussi très jeunes, leurs collants chair imitant la peau ne sont qu'illusion et les coulisses de l'opéra de Paris possèdent la réputation d'être des lieux de prostitution. Le problème et le scandale semblent alors venir d'ailleurs, d'un chamboulement opéré par la danse d'Isadora Duncan, d'une remise en question de la figure controversée de la danseuse, d'une redéfinition des identités.

Des costumes qui libèrent et dévoilent les corps

C'est de manière très positive qu'Irma Duncan se remémore sa première apparition sur scène en juillet 1905, où elle dit avoir dansé « dans l'abandon naturel », « avec une telle joie spontanée » que le public l'ayant ressenti répond « par des applaudissements assourdissants »⁵¹⁹. Le public pourtant, ne se montre pas unanimement enthousiaste face au

⁵¹⁸ I. Duncan, *Ma vie*, op. cit., p. 373

⁵¹⁹I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit., p. 29.

spectacle qui vient de se dérouler sous ses yeux. Le lendemain, des critiques négatives se font entendre, comme celle de l'impératrice allemande Auguste Victoria « une femme pieuse » inspirant à son mari une « célèbre remarque à propos du devoir de la femme de s'occuper uniquement de *Kinder, Kirche, Kueche* »⁵²⁰. Cette dernière dit avoir été « outrageusement choquée »⁵²¹ à la vue d'« enfants » dansant avec les « membres nus »⁵²². Alors que pour Irma Duncan, le spectacle est un « énorme progrès » « contre la pudibonderie », l'impératrice se place en défenseuse de la morale et donc de la pudeur. Cette divergence des discours est en effet représentative des mentalités qui, au début du XX^e siècle opposent les sujets de l'empire de Guillaume II : entre partisans et résistants à la *Lex Heinze*. Cette loi tente d'instaurer une forme de censure des œuvres d'art en 1900, ainsi qu'une peine d'emprisonnement pour les personnes organisant des représentations théâtrales susceptibles d'offenser la morale et la pudeur. Grâce aux vives protestations du public, à la création de la Goethe-Bund rassemblant des artistes, des politiciens et des scientifiques, ainsi qu'au soutien final des sociaux-démocrates du Reichstag, les clauses les plus contraignantes de la loi seront supprimées. Mais les mentalités et les discours continuent à s'opposer sur cette question durant tout le début du XX^e siècle.

Que cela soit jugé comme un progrès ou un scandale, les critiques semblent en effet se concentrer davantage sur les « membres nus » des élèves, les jambes surtout, que sur la qualité artistique de leur prestations. Dans un article intitulé « In Isadora Duncan's House » et qu'Irma Duncan retranscrit dans ses mémoires, l'auteur raconte sa visite à l'école de Grunewald. Alors qu'il entre dans la salle de danse où les « dix-sept jeunes danseuses » sont en train de réaliser des exercices, son regard se pose en premier sur le « total de trente-quatre petites jambes dansantes, aussi nues que possible »⁵²³, avant même qu'il ne perçoive le lieu ou bien la spécificité de leurs pratiques. Les tuniques que les élèves portent au quotidien, révèlent en effet leurs jambes, que la morale et la pudeur incombent normalement de dissimuler. L'insistance du visiteur aurait été moins grande si les élèves avaient été des garçons. En effet, cela fait historiquement bien plus longtemps que ces derniers sont habitués à porter des vêtements découvrant leurs jambes. Mais la différenciation sexuée du rapport à la nudité n'a pas toujours existé puisque jusqu'à la seconde moitié du XIV^e siècle, les hommes et les femmes portent au quotidien les mêmes vêtements s'allongeant jusqu'aux chevilles⁵²⁴, décorés et ornés selon leur

⁵²⁰ *Ibid.*

⁵²¹ *Ibid.*

⁵²² *Ibid.*

⁵²³ *Ibid.*, p. 30

⁵²⁴ Pascal Barbier et al., « Vêtement » dans *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2016, p. 659-669.

rang social. Puis l'apparition du costume court masculin impose un « dimorphisme hommes-femmes dans les vêtements »⁵²⁵ que la Révolution française viendra plus tard renforcer en légiférant sur l'interdiction du port du pantalon pour les femmes. Dès lors, et au nom de la différence des sexes, les jambes des femmes se distinguent par leur absence et il faudra attendre le début du XX^e siècle avant de les voir apparaître⁵²⁶. En 1907, la pratique est encore mal acceptée et lorsque le 28 juin, Isadora Duncan planifiant un spectacle doit demander une autorisation à la police, qui lui répond par une inspection, elle trouve le moyen « de mettre toutes les petites filles en robes longues » afin que l'agent « cherche en vain une seule jambe »⁵²⁷ pouvant justifier l'interdiction du spectacle.

Mais si les vêtements trop courts des femmes en général et des élèves Duncan en particulier surprennent tant, c'est qu'ils vont à l'encontre des normes de pudeur imposées aux individus féminins. Plus encore, la pudeur est considérée comme une constituante naturelle de la féminité, et les mots de Jean-Jacques Rousseau clamant que « toute femme sans pudeur est dépravée »⁵²⁸, font écho aux voix conservatrices qui au début du XX^e siècle, en France comme en Allemagne s'élèvent contre les tuniques courtes des jeunes danseuses. Les élèves Duncan ne sont pourtant pas des femmes⁵²⁹, leurs âges respectifs ne dépassant pas onze ans lors de leur première apparition sur scène. Cependant, alors même que les normes de pudeur imposées aux enfants diffèrent de celles des adultes, les élèves se retrouvent projetées au rang de jeunes filles et de futures femmes en raison de leur pratique publique de la danse. Le dévoilement de leur corps est alors vu par les critiques comme une menace à l'ordre social et naturel.

Pour l'auteur anonyme de l'article retranscrit dans les mémoires d'Irma Duncan, la nudité relative des élèves ne doit pas être comprise comme « quelque chose d'étrange ou même d'offensant », « mais plutôt comme une nécessité esthétique »⁵³⁰. Ainsi, la nudité féminine est acceptée, si elle est artistique ou si elle possède des ambitions intellectuelles supérieures à celle d'un corps simplement dévêtu. En effet c'est au XIX^e siècle, que s'invente la « nudité artistique », alors même que le code pénal, « qui entérine l'outrage à la pudeur et aux bonnes mœurs, en exclut les publications scientifiques et les œuvres d'art ».⁵³¹ Dès lors, le nu est toléré lorsqu'il ne renvoie pas à une réalité quotidienne, mais à un modèle antique ressuscité. Celui

⁵²⁵ *Ibid.*

⁵²⁶ Jean-Claude Bologne parle de l'apparition de jupes découvrant les genoux à partir de 1925 : Jean Claude Bologne, *Histoire de la pudeur*, Paris, France, Hachette, 1987, p. 81.

⁵²⁷ F.-M. Peter, P. Böttcher et Deutsches Tanzarchiv Köln, *Isadora & Elizabeth Duncan in Deutschland*, op. cit., p. 105.

⁵²⁸ Cité dans J.C. Bologne, *Histoire de la pudeur*, op. cit., p. 15

⁵²⁹ Le terme qualifiant ici un être humain de sexe ou de genre féminin et d'âge adulte.

⁵³⁰ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, op. cit., p. 30.

⁵³¹ J.C. Bologne, *Histoire de la pudeur*, op. cit., p. 213

même qui conduit Kenneth Clark dans les années 1950, à établir une distinction entre « nude et naked », en se basant sur une vision kantienne de la beauté idéale, et en établissant une frontière entre respectabilité et obscénité de la nudité féminine⁵³². Isadora Duncan utilise le même discours pour justifier la nudité féminine : « Exposer son corps est un geste artistique, le dissimuler revient à commettre une vulgarité »⁵³³. Grâce à ce principe, elle fait de son corps l'instrument de son art, l'exposant « comme un lieu saint » et le vouant « au culte de la beauté »⁵³⁴. De plus, sa conception de la nudité se base elle aussi sur un jugement de valeur, une distinction entre « geste artistique » et « vulgarité ».⁵³⁵ Sous une apparente modernité, les idéaux d'Isadora Duncan l'entraînent finalement à rejeter certaines formes de nudité.

Si la nudité s'impose dans les discours d'Irma et d'Isadora Duncan comme des symboles de progrès, c'est parce qu'à leur sens, elle mène à une forme de libération des corps féminins.

Des années après, Irma Duncan analyse l'interdiction policière des spectacles futurs, comme un événement ayant participé à faire la publicité de l'école : « la seule au monde à enseigner alors la liberté de mouvement - une attitude saine envers le corps humain - et, pour compléter ces deux objectifs importants, **une réforme vestimentaire appropriée** »⁵³⁶. Pour Isadora Duncan, la liberté de mouvement du corps de ses élèves dépend en effet en partie des vêtements qu'elles portent. Ce n'est qu'en marchant « pieds nus dans des sandales »⁵³⁷ et vêtues de « tuniques courtes et sans manches »⁵³⁸ que leurs corps pourront « bouger en toute liberté »⁵³⁹ et ainsi donner l'exemple « à tous les autres enfants du monde ». Ce qui est en jeu également, c'est qu'elles apprennent « à ne plus avoir honte d'exposer leurs membres aux rayons du soleil bienfaisant »⁵⁴⁰.

La danseuse défend avec ferveur la « réforme du vêtement » et ses effets sur le corps féminin. Par ses pratiques vestimentaires et ses idéaux, elle se place dans la lignée des adversaires du corset, qui à la fin du XIX^e siècle en France est rejeté à la fois par les spécialistes de la santé pour des raisons évidentes et par les esthéticiens et défenseurs du beau. Ces derniers voient en l'objet la source de la déformation des corps féminins ainsi qu'un éloignement de la beauté naturelle des lignes antiques⁵⁴¹. Si la réforme du vêtement fait partie des considérations

⁵³² Sur le sujet voir : Lynda Nead, *The female nude: art, obscenity, and sexuality*, Londres, 1992, 184 p.

⁵³³ Isadora Duncan « La liberté de la femme », 1922 dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir, op. cit.*, p. 104.

⁵³⁴ *Ibid.*

⁵³⁵ *Ibid.*

⁵³⁶ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 29

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 18

⁵³⁸ *Ibid.*

⁵³⁹ *Ibid.*

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 19

⁵⁴¹ Hélène Salomon, « Le corset : entre la beauté et la santé (1880-1920) » dans Pierre Arnaud et Thierry Terret, *Histoire du sport féminin, op.cit.*, p. 11-25.

des théoriciens allemands de la *Lebensreform* et du naturisme, c'est véritablement en France que l'abandon du corset, la recherche de lignes plus simples, de matières plus légères et plus amples s'inscrit dans la mode comme moyen technique et esthétique en faveur d'un plus grand confort de l'habillement féminin. Si Madeleine Vionnet est la première créatrice à supprimer définitivement l'usage du corset dans ses pièces, c'est à Paul Poiret qu'est attribué l'innovation en 1906. C'est également dans une robe de ce célèbre couturier qu'Isadora Duncan rend visite aux élèves de Darmstadt en 1911, abandonnant sa tunique et ses sandales habituelles et suscitant l'admiration d'Irma Duncan⁵⁴².

La danseuse suscite la même admiration de la fillette lorsque celle-ci la voit pour la première fois à Grunewald en 1905. La grâce et l'élégance qu'Irma Duncan lui accorde a beaucoup à voir avec la façon dont cette dernière est habillée. Le vêtement, en tant qu'« élément essentiel de la culture matérielle, est l'un des marqueurs de toute société humaine, véritable langage destiné à signifier et pas seulement à protéger ou à orner »⁵⁴³. Ainsi, lorsqu'Irma enfant voit Isadora Duncan « pieds nus et dans une robe blanche longue jusqu'aux chevilles »⁵⁴⁴, elle l'identifie à « une créature venue d'une autre planète »⁵⁴⁵. Semblable à une déesse grecque, son apparence s'oppose en tout point à celle de sa mère qui porte une « longue robe noire à la mode Victorienne »⁵⁴⁶.

Alors inspirées par leur modèle, les jeunes danseuses accordent dans leurs écrits une importance considérable aux vêtements qu'elles portent tout au long de leurs scolarités, ceux-ci évoluant selon leur maturité et le développement de leur talent de danseuses. Le premier uniforme qu'il leur est distribué lors de leur arrivée et que selon le règlement elles portent sans cesse⁵⁴⁷ est composé de vêtements « légers et simples »⁵⁴⁸ : une tunique, des sandales et une cape en laine à capuche. Irma Duncan se souvient de « la sensation de liberté » que lui confère ces vêtements, participant à la distinguer « des autres » fillettes de son âge, vouées à porter « des jupons et des robes encombrantes avec des crochets gênants et des chaussures à boutons hauts »⁵⁴⁹. Deux photographies d'Anna Denzler prises à un an d'intervalle⁵⁵⁰ illustrent cette idée. La petite fille de la première photographie se tenant bien droite dans ses souliers et sa robe

⁵⁴² I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 60.

⁵⁴³ S. Cassagnes-Brouquet et C. Dousset-Seiden, « Genre, normes et langages du costume », *Clio. Femmes, Genre, Histoire [En ligne]*, 36 | 2012, 36 | 2012, 7-18.

⁵⁴⁴ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p.60

⁵⁴⁵ *Ibid.*, p. 11

⁵⁴⁶ *Ibid.*

⁵⁴⁷ « toutes les élèves doivent porter les habits et souliers prescrits et se soumettre aux règlements de l'institut » *Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, KOE13, CND Pantin.*

⁵⁴⁸ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p.11

⁵⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁵⁰ Voir annexes : « figure 32 : photographies d'Anna Denzler enfant, prises à un an d'intervalle (1905-1906) »

noire, se distingue nettement de l'enfant en tunique blanche et légère courant dans la nature. L'uniforme des élèves donc, en plus de faciliter le mouvement du corps, sert de marqueur identitaire. Les jeunes élèves appartiennent au même groupe et puisque leur réunion est due au projet d'Isadora Duncan, ainsi leurs vêtements d'enfants sont des copies miniatures de ceux de leur modèle. L'absence de cet uniforme implique une exclusion du groupe ou bien l'inachèvement d'un processus d'intégration. C'est en effet ce que suggère la photographie du groupe d'enfants de la Ruhr⁵⁵¹, sur laquelle les vêtements « habituels » des fillettes semblent mettre l'accent sur leur statut de nouvelles arrivantes.

Certaines photographies montrent les élèves dans la réalisation de leurs exercices de gymnastique⁵⁵², mais aucune de ces images ne les dépeint vêtues de l'affreux uniforme gris en laine qu'Isadora Duncan mentionne dans ses mémoires et que, selon elle, Max Merz les obligeait à porter⁵⁵³. Même lorsque les élèves se trouvent à Postdam de 1921 à 1924, elles sont mises en scène avec les mêmes tuniques blanches courtes en étamines qu'Isadora Duncan portait durant sa scolarité. Le vêtement de sport n'en est alors pas vraiment un. Si les fillettes sont débarrassées de leurs collants et de leur souliers, elles continuent de porter des jupes non adaptées à la réalisation d'exercices de gymnastique. Cependant, sur une photographie qu'Isadora Duncan utilise pour illustrer ses mémoires⁵⁵⁴, les élèves apparaissent en sous-vêtements : débardeur légers et culottes blanches. Sur une autre, prise à Salzbourg, certaines élèves semblent même avoir le torse dénudé. Sur cette photographie en question, une distinction s'opère entre les vêtements des enfants s'exerçant en cercle ; ceux des élèves plus âgées ou déjà professeurs placées au centre et dirigeant les exercices et ceux de deux adultes, gouvernantes ou infirmières, se tenant à l'écart, comme surveillant le groupe. Les vêtements des plus jeunes se rapprochent de l'état de nudité, les élèves plus âgées portent des tuniques s'arrêtant au-dessus des genoux et les deux femmes adultes des robes s'allongeant jusqu'aux chevilles, leur tête étant de plus couvertes d'un petit chapeau les distinguant des élèves.

Une distinction s'opère également entre les vêtements du quotidien et ceux de la scène, entre l'uniforme de l'élève et le costume de la danseuse. Lors de leurs performances, les tissus se font plus précieux, les couleurs plus présentes et les fillettes plus visibles. Isadora Duncan décrit longuement l'apparence physique qu'elle et ses camarades arborent au moment de leur première représentation publique, le 20 juillet 1905. Les élèves abandonnent leur tunique

⁵⁵¹ Voir annexes : « figure 21 : arrivée de nouvelles élèves de la région de la Ruhr à l'école de Postdam, 1922-1924 »

⁵⁵² Voir annexes : « figure 11 : élèves dans l'école de Postdam (entre 1921 et 1924) »

⁵⁵³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Isadora Duncan. Part I, op. cit.* p. 109-110.

⁵⁵⁴ Voir annexes : « figure 12 : élèves de l'école Duncan à Postdam, 1923 »

d'étamine habituelle pour revêtir des « tuniques en soie aux tons pastel de bleu, rose et jaune »⁵⁵⁵. Leurs cheveux sont également décorés de boutons de fleurs et leurs bouches couvertes de rouge à lèvres. A chaque nouvelle tournée ou apparition publique, l'apparence de la danseuse doit subtilement se réinventer : à cheval entre la conservation de son identité scénique et l'alimentation de l'effet de surprise que provoque aux yeux des spectateurs et spectatrices la découverte d'un nouveau costume ou d'une nouvelle coiffure. Lors du séjour des écolières à Saint-Pétersbourg, Irma Duncan raconte par exemple que leur professeure et modèle leur fait cadeau d'une nouvelle paire de « sandales dorées », d'une « tunique rose en soie » et d'une « ceinture en broderies russes », attirail nécessaire à la présentation des fillettes au grand-duc André Vladimirovitch ⁵⁵⁶. De fait, le costume est nécessairement fait pour « rencontrer le regard de l'autre »⁵⁵⁷.

Dès lors, se remémorant ses souvenirs de fillette de huit ans, Irma Duncan dit perdre dans « cette étrange et inconnue affaire de maquillage »⁵⁵⁸ une part de son identité pour devenir une autre, observant dans le miroir : « un visage qui était et qui n'était pas moi ».

La danseuse : figure éthérée ou sensuelle de la féminité ?

Lorsqu'elle apparaît sur scène, Irma Duncan abandonne son statut d'élève pour devenir danseuse. Un rapide retour historique sur la pratique de la danse des jeunes filles, notamment à travers la figure du « petit rat », de l'opéra de Paris, nous éclaire sur les enjeux que ce changement de statut évoqué par Irma Duncan induit. En effet, au XIX^e siècle, le « petit rat », expression désignant les plus jeunes danseuses du corps de ballet de l'opéra de Paris, est déjà une figure controversée. Lorraine Coons revient dans un article sur l'ambiguïté de leur statut, entre « artistes et coquettes »⁵⁵⁹. Selon Honoré de Balzac, les « petits rats » sont considérées comme « déjà vieilles » lorsqu'elles ont treize ans alors qu'elles travaillent « depuis l'âge de huit ans »⁵⁶⁰. Majoritairement issues des milieux populaires parisiens, elles travaillent six jours par semaine⁵⁶¹ pour gagner 8 à 10 francs par mois et soutenir financièrement leur

⁵⁵⁵ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 28

⁵⁵⁶ *Ibid.*, p. 42

⁵⁵⁷ Sophie Cassagnes-Brouquet et Christine Dousset-Seiden, « Genre, normes et langages du costume », *Clio. Femmes, Genre, Histoire [En ligne]*, 36 | 2012, 36 | 2012, 7-18.

⁵⁵⁸ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I, op. cit.*, p. 28.

⁵⁵⁹ Lorraine Coons « Artiste or coquette ? *Les petits rats* of the Paris Opera ballet », *French cultural Studies*, 2014, Vol.25 (2).

⁵⁶⁰ Honoré de Balzac, *Les comédiens sans le savoir*, cité dans *Ibid.*

⁵⁶¹ 1841 : loi sur le travail des enfants mais ne s'applique pas aux enfants employées à l'opéra de Paris.

famille⁵⁶². Lorsqu'Edgar Degas réalise *La petite danseuse de quatorze ans*, entre 1875 et 1880, le ballet romantique connaît une période de crise, et perd peu à peu l'intérêt des spectateurs et spectatrices. Alors que les étoiles, danseuses les plus talentueuses et admirées du public, perdent pendant un temps de leur splendeur, l'intérêt du public et de la presse se tourne vers les coulisses de l'opéra. Cet intérêt grandissant participe à la création d'une image négative de la danseuse. Ce dont il est question dans cette réputation, c'est de la relation que certains « petits rats » entretiennent avec les « abonnés » : des hommes bourgeois, spectateurs au statut particulier ayant accès aux loges ou aux coulisses. Après le spectacle, les « abonnés » rejoignent les danseuses et obtiennent un moment privilégié avec celles qu'ils viennent d'admirer sur scène. Des rapports de protection et/ou de prostitution s'instaurent alors entre ces hommes riches et les jeunes danseuses pauvres de l'opéra. Selon Lorraine Coons, beaucoup de « petits rats » sont dépendantes de ces rapports économiques alors qu'elles rêvent d'accéder au rang d'artiste ou qu'elles tentent simplement de survivre. Ces hommes sont un motif récurrent des tableaux d'Edgar Degas représentant de jeunes danseuses. Dans le tableau *L'étoile* ou *La danseuse sur la scène*⁵⁶³ par exemple, la silhouette sombre d'un « abonné » se dessine dans les coulisses, surveillant ou admirant, la jeune danseuse qui s'exécute au premier plan. La présence ambiguë de ces hommes gêne mais c'est la réputation des danseuses qui s'en trouve entachée. Lorsqu'Edgar Degas expose la *Petite danseuse de quatorze ans*⁵⁶⁴ en 1881, le réalisme de la sculpture surprend et dérange. La danseuse qu'Edgar Degas a représentée n'est pas « belle », parce qu'elle ne correspond pas aux idéaux esthétiques associés à la danseuse de ballet mais davantage à une réalité sociale. Certains commentateurs voient dans le front bas et la mâchoire saillante de la danseuse un signe de vice. La théorie physiognomonique rapproche le visage de la jeune fille des portraits de certains criminels de l'époque⁵⁶⁵. Cette idée aboutit à un consensus : c'est l'apparence physique des « petits rats » qui les prédispose par hérédité à une vie de prostitution⁵⁶⁶.

En considérant cette idée, il n'est pas surprenant qu'Isadora Duncan accorde tant d'importance à la « forme » du corps de ses élèves. L'idéal de beauté qu'elle entend transmettre à ses élèves est celui de la pureté du corps, autant dans une conception hygiéniste que sexuelle.

⁵⁶² Nestor Roqueplan, journaliste et directeur de l'opéra de Paris – 1855, cité dans : Lorraine Coons « Artiste or coquette ? *Les petits rats* of the Paris Opera ballet », *op. cit.*

⁵⁶³ Voir annexes : « figure 33 : Edgar Degas, *L'Étoile ou la danseuse sur scène* »

⁵⁶⁴ Voir annexes : « figure 34 : Edgar Degas, *La petite danseuse de quatorze ans* »

⁵⁶⁵ Voir : Marie-Josée Parent, *La Petite danseuse de quatorze ans: Une analyse de la fonction subversive de l'oeuvre*, Université de Montréal, Canada, 2009.

⁵⁶⁶ Lorraine Coons « Artiste or coquette ? *Les petits rats* of the Paris Opera ballet », *French cultural Studies*, 2014, Vol.25 (2).

Agissant sur leur corps de toutes les façons évoquées jusqu'alors, la formation rigoureuse qui transparait dans les programmes scolaires et les règlements de l'école Duncan s'établit en lien avec cette tradition de la danse, française donc mais également autrichienne. Dans les années 1840, Josephine Weiss forme la compagnie « Danseuses viennoises ». Le projet de la maîtresse de ballet du Josephstadt Theatre de Vienne est celui de la formation d'un corps de ballet de « vingt petite filles entre cinq et douze ans issues de familles pauvres », que la « discipline et la précision » rend rapidement célèbres⁵⁶⁷. Durant l'année 1845, une tournée européenne de Frau Weiss et ses élèves marque de son influence le corps de ballet parisien où tente alors de s'imposer la volonté d'une plus grande discipline. En 1860, le conservatoire de danse du ballet de l'opéra de Paris est ainsi créé, les jeunes danseuses y entrant avec l'assurance d'une rigueur et d'une formation poussée. En parallèle, l'école de danse instaure des cours d'école primaire obligatoires pour les danseuses jusqu'à l'âge de douze ans. L'installation d'une plus grande discipline et d'un encadrement éducatif et législatif des danseuses de l'opéra de Paris ne laisse plus ou moins de place à la prostitution et participe alors à la revalorisation de leur image. Mais Martine Kahane⁵⁶⁸, décrit le statut de danseuse comme un état transitoire « qui ne dure pas plus de vingt ans »⁵⁶⁹. En effet, sans la prostitution, le gain financier diminue et leur situation devient d'autant plus instable, les « petits rats » se trouvant confrontées à une discipline du corps violente et à l'incertitude d'une carrière peu probable. À l'âge adulte, elles sont alors nombreuses à abandonner la danse pour se tourner vers une situation plus stable. Certaines deviennent ouvreuses ou costumières, un grand nombre se marient. Peu à peu la prostitution devient alors le fait d'exceptions. Finalement, ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que selon Lorraine Coons, la danse « devient reconnue comme un art et une profession plutôt qu'un simple amusement pour les vieux hommes riches »⁵⁷⁰.

C'est donc à l'influence de cette image ambivalente de la danseuse que les élèves se trouvent confrontées lors de leurs nombreuses apparitions publiques. Celle d'une figure à la fois « éthérée et sensuelle » dont le corps « donné à voir », suppose sa « disponibilité sexuelle »⁵⁷¹. En réinvestissant ces représentations par la transgression des normes de pudeurs féminines au nom d'un idéal artistique et d'un dévoilement du corps féminin qu'elle ancre profondément dans une naturalité essentialiste, Isadora Duncan invente un nouvel art du mouvement, celui qui donnera naissance à la « danseuse de l'avenir » :

⁵⁶⁷ *Ibid.*

⁵⁶⁸ Kahane M, *Le Foyer de la danse* (Musée D'Orsay exhibition catalogue), 1988, citée dans *Ibid.*

⁵⁶⁹ *Ibid.*

⁵⁷⁰ *Ibid.*

⁵⁷¹ Anne Creissels, *Le geste emprunté*, Paris, France, Le Félin, 2019, p. 31.

« La danseuse de l'avenir sera quelqu'un dont le corps et l'âme auront grandi si harmonieusement de concert que le langage naturel de cette âme sera devenu le mouvement du corps. La danseuse n'appartiendra pas à une nation mais à l'humanité entière. Elle dansera, non comme une nymphe, une fée ou une coquette mais comme une femme dans la plénitude de son être. Elle dansera la vie changeante de la nature, montrant la transformation de chacun de ses éléments. De tout son corps émanera une intelligence radieuse, apportant au monde le message des pensées et des aspirations de milliers de femmes. Elle dansera la liberté de la femme. »⁵⁷²

Dès lors Isadora Duncan envisage de transmettre un art qui, définit comme subjectif, implique des corps en action. La danseuse américaine entend alors extraire ses élèves puis les jeunes filles et les femmes en général de la passivité à laquelle leur condition féminine les retient. Si Colette voit avant tout dans la représentation scénique de la jeune danseuse venant « secouer ses cheveux dorés, lever son petit pied de faunesse, tourner vers la salle ses yeux couleur de fleur de chicorée, et surtout rejeter en arrière la tête, en découvrant un cou de jeune colombe »⁵⁷³ la parade d'une « femme amoureuse »⁵⁷⁴, Jean-Claude Kaufmann envisage tout mouvement transgressif du corps comme agissant sur les regards à la manière d'une « perle-leçon ». Selon un concept de Marcel Jousse, « le savoir se mémorise par une très lente cristallisation autour de supports concrets ; chaque geste, même le plus humble, porte en lui une histoire sociale, une immensité d'informations concrétisées dans un mouvement du corps »⁵⁷⁵. En laissant s'exprimer la danse libre d'Isadora Duncan par leur corps, les élèves donnent à voir un modèle de gestualité différent. Le regard agissant des spectateurs et spectatrices ensuite rejette ou imite ce modèle et ainsi innove ou renforce les cadres établis de la normalité. Dans un court texte commentant un spectacle des danseuses Duncan, Colette illustre cette idée par une comparaison entre le corps des danseuses et celui des femmes qui se trouvent dans le public. Au corps rose et tournoyant des danseuses, elle oppose le corps serré « de la nuque aux sourcils »⁵⁷⁶ par le vêtement, qui, comme un corset « descend de l'aisselle jusqu'au genou, qui interdit de s'asseoir, de manger, de se baisser, de... »⁵⁷⁷. Ces corps féminins, sont ainsi décrits par l'autrice comme en tout point opposés à ceux des danseuses Duncan. À la fin du spectacle, les spectatrices réagissent pourtant corporellement à ce qu'elles viennent de voir : se levant « à demi », « pour mieux crier leur enthousiasme » et acclamer la performance. Pour Colette leur admiration des jeunes danseuses est relative : « Elles l'acclament, mais ne l'envient point. Elles la saluent de

⁵⁷² Isadora Duncan, conférence donnée à Leipzig en 1903, dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit., p. 59-60

⁵⁷³ Colette, extrait de *Paysages et portraits*, cité dans *Ibid.*, p. 126.

⁵⁷⁴ *Ibid.*

⁵⁷⁵ Jean-Claude Kaufmann, *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*, Paris, France, Nathan, 1995, p. 204.

⁵⁷⁶ Colette, extrait de *Paysages et portraits*, cité dans I. Duncan et al., *La danse de l'avenir*, op. cit., p. 128.

⁵⁷⁷ *Ibid.*

loin et la contemplant, mais comme une évadée, non comme une libératrice »⁵⁷⁸. S'il ne nous est pas offert d'analyser cette réception plus profondément, le témoignage de Colette nous éclaire sur la capacité d'action des corps jeunes et féminins dansant sur les perceptions des femmes du public.

Plus encore, c'est le corps des élèves qui se réinvente à travers le regard du public. La démonstration publique est en fait l'aboutissement du long processus d'apprentissage et d'incorporation de la danse et des idéaux esthétiques d'Isadora Duncan. Pendant le court moment de la représentation scénique, les jeunes filles abandonnent leur identité « habituelle » pour devenir des sortes de messagères de la danse de l'avenir. Lorsque le spectacle se termine cependant, le message qu'elles viennent de transmettre au public ne disparaît pas. En effet, selon Jean-Claude Kauffman en effet, « le rôle n'est pas une simple enveloppe dans laquelle l'individu se glisserait comme dans un vêtement : il le définit dans l'instant, parfois totalement, et il redéfinit son identité à plus long terme »⁵⁷⁹. Abandonnant « l'ancien régime de geste »⁵⁸⁰ qui composait leur habitus, grâce à une « prise de rôle », les élèves modifient leurs habitudes corporelles et une part de leur identité. De même, si pour Hélène Marquié « le mouvement du corps et le geste participent à la construction du genre »⁵⁸¹, ils participent également à sa déconstruction. Le corps dansant se situe alors « entre la contrainte de l'habitus de Bourdieu et la résistance de Certeau », qui imagine « les déambulations du corps comme formulation active d'une résistance et d'un désir »⁵⁸². Les élèves Duncan apparaissent sur scène dans des vêtements transgressant les normes de pudeur féminine, dans le rôle ambigu de la danseuse, en maîtrisant une technique gestuelle nouvelle et en affichant une singularité d'interprétation découlant de l'improvisation partielle de leur danse. Ainsi, en proposant d'autres modèles de corporéité, la danse transmise par Isadora Duncan permet à ces enfants, ces jeunes filles, de se perdre « dans la musique et la danse »⁵⁸³, comme Irma Duncan exprime l'avoir ressenti lors de la première représentation de 1905, et de sortir en partie des cadres étroits que la société occidentale du début du XX^e siècle leur assigne.

⁵⁷⁸ *Ibid.*

⁵⁷⁹ J.-C. Kaufmann, *Corps de femmes, regards d'hommes*, *op. cit.*, p. 211.

⁵⁸⁰ *Ibid.* p. 212.

⁵⁸¹ Hélène Marquié, « 9. Corps dansant, sexe et genre » dans *Mon corps a-t-il un sexe ?*, La Découverte, 2015, p. 160-170.

⁵⁸² Foster Susan (1998), « Danses de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie », cité dans *Ibid.*

⁵⁸³ I. Duncan, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I*, *op. cit.*, p. 29.

CONCLUSION

L'objectif premier de l'école fondée par Elizabeth et Isadora Duncan en 1905, est celui d'une transmission esthétique des idéaux de la danse libre. La danseuse américaine, afin de ne pas enfermer son art dans l'essentialisme et la rigueur d'une méthode, ne cherchera jamais à retranscrire les mouvements de sa danse à travers le langage oral, comme le fit par exemple Rudolf Laban à la même époque⁵⁸⁴. Refusant également que l'on filme sa danse à une période où les premiers essais cinématographiques avaient déjà eu lieu, la préservation de ses idées et de ses techniques n'était envisageable que par l'enseignement et la transmission humaine. Aujourd'hui, plusieurs écoles de danse se revendiquent encore de la filiation ou simplement de la tradition Duncan. Isabelle Namèche étudie les enjeux de ces établissements par le biais de l'enquête et de l'entretien oral des élèves actuelles⁵⁸⁵. Irma, Anna, Maria-Theresa, Erika, Lisa, Margot et toutes les autres n'apparaissant que sur les photographies, sont les premières élèves formées par les sœurs Duncan. En créant à leur tour des écoles une fois adultes, elles réalisent le souhait d'Isadora Duncan de voir se diffuser « la danse de l'avenir ». L'art que cette dernière développe en opposition à la tradition du ballet classique se fonde donc sur des principes beaucoup plus complexes que l'élaboration d'une technique pouvant être enseignée par simple imitation et répétition. En fait, en développant son art sur l'idée d'une inspiration naturelle puis subjective du mouvement, la danseuse rejette en partie le concept même d'apprentissage. Ainsi le ou la professeur·e ne doit ainsi pas imposer à l'élève la rigueur de son enseignement, mais plutôt guider l'enfant vers son amélioration, comme un jardinier aidant une fleur à pousser sans chercher à contrôler toutes les données nécessaires à sa croissance. Cependant, jamais l'enseignant·e ne doit laisser l'enfant se développer hors des cadres qu'imposent la grâce et la beauté et qu'Isadora Duncan envisage comme essentiels à une pratique juste de la discipline. La danse enseignée aux élèves Duncan est celle d'une subjectivité du corps entre liberté de l'improvisation et harmonie du rythme. La ligne ondulatoire toujours, doit accompagner le mouvement de ces enfants vers leur amélioration. Ainsi Isadora Duncan, mais également toutes les personnes qui gravitent autour des institutions Duncan, cultivent le projet utopique d'une amélioration de l'être humain, en commençant par les petites filles. Dès lors, la volonté de transmission et de préservation d'un idéal esthétique se combine à des enjeux sociaux et moraux

⁵⁸⁴ Le danseur et pédagogue publie en 1928 son système d'écriture de la danse : la cinétographie Laban, voir sur le sujet : Jacqueline Challet-Haas, *Grammaire de la notation Laban : Cinétographie Laban*, vol. 1, Pantin, Centre national de la danse, coll. « Cahiers de la pédagogie », 1999

⁵⁸⁵ Le résultat de ses recherches devrait être révélés prochainement dans la publication de sa thèse.

liés à l'air du temps : celui d'un changement de siècle, d'un rejet de la modernité, d'une revalorisation du corps humain et de la croyance en la menace de la dégénérescence.

Les corps des élèves Duncan se trouvent alors confinés entre des enjeux de nature différente : la promesse de l'apprentissage d'un art libérateur et la nécessaire incorporation d'un idéal de beauté contraignant. Mais surtout, les idéaux artistiques se retrouvent rapidement sous l'influence des discours scientifiques, venant valider cette croyance en la possibilité d'une amélioration de l'être humain par la transformation physique de son corps. Les élèves Duncan, parce qu'elles sont encore des enfants, entrant pour certaines dès l'âge de cinq ans à l'école, sont considérées comme plus facilement « malléables ». Les docteurs et spécialistes en éducation physique qui placent leurs espoirs dans le projet pédagogique des sœurs Duncan voient alors en lui un espace d'expérimentation. S'influençant et se renforçant simultanément, l'idéal esthétique d'Isadora Duncan se juxtapose ainsi à des idéaux scientifiques. Le groupe exceptionnel que constitue les élèves Duncan est envisagé comme correspondant à une catégorie bien précise d'êtres humains : des petites filles. Par la création d'un entre-soi et par une exclusion partielle de la société, ce groupe va grandir et se développer, guidé par l'enseignement de l'éducation physique, une vie au grand air et un hygiénisme forcené. Si les objectifs de l'école se trouvent toujours tiraillés entre volonté artistique et nécessité scientifique, à aucun moment les idéaux d'Isadora Duncan ne semblent avoir été bafoués. Si des raisons matérielles et personnelles poussent celle-ci à se désolidariser de l'école allemande, le lien émotionnel et professionnel entre la danseuse et ses élèves, entre elle et sa sœur, n'est jamais rompu. Afin d'entretenir la filiation, les anciennes élèves allemandes se rendent à Paris, puis aux États-Unis et en Russie. Le contexte historique et politique de chaque pays influence forcément la manière dont le projet pédagogique se déroule, mais les bases idéologiques semblent avoir été conservées et l'objectif d'amélioration du corps jeune et féminin également.

Néanmoins le projet n'aurait pas été complet sans sa présentation publique et sa validation externe. Alors que les conditions sont rassemblées pour que les élèves évoluent au sein de l'école en totale ignorance de la laideur et des misères du monde, leur projection sur scène ou dans d'autres types d'événements publics offre subitement leur corps à la visibilité d'un public varié. Ces êtres d'exceptions, versions miniatures d'une Isadora Duncan adorée ou détestée, sont alors tiraillés entre la liberté d'expression qui leur est offerte et le devoir d'une mission à accomplir. Elles doivent danser pour que l'école existe et pour que l'idéologie de ses créatrices se diffuse. De plus, confrontés au regard d'autrui, leurs corps sont soumis à des stéréotypes de genre dont elles ne souffrent pas à l'intérieur de l'école. Tiraillées par l'image de la danseuse – femme émancipée et figure immorale – les élèves Duncan perdent leur statut

d'enfant. Pourtant la visibilité de leur corps leur permet d'agir sur les représentations. L'idéal féminin qui selon Jean-Claude Caron⁵⁸⁶ sera celui de la seconde moitié du XX^e siècle, est déjà celui auquel les élèves se conforment en 1905 et que l'on trouve dans les pages de la revue *Jugend* : celui d'une féminité en mouvement, jeune et légère. Pour Anne Creissels, le projet d'Isadora Duncan tend donc inévitablement vers un paradoxe : en recherchant dans le mouvement la « grâce naturelle » du corps, elle se confronte du même coup au caractère « éminemment construit culturellement et singulièrement à travers le corps féminin », des notions de grâce et d'harmonie. En basant son enseignement sur l'existence d'une forme idéale naturelle, le geste apparaît « au point d'articulation de l'expression de soi et de l'expression du mythe, travaillé par des forces contraires, de contrainte et de liberté »⁵⁸⁷. Par la pratique de la danse libre, les élèves agissent donc sur le modèle de corporéité associé à leur âge et à leur genre. « Isadora Duncan illustre en ce sens la capacité du geste dansé à déplacer le mythe tout en le véhiculant », la mise en pratique de sa théorie participe à la création d'une nouvelle réalité, qui finalement s'imposera comme norme. Qu'en est-il aujourd'hui des écoles se revendiquant de la tradition Duncan et entendant, en 2019, transmettre les idéaux esthétiques de la danseuse ? Le système de valeur sur lequel leur enseignement est basé a-t-il évolué ? L'idéal de beauté naturelle est-il, en lien avec la féminité, toujours au centre de la formation ? Que nous révèle cette pratique particulière de la danse sur les mythes aujourd'hui associés à la féminité ?

⁵⁸⁶ Jean-Claude Caron, « Jeune fille, jeune corps : objet et catégorie (France, XIX^e - XX^e siècle) », dans Bruit-Zaidman, Louise, Houbre, Gabrielle, Klapisch-Zuber, Christiane, Schmitt-Pantel, Pauline (dir.), *Le corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours*, Perrin., Paris, 2001.

⁵⁸⁷ Anne Creissels, *Le geste emprunté*, Paris, France, Le Félin, 2019, p. 26.

SOURCES

Duncan Irma, 1970, *The Technique of Isadora Duncan*, New ed of 1937, Brooklyn, N.Y, Dance Horizons, 35 p. Consulté à Bibliothèque nationale de France, Richelieu, Arts du spectacle, 8-W-26458

Duncan Irma, 1965, *Follow me ! The Autobiography of Irma Duncan. Part I et Part II*, Brooklyn, N.Y, Dance Perspectives. Consulté à BNF Richelieu, Arts du spectacle 8-EGC-2078 (1) et (2).

Duncan Isadora, 2002, *Isadora danse la révolution*, traduit par Marie-Claude Peugeot, Monaco, Monaco, Ed. du Rocher, impr. 2002, 148 p.

Duncan Isadora, 1928, *Ma vie*, traduit par Jean Allary, Paris, France, Librairie Gallimard, 382 p.

Duncan Isadora et Faure Élie, 2003, *La danse de l'avenir*, Bruxelles, Ed. Complexe.

Elizabeth-Duncan-Gesellschaft (München), 1954, *50 Jahre Elizabeth-Duncan-Schule: 1904-1954*, München. Consulté à la bibliothèque du Österreichisches Theatermuseum, Vienne, 1038566-B.

Hœnig Henri, 1911, *La pratique des exercices physiques gymnastique, jeux et sports*, Paris, J.-B. Baillière. Consulté à archives de la bibliothèque Diderot, ENS, Lyon.

Merz Max, 1912, *Elizabeth Duncan-Schule, Marienhöhe/Darmstadt*, Jena, Diederichs, 72 p. Consulté à la bibliothèque de Österreichisches Theatermuseum, Vienne 1456753-C.

Stodel Madame Georges, 1900, *Sur la nécessité d'enseigner aux jeunes filles l'hygiène et quelques notions de médecine pratique*, Thèse, Paris, 1900, France. Consulté à archives de la bibliothèque Marguerite Durand, Paris, 613 STO Broc.

Fonds Noémie Koechlin-Jules Grandjouan, (KOE 13), fond constitué en 2012, Département Patrimoine, audiovisuel et éditions du Centre national de la danse, Pantin.

The Elizabeth Duncan School. Its fundamental, principles and aims its activities and its history its future development, 1924, New York. Consulté à la bibliothèque de Österreichisches Theatermuseum, Vienne, 240038-D.

BIBLIOGRAPHIE

Allard Odette, 2009, *Avec les promoteurs de la « danse libre » : Delsarte, Duncan, Malkovsky*, Courtomer, France, ABM éd., 101 p.

Allard Sébastien, Laneyrie-Dagen Nadeije et Pernoud Emmanuel, 2011, *L'enfant dans la peinture*, Paris, Citadelles & Mazenod.

Andrieu Bernard, 2009, « Entretien avec Isabelle Queval », *Corps*, 2009, n° 7, p. 5-9.

Arnaud Pierre, 1981, *Le Corps en mouvement : précurseurs et pionniers de l'éducation physique*, Toulouse, Privat.

Arnaud Pierre et Terret Thierry, 1996, *Histoire du sport féminin : éducation et société. Tome 2. Sport masculin-sport féminin*, Paris Montréal (Québec), l'Harmattan (coll. « Espaces et temps du sport »), 271 p.

Artières Philippe, 2015, « L'inscription dans un courant historiographique majeur », *Sociétés Représentations*, 2015, N° 40, n° 2, p. 343-349.

Philippe Artières et Dominique Kalifa (eds.), *Histoire et archives de soi*, Paris, France, CREDHESS, 2002, 372 p.

Aulombard Noémie et Senellart Michel, 2013, *La place du corps de l'artiste dans la contestation politique, au XXe siècle, en France : analyse politique dans la perspective des études de genre*, France, 104 p.

Bancel Nicolas, David Thomas et Thomas Dominic, 2014, *L'Invention de la race : représentations scientifiques et populaires de la race, de Linné aux spectacles ethniques*, La Découverte.

Bantigny Ludivine et Jablonka Ivan, 2009, *Le mot « jeune », un mot de vieux ?*, Presses Universitaires de France.

Bantigny, Ludivine, Jablonka, Ivan (dir.), 2009b., *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXe siècle)*, Paris, PUF.

Barbier Pascal, Bargel Lucie, Beaumont Amélie, Darmon Muriel et Dumont Lucile, 2016, « Vêtement » dans *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte (coll. « Hors collection Sciences Humaines »), p. 659-669.

Baubérot Arnaud, 2004, *Histoire du naturisme Le mythe du retour à la nature*, Presses universitaires de Rennes.

Bazoge Natalia, 2006, « La gymnastique d'entretien au XXe siècle : d'une valorisation de la masculinité hégémonique à l'expression d'un féminisme en action », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 197-208.

Becchi Egle et Julia Dominique (eds.), 2004, *Histoire de l'enfance en Occident. 2, Du XVIIIe siècle à nos jours*, traduit par Jean-Pierre Bardos, traduit par Albrecht Burkardt et traduit par Corinna Gepner, Paris, France, Éditions du Seuil, 548 p.

Bernos Marcel, 1996, « La jeune fille en France à l'époque classique », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Bert Jean-François (ed.), 2012, « *Les techniques du corps* » de Marcel Mauss : dossier critique, Paris, France, Publications de la Sorbonne, 2012, 168 p.

Bindé Jérôme, Richard Lionel et Eisner Lotte H., « EXPRESSIONNISME » dans, Encyclopædia Universalis.

Blanchard Véronique, 2009, « Bibliographie : Genre et jeunesse à l'époque contemporaine », *Genre & Histoire*, 2009, vol. 4, printemps.

Bohuon Anaïs, 2009, « Entre perversion et moralisation : Les discours médicaux au sujet de la pratique physique et sportive des femmes à l'aube du XXe siècle », *Corps*, 2009, n° 7, p. 99-104.

Boivineau Pauline, « Danse contemporaine, genre et féminisme en France (1968-2015) », thèse sous la dir. de Christine Bard, Université Nantes, Angers, Le Mans, p. 583.

Bologne Jean Claude, 2010, *Pudeurs féminines : voilées, dévoilées, révélées*, Paris, France, Éd. du Seuil, 391 p.

Bologne Jean Claude, 1987, *Histoire de la pudeur*, Paris, France, Hachette, 391 p.

Bonnet Anne-Marie et Passelaigue Martine, 1995, *Rodin : aquarelles érotiques*, Paris, A. Michel.

Boucher François, 1969, *Histoire du costume en Occident : de l'antiquité à nos jours.*, Paris, Flammarion.

Bruit-Zaidman Louise, 1996, « Le temps des jeunes filles dans la cité grecque : Nausicaa, Phrasikleia, Timareta et les autres », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Bruit-Zaidman, Louise, Houbre, Gabrielle, Klapisch-Zuber, Christiane, Schmitt-Pantel, Pauline (dir.), 2001, *Le corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours*, Perrin, Paris.

Brulé Pierre, 1988, *La Fille d'Athènes : la religion des filles à Athènes à l'époque classique : mythes, cultes et société*, Paris, Belles lettres.

Butler Judith, 2017, *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La Découverte.

Calame Claude, 2013, « Le chant choral des jeunes filles à Sparte. Cadences poétiques, rythmes rituels, arts musicaux et identité sexuée », *Cahiers de littérature orale*, 1 janvier 2013, n° 73-74.

- Carrefour d'histoire du sport, 2005, *Sport et genre. Volume 3, Apprentissage du genre et institutions éducatives*, Paris etc., France, Pays multiples, L'Harmattan, 396 p.
- Cassagnes-Brouquet Sophie et Dousset-Seiden Christine, 2012, *Clio, Femmes, Genre et Histoire - Costumes*, vol.36.
- Cauvin Marius, 1970, *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*, Paris, Armand Colin, 348 p.
- Charles Christophe, 2008, *Théâtres en capitales : naissance de la société du spectacle à Paris, Berlin, Londres et Vienne, 1860-1914*, Paris, France, Albin Michel, 572 p.
- Chopin Marie-Pierre, 2016, *Pédagogues de la danse : transmission des savoirs et champ chorégraphique*, Paris, Éditions Fabert.
- Claire Elizabeth, 2017a, *Clio Femmes, Genre, Histoire - Danser*, Belin, vol.46.
- Claire Elizabeth, 2017b, « Dance Studies, genre et enjeux de l'histoire », *Clio*, 2017, n° 46, p. 161-188.
- Claire Elizabeth, 2017c, « Pratiques de danse et discours de genre, une histoire connectée », *Clio*, 2017, n° 46, p. 7-18.
- Cluet Marc et Groupe de Recherches autrichiennes et allemandes (Rennes), 2003, *Le culte de la jeunesse et de l'enfance en Allemagne, 1870-1933*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (coll. « Études germaniques »), 320 p.
- Cluet Marc et Repussard Catherine (eds.), 2013, « *Lebensreform* » : *die soziale Dynamik der politischen Ohnmacht = la dynamique sociale de l'impuissance politique*, Tübingen, Allemagne, Francke, 370 p.
- Commengé Béatrice, 1988, *La Danse de Nietzsche*, Paris, France, Gallimard, 249 p.
- Corbin Alain, Courtine Jean-Jacques, Vigarello Georges, Audoin-Rouzeau Stéphane, Baecque Antoine de et Becker Annette, 2011, *Histoire du corps. 3*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cosnier Colette, 2001, *Le silence des filles : de l'aiguille à la plume*, Paris, France, Fayard, 332 p.
- Court Martine, 2010, *Corps de filles, corps de garçons une construction sociale*, Paris, La Dispute.
- Court Martine, 2007, « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps, Abstract », *Sociétés & Représentations*, 2007, n° 24, p. 97-110.
- Creissels Anne, 2019, *Le geste emprunté*, Paris, France, Le Félin, 101 p.
- Creissels Anne, 2009, *Prêter son corps au mythe : le féminin et l'art contemporain*, Paris, France, le Félin, 95 p.

Cyr Catherine, Fortin Sylvie et Tremblay Martyne, 2007, « La jeune fille et le corps : danser entre docilité et résistance », *Jeu : revue de théâtre*, n° 125, p. 112-116.

Czech Herwig, 2005, « Santé publique, hygiène raciale et eugénisme sous le Troisième Reich : l'exemple de Vienne », *Revue d'Histoire de la Shoah*, N° 183, p. 423-440.

Danguy Laurence, 2009, *L'ange de la jeunesse : la revue « Jugend » et le Jugendstil à Munich*, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, Paris.

De Giorgio Michela, 1996, « Grandir entre deux siècles : mythes et réalité de la jeunesse féminine italienne de la fin du XIXe siècle à l'entre-deux-guerres », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n° 4.

Degioanni Anna et Gourjon Géraud, 2013, *21. La « race blanche ». Retour sur les tentatives trompeuses de classification et de hiérarchisation de l'espèce humaine*, La Découverte.

Delaplace Jean-Michel, Treutlein Gerhard et Spitzer Giselher, 1994, *Le sport et l'éducation physique en France et en Allemagne: contribution à une approche socio-historique des relations entre les deux pays actes du Symposium franco-allemand d'histoire du sport et de l'éducation physique, UFR STAPS, Montpellier, septembre 1992*, Paris, 289 p.

Deleplancque Brigitte, 2009, « Corps construits, espaces chahutés », *Corps*, 2009, n° 7, p. 73-90.

Demeny Georges et Sandoz Auguste, 1947, *Danses gymnastique : composées pour les établissements primaire et secondaire de jeunes filles*, 6e édition., Paris, Vuibert, 122 p.

Denéchère Yves, 2013, « Au carrefour des causes des enfants, des femmes et de la paix : des parrainages français contre l'occupation de la Ruhr (1923-1924) », *Allemagne d'aujourd'hui*, N° 206, n° 4, p. 210-220.

Desbonnet Edmond, 1932, *Pour devenir belle ... et le rester manuel de culture physique de la femme*, Paris, Librairie athlétique de "la culture physique.

Didi-Huberman Georges, 2002, *L'image survivante : histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*, Paris, France, les Éditions de Minuit, 590 p.

Dotoli Giovanni, Goldberg RoseLee et Sina Adrien Directeur de la publication, 2011, *Feminine futures : Valentine de Saint-Point : performance, danse, guerre, politique et érotisme = performance, dance, war, politics and erotism* : Dijon, France, les Presses du réel, 511 p.

Doucet Marie-Michèle, 2018, « Quand la France occupait la Ruhr. L'opposition des pacifistes françaises à l'occupation de la Ruhr (1923-1925) », *Materiaux pour l'histoire de notre temps*, N° 129-130, p. 48-53.

Duby Georges, Perrot Michelle et Fraisse Geneviève (eds.), 1991, *Histoire des femmes en Occident*, Paris, France, Plon, 627 p.

Dumas Marie-Hélène (ed.), 2000, *Femmes & art au XXe siècle : le temps des défis*, Paris, France, Lunes, 207 p.

Dumont Fabienne, 2011, *La rébellion du deuxième sexe : l'histoire de l'art au crible des théories féministes anglo-américaines (1970-2000)*, Dijon, Les presses du réel.

Dumont Fabienne et Sofio Séverine, 2007, « Esquisse d'une épistémologie de la théorisation féministe en art », *Cahiers du Genre*, n° 43, p. 17-43.

École nationale supérieure des beaux-arts (Lyon), 2017, *MM : Maria Montessori*, s.l.

Fontaine Geisha, 2018, « Les 100 mots de la danse », *Que sais-je ?*, Paris, PUF, p. 7-120.

Foucault Michel, 1994, *Histoire de la sexualité. 1, La volonté de savoir*, Paris, France, Gallimard, 211 p.

Fournier Pierre, 2010, « Âge », *Sociologie*, 1 novembre 2010.

Gimeno Paul, 2003, « L'esprit d'Ascona. Précurseur d'un écologisme spirituel et pacifiste », *Ecologie politique*, 2003, N°27, n° 1, p. 235-244.

Gonzalez Lola, 2015, *Capitale de l'amour. Filles et lieux de plaisir à Paris au XIXe siècle.*, Paris, Vendémiaire Editions.

Green Martin Burgess, 1986, *Mountain of truth : the counterculture begins Ascona, 1900-1920*, Hanover N.H., Allemagne, 287 p.

Guiraud Hélène, 2006, « Représentations de femmes athlètes (Athènes, vie-ve siècle avant J.-C.) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 269-278.

Guyard Laurence et Mardon Aurélia, 2010, *Le corps à l'épreuve du genre : entre normes et pratiques*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Hanse Olivier, 2011, *A l'école du rythme ... : utopies communautaires allemandes autour de 1900*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne.

Hoquet Thierry, 2014, *1. Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné*, La Découverte.

Houbre Gabrielle, 1996a, « Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt (dir.), Histoire des jeunes en Occident », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Houbre Gabrielle, 1996b, « Les jeunes filles au fil du temps », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Institut des images, Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines et Institut national de l'audiovisuel, 2008, *Quelle est la place des images en histoire ?* Paris, France, Nouveau monde éditions, 479 p.

Izrine Agnès, « DUNCAN ISADORA (1878-1927) » dans Encyclopædia Universalis.

Jaques-Dalcroze Émile, 1920, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris : Librairie Fischbacher, 252 p.

Jobert Barthélémy, « PETITE DANSEUSE DE QUATORZE ANS (E. Degas) » dans Encyclopædia Universalis.

- Kaufmann Jean-Claude, 1995, *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*, Paris, France, Nathan, 240 p.
- Kendall Richard, De Vonyar Jill, Cantoni Camille et Alkofer Stéphanie, 2011, *Degas et les danseuses : l'image en mouvement [exposition, Londres, Royal Academy of Arts, 17 septembre - 11 décembre 2011]*, Paris, Skira Flammarion.
- Klapisch-Zuber Christiane, 2017, « La danse de Salomé », *Clio*, 2017, n° 46, p. 189-198.
- Klapisch-Zuber Christiane, Downs Laura Lee, Villemur Frédérique, Sebillotte-Cuchet Violaine, Sudda Magali Della et Sofio Séverine, 2007, « Histoire des femmes, histoire du genre. Pratiques d'historiennes table ronde », *Societes Representations*, 2007, n° 24, n° 2, p. 11-28.
- Knibiehler Yvonne, 1996a, « État des savoirs. Perspectives de recherche », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.
- Knibiehler Yvonne, 1996b, « L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.
- Knibiehler Yvonne, Bernos Marcel, Ravoux-Rallo Élisabeth et Richard Éliane, 1983, *De la pucelle à la minette : les jeunes filles de l'âge classique à nos jours*, Paris, France, Messidor, 261 p.
- Krebs Gilbert, 2015, *Les avatars du juvénilité allemand : 1896-1945*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle (coll. « Publications de l'Institut d'allemand, PIA n° 43 »), 366 p.
- Laban Rudolf von, 2003, *Espace dynamique : textes inédits : choreutique : vision de l'espace dynamique*, traduit par Elisabeth Schwartz-Rémy, Bruxelles, Belgique, Contredanse, impr. 2003, 302 p.
- Laban Rudolf von, 2003, *La danse moderne éducative*, traduit par Anne-Laure Vignaux, Bruxelles, Belgique, France, Éd. Complexe, 153 p.
- Laqueur Thomas Walter, 1992, *La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident*, traduit par Michel Gautier, Paris, France, Gallimard, impr. 1992, 355 p.
- Laver James et Probert Christina, 1990, *Histoire de la mode et du costume*, Paris, France, Thames & Hudson, 287 p.
- Lécuyer Carole, 1996b, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la IIIe République : l'étudiante », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.
- Lefevre Betty, 2015, « Chercheuse et danseuse : du genre incorporé », *Recherches en danse*, 1 janvier 2015, n° 3.
- Lejeune Philippe, 1993, *Le moi des demoiselles : Enquête sur le journal de jeune fille*, Paris, Éditions du Seuil.
- Levi Giovanni et Schmitt Jean-Claude (eds.), 1996a, *Histoire des jeunes en Occident. 1, De l'Antiquité à l'Époque moderne*, Paris, France, Seuil, 376 p.

- Levi Giovanni et Schmitt Jean-Claude (eds.), 1996b, *Histoire des jeunes en Occident. 2, L'époque contemporaine*, traduit par Jean-Pierre Bardos et traduit par Paul-Louis Thirard, Paris, France, Seuil, DL 1996, 407 ; 32 p.
- Louveau Catherine, 2006, « Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 119-143.
- Luc Jean-Noël, 1982, « Introduction : La scolarisation du jeune enfant depuis le début du XIXe siècle : Action sociale et projet pédagogique », *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 1982, vol. 1, n° 1, p. 7-50.
- Macel Christine, Lavigne Emma, Hiddleston Anna, Chernajovsky Florencia et Musée national d'art moderne-Centre de création industrielle (Paris), 2012, *Danser sa vie art et danse de 1900 à nos jours : [album de] l'exposition, [Paris, Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, Galerie 1, 23 novembre 2011-2 avril 2012] = the exhibition*, Paris, Centre Gorges Pompidou.
- Marius Cauvin, 1971, *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*, France, Armand Colin.
- Marquié Hélène, 2017, « Études de genre et histoire culturelle de la danse : retour sur un dialogue récent en France », *Diogene*, 2017, n° 2, p. 60-70.
- Marquié Hélène, 2015, « 9. Corps dansant, sexe et genre » dans *Mon corps a-t-il un sexe ?*, La Découverte, p. 160-170.
- Martinez Jean-luc, Millepied Benjamin et Vigarello Georges, 2016, *Corps en mouvement. La danse au musée*, Paris, Le Seuil, 156 p.
- Mauger Gérard, 2001, « « La jeunesse n'est qu'un mot ». A propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu », *Agora débats/jeunesses*, 2001, vol. 26, n° 1, p. 137-142.
- Mccarren Felicia, 2017, « Hélène Marquié, Non, La danse n'est pas un truc de filles ! Essai sur le genre en danse », *Clio*, 2017, n° 46, p. 287-289.
- Michel Bozon et Juliette Rennes, 2015, *Clio, Femmes, Genre, Histoire, Âge et sexualité*, Belin, vol.42.
- Midol Nancy et Praud Dominique, 2009, « Introduction : Danser pour interpréter le monde en soi », *Corps*, 2009, n° 7, p. 11-13.
- Nameche Isabelle, 2017, « Du prisme de l'ondoïement », *Corps*, 2017, N° 15, n° 1, p. 31-44.
- Nead Lynda, 1992, *The female nude : art, obscenity, and sexuality*, Londres, 184 p.
- Nietzsche Friedrich Wilhelm, Hildenbrand Hans, Valette Laurent et Héber-Suffrin Pierre, 1991, *Naissance de la tragédie*, Paris, Union générale d'éditions.
- Noland Carrie, 2009, *Agency and embodiment : performing gestures*, Cambridge, Massachusetts, Etats-Unis d'Amérique, Harvard University Press, 2009, 264 p.
- Nordera Marina, 2015, « Danser seule au XVIIIe siècle : un espace féminin de création et transmission ? », *Recherches en danse*, 1 janvier 2015, n° 3.

Olsen Sarah, 2017, « Les danseuses en Grèce antique. Performance, capacité d'agir et divertissement », *Clio*, 2017, n° 46, p. 19-42.

Pagès Michèle, 2001, *Corporéités sexuées : jeux et enjeux*, Presses Universitaires de France, vol.2e éd.

Parent Marie-Josée, 2009, *La Petite danseuse de quatorze ans : Une analyse de la fonction subversive de l'oeuvre*, Université de Montréal, Canada.

Peter Frank-Manuel, 2000, *Isadora und Elizabeth Duncan in Deutschland : [Ausstellung im Kölner Mediapark vom 26. Mai bis zum 30. Juli 2000]*, Köln, Wienand Deutsches Tanzarchiv, 181 p.

Pfister Gertrud, 2006, « Activités physiques, santé et construction des différences de genre en Allemagne », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 45-73.

Pollock Griselda, 2007, « Des canons et des guerres culturelles », *Cahiers du Genre*, 2007, n° 43, p. 45-69.

Pouillaude Frédéric, 2013, « Degas. Danse. Nudité », *Critique*, 14 octobre 2013, n° 797, n° 10, p. 818-830.

Prost Francis, « HISTOIRE DE L'ART ANTIQUE : L'ART GREC (B. Holtzmann et A. Pasquier) - Fiche de lecture » dans, *Encyclopædia Universalis*.

Rauch André, 1983, *Le souci du corps : histoire de l'hygiène en éducation physique*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « L'Éducateur 86 »), 224 p.

Rennes Juliette, Achin Catherine, Andro Armelle et Bereni Laure (eds.), 2016, *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, France, la Découverte, 740 p.

Robin-Challan Louise, 1992, « Social conditions of ballet dancers at the Paris Opera in the 19th century. », *Choreography and dance.*, 1992, vol. 2, p. 17-28.

Rogers Rebecca et Perrot Michelle, 2014, *Les bourgeoises au pensionnat L'éducation féminine au XIXe siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Rogers Rebecca, 1996a, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Rogers Rebecca, 1996b, « Sharif GEMIE, Women and Schooling in France, 1815-1914 : Identity, Authority, Gender », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Rogers Rebecca, Thébaud Françoise, Keppy Caroline et Roux Sandrine, 2010, *La fabrique des filles : l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, France, Textuel, 159 p.

Salle Muriel, 2006, « Thierry Terret et alii (dir.), Sport et Genre, Paris, L'Harmattan, 2005, 4 volumes. Volume 1 : Thierry Terret (dir.), « La conquête d'une citadelle masculine », 388 pages ; volume 2 : Philippe Liotard et Thierry Terret (dir.), « Excellence féminine et masculinité hégémonique », 304 pages ; volume 3 : Jean Saint-Martin et Thierry Terret (dir.), « Apprentissage du genre et institutions éducatives », 396 pages ; volume 4 : Anne Roger et

Thierry Terret (dir.), « Objets, arts et médias », 274 pages. », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 331-338.

Sarrailh Jean, 1960, *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, France, Ministère de l'Éducation nationale, XXxii+1176 p.

Sauvanet Pierre, « RYTHME » dans *Encyclopædia Universalis*.

Schmitt Pantel Pauline, Duby Georges et Perrot Michelle, 2007, *Histoire des femmes en Occident. [1]*, Paris, Perrin.

Schwartz Elisabeth et Glon Marie, 2015, « Joies enfantines, mélancolies adultes », *Repères, cahier de danse*, 9 décembre 2015, n° 36, p. 13-15.

Terret Thierry, 2013, « Les résistances du modèle gymnique », *Que sais-je ?* 26 septembre 2013, 4e éd., p. 25-34.

Terret Thierry, 2006, « Le genre dans l'histoire du sport », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 avril 2006, n° 23, p. 209-238.

Terret Thierry, Robène Luc, Charroin Pascal, Héas Stéphane et Liotard Philippe (eds.), 2013, *Sport, genre et vulnérabilité au XXe siècle*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 773 p.

Terret Thierry et Zancarini-Fournel Michelle, 2006, *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés - Le genre du sport*, s.l., vol.23.

Thalman Rita, 2005, « Ploetz, Rüdlin, Fischer, Lenz, von Verschuer : pionniers et cautions scientifiques de l'« hygiène raciale » », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 2005, N° 183, n° 2, p. 211-225.

Thébaud Françoise, Duby Georges et Perrot Michelle, 2007, *Histoire des femmes en Occident. [5]*, Paris, Perrin.

Thiercé Agnès, 1997, *Histoire de l'adolescence et des adolescents : France 1850-1914 : d'un âge de classe à une classe d'âge*, Thèse de doctorat, Université Paris Diderot - Paris 7, France, 880 p.

Thiercé Agnès, 1996, « « De l'école au ménage » : le temps de l'adolescence féminine dans les milieux populaires (IIIe République) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4.

Ulmann Jacques, 1965, *De la gymnastique aux sports modernes : histoire des doctrines de l'éducation physique*, Presses universitaires de France, Paris.

Valentin Virginie, 2011, « « Tu seras étoile, ma fille ». (France, XIXe-XXe siècle) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 31 décembre 2011, n° 34, p. 105-124.

Vergine Lea et Tansman-Zanuttini Mireille, 1982, *L'Autre Moitié de l'Avant-Garde, 1910-1940 : femmes peintres et femmes sculpteurs dans les mouvements d'avant-garde historiques [catalogue d'exposition, Commune de Milan, Département culture et spectacle, 1980]*, Paris, Des femmes, 313 p.

Vidal-Naquet Pierre et Soulages François, 2007, *Les images de l'historien : dialogue avec François Soulages*, Paris, France, Klincksieck, 86 p.

Vigarello Georges, 2016, *Le sentiment de soi : histoire de la perception du corps : XVIe-XXe siècle*, Paris, Éditions Points.

Vigarello Georges, 1978, *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J-PDelarge (coll. « Corps et culture 7 »), 399 p.

Villaret Sylvain et Delaplace Jean-Michel, 2004, « La Méthode Naturelle de Georges Hébert ou « l'école naturiste » en éducation physique (1900-1939) », *Staps*, 2004, no 63, p. 29-44.

Villaret Sylvain et Saint-Martin Jean-Philippe, 2004, « Écoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) », *Movement Sport Sciences*, 2004, no 51, p. 11-28.

Waille Franck, 2011, *Corps, arts et spiritualité chez François Delsartre (1811-1871) : des interactions dynamiques*, Atelier National de Reproduction des Thèses, Villeneuve d'Ascq.

Zerbib David, 2007, « Le masculin et la performance de l'universel, Masculine and the performance of the universal », *Cahiers du Genre*, 2007, n° 43, p. 187-210.

Initiales M.V. (Monte Verità), 2014, Lyon, École nationale supérieure des beaux-arts.

CHRONOLOGIE

Cette chronologie a été réalisée en rassemblant l'ensemble des faits énoncés dans les sources, mais également à l'aide du site internet IsadoraDuncan.org qui fut d'une aide précieuse.

Automne 1904 : une annonce est publiée dans le journal *Neue Frei Press* faisant la promotion d'une nouvelle école : « school of free dance ». Celle-ci est installée dans une villa à Grunewald, Berlin et les directrices en sont Isadora et Elizabeth Duncan. L'annonce invite les parents à présenter leurs enfants à une audition, une vingtaine d'élèves de 4 à 10 ans seront recrutées.

Février 1905 : début de l'enseignement à l'école de Grunewald, Berlin.

20 juillet 1905 : de jeunes élèves se produisent sur scène à Berlin, s'en suit une interdiction de la police de présenter des enfants jambes et pieds nus sur scène.

Février 1906 : Création de l'association de soutien et de financement à l'école de danse d'Isadora Duncan. (Verein zur Unterstützung und Erhaltung der Tanzschule von Isadora Duncan).

1906 : Elizabeth devient la seule directrice de l'école allemande.

Début 1907 : spectacle des élèves à la Hochschule für Musik à Charlottenburg, Berlin.

1907 : voyage de démonstration de l'école dans le sud-ouest de l'Allemagne (Baden-Baden, Karlsruhe, Mannheim, Heidelberg, Darmstadt, Francfort et Stuttgart).

Février 1908 : voyage d'Isadora à Saint-Petersbourg avec les élèves.

1909 : le Grand-Duc de Hesse accepte de financer la construction d'une école à Marienhöhe, Darmstadt. En parallèle, Isadora acquiert un studio à Neuilly dans lequel elle souhaite relocaliser l'école. Scission entre les deux sœurs à cette période.

1909-1911 : école itinérante (Suisse, France, Angleterre, Allemagne).

6 mai au 31 octobre 1911 : « Internationale Hygiene Ausstellung Dresden » à laquelle l'école participe, organisant 25 démonstrations pédagogiques et obtenant un prix d'hygiène.

17 décembre 1911 : inauguration de la nouvelle école de Darmstadt, dirigée par Elizabeth Duncan et Max Merz. Le premier groupe initial d'élèves d'une dizaine d'années est complété par un deuxième groupe de filles de 5 à 10 ans.

Octobre-novembre 1913 : tournée en Allemagne, (Mainz, Hambourg, Munich, Stuttgart, Zurich, Berlin) spectacle de Augustin Duncan *Echo and Narcisse*, adapté de Gluck.

1913 : Isadora Duncan acquiert le pavillon Bellevue à Meudon.

Janvier 1914 : Isadora ouvre son école au pavillon Bellevue à Meudon. L'établissement accueille une cinquantaine d'enfants. Les six plus anciennes élèves viennent soutenir l'enseignement.

Avril-Juin 1914 : Irma et Anna Duncan se rendent à Moscou pour recruter de nouvelles élèves.

Printemps 1914 : l'école d'Elizabeth Duncan et son groupe plus jeune participent à une conférence du Deutscher Werkbund à Hagen en Westphalie. Puis trois jours plus tard à la « Jugend-Ausstellung » à Essen.

Aout 1914 : certaines élèves de l'école allemande déménagent en Angleterre pour échapper à la guerre, la plupart des élèves rentrent chez leurs parents. En France, le pavillon Bellevue est cédé à la Croix-Rouge comme hôpital, Isadora voyage à New York avec Irma, Anna, Theresa, Lisa, Erika et Margot.

31 août 1914 : Elizabeth, Max Merz et plusieurs élèves arrivent à New-York. L'école restera pendant six ans aux États-Unis.

1915 : Une branche de l'école est créée à New-York, Gertrud Drück et Anita Zahn (deux anciennes élèves de Darmstadt) en prennent la direction.

Printemps 1915 : retour en Europe d'Isadora et certaines élèves (Irma). Séjour des élèves d'un an et quatre mois dans des pensionnats pour jeunes filles à Lausanne puis Genève, pendant qu'Isadora est en tournée en Amérique du sud.

1917 : retour des Isadorables à New-York, adoption du nom Duncan.

1919 : Isadora Duncan cède le pavillon Bellevue à l'Office des inventions.

1919-1920 : tournée des Isadorables aux États-Unis.

Printemps 1920 : un mécène germano-américain accepte de financer la réinstallation de l'école en Allemagne.

Mai 1920 : Erika quitte les Isadorables pour étudier la peinture.

Été 1920 : séjour d'été en Suisse à Emmeten. Elizabeth Duncan et Max Merz se rendent à Darmstadt et trouvent l'école dans un état lamentable.

1920-1921 : passage de l'école à Stuttgart, logement provisoire dans la propriété de Karl Ernst Osthaus (membre de l'association de soutien à l'école) à Hagen puis voyage de démonstration à Berlin.

Automne 1921- automne 1924 : École de Elizabeth Duncan à Postdam (dans le Commun I du Palais Sanssouci) – jusqu'à ce que le gouvernement prussien décide d'y établir une école de police.

1922 : école de danse Duncan ouverte à Moscou, Irma Duncan en est la directrice.

Mai 1925-1935 : l'école s'installe dans l'ancien palais d'hiver des Habsbourg à Klessheim près de Salzbourg.

1927 : décès d'Isadora Duncan dans un accident de la route à Nice.

16 mars - 23 novembre 1928 : Elizabeth donne des cours à Paris au 84 rue Grenelle, salle de l'horticulture – « école mémorielle Isadora Duncan ».

Printemps 1935-1943 : l'école déménage à Munich.

1^{er} décembre 1948 : décès d'Elizabeth Duncan à Tübingen, Allemagne – Gertrud Drück devient directrice de l'école, fin de la filiation Duncan en Europe.