



HAL
open science

L'apprentissage de la bachata en couple. Une pratique individuelle communautaire et pédagogique

Honorine Santiago

► **To cite this version:**

Honorine Santiago. L'apprentissage de la bachata en couple. Une pratique individuelle communautaire et pédagogique. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03734860

HAL Id: dumas-03734860

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03734860v1>

Submitted on 21 Jul 2022

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.

MAI 2022

L'apprentissage de la bachata en couple : une pratique individuelle communautaire et pédagogique

Mémoire de recherche de Master 2 Sciences de
l'Éducation spécialité Expertise et Recherche en éducation



Sous la direction de Philippe Foray

Membres du jury : Philippe Foray et Marie Beretti

Présenté par Honorine Santiago 15004066

Université Jean Monnet Saint – Étienne



Année universitaire 2021-2022

**L'APPRENTISSAGE DE LA BACHATA EN
COUPLE : UNE PRATIQUE INDIVIDUELLE,
COMMUNAUTAIRE ET PEDAGOGIQUE**

Présenté par Honorine Santiago 15004066

Sous la direction de Philippe Foray, Professeur d'Université

Membres du jury : Philippe Foray et Marie Beretti

Mémoire de Master 2 Sciences de l'Éducation

Mention Expertise et Recherche en éducation

Remerciements

Par ces mots, je tiens à exprimer tous mes remerciements aux personnes ayant contribué au bon déroulement de mes recherches et de ma réflexion. J'exprime d'autant plus de reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Philippe Foray, sans qui ces recherches n'auraient pas été possibles. L'encadrement, le soutien, les conseils et l'aide apportés n'ont été qu'un plaisir pour moi.

J'adresse également mes remerciements à tous les professeurs, professionnels de la bachata et mes camarades de la promotion de master expertise et recherche 2020 pour toutes leurs critiques, leurs orientations apportées à ma réflexion et mes questionnements. Je remercie tout particulièrement Charline Morin, mon acolyte du séminaire de recherche. Sans son aide et ses remarques constructives, la rédaction n'aurait pas pris la même tournure.

Je remercie ma famille et mes proches tout particulièrement mes parents Xavier et Corinne ; et mes sœurs, Emilie, Annabelle et Claire ; pour m'avoir soutenue tout au long de ces deux années. Leurs encouragements et conseils sont ce qui m'a permis de concrétiser ces recherches.

À tous, je transmets mes remerciements, mon respect et toute ma gratitude.

Résumé

Apprendre à danser est une question qui n'est pas souvent étudiée du côté de la philosophie de l'éducation. On reconnaît la nécessité d'une réflexion psychologique au regard des processus cognitifs en jeu, mais appréhender l'apprentissage tel quel est moindre. L'objectif de cette étude est de relever les influences qui ont participé à la construction de la bachata comme une danse telle qu'on la pratique aujourd'hui. Mais surtout, je souhaite appréhender les influences de la pratique au regard de l'individu en ce qu'elle permet l'affirmation de soi, l'intégration dans un groupe et l'apprentissage. Ce faisant, j'établis la question suivante : **Comment l'apprentissage de la bachata permet-il l'affirmation de soi et l'intégration de l'individu dans un groupe ?** Dans ce contexte, ma propre pratique me permet d'appréhender au premier abord les questionnements soulevés pour apporter une réponse plus scientifique à ma question de recherche.

Pour ce faire, je me suis appuyé sur un maximum de références en tentant de faire des parallèles plus ou moins légitimes avec des danses qui ont déjà pu faire l'objet d'études et d'enquêtes. En ressortent les points principaux suivants. La bachata est une pratique qui permet un apprentissage communautaire puisqu'elle s'inscrit dans un historique social et culturel précis. La mondialisation a permis une expansion de la pratique faisant d'elle ce qu'elle est aujourd'hui : une danse sociale et sportive. Cette réflexion m'amène à aborder la pratique sous un angle pédagogique puisque cette expansion nécessite une institutionnalisation et une codification pédagogique de la bachata. Un rapprochement est effectif avec les pédagogies traditionnelles, mais la pédagogie de la danse reste tout de même spécifique à cet art particulier. Parler d'art m'amène à avancer l'idée d'expression corporelle individuelle, aborder en troisième point. La pratique de la bachata et surtout son apprentissage doivent être abordés par ce qu'elle permet de ressentir individuellement. Le feeling prend une place importante dans cette réflexion puisque la danse se réalise en couple.

À partir de ces conclusions, le groupe d'individus pratiquant la Bachata est spécifique à la pratique. Au sein de lui et tout au long de son apprentissage, l'individu s'affirme et se construit ; et cela est réfléchi pédagogiquement sans pour autant que ce processus soit conscientisé tant par l'individu que par le professeur de danse. Des recherches ultérieures pourraient permettre cette réflexion et cette conscientisation de la pratique au regard du feeling et du ressenti ; en mettant les enquêtés au cœur de l'activité.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | 1 |
| RESUME | 2 |
| TABLE DES MATIERES | 3 |
| INTRODUCTION | 7 |
| METHODOLOGIE | 10 |
| 1. Danses latines : explications préalables et difficultés rencontrées | 10 |
| 2. Réflexion de l'objet de recherche | 11 |
| 3. Être directement impliquée | 14 |
| 4. Ouvrages principaux | 15 |
| 4.1 Faure Sylvia – Apprendre par corps..... | 15 |
| 4.2 Dorier-Apprill – Danses « latines » et identité, d'une rive à l'autre | 17 |
| 4.3 Jay Laurence – Pratiques somatiques et écologie corporelle..... | 18 |
| 4.4 Houssaye Jean – La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie... | 20 |
| CHAPITRE 1 : LA BACHATA, UNE PRATIQUE SOCIALE ET CULTURELLE | 21 |
| 1. Éléments de sociologie du lien social | 22 |
| 1.1 Interaction sociale dans la pratique : le concept de lien social selon Pierre Bouvier | 22 |
| 1.2 Le lien en faveur de l'apprentissage de codes sociaux et de valeurs | 25 |
| 1.2.1 Diffusion de valeurs et de codes pour la vie collective. | 25 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1.2.2 | Une pratique genrée..... | 29 |
| 1.3 | Appartenir à une communauté | 31 |
| 2. | Les danses latines comme pratique sociale à part entière : contexte culturel et évolutions | 34 |
| 2.1 | Contexte culturel de départ à l'origine des danses comme pratiques spécifiques à une communauté | 34 |
| 2.1.1 | La danse comme « genre national » - (Aterianus-Owanga et al., 2019)..... | 35 |
| 2.1.2 | Le passé colonial dans la construction des danses latines | 37 |
| 2.2 | Culture dominée et culture dominante : une relation complexe | 39 |
| 2.3 | Les danses latines, pratiques en évolution..... | 41 |
| 2.3.1 | Le mélange d'influences et la globalisation responsables des transformations..... | 41 |
| 2.3.2 | Processus transformatifs | 44 |
| 2.3.2.1 | <i>Une politisation de la danse</i> | 45 |
| 2.3.2.2 | <i>L'industrie musicale</i> | 46 |
| 2.3.2.3 | <i>La créolisation</i> | 48 |
| 2.3.2.4 | <i>Institutionnalisation des danses latines</i> | 49 |
| 2.3.3 | Un changement de sens social et culturel par la globalisation..... | 50 |
| 3. | L'individu dans son apprentissage social entre conformisme et différenciation..... | 52 |
| 3.1 | L'appropriation musicale et culturelle par le corps socialisé | 52 |
| 3.2 | L'identification au sein du groupe | 56 |
| 3.3 | Les comportements et expériences sociales propres à l'individu : comment pédagogiser la danse ? | 58 |
| | CHAPITRE 2 : LA BACHATA, UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE | 62 |
| 1. | Une pédagogie traditionnelle pour un apprentissage de la bachata | 63 |

| | | |
|---|---|------------|
| 1.1 | Une transmission de savoir : lien avec le triangle pédagogique de Jean Houssaye | 65 |
| 1.2 | La place du pédagogue | 71 |
| 1.3 | La place de l'élève..... | 75 |
| 1.4 | Une pédagogie collective par « démonstration-reproduction » selon Barbier et Harbonnier-Topin (2014)..... | 80 |
| 2. | Mais pas si traditionnelle... .. | 84 |
| 2.1 | Le rôle spécifique et indispensable du professeur de danse | 84 |
| 2.2 | Une pédagogie du moment, différenciée | 88 |
| 2.3 | Apprendre en couple : ce que cela implique d'un point de vue pédagogique .. | 94 |
| 2.4 | Les outils pédagogiques principaux en bachata | 97 |
| 2.4.1 | Consignes verbales de l'enseignant..... | 98 |
| 2.4.2 | La correction et l'auto-correction comme outils d'apprentissage..... | 100 |
| 2.4.3 | La place du miroir en bachata | 102 |
| 2.4.4 | La nécessité du regard | 105 |
| 3. | Là où prend fin la pédagogie..... | 108 |
| 3.1 | L'enjeu de l'improvisation en danse | 108 |
| 3.2 | La place de la créativité | 111 |
| 3.3 | Une considération de l'histoire personnelle et de la subjectivité..... | 113 |
| 4. | En guise de récapitulatif..... | 116 |
| CHAPITRE 3, LA BACHATA COMME PRATIQUE « AU FEELING » | | 118 |
| 1. | Ce que la danse implique pour l'individu : entre corporéité et cognition...120 | |
| 1.1 | Perspective cognitive de la danse ou cognition incarnée | 121 |
| 1.2 | L'éducation somatique pour mieux appréhender l'apprentissage..... | 127 |
| 1.2.1 | L'éducation somatique qu'est-ce que c'est ? | 127 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1.2.2 | Le corps comme épïcentre | 128 |
| 1.2.3 | L'apport de l'éducation somatique en bachata | 132 |
| 1.3 | Conscientisation corporelle pour ressentir le mouvement..... | 135 |
| 1.4 | Système Corps-Sujet-Monde : quelles implications ?..... | 141 |
| 2. | Une question de comportement face à Autrui..... | 145 |
| 2.1 | Appréhender le rapport à autrui en danse | 146 |
| 2.2 | ... par une connexion physique dite technique | 150 |
| 2.3 | Une question de partage..... | 154 |
| 3. | Un lien à l'autre, ou feeling, aléatoire..... | 158 |
| 3.1 | Une connexion émotionnelle pour expliquer le feeling | 158 |
| 3.1.1 | Une tentative d'approche par le concept du <i>flow</i> | 159 |
| 3.1.2 | Ce que la connexion émotionnelle apporte au concept du feeling..... | 161 |
| 3.2 | Une question d'attente envers l'autre : plaisir, respect, sécurité ?..... | 164 |
| 3.3 | Un lien liminal incontrôlable | 169 |
| 3.4 | Une fusion entre les partenaires : facultative ou nécessaire pour une pratique optimale ? | 173 |
| | CONCLUSION..... | 177 |
| | GLOSSAIRE | 180 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 185 |
| | SITOGRAFIE..... | 191 |

Introduction

Apprendre à danser est une pratique à laquelle je m'attelle depuis mon enfance. Aujourd'hui, en tant que pratiquante de la bachata, mais aussi en tant que chercheuse, je porte un intérêt particulier à étudier cet apprentissage. C'est le travail que je souhaite réaliser dans mon mémoire. La bachata est une danse latine de couple. Son apprentissage ne s'arrête pas à la reproduction de consignes techniques et prend en compte la question de l'autre ; Autre comme individu et Autre comme communauté. Pour comprendre cela, je vais passer le temps de mes recherches à approfondir l'apprentissage des danses latines (la bachata, plus particulièrement). Mon objectif serait non pas uniquement d'observer comment la danse s'apprend, mais de savoir quelle est son influence sur « le soi » et « l'autre » lorsqu'elle s'inscrit dans des pratiques sociales spécifiques. Ceci m'amène alors aux réflexions suivantes.

Aujourd'hui pratiquée à travers le monde, la bachata a réussi à s'imposer comme pratique institutionnelle et sportive. On l'apprend dans des écoles, on la pratique dans des soirées privées ou bien lors de festivals. Pour autant, comme toute pratique culturelle je peux envisager qu'elle recouvre des origines et caractéristiques propres à son pays de création (Coulangeon, 2010). Bien que la danse se soit imposée, il va de soi qu'elle est empreinte d'une histoire sociale spécifique. Ce point est à comprendre dans le sens où chaque danse, du fait des codes sociaux, implique une attitude et une posture spécifiques à adopter. Par exemple, je peux envisager très clairement une distinction entre la danse classique, plutôt stricte au regard de l'apprentissage des bonnes manières et la bachata (Faure, 2000). Pour cette dernière, les courbes du corps, le rapprochement entre les partenaires de sexes opposés et une certaine sensualité accompagnent la danse. De ce fait, des rôles sont attribués à chacun d'entre eux suivant la formulation suivante : *l'homme guide, la femme suit* (De Luca, 2020). Quelque part, les différents positionnements et les différentes danses participent à l'apprentissage de valeurs, à la formation d'un *être social*. Pour autant, afin de comprendre pourquoi il en est ainsi, une étude socio-anthropologique ciblée sur la communauté de la danse me paraît essentielle. Cela me permettrait de relever les caractéristiques de cette pratique sociale et culturelle. Pour essayer de les relever, je vais m'intéresser à d'autres danses latines se rapprochant de la bachata.

Quoi qu'il en soit, ces liens aux Autres – suivant la précédente formulation – me questionnent sur la manière dont se déroule l'apprentissage. Ceci m'amène à m'intéresser aux

formes d'apprentissage de la danse. La pédagogie utilisée par l'enseignant lors de son cours de danse me permettrait de comprendre par quel(s) processus pédagogique(s) la bachata forme aussi cet être social. Pour mettre en avant les apprentissages évoqués ci-dessus, il me semble nécessaire de m'arrêter sur les moyens mis en œuvre pour la transmission de cette pratique. En effet, autant qu'une pratique culturelle, la danse est une pratique éducative et pédagogique à part entière. La pratique oblige à user d'une certaine pédagogie face au mouvement, à l'espace, au temps, mais aussi face à l'individualité de ses apprenants (Faure, 2000). Pour autant, la pédagogie de la danse n'est pas vraiment théorisée. C'est pourquoi je tenterai de lier la pédagogie de la danse avec les pédagogies traditionnelles existantes (Altet, 2018). En revanche, je tends à penser de manière générale qu'on ne peut pas réduire l'apprentissage de la danse à une réflexion pédagogique (auquel cas, ce mémoire me permettrait de danser à la perfection). Quelque chose de plus est en jeu. La danse s'apprend, se travaille, c'est certain, mais pas aussi facilement qu'on pourrait le penser. Pourquoi ? Ce que cet apprentissage renvoie à l'individu n'est pas sans conséquence sur les relations qu'il entretient avec les Autres et avec son corps surtout.

Ainsi, au-delà de la pratique sociale, culturelle et pédagogique, la danse met aussi en jeu « le soi » au milieu « des autres ». Elle met en jeu l'individualité au milieu d'une communauté. En effet, sans même comprendre précisément la manière dont les choses se déroulent, il en va de soi que la danse de couple est aussi savoir s'adapter à l'autre tout en s'adaptant au rythme de la musique (Jay, 2014). Ce serait même un moyen de ressentir ses propres émotions et tenter de percevoir celles des autres (Fournie, 2012 ; Le Breton, 2004) ; un moyen de lâcher prise et de prendre confiance en soi. Par la danse, on travaille la manière de se comporter face au partenaire, la manière d'interpréter ses signes de guidage, et de se sentir en confiance (Mazella di Bosco, 2021). Ce travail participe selon moi au fait d'avoir le *feeling*. En danse, on en parle beaucoup sans pour autant savoir ce dont il s'agit, ce qu'il met en jeu dans l'existence des danseurs (Damasio, 2021). Il est fort possible que ce terme aille dans le sens de celui de *connexion*. Pour autant, ce *feeling* exerce une influence sur l'individu et viendrait alors réinterroger la place qu'il occupe tel qu'il se trouve dans la communauté. Ainsi m'intéresser à la notion du *feeling* me permettrait de comprendre réellement ce qui se joue dans la danse.

L'ensemble de ces différentes approches converge vers la question du processus d'individuation au regard du collectif dans le cadre de la pratique de la danse. Les danseurs se voient attribuer une place dans une communauté spécifique par l'apprentissage d'une pratique

sociale, la danse. Mais en face de cela, cet apprentissage fait qu'ils s'individualisent. Il y a là une dialectique complexe dans l'apprentissage de la bachata. C'est d'ailleurs ma pratique qui me fait m'interroger sur ces complexités. Et c'est pourquoi je porte un grand intérêt à les comprendre. **Ainsi, comment l'apprentissage de la bachata permet-il l'affirmation de soi et l'intégration de l'individu dans un groupe ?**

Pour tenter de répondre à cette question, je m'intéresserai dans un premier chapitre au fait qu'apprendre à danser c'est apprendre une pratique sociale au travers de codes spécifiques. Je consacrerai ce temps à construire une sociologie de la danse à travers des notions et processus sociologiques tels que le lien social de Pierre Bouvier (2005). Ceci m'aidera à comprendre la bachata au regard de l'expression d'une communauté spécifique. De là, j'intégrerai l'individu même dans cet apprentissage social au travers de ce que la pratique implique d'un point de vue pédagogique. Dans un sens, et ce sera l'objet d'un deuxième chapitre, la danse impose une véritable réflexion pédagogique au même titre que les pratiques éducatives plus scolaires. La diffusion et le partage à plus grande échelle de la bachata sont liés aux outils pédagogiques, aux formats des cours... Apprendre la danse est une pratique pédagogique à part entière. Pour autant, dans un troisième et dernier chapitre, j'exposerai qu'apprendre la danse c'est faire face à autrui et à soi-même et d'autant plus qu'apprendre la danse c'est apprendre à *ressentir*. Mon objectif sera d'analyser la pratique en plaçant l'individu dans la relation avec les autres. M'interroger sur sa place dans le couple sera crucial pour comprendre si, ce qui se passe en ce qui concerne le *feeling*, est généralisable.

Méthodologie

Avant d'entrer dans le sujet, il m'est nécessaire d'apporter des précisions ne pouvant qu'améliorer la compréhension de ma réflexion. Comme présenté, j'axe mes recherches sur la pratique de la bachata, genre de danse latine. Qu'est-il entendu à travers cette expression ? Qu'est-ce donc que la bachata ? Quelles difficultés ai-je pu rencontrer tout au long de ma réflexion ? Quels ouvrages m'ont permis d'appuyer les recherches ? Cet apport méthodologique me permettra et vous permettra de comprendre ce qui est en jeu et comment.

1. Danses latines : explications préalables et difficultés rencontrées

Les danses latines est une expression claire et floue à la fois. Les individus sont persuadés de savoir ce dont il s'agit sans pour autant avoir la capacité de définir réellement la thématique. L'état des lieux est alors d'autant plus nécessaire dans mon travail. Pour cela, je me suis beaucoup appuyé sur l'ouvrage d'Élisabeth Dorier-Apprill (2000) qui travaille sur la question des danses latines. C'est d'ailleurs une autrice sur laquelle je me suis beaucoup appuyée tout au long de mes recherches. Ainsi, en quoi consistent les danses latines ?

Le fait que l'on utilise le terme « latine » dans cette expression renvoie majoritairement à la question des territoires en référence à la société hispanique. Cela est bien sûr plus complexe et se rattache plus particulièrement à l'histoire de chacune des danses. Exerçant toutes des influences communautaires spécifiques, elles composent différents styles. Pour autant, elles sont majoritairement catégorisées sous la forme de *danse exotique* (Dorier-Apprill, 2000). Cette formulation reste malheureusement tout aussi vague que la première, d'autant plus lorsque nous n'avons pas connaissance de la construction des danses en tant que telle. Cet exotisme est défini comme le « caractère de ce qui évoque les mœurs, les habitants ou les paysages des pays lointains » (Larousse, s.d. -a.). Cette définition reflète l'existence de plusieurs groupes dont un lointain par rapport à l'autre. En outre, c'est quelque chose qui est appréhendé au regard des communautés extérieures et étrangères à celle d'origine. Alors, les danses latines sont appréhendées sous cette forme par l'extérieur.

Les danses latines sont principalement des danses de couple. Cela implique un contact plus étroit, réel et physique entre les partenaires. Danser à deux, ce n'est pas danser seul. Cela paraît évident et simple, mais là est l'enjeu de la qualité de la danse. C'est d'ailleurs ce qui explique qu'aujourd'hui, la danse de couple se constitue comme « une discipline sportive en Europe » (Dorier-Apprill, 2000, p. 13). Il y a un véritable objectif sportif qui ne prenait pas sens dans les débuts. À deux, les danseurs se présentent à des concours, des compétitions, des festivals. Bien avant cela, à deux ils dansent. Ils tentent de produire quelque chose assimilé au résultat espéré. Les danses latines sont associées à la souplesse et aux mouvements de hanches par exemple. On s'efforce dès lors d'y mettre du corps et de donner la forme. Cet aspect est à prendre en opposition aux pratiques plus standard qui demandent un maintien droit ou un port de tête plus strict (Dorier-Apprill, 2000, p. 13). Cette opposition est a fortiori marquée lorsque j'ai connaissance des caractéristiques pour chacune des danses. C'est pourquoi j'ai préféré concocter une espèce de typologie¹ que je classerai par ordre alphabétique me laissant aborder ici une danse sur laquelle j'ai recensé très peu de ressource, encore moins scientifique. Bien sûr, je ne m'attarderai pas sur les formes qui ne sont pas étudiées dans mon travail. L'enjeu est ici de faire un état des lieux.

La Bachata comme vous pourrez le constater dans le glossaire est une danse originaire de République dominicaine (Wikipédia, s. d. ; Corazon Latino Family, s. d.). C'est une danse due aux phénomènes migratoires qui ont pris de l'ampleur dans les pays d'Amérique latine sous cette période. Cette danse de couple soulève tout un tas de questionnements tant dans l'apprentissage social, et l'apprentissage de la pratique que dans le rapport aux autres ; légitimant la nécessité de recherche.

2. Réflexion de l'objet de recherche

La volonté de construire mes recherches autour de la pratique de la bachata naît de ma propre pratique. Par ailleurs, il m'est difficile de ne pas prendre en compte ma pratique au regard des analyses que je peux effectuer. Pour autant, je pense que mon expérience ne pourra qu'enrichir ces analyses. Être sujet pratiquante dans ma recherche me permet de faire des liens ou au contraire de réaliser que ce que j'ai pu lire n'est pas ce qu'il peut se passer lorsqu'on pratique et inversement. Cette expérience personnelle consiste en un point de rencontre entre la

¹ Cf Glossaire.

théorie et la pratique. En revanche, les ressources théoriques sur la bachata sont peu nombreuses.

La pratique de la bachata en couple et plus particulièrement son étude me pose des problèmes lorsqu'il s'agit de me référer à divers auteurs. En effet, les références ne sont pas nombreuses et cela m'oblige à prendre pour comparaison des danses n'étant pas similaires (danse classique, contemporaine par exemple). Cette problématique dans un sens me demande d'analyser ma pratique au service de la théorie que je compte établir. Le risque serait ici d'être trop subjective et d'influencer personnellement mes recherches.

À mon sens, ce à quoi mes recherches tendent reste qualitatif. En raison du contexte et d'une bibliographie trop peu riche sur l'objet de recherche, c'est d'autant plus important. De ce fait, mon approche reste expérientielle. Je cherche à comprendre à travers les pratiques, l'expérience et les lectures, comment cela se passe. Je cherche à décrire plus qu'à agir et c'est cela le propre de la démarche en philosophie, surtout dans mon cas (Foray, 2016).

Par ailleurs, la description prend d'autant plus sens à travers l'expérience. Certes, ce que je pourrai partager ne sera pas le reflet d'une réalité voire d'une généralité, mais d'une réalité de recherche telle que je perçois les concepts de recherche par mon analyse. C'est d'ailleurs un risque dont il est question lorsque le chercheur traite par cette expérience (Foray, 2016). Le discours dans ce genre de situation est alors dépendant de lui et plus précisément de son expérience vis-à-vis de l'objet de recherche. Par conséquent, l'analyse reste frêle si le chercheur considère la production comme une généralité.

Limiter cette tendance à la généralité est possible. Sans pour autant abandonner la réflexion des processus de l'apprentissage, le chercheur suit les actualités et discussions scientifiques, se réfère à « d'autres philosophes » par exemple (Foray, 2016, p. 69). Il se nourrit le plus possible de ce dont il peut se nourrir pour alimenter sa réflexion et son argumentation. C'est cette responsabilité-là qu'a le chercheur, qu'a le philosophe en éducation. Pour pleinement l'assumer, la subjectivité reste finalement évidente dans le sens où le chercheur partage son point de vue ; *voici ma position (Ibid)*.

Alors, par cette méthode, il s'agit d'être réellement en contact avec les groupes. Bien qu'il y ait un caractère universel dans les fonctionnements pédagogiques, il y a d'un autre côté cette individualité à prendre en compte. Chacun est différent donc une analyse théorique ne suffira

pas à comprendre de manière précise les relations. C'est dans cette perspective que je positionne mes recherches : sous cette approche ethnologique me permettant de lier la pratique à la théorie. L'intérêt à mon sens est de pouvoir capter et surtout comprendre les dynamiques en jeux dans l'apprentissage de la bachata (Diop-Sall, 2018).

D'un autre point de vue, cela me permet d'être au plus proche du terrain et de capter réellement l'organisation et les pratiques des individus. Ceci est pour autant valable si, en tant que chercheur j'occupe la place d'observateur uniquement (Diop-Sall, 2018). La théorie est appuyée par l'ethnographie, venant affirmer ou infirmer ce qui a pu être exposé (Bru, 2012). C'est un peu comme opposer la théorie à la pratique ; là où on s'aperçoit qu'il y a parfois des écarts plus ou moins significatifs.

Approche ethnologique et approche philosophique sont complémentaires dans mon travail de recherche. Les deux méthodologies s'articulent autour de mes expériences. L'ethnologue use d'une expérience observée quand le philosophe use d'une expérience personnelle. L'un retranscrit ce qu'il observe au travers de sa posture de pratiquant. L'autre met son vécu à profit dans les recherches. L'un et l'autre participent en une distanciation de la subjectivité face à mon travail de recherche ; bien qu'ils ne soient pas les seuls. En effet, les discussions que j'ai pu entretenir avec des danseurs professionnels et/ou amateurs, mais aussi avec l'entourage ayant suivi mes recherches me permettent d'objectiver le ressenti que je pensais personnel.

Les observations recueillies me permettent notamment de faire des liens en ce qui concerne la pédagogie de la danse par exemple. J'ai choisi au long de ce travail de percevoir des caractères semblables (ou non) entre l'apprentissage de la danse et l'élément comparatif. C'est le cas avec l'étude des pédagogies traditionnelles.

Pour établir une pédagogie de la danse, m'appuyer sur les pédagogies traditionnelles semble le plus judicieux. Pour autant, je rencontre quelques difficultés lorsqu'il s'agit d'établir une description précise de la pédagogie traditionnelle. En effet, dans les ouvrages, lorsqu'elle est abordée, c'est souvent d'un point de vue critique face à une autre pédagogie. C'est d'ailleurs dans l'objectif de promouvoir la pédagogie défendue que la tradition est critiquée. À travers les références, je tente de traduire ces critiques pour veiller à établir une description neutre de la pédagogie traditionnelle.

Bien évidemment, les positionnements des auteurs sur les pédagogies traditionnelles représentent un biais d'analyse qu'il m'est nécessaire de mettre au clair dans ma méthodologie. Ce qui me permet de limiter l'influence est le fait que je lie la pédagogie traditionnelle à la danse. Montrer que la danse procède dans le sens des pédagogies traditionnelles ne consiste pas à montrer que les pédagogies traditionnelles sont plus ou moins bonnes dans la danse. D'ailleurs, établir une correspondance avec les pédagogies traditionnelles ne scelle pas mon apport théorique. En effet, la danse n'est pas que pédagogie traditionnelle ; cette dernière étant peut-être le point de départ (de la réflexion surtout).

Les mêmes difficultés se confrontent au concept de feeling tel qu'il est entendu dans la danse. D'un aspect psychologique, faire des liens avec d'autres concepts reste essentiel. Pour autant, en raison d'une absence de conceptualisation, se rapprocher de la réalité est complexe. Au cours de mon troisième chapitre, le raisonnement paraîtra certainement plus hypothétique et fragile. Pour autant, ma conscience de chercheur ne me laissera pas faire tomber l'occasion d'un appui plus scientifique.

3. Être directement impliquée...

Être directement impliquée par son sujet n'est pas si facile à considérer vis-à-vis de ses propres recherches. Il va de soi que mes connaissances personnelles ont permis de m'élancer dans les recherches. Pour autant, il a fallu savoir mettre à distance cela pour un peu plus d'objectivité. Quels sont les avantages et les inconvénients d'une telle méthode de recherche ? Qu'est-ce qu'avoir du vécu, être pleinement dedans peut impliquer dans mes recherches ?

D'un côté, cette posture de chercheur m'expose le risque de la subjectivité, et du manque de neutralité. La prise de position est influencée trop facilement. Il y a certaines choses que je pensais qui ont pu dès le départ orienter mes recherches. C'est en en parlant et discutant avec les autres que j'ai pu constater parfois cet écart. Pour autant, cette subjectivité m'a poussé à investir le champ de la philosophie au regard de la bachata. Le fait d'être impliquée m'a permis d'apprendre certaines choses. Je ne connaissais pas l'histoire sociale de la bachata et quelle influence elle pouvait avoir à l'heure actuelle. Me questionner sur l'apprentissage de cette pratique m'a permis de me questionner sur mon propre apprentissage.

Par ailleurs, le fait de pratiquer en même temps que les recherches avancent est perturbant. Par moment, j'ai pu faire des parallèles où il n'y avait pas lieu d'être ce qui m'a parfois perdu dans la construction de ma réflexion.

En revanche, grâce à mes recherches, je me suis permis d'adopter chacun des rôles des partenaires. Occuper la place de l'homme m'a permis de comprendre les mécanismes en jeu vis-à-vis de ma recherche. Cela m'a permis également de comprendre en tant que partenaire femme que le guidage est complexe et subjectif.

Enfin, j'ai pris conscience d'une chose. Mes recherches avancent au fil que mon niveau en danse évolue. Je pense que si j'avais à recommencer mes recherches avec l'expérience personnelle que j'ai actuellement, les réflexions ne prendraient pas la même tournure. Pour autant, je pense qu'être au début de ma pratique en même temps que mes recherches m'a permis d'évoluer plus rapidement dans ma pratique.

4. Ouvrages principaux

4.1 Faure Sylvia – Apprendre par corps

Une des références que je mettrai réellement en avant dans ce travail est l'ouvrage de Sylvia Faure publié en 2000 intitulé *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Je me suis appuyée sur cette référence tout au long de ma réflexion, c'est pourquoi elle reviendra plus souvent, et dans chacun des chapitres. Avant de présenter l'ouvrage, il m'est nécessaire de présenter l'autrice. Maître de conférences à l'Université Lyon 2, son domaine de prédilection est la sociologie. Elle s'intéresse plus particulièrement aux pratiques de danse et au champ chorégraphique. Ayant rédigé un ouvrage sur la culture hip-hop en 2005, j'appuie d'autant plus cette observation.

Pour autant, l'ouvrage dont il est question se rapproche spécifiquement de mes recherches bien qu'il ne soit pas axé sur les danses latines. Il ne s'agit ni d'une « étude exhaustive » à visée formative ni une divulgation des pratiques pédagogiques privilégiées suivant les styles de danse (Léonardi, 2003). En revanche, d'un regard sociologique, Sylvia Faure se charge d'analyser les liens entre corps et langage corporel et/ou verbal de la danse, mais aussi d'analyser les procédures d'incorporations du savoir chorégraphique tant d'un point de vue sociologique que d'un point de vue cognitif et pédagogique. Comment apprend-on à danser ? Que cela peut-il impliquer si l'on s'intéresse au groupe social ciblé par l'activité ? Ou bien si l'on s'intéresse

aux modalités d'apprentissage ? Pour répondre à ces questions et pouvoir mener à bien ses analyses, l'auteur se charge de réaliser une enquête auprès des acteurs principaux de la pratique de la danse (professionnels, élèves, parents...). Cette enquête est complétée par des observations dans le cadre de cours de danse dans différents types d'écoles (privé, conservatoire...). Ceci lui permet d'une part d'être au plus proche de la réalité et d'autre part de donner une valeur plus scientifique à ses recherches, me permettant de légitimer un peu plus les miennes.

En ce qui concerne le contenu, je me permets de partager une rapide présentation des thématiques abordées par chapitre.

Son premier chapitre consiste en un historique sociologique des formes de danses. Dans cette partie, je retiens principalement que toute technique de danse est due à des origines culturelles spécifiques. Le vocabulaire gestuel, les manières de danser s'expliquent par un ensemble de processus de socialisation codifiant et normalisant les techniques. De cette socialisation, la danse est aujourd'hui une réelle pratique artistique (et sportive pour certains danseurs) pédagogisée. C'est ce qu'elle met en avant dans son deuxième chapitre notamment en appuyant de nouvelles thématiques que sont le rapport au corps et la conscience de soi à travers l'apprentissage. Globalement, ses réflexions l'amènent progressivement à partager ses analyses sur l'incorporation des savoirs et des savoir-faire dans un chapitre 3 et les modalités en question dans un chapitre 4. Selon ces deux chapitres, il est important de retenir que l'acquisition de savoir-faire dépend des conditions de leur apprentissage et donc des expériences de chacun. Dans les chapitres suivants (5, 6 et 7), elle cible sa réflexion d'autant plus sur la transmission des savoirs et des valeurs que la danse met en avant. Bien évidemment, force est de constater que chaque style de danse a des spécificités. Néanmoins, certaines modalités dans la réalisation de la gestuelle ou l'organisation pédagogique restent similaires notamment dans l'intention : « créer, interpréter et danser sur scène » (intitulé du chapitre 7).

En somme, ce que je retiendrai et que je partage dans la présentation de cet ouvrage est la chose suivante. C'est notamment l'axe que je décide d'emprunter pour orienter ma réflexion. Ainsi, la danse permet de prendre corps des propriétés sociales par des processus d'apprentissage et de socialisation. Ces modalités d'incorporation sont en lien avec la cognition et mettent la pratique face à l'observation. Pour autant, il n'y a pas de loi générale sur l'apprentissage corporel, car il dépend de l'appropriation du corps (individuel) et de l'esprit.

Les processus d'incorporation sont dépendants des pratiques et conduites passées des individus et c'est ce qui leur permet de construire leurs habitudes et savoir-faire. Enfin, la mémorisation est dépendante des pratiques langagières et corporelles de l'apprentissage de la danse. Finalement, la danse met au centre l'image de soi entre hier et demain par rapport aux autres et à soi.

4.2 Dorier-Apprill – Danses « latines » et identité, d'une rive à l'autre

Pour alimenter ma réflexion, je me suis également appuyée sur une des rares autrices ayant travaillé sur la thématique des danses latines. Élisabeth Dorier-Apprill est une géographe et maître de conférences à l'Université de Provence. À la suite d'un colloque organisé à l'Université Lyon 2 en 1996, elle décide d'assembler les réflexions apportées au sein d'un ouvrage intitulé *Danses « Latines » et identité, d'une rive à l'autre...* publié en 2000. Elle a aussi écrit *Danses latines, le désir des continents* quant à lui publié en 2001 sur lequel je me suis également appuyée.

L'ouvrage que je veux vous présenter est le premier. À travers celui-ci, Élisabeth Dorier-Apprill aborde les différents genres de danses comme une forme de sociabilité spécifique à la communauté dans laquelle elle prend vie. Pour autant, elle insiste également sur le fait des influences culturelles, rythmiques et communautaires. Les danses évoluent par métissage et évolutions technologiques, donnant un nouveau sens à la culture de la danse. Chacun se réapproprie les pratiques corporelles caractéristiques du genre de danse, faisant ce qu'elles sont aujourd'hui. L'autrice aborde également la notion de construction de genre. C'est une question qui se pose au regard du couple de partenaires constitué d'un homme et d'une femme. À travers ses apports, je comprends facilement que les rôles adoptés dans le couple seront propres à chacun faisant du « couple en piste » (Dorier-Apprill, 2000, p. 222) un couple unique de danseurs. Cette relation établie est soumise aux identités culturelles de la danse et reste par-dessus tout incertaine et instable.

En somme, ce que je retiendrai principalement de cet ouvrage est que les danses latines construisent les identités culturelles tout comme les identités culturelles évolutives nourrissent les danses. Ces idées sont celles que j'aborderai dans mes deux premiers chapitres, à l'aide du second ouvrage, moindres face à celui-ci.

4.3 Jay Laurence – Pratiques somatiques et écologie corporelle

La référence que je veux également présenter au vu de la thématique abordée est l'article de Laurence Jay publié en 2014 intitulé *Pratiques somatiques et écologie corporelle*. Cette lecture m'a réellement été utile au regard de la conscientisation de soi par la danse. Essentiellement citée dans mon troisième et dernier chapitre, Laurence Jay lie les pratiques somatiques à cette notion d'écologie corporelle à travers la danse. Par ce lien, elle développe l'importance d'une conscientisation corporelle pour un corps en mouvement au milieu d'un espace-temps précis. Ce n'est bien évidemment pas sans connaissance qu'elle s'attache à cela puisqu'elle est praticienne somatique au sein du Body Mind Centering. Elle a également été professeur d'EPS, de danse et d'éducation somatique à l'université Lyon 1. Ces expériences lui permettent d'enrichir sa réflexion afin de démontrer que la danse est un des meilleurs outils en faveur de l'éducation somatique.

Ainsi, par la danse, le corps est en mouvement. C'est un fait. Dans cet article, l'autrice met en avant le fait que le corps ressent par le mouvement.

Apprendre à danser relève selon elle de l'éducation somatique qui est « l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace » (Jay, 2014, p. 104). En effet, il est question de sensations lors de ce type de pratique, qui sont par ailleurs propre à chacun. Chacun ne ressentira pas les choses de la même manière parce que son histoire individuelle est en jeu. Alors, l'apprentissage de la danse permet « de développer la conscience » qu'on prend par distanciation lorsque l'individu s'observe. C'est là l'auto-observation qui prend toute son importance ; ce qui est possible par le miroir comme Alain Kerlan le fait ressortir (2017). Laurence parle d'ailleurs de distanciation entre le « je-témoin » (observateur) et le « je-moi » (danseur) (Jay, p. 106). Cette distanciation permettrait certainement au danseur même de voir qu'elle est en contact avec le monde qui l'entoure.

Malgré tout, est en jeu un système complexe et dynamique. Par-là, j'entends le fait que le corps est en permanente interaction que ce soit avec lui ou avec les autres et que cela ne se passe jamais de la même manière. C'est pourquoi il est question de « vécu pédagogique » face à cette expérience somatique (Jay, 2014, p. 109). Le sujet est placé au centre de son expérience, c'est un fait. Par la danse, l'enseignant va lui donner le sens du mouvement afin qu'il ressente par lui-même. Souvent, c'est l'aspect kinesthésique qui permet cela. L'élève est acteur et l'enseignant guide. Ce dernier adapte le mouvement en contact direct. De surcroît, ce n'est pas

pour rien que l'on associe la danse au travail d'écoute : on s'écoute soi, on écoute le professeur et le rythme. Cette perception sensorielle rend l'apprentissage plus complexe encore lorsqu'il est question d'usage de soi. Il est difficile à l'individu de trouver un réel équilibre entre l'extérieur et l'intérieur en danse au regard de la prise de conscience ; notion reprise par le concept « d'écologie corporelle » par l'auteur (Jay, 2014, p. 112).

En somme, ce qu'il est essentiel de retenir dans cet article est que l'écologie corporelle permettrait le développement de la sensation de soi pour prendre conscience de soi et faire usage de soi par la danse.

4.4 Houssaye Jean – La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie

Aborder les pédagogies traditionnelles dans un travail de recherche ne va pas sans s'appuyer sur un des auteurs les plus connus à ce sujet : Jean Houssaye. L'ouvrage que je présente ici est *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie* de 2014. Jean Houssaye, professeur émérite de Sciences de l'éducation est notamment le premier à avoir théorisé le triangle pédagogique en interrogeant les relations possibles entre savoirs, enseignants et élèves.

Cette référence participe à la construction d'une pédagogie de la danse telle que j'ai pu la construire vis-à-vis de la bachata. C'est essentiellement au regard de mon chapitre 2 que la référence me sera utile. En effet, l'idée a été de faire un parallèle entre les pédagogies traditionnelles et une éventuelle pédagogie de la danse. Pour autant, l'ouvrage me permet de démontrer que la pédagogie traditionnelle ne suffit pas à l'apprentissage de la danse. Quelque chose de plus se joue.

Par l'ouvrage, l'auteur se charge d'établir une critique de la pédagogie traditionnelle comme une procédure pédagogique magistrale. En établissant une définition de la pédagogie traditionnelle pour ce qu'elle ne permet pas dans l'apprentissage, il insiste sur ses méfaits et apporte comme solution l'éducation nouvelle. Alors ma réflexion est d'autant plus délicate lorsqu'il s'agit de faire un lien entre une notion pas vraiment définie comme la pédagogie de la danse, avec la critique d'une autre. Peut-être manquera-t-elle de subjectivité puisque les critiques adoptent un certain positionnement face à la pédagogie ?

Pour autant, l'auteur ne va pas sans établir des caractéristiques précises de la pédagogie traditionnelle tant sur la posture du maître que celle de l'élève et la place du savoir attribuée dans cette relation. Ces précisions me permettent d'assimiler la pédagogie usée dans les cours de danse à celle de la pédagogie traditionnelle.

Chapitre 1 : la bachata, une pratique sociale et culturelle

Dans ce chapitre, il va s'agir de faire état d'une sociologie de la danse. À travers les éléments de sociologie traditionnelle, je me charge de rassembler ceux faisant de la Bachata une pratique sociale. Comme toutes pratiques sociales, des caractéristiques ressortent, des processus sont mis en œuvre dans la socialisation. Cela produit la construction de groupe ou communauté, deux termes que j'emploierai ici. Dans le cadre du groupe, l'individu apprend à se comporter, à se conformer et à se différencier. Il est lié aux autres par et pour cet apprentissage. En ce sens, une pratique réunit différents individus qui fait qu'ils apprennent ensemble des manières de vivre en communauté.

Pour relever ces idées, j'évoque différents aspects de la pratique en tentant de relier la danse à cette sociologie. Dans un premier temps, je mets en avant l'idée du lien social notamment évoqué par Pierre Bouvier (2005). C'est un concept qui va de pair avec l'idée d'interaction. Cela tend à la production de codes sociaux communs qui posent question dans cet apprentissage social, notamment si nous prenons en compte le fait d'appartenir à la communauté. Ensuite, l'idée que j'ai en tête est de relever les danses latines comme pratique communautaire. L'histoire des cultures communautaires, des évolutions et des rapports de domination en jeu va me permettre de réaliser cela. Enfin, je terminerai le chapitre en ciblant mon regard sur l'individu même au milieu de la communauté. Comment se trouve-t-il soumis à la communauté ? Par quels mécanismes devient-il individu subjectif au milieu du groupe ? À partir de ce plan de conduite, j'espère pouvoir répondre à mes interrogations et éveiller votre curiosité pour l'apprentissage de ces danses.

1. Éléments de sociologie du lien social

Pourquoi vouloir cibler le concept du lien social, concept précis parmi l'abondance de concept sociologique ? C'est une question tout aussi légitime que je me suis posée, mais mes lectures m'ont permis de lier, sans mauvais jeu de mots, très rapidement ce lien à la pratique. Ainsi, par les ouvrages, j'expose mes conclusions.

1.1 Interaction sociale dans la pratique : le concept de lien social selon Pierre Bouvier

Pierre Bouvier a dédié l'intégralité d'un de ses ouvrages à ce concept intitulé *Le lien social* en 2005. C'est sur cet ouvrage que j'ai décidé de m'appuyer. Ce qu'il aborde correspond à mon sens à ce qui est mis en jeu au travers de la danse. Cela est d'autant plus vrai si je confronte l'ouvrage à celui de Sylvia Faure (2000).

A priori, le lien social associe deux termes qui pour chacun renvoient à la notion d'interaction. C'est au regard de leur association que Pierre Bouvier s'intéresse à l'aspect sémantique qui les construit (2005). D'abord, le terme « lien » renvoie à la création d'un certain rapport entre deux parties (ou plus) inconnues. Deux individus sont liés par le biais d'une instance. Cette dernière étant nécessaire pour le lien. L'un étant le moyen de l'autre. Par l'instance, il y a création du lien mettant en interaction les individus. Dans le cadre de la danse, je considère alors la pratique comme l'instance créatrice de lien.

Ensuite, le terme « social » projette une quelconque relation dans une société précise. C'est celle-ci d'ailleurs qui va guider et influencer le rapport entre les membres. Les individus sont membres d'une communauté et sont liés par elle-même. Elle influence la relation effective entre chacun. Par cette relation dite « sociale », l'individu appartient à la communauté avec laquelle il partage des valeurs et des principes (Bouvier, 2005, p. 23). L'expression « le lien social » est un pléonasme qui volontairement, vient renforcer son propre sens. Si l'on reprend les deux précédentes définitions, j'arrive à définir le lien social comme étant l'instance qui met en relation plus ou moins étroite deux parties, deux membres issus d'une même société. C'est en cela que la danse fonde « le lien social ».

Par ailleurs, le lien social n'est pas soumis à tous les contextes possibles. En effet, il n'est pas tangible dans une famille ou entre proches. Selon Bouvier, le lien n'est possible qu'entre

membres étant à l'origine inconnus (Bouvier, 2005). Or dans une famille, les membres se connaissent, sont liés par le sang avant même d'être liés par la société. C'est d'ailleurs parce qu'ils prennent sens dans la famille qu'ils le sont ensuite dans la société. Un individu ne passe pas de la société à la famille puisqu'il naît dans la famille et grandit auprès d'elle. Ainsi, ce qui passe par le lien social répond aux interactions manquantes entre individus. Autrement dit, l'individu a besoin d'être lié aux autres. Pour ce faire, il participe à des pratiques diverses, il expérimente. Le lien social est alors un besoin caractéristique de l'homme sur ce point de vue. Pour répondre à ce besoin, la pratique prend son sens. Bien évidemment, chaque individu a ses propres besoins et c'est lui qui décide de les combler ou non.

Pour Bouvier, théoriser le lien social c'est d'abord théoriser le manque face au lien qui n'existe pas. C'est d'une certaine manière, s'interroger sur la manière dont ils — en tant qu'individu ou en tant qu'instance — peuvent établir le lien. Comment lier les individus lorsqu'ils ne le sont pas ? Ce manque peut être comblé par des instances permettant de remettre en avant le lien entre les individus. L'art en est le parfait exemple. Il lie chacun des individus selon leur goût, leurs couleurs, leurs avis sans pour autant être similaires. Il est vrai que deux personnes peuvent être liées sans éprouver un même intérêt pour l'objet. L'art crée alors des rapports sociaux plus ou moins convergents rattachant l'individu à une certaine forme de socialisation. Le lien social quant à lui vient mettre en jeu cette socialisation en y associant plusieurs variabilités contextuelles (Bouvier, 2005). Dans le cas de la danse, pratiquée dans un cadre politique, culturel et artistique, les individus se regroupent. Sans aimer les mêmes lectures, sans aimer les mêmes loisirs, les individus se retrouvent liés autour de la danse. La pratique pallie les difficultés mises en exergue par ces divergences sans pour autant faire obstacle au lien. Ainsi, la danse vient lier les individus en créant des rapports entre eux.

À ce moment, refuser le lien c'est ne pas vouloir interagir avec les autres. L'individu décide volontairement de rompre le lien rendu au préalable possible par la société. Ceci ne prend pas en compte ce qui est établi dans le domaine carcéral où l'individu se voit retirer la jouissance de ce droit précis. Pour autant, on retient principalement que le lien est aussi bien un choix qu'une contrainte (Bouvier, 2005). L'individu choisit d'être lié et d'avoir ce lien avec d'autres (ou pas), mais quelque part, ce lien peut lui être imposé, voire retiré. Lorsque les individus travaillent, ils n'ont pas le choix des personnes avec qui ils sont liés. Pourtant, il est nécessaire que la communication se fasse entre elles. Ce qui se passe dans le cadre professionnel, délimitant cette propre communauté, est évident pour la pratique de la danse.

Lorsque les individus viennent au même moment et au même endroit pour danser, ils se retrouvent à devoir le faire ensemble. Pourtant, ils ont choisi de le faire en choisissant de venir danser. Ce lien est implicitement imposé à l'individu lui-même à travers sa passion.

Le fait de ne pas avoir la même passion divise les individus en deux groupes d'instinct : d'un côté ceux qui adhèrent (parfois en y participant) à cette passion et de l'autre ceux qui n'y adhèrent pas. C'est le cas de la danse et plus particulièrement celle d'origine latine. Les individus adhérant à cette pratique font partie d'un seul et même groupe lié socialement par cette activité. Quelque part, le lien se place dans la socialisation du groupe. La socialisation crée un lien qui diffuse tout un tas de valeurs. Ce lien social est d'autant plus fort que les valeurs pourraient être partagées par tout un chacun. Le lien social est composé « d'éléments communs aux différents intérêts » (Bouvier, 2005, p. 68). Pourtant, la dialectique entre l'individu unique et l'individu au milieu de son groupe est ce qui peut mettre en péril l'existence du lien sans pour autant le détruire. L'individu a ses propres valeurs, le groupe en a d'autres, les deux pouvant rentrer en confrontation, imposant à l'individu de se soumettre ou non au groupe.

Le lien établi dans un premier temps entre le groupe et l'individu n'est cependant pas permanent. D'une part, il est question de la liberté de l'individu quant au choix d'appartenir ou pas à cette communauté. D'autre part, l'appartenance au groupe sur un temps plus long fait l'objet de négociation et surtout d'engagement régulier. Pour que l'individu se sente appartenir subjectivement à une communauté, il doit négocier sa place (Bouvier, 2005). Quelque part, il doit la mériter. Il met en avant ce qu'il apprend, ce qu'il a appris ou ce qu'il apprendra à travers la communauté. Il met aussi en avant le fait qu'il apporte des bénéfices à la société, qu'il a donc la capacité de s'engager au sein d'elle. Dans le cadre de la danse, le danseur, ne l'étant pas au départ, a négocié sa place dans la communauté. Il a appris des valeurs caractéristiques de sa pratique pour ensuite la transmettre à son tour. L'accord commun est alors vu dans le bénéfice de chacun. Ceci explique le fait que ce sont les liens entre chacun qui construisent finalement le groupe. En effet, par ce que les individus apportent de bénéfique, ils participent à la construction sinon au développement de la communauté aussi bien sur le pan intellectuel que sur le pan géographique.

En somme, l'individu participe à la vie communautaire non pas par choix, mais par obligation dans le fait d'être au milieu des autres. Il ne s'intègre pas pour autant dans celle-ci tel quel, mais tente d'abord de s'adapter aux autres, d'adopter certaines habitudes et certains

comportements. Ainsi, le lien social permet de transmettre des pratiques au travers desquelles du lien se crée, encore. Autrement dit, la pratique de la danse est vectrice du lien social (Bouvier, 2005, p. 76).

1.2 Le lien en faveur de l'apprentissage de codes sociaux et de valeurs

Aujourd'hui, la danse est reconnue par l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) comme faisant partie du patrimoine immatériel (Aterianus-Owanga et al., 2019). Cette organisation reconnaît de ce fait cette pratique comme pratique sociale. Reconnue à l'échelle mondiale, elle lie les individus entre eux à travers le globe. Ils forment une communauté nécessitant d'apprendre la vie collective. Cela marque d'autant plus l'importance de l'existence de codes, valeurs et règles spécifiques à la communauté de la Bachata. Pour autant, c'est la pratique qui permet la diffusion de ces codes et valeurs.

1.2.1 Diffusion de valeurs et de codes pour la vie collective.

Au-delà du partage des pratiques, par la danse, on diffuse une image. C'est assez visuel en effet. Cette notion d'*image* rappelle que la danse est un « dispositif signifiant de valeurs, de sens et de formes qui dépasse et enveloppe toute surface visuelle » (Dorier-Apprill, 2000, p. 191). Le mouvement a un sens et à travers lui on le partage. Cependant, il n'est pas inné et n'aurait certainement pas la même valeur entre différents spectateurs. Pour limiter ce biais, le mouvement en danse s'apprend. C'est en ce sens que les valeurs et les codes s'apprennent. La danse étant le choix d'une communauté, elle partage ces codes spécifiques au regard du mouvement et des attitudes (Pillon, 2013). Par exemple, la danse peut être un moyen de vénérer des dieux spécifiques dans une communauté. En ce sens, il est nécessaire de mettre en mouvement cette danse, mouvement constituant les codes et valeurs spécifiques à cet instant (et qui le resteront).

Pour autant, ce n'est pas en pratiquant plus qu'il y aura plus de normes apprises. Je m'explique. Deux individus qui ne pratiquent pas de la même manière à la même fréquence acquièrent pourtant les mêmes valeurs. Une fois que les pratiques sont codifiées, on ne les réinvente pas. Certes, elles subissent l'influence des individus sur le long terme, mais elle reste proche des significations d'origines. C'est ce que je m'occuperai d'approfondir plus tard.

Dans la danse, il y a alors une stricte codification des pratiques telles que les postures, les figures... Est déterminé quelle posture, quelle attitude adopter pour cette pratique. Cette

configuration participe à la conception d'un vocabulaire chorégraphique complet. Si je prends l'exemple de la danse classique face aux danses latines, je ferai remarquer ce vocabulaire spécifique tel un champ lexical. D'un côté, les traits et postures sont droits et stricts, de l'autre, le corps est plus libéré avec chacune des parties mises en mouvement (Faure, 2000). Pour autant, ce n'est pas ce qui fait que la première sera plus négative que l'autre dans le devenir du groupe et de l'individu. Ces divergences de styles et de codes sont ce qui marque précisément chacune des danses comme uniques par rapport à l'autre.

Par ailleurs, cette codification est ce qui permet quelque part sa transmission. Cette pratique se transmet, au fil des générations, faisant d'elle une pratique sociale culturelle (Dorier-Apprill, 2000). Ainsi, la pratique s'inscrit dans une logique spatio-temporelle en plus d'une logique esthétique. Cette dernière permet de donner sens au mouvement par le corps quand la première s'en charge dans l'espace-temps. Toutes deux viennent affirmer les normes par le mouvement (Faure, 2000). Mais surtout, toutes deux fondent la danse comme une pratique sociale, car le sens même de celle-ci est de s'inscrire dans le temps au sein d'une communauté précise, celle des *bachateros*² par exemple.

Les normes sont quant à elle extérieures à l'individu et s'imposent à lui lorsqu'il intègre une communauté, un groupe social. Elles permettent une vie collective qui ne serait pas garantie par chacune des décisions individuelles. Pour autant, les normes guident les comportements individuels. Ainsi, elles ne prennent sens que si l'individu est partie prenante au groupe. Les normes sont intégrées par l'individu dans l'interaction à l'autre puisqu'elles nous permettent d'agir en fonction des autres. Ainsi, le lien social nécessite des normes, des façons de se comporter avec les autres au sein d'une même communauté. Elles ne seront bien évidemment pas similaires aux autres groupes (Pillon, 2013).

Pour autant, elles tendent à la production de règles collectives et par conséquent à des sanctions. L'une comme l'autre permet l'apprentissage de la vie collective. C'est pourquoi l'individu qui fait partie de ce groupe sait qu'il se soumet à ces sanctions. Il y adhère même si cela peut aussi le contraindre. Dans ce sens, les normes limitent les besoins individuels au profit des besoins collectifs. Cette régulation permet de coordonner les fonctions sociales en faveur d'une cohésion de groupe. À travers elle, on voit prendre racine « le partage de valeurs et de

² C'est le nom qui se donne aux danseurs de Bachata, terme que j'utilise ainsi pour représenter cette communauté. Cela permet de rendre l'expression « les danseurs de bachata » moins lourde et redondante.

buts communs » spécifiques (Pillon, 2013, p. 12). Pour illustrer cette réflexion, je peux prendre l'exemple de la société française. En France, les citoyens sont tous régis par des normes et des règles appelés « lois ». Elles les lient les uns aux autres, mais ce n'est pas pour autant qu'ils ont tous les mêmes façons de penser et d'agir par rapport à cette société. Ils se construisent à travers cette société et cette culture.

Par le groupe, l'individu incorpore les règles et les normes définies. C'est ce qui fait qu'il se socialise. En effet, selon Parsons, « la socialisation se définit plus précisément comme l'apprentissage des rôles sociaux » (cité par Pillon, 2013, p. 114). Autrement dit, l'individu qui se socialise apprend les règles du groupe en apprenant aussi à prendre place au sein de lui-même. La question du rôle prend d'autant plus de sens lorsque l'individu est en interaction avec autrui (Bouvier, 2005). En effet, lorsque l'individu intègre un groupe, il occupe d'ores et déjà un rôle au sein de celui-ci.

Ainsi, les normes prennent appui sur les rôles sociaux. Ces rôles prédéfinissent des attributs à l'individu intégrant le groupe. Quelque part, c'est un moyen d'intégrer le groupe. Pour en faire partie, l'individu doit partager telle ou telle spécificité (ou code) ou bien doit occuper telle ou telle place dans les interactions. Ces processus font de la distribution des rôles sociaux, une garantie de la cohésion du groupe sur le moment. Nonobstant, les processus d'interaction font qu'elles s'actualisent en permanence selon les cultures (Pillon, 2013).

De surcroît, la norme dépend de ce qui est interprété par l'autre. Elle s'inscrit alors dans la relation à l'autre et apparaît sous une dimension plus subjective que ce que l'on pourrait penser. C'est parce que je suis un individu autonome et libre de penser et d'agir que les normes sont intériorisées subjectivement. Cela peut dépendre de l'histoire de l'individu, de ses expériences face aux normes qui ont déjà pu s'offrir à lui. Il interprète les nouvelles normes en fonction de son propre vécu, mais malgré cette dimension subjective, la relation est guidée par les normes (Pillon, 2013). Elles s'imposent à chacun des individus du groupe de la même manière.

Bien qu'il y ait une base commune quant à la construction des valeurs et des normes de la communauté, le fait d'être individu en tant que décideur pour soi-même produit des variabilités. C'est ce qui se passe avec la création des différents styles de danses. Encore une fois, cela dépend des perceptions de chacun sur la réalité qui constitue le groupe (Dorier-Apprill, 2000). La diversité est intimement liée au fait qu'elle soit perçue comme telle. Il en est

de même pour l'unité. Au sein d'un groupe, même si l'on partage et apprend des codes sociaux, on ne visualisera pas les actions d'autrui de la même façon qu'un autre (Pillon, 2013).

Dans cette diffusion de valeurs au sein de la communauté des danseurs, les actions et discours font que la pratique de la danse cette fois-ci s'autonomise. L'individu agit ainsi parce que c'est nécessaire, il anticipe souvent sans la nécessité d'explication. À partir des connaissances générales, l'individu fait sa propre expérience, qui prend sens dans le monde social qu'est la communauté. Cette dernière en question existe au milieu des autres par les divergences d'idéologies (Butnaru, 2015). C'est la notion de « *typification* » reprise également par Dorier-Apprill (2000, p. 191). Cela permet à l'individu en tant qu'acteur social d'avoir un « bagage cognitif ». Il sait à quoi s'attendre sans pour autant pouvoir l'expliquer (*Ibid*, p. 192).

Néanmoins, cela est moins vrai pour les professionnels de la danse faisant également partie de la communauté. Un danseur professionnel se voit dans l'obligation d'anticiper, d'expliquer, de verbaliser ce qui est difficilement verbalisable. C'est pour cela que devenir professionnel impose l'existence de rites de passage (Guillard, 1997). Ils permettent l'intégration optimale de l'individu dans le groupe de professionnels, ce qui lui permet donc d'être reconnu. Cette sélection est effective par des codifications sociales précises. C'est à ce moment-là que d'autres normes sont apprises. L'individu apprend à être professeur de danse dans la communauté à laquelle il appartenait déjà. Pour autant, ce n'est pas n'importe qui qui peut devenir danseur. Sans forcément parler de devenir professionnel, à un certain moment de l'apprentissage, l'individu peut passer des certifications, se présenter à des concours. Ces événements sont essentiels pour devenir danseur et donc essentiels dans la pratique sociale de l'individu (Guillard, 1997).

La pratique de la danse tend alors à transmettre des codes et des valeurs, quels que soient les objectifs de l'individu. Qu'il s'intègre en tant qu'amateur ou bien qu'il se professionnalise, dans chacun des cas il se soumet à des normes spécifiques. Cependant, les danses latines faisant l'objet de mon étude mettent en avant l'apprentissage de codes sociaux plutôt genrés. Il ne faut pas négliger l'aspect du couple lors de discussions autour de ces apprentissages. C'est d'ailleurs un des aspects les plus significatifs dans la pratique sociale. Les danses de couple se font forcément à deux, chacun avec leur rôle : femme et homme. La danse serait-elle alors une pratique sociale genrée ?

1.2.2 Une pratique genrée

La danse de couple est une pratique genrée qu'elle soit traditionnelle ou bien latine. D'un côté, on a la femme, sensuelle, féline, rebelle, farouche. Elle s'occupe de donner les mouvements de hanches, subit les rotations et pivots qui lui sont imposés. De l'autre, l'homme est viril, sûr de lui, tendre, fier, désirant la femme qui s'approche et s'éloigne (Dorier-Apprill, 2000). Le corps de la femme est décrit avec une précision telle que la femme serait le personnage principal dans la danse de couple. C'est ce que je pourrais penser. « Elle » attire les regards, « elle » fait se retourner les hommes. « Elle » attend l'invitation. L'homme est lui, observateur, et celui qui invite à danser. Il choisit sa partenaire. Alors la femme est celle qui prépare cette rencontre, celle qui influe le choix de l'homme (Dorier-Apprill, 2001). Lors de la danse, la femme se situe dans le temps présent à travers l'attente et l'écoute de son partenaire. L'homme se trouve lui dans une temporalité où anticipation et proposition se succèdent pour être capable d'enchaîner les pas ensemble. Les deux forment un tout mêlant grâce et gravité. Ainsi, dans le couple de danseurs, l'homme et la femme n'ont pas les mêmes missions et ne feront pas les mêmes pas. La distinction entre chacun est bien nette et me laisse comprendre les rôles sociaux sexués qui sont en jeu.

Les rôles attribués à chacun font de la danse une pratique genrée antinomique à ce que la société veut des rapports homme/femme. On imagine un monde plus égalitaire de jour en jour, avec un niveau similaire entre les hommes et les femmes tant sur les salaires, sur leur posture dans la famille, etc. Néanmoins, ce que la Bachata ou autre danse latine de couple attend du binôme, entre en contradiction avec les idéologies d'autant plus féministes aujourd'hui. La danse latine, la Bachata, met à l'épreuve les rapports masculins et féminins dans un monde socialement évolué sur les positions genrées, dans « un mouvement de féminisation de la société » (Dorier-Apprill, 2000, p. 165). C'est dans cette ambiguïté qu'il est difficile de redéfinir à quoi correspondent l'identité masculine et l'identité féminine dans la danse. S'arrête-t-elle à l'identité biologique ? Suffit-il d'avoir un chromosome Y pour être un homme dans la société ? Pour autant, ce chromosome ferait toute la différence sur la posture à adopter dans la danse.

La pratique se veut alors comme un médiateur d'évolution sociétale, de relation en devenir. On réinterroge sans cesse la place des uns et des autres notamment dans le couple de danseurs. Le public, les danseurs cherchent pourtant à s'affranchir des contraintes sociales. C'est un réel paradoxe qui n'empêche pas la pratique pour autant. On observe un vrai retour aux rôles traditionnels, de l'ordre de la régression. Cela n'est pas effectif dans la vie

quotidienne, les femmes ne sont pas plus soumises et les hommes pas plus phalocrates (Dorier-Apprill, 2000). De ce fait, chacun sait quel rôle il a à tenir. Le danseur ou la danseuse ne se comporte pas dans le couple de danse comme il ou elle se comporte dans la société. Dans la danse, il est alors question de jouer un rôle particulier. Ce jeu de rôle est un objectif premier dans l'apprentissage de la danse. Il fait l'objet d'une véritable « mise en scène sociale » (Dorier-Apprill, 2000, p. 197).

Ainsi, la danse de couple est une véritable mise en scène des stéréotypes genrés. Chacun a son rôle bien défini. C'est comme cela que ça se passe depuis les origines de la danse, les danseurs ne le discutent pas. Le « guidage de l'homme et l'écoute de la femme » sont considérés comme des « fondamentaux » (Dorier-Apprill, 2000, p. 142). Chacune des postures n'est pas remise en question, un véritable partage des rôles est établi et est pleinement assumé. Il y a une véritable distinction sociale sans possibilité d'échanger ou de mélanger les rôles. C'est aussi le cas dans une pièce de théâtre. Chacun a son rôle, bien qu'il y ait des doublures. Chacun apprend son texte et joue son personnage sans pour autant mettre en doute le rôle de l'autre. Eh bien, dans la danse, cela est similaire.

Par conséquent, la danse accentue la frontière presque impénétrable entre les sexes, catégorisant les pratiques de chacun sous cet angle-là. Cette frontière fait qu'un homme joue un rôle précis et la femme également ; rôles qui ne peuvent pas être échangés lors d'une même danse, mais qui restent partagés. La femme et l'homme savent quels rôles ils tiennent pour produire une seule et même danse. C'est d'ailleurs ce qui crée la qualité du couple de danseurs oscillant entre « harmonie » et « élégance » dans le meilleur des cas (Dorier-Apprill, 2000, p. 213). L'image du couple, ce qu'il laisse paraître est très important dans l'apprentissage de la danse comme pratique sociale. Le déséquilibre des rôles dans le couple de danseurs est ce qui crée les conditions de leur performance.

Le plus étonnant à travers les lectures est d'apprendre l'existence de « modes d'emploi à l'usage des femmes » (Dorier-Apprill, 2001, p. 80). Comme si la femme devait suivre une liste précise de processus conduisant à la danse. Si l'on en croit le mode d'emploi, la femme se laisse porter par cette succession de mots lui disant quoi faire et de quelle manière. Les femmes apprennent à se comporter d'une certaine manière face aux hommes, face à leur partenaire de danse. Le fait que ces modes d'emploi soient à destination des femmes uniquement marque d'autant plus la catégorisation des pratiques d'une part féminines et d'autre part masculines.

La danse latine de couple telle que la bachata est alors une réelle pratique genrée. Par son apprentissage, l'individu apprend des codes sociaux si ce n'est des façons de se comporter au sein du groupe. L'individu occupe une place précise d'autant plus en fonction de son genre dans la communauté. C'est ce qui détermine également son appartenance à celle-ci. Appartenir à une communauté tend à se positionner à travers elle, au travers de sa propre culture.

1.3 Appartenir à une communauté

Faire partie d'une communauté indique qu'on « fait partie » parmi les autres si ce n'est comme les autres. Cela implique le fait de partager un espace communautaire autrement dit d'être lié aux autres par cet espace. La communauté dont il est question à mon sens est celle de la Bachata. Les individus appartiennent à cette communauté et pour cela différents processus allant dans le sens du lien social et des codes sociaux se mettent en route.

Dans un premier temps, la danse permet de rester lié et de se positionner en tant qu'individu appartenant au groupe. Ce groupe prend sens dès les origines de la danse. Il est alors fonction de la localisation et la période de sa création, autrement dit du contexte d'émergence. En Amérique latine, il est difficile de définir quel groupe a créé quelle danse puisque les histoires nationales sont marquées par une certaine hétérogénéité des pratiques. Pour la plupart des danses latines que j'ai pu détailler dans le préambule, la forme est associée à un territoire géographique. Par exemple, la Cumbia est associée à la Colombie, la Bachata à la République dominicaine. Néanmoins, la construction communautaire n'est pas qu'une question de frontières étatiques (Aterianus-Owanga et al., 2019). Le mouvement des individus, des émotions, fait qu'il y a un sentiment plus fort prenant le dessus : celui d'appartenir ou non au groupe. La danse en tant que bachata est une certaine façon de se lier ou de rester lié à cette communauté et donc d'en faire partie encore. C'est ce qui vient nourrir ce sentiment d'appartenance. En la pratiquant, on renforce ce sentiment, et ce, que l'on soit en France, en Angleterre ou en Amérique latine.

Alors, on lie les différentes activités à l'univers social de référence et c'est ce qui crée des « champs sociaux transnationaux » (Aterianus-Owanga et al., 2019, p. 3). La danse, comme pratique d'Amérique latine, se développe comme telle, quel que soit le pays d'importation. Ce n'est pas parce que cette pratique est nouvelle à un certain endroit dans le monde que pour autant elle n'existe pas ailleurs. Et c'est en assumant cette histoire dans le nouveau territoire que la communauté se construit comme univers social de référence. C'est ce qui fait que la

danse permet de se situer dans un espace relationnel lors de phénomènes migratoires. On garde une relation avec sa communauté ethnique (Aterianus-Owanga et al., 2019). On développe de nouvelles relations par rapport à cette communauté. Les phénomènes migratoires forment un enjeu essentiel quant à l'évolution des danses comme pratiques communautaires. Ce que je me chargerai de faire ressortir plus tard. À ce moment, la communauté de Bachata s'étend à travers les territoires. On partage, on transmet les codes à ceux qui s'y soumettent. On se lie à ceux qui veulent se lier. On développe les possibilités d'appartenance pour ceux qui veulent y appartenir, coûte que coûte.

Pour appartenir à la communauté, il faut pouvoir partager la pratique. La communauté de référence doit permettre sa transmission tout comme elle devrait permettre les échanges entre chacun. C'est pourquoi j'affirme la bachata comme une pratique communicationnelle propre à la communauté. La danse est un langage construit à travers les codes publics qui prennent sens par l'individu (Dorier-Apprill, 2000). Elle transmet un message singulier qui pourtant a toute sa signification au sein de la communauté. Ce langage s'est construit par elle alors l'un sans l'autre n'a pas de sens. Par la danse, les mouvements ont une signification parfois due elle-même aux origines de la danse. Lors de rituels, on privilégie tel ou tel mouvement pour telle ou telle divinité. On communique avec l'autre par liminalité.

Aujourd'hui, plus que communiquer avec les divinités, la danse est un moyen de s'exprimer face aux rigidités sociales. C'est ce que l'on voit lorsque la danse fait l'objet de revendications. Danser permet de s'exprimer, de se positionner sur un sujet sur lequel il n'est pas réellement autorisé de prendre position. Ce phénomène est constaté dans les années 1980 avec un contexte politique particulier au Mexique (Aterianus-Owanga et al., 2019). Pour ce qui est de la danse contemporaine, la danse est une forme de pratique de résistance culturelle. Elle vient contrer ce que la danse classique transmet depuis toujours, c'est-à-dire cette rigidité et cette rigueur incommensurables. Par la danse contemporaine, la communauté prend plus de liberté, s'exprime plus librement quand, par la danse classique, le même schéma doit être reproduit à l'identique (Faure, 2000). Ainsi, par la danse, on exprime nos désaccords, on communique entre individus propres à la communauté. C'est une pratique communicationnelle en ce sens bien qu'elle ne soit pas verbalisée constamment.

Pour les danses de couple, en plus de la communication auprès d'un public, il y a la communication avec son partenaire. La danse permet de communiquer avec lui sans pour autant

réellement verbaliser les attentes. Dans tous les cas, par la danse on apprend à parler d'une autre manière. Il ne s'agit pas de mot, mais de gestes rythmés (Dorier-Apprill, 2000). Ils prennent quant à eux sens, en lien avec la musique et les paroles sur lesquels ils s'appuient. Quelque part, la musique et la danse sont intimement liées, permettant alors de donner sens à la communication et à la danse elle-même. C'est parce qu'il y a la danse que nous appartenons à une communauté spécifique. C'est parce qu'il y a la musique, qu'il est possible de danser. C'est parce qu'il y a danse et musique qu'il est possible de communiquer et de s'exprimer.

S'exprimer, partager, s'identifier participe à la construction de l'individu dans cet espace social qu'est la danse en tant que communauté. L'individu se construit par la pratique sociale. C'est quelque part ce qui permet de la pérenniser. Les pratiquants vivent par elle. Dans ce cas, on se découvre comme individu dans le monde au travers de la communauté. On s'insère au sein d'un espace social spécifique qui permet la construction du sujet et surtout de son sentiment d'appartenance qui ne se limite pas aux frontières géographiques locales et nationales. L'appartenance ne se limite pas non plus à ceux qui ont vécu les prémices de l'existence communautaire. On peut se sentir appartenir à une communauté sans pour autant avoir vécu les origines de celle-ci. Quelque part, ce sentiment est partagé de génération en génération. Bien qu'il soit soumis aux évolutions sociétales et territoriales, les générations s'étendent sur des zones diverses. Ces zones, à un moment délimitées par les frontières étatiques, ne le sont plus sinon le sont par la pensée de chacun et les habitudes de chacun. Ainsi, danser des nations sans état ne peut être limité uniquement si les gens eux-mêmes se limitent à partager cette danse, cette culture. Elle peut se limiter si l'individu ne ressent plus l'appartenance physique et affective qui le fait s'identifier (Aterianus-Owanga et al., 2019). Malgré tout, tant qu'elle sera partagée et transmise, il sera également possible d'y appartenir. C'est ce qui fonde l'identité culturelle au fil du temps.

Alors, appartenir à une communauté c'est construire une identité culturelle propre. La danse fait l'objet de cette identité-là, elle compose entre espace social et espace communicatif. Cet espace est représenté dans les origines par la rue elle-même, véritable lieu de vie et de naissance de la danse. C'est en ce point que l'espace urbain devient un lieu créatif et culturel par lequel il est possible de s'identifier. Pour autant, on ne met pas de côté la dimension essentielle de la danse comme étant à caractère national, voire politique et identitaire, d'une communauté en continuelle construction (Dorier-Apprill, 2000). Néanmoins, cette identité culturelle subit les évolutions. La danse que l'on connaît ou pratique aujourd'hui n'est pas celle

que nous pratiquions hier. Elle a été sous l'influence des expérimentations des communautés et des individus, ce qui a permis d'effacer les idées reçues par exemple. L'identité culturelle s'adapte alors aussi aux individus. Pour cela, il a fallu que les normes et règles instaurées au départ soient transgressées. La transgression en danse peut notamment avoir lieu par l'improvisation.

Dans le cas des danses latines, il s'agit de l'investissement de l'espace urbain. L'objectif est de mettre en relation des mondes socialement différenciés (Faure, 2000). Ainsi, ne serait-il pas plus judicieux de parler d'identité sociale pour appartenir à une communauté ?

2. Les danses latines comme pratique sociale à part entière : contexte culturel et évolutions

La danse est une pratique spécifique à une communauté. Par elle, est permise une vie collective. On partage des valeurs, des codes sociaux et des normes qu'on ne discute pas. C'est ce qui fait qu'on se sent appartenir à ce groupe d'ailleurs. Pour autant, les individus sont liés par les interactions avec autrui : ceux appartenant au groupe nous rappellent qu'on en fait partie ; ceux n'en faisant pas partie nous rappellent qu'on est différent des autres groupes. Cela crée notre identité face au groupe. Nonobstant, comme toute pratique sociale, la danse est soumise aux influences culturelles, sociales, politiques, individuelles et j'en passe. Elle constitue une dynamique à elle seule marquant d'autant plus cette idée de mouvement et de changement. À l'appui de mes lectures, je tente dès maintenant d'exposer ce qui constitue l'apprentissage de cette danse dans le temps et à l'échelle des territoires.

2.1 Contexte culturel de départ à l'origine des danses comme pratiques spécifiques à une communauté

Il me paraît évident de montrer l'importance du contexte de création des danses. Par lui, je comprends pourquoi il en est ainsi aujourd'hui. Pourquoi les danses tardent-elles à se développer ? Par quelle(s) culture(s) prennent-elles racine ? Ce sont des questions auxquelles j'ai pu répondre à travers la constitution de la danse comme une spécificité nationale, son histoire coloniale et les phénomènes migratoires. Chacun de ces phénomènes m'amène à repenser la danse non plus comme quelque chose que l'on pratique sur son temps libre en guise de loisir, mais plutôt comme un véritable objet de construction sociale, culturelle et nationale.

2.1.1 La danse comme « genre national » - (Aterianus-Owanga et al., 2019)

Selon Sylvia Faure, les techniques de danse, quelles qu'elles soient, sont dues aux « formes culturelles » (2000, p. 13). Cela veut dire que la pratique telle qu'elle se constitue aujourd'hui, est, d'une certaine manière, le reflet de la société dans laquelle elle se déroule. Néanmoins, elle s'est construite par la culture de l'époque laissant de ce fait une trace culturelle et sociale dans la pratique. Par ailleurs, le vocabulaire gestuel qui est en jeu dans chacune des formes de danse est issu de processus de socialisation. Ces processus tels que je les ai étudiés précédemment viennent codifier et formaliser les techniques. Quelque part, c'est ce qui permet son apprentissage. Or, la danse comme dynamique d'apprentissage se construit par et pour les autres. C'est parce que les mouvements humains sont perpétuels que la danse suscite des évolutions sociales et culturelles et plus tard, pédagogiques (Faure, 2000).

Dans certaines cultures, la danse participe à la construction de rituels, elle « peut être vue comme une situation rituelle » pour vénérer une divinité (Dorier-Apprill, 2000, p. 214). Autrement dit, dans les sociétés ancestrales c'est un moyen de se lier aux autres. C'est une autre manière de s'exprimer, de se rencontrer et de se découvrir qui se construit comme genre national. C'est à travers cette ritualisation que la danse se forme comme pratique sociale d'abord.

Dans le cas de la bachata dominicaine, c'est visible. En plus d'être un genre musical, elle est une danse de couple spécifique, produit « d'un genre national » (Aterianus-Owanga et al., 2019, p. 1). Ceci est observable puisque durant la première moitié du XXe siècle, elle permettait l'expression des ruraux lors de leur exode rural en direction des villes en République dominicaine. Ce phénomène migratoire n'est pas ce qui va influencer et redéfinir d'une autre manière la pratique de la bachata. Il permet d'autant plus aux individus propres à la culture de s'affirmer. Ils montrent qu'ils appartiennent à cette culture plutôt qu'une autre, dans ce cas à la culture rurale plutôt qu'urbaine. Alors au-delà d'être un genre national elle est à mon sens d'abord un genre local. Dans les années 1990, elle regagne une popularité par la migration vers les États-Unis à travers de nombreux phénomènes diasporiques. Ce sont ces phénomènes migratoires qui cette fois-ci viendraient garantir le genre comme national. La bachata est un moyen de s'exprimer et de montrer son appartenance en se confrontant aux autres. Ces autres sont extérieurs, mais c'est pourtant grâce à eux qu'il est possible de s'imposer comme culture

spécifique, voire genre spécifique. Le « genre "national" » évoqué par Aterianus-Owanga et ses pairs ne prend sens que dans le rapport à l'autre, autre comme communauté, culture, et non pas comme individu (2019, p. 1).

Par la danse, il y a, en plus de la circulation des ethnies, l'émergence d'une conscience nationale. Cette conscience est mise en avant dans le rapport danse/musique au regard de l'accent mis sur l'engagement corporel par le sentiment d'appartenance. Par-là, le corps dansant rappelle l'appartenance à une communauté locale. Le corps est donc un outil à part entière de constitution du genre musical comme un genre national. Il est un outil dans la construction d'une conscience nationale et dans le processus de nationalisme (Aterianus-Owanga et al., 2019). On se rattache, voire s'identifie au territoire national auquel on appartient. Les amateurs et professionnels sont acteurs de cette identification nationale. Ils la maintiennent au profit de leur pratique, valorisant le contexte culturel implicitement. En revanche, je tiens à montrer le manque de connaissance des danseurs pratiquant aujourd'hui sur les origines culturelles de la danse. Pourtant, il est important de pratiquer en connaissance de cause. C'est ce qui permet d'adapter et d'orienter la pratique.

Lorsque la pratique de la danse fait partie intégrante de la culture du pays ou de la ville, elle est mise en avant par tous les moyens (De Luca, 2020). L'exemple de la revue pour le Tango ici nous prouve à quel point l'importance de cette pratique culturelle marque les esprits. D'ailleurs, le fait de développer la culture de la danse par tous les moyens participe également à sa popularisation. L'objectif principal pour la communauté est de faire la promotion du Tango en le repositionnant sur le local. Le fait qu'un championnat se déroule à l'international montre à quel point la danse comme pratique sociale locale prend de l'importance dans le monde. Dans ce sens, les personnes découvrent, s'inscrivent dans ces pratiques pour l'adopter comme activité (*Ibid*).

Par ailleurs, la pratique musicale³ participe à la distinction des communautés culturelles. La pratique prend d'abord sens à travers une culture d'origine ; les autres ne venant que l'influencer. À partir de là, différents styles se forment à l'origine d'un cloisonnement même au sein d'une culture dansante par exemple. Plusieurs façons de danser constituent cette culture.

³ Ici est évoqué le terme musical pour évoquer la pratique de la danse. Ainsi, je parle de pratique musicale dans le sens de la danse plus que des rythmes sonores ou des instruments musicaux. Dans toute logique, la danse se réalise dans le même temps que la musique. C'est ce qui fait qu'elles peuvent être assimilées l'une à l'autre.

Dans un cas, nous dansons dans des fêtes privées (bals bourgeois) dans le second des fêtes publiques (carnavals, plus populaires). Au regard de ces différences de pratiques, des enjeux symboliques sociaux font face à ces tensions qui seront plus ou moins évidentes au regard des façons de danser. C'est l'exemple de l'apprentissage de la danse entre l'école de danse (culture académique) et la danse du village/bals (culture populaire) (Plisson, 2001).

Ainsi, la danse est un réel marqueur des évolutions culturelles. Elle se répand à travers les territoires en attestant de la pratique originaire d'une culture. De ce fait, la danse est un genre national, à condition qu'elle ne mélange pas les classes sociales. En effet, c'est quelque chose qui peut être mal vécu par les classes faisant face aux cultures populaires. Ceci s'explique notamment par les origines de la danse à travers le colonialisme par exemple. Cette notion est ce sur quoi je vais d'ores et déjà m'attarder.

2.1.2 Le passé colonial dans la construction des danses latines⁴

Évoquer le colonialisme revient à mettre en lien les populations d'Afrique avec les populations d'Amérique. C'est un concept qui est d'autant plus fort par son rapport à l'esclavage. La culture d'importation a ses habitudes, ses pratiques propres. Le fait d'amener cette forme de vie en confrontation à une autre implique la mixité des cultures et la création d'une culture commune nouvelle. Cet événement demande du temps puisqu'il s'inscrit dans les consciences individuelles plus que collectives. Sont imposées de nouvelles façons de faire, de nouvelles façons de penser ce qui vient directement heurter les consciences et les communautés dans leur ensemble.

La danse est liée aux cultes et croyances des groupes sociaux. Le colonialisme (par l'esclavage notamment) a apporté ces croyances en Amérique latine influençant les pratiques de toutes les couches sociales. Le colonialisme et l'esclavage sont donc à l'origine de la diversification des genres musicaux de manière qu'ils touchent force couches sociales. Ce qui peut également développer les influences sociales des populations *noires* (par leur rythme) s'explique par le fait qu'ils étaient présents (domestiques, travailleurs ou religieux...) (Dorier-

⁴ Sous cet aspect du colonialisme, je ne voudrais en aucun cas heurter les consciences. Ce que je me charge de faire dans cette partie est simplement d'explicitier ce qui a permis de constituer la danse. Le colonialisme est un phénomène crucial que je ne peux pas négliger. Je m'excuse d'ores et déjà pour les termes légèrement dépassés et catégorisés aujourd'hui comme témoin du racisme et des violences faites envers les populations africaines par l'esclavage.

Apprill, 2001). Les pratiques et la culture de ces dernières sont fortement influencées par la présence des populations noires.

Par ailleurs, les genres latino-américains prennent plus leur sens dans les rythmes *noirs* que les traditions indiennes rurales. Les rythmes des danses africaines font l'objet de rituel où l'esprit possède le corps. Les mouvements sensuels, points communs des styles africains, affirment la possession sexuelle par l'esprit. C'est pourquoi les danses rythmées *noires* sont très fortement critiquées par les ecclésiastiques. Considérées comme l'incarnation du diable, la population religieuse les dénonce. Selon eux, « danser c'est côtoyer le diable » (Dorier-Apprill, 2001, p. 51). Nonobstant, la danse à l'origine outil de rituel est aujourd'hui la pratique d'une passion (Dorier-Apprill, 2001).

Il n'est pas à négliger que trois familles culturelles composent la culture musicale d'Amérique latine : les Européens, les Amérindiens et les Africains (Plisson, 2001). Ces trois familles se sont entremêlées suivant un rapport dominé/dominant surtout à travers l'esclavage et les colonies mettant les *blancs* en position de supériorité. Cette identité par le biais culturel est alors la preuve du métissage de ces différentes communautés. La musique reflète notamment cela. Elle a subi les influences culturelles des sociétés, s'est adaptée à la population. Ainsi, le colonialisme participe aux mélanges des cultures de la danse et à son renouvellement au point de créer la propre culture musicale (Plisson, 2001).

Le passé colonial et l'inscription du genre national reconnu comme tel dans le monde résultent alors de phénomènes migratoires. Les peuples sont dispersés à travers les territoires et doivent ainsi composer avec de nouvelles cultures (Aterianus-Owanga, et al., 2019). Ces phénomènes diasporiques ne sont pas sans conséquence si je considère la confrontation des cultures selon un rapport de domination.

2.2 Culture dominée et culture dominante : une relation complexe

Lorsque deux groupes s'opposent tant par leurs pensées que par leurs pratiques, un d'entre eux cherche à devenir supérieur face à l'autre. Par conséquent, les cultures se positionnent dans une relation complexe mettant d'une part la culture dominée et d'autre part la culture dominante en confrontation.

Pour mettre en surbrillance les rapports de pouvoirs face aux propriétés culturelles, je m'appuie sur l'exemple de la Kizomba. Par elle, je m'aperçois que les cultures se diversifient. Une pratique culturelle d'origine ne sera pas la même, soumise aux influences sociales. Ce phénomène s'apparente à ce que je peux appeler la création de sous-cultures avec leurs propres affiliations identitaires (Aterianus-Owanga et al., 2019). C'est ce qu'on voit avec les différents styles de danses qui peuvent être créés sur la base du même genre. En Bachata, ce phénomène est assez fréquent par exemple (sensuelle, traditionnelle...). Ces affiliations marquent une concurrence entre ces cultures d'autant plus par les rapports de pouvoirs.

L'existence du rapport dominant dominé donne moins de légitimité à la culture des dominés. D'un côté, les dominants intègrent une certaine imitation sociale des cultures dominées. Cette population dominante cherche à s'imprégner des normes et pratiques culturelles qui iraient potentiellement dans son sens. Néanmoins, parce que la population dominée est dévalorisée, les dominants cherchent à s'en différencier. Il est question ici de « jeu social » qui s'exprime d'autant plus par la musique (Plisson, 2001, p. 3). Par la musique, nous dansons, ces deux pratiques complémentaires sont le lieu des enjeux des pouvoirs sociaux et culturels. Par exemple, les *blancs* se badigeonnaient le visage de cendre noire pour *ressembler aux noirs* et ainsi s'imprégner de la culture dans le rôle d'un individu *noir*. De ce fait, la musique et en parallèle la danse sont des marqueurs des jeux sociaux qui ont lieu entre différents groupes. Il marque le rapport de domination social et aussi culturel. Pourtant, la population dominée socialement est dominante culturellement (Plisson, 2001). Sous cette formulation, il est essentiel de considérer la culture dominée telle une pratique qui réussit à s'imposer auprès d'une autre. C'est en cela qu'elle reste à mon sens dominante. À ce moment, je m'aperçois de la réelle confrontation des communautés.

La danse a pour origine une communauté avec des valeurs, des habitudes et donc certaines façons de faire. C'est ce que j'ai pu mettre en avant précédemment. Toutefois, cela peut rentrer en contradiction avec les valeurs et règles morales de la communauté déjà présente. On se

retrouve à devoir résoudre un conflit faisant alors évoluer les pratiques de l'une ou l'autre des communautés. Malgré le fait des évolutions, la danse pour les populations *noires* est une manière d'exprimer la souffrance due à l'esclavage (Aterianus-Owanga et al., 2019). Cette pratique leur était laissée libre dans l'objectif d'éviter une révolte. L'inconvenance produite posait tout de même des problèmes à la communauté dominante et aux autorités administratives et religieuses. En effet, selon les auteurs la sexualité et le rapport au corps sous cet aspect faisaient l'objet d'un réel tabou : exhiber son corps est contraire à la morale (Aterianus-Owanga et al., 2019). Ces danses, pourtant *vulgaires*, sont dansées par de plus en plus de communautés diverses.

Quoiqu'en soit la confrontation entre les cultures, les danseurs font partie de la société (Guillard, 1997). Ils appartiennent à une communauté qu'elle soit dominée ou dominante. Cela dépend de l'histoire de la danse, de sa création et de son développement. Je m'explique. En matière locale, la culture peut être dominante (Aterianus-Owanga et al., 2019). Pratiquer la danse dans son village est preuve de prestige et donne une réputation à celui qui l'adopte. En revanche, plus on s'éloigne du territoire local, plus vivre en communauté devient complexe. S'imposer face aux autres le devient aussi. Un type de danse parmi tant d'autres, cela nécessite un plus grand besoin de faire connaître les pratiques culturelles à la société. Pour l'exemple de la Bachata, la danse est un moyen de se différencier. Elle est caractéristique des milieux populaires, face à une culture plus savante (Guillard, 1997).

Bien que les cultures musicales s'étendent d'un point de vue territorial, cette pratique reste pour Michel Plisson une « symbolique identitaire de classes moyennes urbaines » et donc reste locale (2001, § 18). Pour lui, les pratiques culturelles et sociales sont représentatives des classes sociales, ce qui rejoint l'idée des cultures dominantes et dominées. La culture des minorités sera toujours exprimée à travers les musiques. C'est un moyen de s'identifier et de se retrouver au sein d'une même communauté et quelque part de se différencier des autres (Plisson, 2001).

Pour autant, la danse fait l'objet d'une vraie dynamique. Elle s'étend sur les territoires par la pratique de l'individu. Il fait partie de la société ce qui permet d'inscrire véritablement la pratique dans cette mouvance. Les sociétés s'étendent et se croisent ; c'est ce qui permet de qualifier cette pratique sociale spécifique d'évolutive. Bien évidemment, les influences sont plus complexes et ne se contentent pas de simples croisements communautaires. À mon sens,

les danses évoluent à travers le temps et les espaces par leur position nationale. Les transformations qu'ont subies les pratiques ont pu heurter les consciences des uns et des autres, faisant que la pratique n'ait pas toujours été acceptée par les communautés (Aterianus-Owanga, et al., 2019). Quelque part, ne serait-ce pas plutôt ces rejets qui fondent la diversification des pratiques ? C'est ce qu'Aterianus-Owanga et ses collaborateurs me poussent à penser, ce que je vais dès maintenant développer.

2.3 Les danses latines, pratiques en évolution.

2.3.1 Le mélange d'influences et la globalisation responsables des transformations.

En Amérique latine, les *noirs* étaient très présents et ont influencé les cultures latines en y imprimant des éléments spécifiques à leur ethnie (Aterianus-Owanga, et al., 2019). Ce fut le cas durant toute la période coloniale. Inscrits dans un rapport de domination, les rituels guidés par la danse étaient la forme d'une négociation entre les dominants et les dominés (Plisson, 2001). Dans ce sens, les pratiques culturelles peuvent d'abord être des pratiques coloniales. Ces influences sont à mon sens productrices de syncrétisme. Autrement dit, par le mélange des pratiques, de nouvelles formes culturelles sont créées. Ce phénomène est ce qui permet la transformation des pratiques. Nonobstant, le colonialisme n'est pas le seul évènement participant à la construction des différentes formes de danses.

En effet, de manière générale, une communauté emprunte et refaçonne à son propre usage certains éléments de la culture lui faisant face. C'est ce que je peux appuyer à travers la culture américaine du cinéma qui se lance et se répand dans le monde. Les cultures qu'elle vient influencer ne sont pas pour autant dominées. Pourtant, le cinéma aujourd'hui — hors contexte sanitaire — guide les pratiques des individus dans le monde⁵. Les communautés ont su accaparer cet élément pour construire leur propre culture. Je renvoie ce phénomène à l'idée de la transculturation. Ce processus est le fait que les individus de cultures différentes rentrent en contact plus ou moins direct avec la communauté même. Les cultures se croisent et participent

⁵ Le cinéma est plus répandu pour les pays développés. Les pays européens, l'Australie, le Japon par exemple sont des pays au sein desquels la pratique prend de l'importance. Ceci est bien évidemment une liste non exhaustive.

alors à la diversification des pratiques (De Luca, 2020). Le cas du Tango reflète cette dynamique.

Le tango dansé s'est popularisé bien qu'il se soit diffusé comme valeur de la communauté argentine. Les années 1940 marquent « l'âge d'or du tango » (De Luca, 2020, § 8) faisant de lui une véritable pratique culturelle et sociale. Il se réaffirme comme pratique argentine surtout en affrontant les ethnies extérieures, ne faisant pas partie de cette communauté. Pour autant, elles participent à la pratique en apportant leurs influences tout en l'adoptant. Ainsi, en subissant le caractère transculturel, le tango se réaffirme comme pratique locale. Malgré tout, il est sous l'influence des apports migratoires notamment par l'exode rural et les migrations européennes. Cette pratique devient de plus en plus populaire au sens large étant l'objet d'un « processus de transculturation » de plus en plus fort (De Luca, 2020, § 9).

Je peux également prendre l'exemple du Samba pour appuyer la danse comme pratique évolutive. Cette danse est soumise à une forte transformation à partir de la fin du XIXe siècle. Elle prend une autre forme dans la société quelque part légitimée face à la mixité des cultures. Ce phénomène de vulgarisation pousse les auteurs et danseurs traditionnels à rejeter la danse comme ce qu'elle est devenue. Cela conduit à une nouvelle transformation qui s'étend au fil des communautés également. Pour autant, ce n'est pas parce que la danse ne se développe plus dans la communauté d'origine qu'elle ne se diffuse pas. Elle se transmet d'une autre manière tout en gardant les caractéristiques fondamentales d'origines. D'une certaine façon, les individus la pratiquent comme il leur convient à des échelles géographiques variées (Dorier-Apprill, 2001).

De surcroît, la danse en se développant à travers le monde, ne s'arrête pas aux frontières. Ce développement crée une tension entre les traditions de la danse et ce à quoi elle se soumet : une culture nouvelle. On tente de créer mettant en péril les origines de la danse. Ces influences impliquent qu'un genre musical n'est pas strictement spécifique à un pays. Pour l'exemple de la Bachata, je peux d'ores et déjà mettre en opposition la pratique de la population de République dominicaine et celle dans les casinos français comme celui de Montrond-les-Bains⁶. La population des casinos n'est pas celle des villes du pays d'origine. Ainsi, la danse n'est pas

⁶ Au casino de Montrond-les-Bains étaient proposés des cours d'initiation à la Bachata, la Salsa et la Kizomba les vendredis soir par l'école Rytm'N dance (Casino JOA, 2016).

une réalité statique, elle se diffuse, est soumise aux influences et c'est ça qui crée son essence et ses variétés (Aterianus-Owanga et al., 2019).

Pour autant, les évolutions des danses sont aussi dues à l'évolution des représentations. Au début du XXe siècle à Paris, émergent des polémiques sur le mélange des cultures. D'une part, le Tango a une connotation sexuelle, érotique et d'autre part, il reflète la grâce et suscite l'admiration. Adapter la pratique en tentant d'adoucir les mœurs est ce qui la fait évoluer. À partir de l'acceptation des codes et l'adaptation des pratiques dans la bourgeoisie, un dialogue prend effet entre la culture d'Argentine et la culture importée en France (Dorier-Apprill, 2001). Il y a de véritables aller-retour entre les deux, poussant chacune à apporter des modifications à l'autre. Par ces transformations, les communautés adoptent une façon de vivre suivant les convictions qui permettent de ne pas se plier à chacune des règles de l'autre communauté. La marginalisation opère dans ce sens. Par elle, pour ce qui est de la danse, on tente de ne pas intégrer les faits et gestes les plus connotés pour ne pas heurter les consciences. C'est ce qui participe à sa diversification.

Toutefois, la danse reste une pratique spécifique à une communauté, les nouvelles formes se retrouvent à graviter autour d'elle. Quelque part, c'est ce qui permettrait d'organiser la pratique malgré le fait de la globalisation. Ce phénomène appuie d'autant plus la nécessité de reconnaître les origines de la pratique. Le contexte local de création culturelle est d'autant plus crucial à travers les migrations et la globalisation. Les sources d'identification se développent à travers les espaces. Liés les uns aux autres, la pratique est organisée en réseau et circule de ce fait « dans et entre localités » (Aterianus-Owanga et al., 2019, p. 3). Cette approche est définie par l'auteur comme une approche translocale. Ce terme appuie d'autant plus la nécessité de faire apparaître les origines à travers ce réseau et donc les localités. De plus, chaque culture a un impact sur le contexte d'évolution de la danse créant à leur tour de nouvelles sources d'identification. Ainsi, l'approche translocale organise la pratique, mais aussi l'identification de manière qu'elle ne soit pas intégralement appropriée par chaque territoire et communauté.

Cependant, la pratique de la danse est aussi mise à mal à travers le tourisme. Les pays *latinos* ou d'Amérique du Sud sont les plus attractifs lorsque le tourisme se développe. Il fait de la Bachata un symbole à part entière de la République dominicaine par exemple (Wikipédia, 2020). Les touristes venant du monde entier découvrent les cultures de cette terre d'accueil qui la soumet également à de nombreuses influences. Plus qu'une théorie, c'est un fait. En

voyageant, nous participons à la vie de la nation au travers de sa culture aussi bien nationale que locale. Nous apprenons à vivre au sein même de cette population à savoir les Dominicains, même l'histoire de quelques semaines. Cet apprentissage culturel met en avant la danse comme pratique culturelle évolutive (Aterianus-Owanga, et al., 2019). Néanmoins, le tourisme et les migrations mettraient quelque peu la bachata en tant que spécificité culturelle en danger. Les identités sociales et l'appartenance des individus à cette communauté subissent l'influence du tourisme et toutes les évolutions les accompagnant tels que j'ai pu les évoquer jusqu'à maintenant.

L'exemple de la danse met alors en avant une dynamique circulatoire des champs à travers l'historique et les territoires. Cette dynamique est expliquée par la globalisation culturelle et la formation de nouveaux territoires sociaux et culturels. La pratique se construit par la globalisation. Quant à elle, se sont divers processus dont je peux faire référence pour appuyer les phénomènes de transformations.

2.3.2 Processus transformatifs

Les évolutions de la danse sont complexes tant sur l'échelle sociale que sur l'échelle individuelle. Les individus adaptent leur pratique à ces différentes échelles. Pour autant, ils subissent ces transformations. La globalisation, le colonialisme ne sont pas l'objet de leur propre réflexion. Ce sont des décisions prises par un groupe plus large de décisionnaires. Suivant les régimes politiques, les populations participent à ces choix sans pour autant y consentir.

Pour appuyer mes propos, je peux mettre la lumière sur un phénomène sanitaire que nous connaissons bien aujourd'hui : la covid-19. Les mesures sanitaires telles que la distanciation, le masque, le distanciel sont des décisions prises par le gouvernement indirectement choisi par la population même. Pour la danse, l'idée est similaire. Au départ, il était question d'une pratique communautaire spécifique qui permettait dans la majorité des cas son expression auprès des autres. Puis à travers son expansion, elle devient un véritable outil politique. Des décisions sont prises à l'échelle plus globale, indépendamment des sociétés d'origines. Les processus que je vais expliciter très prochainement en sont les principales explications. Pourquoi et comment en arrive-t-on à transformer les pratiques des communautés ? Parfois, l'évolution est nécessaire à l'adaptation des pratiques au cœur des sociétés évolutives.

2.3.2.1 Une politisation de la danse

Dans un premier cas, la danse a lentement été l'objet d'une politisation. C'est une idée que j'ai déjà pu évoquer ci-dessus à travers l'outil politique. C'est aussi ce qui rejoint l'expression des communautés face à l'opposition. Durant l'esclavage et le colonialisme, les individus dansent et ceci leur est autorisé pour éviter une révolte de ce peuple. Aujourd'hui, il n'est plus question de cette opposition, certes. Tout de même, la pratique d'un point de vue politique s'est démocratisée. C'est l'un des processus qui a participé à la transformation de la pratique. Par ce processus, les pays donnent plus de valeur à leur culture, à de plus grandes échelles ; d'abord continentale puis internationale par exemple. Ce qui est recherché principalement serait d'en faire une véritable pratique amatrice (Coulangeon, 2010).

À mon sens, les adeptes prennent une posture dans cette pratique et participent au fonctionnement des cultures territorialisées. Lorsque les pratiquants dansent la Bachata, ils y associent l'Amérique latine, la plage, le soleil et par conséquent les voyages. Par moment, cette idéalisation de la pratique participe au fonctionnement du pays dans lequel l'individu se rend (Coulangeon, 2010). Le tourisme est un outil politique non pas sans conséquences environnementales. Malgré le fait de conséquences plus ou moins bonnes, la terre d'accueil se retrouve avec un plus grand nombre d'individus consommant sur place. Démocratiser la culture peut alors être une alternative aux problèmes rencontrés dans le fonctionnement politique et économique.

Par ailleurs, la politisation de la pratique passe également au travers des inégalités sociales. Dans les années 1960, il y a un réel objectif politique relativement aux disparités sociales. En France, cette période est marquée par de grands mouvements sociaux remettant en question les pratiques telles qu'elles se déroulent à l'instant t. Les inégalités sont remises sous les feux des projecteurs par le biais des conditions ouvrières notamment. En ce sens, démocratiser la culture pose de réelles problématiques face aux cultures locales. La finalité première devient celle de répondre par l'intermédiaire de la démocratisation à la demande sociale, générale et nationale. On tente de répondre aux revendications en proposant différents accès à la culture par la démocratisation (Coulangeon, 2010). C'est en ce sens que l'on voit apparaître un ministère de la Culture à la même période par exemple. L'idée est de prendre en véritable considération la culture. La création de ce ministère donne en France notamment une meilleure réputation et meilleure reconnaissance aux artistes par exemple (Faure, 2000). Par conséquent, l'image de la danse se voit valorisée.

Le ministère de la Culture développe la danse — et autres pratiques culturelles — par des politiques spécifiques de décentralisation. Faure Sylvia met en avant ce besoin de décentralisation pour donner plus d'ampleur aux pratiques de danse, tout en étant quelque part légitimées (2000). Ainsi, par l'idée de démocratisation et donc de politisation de la pratique, la légitimation des pratiques prend effet. Cette légitimité se réalise dans deux sens : d'un côté, la pratique est reconnue et justifiée dans le pays d'exportation ; d'un autre, la pratique est reconnue comme pratique d'origine spécifique et est donc valorisée à l'échelle mondiale.

Ainsi, la politisation a de réels effets sur la transformation de la pratique de la danse. Étant mieux reconnue, elle devient un symbole aux contours parfois flous. Je suis sûre que si je me mets à demander aux pratiquants dans le monde de me raconter l'histoire culturelle de leur propre pratique, beaucoup ne sauraient pas me répondre sinon me dire « une danse d'Amérique latine ». Ces quelques mots sont fréquents aux dépens de l'historique social et culturel. Dans un sens, mon travail se charge alors de remettre cette histoire en avant pour *ne pas oublier*. Pour en revenir aux contours flous de la pratique me vient le processus de l'industrie musicale (Fléchet, 2008). Quelque part, son développement est lié à la politisation et à la démocratisation, ce que j'approfondis maintenant.

2.3.2.2 *L'industrie musicale*

Les rythmes brésiliens et *latinos* sont introduits en France au début du XXe siècle. Ces rythmes latino-américains sont d'abord perçus comme « un art musical nègre » selon Fléchet (2008, p. 176). L'apparition de l'industrie musicale apporte une nouvelle image à la danse. Par le disque, l'écoute est un phénomène de plus en plus répandu, même au-delà des frontières physiques. Cette nouvelle pratique de diffusion donne une réputation plus neuve et moins péjorative à la danse latine (Coulangeon, 2010). La pratique s'étend à toute classe sociale confondue. Les disques permettent alors de plus en plus d'appropriations de genres musicaux tantôt individuelles, tantôt communautaires. Pour autant, cela participe à la commercialisation de la pratique ce qui n'est pas réellement profitable aux classes sociales défavorisées marquant encore une fois l'écart d'accès à la pratique culturelle au fer rouge.

L'industrie du disque est un réel exemple d'outil participant à la mondialisation et la globalisation par la commercialisation. Ce phénomène est visible à partir des années 1930 notamment. L'industrie du disque fait de la danse un produit de consommation. Ainsi, la culture populaire peut éveiller la curiosité des autres classes par la pratique de la danse (Coulangeon,

2010). Dans cette finalité, les territoires participent à la construction de différentes influences. Cela fait appel à des processus d'adaptation des cultures des individus. Chaque culture va devoir s'adapter à ce qui s'impose à elle de nouveau voire à ce qu'elle impose aux autres. Les pratiques vont être d'autant plus influencées, demandant aux individus de s'adapter à de nouveaux fonctionnements, de nouvelles façons de faire et apprennent à composer avec cela (Dorier-Apprill, 2000). Le fait de passer par le disque, la pratique des musiciens se voit influencée. Sont enregistrés les sons, les rythmes voire maintenant complètement informatisés. Il existe aujourd'hui des logiciels permettant de varier les rythmes, les percussions et les basses par exemple. Ainsi, l'industrie du disque, et surtout des technologies actuelles, donne de nouvelles couleurs à la pratique.

Pour finir, l'industrie du disque passe également par la radio. L'utilisation de cet outil a fait basculer la musique *créole*, terme utilisé au préalable pour qualifier les rythmes *latinos*, à la musique latine. Elle a fait basculer la pratique du local vers l'international. Ainsi, c'est principalement à cet outil de diffusion que l'on doit la nomination des *danses latines*. Cependant, cette diffusion se fait de manière progressive en passant d'abord par l'Amérique du Nord où tout prend sens pour se répandre ensuite à l'échelle transnationale par le biais de l'influence des cultures américaines (Aterianus-Owanga, et al., 2019). Les phénomènes migratoires prennent d'autant plus leurs sens puisque ce sont eux qui expliquent la progression de cette diffusion. Les migrations en direction des États-Unis ont permis cette expansion. Sans ce pays, je peux me demander où en seraient la transmission et le partage de cette culture. Certainement, je ne serais peut-être pas en train de l'étudier ou de l'apprendre. Toutefois, l'industrie musicale permet quelque part à la culture de revendiquer la pratique à plus grande échelle comme *genre national* (Dorier-Apprill, 2001).

2.3.2.3 La créolisation

Ce processus est permis en partie par l'industrie musicale et permet la création du genre *latino* plutôt que créole. Mais en quoi consiste-t-il réellement ? Ce terme est évoqué par Dorier-Apprill (2001). Le sens n'est pas facilement identifiable dans son utilisation. C'est pour cela que je préfère me référer à son précurseur : Édouard Glissant. Il définit le concept comme :

« La créolisation est le métissage qui produit de l'imprévisible. Le métissage est une étape absolument décisive, mais n'est pas déterminant. [...] La créolisation c'est la créolisation des cultures du monde aujourd'hui dans leurs particularités, leurs diversités, leurs différences qui se mettent en contact et produisent de l'imprévisible. » (Glissant, 2020).

La créolisation est alors reflet du mélange d'influences. Cette idée est liée à ce qu'est le métissage. Ce dernier terme est défini par le dictionnaire Larousse comme une « production culturelle (musique, littérature, etc.) résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact » (Larousse. s. d. -c). Ainsi, par la créolisation, les civilisations viennent endoctriner les pratiques des unes et des autres, participant à la transformation de la danse notamment. Les diverses cultures rentrent en confrontation et cette opposition participe à la production de « l'imprévisible » tel un nouveau genre de danse.

Pour appuyer ce phénomène de créolisation, je prends le cas de la Salsa. Cette danse est soumise à la confrontation de la latinité et de l'africanité qui pourtant la fonde intégralement. Bien que Dorier-Apprill expose une danse sans histoire donc libre des mouvances et cultures, la salsa est tiraillée entre les rythmes *latinos* et les rythmes *africains* (2001). L'identité culturelle se veut ainsi conflictuelle. Pourtant, il serait plus judicieux de considérer le métissage en jeu entre les Espagnols et les Africains lors du colonialisme en Amérique. C'est cette confrontation qui crée le genre de danse en question.

Ainsi, ces deux rythmes, selon moi, viennent *créoliser* la pratique. C'est comme si je prenais un *shaker* dans lequel je me verrais mettre de la culture latine et de la culture africaine. Le mélange des deux, bien secoué, produirait la salsa comme une danse latine. Cette danse devient un réel *cocktail* entre diverses origines. Par conséquent, cette mixité est ce qui fonde réellement la salsa. Pourtant, elle reste difficilement acceptée par chacune des cultures. Cette difficulté est rendue compréhensible par le rapprochement aux sociétés coloniales et inégalitaires en Amérique. Alors, pour détourner l'appellation *danse latine*, on peut trouver

certaines danses sous la catégorie « danses tropicales ». Ces dénominations font que les danses, pour être transmises et enseignées en académie de danse, sont simplifiées et codifiées. Cela participe à une certaine forme de vulgarisation qui viendrait confondre les deux influences (latines et africaines) (Dorier-Apprill, 2001). Par conséquent, la créolisation permet l'évolution des pratiques de danse, mais ne serait-ce pas aussi un moyen de les vulgariser ?

2.3.2.4 Institutionnalisation des danses latines

La création de styles différents, la commercialisation et la diffusion à l'échelle internationale posent la question de l'apprentissage des danses. Par l'institutionnalisation, l'objectif serait de construire les danses comme un apprentissage à part entière dans des écoles de danse spécifiques avec des professeurs reconnus et diplômés. C'est d'autant plus vrai que sans cela, la frontière entre amateur et professionnel se veut parfois ambiguë. L'individu se découvre une passion pour tel type de danse, il se met à la pratiquer occasionnellement. A fortiori, cette activité prend plus de place. Le danseur va chercher à se perfectionner de plus en plus ce qui peut le mener à donner des cours ou occuper la fonction de partenaire. Ainsi, l'ambiguïté entre un professionnel diplômé et un professionnel qui ne l'est pas est levée par la nécessité de certification (Guillard, 1997). Automatiquement, poser la nécessité de certificat pose également le besoin d'institutionnalisation (Coulangeon, 2010).

Dans le cas du tango, la création de structures d'enseignement vient fortifier cette danse en tant que culture nationale. Elle est reconnue par le peuple, par le pays entier et le gouvernement. La culture nationale est sous l'influence de l'évolution de ses représentations. L'authenticité de cette culture nationale est alors symbolisée par l'académie nationale de tango (en République argentine) ; mais aussi l'université de tango (où les cours s'y trouvent plus théoriques) ; ou la fondation d'une « journée du tango » (le 11 décembre), des musées (depuis 2000) (Dorier-Apprill, 2001, p. 48). Tout ceci participe à l'institutionnalisation de la pratique du point de vue national dans un premier temps. C'est ce qui permet également à mon sens de contrôler l'évolution même de celle-ci.

Par ailleurs, le tango a évolué dans le monde à travers les réflexions de sa propre structure, de sa composition afin de faire du tango une danse universelle. Le fait de la rendre universelle oblige à s'interroger sur la pédagogie utilisée, c'est-à-dire comment transmettre cette danse. D'autant plus que l'apprentissage n'est pas si simple. Il pose des difficultés aux couples dansant dans la réalisation de figure, mais aussi dans la communication (Dorier-Apprill, 2001). La danse

de manière générale est alors une pratique évolutive tant sur sa propre construction que dans la construction des rapports interindividuels.

Tous ces processus de transformation en lien les uns avec les autres participeraient alors à produire un véritable changement de sens social et culturel.

2.3.3 Un changement de sens social et culturel par la globalisation

Aujourd'hui, dans la pratique il n'est plus question de rapport de domination entre communautés. Certains marqueurs ont alors disparu pour laisser place à une pratique d'autant plus sportive et artistique en s'adressant à un public moins spécifique et moins délimité par la notion d'identité communautaire. En effet, face à la mondialisation, les danses latines ne peuvent plus être associées à une culture, une communauté urbaine particulière contrairement à ce que Yves Guillard pouvait proposer (1997). Le fait de les apprendre en école fait des danses une pratique sportive plus que culturelle. On passe de « sociabilités urbaines [à] la performance artistique » (Dorier-Apprill, 2000, p. 57). Il y a également des lieux de rassemblement communautaire comme les biennales de la danse qui permettent un changement d'axe plus général.

En France, on voit émerger la formation d'un vrai réseau avec les échanges entre danseurs, le partage d'informations et d'adresses. Ce réseau permet de se regrouper pour danser notamment, mais participe aussi à l'échange de conseils dans différents domaines de vie (logement, travail...). Néanmoins, par la danse, les apprenants se détachent, malgré tout, des autres. La pratique reste un discriminant par exclusion de ceux qui ne font pas partie du groupe et donc ne participent pas à l'organisation de soirées et de manière générale aux événements organisés (Dorier-Apprill, 2000).

Pour imaginer ce changement de sens, le cas du Tango est encore représentatif. La pratique faisait l'objet dans un premier temps, dans les pays européens surtout, du mythe des maisons closes. En effet, la danse qu'est le tango, très séductrice, très genrée est rattachée aux pratiques sexuelles, érotiques (De Luca, 2020). Ainsi, dans les maisons closes, la pratique sexuelle était liée à la pratique du bal. Cette image a pendant longtemps porté cette danse sous cet angle de la vulgarité rendant l'étude historique difficile.

Pourtant, cette danse prend sens à travers ses fondateurs comme Carlos Vega. Ils ont tenté petit à petit de construire la danse en tant que pratique chorégraphique improvisée. Cette règle

de l'improvisation est ce qui permet à la danse de rafraîchir sa réputation au gré de la dynamique évolutive. Les « processus d'hybridation » énoncent alors un balancement entre les pas traditionnels et les variations possibles (De Luca, 2020, § 21). Par ailleurs, intégrer des variabilités conduit implicitement à réinventer la pratique au fil de sa propre histoire (Dorier-Apprill, 2000). L'hybridation, l'improvisation et le changement de sens sont rendus possibles par la globalisation.

Diffuser la pratique à un champ plus large d'individus et de communautés participe à la création de variabilités. Cela participe également à sa remise en question faisant d'elle une *autre* danse, autre que ce qu'elle était après les apports sociaux et culturels auxquels elle s'est soumise. Quoi qu'en soient les évolutions, les pas de bases sont cruciaux dans cette mondialisation de la pratique, d'autant plus pour l'apprentissage. C'est ce qui permet de conserver une once des origines, permettant à travers ce changement de sens social d'entretenir la pratique par ses fondements (De Luca, 2020).

La question des écoles de danse est alors fondamentale dans la transformation de la pratique par la globalisation et surtout dans sa transmission. C'est ce que j'ai pu montrer à travers le processus d'institutionnalisation notamment. Par ailleurs, les écoles de danse répondent quelque part aux besoins de ceux qui sont étrangers au milieu culturel et donc au milieu social. Ceux qui ne partagent pas les mêmes codes sociaux réclament l'institutionnalisation. Toutefois, une profusion des lieux de danse amène à une profusion de styles divergents d'une même danse (Dorier-Apprill, 2000).

Pour autant, il est aussi important que les pratiques se modernisent puisque la société évolue. Il faut répondre aux attentes de celle-ci et aux besoins d'apprentissages de ses membres (Coulangeon, 2010). Les politiques gouvernementales, l'industrialisation et l'urbanisation participent à ce renouveau. Pourtant, la danse est censée conserver son caractère identitaire. La communauté est supposée pouvoir s'identifier à son groupe continuellement (Dorier-Apprill, 2000).

Quelque part, la diffusion des cultures à l'échelle mondiale participe à l'apprentissage de savoir-vivre entre communautés. La danse, n'est pas alors uniquement question d'apprentissage de pas, mais bien de valeurs. Chacune des danses a voyagé à travers l'espace et le temps lui faisant subir des modifications par divers processus d'adaptation. La plupart sont passées de danse de quartier à danse de compétition faisant d'elles de nouvelles normes sociales autour

desquelles l'individu va se construire par son propre apprentissage (Dorier-Apprill, 2000). Il est tout de même difficile pour moi de définir de quelle manière l'individu s'intègre dans cette pratique. Doit-il se conformer ? Se différencier ? Ou les deux ? Ce sont des questions que je vais tenter d'élucider dans ma partie suivante ciblée sur l'individu dans son apprentissage social.

3. L'individu dans son apprentissage social entre conformisme et différenciation.

L'apprentissage de la danse, qu'elle soit communautaire ou sportive, met en jeu l'individu même. Il est acteur de l'appropriation culturelle et sociale que la pratique lui demande. Ce phénomène est réalisable par le corps. Ainsi, c'est par le corps que l'apprentissage culturel et social prend effet. Sans lui, l'individu ne s'inscrit pas au sein de la communauté (Le Breton, 2016). Par le corps, l'individu accapare alors des spécificités culturelles sans pour autant s'y conformer intégralement. Dans notre société, l'individu est soumis à diverses activités et pratiques spécifiques à divers groupes. S'identifier à eux lui impose de faire des choix en s'identifiant d'une part pour se différencier d'autre part. Ces phénomènes s'apprennent et c'est ce qui se passe en danse. L'individu oscille entre différenciation et conformisme dans le groupe ici dans un objectif d'apprentissage.

Dans cette partie, je me charge d'explicitier ce lien entre l'individu et le groupe par la perspective de la pratique sociale. Ceci me permettra ensuite d'aborder l'organisation pédagogique de la pratique et le rapport aux autres et le rapport à soi dans un sens moins sociologique et plus philosophique si ce n'est psychologique. Ce que j'ai abordé jusqu'à maintenant et que je me charge d'aborder encore pour quelque temps reste sous l'angle de la socio anthropologie. L'histoire, les origines et le devenir des communautés me permettent d'aborder l'individu et son propre corps comme implicitement soumis aux groupes et à ses valeurs et normes.

3.1 L'appropriation musicale et culturelle par le corps socialisé

Par la danse, il y a, en plus de la circulation des ethnies, l'émergence d'une conscience nationale. Cette conscience est mise en avant dans le rapport danse/musique au regard de l'accent mis sur l'engagement corporel par le sentiment d'appartenance. Par-là, le corps dansant rappelle l'appartenance à une communauté locale. Amateurs et professionnels sont acteurs de

cette identification nationale (Aterianus-Owanga, et al., 2019). Ce faisant, les codes de la communauté sont mis en œuvre par le corps de l'individu (Le Breton, 2016). C'est d'autant plus vrai lorsque je considère la danse comme une pratique mettant au premier plan les jeux corporels.

À travers la bachata, l'individu donne une certaine image du corps. On est souple, agile, léger, gracieux, sensuel. Chacune des qualifications de la danse comme pratique se rapporte au corps, aux comportements et attitudes du danseur (Guillard, 1997). Or, les comportements sont guidés par la communauté d'appartenance. C'est d'ailleurs cette dernière qui construit « la gestualité humaine » (Le Breton, 2016, p. 54).

La danse est une « performance identitaire » ancrée dans l'espace-temps. Elle place l'individu au moment où elle se déroule dans un espace délimité. Cet espace est déterminé socialement par la pratique elle-même et le sens que lui donne le groupe. Les individus se mettent en scène à travers lui. Alors, observer la danse en tant que telle c'est observer les mises en scène communautaires à travers les subjectivités (Aterianus-Owanga, et al., 2019). À mon sens, les pratiques communautaires s'ancrent au plus profond de l'individu, lui-même engagé par son corps. Je considère de ce fait le corps de l'individu comme vecteur de la globalisation de ces pratiques sociales et culturelles. Il est vecteur des performances communautaires évolutives. En tant que tel, le corps nourrit les réseaux transnationaux proposés par Aterianus-Owanga et ses collaborateurs, au regard de la pratique (2019). Le corps permet à la pratique de se partager à plus grande échelle.

Par ailleurs, la danse permet de prendre corps des propriétés sociales par des modes d'apprentissage et d'incorporation divers. Selon Sylvia Faure, ses modalités d'incorporations sont en lien avec la cognition et mettent la pratique face à l'observation (2000). Il est question d'un apprentissage corporel à part entière. Il n'y a pas de loi générale sur l'apprentissage corporel puisqu'il dépend de l'appropriation du corps et de l'esprit. C'est une pratique individuelle et subjective. En effet, l'individu est seul à décider de cet apprentissage ; il décide de mettre son corps au service de la pratique ou non. Ainsi, je rejoindrais l'autrice pour affirmer la danse comme l'objet du processus d'individualisation. Pour autant, l'individu doit construire son image entre hier et demain, et ce par rapport aux autres (Faure, 2000).

Par ces faits, le corps dansant est l'objet du savoir, mais il est aussi l'objet ou du moins le produit des usages sociaux. De ce fait, la danse est d'abord un outil de civilisation. Par exemple,

par la danse classique l'individu apprend à contrôler les pulsions et les émotions que le corps aurait pu ressentir. La danse se voit attribuer l'éducation des nobles dans l'apprentissage des bonnes manières et de savoir se comporter en société par exemple. Cette discipline, aussi présente dans la forme scolaire, renvoie à la singularité dans la danse (Faure, 2000). Je pourrais pourtant croire que la danse permet de mieux s'exprimer. Là, tout est relatif. Chaque danse permet l'expression corporelle des émotions à sa manière. À mon sens, les danses jouent avec les pulsions. Elles les dissimulent, voire les mettent en scène à travers les pas et les figures pour les mettre en avant encore et encore. En danse latine de couple, il est question de les mettre d'autant plus en avant de manière plus directe notamment. Quoi qu'il en soit, par la danse, l'individu apprend à s'exprimer autrement, processus d'autant plus facilité par le corps.

Néanmoins, le corps et la gestuelle prennent sens dans un contexte particulier. En effet, le mouvement a lieu à travers le temps, le lieu, les interactions et est intimement lié à la langue par laquelle il est explicité (Le Breton, 2016). La culture spécifique à la communauté guide alors le corps dans la pratique. Elle axe l'individu sur les formes d'expressions les plus adaptées au groupe et conformes aux liens sociaux (Bouvier, 2005). L'expérience corporelle est alors inhérente à la communauté. Quoique les processus d'incorporation soient dépendants des pratiques et des expériences socialisées des individus, c'est ce qui leur permet de construire leurs propres habitudes culturelles et savoirs (Faure, 2000).

Ainsi, les expériences des individus ne seraient-elles pas l'objet de prédispositions ? Parallèlement, j'entends évoquer les concepts dispositionnels. Ils permettraient en quelques sortes de construire la pratique de l'individu et de la communauté par ses propres choix. Un des concepts dispositionnels auquel je me réfère est l'*habitus* (Bouvier, 2005 ; Sonolet, 2010). Il est défini comme « l'attitude que prend un groupe ou une classe envers la société, un système de dispositions intégrant des éléments structurels et individuels, constitués socialement » (Sonolet, 2010, p. 39).

À travers cette définition, je me permets de considérer la notion d'*habitus* en deux sens. D'une part, il s'agit d'attitudes guidées par les expériences sociales et les choix des individus dans un groupe. Ces expériences le prédisposent à des attitudes plus adaptées aux attentes du groupe. Pour autant, les attitudes sociales sont marquées — et donc individualisées — par le corps de l'individu. Par ce concept, l'individu s'individualise dans le groupe. Toutefois, et d'autre part, le concept dispositionnel qu'est l'*habitus* vise l'uniformisation des individus au

sein du groupe ; ou des groupes au sein de la société si je pars de la définition. Ce processus est ce qui constitue et guide les liens entre chacun de ceux appartenant au groupe (Bouvier, 2005).

Ainsi, l'*habitus* est à mon sens une condition sociale pour l'intégration dans le groupe. On ne s'intègre pas dans un groupe tel quel. On tente de s'adapter aux autres, d'adopter inconsciemment certaines habitudes et certains comportements. C'est comme une mémoire corporelle. Tout est en lien avec l'expérience. Cela constitue la capacité d'agir de manière inconsciente, mais prédéterminée par rapport à ses précédentes actions (Faure, 2000). Le concept que j'ai préalablement défini permet cela. C'est d'ailleurs dans ce sens que Bouvier le considère comme une « capacité à instruire » les conditions permettant à l'individu de nouvelles expériences sociales (2005, p. 231). Par le groupe, l'individu apprend ou plutôt incorpore les attitudes et les capacités d'action nécessaires tout en s'affirmant comme sujet au sein du groupe. En danse et en Bachata dans mon cas, les expériences sociales sont essentiellement corporelles. Alors, je considère le corps comme outils de cet *habitus* ; le corps est un préalable à cette disposition. C'est à travers lui que l'individu peut mettre en marche ce processus étant finalement ni plus ni moins qu'un processus de socialisation (Sonolet, 2010).

Comme ce sont les expériences qui guident les prochaines, dis vulgairement, et donc que l'individu est celui qui donne sens au groupe quelque part ; alors le groupe est aussi reflet des origines sociales de l'individu. Il sera certainement plus à même de s'intégrer dans le groupe des pratiquants de Bachata qu'un autre dû à son statut social. C'est ce que Coulangeon met en avant au regard des pratiques musicales⁷ (2010).

L'appropriation de genres musicaux se fait ressentir sur l'appropriation de genre des CSP (Catégories socioprofessionnelles). Par la musique, on s'approprié des pratiques propres à la communauté qui est délimitée par les classes sociales voire les diplômes. Ces appropriations sont bien sûr soumises aux évolutions sociétales telles que le développement de l'industrie de la musique, comme j'ai pu le mettre en avant. Malgré tout, l'individu se soumet à ce genre musical qui correspond ou non à ce que le groupe renvoie (Sonolet, 2010). L'orientation de la pratique musicale en fonction du statut social prend corps dans l'individu, tout comme son âge permet de comprendre un autre biais pour cette appropriation. Avec ce qu'il intériorise dans sa

⁷ Les pratiques musicales font à mon sens autant référence à la musique elle-même qu'à la danse. La danse est une pratique intimement liée à la musique. Sans cette dernière, la première n'aurait pas de sens. C'est pourquoi je fais référence aux pratiques musicales pour la danse.

vie quotidienne, il adapte ses comportements, ses goûts en l'occurrence (Coulangeon, 2010). L'âge et le statut social, comme les expériences sociales, sont l'effet d'une différenciation dans la découverte des types de danses latines par exemple. Nonobstant, l'individu met son corps au service de la pratique de danse, quelle qu'elle soit.

Toutes ces appropriations sont alors à mon sens permises par le corps. Chaque individu en a un lui étant propre. Il y aurait autant de corps divers que d'individus sur terre. Ainsi, même si le corps s'intègre dans le groupe en tentant de s'y conformer, il reste individualisé. Cette unicité est ce qui permet la différenciation au sein du groupe. On adopte les attitudes nécessaires à ce dernier, les autres ne l'étant pas restent libres à la personne en tant que sujet. Pour autant, l'identification et l'intégration du sujet au sein du groupe restent indispensables, mettant l'individu au cœur des relations en lui permettant de partager.

3.2 L'identification au sein du groupe

En faisant partie du groupe, l'individu ne prend pas toujours conscience de ce que cela implique. De prime abord, il est placé dans les interactions et pratique la danse comme étant le fruit de ses propres décisions. Or, s'il peut s'intégrer au sein du groupe, c'est d'abord parce que cela lui est permis. Le décisionnaire reste le groupe dans son ensemble. Il apprécie l'appartenance du sujet en tant qu'individu adaptable. En ce sens, si l'individu n'est pas capable de s'adapter aux pratiques inhérentes au groupe, il n'en fera pas partie. En revanche, pour que cela soit rendu possible, j'imagine qu'une *période d'essai* lui est implicitement proposée. Ainsi, durant un certain temps, l'individu, comme dans le cadre d'un contrat de travail, doit être capable de se mettre en avant et de montrer en quelque sorte qu'il mérite sa place au sein du groupe. Pourquoi vous plus qu'un autre ? Ceci est une question fréquemment posée lors d'entretiens avec des employeurs et pourtant cette interrogation prend sens dans la danse.

Dans une majorité des cas, le recrutement est aiguillé par un profil type recherché. On veut, par le biais de ces entretiens, sélectionner l'individu, le salarié le plus proche du profil et qui répondrait le mieux aux attentes. Pour la bachata, le phénomène reste similaire. Le reste du groupe a des attentes envers l'individu désirant s'intégrer. Ce n'est pas réellement négociable contrairement à l'entretien d'embauche, toutefois, l'individu se met en jeu socialement en tentant de se conformer aux attentes en question (Le Breton, 2016). Dans cette perspective, l'identité de l'individu se construit par le groupe.

Une fois la sorte de période d'essai passée, pour faire partie intégrante au groupe, le danseur, apprend à se réaliser au sein de lui. En premier lieu, il apprend la pratique même. Ensuite, et peut-être ce qui peut paraître moins évident sur le fait, il apprend les valeurs correspondantes. Néanmoins, cet apprentissage n'est pas plus théorisé que les techniques de danse. Pourtant, « les modes d'apprentissage inscrivent les individus au cœur des relations sociales particulières » (Faure, 2000, p. 53). De ce fait, il existe un moyen par lequel l'individu s'identifie au groupe. La notion d'identification renvoie à celle d'identité. En effet, s'identifier est ce qui permet de déterminer l'identité. Alors le groupe détermine l'individu ; autrement dit, l'individu est une représentation du groupe.

Pour autant, la notion d'identité renvoie, à mon sens, à un phénomène plus subjectif qu'il n'y paraît. D'après le dictionnaire Larousse, l'identification s'agit du « processus par lequel le sujet constitue son identité, sa personnalité » (s. d. -b). Ainsi, il est évident que le fait d'appartenir au groupe n'est pas sans conséquence identitaire. Une fois que l'individu est lancé dans le processus d'identification, il incorpore ce qui sera difficilement démobilisé par la suite. Dans ce sens, je rejoins les pensées de Badea & Deschamps dans le cas où « plus l'individu s'identifie à son groupe, plus son identité sociale est saillante » (2009, p. 94). Dans la danse, c'est flagrant. Plus l'individu danse ce que son groupe danse, plus il est considéré comme un danseur à part entière.

Par la danse, une des manières d'être lié est physique. La connexion kinesthésique présente dans les danses de couple vient rendre ces sentiments d'appartenance individuelle plus collectifs du moins communautaires. Le corps est alors encore une fois mis en jeu dans l'appartenance communautaire dont il peut être question par le contact physique. De cette manière, on ressent les choses par le sentiment d'appartenance. Ce sentiment est partagé par tout un chacun à la condition qu'eux aussi appartiennent à cette communauté. C'est ce qui les lie (Aterianus-Owanga et al., 2019). Alors, par le contact, le danseur tente de s'identifier ; encore une fois, le corps permet de s'identifier aux autres.

Néanmoins, en danse latine de couple, telle que la Bachata, se pose la question du genre. Nous avons vu que cette pratique sociale est intégralement genrée. Cette notion n'est pas à négliger au regard des processus d'identification. C'est un point que j'appuie d'autant plus au regard de la distinction corporelle qui met l'homme et la femme dans la dialectique de l'identité communautaire. En effet, cette distinction homme et femme a pour conséquence la construction

du groupe sous deux angles : d'un côté, l'individu féminin s'identifie au sous-groupe des danseuses ; de l'autre, l'individu masculin s'identifie au sous-groupe des danseurs. Bien qu'il y ait des caractéristiques communes aux deux, la pratique est d'autant plus individualisée selon si nous sommes une femme ou un homme. Je visualise cette individualisation comme le produit de la dialectique homme/femme (Dorier-Apprill, 2001). Un homme ne peut pas devenir naturellement une femme et inversement. L'un s'individualise par rapport à l'autre. L'être social en question ne sera pas le même pour l'un comme pour l'autre.

Cette notion d'individualisation me permet d'en arriver au fait que l'identification au groupe permet aussi l'individualisation. Ce que l'individu, homme ou femme, réalise, c'est l'objet de sa volonté même si celle-ci est influencée par la volonté collective d'appartenance. Alors, l'individu reste seul à se lancer dans la pratique, reste seul lorsqu'il s'agit d'intérioriser les valeurs et la pratique dans son ensemble. Il apprend et ceci lui est possible en partie par sa propre volonté.

3.3 Les comportements et expériences sociales propres à l'individu : comment pédagogiser la danse ?

Dans un premier temps, on se conforme à une communauté en s'identifiant à elle. Il y a autant un phénomène d'individualisation que d'identification en jeu même si l'on se pose la question de cette dialectique. Les mécanismes d'identification entre un élève et son maître par exemple viennent consolider l'identité du groupe et de ce fait le sentiment d'appartenance à celui-ci (Dorier-Apprill, 2000). Ces mécanismes marquent les moyens de reconnaissance les uns des autres à l'intérieur du groupe tout en permettant à l'individu de se différencier d'eux.

Cette différenciation est possible par son individualité. En effet, l'individu est unique par son expérience. Chacun n'a pas le même vécu que son voisin ou du moins ne l'a pas perçu de la même manière qu'autrui (Guillard, 1997). Son niveau est également unique. En bachata, les débutants n'ont pas le même niveau de danse. À mon sens, ce qui détermine ce *niveau* est la capacité d'apprentissage et d'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette capacité est quant à elle distinguable d'un individu à l'autre (Faure, 2000). Enfin, notre écologie corporelle nous permet également de nous différencier du groupe. Dans le dictionnaire du corps, l'écologie corporelle est apparentée à la manière de se comporter envers les autres, mais aussi envers soi-même. Ceci permet à chacun de s'adapter au contexte en modifiant « leur compréhension de l'écosystème et les modes d'action du corps dans ces situations en action »

(Andrieu, & Boëtsch, 2018, p. 155). Ainsi, si je reprends ces trois formes de différenciation, je constate que ce processus est cognitif. L'expérience, le niveau et les comportements envers autrui poussent l'individu à réfléchir sur sa propre pratique. Ces faits me poussent à aborder alors la notion d'*Ethos*.

Sylvia Faure aborde cette notion dans la discussion au regard de la transmission des valeurs (2000). L'*éthos* des danseurs est, pour elle, propre à eux. Cette notion prend sens dans les comportements de l'individu, dans sa manière d'être et de faire. Aussi, elle prend sens dans son corps (Andrieu, & Boëtsch, 2018). Ainsi, même si elle était définie au regard du groupe des danseurs de Bachata, elle est propre à l'individu même. Dans ses manières d'agir et de penser, l'individu tend à améliorer sa pratique au sein du groupe de danseurs. Il a la volonté d'être meilleur que les autres et pour cela, il peut parfois mettre à mal son corps. Ainsi, l'éthos bascule entre ce que le l'individu se croit capable de faire et ce qui finalement lui résiste. Alors, l'individu dans sa pratique en relation avec les autres oscille entre plaisirs de danser et la contrainte que cela peut lui imposer. Chacun a un degré de plaisir et de contraintes propres à lui. À travers eux, on apprend à résister aux jugements de valeur, on apprend à croire en soi.

L'apprentissage de la danse implique alors l'apprentissage de ces croyances et contraintes. Le danseur apprend à s'y conformer, s'y adapter. Tous sont soumis à cette dynamique même si le degré reste spécifique à chacun. Alors ce qui est acquis lors de l'apprentissage de la danse comme la persévérance, le contrôle de soi et le dépassement de soi tels que Sylvia Faure les propose, est ce qui construit socialement et pour autant individuellement le sujet danseur (2000).

Par ailleurs, les processus d'incorporation sont dépendants des pratiques et conduites passées des individus et c'est ce qui leur permet de construire leurs habitudes et savoir-faire. La danse permet de prendre corps des propriétés sociales. Ces modalités d'incorporations ont une dimension cognitive et mettent la pratique face à l'individu lui-même. En ce sens, il y a encore moins de lois générales sur l'apprentissage corporel lorsqu'il s'agit de l'appropriation par corps et par l'esprit. Pour autant, il faut quand même permettre l'apprentissage de la bachata à travers une certaine pédagogie.

De plus, la danse soumet l'individu à l'identification par le partage de valeurs, de normes et de l'histoire sociale, mais aussi à la différenciation par l'expérience corporelle mise en jeu dans la pratique sociale. C'est pourquoi le processus d'individualisation m'interroge au regard

du couple qui se constitue par la danse. L'individu doit se comporter et apprendre au sein du couple. Alors il n'y a pas que le groupe qui se constitue en danse de couple. Je pense que se forme un tout autre rapport à autrui à travers le binôme. Un phénomène se veut subsidiaire quant à la compréhension de la pratique de la bachata et de son apprentissage.

Par conséquent, je comprends que l'apprentissage de la bachata est plus complexe que cela en a l'air. Bien que les techniques soient définies, que les pas de bases soient inscrits dans l'histoire culturelle de la pratique, imaginer une pédagogie ne s'en tient pas là. La construction sociale à laquelle s'est soumise la danse a largement influencé une *pédagogie de la danse* comme je pourrai la construire dans le chapitre suivant. Pour comprendre comment une pédagogie a pu se construire, il est nécessaire de reprendre les points que j'ai pu évoquer sous ce même angle. Ainsi, comment la bachata a-t-elle pu se pédagogiser ?

Une des pédagogisassions prend sens par le lien social. Le fait de devoir se lier aux autres par la pratique, appartenir au groupe et par conséquent intérioriser les valeurs et codes nécessite un apprentissage précis. Ce dernier est appréhendé de manière similaire malgré les générations. À travers ces propos je veux laisser entendre que cette vision de la transmission sociale est une étape en faveur de la pédagogie. Cela peut même faire l'objet d'une première pédagogie de la danse, qui, au fil du temps et des évolutions que j'ai pu expliciter plus haut, change.

Certes, la pratique a sa propre histoire, l'individu aussi. Justement, la pédagogie est vue sous cet axe. C'est-à-dire que, le fait qu'il y ait ces divers facteurs, la danse a besoin de se construire en tant que tel. Pédagogiser la danse revient à cela. Il est vrai qu'aujourd'hui divers styles pour une même danse surgissent, mais cela n'en fait pas moins que la bachata reste la bachata. Et lorsqu'on apprend à danser la bachata, ce ne sont pas des pas de salsa ou bien des pas de chacha que l'on apprend. Pédagogiser la danse revient aussi à cela.

Pour autant, quelle pédagogie permet de diffuser la danse ? Comment l'apprentissage et l'enseignement de la danse doivent-ils être vus pour diffuser cette pratique sociale ? Ce sont des questions auxquelles je vais tenter de répondre dans mon prochain chapitre. Il s'agira dans un premier temps d'aborder la danse sous l'angle de la pédagogie traditionnelle. Je montrerai dans un premier temps que c'est à travers elle que l'élève entre dans l'apprentissage de la bachata. L'enseignant se charge de mettre en place une même manière de faire pour tous pour permettre à l'élève d'entrer dans l'apprentissage. La pédagogie traditionnelle permet cela. Néanmoins, l'apprentissage de bachata, qui est une danse de couple – faut-il le rappeler – ne

ne passe pas uniquement par cette méthode pédagogique. Cette pratique va plus loin. C'est ce que je vais aborder dans la continuité du chapitre ce qui me permettra d'arriver progressivement à ce qui problématise l'apprentissage de la danse de manière générale : l'individu lui-même. Le couple comme $1+1=1$, l'individu comme ce 1, et l'inconnu qui invite à danser le temps d'une danse lors d'un événement sont ce qui influence la stabilité de la pédagogie et de la pratique sociale tel que j'ai pu l'aborder dans ce premier chapitre.

Laissons place à cette tentative de construction d'une pédagogie de la bachata.

Chapitre 2 : la bachata, une pratique pédagogique

Tout ce qui peut s'inscrire dans le cadre d'une formation ou d'un enseignement mérite une réflexion pédagogique. Comme l'école peut être réfléchie, je veux apporter une réflexion à l'art et plus précisément à la danse de couple.

De prime abord, il n'est peut-être pas évident de définir une pédagogie de la danse. Je vais alors tenter de rendre un peu plus pédagogique cette pratique abordée jusqu'à maintenant sous l'angle d'un apprentissage communautaire. Ce que je m'empresse d'étudier est ce que j'entendrai par le terme « *pédagogisation* » au cours de ma réflexion (Faure, 2000, p. 57). Ce terme est à comprendre comme le processus qui rend une pratique, un enseignement, pédagogique. Dans le cas de la bachata, il s'agit de réfléchir la pratique suivant son enseignement. Comment peut-elle être transmise ? Quelles sont les méthodes mises en avant pour le faire ? Bien que l'apprentissage soit social, il dépend tout de même d'un mode organisé méthodiquement avec des procédures spécifiques aujourd'hui. D'ailleurs, l'école de danse dans laquelle se déroule l'apprentissage a besoin de cette organisation pour fonctionner.

Quoi qu'il en soit, si je m'intéresse à l'étymologie du terme enseigner, je comprends ce qui peut être en jeu. Enseigner ou *insignire*, aborde l'enseignement comme une tentative de laisser une trace chez l'apprenant par le savoir transmis et acquis (Félix, 2011).

Ainsi, se questionner sur l'aspect pédagogique de la danse revient à se questionner sur les modalités de transmissions du savoir en question. Cela signifie également s'interroger sur l'apprentissage et l'enseignement avec d'une part la posture d'apprenant et d'autre part la posture d'enseignant. Malgré le fait qu'on attribue souvent la pédagogie au champ de l'éducation pure, il est pour moi intéressant d'interroger la posture pédagogique face à la pratique de la danse. Selon Chopin, cette question du pédagogique est à voir à travers la professionnalisation croissante (2015). De plus en plus d'individus deviennent des professionnels de la danse, enseignant en tant que professeurs de danse. L'auteure ne s'est pas chargée d'établir les liens entre pédagogies classiques et la pédagogie du champ chorégraphique. Est-il possible de parler de pédagogie en danse comme nous parlons de

pédagogie scolaire ? En effet, comme il est possible de théoriser la pratique de l'enseignement (scolaire, universitaire), il est possible de théoriser l'enseignement chorégraphique. Plus complexe est le fait de théoriser le mouvement, caractéristique de l'apprentissage en danse. C'est probablement dans cet axe que la différenciation pédagogie traditionnelle et pédagogie chorégraphique se révèle intéressante.

1. Une pédagogie traditionnelle pour un apprentissage de la bachata

Dans un premier temps, l'enseignement de la danse peut s'apparenter à un enseignement traditionnel. Par celui-ci, il s'agit de visualiser ce qui peut représenter les pédagogies traditionnelles. Comme j'ai pu le préciser, une définition est construite autour des critiques lui étant associées, alors je vais essayer de m'en éloigner et d'être la plus neutre. Par ailleurs, c'est très certainement la pédagogie traditionnelle qui permettrait d'amorcer l'apprentissage de la danse.

Considérer l'individualisme communautaire pour construire une pédagogie ne me suffit pas. Il est nécessaire de comprendre ce qui construit la pratique dans l'enseignement. Pour cela, je décide de prendre en compte les courants et les méthodes pédagogiques tant étudiés par les sciences humaines et sociales. L'approche philosophique est celle qui me permet de prendre conscience de cela (Bru, 2012). Mais aussi, c'est ce qui me permet d'apparenter les méthodes pédagogiques plus scolaires aux méthodes pédagogiques en danse. C'est parce qu'un travail de construction et de critiques philosophiques a été fait qu'il m'est possible de construire scientifiquement cette comparaison.

La bachata est perçue de manières diverses suivant l'institutionnalisation de celle-ci. Parfois, et dans l'exemple des danses latines, elle peut être perçue comme une activité irrationnelle défiant l'institution qu'est l'école par exemple. Au contraire, les conservatoires permettent quant à eux d'affirmer en quelque sorte la pratique. Mais pour en revenir à l'irrationalité, ceci prend sens notamment avec l'idée de corps dansant, mouvant, subjectif, non figé.

Pour autant, la danse est soumise à une véritable « réflexion didactique » (Félix, 2011, p. 36). L'auteur s'est chargé de réfléchir l'enseignement de la danse dans les établissements scolaires. D'ailleurs, certaines épreuves du baccalauréat ciblent la pratique de la danse (Félix, 2011). Cette réflexion tend à faire de l'objet culturel et social qu'est la danse, un objet organisé

en savoirs et normes qui permettent son enseignement. Cette façon de penser la danse n'est clairement pas effective uniquement pour l'enseignement scolaire. Je constate que ce processus prend forme dans les écoles de danse par exemple. Les professeurs se retrouvent à penser des manières de transmettre la danse. Suivant le type, la réflexion ne prend pas la même orientation, mais reste didactisée.

Malgré les difficultés rencontrées sur une tentative de définition des pédagogies traditionnelles, opposer la « méthode traditionnelle » à la méthode non traditionnelle (ou active) ne suffit pas à définir l'une comme l'autre. Le fait de cibler mon travail sur le rapport entre l'apprentissage des danses ou du moins l'enseignement à la pédagogie traditionnelle me pousse à réfléchir plus précisément sur les méthodes traditionnelles. En revanche, « que peut-on entendre par « méthodes traditionnelles » ? » (Bru, 2015, paragraphe 2). L'auteur met en avant les caractéristiques principales de cette méthode comme étant les suivantes. Pour les quatre critères, je me suis appuyée sur les propos de Marc Bru (2015).

Premièrement, il s'agit d'une transmission qui permet de donner⁸ le savoir directement aux élèves. Eux sont supposés le recevoir et le retenir. Le savoir serait dans notre contexte les passes en danse.

À cela s'ajoute l'utilisation de moyens traditionnels pour l'enseignement. Dans l'ouvrage il est question du tableau noir, des exercices, des évaluations. Bien évidemment en danse, ces aspects ne sont pas apparents. En revanche, je me permets de les assimiler : le miroir correspond au tableau ; les exercices sont les entraînements et la reproduction de la figure ; les évaluations pouvant être les retours du professeur ou des autres élèves sur la réalisation de la figure et ce qu'il y a à corriger. Bien évidemment, les moyens sont spécifiques au domaine dans lequel ils sont employés. Par là j'entends le fait qu'un miroir ne peut pas remplacer le tableau dans une salle de classe et inversement.

Troisièmement, il est nécessaire de se référer aux contenus traditionnels tels que les savoirs théoriques (Bru, 2015). En danse, les contenus traditionnels sont ceux qui ne peuvent pas être transformés tels que les pas de base, les postures et les règles dans le couple de

⁸ L'enseignant donne le savoir aux élèves à travers les processus de transmissions traditionnels. Le terme *donné* est employé pour insister sur cette relation verticale allant du professeur aux élèves. L'enseignant transmet un modèle précis que les élèves s'empressent de reproduire, quels qu'ils soient. Cependant, par la pédagogie traditionnelle, l'élève s'exerce-t-il autant qu'il en aurait besoin ?

partenaires guidage/suiveurs. Ce sont des formes traditionnelles qu'il faut faire appréhender et intégrer à l'élève de cette manière précise. Il n'y a pas d'autres manières de faire, un pas de base reste un pas de base et il est très important de savoir le maîtriser.

Enfin, selon l'auteur les formes d'enseignement reproduisent ce qui s'est toujours fait culturellement (Bru, 2015). C'est historique. Ainsi, cela revient à parler des pas de bases qui s'inscrivent dans l'histoire culturelle de la danse, tel que j'ai pu le montrer dans le premier chapitre. C'est en ces diverses caractéristiques que je me charge d'approfondir l'enseignement de la danse comme un type de pédagogie traditionnelle permettant notamment de transmettre le savoir.

1.1 Une transmission de savoir : lien avec le triangle pédagogique de Jean Houssaye

La réflexion de Marc Bru sur la transmission du savoir et les outils employés pour y arriver me renvoie à ce que Jean Houssaye peut aborder avec le triangle pédagogique, aujourd'hui réputé en Sciences de l'éducation (Bru, 2015 ; Houssaye, 2014). Tenter d'établir une correspondance entre la danse et les pédagogies traditionnelles m'interroge sur ce triangle. Son analyse s'appuie sur un lien entre trois acteurs : l'enseignant, le savoir et l'élève. Les relations entre chacun sont irréductibles. Par exemple, la relation entre le professeur et le savoir n'est pas la même que la relation entre l'élève et le savoir (Bru, 2015).

Pour autant, réfléchir l'enseignement ne pose pas simplement la question du « faire apprendre quelque chose à quelqu'un » (Chiffлот, 2008, p. 66). Cela renvoie à cette conception triangulaire. Naturellement, on comprend que la pédagogie n'est pas uniquement s'intéresser à la dyade enseignant/enseigné, mais plutôt à une relation triple (Chiffлот, 2008). Par conséquent, et d'après Jean Houssaye, trois rapports sont possibles pour déterminer le regard pédagogique nécessaire à adopter (Bru, 2015) :

- Le *processus enseigner*, caractéristique du lien entre le savoir et le professeur : l'élève se plie au savoir qui est transmis par l'enseignant. À travers ce processus, les attentes et représentations ne sont pas prises en compte dans l'enseignement. Il y a le savoir qu'il faut maîtriser et pour ça, c'est l'enseignant qui permet de le réaliser.
- Le *processus former* caractéristique du lien entre le professeur et l'élève : ce processus privilégie la relation entre les deux acteurs en mettant le savoir au second plan. C'est

considérer que la relation saine entre l'enseignant et l'élève permet d'introduire le savoir ensuite.

- Le *processus apprendre* caractéristique du lien entre élève et savoir : l'élève accède au savoir de manière autonome, l'enseignant n'est là que pour guider les élèves si besoin.

À travers l'explication des processus, il est possible d'affirmer que la pédagogie traditionnelle est le reflet du *processus enseigner* mis en avant dans le triangle pédagogique. C'est également la réflexion qu'apporte Jean Houssaye. En effet, ce processus privilégie la relation entre le savoir et l'enseignant mettant à l'écart l'élève qui occupe « la place du mort » (Houssaye, 2014, p. 14). Dans cette posture, l'enseignant transmet le savoir à sa manière, tel qu'il l'a conçu. Le savoir reste identique, quel que soit l'élève en face de lui, c'est lui qui doit s'adapter pour réussir à intégrer le savoir lui-même (Bru, 2015).

Lorsque je me place sous l'angle de l'apprentissage de la bachata en couple notamment, je réalise que ce processus et les méthodes y étant rattachées sont les plus parlants. Je m'explique. Lors d'un cours de danse, l'enseignant prévoit de travailler un enchaînement plus ou moins précis construisant le vocabulaire chorégraphique des élèves. C'est le savoir qui sera ensuite transmis à l'élève, peu importe sa situation personnelle. L'élève quant à lui, répète la figure et tente de l'intégrer du mieux qu'il peut. Il s'adapte aux savoirs proposés quoi qu'en soient ses capacités. Bien évidemment, les enchaînements ne seront pas les mêmes selon les niveaux (Bru, 2015). Mais là encore, la pédagogie traditionnelle permet cette répartition en niveau rendant plus homogènes les groupes.

De surcroît, lorsque j'aborde le versant *enseigner*, cela m'amène également à réfléchir le courant magistro-centré défini par Marguerite Altet (2018). Selon elle, une tradition met le savoir en première ligne, en ce sens l'acte d'enseigner prend forme. De plus, la pédagogie magistro-centrée s'axe plus particulièrement sur l'activité du maître dans l'organisation de sa classe et ses cours (Altet, 2018). L'enseignant opte pour une composition plus magistrale où un cours est un savoir abordé pour une même classe.

Même si l'enseignement est privilégié face à l'apprentissage, ce n'est pas pour autant que l'activité de l'élève ne doit pas être suscitée. En revanche, c'est en insistant sur l'activité du maître qu'on parvient à produire l'activité de l'élève (Houssaye, 2014). La première est un stimulant pour la seconde. En danse, cela est essentiel à comprendre d'autant plus que c'est directement l'activité du professeur de danse qui est à l'origine de la reproduction de l'apprenti

danseur. Encore une fois, on s'axe sous l'angle de la pédagogie traditionnelle par l'imitation en permettant l'apprentissage de la danse.

À travers ces divers courants, je constate que la pédagogie traditionnelle penche en faveur du savoir. Il a donc une place privilégiée lorsqu'un enseignant réfléchit son enseignement. Lorsque je m'intéresse à la question du savoir, puis-je comprendre qu'il s'agit de savoirs élémentaires, prérequis construisant un semblant de *socle commun* ? Je peux établir un parallèle avec l'apprentissage de la danse qui consiste en premier lieu à l'apprentissage des bases. Certains exemples en sont le *blocstep*, *l'hésitation*, le *slide* et le *basic*⁹. Cette liste reste non exhaustive. Pour autant, aussi longue soit-elle, pour danser la bachata, il faut savoir maîtriser ces pas et leur guidage envers la partenaire. Le savoir en danse reste uniforme, tout comme le savoir envisagé sous l'angle de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014).

Pour tenter de définir une pédagogie de la bachata de couple, j'ai décidé de m'appuyer sur les différents modèles abordés par Marc Bru : « modèle traditionnel, modèle d'éducation nouvelle et pédagogies actives, modèle de maîtrise, modèle global et autonomisation » (2015, §10). À travers mes observations dans les cours de danse dispensés et les définitions de l'auteur, deux modèles me paraissent plus évidents en danse : le modèle traditionnel et le modèle global et autonomisation. En effet, la posture de l'enseignant, face à l'élève comme une relation asymétrique où il y a celui qui sait et celui qui ne sait pas ou peu, renvoie au modèle traditionnel (Bru, 2015). Pour ce qui est de l'autonomisation, l'élève acquiert des compétences et des savoirs en danse lui permettant de danser avec sa partenaire et de maîtriser les pas de bases de manière automatisée. En revanche, un danseur débutant n'a pas ces clefs-là et c'est là l'objectif de l'enseignement : permettre à l'élève d'avoir les moyens de danser et de retravailler les figures avec sa partenaire.

Suivant cette réflexion, je comprends que le modèle de l'autonomisation n'est pas permis avant le modèle traditionnel. Ce dernier incite à croire que l'élève présent ne sait pas. Il n'a

⁹ Le basic est un pas de base où il s'agit d'un enchaînement de 4 pas sur la gauche et 4 pas sur la droite sur 8 temps en tout (si je me place dans la posture Homme dans le couple). L'hésitation est souvent expliquée de la manière suivante lors des cours de danse « j'y vais, je n'y vais pas ». Il s'agit de faire un pas, de ramener et d'y aller sur deux temps. L'ensemble doit être réalisé sur 4 temps. Pour le slide il s'agit de glisser en 4 temps sur le côté. Enfin, le blocstep demande de réaliser un carré avec nos pas enchaînés. Ce sont des basics comme suit : deux pas à gauche, deux pas en avant, pointé, deux pas à droite, deux pas en arrière pointé.

Le fait de devoir expliciter les pas me renvoie à une problématique à laquelle la pédagogie est confrontée : comment décrire les figures en danse ?

donc ni les moyens ni les outils pour danser en autonomie. L'enseignement doit lui donner les clefs et surtout les moyens de les maîtriser. Ce n'est qu'après cela qu'il est autonome dans ces apprentissages préalables. Maîtriser les pas de base est essentiel pour la réalisation d'enchaînements nouveaux. Dans un sens, ce qui est révélé par Marc Bru suivant les modèles renvoie à la progression du simple vers le complexe qui est souvent mis en avant dans les pédagogies traditionnelles (Altet, 2018).

Contrairement aux pédagogies de l'éducation nouvelle, la pédagogie traditionnelle ne place pas l'élève au centre de l'apprentissage. C'est d'abord une des critiques qui peut lui être associée. Pourtant, cette distinction est importante à analyser dans le cadre de l'apprentissage de la danse. En raison de l'activité physique concrète du danseur, penser un parallèle avec les pédagogies actives est presque naturel. Pour autant, un des critères qui me paraît évident est que, quel que soit le niveau ou la capacité de compréhension de l'élève, le professeur transmet son savoir. C'est à l'élève de le recevoir et de l'intérioriser (par le biais de l'activité). L'objectif n'est pas de mettre en avant la liberté de l'individu ou bien de « former des citoyens » tels que le permettrait l'éducation nouvelle, mais bien de constituer ce qui s'apparente au « dressage » (Houssaye, 2014, p. 98).

Le terme de *dressage* est évoqué par les partisans de l'éducation nouvelle à l'encontre de la pédagogie traditionnelle. J'aurais tendance à évoquer ce concept de manière moins péjorative dans le sens où ce sont les élèves qui se conforment au savoir et non pas l'enseignant qui se conforme aux élèves par exemple (Houssaye, 2014). En danse, c'est encore moins probable. En effet, il ne peut pas y avoir différents *blocstep* (un des pas de base en bachata) autant qu'il y a des modalités d'apprentissage diverses. Les savoirs ne peuvent pas être adaptés à chacun. Une hésitation reste une hésitation, un basic reste un basic.

À l'aide des critiques, il est possible de construire une définition de la pédagogie traditionnelle. Selon, Houssaye, une définition est possible à travers sept caractéristiques (Houssaye, 2014, pp. 11-12) :

1. « Le maître central » : c'est lui qui organise, oriente et ordonne la mise en activité et les interactions (à travers les questions-réponses)
2. « La relation pédagogique impersonnelle » : le savoir occupe une place essentielle faisant face aux élèves tous autant qu'ils sont. Chacun occupe une place selon son rôle (maître ou élève) et non pas selon son individualité.

3. C'est l'élève qui a besoin du maître : l'enseignant occupe la place d'expert en détenant le savoir. L'élève a alors besoin de lui pour recevoir ce savoir-là.
4. La transmission d'un savoir coupé de la vie : l'apprentissage et l'enseignement de la danse posent des exigences premières qui ne sont pas celles de la vie quotidienne. Pour autant, je reviendrai sur ce point prochainement puisque la danse permet la construction du sujet.
5. Un modèle normatif : le professeur est un modèle sur lequel s'appuient les élèves en visant cette perfection-là.
6. Un modèle bureaucratique : avec les recrutements, les évaluations sur table des élèves, mais aussi l'évaluation de l'enseignant. Ceci est moins évident pour la danse que pour l'institution scolaire. Il n'y a pas d'inspection établie ou de programme spécifique en danse. Pour autant, les concours et championnats internationaux (proposés par la FFD¹⁰) constituent à cette réévaluation des compétences professionnelles de l'enseignant s'il décide de s'y soumettre.
7. Un modèle de supériorité : la relation instaurée est asymétrique, faisant de l'enseignant quelqu'un de supérieur à ses élèves.

Dans l'enseignement de la danse, il est possible de retrouver une majorité d'entre eux. Le savoir, comme la danse, est éloigné de la vie quotidienne au moment de l'apprentissage. Pour autant, il recoupe à être appliqué plus tard en situation réelle. Les élèves sont là pour danser comme les professionnels. Pour cela, ils ont réellement besoin du professeur de danse. Il sait danser contrairement à l'élève. Ainsi, le savoir occupe une place toujours aussi importante. Il est clair que l'enseignement de la danse se rapproche d'une organisation traditionnelle. Cependant, cela ne me suffit pas pour dire que la danse est une pédagogie traditionnelle dans son ensemble.

Pour compléter la réflexion, je peux citer le passage suivant, significatif : « les élèves sont assis en rang et font face au tableau noir et à l'enseignant ; ils travaillent chacun seul, mais en bloc, font les mêmes exercices dans le même temps, passent sans cesse d'activités collectives comportant des séquences de questions-réponses et des démonstrations au tableau à des activités solitaires » (Houssaye, 2015, p. 106). Dans un cours de danse, les élèves sont debout alignés et font face au miroir et au professeur de danse. Ils reproduisent l'enchaînement chacun

¹⁰ Fédération Française de la Danse

indépendamment, en couple. Ils le font dans le même temps et passent de cette reproduction simultanée – faisant émerger des questionnements ou des difficultés auxquelles vient remédier le professeur – à une répétition de l’enchaînement chacun de leur côté, tout en prenant en compte les retours de l’enseignant. Par ce schéma, je démontre par-dessus tout en quoi la danse se reflète sur la pédagogie traditionnelle quoique le savoir transmis ne soit pas théorique sinon pratique (Houssaye, 2015).

En donnant des caractéristiques précises aux méthodes pédagogiques, on pousse de manière générale à enfermer chaque enseignement dans chacune des catégories. Or, Marc Bru montre l’importance de considérer qu’une méthode peut être traditionnelle sans concevoir l’intégralité des critères élaborés. Une pédagogie peut être majoritairement traditionnelle tout en empruntant implicitement des outils ou des moyens spécifiques à d’autres méthodes dites actives par exemple. Ainsi, la danse ne s’appuie pas uniquement sur ces pédagogies traditionnelles. Certes, il y a un savoir, que l’enseignant doit transmettre à ces élèves. Ces derniers doivent l’intégrer et le maîtriser. Pour autant, la créativité dont il est nécessaire de faire preuve en art et surtout en danse laisse place à une improvisation et des capacités d’adaptation plus larges que la pédagogie traditionnelle ne le permettrait. (Bru, 2015). C’est ce que je me charge de préciser plus tard.

Pour l’heure, je me dois d’approfondir la place du pédagogue dans les pédagogies traditionnelles. J’ai pu montrer que le savoir était réellement important. Le pédagogue joue un rôle à ce sujet puisque c’est lui qui le transmet. Pour autant, de quoi est-il réellement responsable dans la transmission de la danse comme savoir ?

1.2 La place du pédagogue

L'acte d'enseigner en pédagogie traditionnelle place l'enseignant dans la posture de celui qui explique verbalement ou physiquement par de la démonstration sans prendre directement en compte l'intersubjectivité (Houssaye, 2014, p. 91). En effet, au moment de la transmission, il n'y a pas réellement de relation inter-individuelle. L'enseignant diffuse le savoir, les élèves le reçoivent et l'appliquent, dans un premier temps ça en reste là.

À mon sens, l'intersubjectivité interviendrait plus tard lorsque le professeur de danse corrige les postures, les enchaînements. Elle intervient également lorsqu'entre pairs on se prodigue des conseils. Deux partenaires essaient de réfléchir aux corrections à apporter ou bien à ce qui a mal été réalisé afin de mieux faire ensuite. Quoi qu'il en soit, l'intersubjectivité n'est pas le propre de la fonction du pédagogue dans le cas de mon étude. Le premier objectif du pédagogue n'est pas de mettre en lien les uns et les autres, mais de transmettre le savoir.

Par ailleurs, si j'évoque l'enseignement de la danse sous l'angle de la pédagogie traditionnelle, je peux relever le rôle de l'enseignant comme *intermédiaire* entre le savoir et les élèves. Cette posture rend ses explications et démonstrations objectives. Il sert de modèle et de référence sur laquelle s'appuient les élèves (Houssaye, 2014). Par la pédagogie traditionnelle il permet alors deux choses : l'expérience du savoir en l'ordonnant (de manière plus implicite) et la maîtrise du savoir par l'élève. Dans ces deux axes, son rôle n'est pas remis en question.

Par conséquent, la pédagogie traditionnelle s'inscrit dans une logique d'accompagnement. L'enseignant introduit les savoirs et permet aux élèves de l'intérioriser. Il initie l'accompagnement en le positionnant face aux élèves. En revanche, par cet accompagnement le professeur met en avant l'écart entre lui et son public, entre son cours et le monde. C'est quelque part ce qui le différencie de la pédagogie active où l'élève est totalement actif et l'enseignant est là comme guide et non pas comme celui qui sait (Houssaye, 2007). Ici, chacun a un niveau bien spécifique. Pour autant, cet éloignement est ce qui peut lier les uns aux autres.

Puis-je comprendre que la pédagogie traditionnelle permet en un sens le lien ? En effet, la pédagogie traditionnelle provoque la relation aux autres que ce soit entre élèves ou bien entre élève et professeur. Les experts sont utiles pour les novices et plus généralement chacun est

utile à ses pairs : c'est cela qui dynamise le groupe et donc la pédagogie traditionnelle que l'enseignant met en place (Houssaye, 2014).

Pour le lier à la danse, la relation entre pairs et avancés / novices me semble la plus significative. En effet, bien que l'enseignant transmette son savoir sans pour autant se poser la question de la place de l'élève dans tout ça, les pairs s'entraident et se corrigent. Lorsqu'une partenaire ou un partenaire est un peu plus débutant et qu'il n'a pas encore les bonnes techniques de guidage, les bons enchaînements, l'autre partenaire peut lui donner les explications nécessaires. Je démontre la même logique lors de la relation entre l'élève et l'enseignant où l'expert vient rectifier les postures ou les pas sur le novice (l'élève). Cette relation est à mon humble avis ce qui permet de faire fonctionner la pédagogie mise en place par l'enseignant, initialement.

De là, lorsqu'un enseignant se retrouve face à son enseignement, il se rend parfois compte de ce qui a plus ou moins fonctionné. Cette réflexion est nécessaire pour adapter l'enseignement face à l'apprentissage des élèves. Ainsi, il ne faut jamais se contenter de ce qui a pu marcher pour certains, il y a quelque temps. Chaque année, chaque séance, chaque semaine, réfléchir sa pédagogie est essentiel. Ceci vaut pour l'univers scolaire, mais pour tout autre enseignement comme celui de la danse, de la musique et plus généralement de l'art et du sport. Cette réflexion se place du côté du processus enseigner qui est défini par Jean Houssaye (2007).

Nonobstant, un professeur de danse qui occupe également la place de pédagogue nécessite des prérequis. Il faut avoir appris à danser pour l'apprendre aux autres. Il faut même avoir présenté des concours, des championnats pour réussir à se faire une place dans l'enseignement de la danse (Chopin, 2015). En danse, il est clair que l'individu devient pédagogue après la pratique. Il peut transmettre et diffuser la pratique à condition de l'avoir lui-même pratiquée. Nul ne peut s'improviser pédagogue de la danse sans maîtriser l'objet de l'apprentissage. Ainsi, la posture du pédagogue n'est pas à négliger dans la transmission de la danse. Apprendre à danser à un couple (de partenaires) n'est pas inné et pour aiguiller au mieux les apprentis dans le mouvement par exemple, il vaut mieux avoir appréhendé le mouvement soi-même.

Cependant, cette condition ne suffit pas au statut de pédagogue. Savoir danser n'est pas la seule condition pour réussir à théoriser l'apprentissage et l'enseignement de la danse. On n'est pas pédagogue en danse, mais plutôt « danseur-chorégraphe-pédagogue » (Chopin, 2015,

p. 39). Selon l'auteur, un pédagogue de la danse ne peut pas l'être sans être chorégraphe et/ou danseur. Les trois fonctions sont dépendantes si l'on tend à être pédagogue.

Mais surtout, ce statut de pédagogue (sous-entendu de chorégraphe ou danseur) participe au travail de mémoire de la danse, ou au maintien de l'histoire de la danse. Le professeur voit se perpétuer la pratique par sa transmission. Il partage les techniques, les styles et les mouvements auprès de ses élèves. Par ailleurs, un professeur de danse n'est pas à l'origine même des techniques. C'est en ce sens que le professeur de danse, pédagogue, se voit être le passeur de la pratique (Chopin, 2015). Il participe à sa diffusion, dans le temps. Autrement dit, le pédagogue participe à la construction de la danse comme pratique d'enseignement. Il transmet, et donc permet à la danse de perdurer un peu plus.

Pour autant, il ne faut pas oublier le fait que cet acteur précis est là pour faciliter la transmission des savoirs. L'enseignant est comme le traducteur du savoir. Il doit le rendre suffisamment simple pour qu'il soit accessible à son élève dès les premiers cours. Progressivement, les pas et enchaînements plus complexes pourront être appréhendés. Le parallèle avec la pédagogie traditionnelle est que j'observe une progression du simple au complexe (Houssaye, 2007). En effet, l'objectif n'est pas de rendre le savoir inaccessible. C'est pourquoi l'enseignant a ce rôle de simplificateur.

La pédagogie est un moyen pour le pédagogue de transformer le savoir et de le transmettre à travers différentes méthodes. Quelque part, il est question d'organiser l'apprentissage (Altet, 2018). Clairement, le rôle du pédagogue en danse revient à « décomposer les figures, proposer des structures cohérentes entre elles, travailler le guidage, l'écoute de l'autre, la musicalité, proposer des cours pour les femmes uniquement... »¹¹ (Dorier-Apprill, 2000, p. 142). Et pour faciliter cette transmission, la pédagogie de la danse est axée sur la transmission des expériences. C'est à partir de ce qu'il a vu et voit que l'enseignant peut cibler les besoins et limiter les erreurs fréquentes.

¹¹ Les cours dont fait référence l'autrice ne se rapportent pas directement à l'apprentissage de la danse de couple et ce que cela implique. Pour les femmes, dans le couple, il est important d'avoir ce qu'on appelle du *style*. Ce sont donc ces cours qui permettent de travailler la technique dite du *styling* : il s'agira d'adopter les bons gestes, les bonnes postures afin de rendre la danse de couple plus esthétique ensuite. Le *ladystyle* et la pratique de couple ne sont pas pour autant dépendants.

Par-dessus tous les apports théoriques sur la posture du pédagogue, il n'en reste pas moins qu'il doit pouvoir se *jeter à l'eau* pour enseigner : c'est le commencement. Or, le commencement ne s'apprend pas. Quoi que l'enseignant ait décidé de faire au préalable, il ne sera fixé qu'une fois son enseignement commencé. Personne ne peut commencer à sa place, personne ne peut lui faire apprendre comment commencer. Uniquement le courage le lui permet (Félix, 2011). À mon sens, le pédagogue se doit d'être courageux pour remplir ses fonctions. Il doit assumer ces choix pédagogiques, quels qu'ils soient.

Pour que ce soit possible, la situation ne doit pas être trop prévue par l'enseignant et ne doit pas être trop dans le divertissement. L'un et l'autre empêchent la mise en activité du professeur. C'est pourquoi d'un côté l'enseignant en danse doit prendre en compte l'existence de références conceptuelles et artistiques dans son geste professionnel (Félix, 2011). Ces références sont ce qui fonde ses compétences propres, mais elles ne sont pas les seules. Elles ne doivent pas faire oublier la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel se déroule l'enseignement. En effet, ce ne sont pas les références culturelles ou bien artistiques qui créent l'activité de danse de l'élève, mais bien la manière dont l'enseignant en fait usage dans son enseignement. D'un autre côté, j'en viens à évoquer le souci d'objectivation et de planification de l'enseignant. Trop se focaliser sur cette maîtrise de l'enseignement ne lui donne pas forcément la capacité de maîtriser aussi les imprévus de la situation pédagogique (Félix, 2011).

En somme, par son statut, l'enseignant a d'ores et déjà une valeur prédéfinie aux yeux des élèves et de ses pairs (autres professionnels). Il a la capacité (de commencer à) d'enseigner la danse parce qu'il sait danser et ça, tout individu s'y confrontant le reconnaît (Félix, 2011). Le professeur de danse restera professeur de danse, aucun de ses élèves ne prend sa place dans le cadre de ses cours.

Par conséquent, j'en viens à aborder le statut d'élève. Ils sont là pour apprendre, car ils ne savent pas, ou peu. Cette infériorité vis-à-vis de l'enseignant fonde l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage (Houssaye, 2007). C'est également ce qui fonde la relation entre les deux individus tels que j'ai pu l'évoquer sous la forme du statut.

1.3 La place de l'élève

Même si le savoir occupe une place essentielle dans l'enseignement et par conséquent l'apprentissage, cela ne veut pas dire que l'élève doit être délaissé dans la relation. Les échanges entre l'enseignant et l'élève restent nécessaires pour la transmission. Certes, ils sont de prime abord unidirectionnels, où le savoir passe de l'enseignant à l'élève. Pour autant, une autre direction est empruntée lorsqu'il y a des incompréhensions ou des problèmes dans la réalisation de l'enchaînement. Ces situations mettent alors l'élève – et dans mon cas l'apprenti danseur – au centre de la réflexion.

Dans l'apprentissage de la danse latine de couple, l'individu se place dans une relation de pouvoir. Cette relation de pouvoir ne s'exprime plus dans le sens des jeux d'ethnies, mais dans le sens des savoirs où l'un sait et l'autre apprend (Faure, 2000). En effet, dans un cours de danse il y a d'un côté celui qui sait – l'enseignant – et de l'autre celui qui ne sait pas – l'élève –. L'un et l'autre occupent une place non négligeable dans l'apprentissage.

L'enseignant en danse n'a pas d'autre choix que de reprendre ce qu'il a transmis si cela n'est pas maîtrisé. En effet, comme l'apprentissage de la danse est physique, concret et non pas théorique, la régulation (interaction et retours des pairs ou de l'enseignant) est tout à fait pertinente. Quelque part, cela me renvoie aux méthodes inter-structurées (Louis Not, cité par Altet, 2018). Ce que je retiens des caractéristiques de cette méthode est que même si le savoir reste prioritaire, la dynamique qui relie l'enseignant à ses élèves participe à la construction du savoir lui-même. Par les échanges, l'activité de l'élève vis-à-vis du savoir est renforcée, lui permettant de reprendre ce qui lui causait des problèmes au départ (Bru, 2015).

Évoquer le statut de l'élève me pousse à envisager le principe d'éducabilité auquel il se soumet. Ce principe affirme que tout individu est capable d'être instruit (Chiffлот, 2008). À mon sens, considérer ce principe revient à considérer le fait que tout individu soit capable d'évoluer et d'apprendre. La relation pédagogique qui s'instaure entre les élèves et l'enseignant doit partir de ce principe d'éducabilité. Alors, concevoir un enseignement c'est prendre en compte cette capacité si je veux que tout le monde puisse avoir accès au savoir.

En ça, chacun évoluera à sa manière tout en considérant qu'il est capable d'évoluer et de s'améliorer. Même si le savoir est le même pour tous au départ, l'enseignant se retrouve confronté aux divergences de rythmes d'apprentissage. Certains individus apprennent plus vite

que d'autres et inversement alors, même si le professeur de danse met en place une pédagogie traditionnelle pour diffuser son savoir, il se retrouvera obligé de composer avec ces différences. Dans ce sens, le principe d'éducabilité renvoie à un type d'apprentissage par individu. Il n'y a pas les mêmes manières d'agir et d'apprendre entre les uns et les autres (Chiffлот, 2008). Et cela est encore plus vrai en danse puisque chacun investit le savoir par son propre corps.

Comment pourrais-je déterminer les styles d'apprentissages ? Selon Astolfi, tout apprentissage fait l'objet de représentations et gestuelles mentales (cité par Houssaye, 2007). Suivant les moyens mis en œuvre (visuel, auditif ou kinesthésique), le schéma mental tracé et la gestuelle mentale effectuée ne seront pas identiques. D'une part, le schéma visuel s'appuie sur la représentation de l'espace de manière globale. D'autre part, le schéma auditif s'appuie sur la répétition verbale des savoirs. Par exemple, en danse il s'agit de compter les temps pour réussir à être en rythme. Le danseur, ou l'apprenti danseur se raconte le déroulement ; plus ou moins efficacement selon le niveau d'ailleurs. Enfin, le schéma kinesthésique s'appuie sur ce que la situation fait ressentir à l'individu. C'est en quelque sorte une mémorisation affective qui est mise en œuvre lors de ce style d'apprentissage. Pour reprendre, trois styles d'apprentissages ressortent : « le visuel dira plutôt "*je vois que...*", l'auditif « "*je me dis que...*" et le kinesthésique "*je sens que*" » (Houssaye, 2007, p. 306).

Nonobstant, l'élève ne se caractérise pas à travers un seul type. Les trois processus précédents peuvent être présents avec une dominante différente suivant chacun des apprenants. (Houssaye, 2007). J'entends à travers ces propos une certaine appropriation des différents schémas mentaux. Par exemple, un élève aura plus de facilités à apprendre par le visuel quand pour un autre ce sera plutôt kinesthésique. Pour autant, chacun d'entre eux auront à faire avec le schéma auditif, surtout en danse lorsque la musique demande d'y être attentif. Par ailleurs, au-delà des trois schémas, ce qui leur permet d'apprendre réellement est la répétition. Répéter les figures, quel que soit le schéma d'apprentissage privilégié est ce qui permet réellement de maîtriser la danse (Félix, 2011).

Ainsi, pour l'apprentissage de la bachata, le visuel, l'auditif et le kinesthésique sont tous trois très importants. L'élève regarde, visualise la présentation du professeur et tente de se rappeler où il doit se trouver et à quel moment. Pour faciliter cela, l'auditif se rajoute. Le danseur compte les temps (à voix haute ou dans sa tête) pour aider le travail spatial réalisé. Enfin, le kinesthésique se rajoute dans le sens où, parce que l'individu a des émotions quelle

que soit la situation, il va se servir d'elles pour mémoriser et savoir ce qu'il a à travailler encore (Houssaye, 2007). Quand le danseur *sent que* le pas n'est pas maîtrisé, il va pouvoir ensuite insister sur ses difficultés. Par ailleurs, plus l'élève aura l'habitude de danser, plus ces processus seront automatisés.

Ces styles d'apprentissages n'influencent pas directement la mise en place d'une pédagogie traditionnelle. Je dirai plutôt que l'un est dans la continuité de l'autre. Réfléchir un enseignement par une pédagogie, quelle qu'elle soit impose de se positionner sur les processus d'apprentissage. En ce sens, les styles d'apprentissages prolongent la pédagogie traditionnelle. Pour autant, ces styles ne sont pas propres à elle. C'est-à-dire qu'il est totalement possible de les retrouver dans l'apprentissage sous l'angle des pédagogies nouvelles par exemple. C'est d'ailleurs en ce sens que sont évoqués les styles d'apprentissage (Houssaye, 2007). Quoi qu'il en soit, je peux d'abord affirmer que la place de l'élève est effective à travers son propre style d'apprentissage. C'est cela qui influera sur l'incorporation des savoirs,

Par ailleurs, selon Sylvia Faure, penser *l'incorporation* c'est également prendre en compte la zone proximale de développement qui est défini par Lev Vygotski (2000). Ce concept me permet de comprendre le processus d'apprentissage qui est en jeu chez l'apprenant. Surtout, cela m'éclaire sur la manière dont l'apprenant peut passer d'une situation où il ne s'en sortait pas à une situation où il comprend, presque maîtrise l'objet de l'apprentissage. En effet, cela s'explique par cette zone proximale de développement. Lorsque l'élève apprend à danser, c'est pareil. L'élève ne sait pas, il ne maîtrise pas ni comprend la figure proposée. Il a besoin que le professeur ou un pair intervienne pour l'aider à capter ce manque. Une fois ce seuil atteint, il maîtrise la figure sans aucune aide, et peut ainsi dédier toute son attention sur les prochaines très souvent plus complexes. L'intérêt d'un apprentissage étant d'évoluer à partir d'un niveau débutant vers un niveau supérieur.

Cependant, l'incorporation du savoir par l'élève n'est pas spécifique à la ZPD ou bien aux styles d'apprentissages. Pour comprendre cela, je trouve nécessaire d'appréhender la définition de l'incorporation. Il m'est primordial de comprendre ce dont il est question pour en comprendre les liens avec la danse. Du fait de sa construction, le terme incorporation renvoie à la notion de *corps*. Ainsi, *incorporer* est un processus qui a lieu à travers lui, par lui ou bien pour lui. Si je m'intéresse de plus près à la définition du terme, je m'aperçois qu'il est question de plusieurs sens : (Dictionnaire Larousse, s. d.).

- « 1. Action d'incorporer une matière à une ou à plusieurs autres matières
2. Action d'incorporer, de faire entrer un élément dans un ensemble
3. Opération de prise en compte par une unité militaire des recrues ou des réservistes qui lui sont affectés.
4. En psychanalyse, mode de relation fantasmatique à l'objet caractéristique du stade sadique-anal consistant à faire pénétrer l'objet à l'intérieur du corps, l'y anéantir et l'y conserver pour s'en approprier les qualités. »

Si je considère le sens 4, le corps se trouve dans une position centrale en ce qui concerne l'incorporation. L'objet (ici, le savoir) est intériorisé par le corps de l'individu dans le but de s'approprier le savoir lui-même. L'élève fait sien ce qui appartenait dans un premier temps au professeur. Pour cela, et Sylvia Faure le relève très bien à travers les idées de Freud (2000, p.91), l'élève s'identifie à travers la réalisation du geste. Cette réalisation met l'apprenant en lien avec autrui et le place dans un processus interrelationnel. Il tente de reproduire le plus fidèlement possible ce qui est proposé tout en se l'appropriant activement. Évidemment, les traits transmis à travers ce geste lui sont proposés, mais c'est indépendamment qu'il l'intériorisera ou non. L'intériorisation dépend de sa capacité à s'identifier aux autres et à lui-même. Par conséquent, s'approprier l'objet par identification et imitation permet son incorporation (Faure, 2000). Quelque part, c'est également ce qui permet de s'approprier des caractéristiques individuelles, mais surtout sociales comme nous avons pu le voir précédemment.

Finalement, sur quoi se fonde une pédagogie de l'enseignement artistique quand il s'agit de considérer l'apprenant ? Différents critères sont présents : le corps sensible de l'élève et le deuil du pouvoir de contrôle de l'enseignant sur l'activité de l'élève (Félix, 2011). En effet, ce que l'enseignant transmet à l'origine est parfois différent de ce que l'élève reçoit. Le fait d'élaborer la danse n'est pas la même chose que le fait de la recevoir et par conséquent de la reproduire. Pour l'auteur, l'enseignant se doit alors de revoir les normes esthétiques attendues en ce qui concerne la danse en elle-même dans le but de les ajuster à l'élève.

En fin de compte, je me réalise que « [la relation pédagogique] est unique » (Chiffлот, 2008, p. 66). Les enseignants sont investis dans celle-ci en faveur de la réussite de l'élève, un des objectifs principaux des pédagogies traditionnelles. L'élève est quant à lui investi dans la relation pédagogique dans le but d'apprendre encore et encore (Chiffлот). Ces investissements

sont aussi bien collectifs qu'individuels. Alors, ne pas aborder la place de l'élève ou bien considérer un autre apprenant remet quelque peu la relation et l'apprentissage en question.

Comment l'élève se place-t-il dans l'apprentissage de la bachata ? C'est une question intéressante. Le fait de déterminer la relation pédagogique comme irréductible ne m'empêche pas d'aborder l'apprentissage de l'élève au regard du savoir. Au contraire.

Dans l'apprentissage de la danse, l'enseignant a recours à la démonstration pour transmettre son savoir. Dans cette relation éducative et pédagogique, les acteurs se placent dans une relation asymétrique : l'expert et le débutant. Le premier transmet les savoirs de manière que les seconds se les approprient. Tout cela me permet de replacer l'enseignement et l'apprentissage de la danse au cœur des pédagogies traditionnelles. Par ailleurs, la manière de partager ces savoirs est de proposer la danse pour qu'elle soit reproduite : c'est la « proposition dansée » (Barbier, 2014, p. 55). C'est un moyen de communication pédagogique à part entière. Il met à disposition de ses élèves plus ou moins novices des savoirs sous forme de signes et de mouvements. À partir des propositions du professeur, les élèves se mettent en action pour s'approprier le savoir en jeu (Barbier, 2014 ; Faure, 2000). L'objectif est de réussir ce que le professeur de danse enseigne. Ainsi, l'imitation participe à la relation pédagogique bien qu'elle se place au fondement même de la pédagogie traditionnelle dans le cadre de la danse.

Bien évidemment, l'intégration des élèves peut parfois poser des problèmes face au savoir proposé. Le fait de se positionner dans un apprentissage axé sur l'imitation pose des difficultés à l'apprenant. La proposition étant établie par un professionnel, la reproduction faite par le plus novice ne sera pas identique, et cela indépendamment de la méthode pédagogique employée.

À cela s'ajoute la subjectivité entre chacun des apprenants, chacun ayant un niveau différent, la figure ne sera pas reproduite à l'identique. Lorsque se pose la question du couple, cela devient plus complexe encore. Puisque chaque individu se retrouve à devoir composer avec la subjectivité d'autrui. Le danseur apprenti doit se conformer à ce qui est proposé par le professeur, mais doit également se conformer à ce que le partenaire reproduit.

À partir de là, l'enseignant doit réfléchir d'autres formes de transmission. À la « communication corporelle » vient s'ajouter par exemple le « guidage verbal » (Barbier, 2014, p. 56). Pour l'auteur, et je me place dans cette direction, c'est une certaine manière de limiter les divergences entre chacun et d'uniformiser un peu mieux l'ensemble comme unité qu'est

d'abord le couple. Une manière de construire une pédagogie collective telle que je vais l'exposer maintenant.

1.4 Une pédagogie collective par « démonstration-reproduction » selon Barbier et Harbonnier-Topin (2014)

Finalement, au vu de la place de chacun des acteurs de la transmission de la danse, je retiens que la pédagogie de la bachata est a priori une pédagogie traditionnelle. Par cette méthode, l'enseignant adresse le savoir à tous, chargés quant à eux de le reproduire. D'une part, je retrouve l'idée de pédagogie collective, qu'on retrouve en pédagogie traditionnelle également. D'autre part, c'est l'imitation, ou comme Barbier et Harbonnier-Topin l'évoquent, la « démonstration-reproduction » qui guide l'apport du savoir (2014, p.55). Comment et pourquoi puis-je affirmer cela ?

Premièrement, dans son aspect historique, la pédagogie traditionnelle servait à combattre les désordres et les passions en instaurant une norme et un universalisme dans les savoirs et leur transmission (Houssaye, 2014). Par ailleurs, à travers la pédagogie traditionnelle l'enseignant pouvait concevoir un « enseignement collectif » (2014, p.106) en dépit de chacun des élèves. Un maître s'adresse à eux dans le même espace-temps pour chacun ; c'est ce qu'il se passe lors des cours collectifs en danse. Certes, en école de danse il est possible de prendre des cours particuliers, plus onéreux, mais plus individualisés. Pour autant, lors des cours collectifs, il est important pour l'enseignant d'avoir construit pédagogiquement son enseignement. Et c'est en cela que la pédagogie traditionnelle lui propose une aide. La pédagogie traditionnelle en danse se pose comme une démonstration puis reproduction, sans avoir à y réfléchir au préalable. Ainsi, je peux me demander si celui qui a recours à la pédagogie traditionnelle n'est-il pas celui qui s'évite cette réflexion pédagogique ?

Ainsi, l'éducation traditionnelle se veut « collective, fonctionnelle, pragmatique, orale, continue » et « homogène » (Houssaye, 2014, p. 7). C'est d'autant plus notable puisque, je le rappelle, l'individu se construit à travers un groupe social défini comme celui de la bachata. C'est dans ce groupe et donc par le collectif que l'élève construit son apprentissage. Ainsi, l'enseignement traditionnel de la danse penche d'une certaine manière en faveur de l'apprentissage de l'élève. Cela même si je peux montrer plus précisément que le processus *enseigner* évoqué par Jean Houssaye est plus mis en avant (Altet, 2018).

Par ailleurs, dans ces modalités pédagogiques traditionnelles, l'auteur démontre le fait « [qu'il] n'y a rien à discuter, rien à expliquer, il faut faire ». Ainsi, par ces propos je note déjà l'importance de la reproduction et la place du savoir dans cette forme d'éducation. Ce parallèle est tout à fait compatible avec l'apprentissage de la danse : l'élève reproduit ce qui lui est montré sans un mot (Houssaye, 2014).

Finalement, un seul et même mode est perpétué : la « démonstration-reproduction » (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014, p. 55). D'un côté, l'enseignant donne les informations dansées et verbalisées. De l'autre, les élèves tentent de reproduire après avoir observé. Lorsque je parle d'imitation en apprentissage de la danse, ça a directement à voir avec le processus de la *démonstration-reproduction*. Mais quelles interactions sont en jeu dans ce processus pédagogique ? Il m'est nécessaire d'y apporter quelques précisions.

Pouvoir reproduire, imiter est une compétence utilisée par l'homme depuis sa naissance. Il apprend et grandit en imitant le geste et les comportements avant de pouvoir comprendre et échanger verbalement avec autrui. Il reproduit constamment et en danse c'est d'abord par la reproduction que l'élève apprend.

Cet apprentissage-là se place véritablement dans une théorie de l'action. On ne doit pas réellement réfléchir ce que l'on fait, mais reproduire et faire instinctivement. Le processus d'imitation mis en place par les élèves est un processus actif, finalement presque automatique. En danse, ce n'est qu'à travers l'action que l'apprentissage prend sens. C'est aussi par elle qu'il est possible d'améliorer ses postures et gestuelles, mais aussi d'améliorer la communication (corporelle et non verbale) au sein du couple de danse. Autrement dit, c'est parce que les couples de partenaires reproduisent qu'ils rentrent en communication et qu'ils nécessitent des corrections. Sans action, rien de cela ne serait possible. La proposition de l'enseignant n'aurait pas de sens (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014). D'où l'importance de placer l'apprentissage de la danse dans une pédagogie de l'imitation dans un premier temps. C'est cette action qui ensuite vient nourrir probablement un apprentissage plus profond basé sur l'auto-observation, la correction ...

Dans cet apprentissage, l'élève est d'abord placé dans la posture de l'observateur, celui qui regarde d'abord puis qui s'exerce. Il est question de capacité d'apprentissage kinesthésique (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014). À l'appui des auteurs, je définirai cette expression comme

la capacité à reproduire et apprendre les pas sans nécessiter les explications verbales les accompagnant. Cette capacité fait appel aux neurones miroirs (Faure, 2000).

La reproduction des pas se fait en résonance à ce qui est proposé. Le sujet se sent capable d'agir de telle manière après avoir observé les mouvements des autres. Autrement dit, le simple fait d'observer les pas dansés activerait le système moteur permettant la mise en mouvement de ces mêmes pas. Ainsi, la mise en mouvement devient automatique à partir du moment où le geste est partagé par l'enseignant (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014). L'apprenti ne se pose pas de question et reproduit par correspondance. Celui qui observe accède à la gestuelle de l'autre aussi rapidement que ces neurones miroirs lui permettent.

Par conséquent, la *démonstration-reproduction* est une stratégie pédagogique des plus communes en danse malgré des styles d'enseignements et d'apprentissages divergents. Elle permet l'activité de l'apprenant face à la proposition de l'enseignant. En observant, l'élève a accès à la forme du mouvement proposé, mais aussi à la compréhension de ce mouvement lui permettant de le réaliser. C'est la « résonance motrice » qui constitue la base du processus d'imitation comme Decety et Jackson le démontrent (cités par Barbier & Harbonnier-Topin, p.56). L'apprenant est soumis à sa propre résonance motrice dans cette situation d'apprentissage. C'est ce qui lui permet d'imiter à son tour, après avoir observé. Cette résonance motrice en parallèle de l'explication du mouvement fait de l'apprentissage de la danse quelque chose de plus constructif (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014).

En revanche, les neurosciences prouvent que cette « résonance motrice » se limite au « répertoire d'actions déjà présent chez l'observateur » (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014, p. 56). Je peux alors supposer que plus l'observateur est novice, moins cette capacité d'apprentissage kinesthésique est développée, et moins l'apprenant sera capable de reproduire les pas de manière automatisée. Selon les auteurs, c'est alors l'expérience même de l'apprentissage qui peut développer cette capacité. Par conséquent, plus le danseur intègre et maîtrise de mouvements, plus il sera facile d'en appréhender de nouveaux par l'observation. Cela active sa résonance motrice tout en activant le répertoire de *passes* déjà intégrées. Dans ces perspectives, les auteurs considèrent alors que ce n'est que par l'entraînement et l'apprentissage de mouvements que l'élève est de plus en plus capable d'appréhender les actions en danse (*Ibid*, 2014).

L'imitation est une modalité d'apprentissage. Nonobstant, je tiens à préciser que l'imitation peut être volontaire ou non, auxquels cas je vais tenter de mettre en évidence quel type d'imitation est le plus mis en avant. Dans cette posture, je ferai référence au concept de mimétisme comme Bourdieu ou Wallon en font référence (cité par Faure, 2000, pp. 124-125 ; Bourdieu, 1980). Selon eux, le mimétisme est une manière d'imiter automatisée, voire inconsciente, vis-à-vis du mouvement à apprendre. Elle ne s'inscrit pas dans le cadre de représentations mentales. Ces dernières sont mises en œuvre dans le processus d'imitation volontaire (Faure, 2000). Dans ce cas, il y a quelque chose de plus conscient qui se passe. L'apprenant imite volontairement. Par cette volonté, des représentations mentales sont construites à partir de ce qui est observé. C'est pourquoi à mon sens, il faut prendre conscience de ce qu'on observe pour mettre en œuvre l'imitation dans l'apprentissage de la danse.

Ce qui m'interroge dans l'une ou l'autre des situations est de savoir laquelle est en état de marche et à quel moment. De plus, si dans un cas l'élève prend conscience de l'apprentissage et du mouvement pédagogisé (imitation volontaire), ressent-il pour autant de la même manière que dans la situation de mimétisme ? Selon moi, et c'est sur ce point que je rejoins Wallon (cité par Faure, 2000), le mimétisme ou cette manière automatisée de reproduire est ce qui laisserait plus de place pour ressentir. Lorsque le mouvement est automatisé, l'individu peut se laisser captiver par ses émotions et ressentir ce qu'il danse, peut-être plus facilement que dans le cadre d'une imitation volontaire. Le but n'est pas de dire que dans un cas je ressens et dans l'autre non, mais plutôt de comprendre ce qui permet l'apprentissage du mouvement au sein du couple tout en se ressentant au sein de lui. *Pédagogique* et *émotionnel* sont pourtant deux concepts divergents si je les considère dans ma réflexion. Wallon utilise une expression qui me permet de nommer cette contradiction dans la réflexion : celle de « "fusion émotionnelle" » que j'approfondirai un peu plus tard (Faure, 2000, p. 125).

Progressivement, je réalise que l'enseignement de la danse ne s'arrête pas qu'à la question d'une transmission traditionnelle. C'est encore plus vrai lors de l'explicitation de la pédagogie de la danse par la pédagogie traditionnelle. Certes, elle représente une méthode pédagogique à part entière, mais n'est pas la seule. L'enseignement de la danse ne s'inscrit pas uniquement dans les processus pédagogiques traditionnels. L'art qu'est la bachata ne se conforme pas aux normes pédagogiques qui peuvent caractériser l'enseignement plus scolaire (Félix, 2011). Pour réfléchir la pédagogie, il est nécessaire de prendre en compte le rapport à autrui et au monde de manière plus générale. Cela dépend des trois critères étant l'implication, la compréhension de

la pensée et le sentir par le corps (Félix, 2011). Par conséquent, l'espace dans lequel se trouve l'enseignant en danse est autre que ce qu'il peut être pour un enseignant classique. La pédagogie de la danse est-elle si traditionnelle que cela finalement ?

2. Mais pas si traditionnelle...

Quel que soit le professeur en question, chacun utilise une première démonstration du mouvement sous forme de proposition dansée. La posture qu'il occupe, celle de savant, face à ses élèves découle de cela. Pour autant, il ne faut pas oublier que l'activité de l'élève est aussi primordiale en danse pour réussir et réaliser cette proposition. Au-delà de la relation asymétrique entre le professeur et ses élèves ; du besoin de s'ancrer profondément sur les apprentissages de bases pour progresser – de tout ce que j'ai pu démontrer jusqu'à maintenant – enseigner la danse c'est mettre l'autre en activité.

Ainsi, il est judicieux de se demander s'il n'y aurait pas des manières complémentaires pour faire apprendre à danser. Barbier et Harbonnier-Topin tentent d'apporter cette réflexion à l'apprentissage de la danse et son enseignement (2014). Pour autant, les réflexions de Sylvia Faure et Jean Jacques Félix me sont également nécessaires pour déterminer une pédagogie de la danse plus complète encore (2000 ; 2011).

Je vais d'abord m'attarder sur le rôle du professeur de danse au-delà du pédagogue et enseignant traditionnel. À mon sens et à travers les lectures, je me rends compte qu'il est nécessaire d'évoquer la posture du professeur de danse en tant que telle dans l'apprentissage des élèves.

2.1 Le rôle spécifique et indispensable du professeur de danse

A priori, le professeur de danse peut enseigner la danse si celle-ci prend forme par son corps. Sans son corps, l'enseignement n'aurait ni de sens, ni de fin, ni de commencement. Le corps est alors à la fois un outil d'apprentissage, un outil d'enseignement et en même temps la fin de l'apprentissage. Le professeur de danse doit pouvoir appréhender l'activité du corps de l'autre par son propre corps tout en ayant conscience des capacités et difficultés de chacun (Félix, 2011). Dans une salle de classe traditionnelle, où le savoir est prioritaire, l'activité du corps en elle-même est soumise à un aspect disciplinaire et rigide plus prenant. L'activité du corps ne prend surtout pas le même sens pour l'un comme pour l'autre.

Par conséquent, apprendre à danser soulève une question corporelle non négligeable. Comment transmettre la gestuelle ? Comment faire d'un objet subjectif un outil commun ? Comment uniformiser les corps dans cet apprentissage ? En danse de couple, comment faire réussir les partenaires à mettre leurs corps en symbiose ? Ce sont tout autant de questions que le professeur se pose, bien évidemment, liste non exhaustive. Ainsi, pour tenter de comprendre les mécanismes en jeu dans l'apprentissage de la danse, il m'est nécessaire de théoriser celui-ci tout comme Sylvia Faure se le permet (2000).

Les modes d'apprentissages sont d'abord dépendants du niveau des élèves (Faure, 2000). C'est ce que j'ai pu appréhender. Par conséquent, le rôle du professeur est d'identifier celui-ci pour ensuite répartir les élèves en fonction. Cela lui permet d'adapter les savoirs à son public et de les transmettre différemment en fonction du niveau (Wanty, 2020). En quoi cette organisation peut-elle s'éloigner d'une pédagogie traditionnelle quoi qu'en soit recherchée l'homogénéité du groupe ? En effet, une tentative de réponse est la suivante. Les savoirs que le professeur de danse transmet ne sont pas théoriques, mais physiques. Dans ce cas, il est à mon sens complexe d'évaluer le niveau de l'élève comme l'enseignant classique pourrait s'en charger. Répondre aux questions proposées sur une copie n'est pas ce qui est attendu en danse. Le professeur de danse n'a pas cette possibilité d'outils pour évaluer, adapter et construire son enseignement. Il prête alors attention à ses élèves en tant que tels plus qu'à leurs connaissances.

Par ailleurs, le mode d'apprentissage dépend de la danse transmise. Comme les attentes et les postures peuvent varier d'une danse à une autre, différencier l'apprentissage corporel en fonction du type de danse est nécessaire. En effet, un couple en tango n'a pas les mêmes critères comportementaux et posturaux qu'un couple en bachata. Pour appuyer ce point de vue, Sylvia Faure fait référence à des logiques précises suivant si le type de danse est classique ou contemporain. Dans le premier cas, le mode d'apprentissage se situe dans une logique de « discipline » (2000, p. 115) et dans le second dans une logique de « singularité ». (2000, p. 117). Le professeur de danse doit alors permettre à l'apprenant de comprendre cette distinction et de la mettre en pratique lorsqu'il danse.

Pour cela, Barbier et Harbonnier-topin proposent différents types d'activités du professeur de danse (2014). Dans un premier temps, il doit *faire quoi faire* c'est-à-dire démontrer le mouvement à l'aide du corps pour une reproduction telle quelle dans l'espace-temps. Il y a aussi le *dire quoi faire*. Dans ce cas, il s'agit d'explicitement les

mouvements et leur répartition de manière descriptive. À ces possibilités s'ajoute le *faire comment faire*. Par-là, le professeur de danse montre les manières de faire les plus efficaces pédagogiquement parlant. Il propose des stratégies pédagogiques convenables. Généralement, cette stratégie n'est pas employée indépendamment des autres. Elle s'associe parfois à la prochaine : le *dire comment faire*. Le professeur de danse précise et explicite la proposition et les stratégies de danse en liant différentes informations sur le corps, le temps, l'espace, etc.

Pour imaginer cela, je peux prendre le cas des mouvements des bras en même temps que les pas. Ce n'est pas parce que les pas de base construisent la danse qu'il faut en négliger les bras. En ce sens, les mouvements des bras doivent être explicités par le professeur de danse aussi bien à travers les 8 temps en bachata qu'à travers la réalisation simultanée des pas. Dans l'ensemble, l'enchaînement mêle la coordination du couple, le mouvement des pieds, le mouvement des mains de chacun. Ainsi, le professeur de danse met en œuvre des stratégies nécessaires pour détailler chacun des mouvements. Il *décompose* l'information pour permettre la réalisation de l'enchaînement. Encore une fois, la difficulté est de réussir à expliciter ces processus physiques tant bien que mal (Félix, 2011). Pour autant, le fait est que pour décomposer, le professeur fait quoi faire, dit quoi faire, fait comment faire, et dit comment faire si cela est nécessaire. Un point sur lequel je peux insister est que les stratégies peuvent ne pas être toutes utilisées par le professeur dans le même temps. Elles sont complémentaires dans la limite où l'apprenant rencontre des difficultés.

Plus que le mouvement simple et purement proposé, les professeurs de danse cherchent à donner les informations nécessaires. Ces informations participent majoritairement à la compréhension plus complète du mouvement. De cette manière, l'apprenant est capable de reproduire au mieux la gestuelle et les contacts établis avec le sol et le partenaire (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014). En revanche, pour permettre une bonne réalisation du mouvement, il est nécessaire de ne pas rendre les mouvements plus lourds et complexes avec ses informations complémentaires. Pour la reproduction et l'imitation, il est important de rester clair dans ses propos tout en s'adressant au groupe dans son ensemble. L'important est que la proposition dansée libère par la suite la créativité et les mouvements des élèves eux-mêmes. Dans la danse, il est évidemment question d'interprétation. C'est de cette manière que l'apprentissage reste subjectif. Il dépend de ce que chacun décide d'accorder au mouvement (Félix, 2011). C'est en ça le rôle du professeur de danse différent du pédagogue traditionnel : permettre la subjectivité.

Le rôle du professeur de danse ne s'en arrête pas là. Pour permettre une bonne intégration de l'action par l'élève, il se doit de prévoir les difficultés qu'il peut rencontrer. Ce mécanisme est mis en avant dans la pédagogie traditionnelle, certes (Houssaye, 1007). L'enseignant responsable d'une classe doit réfléchir sa pédagogie suivant les difficultés qui pourraient se poser. En pédagogie traditionnelle, j'ai pu démontrer que cela se présentait sous la forme de la simplification du savoir. Pour autant, le professeur de danse doit prévenir les blessures éventuelles durant l'activité tout en permettant la réalisation du mouvement des plus fidèles possibles (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014). Cela ne prend pas sens en enseignement scolaire puisque le savoir ne représente pas un danger physique direct pour l'élève.

Le professeur de danse vise alors la reproduction fidèle, sans blessure, de l'enchaînement. Nonobstant, tout cela s'inscrit dans l'objectif d'une « autonomisation de l'activité d'apprentissage » (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014, p. 66). C'est-à-dire que l'apprentissage de l'élève en danse doit se faire de plus en plus naturellement. En effet, les pas de base sont d'abord appris, car n'étant pas maîtrisés, ils ne permettent pas la mise en activité totale de l'élève. Une fois cela intégré, l'apprenant est autonome vis-à-vis de ce savoir spécifique, cela devient même automatique. L'autonomisation renverrait dans un certain sens à l'automatisation. Quoiqu'il en soit pour en arriver là, les explications du professeur de danse sont totalement indispensables.

Pour permettre l'automatisation du mouvement, le professeur met en place toutes les explications possibles : comment le faire, comment bien se placer pour ne pas se blesser, ce qui est bien ou moins bien, à refaire ou non. C'est ce que Barbier et sa collaboratrice ont exprimé à travers les différentes stratégies (2014). En ce sens, les explications de l'enseignant en danse doivent être réactives. Il se doit d'être attentif constamment pour enrichir l'apprentissage de l'élève danseur. Ces *explications réactives* sont ce qui permet l'avancement de l'étudiant dans ses apprentissages en danse : il reproduit par tâtonnement et les commentaires de l'enseignant le redirigent sur le droit chemin.

Malgré le fait que le professeur de danse soit expérimenté et en capacité de faire apprendre à danser, sa posture ne le protège pas des remises en question et des pertes de légitimité vis-à-vis de son enseignement. Lorsque j'évoque l'aspect pédagogique des techniques de danse, un professionnel de la danse peut ne pas se sentir légitime.

Cet aspect renvoie plus précisément à une étude théorique des techniques. Or, le professionnel de danse se place dans le moment de son enseignement par l'activité de l'élève, délaissant l'aspect théorique du mouvement par exemple. Ainsi, il ne lui est pas facile de construire pédagogiquement son cours de danse à la minute près, au mouvement près, car, trop d'imprévus peuvent lui faire obstacle. En revanche, je peux retenir les propos suivants : l'aspect pédagogique pourrait être cette réflexion au moment où l'obstacle est rencontré, au moment où le maître de danse tente une manière nouvelle d'homogénéiser les corps qui dansent (Chopin, 2015).

C'est dans cette perspective que la danse se place dans une pédagogie du moment. En cela, c'est ce qui éloigne un peu plus la pédagogie de la danse comme une pédagogie purement traditionnelle. La danse n'est pas uniquement transmise de cette manière. C'est plus que certain.

2.2 Une pédagogie du moment, différenciée

En danse, penser l'incorporation de savoirs et savoir-faire c'est prendre en compte le contexte dans lequel l'action (l'apprentissage de la danse) se déroule (Faure, 2000). Le contexte est d'être en couple avec un partenaire, au milieu d'autres, sous la responsabilité d'un professeur et avec une maîtrise des connaissances plus ou moins précises de ce qui a été et/ou sera travaillé. Cela suppose plusieurs distinctions.

D'abord, l'incorporation a lieu dans un processus interrelationnel. L'incorporation du savoir prend sens par la transmission vers un couple de partenaires composé d'un individu A et un individu B. L'enseignant qui enseigne les figures à ses élèves doit prendre en compte ce lien et son originalité. Il doit imaginer que ce lien peut venir complexifier l'apprentissage. En effet, il sera plus ou moins facile suivant les couples de réaliser l'enchaînement. L'individu B peut réussir la proposition dansée dans un couple précis. Lorsqu'il change de partenaire, cela peut ne plus être le cas (Dorier-Apprill, 2000). Quelque part, l'apprentissage est dépendant du couple. C'est d'ailleurs quelque chose qui ne se ne contrôle pas et se réalise indépendamment de la volonté du professeur de danse. Les partenaires eux-mêmes subissent ce lien.

Ensuite, l'enseignant transmet des savoirs qu'il maîtrise à des individus qui eux sont en phase d'apprentissage ou de découverte. L'enseignant a donc pour rôle de traduire les chorégraphies et les pas de manière à les faciliter pour ses élèves (Faure, 2000). Par exemple, il ne suffit pas de regarder une chorégraphie pour savoir réaliser les enchaînements, tout en

comprenant le découpage et la logique rythmique qui sont liés. Le professeur de danse a donc pour rôle de *découper* cette chorégraphie en séquences d'apprentissages, permettant de travailler en profondeur ce dont il est question pour chacun des cours. Il doit également adapter la chorégraphie au niveau de ses élèves et donc réajuster en permanence celle-ci.

Enfin, comme j'ai pu le montrer, il est nécessaire de considérer que chaque élève a un niveau, une manière d'apprendre, une expérience et des avis propres sur la bachata. Pour autant, toutes ces conditions influent sur l'apprentissage à l'instant précis. Ainsi, l'enseignant se doit de réussir à uniformiser le groupe tout en permettant à chacun de s'y retrouver et de s'améliorer.

Le professeur de danse inscrit sa réflexion dans la pédagogie de l'occasion. En effet, en raison de l'existence de paramètres subjectifs, un cours de danse ne se passe jamais vraiment de la même manière. Du côté de l'apprenant, l'humeur, la forme physique, la manière d'apprendre, la manière de vivre l'apprentissage et la manière de se lier aux autres durant cet apprentissage sont tout autant de facteurs causant la nécessité d'une pédagogie de l'occasion¹². L'enseignant doit s'adapter à la situation précise dans laquelle il enseigne la danse (Félix, 2011). Ainsi, il improvise plus qu'il ne prévoit ou construit sa séance. Une des conditions étant que chacun des acteurs doit être impliqué après l'explication et/ou la démonstration de l'enseignant.

Non seulement l'apprenant doit être engagé dans le moment de son apprentissage, mais encore son niveau exerce une influence directe sur l'apprentissage de la pratique (Wanty, 2020). Apprendre à danser n'est pas aussi facile à faire pour les uns et pour les autres. Chacun a son propre style d'apprentissage et des capacités différentes (Wanty, 2020 ; Houssaye, 2007). D'un côté, il y a les élèves débutants. L'aspect visuel est pour eux indispensable. Comme Sylvia Faure le démontre, un élève débutant se focalise plus sur ce qu'il voit que sur ce qu'il entend (2000). Comme le professeur lui-même met en œuvre le sens rythmique à travers les mouvements, l'élève débutant se décharge¹³ de cette tâche pour parvenir à appréhender le mouvement. Quelque part, lier le rythme aux mouvements d'une manière totalement synchronisée est ce qui relève de l'apprentissage de la danse. Chez les élèves expérimentés, cela est beaucoup mieux maîtrisé.

¹² Sur le moment.

¹³ Dans le sens où il ne se souciera pas tout de suite du rythme.

Dans leur cas, ils observent d'abord puis reproduisent suivant le sens qu'ils en ont compris. Les élèves expérimentés ont la capacité de lier l'enchaînement au rythme qui se confronte à eux. De plus, leur « participation motrice » est réduite lors des démonstrations de l'enseignant (Faure, 2000, p. 128). Pour comprendre, ils n'ont pas réellement besoin de reproduire geste après geste la proposition dansée de l'enseignant. L'observation leur permet de comprendre et reproduire. Néanmoins, ce n'est pas pour autant que les élèves expérimentés ne rencontrent pas de difficultés. En revanche, la majorité de ce type d'élèves est capable de résoudre la situation plus facilement que les débutants. Comme Sylvia Faure le précise, « avec l'expérience, la maîtrise pratique se décontextualise, sauf si elle se confronte à des difficultés motrices nouvelles. » (Faure, 2000, p. 131). L'élève expérimenté réussit à reproduire jusqu'au moment où il rencontre une difficulté¹⁴.

Un des moyens qui peut être mis en place pour limiter les effets de ces différences est « la pédagogie différenciée » (Wanty, 2020, p. 10). Une pédagogie de ce type, vue par l'auteur, renvoie au fait d'intervenir sur chacun des couples de danse différemment les uns des autres. Après les premières reproductions synchrones, les couples de partenaires peuvent travailler à leur rythme l'enchaînement. Cette répétition individualisée permet une intervention de l'enseignant sur le moment même de l'erreur ou de la difficulté. C'est en cela que je peux parler de pédagogie différenciée en danse. À travers elle, l'enseignant arrive à combler l'hétérogénéité présente dans son cours de danse (Félix, 2011). Par conséquent, l'enseignant n'est plus en position de celui qui transmet (pédagogie traditionnelle), mais celui qui corrige les élèves individuellement. Il tente de combler leurs besoins en y apportant les correctifs nécessaires. Ainsi, la danse n'est pas uniquement une pédagogie traditionnelle, mais une pédagogie du moment, différenciée.

La différenciation pédagogique est une pratique mise en avant par Wanty au regard de l'apprentissage de la danse contemporaine (2020). Nonobstant, les caractéristiques abordées par l'auteur ne sont pas propres à ce style de danse, mais plutôt à l'élève lui-même. Son niveau, ses difficultés et son expérience sont ce qui doit guider l'enseignant dans sa construction

¹⁴ Cette difficulté est en quelque sorte proportionnelle au niveau de l'élève. L'élève débutant et l'élève expérimenté ne rencontrent pas les mêmes difficultés ou ne les vivent pas de la même manière en tout cas. En effet, ce qui peut causer des difficultés à l'élève expérimenté, je peux supposer que cela posera d'autant plus problème à l'élève débutant.

pédagogique. Même si dans un premier temps, le savoir est transmis à tous de la même manière, tôt ou tard dans la séance, le professeur de danse aura à répondre aux besoins de l'élève.

En effet, la pratique de la danse reste plus individualisée. Le professeur pédagogue doit se conformer à chacun de ses élèves s'il veut leur permettre de produire le mouvement proposé. Le *pédagogique* permet de faire face au choc du corps « autre que soi » en réfléchissant d'autres manières de transmettre ; en envisageant la possibilité que cet autre soit plus ou moins compétent que soi ou qu'autrui (Chopin, 2015, p. 117). Selon moi, c'est aussi ça être pédagogue : savoir s'adapter aux difficultés rencontrées sans jugement.

En somme, travailler par la pédagogie différenciée c'est réfléchir sur les difficultés qui se posent pour chacun des élèves. Penser les difficultés à l'échelle du groupe, c'est une chose. Pour autant, la pédagogie différenciée telle qu'en parle l'auteur permet de considérer l'individu au centre de ses apprentissages, sur le long terme. Pour ce faire, l'enseignant en danse a tout intérêt à comptabiliser les caractéristiques de chacun comme l'expérience en danse ou bien l'âge¹⁵ par exemple. Il se doit aussi de suivre l'élève en question de manière régulière. Cela permet en quelque sorte de répondre à chacune des difficultés avant même que l'élève les ait rencontrées (Wanty, 2020). Cette prise en compte de l'élève dans le cours de danse en vient même jusqu'à conditionner l'acquisition des savoirs et des mouvements.

Pour autant, l'acquisition et la mémorisation des figures, plus précisément du mouvement, renvoient à un processus kinesthésique modélisé par l'individu lui-même (Faure, 2000). Les actions menées pour construire l'apprentissage de l'individu laissent une place importante à la pratique. À travers elle, il absorbe l'information de manière à se créer son (propre) modèle d'information pour les expériences à venir. Il est important de comprendre ici que le modèle proposé à l'origine n'est pas incorporé tel quel par l'apprenant. Il le fait sien. C'est la notion de schème dont fait référence Sylvia Faure que j'évoque par les propos ci-contre.

Par ailleurs, l'information qu'il capte et associe à d'autres conditionne les prochaines actions (Félix, 2011). Par exemple, lorsque l'individu apprend à placer son corps face à son partenaire suivant le rythme ou les mouvements proposés, la fois d'après il rencontrera moins de mal à le faire. De plus, le fait d'apprendre à se positionner individuellement dans la situation

¹⁵ Une personne de 15 ans n'aura pas la même forme physique qu'une personne de 50 ans. C'est en ce sens que l'âge me sert d'exemple.

de danse de couple est ce qui conditionne ensuite les mouvements et les enchaînements (Dorier-Apprill, 2000). Mal se placer a pour conséquence une mauvaise réalisation du mouvement. La place de l'enseignant est alors importante sur ce point. Il a pour rôle de rectifier les postures par exemple afin de faciliter l'incorporation du savoir et de l'information en étant mieux placé les prochaines fois.

Néanmoins, en raison des divers styles individuels d'apprentissages, l'enseignant se doit de voir plus loin. L'apport de la pédagogie traditionnelle ne suffit pas lorsqu'il s'agit de construire l'enseignement de la danse de couple. Cela est dû au fait de l'apprentissage de l'élève. En effet, au-delà de l'enseignement, l'élève apprend. Et en bachata, c'est ce que l'élève tente de faire à travers le couple. Ainsi, à mon sens, tout comme un style individuel d'apprentissage est attribué à chacun des partenaires, un style d'apprentissage est donc spécifique au couple.

Par conséquent, le professeur de danse doit adapter sa pédagogie à son groupe, mais surtout au couple. Comme les partenaires ne sont pas forcément identiques, le travail est encore plus complexe (Dorier-Apprill, 2000). Il me semble alors important que l'enseignant ait réfléchi à cela au préalable. L'objectif de cette réflexion est de visualiser les difficultés qui peuvent être rencontrées et les divers moyens mis en œuvre suivant les partenaires pour pallier celles-ci. La complexité du couple nécessite d'autant plus d'œuvrer par une pédagogie différenciée comme évoquée ci-dessus avec Wanty (2020). Cela revient à « [prendre] en compte la complexité », étant un des critères de la différenciation pédagogique telle que suggérée par Houssaye (2007, p. 305).

Cette différenciation est plus prégnante dans une danse de couple où chacun des rôles se retrouve généré. Pour appuyer ce point, je prends l'exemple des examens d'aptitude technique en danse contemporaine, précisé par Gilavert (2015). Cet examen permet de déboucher sur un diplôme d'État en danse classique, contemporaine et jazz. Sont en question des « unités de valeur » qu'il est nécessaire d'acquérir (Gilavert, 2015, p. 1). Trois axes sont empruntés : la pratique, la théorie et la pédagogie. Par ailleurs, suivant la personne qu'est l'élève (le genre), l'examen ne sera pas le même. L'épreuve est différenciée par le genre. Cela sous-entend qu'il y ait deux types de danse par exemple : une danse féminine et une danse masculine.

Ces questions de différenciation qui se posent pour la danse classique ou bien contemporaine se posent à une échelle plus générale finalement. En danse de couple, c'est

d'autant plus vrai puisque le rôle Homme et le rôle Femme ne sont pas les mêmes (Dorier-Apprill, 2000). Du fait de leur travail synchrone, les savoirs transmis sont dépendants de la posture du danseur dans le couple de partenaires : d'un côté, il s'agit d'être une femme, de l'autre, un homme. L'exemple le plus clair et significatif est celui de la différenciation suivant le rôle de guidage ou de suiveur. Par conséquent, l'apprentissage en bachata doit être différencié parce que les rôles le sont. C'est ce à travers quoi la pédagogie de la bachata doit être réfléchie.

Dans le cas de la danse latine, cette différenciation est également due à l'aspect singulier que le corps apprenant peut soulever. En effet, chaque cours soumet l'élève à l'apprentissage de nouveaux mouvements et à l'adoption d'un genre plus ou moins similaire aux autres suivant la manière dont il s'approprie la danse. Au-delà de ça, le fait de danser en couple nécessite des capacités d'adaptation étant fonction du partenaire et de son niveau. Ces capacités seraient moins nécessaires dans le cas d'une danse individuelle comme la danse contemporaine, ou le jazz (Faure, 2000). Ainsi, chacun des couples contient une caractéristique lui étant propre (autrement dit singulière).

Tout ceci me pousse à appréhender la danse de couple sous une pédagogie propre. Le fait de devoir réfléchir l'enseignement dans la limite où la danse est possible en couple, compose une caractéristique propre à ce que doit être la pédagogie de la bachata dans mon cas. C'est pourquoi j'ai décidé d'aborder à partir de maintenant ce qu'apprendre en couple peut impliquer.

2.3 Apprendre en couple : ce que cela implique d'un point de vue pédagogique

L'apprentissage en couple est là une première explication quant à une éventuelle pédagogie différenciée. Bien qu'en danse de couple il n'y ait pas de classe séparée suivant le rôle genré, chacun a sa posture au sein de la dyade. Il n'y a pas un enseignement femme et un enseignement homme, pourtant l'apprentissage est bien distinct. Outre le fait que le même enchaînement soit appris, les pas pour les hommes et pour les femmes sont souvent différents (Gilavert, 2015). Lorsqu'un homme décide de se mettre dos à sa partenaire et que celle-ci ne change pas d'orientation, il doit *poser pointer poser pointer* pour se retrouver sur les mêmes pas et sur les mêmes temps. Si ceci n'est pas fait correctement, le couple rencontre un problème de synchronisation tant sur les pas que sur le rythme, ce qui rend la danse soudainement moins esthétique.

Dans l'apprentissage de la danse, il est difficile d'adopter la posture du genre inverse. En danse de couple, il est nécessaire que le professeur de danse ait recours à une partenaire-danseuse. Si ce n'est pas le cas, il parvient à démontrer l'enchaînement avec l'aide d'une élève présente dans le cours. Pour autant, cette situation démontre implicitement qu'il n'y aurait pas besoin d'apprendre les pas de la partenaire femme au préalable. Se laisser guider est-ce la seule condition pour danser ? En effet, lorsque les pas proposés sont simples, la femme peut se laisser guider. En revanche, lorsque l'enchaînement commence à se complexifier, il est presque indispensable pour la femme de l'avoir déjà abordé (Gilavert, 2015). C'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit de le mettre en application lors de soirée.

Dans cette direction, enseigner la danse selon le genre nécessite un réel travail de décentrement pour l'enseignant (Dorier-Apprill, 2001). De sa posture d'enseignant genré, il s'écarte pour ainsi tendre vers la transmission du savoir spécifique au genre opposé. Cela est nécessaire dans le sens où la démonstration à l'aide d'une élève du cours s'adresse principalement au partenaire masculin. Les partenaires féminins se chargent de visualiser les pas à reproduire de manière grossière. Après cette première démonstration, le professeur de danse masculin avance les pas de la partenaire telle qu'elle doit les positionner précisément tout en positionnant le reste de son corps.

En somme, la posture adoptée en danse est dépendante de la place genrée des partenaires. La posture est le reflet de cela et continue de se construire lors de l'apprentissage de la danse. À travers la transmission de savoirs, en plus d'incorporer une culture comme j'ai pu le montrer

jusqu'à maintenant, l'individu incorpore des normes de genre qui sont nécessaires pour l'apprentissage (Dorier-Apprill, 2001). Par ailleurs, la posture ne s'arrête pas à l'apparence genrée, mais également à la position occupée dans l'espace par le partenaire genré.

Que le danseur soit homme ou femme, le rapport à l'espace n'est pas le même, surtout dans le couple. Les mouvements ne sont pas identiques entre le rôle de la femme et celui de l'homme, l'un entraînant des conséquences sur l'autre. La posture de l'homme devrait présenter des mouvements plus précis et annoncés pour informer le guidage. Celle de la femme cherche l'amplitude et les courbures des mouvements. Le partenaire masculin ne cherche pas cette amplitude dans sa propre gestuelle pourtant il doit provoquer celle de la partenaire féminine. D'un point de vue pédagogique, l'enseignant doit permettre de travailler cela à travers les indications physiques et verbales qu'il aura données (Gilavert, 2015). C'est là la complexité de l'enseignement de la danse encore une fois. Une simple explication traditionnelle de la pédagogie ne me suffit pas pour comprendre ce qu'il se passe dans l'apprentissage des danses de couple.

Il est vrai qu'une contradiction peut apparaître par cette réflexion. La pédagogie traditionnelle est une pédagogie la plus asymétrique qui soit, avec celui qui sait et celui qui ne sait pas. Pour autant, cette séparation favorise l'égalité entre les pairs où chacun ne sait pas et donc chacun vient interagir pour *savoir*. Ainsi, même si cette contradiction est réelle, je peux dire qu'elle est nécessaire. Selon moi, sans elle l'interaction dont il est question ici n'a pas de sens si ce n'est qu'elle n'a même pas lieu (Houssaye, 2014). C'est d'autant plus vrai en bachata lorsque chacun est en lien physique avec son partenaire. L'interaction se fait primordiale.

La rencontre tient une place importante dans cette dimension. C'est par elle que la transmission prend son sens. Il faut que la pédagogie de la danse réfléchisse sur cette interaction. Néanmoins, dans ce sens, la transmission se place sous un angle plus subjectif faisant parfois obstacle à l'apprentissage et par conséquent à la pratique pédagogique. Comment concevoir un enseignement et une transmission tout en sachant que le mouvement reste subjectif et propre au couple ? C'est en ce sens que la pratique pédagogique doit tenir compte de cette subjectivité.

« Le choc des corps » marque également la nécessité du pédagogique en danse (Chopin, 2015, p. 117). C'est par la pédagogie que le professeur de danse optimise son enseignement. L'art amène l'individu à réfléchir sur sa propre posture comme la danse amène le danseur à percevoir son propre corps (Olsson-Forsberg, 2013). De ce fait, la pédagogie pour cette

discipline doit s'imprégner de l'observation des élèves sur le professeur, mais aussi de l'application des élèves au sein du couple, avec ou sans apport de l'enseignant, afin de se percevoir dans l'apprentissage.

Par conséquent, danser à deux – et surtout l'apprendre – impose un contact physique. Ce contact est celui qui rappelle que l'un des partenaires n'est pas l'autre et que pourtant, ils sont liés et doivent s'écouter. Ce champ n'existerait pas si la rencontre n'avait pas eu lieu entre les deux partenaires. L'un se rend compte de l'autre par ce contact. De ce fait, il ne faut pas le négliger lors de l'apprentissage de la danse (Olsson-Forsberg, 2013). C'est l'un des fondements qualitatifs de la chorégraphie qui s'en suivra. Si le contact a mal eu lieu, l'esthétique de la danse en payera les conséquences (Faure, 2000). Ainsi, le contact physique crée la relation entre les deux partenaires. Chacun perçoit l'autre et ressent ce contact et c'est cela qui permet l'apprentissage.

Dans le couple de danseurs s'en suivent deux travaux distincts. D'un côté, le meneur se doit de réfléchir sur l'espace, le temps, la gestuelle, et son partenaire à travers ses pas et ceux qu'il effectuera ensuite. Il guide l'autre en face de lui. En revanche, le suiveur lui, se doit de « faire taire sa volonté motrice consciente » (ou anticipation) dans le but de focaliser son attention sur son partenaire (sa gestuelle, les contacts et donc... les guidages) (Olsson-Forsberg, 2013, p. 93).

Par conséquent, apprendre à danser en couple c'est apprendre à guider et à se laisser guider. Le guidage consiste à connaître le vocabulaire gestuel de l'autre et à savoir le repérer lors de la danse (Dorier-Apprill, 2000). C'est par l'écoute du corps de l'autre que cela devient possible. Savoir guider c'est alors savoir écouter l'autre et appréhender ses mouvements. C'est d'autant plus important que cela s'apprend.

Apprendre à s'aligner à l'autre et à écouter le rythme se fait autour des pas de bases. On travaille la posture afin d'apercevoir les bons ou mauvais placements de l'un ou l'autre des partenaires. Ces manquements ne permettent pas de respecter le rythme imposé par la musique. Aussi, apprendre à mener et suivre c'est apprendre les pas l'un en face de l'autre, apprendre sa propre posture face à celle de l'autre tout en apprenant et développant le rythme de chacun (Olsson-Forsberg, 2013).

Par-dessus tout, le professeur de danse doit transmettre les conditions pour un apprentissage de la danse en couple. Dans son enseignement, il doit rendre l'apprentissage en couple possible. Alors, la pédagogie qu'il décide d'employer s'inscrit en faveur de critères nécessaires au sein de la dyade. L'objectif est que le couple soit apte au contact (être attentif à l'autre), à la sécurité (pour contrer l'intimidation), à la collaboration (c'est un travail à deux où chacun doit écouter l'autre et agir en conséquence). Il doit être source de motivation (c'est une danse qui se danse ensemble) et de stimulation (prendre conscience des évolutions) (Olsson-Forsberg, 2013). Apprendre en couple, c'est apprendre cela. Enseigner la danse en couple c'est transmettre ces valeurs. Pour ce faire, différents outils sont à disposition du professeur de danse et également de l'élève. C'est ce que je tente dorénavant de mettre en avant surtout dans le cas de la bachata.

2.4 Les outils pédagogiques principaux en bachata

Comment l'enseignant parvient-il à transmettre son savoir et les valeurs visées ? Par quels moyens le professeur de danse est-il en capacité d'apprendre la danse à autrui ? Au-delà de l'apprentissage, comment parvient-il à transmettre les rectifications en faveur d'une progression de ses élèves ?

Interroger la place de l'élève et de l'enseignant d'un point de vue pédagogique permet d'appréhender une infime partie de ce qui peut être mis en œuvre au regard de ces interrogations. Il en est de même lorsque je considère que la pédagogie de la danse s'appuie sur de la reproduction (également appelé imitation), de la répétition tout en permettant la progression du simple au complexe en couple. Ceci est possible par le biais d'outils pédagogiques divers. Dans un premier temps, il me paraît logique de m'arrêter sur la pratique langagière spécifique à la danse. Il remontre, explique, donne des indices permettant de se repérer sur le rythme. Ainsi, les pratiques langagières font partie intégrante du processus d'action mis en œuvre par l'individu et l'enseignant lui-même (Faure, 2000). Pour autant, ce ne sont pas les seuls outils pédagogiques que l'enseignant peut utiliser dans le cadre de la danse. Le miroir, le regard et les processus correctifs rentrent en jeu lorsqu'il s'agit d'apprendre et surtout d'enseigner la danse.

2.4.1 Consignes verbales de l'enseignant

Les démonstrations corporelles du professeur sont dans la majorité des cours de danse accompagnées d'explications verbales. Cette pratique langagière est utilisée à des fins diverses telles que l'analyse, l'évaluation et l'amélioration. Mais encore une fois, le recours aux explications verbales en plus des explications corporelles est dépendant du niveau des élèves se trouvant dans le cours.

Suivant les capacités d'apprentissage des élèves, le professeur explicite plus ou moins verbalement le mouvement. Dans cet axe, il ne va pas s'agir de dire n'importe quoi, n'importe comment. Des mots précis sont utilisés : les noms des pas par exemple ou les temps marqués de 1 à 8 pour la bachata. En effet, lorsque le *pas de base* est évoqué, celui-ci reste le même en toutes circonstances. Alors, lorsque le professeur affirme : « *pas de base* » les élèves savent automatiquement le pas qu'il faut reproduire.

Aussi, un mouvement se réalise sur 8 temps, ces temps sont comptabilisés et précisés verbalement par le professeur jusqu'au moment où les élèves parviennent à identifier cette répartition du rythme. Les indications verbales du professeur suivant le rythme permettent d'apprendre à repérer les débuts de phrases musicales par exemple, ou bien les contretemps également ; tout autant de variables influençant le mouvement même. Pour quelqu'un qui ne sait pas repérer tout cela, les explications verbales restent nécessaires, voire indispensables (Faure, 2000).

Sous cet angle, les mots sont des marqueurs d'action. Pour les élèves débutants, ils permettent de dicter la pratique suivant le rythme que le professeur décide de lui donner. Les mots servent quelque part de rythmes dans ce contexte (Faure, 2000). En effet, le rythme est périodique, structuré et mouvant. Il est souvent difficile de le capter et le suivre d'autant plus lorsqu'il renvoie au mouvement. Pour autant, c'est par le rythme qu'il est permis d'organiser le contenu. Le rythme permet de construire la danse (Félix, 2011). C'est pourquoi le verbaliser reste important dans l'apprentissage de la danse. Plus tard, ce processus devient presque automatique.

Pour autant, les consignes n'ont pas seulement à voir avec le rythme, elles permettent une compréhension universelle des pas. Que ce soit dans le cas de la bachata ou d'autres danses, le nom des pas et des mouvements est codifié. Ces codes renvoient à l'usage du langage et de la

communication entre chacun des individus. Alors apprendre les pas revient à apprendre à les reconnaître, les identifier et les reproduire tel qu'ils sont verbalement dénommés. Lors d'un enchaînement, les noms de pas permettent de distinguer les uns des autres et faciliter la réalisation de l'exercice. Encore faut-il avoir bien intégré les dénominations. Cette problématique se pose toujours face à l'enseignant qui doit réussir à se faire comprendre au travers des mots spécifiques. En effet, désigner une action par un nom reste tout à fait critiquable bien qu'il soit utilisé pour marquer l'action (Faure, 2000).

Enseigner la danse telle que l'enseignant voudrait que le danseur l'apprenne peut-être plus complexe que ça en a l'air. Pour tenter de faire correspondre la gestuelle des danseurs avec les commentaires de l'enseignant, les images mentales (ou métaphores) sont maîtres mots. Par elles, le professeur transmet une image plus parlante de la posture à tenir ou bien du comportement à avoir vis-à-vis de l'autre. Par exemple, pour bien ouvrir ses épaules on peut entendre « *imaginez un beau collier sur votre torse que vous voulez montrer à tout le monde* »¹⁶. Ainsi, le torse est relevé, le port de tête rectifié (Olsson-Forsberg, 2013). Suivant les auteurs, je tends à penser que chacune des expressions est employée dans un but précis. Celle du collier permet aux apprenants de bomber le torse et relever la poitrine par exemple. Lorsqu'il s'agit de faire la marionnette, il est question de se laisser entièrement guider ; comme si les ficelles que le partenaire tenait permettaient le mouvement.

C'est également ce que met en avant Sylvia Faure. Pour réussir à se faire comprendre de manière optimale, les professeurs de danse utilisent des moyens de comparaison. Ces « expressions métaphoriques » font partie intégrante des modes d'apprentissage (Faure, 2000, p. 154). C'est ce qui peut constituer un axe dans la pédagogie de la danse. Elles facilitent la compréhension des apprenants et leur permettent d'adapter aussi rapidement leurs comportements. Par-dessus tout, les expressions métaphoriques sont utilisées pour relever ce qui ne va pas. Elles s'inscrivent dans un processus correctif qui nourrit continuellement l'apprentissage de la danse. Encore faut-il les comprendre et les interpréter afin de réaliser le mouvement, créant encore un écart entre les élèves dans l'apprentissage.

De surcroît, des dispositifs de corrections plus directs peuvent être utilisés par le professeur de danse. À lui seul, convient de les utiliser dans un but précis. Pourquoi et

¹⁶ Ceci est une observation faite lors des cours entrant dans le cas de la recherche ethnographique.

comment ? Ce sont deux questions auxquelles je vais tenter de répondre en abordant à correction comme un outil pédagogique en danse.

2.4.2 La correction et l'auto-correction comme outils d'apprentissage

Les apports correctifs sont essentiels lorsqu'un individu apprend à danser. Sans cela, il n'a aucun moyen de savoir comment progresser, si ce n'est de progresser tout court. Ils sont parties prenantes dans l'apprentissage tant en faveur de l'élève ciblé qu'en faveur de ses pairs. Selon moi, dans la majorité des cas en danse, ce qui est utile pour les uns peut l'être également pour les autres. Ainsi, les erreurs des uns permettent au reste du groupe de progresser également. Ceci n'est pas observé uniquement en bachata. La danse classique s'appuie sur ce principe à ce même titre, de ce que je peux en comprendre par les propos de Sylvia Faure (2000).

Par conséquent, dans le cadre de l'apprentissage de la danse, le « retour sur l'action » (Houssaye, 2014, p. 175) est une étape fondamentale. Le retour sur l'action est à mon sens ce qui renvoie à la correction. Ce principe correctif est mis en avant dans la pédagogie traditionnelle avec la notion d'évaluations notées des élèves. Bien que le système d'évaluation ne soit pas aussi traditionnel pour l'un que pour l'autre, c'est nécessaire aussi bien en danse qu'en apprentissage scolaire. Chacun a besoin d'avoir des retours sur le savoir en question, qu'il soit théorique ou physique, dans le but d'évoluer.

Dans ce sens, avoir un retour sur le mouvement (qui occupe la place du savoir) c'est avoir l'occasion, et la capacité surtout, de le corriger. Ceci est rendu possible principalement par les autres. Autres d'autant plus indispensables que le danseur ne se voit pas danser. Alors dans l'apprentissage de la danse les autres individus sont primordiaux. Grâce à eux, l'apprenant réalise ce qu'il doit refaire, de quelle manière, dans quel but ? Forcément, l'objectif premier est d'améliorer le mouvement pour ensuite tendre vers d'autres (Faure, 2000).

Cependant, le retour sur l'action passe par le langage. Les erreurs observées par le professeur ou les pairs sont signalées soit au cours de l'exercice, soit après l'exercice. Mais dans les deux cas, l'erreur est mise en avant par les mots. Les explications apportées à l'individu prennent source au milieu du groupe. C'est dans ce sens que les corrections apportées viennent nourrir la construction du cours en lui-même. Le professeur se sert de cela pour apporter des conseils, retravailler le mouvement, et surtout pour réfléchir son cours. Ainsi, les processus

correctifs sont utiles pour l'apprenant, mais surtout pour le professeur puisqu'il en vient à adapter ses pratiques (Faure, 2000).

Pour Sylvia Faure, il y a deux sortes de corrections en danse (2000). Dans un premier temps, les corrections apportées sont verbales, comme démontré précédemment. L'erreur est signalée à travers la parole et cela suffit à l'individu pour corriger son mouvement et sa posture. Par moment, elles peuvent être plus directes et physiques si les premières ne suffisent pas. Le professeur, principalement, accompagne le mouvement de l'élève en s'y agrippant. Il « intervient directement sur le corps » (Faure, 2000, p. 186). Il vient modeler le mouvement dans le corps de son élève. Cette correction est efficace si l'on considère le fait qu'elle permet à l'élève de ressentir le mouvement comme il doit être réalisé. En revanche, l'élève ne prend pas véritablement conscience du mouvement lui-même par la motricité qu'il engendre. Il se laisse porter par ce que le professeur lui apporte sans pour autant s'interroger sur le pourquoi du comment. Il reproduit ensuite en fonction.

Dans un autre temps se trouvent les corrections explicites et analytiques. Elles se placent quant à elles dans un cadre plus réflexif de la pratique corrigée. L'apprenant est attentif à ce qu'il n'arrive pas à faire ou bien ce qu'il ne fait pas correctement. C'est ce qui lui permet d'aller chercher les corrections auprès des autres. Il sait ce qu'il doit corriger, mais ne sait pas comment y arriver. Les autres lui permettent de combler ce manque tout en se corrigeant. L'apprenant réfléchit, voire analyse le mouvement. Pour autant, cela n'est possible que lorsqu'il réussit à se distancier de la pratique même, autrement dit lorsqu'il devient observateur. Ce type de corrections apprend aussi aux élèves à savoir se remettre en question (Faure, 2000). Il rompt avec le principe correctif des pédagogies traditionnelles puisque l'élève prend une place plus importante que le savoir.

Ce que je retiens alors des processus correctifs est que ce sont de véritables outils d'apprentissage. Ils peuvent être mis en avant de manière différente suivant le professeur qui les emploie. Pour participer à ce travail, les miroirs dans les salles de danse jouent un rôle formel. C'est un outil pédagogique concret et pourtant, qui pourtant pose question sur sa place et sa légitimité.

2.4.3 La place du miroir en bachata

Bien que Leroy fonde ses réflexions sur la pratique de la danse classique, la disposition du miroir sur tout un pan de mur et le positionnement des élèves face à celui-ci est fréquent en danse (2018). C'est un outil indispensable pour l'apprentissage de la danse qui disparaît le jour d'une représentation ou lors de soirée ou de festival comme pour la bachata. Dans quel but est-il utilisé ? Par qui est-il réellement utilisé ? Pour qui est-il bénéfique ? Ce sont tout autant de questions qui poussent à réfléchir le miroir sous un angle pédagogique.

Une première utilisation du miroir est observable en bachata lorsque l'enseignant réalise la figure de manière que les élèves la reproduisent simultanément. Chacun d'eux se retrouve face au miroir, tout comme le professeur de danse. Certains le voient plus ou moins bien. Alors, le miroir permet d'avoir une meilleure visibilité à travers le reflet de l'enseignant. Inversement, le professeur étant dos à ses élèves, par le miroir il peut les observer et par la suite apporter des éléments de correction (Leroy, 2018). Sans cet outil, ces activités ne seraient pas possibles. Cela pourrait rendre le cours collectif moins évident.

Ainsi, je suis tentée de penser que les miroirs que l'on trouve dans les studios de danse font office de spectateurs (Faure, 2000). À travers eux, le danseur se soumet aux regards de ses pairs et de son enseignant tout comme à son propre regard. Le miroir donne un angle de vision différent, ce qui permet un travail correctif plus riche.

Par ailleurs, dans le cas où le professeur n'a pas encore émis son retour, le miroir sert à l'apprenti danseur comme un moyen de s'observer et de se corriger. Cela peut aussi être possible une fois les corrections de l'enseignant apportées. Le danseur devient son propre spectateur et doit être capable d'adopter un regard plus critique sur sa pratique (Leroy, 2018). Le miroir devient par conséquent un outil indispensable dans le processus d'auto-correction sur la pratique. Il est le plus à même de le faire réfléchir sur sa propre pratique et d'objectiver son corps. Là, le risque étant de tomber dans le jugement plus que dans la critique constructive.

Le miroir donne cette impression que le corps que j'observe n'est pas le mien, mais celui du danseur. C'est la différenciation entre le moi-dansant et le moi-observateur. L'élève se permet plus de correction à travers cette distinction qu'il ne se le serait permis sur lui-même. On a tendance à voir plus facilement les erreurs des autres que les siennes. Alors, considérer le

moi dansant différent du moi observateur permet quelque part de se considérer comme « autrui », et par conséquent de se corriger seul (Faure, 2000).

Pour autant, cette réflexion du miroir m'interroge sur la réelle implication du travail cognitif sur la pratique. Le miroir est un outil certainement énormément présent dans les salles de danse, mais sait-on l'utiliser de manière la plus pertinente ? En effet, qu'apprend-on réellement à travers le miroir ? Le miroir est utilisé sur le moment du cours de danse. À travers lui, chacun des danseurs regarde. Mais que regardent-ils réellement ? Est-ce que ce contact visuel est aussi direct que je peux le penser ?

Bien que le miroir ait des avantages quant à l'observation des erreurs sur soi et autrui, celui-ci ne permet pas de toutes les appréhender. Remarquer les erreurs est difficile pour un danseur en mouvement. Un exemple clair est le fait de pivoter. Le miroir n'est plus dans le visuel du danseur ce qui crée un moment de *non-retour visuel* sur sa prestation. Dans ce cas, il est certain que repérer l'erreur faite dos au miroir n'est pas possible. Ainsi, pour utiliser le miroir dans un but d'observation, il faut être immobile. Drôle de condition selon que la danse soit une pratique de l'action. Comment être mobile en étant immobile ? Cela est bien complexe. Pourtant, c'est possible si l'on rajoute un instrument occupant une place similaire : la caméra.

La caméra peut faire office de miroir si le danseur veut mettre à profit ses propres observations. Il danse, s'entraîne, se filme puis s'observe. En revanche, ce contact visuel n'est pas aussi spontané que le miroir le permet. Le miroir, quand il permet de capter le mouvement, le permet sur le moment où le mouvement est produit. Cela fait prendre conscience au danseur de quelle manière le mouvement prend surface à travers son corps. Si le mouvement est robotisé, il s'en rendra compte de suite et ne perdra pas plus de temps à reproduire le mouvement comme la première fois.

Nonobstant, le miroir est utilisé à des fins d'auto-correction lorsque les travaux correctifs n'ont pas suffi. En effet, avant cela, c'est le professeur et les pairs partenaires qui émettent des conseils posturaux et mettent en exergue les erreurs plus ou moins évidentes. Le miroir peut être utile pour ceux à travers lesquels émanent les conseils. En revanche, le miroir peut ne pas être utile pour le danseur en question dans ce genre de situation.

Enfin, je terminerai mon propos sur cet outil avec une interrogation. L'apprenti danseur s'observe, c'est une possibilité. Pour autant, que ressent-il lorsqu'il se voit dans le miroir ? Il

interroge sa posture face à son propre reflet et tente de donner une reproduction la plus fidèle possible à la posture de l'enseignant. Il tente malgré lui de copier-coller l'enchaînement de manière à confondre son reflet au milieu des autres. L'objectif en danse est que le groupe ne forme qu'un (Faure, 2000).

Alors, dans ce sens, le miroir l'enferme dans cette posture de marionnette, qui obéit ou du moins répond aux gestes du professeur de danse. En cela, le miroir est une limite au danseur. Par ailleurs, par le regard de soi sur soi le danseur se retrouve enfermé. Il s'observe, se juge plus ou moins positivement, ce qui freine inconsciemment son expression corporelle (Dorier-Apprill, 2000). De plus, le regard des autres, que ce soit par le biais du miroir ou non, a également cet effet de frein face à la danse de l'apprenant. Peur de trop en faire ou pas assez... l'apprenti danseur s'impose ces réflexions. Alors qu'il s'observait pour rectifier ses postures, le voilà certainement limiter dans sa propre danse. Par le miroir transparait une certaine appréhension.

À travers ces réflexions pour lesquelles les références se sont faites rares, mais précieuses, je démontre pertinemment que le miroir est un outil pédagogique dans les cours de danse. Tellement fréquent que l'utilisation à laquelle il se soumet n'est pas celle qui pourrait lui être optimale. Le miroir produirait un effet inverse à ce que la danse vise dans l'absolu. Il permet de s'observer et d'être observé sous diverses conditions toutes autant contraignantes les unes des autres pour le danseur en apprentissage.

Maintenant, je réalise à travers les diverses réflexions apportées qu'il existe un point commun avec les autres outils. Qu'elles soient complétées par les consignes verbales, la gestuelle et la démonstration de l'enseignant nécessitent une part active du regard de l'apprenant. Les corrections apportées sur les enchaînements et les postures ne sont possibles qu'après avoir analysé et visualisé la danse. Cela passe encore par le regard. Enfin, le miroir renvoie un reflet qui est observable et détectable par le regard qu'on lui porte. Alors, quel que soit l'outil pédagogique mis en avant en danse, celui qui reste naturel, nécessaire et pour le moins évident en danse est le regard.

2.4.4 La nécessité du regard

Quel que soit l'outil privilégié dans ce que j'ai pu évoquer précédemment, la place du regard reste prioritaire. En effet, sans lui, l'apprentissage de la danse tel qu'évoqué jusqu'à maintenant perd totalement son sens. Il n'est plus possible d'observer et de reproduire, d'être corrigé par les apports de l'enseignant ou bien de s'auto-corriger à travers le *miroir*.

L'observation reste essentielle lorsqu'on apprend à danser. Mais en quoi l'observation a-t-elle à voir avec le regard ? Selon une des définitions du dictionnaire Larousse, l'observation est « l'action de regarder attentivement les phénomènes, les événements, les êtres pour les étudier, les surveiller, en tirer des conclusions » (Larousse, s. d.). Par l'observation, l'individu use de manière active son propre regard. À travers lui, il interprète les mouvements, les situations et prend conscience du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage (Félix, 2011). Pour autant, j'ai une forte impression que le regard est une notion plus complexe encore. À travers l'explication partagée, je réalise que la définition soulève une part cognitive et subjective du regard de l'individu. Ainsi, le regard est-il universel ? Voit-on les choses de la même manière malgré l'activité commune ? Ces questions viennent à mon sens mettre un frein à la pratique pédagogique de la danse.

Pour autant, il n'en est pas moins que, par le regard, il faille savoir observer la gestuelle et capter les caractéristiques du mouvement du corps de l'autre (Faure, 2000). Sur ce point, je rejoins l'auteur en comprenant que l'observation fait partie des modalités pédagogiques mises en place par l'enseignant pour transmettre le savoir en tant que mouvement dansé. Il ne peut pas s'en passer.

Pour autant, dans les danses de couple l'enseignant pousse les partenaires femmes à se passer du regard. Pourquoi ? Je peux considérer qu'en tant que partenaire,¹⁷ se priver du regard lors de danse de couple reste d'une certaine manière une caractéristique de l'observation. Je m'explique. Après avoir observé le mouvement, la partenaire a le choix de fermer les yeux lorsqu'elle doit reproduire celui-ci. C'est une technique qui lui permet de se *connecter* à son partenaire pour effectuer les mouvements, au mieux en symbiose (Dorier-Apprill, 2000). Dans cette situation, elle est amenée à comprendre en quoi suivre son partenaire est plus important

¹⁷ Partenaire occupant le rôle genré de la femme. Une précision peut être apportée sur le fait qu'un homme peut réussir à occuper cette place. Dans cette posture, il doit pouvoir se soumettre à ce que le rôle lui impose c'est-à-dire donner de l'amplitude au mouvement, déhancher voire rendre la danse esthétique (Dorier-Apprill, 2001).

que suivre le rythme ou anticiper les mouvements. Le manque de visibilité réelle la pousse à se référer à ses autres sens et à s'imaginer, se visualiser d'une autre manière (Faure, 2000). Ces explications montrent en quoi le professeur a tout intérêt à jouer avec le regard dans le processus d'apprentissage qu'est l'observation.

Réaliser à quel point le regard joue un rôle irremplaçable dans la danse reste intéressant quand on pratique les yeux fermés. À partir du moment où les yeux sont fermés, l'individu n'a plus de repère et doit se conformer à son partenaire. Mais d'abord, avant de parler du couple, le regard se place a priori dans la relation enseignant/élève. L'apprenti danseur observe, le professeur montre.

Pour compléter ma réflexion, je considère que l'observation est la source de l'imitation. C'est parce que l'individu observe qu'il est capable d'imiter ou, comme Barbier et Harbonnier-Topin l'évoquent, de reproduire la démonstration (2014). Or l'imitation en danse, et surtout lorsqu'on apprend à danser, est primordiale. C'est elle qui permet de reproduire le mouvement d'une manière plus globale. A la suite de cette reproduction, le regard permet de capter les caractéristiques spécifiques à travers le retour du professeur, de son partenaire voire de soi-même (Faure, 2000).

À partir de là, l'élève se retrouve avec son partenaire, qu'il ne connaît pas toujours. Cette méconnaissance peut parfois rendre le regard plus difficile. Pour preuve, « les danseuses évoquent le malaise éprouvé à regarder leur partenaire dans les yeux. » (Chatzimasoura, 2009, p. 52). En effet, lors d'événements plus que dans la salle de cours, l'homme doit prendre conscience de l'espace et de ses déplacements. La femme se retrouve libre du regard. Pour limiter le malaise, « le plus souvent, les femmes ferment les yeux quand le couple danse en style fermé » (Chatzimasoura, 2009, p. 53).

Pour autant, le regard est une « technique de danse » et d'apprentissage propre et ne doit pas être laissé de côté (Faure, 2000). C'est même grâce à lui qu'est établi le premier contact lors d'événements sociaux. Au-delà de l'apprentissage institutionnel de la danse, par le regard, les partenaires décident de danser, ensemble ou non. Par le regard, les individus jugent et sont jugés sur leur danse, leur technique, leur rythme. Pour Chatzimasoura, c'est d'ailleurs ce qui permet de distinguer un bon danseur, voire professionnel d'un novice (2009). En revanche, lors de la danse même, entre partenaire, le regard joue un autre rôle – qui sera différent suivant le rôle du partenaire. Prendre conscience de cela s'apprend. Savoir comment réagir et savoir

prendre confiance par le regard sont des compétences qui s'acquièrent à travers l'apprentissage institutionnel de la danse.

L'observation c'est aussi intérioriser une pratique corporelle de manière qu'elle se forme dans l'esprit de l'individu. D'une certaine manière, l'apprenti danseur schématise intellectuellement ce qui est réalisé et doit être réalisé physiquement c'est la construction des « représentations mentales » (p. 125). Ces explications prouvent en quoi l'observation prend une tournure quelque peu complexe. Elle met en œuvre un processus traductif qui parfois nécessite des explications et rectifications plus profondes de l'enseignant. Comme le montre Sylvia Faure, un schéma incorporé est plus complexe à modifier qu'un schéma qui n'est pas encore construit (2000).

Pour appréhender la danse et son apprentissage, Chatzimasoura partage ses analyses à travers l'exemple du tango argentin (2009). Danse sensuelle placée dans un rapport de domination, elle est l'épicentre même des émotions et sensations qu'elle procure aux danseurs. Et l'outil principal est... le regard. Que se joue-t-il ? Qu'est-il question à travers le regard au-delà de l'apprentissage même ? Est-ce à proprement parler un outil dans l'expérience d'apprentissage ? Ou bien est-ce qui permet de lier le soi au reste du monde ?

Certes, le regard est indispensable dans l'art de la danse. L'observation, l'analyse du mouvement pour le reproduire et l'esthétisme ont à voir avec le regard. Il est directement lié au mouvement et la mise en action du corps. En parallèle, il est directement lié aux perceptions de l'individu (Montaignac, 2014). Finalement, le regard est au centre de la pratique, mais surtout au centre de la subjectivité. Quelque part, il lie les deux. Le regard est ce qui lie la reproduction de l'apprenant à ses propres émotions, à son ressenti. Le regard est ce qui permet de ressentir en pratiquant. Il est ce qui confronte la pédagogie au non pédagogique, l'individuel au collectif certainement.

Ainsi, je m'essaye lorsqu'il s'agit d'évoquer ce qui peut mettre fin à la pédagogie. Non pas une fin, directe et concise, mais une fin qui, comme j'ai pu l'évoquer tout juste, permettrait de trouver d'autres explications à ce que l'apprentissage de la danse implique. Au-delà du pédagogique, le rapport à soi et aux autres soulèvent des questions plus individuelles et psychanalytiques.

3. Là où prend fin la pédagogie...

En danse de couple, l'improvisation et la créativité sont des critères difficilement prévisibles. Ils ne sont pas directement permis lors de l'apprentissage concret. Pour autant, apprendre à danser dans le cadre de cours institutionnalisés est ce qui permettrait de travailler sur ces concepts. Bien que l'improvisation soit difficile, il n'est pour autant pas question de recommencer à zéro à chaque fois. Les danseurs réussissent toujours à lier des figures les unes à la suite des autres par soucis esthétique et logique. Prévoir l'improvisation prend tout de même du sens vis-à-vis des apprentissages, tout comme prévoir une créativité collective. Alors l'un et l'autre occupent une place au-delà de la pédagogie de la danse, à la frontière de la pratique individuelle. C'est ce que je vais tenter d'apporter comme réflexion dans cette partie de *fin pédagogique*.

3.1 L'enjeu de l'improvisation en danse

Ce qui peut semer véritablement le trouble dans la construction d'une pédagogie en danse est le fait que la bachata, à l'origine, repose sur l'improvisation, comme une majorité de danses de couple (Dorier-Apprill, 2001). Ce paramètre est à prendre en compte dans le sens où l'improvisation ne nécessite aucune connaissance précise des enchaînements proposés.

Par ailleurs, danser en couple ne dépend pas uniquement de l'apprentissage parfait des enchaînements. Il faut réussir à la maîtriser pour la comprendre et la reproduire en couple sans oublier que chacun des partenaires ne se connaît pas. La bachata, mais aussi le tango, la salsa, etc. reposent sur un choix du partenaire qui ne se fonde pas plus sur les connaissances et la maîtrise que sur l'inconnu physique qu'il ou elle est (Chatzimasoura, 2009).

Finalement, tout se rejoint autour du sujet lui-même. D'un côté, on tend à vouloir une organisation pédagogique de l'enseignement. De l'autre, il reste des éléments difficiles à définir pour enseigner, comme la prise en compte de la subjectivité par exemple. Cette situation est paradoxale, pourtant, c'est ce qu'il faut pour constituer la danse comme le montre Félix dans son ouvrage (Félix, 2011).

De ce fait, l'improvisation est l'un des critères fondamentaux de l'art. C'est ce sur quoi théoriciens et artistes se rejoignent. La mise en œuvre de l'enseignement artistique dépend de cela (Félix, 2011). Selon l'origine du terme : *improvisus*, l'improvisation renvoie à ce qui est

d'agir dans l'immédiat comme quelque chose n'étant pas programmé, prévu (Félix, 2011, pp. 359-360). Cette notion rejette sur un certain point ce qui relève de l'organisation pédagogique et de ce qui est prévu. Prévoir l'acte pédagogique n'est pas improviser. Pourtant, tous deux relèvent de l'action pédagogique en danse. Comme l'improvisation est une des caractéristiques de la danse, alors une manière d'agir par la pédagogie est d'improviser.

Pour danser, il est nécessaire de connaître les bases et de les maîtriser, autrement dit de les avoir appris. Ces bases-là permettent ensuite aux couples de danseurs d'improviser. Ce sont ces bases qui permettent de réaliser un enchaînement sans l'avoir appris. C'est pourquoi l'apprentissage des bases est plus que nécessaire avant de se livrer à de l'improvisation (Olsson-Forsberg, 2013). Ainsi, cette dernière ne néglige en aucun cas l'apprentissage de la danse qu'est la bachata. Et c'est ce qui rend la danse par l'improvisation plus complexe finalement.

Improviser quand le danseur est débutant est difficile. D'une part, le vocabulaire gestuel est limité, mais d'autre part le travail de connexion au partenaire n'est pas efficient. L'apprentissage de la technique est alors ce qui permet d'aboutir sur le processus d'improvisation. Plus le partenaire a un vocabulaire chorégraphique riche, plus il proposera à sa partenaire des choses variées. Cette variété des enchaînements est ce qui donne sens à l'improvisation. En conséquence, pour la partenaire, plus elle sait répondre aux signes annoncés par le partenaire pour une figure précise, plus elle sera apte à l'appréhender lors de chorégraphies improvisées avec un partenaire quelconque (Dorier-Apprill, 2000).

Parce que, écrire l'improvisation est difficile, le prévoir et y remédier l'est également (Bardet cité par Bigé, 2014). À travers ces propos, je soulève la difficulté qui peut être rencontrée lorsque la pédagogie de la danse est réfléchie. En revanche, cette difficulté reste selon l'auteur nécessaire quant à la pratique de la danse en tant que pratique de création artistique.

Pour autant, l'improvisation prend sens à travers le corps de l'individu dans le rapport à ce qui l'entoure, mais aussi dans le rapport à lui-même. Il se concentre sur sa pratique en prenant en compte ses capacités corporelles, ses connaissances de la danse, et son rapport au rythme tout en considérant l'autre comme observateur et danseur. Cette réflexion est d'autant plus vraie lors de la bachata. Le danseur doit être attentif au rythme en lien avec ses mouvements et ses capacités (rapport à soi) tout en considérant l'autre comme partenaire. Cet *autre* comme étranger à son propre corps, il faut apprendre à l'écouter et à s'adapter pour réussir à danser

avec lui (ou elle) de manière synchronisée (Bigé, 2014). C'est là toute la difficulté de l'improvisation.

Nonobstant, lorsque je considère ces deux types de rapports à travers l'improvisation, je prends conscience que la danse est une pratique qui nécessite cette même prise en considération du rapport à soi et aux autres. En effet, selon Bigé, l'improvisation est une pratique en art caractéristique de la danse de manière générale (Bigé, 2014). C'est pourquoi la danse n'est pas seulement une pratique réfléchie traditionnellement par la pédagogie (Faure, 2000). Prendre en compte la subjectivité dans la danse me semble d'autant plus important.

Par l'improvisation, « les sujets y sont en effet appelés à se concentrer sur la sensation plutôt que sur les objets » (Bigé, 2015, p. 2). Sur ces propos, je comprends que l'improvisation doit prendre sens pour soi-même et ne doit prendre en compte les jugements extérieurs. Chacun danse pour ce qu'il a envie de ressentir et non pas pour ce que les observateurs aimeraient ressentir. En bachata, c'est vrai encore une fois dans le couple de partenaires. L'homme guide en fonction de ce qu'il veut ressentir au sein du couple. Cela sera différent si le couple l'est également et par conséquent si la partenaire est différente (Dorier-Apprill, 2000). La danse par l'improvisation est en rapport direct avec l'intersubjectivité qu'elle implique. Apprendre à danser, c'est apprendre que ces rapports influent sur la danse. (Bigé, 2015)

Par conséquent, l'improvisation est une manière de mettre en mouvement ce que le danseur ressent. L'individu imagine le mouvement pour donner forme à sa pensée. L'improvisation se lie quelque peu avec la notion de créativité en danse. Nous avons vu qu'apprendre à danser sous l'angle de ce que cela implique dans le groupe ne permet pas d'être créatif et encore moins d'improviser. C'est-à-dire que les principes d'imitation et de reproduction du savoir ne sont pas en faveur de l'improvisation au moment de l'apprentissage. Mais quelque part, ce sont les premiers qui favorisent le dernier. L'apprentissage traditionnel (imitation par exemple) est ce qui permet de comprendre et par conséquent d'improviser et plus loin encore, de créer. (Bigé, 2015).

De là, la notion de créativité prend sens. À mon sens, la création est ce qui va au-delà de l'improvisation. Je m'explique. Improviser ce n'est prévoir ni la forme ni le contenu de la danse. Ce n'est pas prévoir avec qui la danse est réalisée. Derrière l'improvisation en danse sociale, il n'y a pas réellement plus d'attendus. Je danse avec une partenaire du début à la fin de la musique puis je change de partenaire. C'est pourquoi l'improvisation n'est ni prévisible ni enseignable.

En face de cela, je place la créativité ou la création. Un objectif plus lointain est entendu sous ces concepts. Je crée un spectacle de danse, un gala. Je crée une chorégraphie pour l'enseigner à mes élèves ou bien la présenter lors de championnats. La création peut être construite à base d'improvisations. Les danseurs improvisent une continuité, et si ça marche, la proposition est retenue. La notion de créativité va pour moi au-delà de l'improvisation (Capron-Puozzo, 2016). C'est la prochaine étape dans l'apprentissage de la danse et la volonté de reconnaissance. Pour autant, elle ne rentre pas toujours dans le schéma pédagogique, car être créatif ne consiste pas en un savoir concret. Quelle est la place de la créativité si l'on considère cela ?

3.2 La place de la créativité

Capron-Puozzo définit la créativité comme quelque chose qui se crée, quelque chose de nouveau naissant de l'imagination et plus particulièrement de l'individu. La créativité est propre à chacun et cela est encore plus évident en danse. Certains sauront très bien danser lorsqu'il s'agit de reproduire les pas et les enchaînements. En revanche, lors d'évènements sociaux (festivals, soirées...), ce qui est proposé peut vite être limité (Capron-Puozzo, 2016).

Par conséquent, être créatif en danse s'inscrit dans un processus cognitif. Les divers sens lui étant attribués sont tous axés autour de la psychologie cognitive (Capron-Puozzo, 2016). Or ce domaine cible l'individu lui-même, et non le groupe. Cette réflexion me pousse à affirmer la place de la créativité comme un processus individuel et non un processus pédagogique.

Pour autant, la créativité est produite par la pensée imaginative (Capron-Puozzo, 2016). Cette dernière devient créative lorsqu'il y a production concrète. La créativité serait donc l'étape de transformation de la pensée en quelque chose de concret. C'est mettre en forme ce qui est imaginé. Le leader visualise les possibilités – ou la pensée imaginative – et fait sa proposition à sa partenaire – ou production concrète. Finalement, la créativité limite les effets de l'improvisation notamment lorsque le danseur ne sait plus quoi faire à la danseuse. Pour autant qu'être créatif en improvisant soit envisageable, il faut que cela soit rapide et efficace. Les danses sont courtes, alors le schéma cognitif doit être actif.

Cependant, il n'y a pas que des facteurs cognitifs à cette pensée imaginative. D'autres rentrent en compte comme les « facteurs conatifs, émotionnels et environnementaux » (Lubart, cité par Capron-Puozzo, 2016, p18). Liés à la motricité, la mémoire pour les premiers (conatifs),

aux sentiments de l'individu pour les seconds (émotionnels), et à ce qui entoure et influence l'individu pour les derniers (environnementaux), ils se rajoutent aux processus de la pensée précédemment évoqués. Je comprends que ces facteurs restent propres à l'individu lui-même. Par conséquent, la créativité est, elle aussi, propre à l'individu (Capron-Puozzo, 2016).

Dans cet axe de réflexion, une pédagogie de la créativité est possible certainement. Néanmoins, cette pédagogie n'a pour but que d'initier l'individu (ou l'élève dans le cas des apprentissages) dans ces processus cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. L'élève lui-même a besoin d'être investi. Dans l'apprentissage de la danse, ce qui est reproduit et appris de manière traditionnelle par l'élève, lui permet par la suite d'entrer dans la phase de créativité. Logiquement, j'avance qu'il n'est pas possible de créer en danse si les apprentissages préalables n'ont pas eu lieu. Ainsi, l'apprentissage collectif de la danse permet d'atteindre cet objectif individuel de réflexion globale. (Capron-Puozzo, 2016)

Pour autant, ce qui est sous-entendu par cette individualisation reste complexe. Une tentative d'éclaircissement fera l'objet du prochain chapitre. Avant cela, je décide d'aborder la notion d'histoire personnelle puisque c'est encore là un des critères qui peut limiter l'usage pédagogique attribué à la danse. Un enseignement collectif de la danse ne prend pas en compte les histoires individuelles qui ont construit chacun des élèves présents.

Au-delà de la créativité et de l'improvisation, l'individu lui-même prend forme et continue à se construire une histoire influencée par la pratique de la danse au moment où il s'offre à elle. Comme le montre si bien Sylvia Faure, la singularité prend tout son sens dans le processus de création et de construction chorégraphique. L'imagination quant à elle est propre à chacun bien qu'elle soit travaillée par le collectif (Faure, 2000).

Ainsi pourquoi est-il nécessaire de considérer l'histoire personnelle de l'individu ? Quelle influence cela peut-il avoir sur une pédagogie de la danse ?

3.3 Une considération de l'histoire personnelle et de la subjectivité

Construire un enseignement par la pédagogie c'est important. Peu importe le type de savoir en question, établir des prévisions est ce qui permet de donner sens à l'enseignement pour le professeur, mais surtout à l'apprentissage pour les élèves. C'est parce que la relation en question suppose une pluralité d'individu que la pédagogisation est une étape essentielle.

Néanmoins, cette *to do list* est loin de prendre en compte chaque subjectivité de manière très précise (Houssaye, 2014). Pour établir une pédagogie de la danse, il m'a presque été indispensable de nier l'évidence de l'individualité. Pourtant, même si l'individu fait partie du groupe et se soumet aux règles qui le composent, il reste un sujet à part entière et vice-versa. C'est ce que j'ai pu montrer dans le premier chapitre sur les apprentissages d'une pratique socialement construite.

Pour l'apprentissage de la bachata, c'est évident sur deux axes. Le premier étant le fait que l'individu danse avec son niveau et ses capacités d'apprentissages propres (Altet, 2018). Le second étant que le couple lui-même est propre aux deux individus qui le composent. Les histoires personnelles et la subjectivité de chacun créent la subjectivité du couple. Tout cela est à prendre en considération lorsqu'on réfléchit sur la danse de manière pédagogique. Il faut avoir conscience de cela, car c'est ce qui participe à ce qui n'est pas pédagogique justement.

Ce qui vient un peu plus interférer dans l'enseignement est la situation des histoires personnelles. Outre la question des statuts officiels¹⁸ dans le cadre d'un cours de danse, chacun est présent avec sa propre histoire et ses propres expériences. Ce fait vient alors rajouter une difficulté dans la conception pédagogique notamment (Félix, 2011). En effet, réaliser un cours collectif se confronte à cette subjectivité. Je veux dire par là que le professeur ne peut pas satisfaire le groupe comme unité en même temps que l'individu. Quoi qu'il en soit, l'enseignement transmis au groupe dans son intégralité parvient à faire ressurgir (ou surgir) en chacun des individus des sentiments et des ressentis (Houssaye, 2007). L'auteur nous affirme cela d'autant plus à travers les enjeux de la relation éducative. Chaque individu ressent aussi différemment les choses d'autant plus qu'il est unique.

¹⁸ Débutant, expert, enseignant, élève...

De surcroît, lorsque je réfléchis sur la danse à travers le corps, l'enseignement de la danse se complexifie. Chaque corps a une manière de produire le mouvement qui lui est propre alors enseigner la danse demande de prendre en compte ses spécificités. Les discours tendent à conceptualiser le corps dansant d'une manière universelle, délaissant certainement l'expérience individuelle associée.

Le concept de corps-sujet pousse à penser la danse au-delà de l'objet physique qu'il compose (Faure, 2000 ; Félix, 2011). En effet, lorsque la danse est proposée, le contact est d'abord visuel. On ne peut pas danser sans réellement se mettre en mouvement. L'action est indissociable dans la danse. Or, rentrent en jeu les émotions des individus, pouvant parfois faire obstacle aux apprentissages. C'est à ce moment que le système corps-sujet est mis en avant. Il prend sens, car le corps est le lieu où le sujet ressent les émotions.

Par ailleurs, reproduire le geste de l'autre est d'une certaine manière confronter le soi face à l'autre. On devient autre en reproduisant le mouvement de cet autre-là. Celui-ci rentre en ligne de mire si l'on considère cet autre (enseignant) comme source du savoir. Ainsi, parce que cet autre est source du savoir, il propose observe et adapte son savoir dans le sens ou ce qu'il a proposé à l'origine n'est pas, selon ses observations, au niveau des élèves par exemple. Un autre processus rentre en jeu dans l'apprentissage de la danse : « l'imitation-modélisation interactive » (Barbier & Harbonnier-Topin, 2014, p.58). Par ce modèle, l'enseignant se permet d'apporter les modifications nécessaires selon lui (lui comme individu expérimenté) pour optimiser l'apprentissage des élèves (impliquant le rapport aux autres).

L'apprentissage est d'autant plus optimisé que, par la danse, le sujet se sent vivre. Or par le *vivre*, il crée en même temps son existence. Alors la danse participe à ce processus existentiel. Apprendre à danser permet au danseur de se sentir exister. L'espace pédagogique doit alors continuellement prendre en considération cette notion de *se sentir vivre* pour *se sentir exister* (Félix, 2011). Comment permettre au groupe entier de se sentir individuellement les uns des autres ? C'est en ça que se place l'ambiguïté.

Bien que la danse de couple renvoie à l'amour impossible, interdit ou perdu par exemple¹⁹, elle n'est pas vécue réellement comme telle par les danseurs. Ils ressentent les choses

¹⁹ Ceci prend sens à travers les paroles des chansons de bachata comme *amor prohibido* ou amour interdit de Prince Royce.

de manière différente et tendent à danser de la meilleure façon qui soit. Ils s'imprègnent de la danse. Ce qui est en jeu est éphémère et se restreint à ce cadre. Le danseur vit ses sensations par lui-même tout en permettant à son partenaire et aux observateurs de s'approprier ce moment à leur manière (Chatzimasoura, 2009). Dans les deux cas, il est question de jeu de perceptions sensorielles, bien évidemment propre à l'individu.

Ainsi, par la danse, on cherche à ressentir le mouvement. Cette sensation-là, elle est intransmissible. Le pédagogique ne permet pas de transmettre cela, d'une part parce que c'est très subjectif et d'autre part parce que *copier-coller* une sensation en danse ferait perdre cette sensation-là (Chopin, 2015). Les propos de Marie-Pierre Chopin me poussent à faire part d'un passage des propos de Kornilia Chatzimasoura :

« Les personnes, les corps qui dansent, sont aussi et surtout des acteurs qui ressentent, qui fabriquent des sensations et qui les interprètent. Ils sont non seulement des lieux, mais avant tout des producteurs d'expériences tant pour eux-mêmes que pour les autres. » (Chatzimasoura, 2009, p. 56)

C'est pourquoi définir la danse comme une pratique pédagogique à part entière est utopique. La danse permet de s'exprimer, chose que ne permet pas toujours le pédagogique.

4. En guise de récapitulatif...

Ainsi, pour conclure cette partie, je veux apporter la réflexion suivante. La danse implique des processus bien au-delà de l'apprentissage d'une pratique sociale, bien au-delà d'une pratique pédagogique. Aussi traditionnelle soit-elle, aussi en mouvement soit-elle, la pédagogie jusqu'alors en question se voit confronter à ce qu'elle ne permet pas d'expliquer : l'individualité, la créativité et l'improvisation.

J'ai pu démontrer au préalable que la danse est une pratique construite dans un premier temps par son histoire sociale. Différents facteurs entrent en jeu lorsqu'il est question d'influencer la propagation de la pratique. Le métissage, la créolisation, l'industrie musicale la colonisation ; tous autant qu'ils soient, ces phénomènes ont participé à la construction de la bachata telle que les danseurs la pratiquent. Telle que les individus l'apprennent.

Pour autant, afin que la bachata reste fidèle à ce qu'elle est, il est nécessaire d'instaurer une façon de faire tel un socle commun. Au-delà de la bachata dominicaine, sensuelle, moderne et j'en passe, des bases communes les rassemblent. À partir de là, m'interroger sur la manière dont elles peuvent être transmises m'a paru naturel. Instaurer une même façon de faire afin d'homogénéiser la pratique à travers le monde active ma curiosité.

En cela, ce chapitre pédagogique a permis d'axer ma réflexion sur les modalités et critères de transmission. Quelle pédagogie de la danse m'est-il possible d'établir ? Quels outils pédagogiques sont utilisés en bachata ? Qu'est-ce que danser en couple implique dans l'apprentissage ? J'ai tenté de répondre à ces questions de la manière la plus précise possible.

Par conséquent, en établissant des parallèles avec les pédagogies traditionnelles, j'ai démontré que la danse, et notamment la bachata se rapproche de ces modèles. La place de l'élève et de l'enseignant en danse reflète ce que le processus *enseigner* du triangle pédagogique de Jean Houssaye relève (Altet, 2018). D'un côté celui qui sait, de l'autre celui qui ne sait pas, le premier est présent pour éduquer l'autre en mettant le savoir au premier rang. La principale activité de l'apprenant en danse est de reproduire la démonstration de l'enseignant, processus aussi traditionnel que la pédagogie l'est.

En revanche, même si les processus traditionnels sont mis en œuvre en faveur d'une pédagogie de la bachata, il est aussi question d'un autre type de modèle : la pédagogie de

l'action (Félix, 2011). Cette dernière éloigne la bachata d'une transmission traditionnelle puisqu'il s'agit de mettre l'individu au centre de son mouvement. En ce sens, le contexte dans lequel se déroulent l'apprentissage et l'enseignement influe sur la pédagogie. Ainsi, par le fait que l'apprentissage ait lieu en couple, la pédagogie mise en œuvre ne peut pas se contenter d'être intégralement traditionnelle.

L'incorporation du savoir pose réellement question c'est certain. La transmission du savoir du professeur de danse envers ses élèves et les couples qu'ils forment doit être réfléchi en fonction. L'apprenant a des capacités, le couple a des capacités propres également et le professeur de danse, doit prendre en compte cela dans la transmission. Il n'y a pas une seule et même manière de faire. Par ailleurs, cela varie en fonction des objectifs du cours, des attentes du professeur, des capacités et caractéristiques des apprenants et des couples, quoiqu'une routine soit construite.

Par ailleurs, la danse étant un art créatif et la bachata étant une pratique où l'improvisation est maître-mot, la pédagogie se retrouve mise à mal. Apprendre à danser au sein d'écoles de danse ou lors de cours et stages proposés ne suffit pas à savoir danser ou à être créatif. Comment l'individu se construit-il sa propre danse, comment est-il créatif ? Ce sont tous autant de critères subjectifs et interrelationnels qu'il m'est nécessaire d'approfondir dans un prochain chapitre.

À travers le chapitre suivant, je vais tenter d'axer mes réflexions sur ce rapport en jeu. Mes intentions sont avant tout de réfléchir la danse comme une pratique mettant l'individu face à lui-même dans la relation au sein du couple de danseurs. Cela m'imposerait d'étudier les composantes de ces relations et d'interroger la notion de *feeling* telle que les danseurs en font référence. Mon objectif par-dessus tout est celui de démontrer que la bachata est une pratique cognitive et corporelle individuelle. Le rapport aux autres et le rapport à soi sont des axes que j'emprunterai pour cette démonstration.

Chapitre 3, la bachata comme pratique « au *feeling* »

En danse, il se passe quelque chose qui ne s'explique pas, et cela dépasse entièrement le cadre de l'apprentissage de la pratique. Cette *chose* est souvent appelée le feeling ou bien la connexion ou la fusion avec le(la) partenaire. Pour autant, ce concept nébuleux implique l'individu dans sa danse, dans le couple et dans la musique. Ce que je me charge d'entrevoir dans ce chapitre me permettra d'entrouvrir les portes d'une science plus complexe encore qu'est la psychologie sociale et cognitive.

Quelle que soit la perspective adoptée pour l'étude de l'apprentissage de la danse, on en revient continuellement à l'individu comme sujet central. Pour autant, les complexités cognitives, physiques, motrices, émotionnelles... qu'il recouvre ne le rendent pas si compréhensible. Par conséquent, tenter de comprendre ce qu'il se produit lors de la danse à l'échelle individuelle n'ira pas forcément dans un meilleur sens.

En danse de couple, l'expérience de danse se trouve d'autant plus spécifique qu'elle lie deux individus. Elle lie la complexité de chacun en un système unitaire et unique. Les deux danseurs sont plus ou moins connectés et partagent la danse, au moins. Cette situation positionne chacune des parties face à ses perceptions et à son ressenti vis-à-vis de l'autre : ce serait le *feeling*.

Pierre Bouvier évoquait le lien social pour dénommer le type d'interaction entre individus, au sein d'un groupe social défini. La danse est l'objet de ce lien social, c'est certain. Mais il n'en est pas moins que la danse lie aussi émotionnellement les danseurs. Définir la bachata comme une pratique laissant place au ressenti permet de l'exprimer.

Vous l'aurez donc compris, le *feeling* est un des concepts principaux de ce chapitre. C'est selon moi le concept le plus intrigant, mais le plus proche pour expliquer les processus en jeux en danse de couple. En tout cas, c'est bien l'étiquette qu'on décide de lui attribuer. Mais finalement, au vu des questions que cela soulève peut-on réellement parler de concept et si oui est-il généralisable ?

À mon sens, le feeling est tout autant subjectif que l'individu l'est. Il est même dépendant de la situation personnelle, émotionnelle et relationnelle du danseur. Mais comment, pourquoi ? Que cela implique-t-il sur le couple ? Qu'est-il question sur le plan individuel ?

Je peux d'ores et déjà comprendre que les notions de feeling poseront des difficultés quant à une tentative de définition et de normalisation du concept. La question du feeling est-elle quelque chose d'inné, de naturel ? Est-ce qu'il s'agit d'un ressenti ou plutôt d'un lien laissant place au ressenti ? Le feeling est-il quelque chose qui s'apprend ? Est-ce qu'il se contrôle ou non ? Puis-je évoquer les questions d'instinct pour décrire le feeling ? À travers ces diverses interrogations, je comprends que le feeling ne s'explique pas si facilement.

Ces difficultés à définir ce qu'est le feeling sont quelque chose qui se retrouve également à travers les références et ouvrages dont je ferai usage dans ce chapitre. Étant durement conceptualisées, les auteurs ne s'accordent pas à réfléchir le feeling sur une même définition. D'ailleurs, ce n'est pas réellement le feeling sous ce terme qui est étudié, mais plutôt le ressenti et les perceptions des individus quant à l'environnement dans lequel ils se trouvent. Les perspectives adoptées restent purement du ressort de la psychologie cognitive, domaine dans lequel je suis loin d'être spécialiste.

Ainsi, n'étant que peu ciblé et explicitement précisé, le terme de feeling soulève d'autant plus de curiosité pour ma part. Mon travail va alors être de comprendre et tenter d'explicitier le feeling à une double échelle individuelle : le rapport à soi et le rapport aux autres dans le cadre de la danse.

Pour tenter d'apporter des réponses, mon expérience de danseuse et d'observatrice va m'être d'autant plus riche. Je vais tenter de m'approcher au mieux des définitions que le feeling soulève. Nonobstant, je ne perds pas de vue que la réflexion apportée n'est en aucun cas généralisable. Ce qui est valable pour les uns ne le sera pas automatiquement pour les autres. Pour autant, cela n'empêche pas que ce qui se passe entre les uns et les autres peut être globalement similaire notamment sur le déroulement et la construction du feeling, quel qu'il soit.

1. Ce que la danse implique pour l'individu : entre corporéité et cognition

Au-delà du concept²⁰ de feeling, la danse renvoie à celui d'individu. Cela paraît évident, mais je tiens à le replacer notamment dans le contexte cognitif que le feeling implique.

D'après Chauvier, le concept d'individu peut être entendu sous deux formes selon les modes « d'individuation cognitive » en jeu (2010, p. 3). L'auteur partage ces deux concepts de l'individu suivant les deux modes d'individuation : d'un côté, l'individu comme unité au sein d'un groupe / espèce (ce que l'auteur appelle « hénade ») ; de l'autre côté, un individu comme unique indépendant du reste du monde (ou « monade ») (Chauvier, 2010, p. 3). Le premier me pousse à concevoir l'individu au cœur des autres. Le second ne me permet pas de le faire dans le sens où l'individu est seul.

Ces deux conceptions n'admettent pas d'objectiver et de réfléchir l'individu de la même manière. Je comprends d'ores et déjà que l'un (la monade) m'oblige à négliger le contexte et l'environnement dans lequel se place l'individu. Or en danse, ce contexte-là est ce qui donne sens à l'individu. Ainsi, contrairement au fait de considérer le danseur indépendamment du reste du monde, je vais tenter d'arborer la nécessité de ce *reste* dans la pratique individuelle, émotionnelle et corporelle qu'est la danse.

En effet, la pratique artistique recouvre tant des dimensions individuelles que collectives (Arguel, 1992). Alors dans ces dimensions, la bachata (dans mon cas) implique 4 mondes : sensible, intellect, imagination, motricité (Arguel, 1992). Capables de sensations, de réflexions intellectuelles, de représentations mentales, et capables de se mouvoir, ces dimensions sont d'autant plus complexes que j'apporterai des éléments de compréhension tout au long de ce chapitre. Pour le moment, il n'en reste pas moins que ces quatre mondes se regroupent par la perspective cognitive et notamment celle que la danse me permet d'appréhender.

²⁰ Je me contenterai d'utiliser le terme de concept lorsqu'il s'agira de parler du feeling pour tenter de ne pas alourdir la compréhension. Cependant, loin de moi l'idée de ne plus penser le feeling comme quelque chose d'individuel, mais de général. C'est ce que je vais tenter de mettre en avant tout au long de ma réflexion : le feeling en danse est ce que l'individu spécifique ressent face à l'autre.

1.1 Perspective cognitive de la danse ou cognition incarnée

Lorsqu'on réfléchit la danse à travers le corps, l'enseignement de la danse se contente de la transmission de mouvements techniques. Or, chaque corps a une manière de produire le mouvement qui lui est propre. Alors, enseigner la danse demande de prendre en compte ces spécificités (Félix, 2011). Les discours tendent à conceptualiser le corps dansant d'une manière universelle, délaissant très souvent l'expérience individuelle cognitive associée.

En effet, au cours de l'apprentissage de la danse, les danseurs apprennent d'abord à se comporter d'une manière plus artistique si ce n'est esthétique. La manière d'être n'est pas la même en dansant qu'en étant au travail par exemple. Par conséquent, la danse propose un « système de valeurs » spécifique, parfois nouveau pour les élèves (Faure, 2000, p. 214). Par exemple, il peut être question de « dépassement de soi », de « confiance en soi », « d'exigence » envers soi, mais aussi de « plaisir » (Faure, 2000, pp. 220-222). Ainsi, cela oriente l'expérimentation de la danse de l'individu. Il aborde une manière de se comporter qu'il s'appropriera plus ou moins avec le temps et surtout avec la pratique.

Ainsi, par la pratique de la danse, l'individu fait sa propre expérience esthétique. C'est-à-dire qu'il élabore, produit la danse comme il le sent pour lui-même. Même si le professeur de danse est là pour amener et proposer la chorégraphie, c'est malgré tout le sujet qui se met en mouvement et produit la danse. Il est le sujet central de sa propre activité cognitive comme celle étant liée à la danse. Selon Jean-Jacques Félix, cette expérience se compose de trois dimensions (2011) :

- Le poïétique (qui se résume à l'action de produire et de se mettre en mouvement) : c'est une activité cognitive qui mène à produire une connaissance propre à l'individu. Il ne s'agit pas de connaissances rationalisées, mais plutôt de connaissances individuelles. Le danseur apprend à se connaître et à connaître son environnement indépendamment d'autrui.
- L'aïsthésique (qui regroupe ce qui touche la perception) : en dansant, le sujet perçoit les choses d'une autre manière. Il en vient même à percevoir des choses qu'il n'aurait pas pu percevoir sans cette expérience esthétique qu'est la danse. Le sujet se libère de l'organisation rationnelle de son quotidien, du monde qui l'entoure pour se vivre et se percevoir autrement.

- Le cathartique (créatrice de nouveau lien pour la communication) : les danseurs se lient à travers un accord commun qu'est celui de la danse. Ils se regroupent à travers elle pour se lier les uns aux autres. Ces liens ne sont pas toujours évidents puisque les individus ne se choisissent pas. Ils ont d'abord choisi de danser, ce qui les pousse à se lier à des individus avec qui il ne se serait peut-être pas lié en temps normal. Les danseurs se retrouvent dans une autre réalité, imaginée par la danse. Chacun y adhère librement, ce qui constitue la danse hors d'une « norme exemplaire » (Félix, 2011, p 149).

Qu'il soit question de mouvement, de perception ou de création de lien par la danse, l'approche cognitive est constitutive de l'apprentissage de la danse. Pour autant, ces dimensions me posent question en ce que chacune oriente l'individu dans une interaction à son environnement différent et donc dans une expérience émotionnelle spécifique.

Cette expérience que l'individu met en œuvre en dansant donne un espace apte à l'interprétation et au ressenti. Le corps se décharge de l'histoire sociale et professionnelle dans laquelle l'individu est catégorisé (Félix, 2011). Il sort de cette représentation normalisée que la société a de lui. Le corps en mouvement se déconstruit socialement pour se permettre de ressentir. Chaque expérience est singulière et c'est ce qui ne permet pas cette catégorisation. D'autant plus qu'en bachata, l'expérience émotionnelle dépend de l'individu lui-même et du lien qu'il crée avec son ou sa partenaire (Félix, 2011). Cette situation réduit les tentatives de similitudes entre chacun et insiste un peu plus sur cette singularité.

Pratiquer la danse, et donc expérimenter cette activité artistique c'est donner la possibilité à l'individu de se sentir et de se représenter pour lui-même (Faure, 2000). L'activité de la danse fait fonctionner le traitement cognitif de soi, « processus originaire de la perception » (Félix, 2011, p. 154). La relation qu'il entretient avec son environnement est alors nouvelle. Il perçoit et ressent au-delà du réel, du moins de son quotidien. Le sujet dansant fait sa propre expérience émotionnelle en impliquant directement et physiquement le corps. Alors, ce que produit la danse n'est autre qu'une vision plus positive de la manière de se voir et donc d'exister. Même si la danse de couple implique l'existence d'une tierce personne, le sujet qui danse se perçoit, lui permettant de ressentir.

Pour autant, l'individu peut interroger son propre ressenti en ayant au préalable intériorisé la danse dans son apprentissage collectif et pédagogique. Ce *collectif* rend la tâche plus ou moins évidente. Je m'explique. Avant même de savoir quoi ressentir, il est au contact de l'autre, au

contact de l'homme (au sens humain). Avant même de savoir ou d'apprendre à danser, il se positionne à travers une approche de l'autre spécifique. En effet, comme le précise Arguel à travers ses recherches ethnographiques et l'observation des comportements, « chaque style, chaque technique correspond à une approche de l'homme différente » (Arguel, 1992, p. 180.). Ainsi, suivant cette approche spéciale, l'apprentissage et le ressenti seront plus ou moins évidents.

Pour Sylvia Faure, la danse fait l'objet d'un « travail d'individualisation » qui permet réellement de prendre conscience de soi et des autres (2000, p. 73). Par la pratique, l'individu se construit une image de soi plus nouvelle, il prend conscience de son corps, de sa gestuelle dans une autre situation. Il se transforme lui-même et ceci mène à une transformation des relations qu'il entretient avec autrui. Quelque part, ces transformations lui imposent de s'adapter de plus en plus et différemment à chaque séance. L'apprentissage est donc un processus complexe si l'on tient compte de cette subjectivité. Il révèle d'autant plus l'importance de ce travail d'individualisation, que l'individu a besoin de se reconnaître et de s'apprendre lui-même parmi les autres.

Comme la danse est une pratique où l'individualisation est mise en avant, alors elle est une des pratiques qui permet un apprentissage de soi (Jay, 2014). S'apprendre, se découvrir, se renouveler et se développer sont tout autant de critères dépassant la danse pour ce qu'elle est dans un premier temps : quelque chose d'esthétique. Il faut dépasser cette attente du résultat (la performance) pour réussir à s'apprendre en dansant.

En effet, danser va plus loin que cela. Sous un angle cognitif, elle va dans le sens de l'affirmation de soi comme danseur. Pour autant, c'est seulement en se détournant de la performance comme résultat qu'on peut ensuite réussir à s'explorer soi-même, lorsqu'on apprend à danser. Comme le fait remarquer Laurence Jay « apprendre, c'est changé, changer permet de se développer » (2014, p. 112).

En danse, l'écoute de soi est un « élément fondateur » (Verlinden, 2011, p. 160). En apprenant à s'écouter, le danseur se construit un nouveau corps. Il apprend à se mouvoir et s'observer sous un autre angle. L'écoute de soi revient à prendre en considération ces nouveaux apports de soi et son corps dans sa totalité (Verlinden, 2011). Ces perspectives cognitives de soi sont ce qui permettra ensuite une réelle prise de conscience corporelle globale. Par la danse et donc le mouvement, l'individu se compose une dynamique de soi spécifique.

Cette dynamique du mouvement se retrouve sous la notion d'« orchésalité » qui a pu déjà être abordée par Michel Bernard (cité par Verlinden, 2011, p. 161). Il détaille ce concept sous quatre directions : « la dynamique de métamorphose indéfinie » où le mouvement met l'individu en constant changement ; le jeu de déconstruction / construction en lien avec cette dynamique du changement ; le rapport conflictuel à la pesanteur, car en danse, les individus jouent avec cette pesanteur ; et « la pulsion auto affective ou autoréflexive » (Verlinden, 2011, p. 161). Ainsi, je comprends d'une part qu'il est question d'une réelle dynamique cognitive et d'autre part que cette dynamique est ce qui permet à l'individu un ressenti précis à un moment précis.

Pour autant, la danse est l'objet d'une communication corporelle. Il a été tenté de démontrer que cette dernière fonctionnait sur le même principe que le langage verbal. En raison des différentes composantes cognitives, et du corps lui-même relié à des commandes nerveuses plus complexes, le schéma semble à mon sens s'éloigner de la communication verbale. Aujourd'hui, après diverses études, les chercheurs tendent à penser que le langage verbal serait une expérience corporelle en elle-même (Martin-Juchat, 2005). Quelque part, elle se retrouve dans la posture d'une composante du corps conscient telle qu'évoquée par Anne Cazemajou (2005). L'étude de la cognition permet d'apporter des explications plus détaillées au fonctionnement corporel et ce qui gravite autour.

Ainsi, la communication corporelle telle que j'ai pu la présenter jusqu'à maintenant fait l'objet d'un réel apprentissage individuel. L'individu apprend à repérer ses émotions, à les contenir ou au contraire les laisser s'exprimer librement. Pour revenir sur la danse, j'ai déjà pu montrer dans le premier chapitre que suivant le type de danse, la posture du corps adoptée n'était pas identique. Dans le cas des émotions, les types de danse ne laissent pas à l'individu les mêmes possibilités d'expression corporelle et de ressentis. Par conséquent, en bachata, les émotions seraient a priori ce qui permettrait de communiquer et donc de se lier à l'autre, comme partenaire (Martin-Juchat, 2020). Ainsi, les émotions seraient-elles à la base du *feeling* ?

Sur ce questionnement, Damasio établit une définition des émotions distincte des sentiments. L'un n'est pas l'autre même si cela est légèrement plus complexe (2021). D'un côté, l'émotion est un « ensemble d'actions internes involontaires et concomitantes [...] déclenchées par des événements perceptifs. Nous pouvons également produire des émotions lorsque nous nous remémorons des souvenirs. » De l'autre, les sentiments sont des

« expériences mentales qui [...] peuvent être primaires [...] ou provoquées par les émotions (sentiments émotionnels). » (Damasio, 2021, pp. 93-94). Comme tout est état d'expériences mentales, l'affect est en constant fonctionnement. L'esprit est constamment mobilisé par ce que l'individu perçoit, ce qu'il tente de comprendre. Comme perception et sentiments sont intimement liés alors il ressent constamment des sentiments, qui plus est, sentiments émotionnels.

Pour autant, comment les sentiments viennent-ils ? Selon les propos de Damasio, « tous les sentiments que nous éprouvons correspondent à des états de notre monde intérieur. » (2021, p. 88). Par conséquent, ils viennent de l'intérieur et sont produits par quelque chose d'extérieur, ce que sont nos perceptions. Ainsi, nos sentiments dépendent de nos perceptions. Ces dernières produisent ce que Antonio Damasio appelle une réaction émotionnelle permettant de ressentir. Ces processus s'inscrivent dans ce qui est appelé en psychologie cognitive l'intéroception. Mais comment réussissent-ils tant à influencer notre manière de vivre ? Pour répondre à cette question, je pourrais dire que les sentiments sont maîtres de notre intérieur, ils interagissent avec notre « machinerie neuronale » qui elle-même les produit (Damasio, 2021, p. 90).

Évoquer l'idée de machinerie me permet de ne pas négliger le lien entre les mouvements et ce qui peut être ressenti. En effet, lorsque je parle de mouvement, il n'est pas uniquement question de cerveau et de transmissions de messages neuronaux. En danse, il s'agit de plus que ça. À mon sens, c'est dans cette direction que l'autrice évoque « l'intelligence du mouvement » (Jay, 2014, p. 104). Cette notion est vue comme une faculté du corps à « sentir, ressentir, réguler, équilibrer, décider, agir pour exprimer la vie qui l'anime » (Jay, 2014, p. 104). Ainsi, bien que le système nerveux central soit aux commandes du corps, je comprends qu'il est à la base du vécu et du ressenti de l'individu.

Lorsque je m'intéresse à l'anatomie fonctionnelle et au fonctionnement du système nerveux, je comprends que le mouvement est produit par des décharges électriques neuronales. Selon Damasio, les sens fonctionnent sur le même principe bien qu'ils soient rattachés à une pluralité de réseaux neuronaux (2021). Le fait de pouvoir toucher, voir, entendre, sentir et goûter donne une configuration spatiale précise à ce qui nous entoure : une forme aux objets, une odeur aux fleurs, une caractéristique acoustique à un moteur de voiture par exemple.

L'étude, réalisée par Mireille Arguel dans son ouvrage, insiste sur le fait que « À travers la transmission et l'apprentissage des techniques de danse s'incorpore insidieusement tout un

système de perceptions, de sensations, de penser, d'agir, de bouger, d'être » (Arguel, 1992, p. 180). Par conséquent, au-delà de transmettre des techniques et des savoirs concrets, la danse transmet tout ce système précis mettant en jeu ce *quelque chose* au plus profond de soi. Ainsi, la danse n'est pas qu'une question de pratique pédagogique à respecter ou bien de groupe à construire selon des normes et codes spécifiques. Elle interroge le rapport de l'individu à soi, son propre corps et aux autres par son ressenti, son *feeling*.

Par ailleurs, en dansant les sens sont mis en activité à travers le contact physique et visuel de l'autre, et la musique... Tout cela vient construire une image mentale de la situation, de son ressenti finalement. Bien sûr, cette image est ce qui viendra par la suite influencer les prochaines situations similaires. Pour autant, chaque moment participe à l'expérience de l'individu et laisse des images dans l'esprit de celui-ci. Ce sont les « *événements mentaux* », créés de manière inconsciente (Damasio, 2021, p. 70). À partir du moment où les sentiments sont impliqués, l'auteur parle de conscientisation. Ces événements mentaux sont conscientisés devenant des « *expériences mentales* », conscientes. (Damasio, 2021, p. 71).

De plus, les sentiments « sont en quelque sorte la partition musicale qui accompagne nos pensées et nos actions » (Damasio, 2021, p. 94). De ce fait, ils appartiennent à l'individu et lui permettent de prendre conscience de ce qui se joue en lui, et seulement en lui. Les sentiments permettent à l'individu de se sentir lui-même, et « devenir conscient » (Damasio, 2021, p. 172). Ils lui permettent de savoir discerner ce qui est bon de ce qui est mauvais pour lui. Le sentiment primaire en jeu à travers la faim permet à l'individu de savoir qu'il doit manger. Le sentiment émotionnel que procure la danse permet à l'individu de savoir si cette activité est bonne pour lui.

Par conséquent, danser, tant du côté des professionnels que des amateurs, provoque un réel « travail des sensations » qui impose de réfléchir sur son propre ressenti (Fouilhoux, 2013, p. 104). Sans oublier qu'il est vécu dans un rapport au monde précis, à un moment précis, il est essentiel de considérer le ressenti comme influencé par les autres finalement.

Par ailleurs, réfléchir la pratique de la danse par son aspect cognitif pur n'est qu'une entrée en la matière. La danse permet de ressentir des émotions et des sentiments. Pour autant, le moteur central de ces divers processus cognitifs, psychologiques, émotionnels, etc. reste malgré tout le corps. En danse, le corps est vu à travers sa sensibilité, mais surtout à travers le mouvement provoquant cette sensibilité. Pour tenter d'appréhender cette perspective du corps,

l'éducation somatique est à mon sens une des disciplines des plus nécessaires (Jay, 2014). Tenter une conceptualisation du corps pour le danseur, une définition du corps selon la danse sans en négliger l'aspect cognitif est un réel enjeu.

1.2 L'éducation somatique pour mieux appréhender l'apprentissage

Pour comprendre les apports de l'éducation somatique que je veux apporter au travers de la conceptualisation du feeling, il est indispensable de s'interroger sur ce que cela peut être de prime abord.

1.2.1 L'éducation somatique qu'est-ce que c'est ?

Le terme « *somatic* » est défini pour la première fois par Thomas Hanna en 1983 comme étant une « base commune à un ensemble de pratiques corporelles diverses qui partagent des traits communs » (Fouilhoux, 2013, p. 106). Cette définition est complétée plus tard par celle d'Isabelle Ginot en 2009 comme « " les pratiques centrées sur le corps principalement, comprises en occurrence dans la globalité du sujet " » (cité par Fouilhoux, 2013, p. 106). Ainsi, si je tiens compte d'une définition commune à ces deux, cela me permet de rejoindre le fait que les pratiques somatiques s'intéressent à « la perception proprioceptive et des visées éducatives concernant la subjectivité et la capacité du sujet de se construire » (Fouilhoux, 2013, p. 106).

Les premières réflexions de l'éducation somatique se développent dans une perspective « d'autoguérison » (Cazemajou, 2005, p. 1). Ces méthodes ont été réfléchies par le biais du corps en mouvement, dans l'objectif d'expérimenter le *sensible*. Une des observations retenues par l'un des pionniers est celle de *l'usage de soi*²¹.

Par exemple, le fait de mal user de soi vient troubler la dynamique corporelle entre le corps et la tête influant sur « l'expression corporelle » notamment. Revoir l'usage de soi et concevoir des « principes fondamentaux » permet dans un sens « d'obtenir une meilleure coordination [...] de l'activité physique et de l'expression corporelle » (Cazemajou, 2005, p. 1). Je peux comprendre à travers cette réflexion qu'un usage de soi précis amène à une conscientisation corporelle différente. Autrement dit, travailler l'usage de soi à travers divers exercices de coordination, d'équilibre et d'expression permet de développer la conscience

²¹ Cette expression étant reprise par plusieurs auteurs, je la mettrai sous cette typologie afin de ne pas citer les auteurs à chaque utilisation. Cazemajou Anne, mais aussi Jay Laurence l'utilise par exemple.

corporelle de l'individu même. D'une autre manière, la développer est ce qui peut influencer de manière positive l'usage de soi et le travail qui peut être réalisé.

« L'éducation corporelle » (ou éducation somatique) consiste à prendre conscience de son corps, à apprendre à s'écouter et identifier ce que l'individu (je) ressent (Martin-Juchat, 2020, p. 42). L'éducation corporelle permet d'apprendre à ressentir les choses uniquement par la présence et par ce corps disponible. Le simple fait d'être présent dans l'espace et le temps permettrait alors d'apprendre à ressentir le corps d'une autre manière (en mouvement) ; objectif principal de l'éducation somatique.

Cependant, s'intéresser aux pratiques somatiques n'est pas sans répercussions pour le corps et le mouvement musculaire dont il sera question à ce moment (Jay, 2014). Intérioriser un nouveau mouvement, une nouvelle manière de bouger peut être ralenti par les mouvements qui ont déjà été intériorisés par l'individu par le passé (aussi lointain que proche).

Ainsi, penser le mouvement consiste à se concentrer sur le moyen mis en place pour réaliser le geste plutôt que de se contenter du résultat. C'est là l'objectif de l'éducation somatique, permettre un apprentissage par le mouvement plus que par le résultat. Un exemple peut-être plus parlant serait le fait de s'asseoir. Quand une personne s'assied de manière générale, elle n'est pas toujours attentive à la manière dont elle le fait et souvent, la position finale n'est pas de qualité (avachie sur le canapé par exemple). Si, lorsqu'elle s'asseyait, elle réfléchissait plus au moyen de le faire (plier les jambes, tenir son dos droit), la posture adoptée finalement serait une meilleure façon d'user de soi. Cet exemple s'écarte de la danse, mais permet de comprendre d'autant plus que ce qui est attendu de l'éducation somatique est le fait d'apprendre à « se concentrer sur le moyen plutôt que sur le but » (Cazemajou, 2005, p. 2).

L'éducation somatique a alors un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage de la danse. Par elle, le corps global de l'individu est mis en condition pour apprendre un nouveau rapport à soi. L'individu est mis en condition pour mieux comprendre son fonctionnement afin de mieux s'exprimer corporellement. Finalement, l'éducation somatique a pour outil et fin le corps. Mais que représente-t-il pour autant ?

1.2.2 Le corps comme épicentre

Les pratiques somatiques sont ce qui place le corps de l'individu comme corps-sujet pour l'individu lui-même (Jay, 2014). Elles ne s'arrêtent pas à la technique de la danse comme se

charge la pédagogie de la danse. La pédagogie permet de perfectionner la danse dans son aspect visuel. Face à cela, l'approche somatique consiste en une conscientisation du mouvement. L'objectif est d'appréhender une « autre manière d'être au monde » ; d'appréhender « l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace » (Jay, 2014, p. 104). Pour autant, dans ces réflexions, je comprends que le corps n'est pas étudié uniquement par son aspect physique.

Laurence Jay définit le corps comme une unité mêlant corps « fonctionnel, émotionnel, énergétique, anatomique, culturel, cosmique » (2014, p. 108). Ce sont les différentes composantes du corps *unité* et notre corps physique en est l'enveloppe. Danser implique de considérer chacune de ces variables. Le corps en dansant intègre une technique qui fera plus ou moins écho à ces structurations. Ceci est rendu possible par l'existence physique de ce corps, corps comme substrat (Jay, 2014).

Pour autant se pose la question de vivre ce que le corps vit lui-même. L'action doit être envisagée par celui-ci. Le corps permet de ressentir l'action et de prendre conscience de ce qui est en jeu à ce moment précis (Jay, 2014). Par exemple, lorsqu'une danseuse courbe le dos en se penchant en arrière (en lien avec le guidage de son partenaire), le corps ressent ce mouvement et lui permet de prendre conscience du fait qu'elle ne soit pas dans une position habituelle.

À savoir, tout ce que l'individu réalise se rattache au corps et pourtant, ce corps il ne l'a pas choisi (Martin-Juchat, 2020). Il lui est imposé à la naissance. Tout au long de la vie, l'individu apprend à vivre à travers lui en participant à la vie en société, à des loisirs et tout autre évènement de la vie qui nécessitent une communication corporelle. Il apprend également à faire face aux tensions que ce corps, inconnu, nous procure, faisant de lui un corps qui devient un peu plus sien. L'envie est de s'attacher à ressentir, comprendre son propre corps dans un objectif d'émancipation et de liberté.

Pour autant ce corps-enveloppe, lui rappelle continuellement que cet objectif est plus ou moins atteignable. Le corps est en quelque sorte une barrière à l'aventure du sujet comme le fait part Martin-Juchat, mais c'est à mon sens le moyen par lequel l'individu peut aussi s'expérimenter (2020). Dans ce sens, l'individu et le danseur surtout, doit réussir à composer avec son corps pour se vivre et se mouvoir.

Par ailleurs, le corps est un outil primordial de la danse. Il est le lieu même des émotions, du mouvement, du ressenti et du vécu. C'est par lui que le lien avec l'extérieur se fait, sans aucun autre intermédiaire (Arguel, 1992). C'est en ce sens que le corps est subjectif. En effet, en raison des histoires individuelles de chacun, les rencontres et représentations par la danse ne se dérouleront pas de la même manière. Chacun fait état de son corps comme il le souhaite, chacun entretient un rapport à soi spécifique du fait de la spécificité du corps qui est représentée.

Au-delà de l'outil, la danse fait du corps le principal matériau pour le mouvement. Par lui, le corps se façonne, se modèle et se soumet au regard de l'autre, sans aucune trace tangible. Pourtant, le corps est à la fois « outil », « véhicule » et « matière », car il est un instrument qui *véhicule* des émotions tout en étant la matière qui permet à la danse d'exister (Arguel, 1992, p. 204).

Le corps est rattaché dans notre société à l'idée d'identité. Le corps en danse doit-il considérer cela ? L'éducation somatique permet-elle de travailler le corps, toutes identités confondues ? Par-là, j'entends le fait que le corps de danseur peut ne pas renvoyer à l'identité du danseur. Comme le postulat avancé : « je suis mon corps » (Martin-Juchat, 2020, p. 57). Pour autant, le danseur débutant, lorsqu'il apprend à danser, est-il toujours maître de son corps ?

Par ailleurs, le corps est également rattaché à des critères sociétaux normés (Martin-Juchat, 2020). Un exemple est celui de l'obésité ou du surpoids rattaché à un mode alimentaire inadapté et inversement avec la maigreur rattachée à un corps affamé. Ainsi, la représentation que l'individu ou le danseur a de son propre corps est dépendante du contexte socioculturel dans lequel il vit.

L'exemple de la bachata rattache le corps à une image plus différente, c'est ce que j'ai pu démontrer précédemment. La sensualité, les ondulations du corps renvoient à une conception vulgarisée du corps dansant. Mais, la majorité des individus ne délaissent-ils pas l'idée d'un corps comme propre à soi, comme une enveloppe d'un intérieur spécial ? Ainsi, quelle représentation du corps dois-je sélectionner pour continuer cette réflexion ? Je dirais que la réponse est bien complexe, mais je considère le fait que le corps est propre à soi, bien qu'il dépende de caractéristiques anatomiques musculaires et biologiques générales (Martin-Juchat, 2020).

Par conséquent, danser ou apprendre à danser exige un certain rapport à son corps qui ne sera pas le même pour toute situation (Faure, 2000). Prendre conscience de son corps dansant n'est pas la même chose que prendre conscience de son corps qui apprend à lire par exemple. C'est un tout autre rapport en jeu. Ainsi le rapport au corps dépend des formes d'apprentissages en question. Par exemple, pour la danse de couple, il s'agit d'un rapport au corps quelque peu sexualisé et dominé. Je suis une femme, je dois apprendre à écouter et suivre mon partenaire. Je suis un homme, je dois apprendre à guider et anticiper les gestes de ma partenaire.

Par-dessus tout, le corps est l'épicentre des émotions. Cette enveloppe charnelle est concentrée d'émotions, de ressenti, de perception qui ont chacune à voir avec ce qui entoure ce corps c'est-à-dire l'environnement global. La problématique qui peut être rencontrée ici est de savoir quelles émotions correspondent à quel ressenti. Je ressens une accélération des battements cardiaques, est-ce parce que je suis angoissé ? Enjoué ? Apeuré ? Cette conception des émotions est ce qui pose de nombreuses difficultés dans la société aujourd'hui qui s'explique par le fait de ne pas savoir les exprimer. Sur ce point, je prouve d'autant plus que le langage verbal et le langage corporel suivent des processus finalement distincts. Sinon, pourquoi est-il tant difficile d'exprimer et reconnaître ses propres émotions ? Ou même de les contrôler ? Pourquoi une douleur influe-t-elle sur notre état émotionnel ? Pourquoi, dans le cadre de la danse, les mouvements ne représentent-ils pas les mêmes émotions et ressentis que dans la vie quotidienne ? (Martin-Juchat, 2020).

Ces questionnements replacent le corps comme unité centrale dans nos sociétés avant de l'être dans la danse. Pour autant, cette dernière permet à mon sens de comprendre ce qui n'est pas compréhensible dans la vie quotidienne, par les individus. C'est en ce sens que l'éducation somatique en danse joue un rôle non négligeable. Comment la bachata permet-elle de se comprendre au travers du corps ? C'est ce dont je vais tenter d'élucider via un apport de l'éducation somatique en bachata.

1.2.3 L'apport de l'éducation somatique en bachata

Contrairement à l'aspect pédagogique que j'ai pu évoquer, cette nouvelle approche renverse le paradigme passant de l'esthétique au ressenti comme finalité (Jay, 2014). L'enseignant en danse doit prendre en considération l'aspect somatique pour permettre à l'élève de prendre conscience de son mouvement. Il lui permet de prendre conscience des processus qui permettent d'arriver au mouvement : quelques exemples étant, le ressenti, l'empathie par exemple, le rapport au temps et aux autres.

Par conséquent, l'enseignant en danse n'est plus envisagé dans la transmission de savoir pur ou bien physique, mais plutôt dans l'apprentissage d'un usage de soi, d'une manière de se mouvoir (pour l'élève). Il est un des acteurs de la construction du rapport à soi que l'élève se crée. En danse, c'est d'autant plus essentiel si je considère que la danse est une manière d'apprendre un usage de soi ou bien une manière de « se vivre » (Jay, 2014, p. 105). Ainsi, la danse procure un ressenti propre, des sensations que nul ne pourrait ressentir de la même manière. S'inscrivant dans l'histoire individuelle, elles sont subjectives. Sous cet axe, la danse est propre à chaque histoire faisant du corps un « lieu d'expérience à part entière » (Jay, 2014, p. 106).

Ce lieu d'expérience est d'autant plus unique à son propre corps et enrichi à travers le retour d'expérience vis-à-vis de la pratique somatique qu'est la danse. Cela pousse à réfléchir sur l'activité par son incorporation (Fouilhoux, 2013). Le fait de s'intéresser à ce vécu en danse pousse à travailler les sensations dans une approche somatique. Quel ressenti est provoqué par ce mouvement ? En lien avec la bachata, que provoque la tension dans le contact physique par les mains des deux partenaires ? Est-ce qu'une tension moins forte impliquerait la même fusion, le même ressenti ?

Nonobstant, s'arrêter sur les pratiques somatiques n'est pas s'arrêter sur la technique de danse usée par les danseurs. Les techniques de danse ne doivent pas être laissées de côté à mon sens. Elles sont en lien direct avec le mouvement corporel et le ressenti qui en découle. Les techniques de danse sont créatrices du mouvement, mais surtout du lien au partenaire puisqu'elles sont travaillées à deux au sein du couple. En revanche, elles provoquent des mouvements qui eux n'auront pas la même résonance émotionnelle pour chacun des partenaires (Fouilhoux, 2013). C'est là que l'intérêt de l'étude de la pratique somatique prend sens. Par elle, le danseur s'interroge sur ses perceptions.

Ainsi, s'intéresser à la danse comme pratique somatique revient à placer le danseur au sein de sa propre expérience. Apprendre à danser n'est pas uniquement question de savoir et de reproduction fidèle du modèle, il est aussi question de savoir ce que le danseur fait et pourquoi tout en ressentant l'action. C'est le « retour réflexif » qui le permet (Jay, 2014, p. 109).

Apprendre à danser c'est apprendre à s'interroger sur sa pratique, comprendre le corps dans son mouvement pour appréhender les effets ou bien pour améliorer la gestuelle par exemple. En cela, le retour réflexif comme moyen pédagogique est un moyen permettant de mettre l'individu au centre de sa conscience corporelle (Jay, 2014). Par lui, l'individu danseur se construit un nouveau *rapport à soi* dont il n'était pas toujours question jusqu'au moment de la pratique.

Ainsi, l'apprentissage de la danse est le plus à même de développer la conscience. Par l'éducation somatique, l'individu est à la fois acteur (« je-moi ») et observateur (« je-témoin ») du mouvement et c'est en cela qu'une prise de conscience peut être optimale (Jay, 2014, p. 106). L'individu danseur se met en mouvement dans l'espace, le temps à travers sa posture, son équilibre. Une première prise de conscience est effective, mais inconsciente. Ce n'est que lorsque le danseur se place en observateur que cette conscientisation devient réelle du moins optimale.

En s'observant ou en observant l'autre, l'individu prend conscience que ce qu'il fait a une incidence au moment même où l'action se déroule. Il prend conscience de cette posture de danseur, autre que la posture habituelle quotidienne. Cette observation, si je puis me permettre auto-observation, est à l'origine même de la prise de conscience, elle-même à l'origine d'une distanciation entre le *je-moi* danseur et le *je-témoin* observateur. Cela va dans le sens du retour réflexif comme étant une « conscience réflexive » permettant au sujet de se vivre pleinement d'une autre manière (Jay, 2014, p. 106). Pour autant, cette auto-observation ne doit pas aller dans le sens du jugement de soi, pouvant perturber l'apprentissage de la danse. Ce jugement peut être un réel frein quant à la danse, et quant au feeling en ce qu'il questionne sur ses propres capacités.

Prendre conscience du corps et des différentes parties qui le construisent est ce qui permet de développer les perceptions du danseur et par conséquent d'agir en tant que danseur. Pour autant, cela n'est rendu possible que si le corps physique est vécu comme étranger au sujet qu'est le danseur (Jay, 2014). Se détacher de son propre corps est ce qui permet le mieux de

comprendre la manière dont les corps œuvrent, de faire un lien entre le sensoriel et le moteur : c'est-à-dire tel mouvement implique tel ressenti (le muscle bouge d'une manière particulière, le reste du corps occupe une place particulière, les prochains mouvements auront d'autres conséquences tout aussi particulières...). C'est ce qu'appuie vivement Laurence Jay à travers la notion de « témoin du soi » (2014, p. 108). Est mise en avant la pratique du corps plus que la pratique du danseur.

D'ailleurs, s'intéresser à l'angle cosmique ou émotionnel du corps revient à le considérer comme le foyer de forces et de champs reliant la matière à la matière (Jay, 2014).

Une des manières d'explorer le soi est de réaliser le mouvement avec lenteur. Cette temporalité permet au mieux de relier l'ensemble du corps par le système nerveux central et le « corps conscient » (Cazemajou, 2005, p. 3). Ralentir le mouvement laisse le temps au danseur de prendre conscience des états par lesquels la gestuelle doit passer et prendre conscience des émotions ressenties de manière synchronisée. Cet axe kinesthésique permet de conscientiser mouvements et émotions au moment même et non pas de se retrouver ensuite à se demander ce qui a pu être ressenti. Le ralenti permet de ce fait de ne pas automatiser le mouvement, automatisation qui freine l'implication des émotions dans le mouvement.

Progressivement, ces manières d'user de soi et de percevoir les mouvements réalisés par l'individu sont automatisées par l'individu, en l'occurrence le danseur. Par conséquent, l'objectif du professeur de danse, mais surtout de l'apprenti danseur est d'apprendre une bonne manière de se tenir, d'agir afin que perceptions, créativité et adaptation ne soient pas limitées (Cazemajou, 2005). Le danseur, lui, doit considérer que chaque mouvement est nouveau. Chaque mouvement apporte un nouveau sens, un nouveau sentiment émotionnel. C'est par celui-ci notamment que l'éducation somatique agit, et que la conscientisation corporelle est permise et optimisée.

Ainsi, l'éducation somatique permet par la danse d'appréhender un nouveau rapport au corps et au mouvement. Il est vrai que, habituellement, l'individu ne réfléchit pas au mouvement qu'il a à réaliser pour monter les escaliers par exemple. En l'occurrence, l'éducation somatique permet d'appréhender ces mouvements dans leur réalisation. Bien sûr, cela reste rattaché à l'apprentissage en danse puisque cela est l'une des disciplines où le corps défie les lois anatomiques et physiques. Si je crée un déséquilibre, comment réussir à me rééquilibrer tout en maîtrisant le mouvement ? C'est l'une des fonctions de l'éducation

somatique : réfléchir le mouvement. Par cette réflexion, l'individu danseur apprend à se vivre d'une autre manière. Il apprend son corps comme cela ne le lui aurait pas été permis avec une autre discipline.

Pour autant, cette conscientisation corporelle est à mon sens ce qui permet d'autant plus de ressentir le mouvement. Ainsi, plus l'individu prend conscience de ses émotions, plus il prend conscience de son mouvement. Plus il prend conscience de son mouvement, plus il prend conscience de son corps. Ceci lui permet d'autant plus de ressentir les émotions, jusqu'à les partager, et de prendre conscience du mouvement. Une fois lancée dans l'apprentissage corporel, la dynamique de conscientisation démarre. Mais comment permet-elle réellement de ressentir le mouvement ? Est-il nécessaire de prendre conscience du corps pour danser ?

1.3 Conscientisation corporelle pour ressentir le mouvement

Prendre conscience du corps ne se travaille pas par les représentations que les individus peuvent en avoir. Pour cela, il est nécessaire de ressentir et percevoir autant le corps au repos qu'en mouvement. Mais quoi qu'il en soit, le corps doit être envisagé par la présence. Autrement dit, la conscientisation du corps n'est possible que par le mouvement vécu à l'instant *t*. Mireille Arguel évoque l'idée d'investissement des espaces corporels par la perception que l'individu se fait du corps (1992). L'objectif de cela serait de réaliser une meilleure gestuelle par une présence à soi « plus riche » (Arguel, 1992, p. 230). Ce n'est qu'à partir de cette condition que la relation à l'autre peut être efficiente et pleine. Ainsi être conscient de soi est une priorité dans l'apprentissage de la danse.

Pour autant, prendre conscience en danse est un processus longitudinal. Apprendre à s'écouter soi et écouter les autres demande du temps. D'autant que, je le rappelle, la danse renvoie d'abord au mouvement. Le mouvement prend sens à travers le corps (Faure, 2000). C'est ensuite que le mouvement peut prendre sens dans la *conscience*.

Prendre conscience du mouvement, c'est le ressentir, se permettre d'avoir des sensations que le corps seul ne peut pas percevoir. Ce processus est complexe puisqu'il ne suffit pas de s'observer et de se mouvoir pour ressentir (Faure, 2000). L'image du corps ne suffit pas pour percevoir les sensations que procure le mouvement. Prendre conscience de son corps c'est beaucoup plus que ça et c'est essentiel en danse, d'autant plus lorsque l'apprentissage se fait à deux. D'ailleurs, prendre conscience de soi en danse de couple est d'une certaine manière le

fait de prendre conscience du corps de l'autre aussi. Il y a donc un double enjeu dans la prise de conscience corporelle et des ressentis de l'individu.

Une des manières de travailler cette conscientisation du corps en danse est de se référer à l'anatomie fonctionnelle et plus généralement à la kinésiologie, comme « science du mouvement » (Arguel, 1992, p. 230). Quels mécanismes sont en jeu si je fais ce mouvement-là ? L'idée est de se représenter au mieux le mouvement pour le réaliser tel qu'il est attendu. À mon sens, cela revient aux métaphores qui peuvent être utilisées par les professeurs de danse. Mireille Arguel fait référence à des « images tirées des conceptions traditionnelles symboliques du corps » (1992, p. 230). Ce type d'imagination est ce qui participe à l'analyse du mouvement et par la suite à cette conscience du corps dans le cas où cela fonctionne pour l'individu. Un mouvement peut être réalisé d'une manière particulière avec une posture précise à adopter plus qu'une autre. Par l'analyse du mouvement, le danseur se rend compte qu'arriver à la position finale n'aurait pas été possible si le chemin emprunté n'avait pas été identique.

Prendre conscience du corps c'est aussi relier la pensée au mouvement. « La danse est [...] un mouvement volontaire » et c'est en ce sens qu'elle se lie à l'aspect cognitif du mouvement. Bien évidemment, prendre conscience du corps ne dépend pas uniquement de la pensée, la présence est tout aussi essentielle, comme j'ai pu le démontrer précédemment avec les propos de Mireille Arguel. Une notion à retenir est la question de la volonté se définissant comme « la capacité de se gouverner et de se conduire » (Arguel, 1992, p. 236). La conscientisation du corps doit elle-même être volontaire si je m'en tiens à cette définition. Vouloir le mouvement c'est se gouverner et se conduire.

Pour autant, à une tâche précise est associé un stade de motricité précis. Par exemple, « les tâches de reproduction semblent solliciter les stades effecteurs et de contrôle du mouvement » ; « les tâches de modulation semblent solliciter les stades de décision, d'effection et de contrôle » ; « les tâches de composition semblent solliciter davantage les stades de décision, d'effection et de contrôle, mais peu le stade perceptif » ; « les tâches d'improvisation, en fonction de leurs différentes contraintes, peuvent solliciter [...] l'ensemble des stades » (Arguel, 1992, p. 150). Ces différents stades sont ce qui permet à l'individu de traiter l'information cognitivement et surtout d'en arriver au stade ultime, celui de la perception. C'est également ce qui permet de comprendre les processus de l'apprentissage moteur en jeu afin de

prévoir pédagogiquement parlant la manière dont les informations peuvent être traitées et ressenties.

La « structure interne » comme étant directement liée au rapport à soi que j'entends dans mes recherches vient expliquer la manière dont l'individu se perçoit à travers sa propre danse. Ainsi, le corps devient *le corps-objet* d'observation de l'individu sur lui-même, ou le *corps-substrat* comme Laurence Jay le met en avant également (Arguel, 1982 ; Jay, 2014). Le corps est l'outil de travail, la matière à observer, c'est un objet d'apprentissage en tant que tel. Cette conception du corps vient alors faire face à ce que j'évoquerai dans le sens des deux autrices comme étant le *corps-sujet* où l'individu conscientise le mouvement à travers ce qu'il peut ressentir plutôt qu'à travers ce qu'il observe. Pourtant, c'est par cette objectivation du corps que la conscientisation est possible.

Dans le même sens, Élodie Verlinden appuie cette conscientisation et écoute de soi par le fait que l'individu doit se considérer comme un autre, étranger à soi (2011). L'individu réussit à se différencier de lui-même et se confronte ainsi à son corps-sujet et son corps-objet. Par la danse, le mouvement réussit à mettre en relation ces deux corps. Mais pour que cela soit possible, il faut d'abord avoir pris conscience de cette séparation. Dans ce sens, l'individu se retrouve confronté à un *autre* créé dans le contexte de la danse sans pour autant émettre de jugement. Cette situation ne permet pas de ressentir, d'éprouver des émotions et de se détacher du reste du monde, mais devient une sorte de condition pour ce faire (Verlinden, 2011). La relation à soi cherchée par cette expérience qu'est la danse en couple est pourtant imprévisible. Elle ne se prépare pas, si ce n'est que par la prise de conscience de soi et l'écoute de soi comme quelqu'un d'étranger.

Pour autant, réussir à se différencier c'est d'abord prendre en considération ce qui est *autre* et ce qui n'est pas *autre*. L'autre, représentant du monde extérieur à l'individu-même, est nécessaire pour permettre au *moi* de se considérer sous de nouveaux angles (*soi*). En revanche, la distinction *soi/moi* s'inscrit dans le « champ sensoriel » impliquant une attention toute particulière au corps (Verlinden, 2011, pp. 162-164). Cette attention contrôlée est facteur « du degré de distinction entre le Moi et le Soi » (Verlinden, 2011, p. 164).

Lorsque l'individu commence à apprendre à danser, son attention est à son apogée. Il tente de tout contrôler et de réaliser la totalité de ce qui lui est proposé. Le soi et le moi sont au maximum de leur différenciation (Verlinden, 2011). Cet individu qui réalise la danse (*soi*) est

différent de celui qui est arrivé sans savoir danser (moi). Au fil des apprentissages, le danseur est plus expérimenté et parvient à intégrer des automatismes si bien que cette attention rigide diminue, minimisant la distinction entre le soi et le moi. *Je sais maintenant danser, le danseur c'est moi*, c'est-à-dire, le soi est moi. Pour autant, il faut être passé par un degré de distinction élevé afin d'en arriver à cette conscientisation de soi tel qu'un automatisme.

En revanche, pour élaner cette conscientisation corporelle, Mireille Arguel partage trois formes de présence, abordées chacune par un travail corporel précis (1992, p. 235). Je trouve « l'abord sensoriel » où le lien au corps se fait par la présence à celui-ci et par les sensations. Cette première forme peut aussi être dénommée *sensation*. Je rajoute cette « recherche d'une conscience par l'analyse et la représentation ». Il s'agit de comprendre le corps et plus particulièrement le mouvement par ce qu'il implique et ce qu'il vise. Enfin, « la recherche du mouvement juste et d'une vigilance optimale » implique de prendre conscience de son corps et de réfléchir et réaliser le mouvement par ce qu'il engage dans l'environnement physique (Arguel, 1922, p. 235). Bien qu'il y ait des formes de présence corporelles diverses, cela ne veut pas dire pour autant qu'elles ne sont pas complémentaires. En danse, chacune s'inscrit dans cette dynamique permettant de ressentir le corps par ce que le mouvement engage tant dans le travail de réflexion que le travail de vigilance à autrui.

Cela est d'autant plus vrai que la motricité du danseur est du ressort de l'indicible (Faure, 2000). Le mouvement n'est pas déclenché par quelque chose de concret et explicite, sinon plutôt intentionnel et implicite. L'individu décide lui-même de mettre son corps en mouvement. C'est ce que certains auteurs qualifient de « motricité à modèle interne » (Paillard cité par Arguel, p. 148). Le danseur veut réaliser ce mouvement, alors il agit à travers son corps par anticipation pour atteindre ses objectifs, sans devoir expliquer ce qu'il fait. À partir de là, il tend à se rapprocher le plus possible de ses objectifs réels même si cela est plutôt complexe. Par cette réflexion, je comprends qu'il s'agit là d'un processus cognitif faisant appel aux représentations du mouvement, mais aussi de l'espace, du temps, des autres... en somme tout ce qu'implique la danse.

La danse-thérapie relève cette interprétation du mouvement dans le cas de personnes en situation de handicap (Félix, 2011). Lorsqu'on s'intéresse à eux, la danse est un moyen de donner la parole, de rendre possible une communication qui n'avait pas lieu. En ce sens, la

danse est un moyen d'apprendre à s'exprimer autrement. Cette situation est tant valable pour les personnes à capacités réduites que pour les personnes dites « valides ».

Ce type de thérapie est une technique de médiation très utilisée en psychiatrie également. Elle s'inscrit avant tout dans un parcours de soin et d'accompagnement des malades par le corps. À travers le corps en mouvement, le danseur se sensibilise à son environnement et *au soi* (Félix, 2011). Par la danse, le thérapeute tente de valoriser le patient dans le sens où il ne cible pas les déficiences. Il va jusqu'à les faire oublier à travers le sens tactile et la motricité. Il axe le soin à travers la « dimension tactilo-kinésique » que le mouvement emprunte (Félix, 2011, p. 143). Ainsi, l'individu se sent capable, se (res)sent presque *normal* à ses propres yeux et aux yeux des autres.

Par conséquent, l'apprentissage de la danse permet à l'élève d'apprendre à s'ouvrir aux sensations, à sentir, ressentir. Il apprend à se positionner face à sa pratique aussi bien dans le temps, l'espace et à travers les sens. Apprendre à danser est ce qui permet de développer les facultés sensorielles du danseur. Ces processus lui sont propres et subjectifs. De ce fait, personne d'autre ne peut le faire à sa place. Pour le danseur, l'important est de « porter attention au processus, à ce qui est en train de se passer, et non au résultat » (Jay, 2014, p. 109). C'est d'ailleurs cela qui permet à l'expérience d'être unique. Le danseur vit l'expérience par le corps lui-même relié à la conscience et la pensée du mouvement (Jay, 2014). Cette dernière réflexion permet de considérer que, par la danse, l'individu devient un réel acteur et auteur de sa vie (Félix, 2011). L'individu danse et décide de le faire par et pour lui-même : il *est dedans*. Cependant, ce *dedans* n'est pas un état toujours évident à atteindre en raison d'un univers extérieur à l'individu. Ne serais-je pas en train de décrire le *feeling* ?

Lorsqu'il s'agit de prendre conscience du corps, ce qui se passe n'est pas uniquement interne. Il ne s'agit pas uniquement de découvrir son corps de danseur. En effet, réaliser le mouvement implique également l'environnement physique (Arguel, 1992). Le mouvement est visible pour autrui. Il dépend d'une temporalité précise en lien avec la musique, mais aussi d'un espace précis. Un rythme rapide n'impliquera pas la même gestuelle du mouvement que pour un rythme lent. Un espace plus ou moins étroit et disponible au danseur n'impliquera pas la même amplitude du mouvement par exemple. Ainsi, prendre conscience de son corps c'est aussi prendre conscience de ce qui est autour et de ce qui est réalisable. Cette « double

conscientisation » que ressort Arguel impose au danseur d'être « "pleinement dedans" » (Alexander, cité par Arguel, 1992, p. 233).

Pour autant, « le travail des sensations répond aussi à un recul critique face au vécu de la danse » (Fouilhoux, 2013, p. 113). Ce travail réflexif permet au danseur de se replacer dans sa propre pratique, d'une séance à l'autre. J'entends qu'il s'agit de mettre en pratique ce qui a pu être appréhendé (les difficultés, le lien avec le partenaire...) les fois précédentes voire de réaliser le mouvement d'une meilleure manière (pour éviter les blessures par exemple).

Ainsi, prendre conscience de ses émotions et de ses perceptions c'est faire un pas dans le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport au corps. C'est se permettre d'être *pleinement dedans*. Alors, mettre en évidence le lien entre actions et perceptions dans le ressenti du danseur questionne en effet sur les rapports que le danseur (qui agit) entretient avec lui-même (en tant que *corps substrat et corps sujet*) et le monde qui l'entoure (et qu'il perçoit). C'est dans cette perspective que l'individu se place dans un système précis avec une dynamique précise et spécifique à lui. Ce système implique de considérer l'environnement, le danseur, et l'individu dans une relation d'autant plus complexe qu'elle renvoie à des dynamiques émotionnelles et cognitives individuelles.

Je vais ainsi tenter de considérer ce système dans la danse, système que j'évoquerai à l'aide de Laurence Jay sous l'expression de système Corps-Sujet-Monde (2014, p. 107). Cette formulation appuie d'autant plus la distinction entre le corps objet et l'individu sans en dégager la responsabilité de l'environnement.

1.4 Système Corps-Sujet-Monde : quelles implications ?

Pour comprendre ce qui est en jeu dans le système Corps-Sujet-Monde en danse, je décide de détourner la réflexion par la sexualité. Cette thématique est traitée par Michel Foucault sous un angle qui donne plus sens au corps comme la danse permet de le travailler (1984). L'ouvrage en question²² m'intéresse dans le sens où il traite de soi à travers cette sexualité. Or, la thématique de la sexualité est celle qui interroge le plus directement le rapport à soi et aux autres à travers l'image du corps (Foucault, 1984). Il est donc essentiel de traiter de la culture de soi telle que l'évoque Michel Foucault comme une manière de prendre soin de soi avant tout. La sexualité étant un des moyens possibles.

L'histoire de la sexualité me permet de construire l'image d'une culture de soi précise à travers le temps. Michel Foucault, en s'appuyant sur différents philosophes et différentes personnalités comme Zeus, Eracles, Socrate... établit une culture de soi par le prendre soin (1984). L'homme est fait pour prendre soin de soi et se soucier de lui-même. En arriver à affirmer la posture de cette réflexion comme précepte me paraît utopique, mais essentiel pour considérer le soi dans l'apprentissage de la danse. Si l'individu doit prendre soin de lui, alors la danse doit lui permettre de le faire.

Pour autant que veut dire prendre soin ? Est-il question d'attitude ? De comportement ? De façons de vivre ? De façons de se ressentir ? Ce sont les questions sur lesquelles je rejoins l'auteur. Il est clair que, quelles que soient les réponses apportées, l'objectif reste de réussir à s'inscrire dans la relation à l'autre. De surcroît, prendre soin de soi rend possible le lien à l'autre (Foucault, 1984). Si je prends l'exemple de l'hygiène en danse, il sera plus difficile d'aller vers l'autre si cette personne n'a pas une hygiène convenable. Outre les aléas du moment (sudation, respiration...), le minimum est requis dans ce genre de contact avec l'autre. Ainsi, comme le remarque l'auteur, prendre soin de soi et cultiver une « culture de soi » fait l'objet d'une réelle pratique sociale (titre du chapitre 2, Foucault, 1984). Cette sexualité est ce qui inscrit d'autant plus l'individu dans le système Corps-Sujet-Monde.

Au-delà du *prendre soin physique*, il y a le *prendre soin mental*, selon moi. Les « moments de recueils » dont fait référence Michel Foucault sont comme des moyens de

²² Cet ouvrage intitulé *le souci de soi* est le tome 3 de la trilogie *Histoire de la sexualité* composée également de *la volonté du savoir* et *l'usage des plaisirs*.

prendre soin de soi (Foucault, 1984, pp. 67-68). Réfléchir sur le déroulement de la journée, se poser des questions, prendre du recul sur ce qui a pu se passer sont tout autant de manières d'apprendre de soi et surtout de se développer. Le lien à la danse sur cette réflexion reste liminal dans la limite où ce retour réflexif, tel que l'aborde Laurence Jay également, ne se situe pas dans le moment de la danse (2014). Ces interrogations ne viennent qu'après le mouvement. Si, comme apprenti danseur, je m'interroge sur le mouvement que j'ai réalisé et celui que j'ai visualisé à travers les autres, alors je prends soin de moi. Cela peut paraître moins évident, certes, mais prendre soin de soi c'est entretenir un rapport à soi, qui plus est, positif. (Foucault, 1984). Ce rapport prend sens dans la formulation corps-sujet du système par lequel je construis ma réflexion.

Le concept de corps-sujet pousse à réfléchir la danse au-delà de l'objet physique qu'il compose. En effet, lorsque la danse est proposée, le contact est d'abord visuel puis physique. On ne peut pas danser sans voir l'autre et sans réellement se mettre en mouvement. L'action est indissociable dans la danse (Félix, 2011). Or, rentre en jeu les émotions des individus, pouvant parfois faire obstacle aux apprentissages (Faure, 2000). C'est à ce moment que le système corps-sujet est mis en avant. Il prend tout son sens, car le corps est le moyen par lequel le sujet se met en mouvement. Le corps est le lieu où le sujet ressent les émotions.

Comme le mouvement prend sens par le corps alors il permet de « vivre une expérience de soi » (Jay, 2014, p. 106). Le corps et le sujet ne font qu'un et c'est ce qui provoque cette subjectivité dont il est tant question partout et tout le temps. Pour l'auteur, le corps est l'esprit. Ainsi, l'esprit est également le mouvement qui prend sens par la danse. Alors, le corps est vécu par l'interaction qu'il entretient d'abord avec lui-même plus qu'avec les autres. C'est en cela que je rejoins Laurence Jay sur la conception d'un système « corps-sujet-monde » (Jay, 2014, p. 107). Le corps est un tout et se place au cœur du système dynamique et complexe qui le relie au sujet et au monde.

Par ailleurs, articuler perceptions et « action corporelle » est ce qui permet de prendre conscience de ce qui est véritablement réalisé par le danseur ; tant dans le cadre spatio-temporel que dans le cadre des postures travaillées et privilégiées (Fouilhoux, 2013). Cela prend surtout plus de sens lorsque les gestes sont vécus à travers l'improvisation. Dans cette situation, les danseurs doivent jouer avec leur corps, l'espace, le temps et la place qu'ils occupent notamment dans le couple sans y avoir été préparés. Chacun agit selon son envie sans se soucier des autres.

La corporéité est mise au service de cette « expérience dynamique et sensorielle » que la danse engendre. (Fouilhoux, 2013, p. 108).

De plus, le corps est en lien direct avec l'image que l'individu dégage aux autres (Arguel, 1992). Cette image est au centre du système. En danse, c'est pareil, l'image qui est dégagee par la danseuse joue sur le fait de danser avec tel ou tel partenaire et joue également sur l'envie d'apprendre de soi et de l'autre.

Ainsi, la danse en couple est un réel travail d'écoute. Nonobstant, avant d'en arriver à savoir écouter l'autre qu'est le partenaire, il faut savoir s'écouter soi, écouter ses sensations et prendre conscience de la gravité. Pour ce faire, en danse il est essentiel de décélérer le geste dans sa réalisation. Ce découpage instaure un rapport au temps différent (de celui du rapport à la musique sur laquelle le danseur danse). Comme Laurence Jay se charge de le relever par la définition de la santé par l'Organisation Mondiale de la Santé (« état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en l'absence d'infirmité »), il est d'autant plus important de ressentir et reconnaître cet état de bien-être que procure la danse (Jay, 2014).

Travailler les yeux fermés en danse²³ est ce qui permet à l'individu de prendre conscience de soi en développant une nouvelle perception. J'ai déjà pu faire remarquer que les yeux et donc le regard ont un pouvoir de contrôle sur la situation évident. Pour autant, c'est ce dont il faut se méfier en danse, si je veux pouvoir ressentir le mouvement. L'objectif est avant tout d'obtenir par l'apprentissage un « potentiel d'agir sur soi et sur le monde » afin d'ancrer nos sens (Jay, 2014, p. 111). C'est aussi la notion d'empowerment tel un processus d'individuation dont fait part Laurence Jay (2014).

Pour autant, l'individuation est au centre de l'apprentissage de la danse en raison de l'expérience individuelle que se fait le danseur (Jay, 2014). Par ce processus individuel, je ne dois pas négliger l'expérience de l'autre, mais prendre conscience de ma propre expérience et de son unicité face à l'autre. Puisque je peux vivre une expérience très spéciale, je considère que l'autre le peut également.

²³ Cette technique a été abordée dans les aspects pédagogiques de la danse, mais elle participe également dans cette relation à l'autre et le rapport à soi sous les aspects cognitifs tels que je les aborde.

À ne pas confondre, *individuation* est à différencier d'*individualisation* d'autant plus en danse de couple. Comme le précise Laurence, « il ne s'agit pas d'individualisme, mais d'individuation. » (Jay, 2014, p. 111). C'est là l'importance de la pratique collective et en couple. Le fait de danser et d'apprendre à danser au sein du couple oblige à considérer ma pratique dans le rapport à l'autre au groupe (individuation). S'individuer ne veut pas dire négliger ce qui m'entoure (individualisation). C'est introduire la notion de respect de l'autre dans une pratique qui paraît quelque peu individuelle. S'individuer serait une manière de prendre en considération mon environnement, le monde qui m'entoure, mon corps et moi-même [système Corps-Sujet-Monde] dans ma pratique et mon expérience personnelle. Je m'approprie la pratique, je m'approprie mon corps vis-à-vis d'elle. En somme, s'individuer c'est apprendre « un usage de soi » (Jay, 2014, p. 111).

Plus complexe est le fait de considérer que le danseur fait lui-même le lien entre son passé, son présent et son futur. Ainsi, mon histoire et le présent sont une caractéristique, je dirais même une nécessité quant à la considération d'un rapport à soi construit. Le rapport à soi passe par cette confrontation histoire personnelle, moment présent. Cela renvoie à la confrontation entre le réel et l'imaginaire également venant influencer le moment (Jay, 2014). Ces histoires personnelles construisent de manière tout à fait légitime le contexte d'apprentissage, de lien à l'autre et de la danse. Il influe directement sur le système Corps-Sujet-Monde tel que je l'évoque.

Une pratique régulière n'exerce pas la même influence sur les représentations et rapports au corps que l'individu peut construire. En effet, « une pratique régulière, étalée dans le temps » laisse « une empreinte » à différents niveaux (Arguel, 1992, p. 180) :

- Celui de l'espace intérieur, ou la représentation de son corps dans sa morphologie et sa dynamique organique.
- Celui de la perception du temps, le rapport au temps est influencé suivant le feeling par exemple. Lors d'une danse avec un partenaire où le feeling est présent, le moment paraîtra « hors du temps » comme on peut l'entendre et inversement, le moment paraîtra interminable si aucun lien n'est établi.
- Celui de l'espace, des lieux, le contexte spatial dans lequel se retrouve l'individu comme le cours de danse ou bien un évènement social.

- Et enfin celui du contexte socioculturel, c'est-à-dire, l'histoire individuelle et les représentations que le danseur s'en fait.

Ces différents niveaux influent tous plus ou moins positivement sur l'apprentissage du danseur (Arguel, 1992). Mais par-dessus tout, ces différents niveaux influencent le système Corps-Sujet-Monde dont il était question jusque-là dans la dynamique que l'individu entretient avec l'autre.

En somme, le système Corps-Sujet-Monde est révélateur en danse de couple. Se cultiver tel que l'aborde Michel Foucault (1984) est une réelle question en danse de couple puisque cela implique de réfléchir son corps tout en considérant son partenaire. Le corps (physique) d'une part et le sujet (cognitif) d'autre part sont tous deux confrontés à cette relation à l'autre.

Dans ce sens, je tends à considérer que la danse en couple est une question de comportement non pas uniquement face à soi-même, mais face à l'autre, partenaire. Cet aspect relationnel est ce dont je vais traiter dès maintenant.

2. Une question de comportement face à Autrui

En danse de couple, la présence de l'autre est évidente. Chacun des danseurs a besoin de ce partenaire pour danser. Alors, logiquement la tendance en vient à négliger d'une part l'individu unique qui prend part dans cette activité, et d'autre part le rapport qui se joue dans le couple.

Précédemment, l'idée a été de démontrer que l'aspect cognitif rendait la pratique d'autant plus individuelle que chacun est unique. Certes, l'individu a besoin de s'écouter et de se comprendre pour danser. Il n'en est pas moins qu'il ne doit pas perdre de vue l'objectif de danser en couple. Alors, cette réflexion sur lui-même doit être apportée vis-à-vis de l'autre et pourquoi pas, avec l'autre. En fin de compte, l'assemblage des deux individus forme un couple, une unité. Alors peut-on apparenter l'unité de couple à l'unité de l'individu ? C'est-à-dire, pourrais-je transposer les événements cognitifs, émotionnels et techniques qui se déroulent à l'échelle de l'individu, mais à l'échelle du couple ? Cela reviendrait à considérer le couple au même titre que l'individu. Le couple, au même titre que l'individu, a un mode de fonctionnement spécifique, précis et unique.

Toutes ces interrogations appuient la nécessité de travailler cette évidence qu'est la relation à l'autre. Je pourrais reprendre le même fonctionnement, les mêmes axes de réflexion que sont la perspective cognitive, l'éducation somatique et la conscientisation corporelle afin de les réfléchir dans le cadre du couple. Mais l'objectif n'est pas de démontrer que ce qui se passe d'un point de vue individuel, cela se passe également d'un point de vue interindividuel (couple de partenaires).

Mon objectif ici va être d'aborder la perspective de la relation à l'autre sous l'angle du *feeling* et donc du ressenti. Comment d'un simple contact physique en arrive-t-on à partager ou non des émotions ? Comment l'un peut-il percevoir l'autre à partir de l'aspect technique que la danse impose ? Le rapport à autrui doit-il être uniquement physique pour que les deux danseurs partenaires soient connectés ? Je vais tenter de répondre à ces questions dès à présent.

2.1 Appréhender le rapport à autrui en danse

La danse permet à l'individu de prendre conscience de soi par le mouvement. Mais jusqu'à maintenant, je n'ai pas réellement comptabilisé le partenaire dans la réflexion cognitive apportée. En effet, la bachata se place dans un apprentissage par couple. Le danseur ne se retrouve jamais seul dans la danse finalement. Alors, plusieurs critères me posent question. L'individu ne prendrait-il pas conscience du couple plutôt que de lui-même ? Le travail d'éducation somatique est-il envisagé de la même manière que l'individu soit seul ou en couple ? (Mazella di Bosco, 2021). Quoi qu'il en soit, je relève que la conscientisation corporelle en question est en définitive influencée par *l'autre*.

Par conséquent, pour travailler sur sa propre conscientisation, le danseur n'est pas seul. Il est placé face à son partenaire suivant un rapport *couple de danse*. La relation prend une tournure essentielle dans la danse et l'apprentissage (Mazella di Bosco, 2021). C'est le fondement, la modalité de la bachata, comme les danses de couple de manière plus générale. Sans cela, la danse n'existe pas. Le danseur ne peut pas s'apprendre et se vivre s'il est seul. L'autrui est le plus à même de permettre cette conscientisation.

Danser à deux revient alors à ne pas négliger que le corps est également soumis à des facteurs dynamiques relationnels et notamment le lien à l'autre (Arguel, 1992). Le contexte relationnel et social influe sur la manière dont le danseur se vit par rapport à autrui. Ainsi,

danser pour son image ou danser en étant attentif et présent à l'autre n'aura pas les mêmes conséquences sur la dynamique du couple de partenaires et la communication qui s'instaure.

La danse est un moyen de communiquer, de prendre la parole. C'est alors un moyen de s'autoriser à parler sans avoir à raconter son histoire, sans avoir à se justifier. Quoiqu'il en soit, tous les danseurs ont cette même compétence : la communication. Cette dernière s'effectue entre les corps, entre les sujets qui dansent et ceux qui regardent. (Félix, 2011)

Pour autant, par la danse, le sujet est en relation avec le monde qui l'entoure par son corps (Jay, 2014). Le corps est celui qui lie le sujet lui-même au monde extérieur. Et c'est la peau qui permet la communication avec autrui. Elle permet de se lier aux autres. Par ailleurs, c'est elle qui contient les émotions de l'individu ou qui lui permet de les partager. L'espace-peau prend alors sens à travers autrui, mais il n'en reste pas moins un espace imaginaire au travers duquel se déroule les relations intersubjectifs (Félix, 2011). Relations au travers desquelles l'individu ressent plus qu'il ne sent (contact physique).

En revanche, il n'est pas envisageable de nier l'association du corps et du ressenti avec le mouvement. Alors, la peau se doit de contenir le mouvement. Ce dernier a lieu dans le cadre du couple de partenaires. Les deux corps sont liés (Félix, 2011).

Qu'est-ce qui me permet de réfléchir ce lien entre les corps ? Un des domaines le permettant est celui de l'écologie corporelle. Lorsqu'on s'intéresse à l'écologie, on s'intéresse à étudier le vivant au milieu du vivant, dans ses rapports, ses relations et l'équilibre qu'il entretient. Ainsi, si je me cible sur cette écologie comme « science des relations », son appui m'est tout aussi nécessaire que la danse implique des relations. Pour autant, une des relations possibles est celle qui peut être entretenue entre moi-même et mon environnement (Jay, 2014). Je suis sensible aux autres par cette relation indirecte. Cette sensibilité est d'ailleurs ce qui me permet en tant que danseur de trouver un équilibre dans l'interaction. C'est permettre d'allier *sentir* et *milieu* en parfaite harmonie.

Par ailleurs, « l'apprentissage, l'écoute, la reconnaissance... » sont au centre de l'écologie corporelle (Jay, 2014). Ces critères sont directement impliqués en danse de couple en permettant de prendre conscience de son action. Écouter l'autre et le reconnaître comme son partenaire permet de construire la danse. L'important finalement, c'est de réussir à apprendre à se vivre autrement tout en permettant d'appréhender le rapport à autrui.

Appréhender le rapport à l'autre dans ce contexte de danse revient à se poser la question suivante. « Comment danse-t-on une relation ? » (Mazella di Bosco, 2021, § 10). Comment se comporter face à l'autre ? Quelle posture adopter pour que la danse et l'apprentissage se déroulent du mieux possible ? « Quel partenaire choisir ? » (Mazella di Bosco, 2021, § 10). L'idée est finalement, à travers ses interrogations, de préparer la rencontre et de conscientiser l'autre. Cet *autre* est là, je dois faire avec et m'adapter à lui, et inversement. Il y a cette idée de partenariat. L'un et l'autre s'assemblent en vue de danser, d'apprendre à danser et de s'améliorer. Cette complémentarité est parfois complexe à trouver : c'est tout l'intérêt de la délicatesse et de la subtilité de ce qui est appelé « processus « d'accordage » » (Mazella di Bosco, 2021, § 12). Les partenaires s'accordent à danser ensemble d'une manière plus ou moins spécifique.

Danser à deux revient à l'un des partenaires de se laisser porter par la créativité de l'autre. Cette réflexion est ce qui donne du sens à la danse, tant sur la forme, le contenu, mais aussi les émotions. Elle crée du lien entre chacun sans pour autant l'avoir décidé (Félix, 2011). Si je prends l'exemple des galas de danse organisés en fin d'année par les écoles, cela prend sens. Les élèves sont dans le cours, au départ, ils ne se connaissent pas. Puis, tout au long de l'année, ils vont construire et préparer ensemble le spectacle et les danses pour le fameux gala. Du lien se crée entre eux indépendamment de la créativité des danses préparées. Le jour J venu, les danseurs vont faire face aux spectateurs pour la plupart inconnus. À ce moment, les élèves se doivent de reproduire ce qu'ils ont appris (donc la créativité est passée sous silence). Pour autant, cette abstention est créatrice du lien danseurs/spectateurs. La danse permet de faire ressentir ou de ressentir des émotions (Félix, 2011). Elle se place dans l'idée de la relation à l'autre, pas uniquement cet *autre* partenaire.

Par ailleurs, si l'on considère le rapport à l'environnement, le degré de distinction soi / moi évoqué précédemment est à son maximum (Verlinden, 2011). Le danseur réussit à pousser cette distinction en raison de la présence du monde qui l'entoure. La distinction en question est probablement due au fait qu'il fasse partie du monde extérieur avant même de danser. Et en dansant, il ne considère plus rien d'autre que lui-même, en tant que danseur et non pas individu.

Pourtant, une difficulté se pose lorsque je considère la situation d'un couple de danseurs. Cette distinction soi/moi doit-elle être rapportée à l'échelle du couple ? En effet, le couple formant une unité affronte les problématiques qui se posent à l'individu lorsqu'il s'agit de

prendre conscience de soi, s'écouter, se voir. Le couple doit se considérer comme un autre, étranger à lui confrontant ainsi son couple-sujet (composé de deux individus danseurs) et son couple-objet (partenaires ne formant qu'un).

Pour autant, des bases sont constitutives de la relation à l'autre telle que « amitié/inimitié, attirance/répulsion, sympathie/antipathie » (Mazella di Bosco, 2021, § 22). Par ces caractéristiques, je comprends que la relation dansée vacille entre rapprochement et distanciation vis-à-vis de l'autre. Bien que cela soit aussi caractéristique d'une relation interindividuelle de la vie quotidienne que d'une relation entre deux danseurs, quelque chose de plus se joue. Les relations ne sont bien évidemment pas de même nature. En danse, à mon sens, il est question de degré de chacun des critères. Par exemple, pour que le feeling soit permis (sans dire qu'il se réalise), il est nécessaire qu'amitié, attirance et sympathie soient à leur maximum. À l'inverse, inimités, répulsion et antipathie sont ce qui freinerait le feeling. Rien n'indique que les choses se déroulent ainsi, d'autant plus que ressentir dépend de critères individuels, cognitifs, relationnels et environnementaux. Mais selon moi, ces critères sont constitutifs de la conceptualisation du feeling. (Mazella di Bosco, 2021)

Dans la danse de couple, il est question d'entente surtout. Ne pas s'entendre avec l'autre partenaire ne permet ni de s'écouter ni de danser avec. À partir du moment où il n'y a pas d'entente, ou que l'expérience de danse est mauvaise, le feeling n'a pas lieu. Il ne peut pas naître de cette relation à l'autre. L'un des danseurs est fermé à l'autre, ne permet ni l'envoi ni la réception des *bonnes ondes* qui participent au feeling, à ce ressenti si spécial. (Mazella di Bosco, 2021).

Pour autant, avant même de se poser la question de l'entente avec l'autre et de *bonnes ondes* la question du contact physique est essentielle en danse de couple. C'est même une des conditions fondamentales à la danse de couple (Dorier-Apprill, 2001). Les deux partenaires se tiennent par les mains, les hanches ou les épaules, mais quoi qu'il en soit, ce contact physique est et restera indispensable pour la création du lien entre les deux partenaires. Est-il une condition du feeling ? En quoi ce contact participe-t-il à la connexion avec l'autre, au feeling dans le couple ?

2.2 ... par une connexion physique dite technique

La question du rapport aux autres passe par la corporéité. Les deux partenaires se retrouvent l'un en face du corps de l'autre. C'est le premier contact qui s'impose à eux (Félix, 2011). Ce contact visuel est à mon sens ce que je catégoriserai dans les contacts physiques. Bien que la vue se réfère aux sens, elle est pour moi le témoin de la corporéité de l'autre et de soi. En danse, ce contact visuel physique est relié à la musicalité. Le danseur voit l'autre par la musique, il se lie physiquement à l'autre en fonction du rythme.

Par conséquent, la musicalité relie les corps par le mouvement. Elle lie les corps partenaires pour ce qu'elle va leur proposer dans la réalisation de mouvements synchrones (Félix, 2011). C'est d'ailleurs à travers la conception du couple de danseurs que la musicalité, ou ce que j'apparente au rythme prend sens. Pour autant, cela ne signifie pas que l'un des partenaires est l'autre. Chacun garde son rôle précis (Dorier-Apprill, 2000). L'intercorporéité est soumise à cette distanciation entre chacun des danseurs (Félix, 2011).

En effet, danser en couple renvoie à la nécessité d'un *follower* et d'un *leader* ; généralement une femme dans le rôle du premier et un homme dans le rôle du second. Ainsi, le contact physique et visuel est déjà orienté par ces rôles genrés avant même que la danse commence. Est-ce que cela veut dire que la connexion physique ne sera pas identique entre deux femmes ou deux hommes et un homme/ une femme ? Hormis le fait d'avoir une expérience propre à son genre, le guidage reste sensiblement le même. Le meneur doit mener la danse, le suiveur se contente de produire ce qui lui est indiqué (Dorier-Apprill, 2000). J'ai pu démontrer cela à travers la pratique sociale genrée²⁴ qu'est la bachata, tout comme la rumba, le tango...

Dans le couple de danseurs s'en suivent deux travaux distincts répartis selon le rôle de meneur ou de suiveur. Le meneur se doit de réfléchir l'espace, le temps, la gestuelle, et son partenaire à travers ses pas et ceux qu'il effectuera ensuite. Ses réflexions influenceront sur son

²⁴ La distinction genrée n'est pas spécifique à la partie technique du guidage comme connexion physique. Cette connexion n'est pas genrée, mais peut être influencée par le genre. Une femme sera plus ou moins à l'aise face à un homme, et inversement. Dans le chapitre 1, j'ai cependant pu montrer que l'homme dans ce couple de danse se doit d'occuper cette place virile de séducteur, conquérant de la femme, celui à qui personne ne peut résister. La femme est quant à elle celle qui tente de résister à l'homme en lui démontrant sa sensualité. Elle est séduisante, belle, coquette tout en restant d'apparence réservée et difficilement accessible. C'est ce jeu de séduction qui oriente la relation entre les deux partenaires, qui plus est relation physique.

partenaire puisque l'objectif est de danser à deux. Pour se faire comprendre, son rôle de leader lui permet de transmettre un tas d'indications physiques à son partenaire. Face à cela, le suiveur lui, doit « faire taire sa volonté motrice consciente » dans le but de focaliser son attention sur son partenaire (sa gestuelle, les contacts et donc... les guidages) (Olsson-Forsberg, 2013). L'objectif à travers cette abstention motrice est d'en arriver à ne pas anticiper la gestuelle du leader. Le bras levé, la présence de tension supplémentaire dans les bras ou la main déplacée vers la hanche veut dire qu'il va se passer quelque chose. Pour autant, tant que l'autre n'a pas réalisé le guidage, cela ne veut rien dire de plus. Certes, le suiveur a pour rôle d'interpréter le guidage, mais en aucun cas il ne s'agit de l'anticiper.

En effet, le travail réalisé avec le partenaire demande une concentration maximale pour une réponse optimale à ses guidages. Pour autant, il ne faut pas en oublier son propre corps et son propre mouvement. Même si celui-ci est guidé par autrui, ce n'est que l'individu même qui décide de réaliser le mouvement et de prendre conscience de celui-ci. La partenaire de danse garde le contrôle sur son propre mouvement, même si l'objectif dans une danse de couple est de suivre le *leader*. (Arguel, 1992)

Danser à deux impose un contact physique, certes. Ce champ est celui qui rappelle que l'un des partenaires n'est pas l'autre et que pourtant, ils sont liés et doivent se suivre. Cela n'existerait pas si la rencontre n'avait pas eu lieu entre les deux partenaires. L'un se rend compte de l'autre par ce contact. De ce fait, il ne faut pas le négliger lors de l'apprentissage de la danse. C'est l'un des fondements qualitatifs de la chorégraphie qui s'en suivra. Si le contact a mal eu lieu, la danse en payera les conséquences. Cette notion est à lier avec la notion de feeling. Le contact crée la relation entre les deux partenaires. Chacun perçoit l'autre et ressent ce contact. Le feeling spécifique du couple consiste à définir ce ressenti d'abord physique.

Pour autant, l'observateur reste aussi le témoin du lien entre les partenaires. C'est lui qui constate finalement le feeling qui peut avoir lieu entre deux partenaires dansants. C'est-à-dire que l'observateur est témoin du rapport entre les deux danseurs à travers leur comportement, mais aussi la chorégraphie en elle-même (Olsson-Forsberg, 2013). Pour l'observateur, le feeling est le fait que la danse soit belle à regarder, qu'il n'y ait pas d'erreur de compréhension et de communication, et que les danseurs soient heureux d'avoir dansé ensemble (Dorier-Apprill, 2000).

Nonobstant, avant même la question du ressenti entre les deux, se pose la question de l'apprentissage des techniques, techniques restant essentiellement physiques et visuelles. Le professeur intervient durant cette étape. Il est responsable de la transmission d'une manière de guider fidèle à ce que la danse impose ; une manière de guider que chacun des partenaires pourra interpréter généralement de la même manière lors d'une danse sociale (Olsson-Forsberg, 2013). Par-dessus tout, l'élève reste celui qui construit son propre apprentissage et donc ses propres manières de guider en se les appropriant. Cela est également possible en testant des manières de guider au moment même de la danse par découverte et tâtonnement (Altet, 2018).

Malgré tout, l'apprentissage de la danse pose le soi face à diverses problématiques que relève Mireille Arguel. Ces problématiques sont d'autant plus significatives que l'aspect physique est réel. En effet, lors de la danse le partenaire tente d'« Entrer en relation sensible, corporelle, avec le sexe opposé » ou du moins le rôle suiveur/meneur d'abord attribué au sexe opposé (Arguel, 1992, p. 103). Il tente également de « Vaincre la maladresse de son corps » et d'« enrichir sa connaissance culturelle de la danse » (Arguel, 1992, p. 103). La relation corporelle et la capacité de son corps à se mouvoir restent toutes deux des caractéristiques physiques en lien avec la danse et directement mises au jour à travers la relation dansée.

Pour autant, l'objectif reste tout de même de « découvrir le plaisir d'inventer, de prendre des initiatives, de recréer des figures, des relations avec le partenaire. » (Arguel, 1992, p. 103). Physiquement, ce plaisir est possible suivant diverses conditions restant selon moi physiques et concrètes :

- Le contact tactile par lequel il faut être attentif à l'autre
- L'espace sécuritaire de la relation pour limiter toute intimidation et situation malaisante.
- L'espace collaboratif qu'est la danse : c'est un travail à deux ou chacun doit écouter l'autre et agir en conséquence
- La motivation de danser ensemble c'est une danse qui se danse ensemble
- La stimulation des partenaires par le fait de danser ensemble. C'est-à-dire que la danse procure du plaisir, mais permet également d'évoluer et de prendre conscience de cela.

Si je m'arrête au fait que la danse permette l'apparition du feeling et que celle-ci soit conditionnée par les caractéristiques précédentes, puis-je faire un parallèle entre le fait que ces conditions sont constitutives du feeling ? En effet, il me semble légitime de considérer que le feeling, selon les propos de Mireille Arguel, doit être un espace tactile, sécuritaire, collaboratif,

motivationnel et stimulant (1992). Ainsi, le feeling a lieu lorsque chacun tente d'éviter le malaise dans la relation en étant motivé pour danser avec l'autre, en étant attentif et à l'écoute de l'autre, mais aussi en étant prêt à collaborer et donc à évoluer. Cependant, cette représentation du feeling néglige l'environnement dans lequel se retrouve le couple de danse, mais aussi les caractéristiques personnelles de chacun des partenaires telles que l'histoire individuelle, l'expérience personnelle, mais aussi l'humeur du moment.

Finalement, j'arrive, à travers les questions du lien physique et de cette connexion, à me demander quel peut être l'objectif de cette relation en danse. A priori, suivant les expériences de danseurs et danseuses, la priorité, je dirais même l'inquiétude, est d'être spontanée, naturelle, et de produire des mouvements fluides en toute légèreté (Mazella di Bosco, 2021). C'est pour cela que l'apprentissage pédagogisé est nécessaire. Cela permet d'avoir de bonnes bases, de bonnes façons de faire permettant d'optimiser la danse ensuite. Pour autant, cet apprentissage plus scolaire n'est pas constitutif du ressenti émotionnel et du partage de cette énergie. Ce n'est pas le fait de savoir maîtriser une passe ou les pas de bases qui permet d'être pleinement dans la danse et de vivre un moment hors du temps. La relation qu'implique la danse est plus que cela. C'est d'ailleurs ce qui est reflété par l'expression de « relation dansée ». L'important n'est pas de danser soi pour avoir le feeling. L'important pour ressentir le feeling est de vivre la danse par la relation, à deux.

Quoi qu'il en soit, il n'en est pas moins à retenir que la danse de couple impose des points de connexion communs à tous. Ce sont eux qui permettent le suivi et le guidage entre les partenaires pour un déplacement ou une réalisation d'une passe. Ces points sont les mains, les poignets, les avant-bras, l'omoplate, la cuisse principalement. Mais il est très souvent conseillé d'avoir le plus de contact physique possible pour reproduire au mieux ce qui est attendu par le meneur. Le guidage doit être appréhendé sous la même forme que le circuit électrique. Les points de connexion sont ce qui permet le passage du courant électrique entre deux éléments du circuit (en l'occurrence les partenaires) permettant ainsi d'allumer l'ampoule, *la flamme* ou donc de créer le feeling. Tout ceci est constitutif du cadre de la danse comme condition du guidage clair et agréable pour le suiveur homme ou femme.

Par conséquent, cette connexion technique peut être une prémisse du feeling dans le sens où, s'il n'y a pas cette première connexion, il ne pourra pas y avoir de connexion émotionnelle telle que je l'aborderai prochainement. En effet, le comportement induit des sentiments. Les

pas techniques induisent une connexion plus ou moins forte sentimentalement. Par exemple, si le partenaire marche sur les pieds de l'autre, ce dernier appréciera moins la danse.

Outre la question du ressenti, sans cette connexion physique, les danseurs ne partagent rien, ni même la danse. Alors, se comporter face à l'autre n'implique pas uniquement de se tenir les mains, ou de communiquer avec l'autre. Cela implique de partager la danse, partager du temps, partager une expérience ; ce dont je me charge de détailler dès à présent.

2.3 Une question de partage

Cette question du partage est d'ores et déjà reflétée dans la communication qui s'instaure entre les danseurs. En effet, la bachata peut être vue comme une conversation entre deux individus. Pour autant, les outils de communication principaux ne sont pas la voix et l'écoute, mais le mouvement du corps et le toucher (Dorier-Apprill, 2001). Pour compléter voire enrichir le dialogue, il existe des outils d'expression et de réception plus liminaux qui ont tous autant d'importance. C'est le cas des expressions faciales et la vue. Pour autant, j'émetts deux constats.

Premièrement, à part pour quelques exceptions, il ne s'agit pas dans ce cas d'une langue maternelle comme le français. La Bachata est apprise et acquise bien plus tard majoritairement à l'âge adulte. Cela revient à faire l'analogie des langues vivantes. Les adultes n'auront pas le même niveau quoique leurs apprentissages leur aient été utiles. De ce fait, les différences de niveau en Bachata sont bien plus grandes et impactent la capacité à danser avec l'autre de manière à créer le feeling. En effet, si un des partenaires à un niveau bas, la communication est plus restreinte limitant le dialogue et par-dessus tout la danse.

Deuxièmement, ce n'est pas uniquement le langage que l'on ne maîtrise pas bien, mais aussi l'outil d'expression. Pour permettre une conversation fluide, il est nécessaire de respecter les deux rôles dont j'ai déjà pu parler : le meneur et le suiveur (ou le *leader* et le *follower*). L'un est chargé de parler, et l'autre d'écouter. Ceci évite les problèmes de communication et donc évite de détériorer la fluidité de la danse. Pour autant, ceci soulève les questions de possibilités dans la conversation liée au niveau de maîtrise de l'outil d'expression. En effet, le fait d'écouter ne veut pas dire que cela est toujours compris ou compréhensible. Inversement, le fait d'être prêt à écouter ne veut pas dire que l'autre est capable de parler parfaitement. Ainsi, tout cela influe sur ce qui est partagé dans la relation.

Par conséquent, la rencontre entre les deux partenaires a lieu à travers un véritable « dialogue gestuel » (Olsson-Forsberg, 2013, p. 94). Cette conception du couple dansant admet un partage voire un échange d'information que nul autre ne peut appréhender sous la même forme. Il se joue des émotions, des sensations dépendantes du couple lui-même. Le dialogue émotionnel ne serait pas le même si les partenaires n'étaient pas identiques. Comme le partage l'auteur, « ce qui s'échange entre danseurs (et entre danseurs et spectateurs), ce sont des états de corps, des qualités de geste ou de toucher, des sensations, des directions vécues, des espaces » (Olsson-Forsberg, 2013, p. 95).

Par ailleurs, la bachata, en tant que danse de couple, se place dans la rencontre de deux danseurs se rassemblant pour ne former qu'une entité (Angot & Hagel, 2017). Les deux partenaires se lient pour former un seul et unique couple. La relation prend toute son importance dans cette danse de couple puisque cette première permet de danser. Par conséquent, cette relation a toutes ses raisons d'être dans la danse. Ainsi, le rapport qui se construit entre les deux danseurs est à prendre en compte dans le cadre de ma réflexion.

De même, la danse permet d'apprendre à connaître la personnalité de son ou sa partenaire. Par exemple, on peut en apprendre du fait que le leader se met plus en avant ou met plus en avant le follower. Le tout est de savoir s'adapter et se comporter selon son partenaire. Le rapport de soumission joue également sur les personnalités des danseurs. Dans certains couples, le follower peut prendre le « lead » de manière subtile. Tout cela est ce qui conditionne la relation et permet un partage plus ou moins fastidieux suivant les partenaires.

Dans cette « relation dansée » (Mazella di Bosco, 2021, § 19), les partenaires cherchent une énergie partagée qui se retranscrit par le ressenti et les émotions de chacun. Ainsi, pour être dans la danse, dans le couple et y être pleinement, il faut réussir à partager ses émotions, partager cette énergie que le danseur a. Cela est possible par l'adoption de comportements, d'attitude voire de posture plus ou moins proximale. Le fait de danser en position fermée²⁵ met le danseur dans une posture où son intimité, son espace vital est touché. Ainsi, dans ce genre de cas, les danseurs partagent cette intimité, cet espace personnel. Pour autant, la prise de position

²⁵ La position fermée renvoie au fait d'être rapproché voire *collé* au partenaire. C'est généralement une position caractéristique de la bachata sensuelle ou fusion. Pour autant, plus il y a de contact physique, plus le guidage est facilité et plus l'écoute de l'autre est optimale. À l'inverse, la position ouverte, comme dansée en bachata dominicaine, marque un cadre et une certaine distance vis-à-vis du partenaire. Dans ce genre de position, le guidage est plus complexe si les signaux ne sont pas clairs.

est le résultat d'une réelle négociation et non pas d'une imposition (Mazella di Bosco, 2021). L'un étant plus favorable à une mise en confiance du partenaire que l'autre. Obliger le ou la partenaire de danser en position fermée quand il ou elle n'est pas à l'aise ne lui permet pas d'être dans la danse. En revanche, négocier cela montre à l'autre que c'est possible et le rassure. Il a le choix ; ce partage de décision conditionne ainsi le partage d'émotion avec l'autre et participe à *ce truc qui se passe*, le feeling.

Le feeling dans la danse, à mon sens, est le reflet de ce qui se passe lorsqu'on rencontre quelqu'un de manière générale. Pour autant, il n'y a rien de plus que partager un moment de complicité sur une musique qui fait vibrer les danseurs et sur laquelle les partenaires sont en osmose. Il y a des partenaires de danse avec qui, au premier contact tactile et aux premiers pas de danse, la fluidité est là. Les danseurs partagent cela, même si ce n'est que le temps d'une danse. Parfois, cela peut amener à une autre intimité.

De surcroît, le partage de cette relation à l'autre ne va pas sans une résonance à l'histoire personnelle des danseurs, leur vécu et leurs expériences (Mazella di Bosco, 2021). Comme chaque parcours est propre à l'individu, alors la relation est propre au couple. Cela va dans le sens du « partenaire particulier [cherchant une] partenaire particulière »²⁶. Ainsi, cette spécificité est ce sur quoi l'individu va se reposer pour (re)prendre confiance en soi et en l'autre.

Par ailleurs, après avoir enquêté auprès de danseurs, Mireille Arguel remarque une distance du danseur vis-à-vis de son propre corps dansant (1992). En dansant, le danseur s'éloigne quelque part du soi quotidien, il se redécouvre par une mise à distance de soi. Mais le plus important est que cette distanciation est ce qui permettrait d'accéder une pleine présence dans la danse et par conséquent dans le couple de danseurs (Arguel, 1992). En effet, ce dernier point est à relever dans le sens où le couple de danseurs est celui dont le *soi* fait partie. À mon sens, il n'est pas possible d'être entièrement pris par le moment de la danse et de se distancier du soi si le partenaire ne l'est pas non plus. L'un influe sur l'autre ce qui conditionne le lien émotionnel, la connexion qui peut se créer entre les deux partenaires.

De plus, dans l'apprentissage de la danse, l'individu s'engage de manière affective. Il prend conscience de ses émotions plus que de son corps (Faure, 2000). Or chacune des émotions sera propre à l'individu dans le contexte précis. En effet, davantage dans la danse de couple,

²⁶ Selon les propos du groupe français Partenaire particulier.

l'individu parvient à nouer des relations avec autrui. Ces relations prennent un sens social dans l'apprentissage, c'est ce que j'ai démontré dans le chapitre précédent, mais elles prennent également un sens affectif où le corps ressent en fonction de l'autre.

Finalement, réfléchir le rapport à autrui en danse est une chose, mais je m'aperçois qu'il reste fragile et propre au contexte dans lequel il se déroule. Être conscient de soi et de notre position face à l'autre tant d'un point de vue physique que cognitif, ne suffit pas à stabiliser et conformer le lien à l'autre.

D'ailleurs, pouvoir le faire reviendrait à perdre toute cette richesse que les relations interindividuelles peuvent apporter. C'est parce que nous sommes tous différents que nous avons tous des choses à apporter aux autres de manières diverses et variées. Ceci est valable dans la vie quotidienne des individus, dans la société de manière générale, mais c'est aussi valable à l'échelle plus restreinte du groupe et d'une activité particulière, en l'occurrence la danse.

Alors, je tends à penser que le lien à l'autre reste aléatoire. Ce que l'individu ressent, ce qu'il vit reste malgré tout instable. Les événements restent incertains dans le sens où ils ne se reproduiront pas de la même manière les fois d'après. Ce qui est vécu reste également incertain vis-à-vis du ressenti. Pourquoi ? Puisque, comme j'ai déjà pu l'expliquer, le feeling est un ressenti indicible du fait qu'on le vit plus qu'on en parle. Ainsi, le vécu est incertain d'ores et déjà par la difficulté d'exprimer le ressenti. Quoiqu'il en soit, j'émetts facilement le constat que le feeling est aléatoire et c'est ce dont je vais traiter dès maintenant.

3. Un lien à l'autre, ou feeling, aléatoire

L'attraction entre les personnes qui peut donner sens à la conception du feeling dépend d'une espèce de compatibilité plus ou moins forte entre personnalités (Luck, & al. 2012). D'autres tendent à penser que ce sont les différences qui rassemblent les individus. Mais qu'en est-il réellement sur le parquet de danse ? Pourquoi une telle compatibilité est-elle active lorsque les partenaires dansent ? Comment cela se passe-t-il émotionnellement ?

3.1 Une connexion émotionnelle pour expliquer le feeling

Lorsque j'ai décidé d'interroger les questions comportementales face à autrui et les implications des individus au-delà de la danse, envisager les émotions me paraissait naturel. En fin de compte, entrouvrir les portes de la psychologie m'a démontré que les questions cognitives étaient beaucoup plus alambiquées et interdépendantes de facteurs tant internes (histoire personnelle, expérience, soi) qu'externes (contexte, relation...).

Par ces diverses recherches, et le fait d'interroger le *feeling* face aux émotions et à cette connexion émotionnelle, je tends à réfléchir un concept sur lequel les chercheurs en psychologie ont plus travaillé : le *flow*. L'expérience du feeling en danse serait telle que « l'implication dans l'activité est telle que l'individu en oublie le temps, la fatigue et tout ce qui l'entoure sauf l'activité elle-même » (Fenouillet, 2010). Cette caractéristique est celle du *flow*, et pourtant, lorsque j'ai décidé d'étudier le feeling j'avais pour ambition de l'appréhender en ce qu'il permet d'être pleinement dedans, quelle qu'en soit la situation. Le rapprochement du concept du *flow* à celui de feeling me paraît d'autant plus légitime à l'heure actuelle.

3.1.1 Une tentative d'approche par le concept du *flow*

Le *flow* est un concept qui émerge à partir des années 70 comme une éventuelle explication à ce qui peut orienter les comportements des individus de manière positive. En lien, Csikszentmihalyi a réalisé différents travaux autour de la notion de plaisir à travers l'activité que l'individu apprécie (Fenouillet, 2010). Il est arrivé à théoriser le *flow* comme étant « un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité » (Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 11). Cet état d'esprit prend l'individu de tout son être, toute son énergie. Par ailleurs, il repose sur différents critères se rapprochant de ce que les danseurs amateurs ou professionnels peuvent attendre du feeling :

- « 1) une perception d'un équilibre entre ses compétences personnelles et le défi à relever
- 2) une centration de l'attention sur l'action en cours ;
- 3) des feedbacks clairs ;
- 4) des sensations de contrôle sur les actions réalisées et sur l'environnement ;
- 5) l'absence de stress, d'anxiété et d'ennui ainsi que la perception d'émotions positives (bien-être, plaisir). » Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 11).

Ces critères sont selon moi significatifs pour le feeling si je le considère comme ce moment où le danseur est pris par la musique et par la danse au sein du couple. En effet, le feeling découle des sentiments, du ressenti et cela a directement à voir avec l'absence de stress ou bien la présence d'émotions plus positives. Cela a à voir autant avec la centration de l'attention sur l'action. Pour percevoir les émotions dégagées par le moment, il faut se concentrer sur le moment même. C'est ce qui permet de ressentir ensuite et peut-être, d'avoir le feeling ; d'être dans cet état de *transe*, inexplicable.

Nonobstant, selon les recherches de Csikszentmihalyi, la condition du *flow* serait une espèce d'équilibre entre les capacités de l'individu (ou « compétences ») et ce qu'il doit réaliser (ou « défi ») tout en étant simultanément forte (Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 11). Cela reste propre à l'individu et se retrouve du ressort de son propre *mental*. À la différence du *flow*, le feeling ne repose pas directement et uniquement sur le défi à réaliser et les compétences du danseur par exemple. Il repose sur les perceptions des émotions ressenties au cœur de la relation ; relation musique / individu et relation individu A / individu B. Il repose sur le contexte

global dans lequel se trouve l'individu et aussi sur les compétences de son partenaire. De surcroît, évoquer l'idée du contexte comme l'environnement permet de différencier le feeling comme caractéristique de la relation, du *flow* comme spécifique au mental et à la cognition. Ces deux concepts sont proches, mais n'interrogent pas la même échelle individuelle.

Par ailleurs, d'après l'article et les études sur lesquels il s'est appuyé, sont à relever neuf dimensions du concept du *flow*. Ces dimensions sont évidemment annoncées sous l'angle de la psychologie avec toute la complexité qu'elle recouvre. Je ne tiens pas à les expliciter les uns après les autres de manière détaillée, mais ces points me permettent de distinguer les deux concepts dont il est toujours question ici.

1. « La sensation d'un équilibre entre la demande de la tâche et les compétences personnelles »
2. « La clarté des buts »
3. « L'union de l'action et de la conscience »
4. « La perception de la transformation du temps »
5. « La perte de conscience de soi » comme un état réceptif à l'environnement sans lien à la performance
6. « Feedback clair et précis » pour favoriser l'accomplissement des objectifs
7. « La concentration sur la tâche »
8. « Sens du contrôle »
9. « L'expérience autotélique », expérience forte au moment où l'organisme est à son maximum (Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 12).

Finalement, ces divers critères éloignent un peu plus le feeling au concept du *flow*. Les critères que je peux potentiellement mettre en avant dans le feeling sont moindres et moins spécifiques à l'activité et la performance surtout. En danse, comme j'ai pu l'expliquer précédemment, il est nécessaire de ne pas se concentrer sur la performance pour réussir à se ressentir le moment et se sentir vivre (Jay, 2014). Ainsi, les questions de tâche, d'objectifs, de but et de feedback ne prennent pas sens à l'échelle individuelle dans le concept du feeling. Par conséquent, le feeling serait (un peu moins) le *flow* sans ces aspects (tâches, objectifs, performance...). Et il serait surtout spécifique au moment même, à ce que je ressens et le tout dans la relation à l'autre (partenaire) (Demontrond & Gaudreau, 2008). En revanche, je peux rappeler qu'il est question d'avoir le feeling, comme le *flow* lorsque « l'individu en oublie le temps, la fatigue et tout ce qui l'entoure » (Fenouillet, 2010, § 1).

Pour autant, ce qui me laisse perplexe face à ces diverses réflexions est que le concept du *flow* a un « caractère évolutif ». Ceci démontre à quel point ce concept est également difficilement compréhensible, voire dicible. Probablement, une nouvelle définition sera apportée pour expliquer la prise en compte ou non de l'histoire personnelle de l'individu et ses expériences dans la performance. D'ailleurs, cette notion de performance sera-t-elle peut-être délaissée au profit du moment même (Demontrond & Gaudreau, 2008) ?

Quoi qu'il en soit, le moment de la danse demande d'être présent à l'autre. Il s'agit de danser, de suivre, mais surtout de ressentir ensemble. Pour ressentir dans le cadre du couple de danse, il s'agit pour moi d'interroger la notion de connexion émotionnelle qui peut être évoquée par les professeurs de danse par différenciation à la connexion technique (ou le guidage et la posture).

3.1.2 Ce que la connexion émotionnelle apporte au concept du feeling

Les sentiments sont ce qui meuble notre intérieur. Pour autant, que l'on vienne de naître ou que l'on soit danseur expérimenté, le vécu de ses sentiments ne sera pas identique. Dans le premier cas, les sentiments sont diffus, vagues. Progressivement, l'individu réussit à les appréhender faisant d'eux une expérience plus claire et précise du vécu. Quoi qu'il en soit, les sentiments occupent un rôle informatif par le fait qu'ils véhiculent un message pouvant entraîner des conséquences au niveau de l'organisme (Damasio, 2021). C'est l'exemple du corps détendu ou tendu, d'une fréquence cardiaque élevée ou non... À mon sens, cette répercussion anatomique est une pure conscientisation des émotions dans le sens où « je sens qu'il se passe quelque chose d'inhabituel ». (Damasio, 2021, p. 88).

Finalement, le feeling est abordé par les danseurs dans cette direction. Il se passe quelque chose d'incroyable, d'explicable. Ainsi, je tends à penser que le feeling serait caractéristique d'une certaine conscientisation émotionnelle du moment de la danse.

Pour autant, le feeling est défini par Dan Glouser comme étant « l'expérience émotionnelle subjective » se rapportant à ce que l'on entend sous le terme de sentiment ou plus précisément de « sentiment subjectif » (2014, pp. 225-226). Il s'agit d'une certaine manière de « l'émotion telle qu'elle est vécue par l'individu » (Dan Glouser, 2014, p. 226). Pour mieux comprendre cela, je suppose que les émotions sont identiques pour les individus ; l'exemple de la peur, de la colère, de la joie... Ainsi, le feeling est l'émotion propre à l'individu.

Par ailleurs, « l'émotion est composée de plusieurs sous-systèmes ou « composantes » qui représentent chacune une facette de l'expérience émotionnelle au sein de l'organisme qui la vit » (Dan Glauser, 2014, p. 226). Autrement dit, chaque moment vécu est à l'origine d'une émotion expérientielle qui sera par conséquent spécifique à chaque moment (en l'occurrence, à chaque danse).

De surcroît, le corps fait l'objet d'un réel travail émotionnel (Martin-Juchat, 2020). Dans une majorité de cas, il s'agit d'un travail de contention plus que d'expression. Sur ce point, les activités artistiques, les loisirs et de plus en plus de domaines tendent à s'émanciper. En danse, ce travail émotionnel est le centre même des apprentissages tant implicites qu'explicites dans le sens où ce travail ne paraît pas toujours conscient et évident.

Bien que l'émotion et le feeling soient différenciés, il reste l'idée que l'intensité de chacune est liée à l'autre (Dan Glauser, 2014). Ce que l'auteur entend est le fait que l'intensité de l'émotion influe directement sur l'intensité du feeling ou du sentiment subjectif. Le conditionnel est nécessaire puisque les recherches réalisées ne suffisent pas à affirmer scientifiquement cela, mais je rejoins cette idée. Comme les émotions sont perçues par l'individu (engendrant le feeling), il en va de la logique de comprendre que l'intensité du feeling est intimement liée à l'intensité des émotions.

La question de la danse en couple est précisément ciblée par ces processus cognitifs mis en œuvre au regard des émotions et des sentiments. Chaque partenaire individuellement ressent des émotions lui étant spécifiques et d'autant plus spécifique parce que cela dépend de sa propre perception. En cela, les perceptions de l'un et de l'autre construisent chacune des expériences émotionnelles (Damasio, 2021). Elles peuvent être analogues, comme totalement divergentes. C'est en cela que la connexion entre les partenaires, sous le sens de connexion émotionnelle, se fera plus ou moins facilement.

En effet, au-delà de l'individu même, le couple de danseurs se retrouve avec ses propres difficultés, son propre style, ses propres techniques et outils pour élaborer une danse, si ce n'est pour apprendre à danser (Angot & Hagel, 2017). Chaque couple entretient une relation plus ou moins émotionnelle et technique dans la danse. Par exemple, si je suis à l'aise et je me sens en sécurité en tant que partenaire, une danse plus fermée peut être envisagée, signifiant un certain rapprochement vis-à-vis de l'autre. Automatiquement, je constate que la relation est influencée par sa propre posture dans la danse. Dans cette direction, il est difficilement envisageable de

dissocier le rapport à soi et le rapport aux autres dans la danse. Pour autant, cela confirme que le rapport à soi, sa propre situation, engage le rapport aux autres (ou le non-rapport aux autres d'ailleurs). Le rapport à soi engage une connexion émotionnelle.

Comment appréhender la notion de connexion émotionnelle comme étant le feeling en danse ? À mon sens, il s'agit du fait d'être en accord sur le ressenti du moment. Il est question d'interprétation naturelle sur l'instant présent de la musique. Ce n'est pas calculé, ce n'est pas préparé, mais c'est la même idée exprimée au même moment par les deux partenaires. C'est la situation où, dans une discussion, deux personnes disent la même phrase au même moment. Le feeling comme connexion émotionnelle est lorsque deux personnes partagent la même vision des choses. Ce n'est pas permanent, voire éphémère, mais pour les danseurs la situation est *incroyablement agréable*. C'est ce qui explique notamment pourquoi la connexion est différente avec chaque partenaire.

En somme, cette réflexion me pousse à penser la relation et le feeling comme ce qui est attendu de l'autre, de la danse. Par le *feeling* il est question de partage, c'est certain. Ressentir, oui, mais pour quel résultat ? Dans quel objectif ? Qu'attend-on de la danse réellement ? Je vois bien que ces questions poussent le feeling plus loin que la question d'un simple contact physique pour danser.

3.2 Une question d'attente envers l'autre : plaisir, respect, sécurité ?

Au-delà de la relation comme condition de la danse, pour chacun partenaire, je dirai qu'il est question d'attentes. Selon Mazella Di Boco, la relation est une des attentes de la danse (2021). Je peux comprendre par là qu'au-delà de la relation physique, il se joue quelque chose de plus. Il n'est pas uniquement question de contact et connexion physique tels que j'ai pu l'évoquer par le rapport à l'autre. En effet, attendre que le contact physique se fasse en danse de couple est absurde puisque la danse se fait par ce type de lien.

Le lien visuel peut venir servir l'attente de la danse. Le regard peut servir au leader pour accompagner le guidage et participer à l'échange qui s'instaure dans la danse. La follower n'est pas obligée de soutenir le regard. Pour autant, l'échange de regards participe au partage d'expressions faciales comme le sourire, un visage amical pouvant améliorer la qualité de la danse. Quelles sont les attentes au travers du regard ? Les danseurs attendent de voir si leur partenaire apprécie la danse, ou bien le contraire. Ils attendent du regard de juger l'autre comme danseur. Ces jeux de regard sont visibles par une tierce personne, un public via une vidéo ou lors d'un spectacle ou d'une compétition. À travers eux, les danseurs laissent transparaître une autre énergie semblable à celle du feeling.

Pour ce faire, savoir réaliser des passes parce que le danseur les a apprises en cours de danse ne suffit pas à créer un réel rapport de danse avec un partenaire, surtout lorsqu'il est question de danser et d'improviser. Pourquoi ? Car le savoir se confronte aux affects et à l'émotionnelle (Angot & Hagel, 2017). En tant que danseur ou danseuse, j'ai beau savoir danser, si je n'écoute pas le/la partenaire ni la musique, ou bien si le/la partenaire ne me met pas en sécurité, la danse n'aura pas l'effet escompté. Par conséquent, je retiens que la relation entre les deux partenaires est tant l'objet de la danse que l'attente de résultat de celle-ci. Il faut cette relation pour danser et bien le faire. Et si la danse ne se passe pas comme prévu, la relation (le feeling) est troublée.

Cette réflexion a à voir avec les rapports au corps suivant les cultures par exemple. En effet, chacun n'a pas le même rapport à la proximité, au corps ; pas les mêmes codes, pas les mêmes représentations du corps par la sensualité, la sexualité ; en bref pas la même culture, pas la même éducation. Même si la bachata est plutôt une danse de proximité et de sensualité, il n'est pas toujours attendu par les partenaires de danse ce résultat. Par ailleurs, les divergences

culturelles influent sur la connexion, et le feeling puisque les partenaires ne partagent pas les mêmes rapports (cités ci-dessus). Ainsi, cela participe à une connexion plus ou moins belle.

Pour ma part, l'attente d'une « belle connexion » ou *feeling* renvoie au moment de danse durant lequel le danseur se déconnecte du monde extérieur. C'est ce moment où le danseur se retrouve dans une espèce de bulle avec son ou sa partenaire. Les gestes sont naturels presque innés. Ils se comprennent, ne craignent pas le jugement. Pour autant, ce n'est pas forcément avec les meilleurs danseurs ou danseuses qu'il faut s'attendre à vivre cela. C'est plutôt dans le cas d'une sensibilité artistique commune que cela peut être vécu.

En revanche, il n'est pas si évident que cela de savoir à l'avance de quelle sensibilité artistique ou de quel rapport à la proximité corporelle il est question pour le partenaire. En revanche, cet aspect du feeling repose sur une impression, des signes et indices plus ou moins invisibles. Tous ces indices procurent une sensation qui prend sens par son propre jugement sur la situation (Sasaki & Rollet, 2011). Pour autant, le feeling sous cet axe s'explique par le fait que la sensation soit rattachée à un événement, un souvenir inconscient qui renvoie à cette sensibilité-là.

C'est d'autant plus pour cela que le feeling est source d'ambivalence (Sasaki & Rollet, 2011). Se pose la problématique de l'authenticité de la relation, de la sensibilité et même de « l'expérience émotionnelle » (Dan Glauser, p. 225). Le fait que l'émotion ressentie par le danseur soit plus ou moins véritable, je peux d'ores et déjà penser que le feeling est dépendant de l'honnêteté du partenaire, sur les attendus de la danse.

Par ailleurs, les comportements des danseurs peuvent être influencés par ceux auxquels le partenaire fait face. Chacun des partenaires est amené à s'adapter au style de danse de l'autre. Cela est cependant bien complexe. Il est attendu d'être en totale écoute avec son partenaire afin de réussir à s'ajuster (Luck & al. 2012). En ce sens, s'adapter au mouvement de l'autre permet une meilleure synchronisation des personnalités, certes. Mais pour cela, il faut d'abord réussir à se comprendre ; attente supplémentaire de chacun des partenaires vis-à-vis de l'Autre.

Nonobstant, comme dans toute conversation, la question du contexte est à considérer. Il influence notre capacité à avoir du feeling avec quelqu'un dans une danse. Cela à avoir avec les intentions (souvent inconscientes) derrière la danse avec la personne en question. Pour donner quelques exemples, il peut s'agir de vouloir se détendre, rencontrer, progresser, revoir

des amis, donner à la communauté... Mais il peut aussi s'agir de danser pour ne pas dire non à quelqu'un, danser parce qu'on est payé pour danser dans les cas des artistes, danser pour être vu... Ces intentions influencent fortement la manière de danser et peuvent être ou ne pas être compatibles avec l'autre, au sujet du feeling.

Autre qu'une question d'intention, il y a aussi le cadre dans lequel se déroule la danse : le lieu (à l'extérieur, dans un bar, dans une école de danse), l'heure (début/fin d'évènement), la musique (dominicaine, moderne). Une danse qui paraît à l'un mal adaptée au cadre (notamment la musique) risque fortement de limiter la possibilité d'un feeling. C'est un peu comme une conversation qui n'est pas adaptée au lieu, par exemple un débat politique dans une soirée détente.

Je pense aussi que cela est très variable selon le parcours des personnes et leur évolution de conscience (Luck & al., 2012). Il y a aussi une étape similaire au fait d'avoir une conversation avec quelqu'un en désaccord avec toi. Dans la danse, soit les danseurs attendent le feeling qui leur corresponde totalement, soit ils restent ouverts et laissent une place à l'univers de l'autre.

C'est un peu ce qu'il se passe aussi à travers une relation amicale. Chacun salue puis parle de choses plus complexes ou personnelles selon si l'ami est réceptif. Parfois, on a besoin de dialogue pour partager et comprendre. Ou bien, cela se passe aussi lors d'une relation intime. Parfois une bonne relation c'est avoir un partenaire à l'écoute de soi. L'un comprend l'autre via la respiration, la gestuelle... C'est comme une impression d'avoir le même langage, comme ce qu'il est qualifié de télépathie. Dans la danse, les partenaires attendent cette communication, cette compréhension afin de passer un bon moment.

C'est pourquoi, avant même de danser, les danseurs tentent de trouver des personnalités similaires aux leurs afin de danser. En tant qu'observateur, l'individu regarde, analyse à travers les mouvements le partenaire qui peut lui correspondre, celui qui a un style similaire ou qui pourrait lui correspondre. Parfois, même les caractéristiques opposées à sa propre personnalité peuvent être ciblées (Luck, & al. 2012). Cela dépend de ce que cherche le danseur. De ce fait, la connexion qu'il peut y avoir entre deux partenaires peut être pré axée. Néanmoins, analyser une personnalité par simple coup d'œil ne permet pas de s'assurer trouver la personne cent pour cent compatible.

D'un premier point de vue, les personnalités sont identifiables à travers les mouvements de danse (Luck, & al. 2012). Suivant l'amplitude mise en œuvre, les ondulations réalisées, chaque observateur construit un portrait rapide des partenaires. D'ailleurs, un partenaire se fait la même description sur l'autre en fonction des propositions faites et du style mis en avant. Plus un partenaire se sent à l'aise et confiant, plus il proposera un vocabulaire chorégraphique riche. Plus la danseuse aura confiance en son partenaire, plus elle sera confiante et œuvra avec style.

En effet, comme les auteurs le proposent, les types de comportements disent beaucoup de l'individu danseur tant sur son état mental que sur la relation à son partenaire lorsqu'il danse. Plus le danseur sera anxieux, stressé, plus son comportement sera global rapide (indépendamment du rythme de la musique et du guidage du partenaire). C'est ce qu'appuient les auteurs lorsqu'il évoque l'influence des personnalités sur la synchronisation des mouvements en lien avec le type de musique (Luck, & al. 2012).

Par conséquent, les attentes de chacun des danseurs sont de s'éloigner de l'anxiété. Pour cela, c'est lié à la capacité de se libérer de ses propres chaînes le temps de la danse, d'être dans le "partage". Le partenaire prend le guidage de l'autre, en partageant ses mains, ses hanches, sa tête pour qu'il puisse guider, ce qui ramène à la confiance. Le leader sait qu'il va pouvoir guider, le follower sait qu'il va l'être et se laisse faire. C'est une connivence, un jeu, ou pas...

Finalement, lorsque les danseurs vivent totalement l'instant, qu'ils sont pleinement conscients, et véritablement présents à l'autre, ils ouvrent les portes de leurs émotions. Ils prennent conscience de ce qu'il se passe en eux, et s'y autorisent (Damasio, 2021). Selon les personnes, cela pourra être joie, amusement, excitation, nervosité, gratitude, amour, tendresse, affection, extase, sérénité, paix... Pour autant, toutes amènent à des connexions différentes, et des degrés différents.

Dans cette pleine conscience, est-il question d'une réaction physique et biologique du corps ? En tout cas, il me semble qu'une danse sans aucune émotion est une danse sans connexion avec le ou la partenaire. Si des attentes sont projetées sur l'autre, et qu'elles ne coïncident pas avec les désirs de l'autre, il peut se créer un réel vide émotionnel comme une absence d'attente. Par conséquent, moins l'individu a d'attentes vis-à-vis de la danse, plus il va être dans l'accueil, ouvert à l'expérience, et la vivre pleinement, sans qu'aucune pression repose sur elle (et le partenaire dans ce cas).

Cela étant, je pense que les attentes sont un frein au feeling. Pour autant, l'absence d'attente ne suffit pas pour avoir une belle connexion. C'est une condition nécessaire, mais pas suffisante. La source de tout ça, c'est la pleine présence à l'autre. C'est elle qui va amener à vivre totalement l'instant, sans faire peser d'attente sur l'autre et la danse. C'est aussi elle qui va amener naturellement une connexion visuelle, des sourires, et de l'émotion. C'est également elle qui va permettre d'être à l'écoute de l'autre, de sentir son guidage et ce qu'il souhaite faire, de s'adapter au niveau de l'autre et à son corps.

La pleine présence à l'autre c'est d'abord un rapport à soi. Pour ça, il faut d'abord, soi, être dans l'état d'esprit et l'état émotionnel approprié : se sentir bien, être dans l'accueil, sans attente, sans pression, juste avec l'envie de profiter de l'instant. Forcément, cela nécessite de ne pas être parasité par ses émotions, ses pensées, ses soucis, ses peurs, ses doutes... En rapport avec la danse ou autre. Et il paraît essentiel de se sentir à sa place, avoir confiance en soi, s'estimer, se sentir légitime...

Et à l'inverse, un rapport à l'autre sain, épanouissant et stimulant implique un rapport à soi amélioré. Forcément, une belle connexion et plus précisément, une bachata fluide influence positivement la confiance en soi. Qui elle-même favorise le rapport à l'autre. Et ainsi de suite.

La condition est que les deux partenaires soient à l'écoute du guidage et du ressenti de l'autre. Ne pas forcer, ne pas mettre l'autre en difficulté et si possible lui donner confiance : plus ce stade sera facile à atteindre et plus la sensation de feeling sera intense. Cela étant, la connexion n'est pas figée, elle évolue au fil du temps, elle peut se travailler dans un couple qui va régulièrement danser ensemble, elle peut se faire et se défaire aussi en fonction de l'évolution de niveau de l'un des partenaires.

Finalement, réfléchir le lien à autrui à travers la connexion émotionnelle ne suffit pas à apparenter le feeling à une théorie précise et figée. Il évolue en fonction des deux partenaires et est plus ou moins fort suivant si les partenaires se laissent vivre le moment présent. Le feeling n'est pas si facile à obtenir et à conserver tout au long de la danse. C'est pour cela que j'avance la théorie du feeling comme lien liminal et incontrôlable ; ce dont je vais réfléchir sur les prochains instants.

3.3 Un lien liminal incontrôlable

Lorsque je considère la danse comme quelque chose qui s'apprend, a priori c'est aussi considérer qu'elle se contrôle. Mais, comme j'ai pu le démontrer jusqu'à maintenant sous l'angle du feeling, ils se passent d'autres phénomènes qui incluent le rapport à soi vis-à-vis du rapport aux autres. Ainsi, si je comptabilise le feeling, l'apprentissage de la danse va dans le sens (de l'apprentissage) d'une perte de contrôlabilité. Pour comprendre cette incontrôlabilité du phénomène, je partage un exemple sur lequel s'appuie Mazella di Bosco.

« Ce que Dan, danseur régulier de longue date, aime par-dessus tout, c'est "l'intensité de la rencontre, même si elle est très courte. Ces moments où c'est précieux". Pour lui, "c'est beau quand il y a un truc qui se passe [entre deux personnes], même si on ne se revoit pas" : il y a une "beauté dans la rencontre éphémère" et "ce qui est passionnant, c'est la façon dont la rencontre arrive" ». (Mazella di Bosco, 2021, § 8)

Le feeling est entre-aperçu dans ce témoignage. À mon sens, il est défini par ce « truc qui se passe » lui-même défini en fonction de l'intensité de la rencontre, éphémère et courte.

Pour mieux appréhender ces caractéristiques, je me charge de partager l'origine du terme *feeling*. Il est vrai que cette vision du feeling m'aurait permis d'appuyer certaines précédentes réflexions. Pour autant, il m'est d'autant plus utile de le réaliser à ce moment, dans l'optique d'appuyer cette liminalité du phénomène.

Ainsi, *feeling* vient de l'anglais - *to feel* qui veut dire *sentir*. Il peut être défini comme suit : « le feeling est une réponse immédiate à des stimuli perceptifs » (Sasaki & Rollet, 2011, p.34). Dans cette direction, et à travers la notion d'immédiateté, je comprends que le feeling ne se prévoit pas. Il ne se réfléchit pas en fonction d'une situation. Le feeling serait une sorte de réponse réflexe à la perception tout comme le muscle réagit après un stimulus physique.

Pour autant, lorsqu'il est présent, il dure. Du moins, il ne disparaît pas d'un coup. Par exemple en danse, le feeling dure jusqu'à une éventuelle perturbation comme une erreur du partenaire, une incompréhension ou même la fin de la danse. Parce qu'il dure dans le temps, il tend à être réfléchi ensuite. L'individu se pose des questions sur celui-ci et tente de mettre des mots sur ce phénomène indescriptible (Sasaki & Rollet, 2011).

Cela est d'autant plus complexe que danser renvoie à des expériences personnelles. Il peut s'agir de lieux, d'émotions, d'évènements marquants ou non, rappelés de manière consciente ou inconsciente. Le danseur peut appréhender un évènement grave par la danse en tentant de le rendre plus supportable et positif comme le partage Angot et Hagel dans leur recherche (2017). Mais au-delà du fait de se sentir mieux, la danse se rattache à l'histoire de l'individu et au lien qu'il a pu créer avec autrui, précédemment.

Ainsi, libre est à l'individu de mettre à profit ses expériences au moment de la danse ou de se laisser influencer négativement par celles-ci (Angot & Hagel, 2017). Le danseur doit d'abord créer sa propre condition de danse. Il doit se permettre de danser et de ressentir durant la danse en s'ouvrant à l'autre qu'est le partenaire. Bien évidemment, s'il est en condition de danser, la relation à l'autre sera-t-elle plus facile et agréable et la performance plus naturelle ? En effet, tenter de rassembler les conditions pour le déroulement du feeling ne l'assure pas automatiquement.

En revanche, que le feeling soit à son maximum permet à l'individu d'être d'autant plus impliqué dans ce qu'il entreprend (toujours dans le cadre de la danse). Ainsi, qu'il se contente d'apprécier le moment (dans le cas du feeling) ou qu'il cherche en plus de cela à augmenter ses capacités (dans le cas du *flow*), il acquiert de nouvelles compétences. Qu'il y ait le *feeling* ou non, la confiance en soi et « son estime de soi » (Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 11) sont constamment retravaillées par les relations de danse.

Quoi qu'il en soit, les auteurs rapprochent le bon ressenti, dans la direction du feeling, au fait d'éprouver « une sensation de fluidité de mouvements » sans rien à avoir à contrôler ou forcer (Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 11). Parce que *tout roule*, je me sens bien, pleinement présente dans le moment que je vis.

Ainsi, le feeling est provoqué par les propriétés perceptives des gens et des objets (Sasaki & Rollet, 2011). Plus ces propriétés sont complexes, plus le feeling sera fort. En danse de couple, il ne suffit pas d'être sur le rythme à deux pour avoir le feeling. Le contact physique doit être de qualité, la réponse aux signaux de guidage également, l'écoute entre les deux partenaires doit être optimale... Et certainement d'autres critères peuvent rentrer en compte pour une tentative d'explicitation du feeling à son apothéose. Ces « déviations perceptuelles » multiples sont ce qui provoque ce quelque chose de si particulier (Sasaki & Rollet, 2011, p. 41).

Elles sont ce que l'individu n'arrive pas à expliquer, qui prend sens au travers de l'expérience émotionnelle.

Pour autant, l'émotion prend une place plus ou moins grande pour l'individu si la relation qu'il entretient avec l'objet (ou le partenaire par exemple) lui porte un réel intérêt (Sasaki & Rollet, 2011). La situation se déroule. La danse a lieu. Et, selon l'appréciation qu'il en sera fait, les réactions passionnelles adoptées seront différentes.

De surcroît, l'émotion a à voir avec l'évaluation que l'individu se fait de l'environnement ou le contexte dans lequel il se trouve. En fonction, il sera plus ou moins rassuré, il aura plus ou moins peur. Par conséquent, il peut exister autant d'émotions diverses que d'environnements qui les engendrent, bien que l'on considère des « émotions dites « de base » » et plus ou moins universelles comme la colère, la joie... (Dan Glauser, 2014, p. 228). Quoi qu'il en soit, les émotions sont des caractéristiques corporelles perceptibles par l'individu et par autrui. En revanche, le feeling, dans le sens *sentiment émotionnel*, serait quelque chose de très subjectif, perceptible uniquement par la personne qui le ressent (Damasio, 2021). Ainsi, je retiens deux points : l'émotion n'est pas le feeling en ce qui est perceptible ou non ; le feeling, ou sentiment est quant à lui vécu uniquement par l'individu.

En attendant, l'étude réalisée par Luck et ses collaborateurs démontre une attraction forte entre les types de personnalités, si elles-mêmes sont similaires. Ces observations sont néanmoins plus proches des représentations masculines que féminines. Les partenaires hommes seraient moins difficiles concernant le jugement de cette attractivité par le sexe opposé. Pour autant, du côté des femmes partenaires, je comprends qu'elles se laissent plus facilement influencer par la danse produite par le danseur (Luck, & al. 2012). Alors, finalement ce qui ressort de l'étude réalisée est que les danseurs et danseuses sont plus attirés par les partenaires plus qualifiés sur le *dancefloor* ; en pensant que le seul le niveau implique le *feeling*.

De là, le feeling apparaît comme une véritable « résonance » cognitive interne sur ces perceptions d'origine externe (Sasaki & Rollet, 2011, p. 39). Pourquoi avec telle personne et pas avec une autre ? Pourquoi sur telle musique et pas sur celle-ci ? Pour comprendre, il s'agit de prendre la situation dans son ensemble avec l'intégralité des caractéristiques qui la compose. Un paramètre en moins n'amènera pas au même feeling comme ce qu'il pouvait être. Par exemple, il suffit qu'un des deux partenaires fatigue pour que le feeling soit influencé.

À mon sens, il est possible de considérer aussi le côté spirituel de la rencontre. Je ne l'ai pas abordé jusqu'à maintenant, car c'est un angle particulier pour parler de connexion, mais je le fais dans le sens où cela pourrait me permettre d'élargir la réflexion. En effet, je tends à penser la connexion des âmes ou à leur reconnexion comme ce qui fonde le feeling en bachata. C'est cette impression d'avoir toujours connu la personne que l'on rencontre pour la première fois.

Cela renvoie à la question d'énergie évoquée par Mireille Arguel. Cette conceptualisation de la pratique, d'autant plus en couple, est difficilement identifiable. Pour autant, Mireille Arguel évoque cette question comme un « aspect dynamogénique du statut du corps » (Arguel, 1992, p. 185). C'est ce qu'elle renvoie explicitement à la notion « d'énergie de vie » et ce qui est agréable ou non dans l'imaginaire de l'individu lorsqu'il danse (Arguel, 1992, p. 185). En bachata, le lien à l'autre en est dépendant. À mon sens, si dans son imaginaire la danse lui paraît moins agréable, alors l'énergie de vie n'ira pas dans le sens du lien à l'autre.

Il ne faut surtout pas oublier que la danse est une rencontre. Une rencontre par laquelle les danseurs ont une intuition quand ils rencontrent quelqu'un. Cette étape est probablement due à ce qu'ils voient comme le regard, le sourire, l'odeur, le toucher, l'expression de son visage. Mais au-delà d'une rencontre entre personnalités, c'est aussi une rencontre entre corps. Bien que j'aie pu l'exprimer auparavant, il m'est tout aussi important de repositionner le corps au travers de l'incontrôlabilité et l'ineffabilité du feeling.

En effet, le corps est aussi l'intermédiaire de cette interaction sociale en jeu dans la danse (Arguel, 1992). Il est soumis à une adaptation face à l'autre, autre comme style de danse, individu, technique. Cet écart face à autrui est ce qui peut stimuler ou inhiber « l'esprit critique », à mon sens participatif du lien invisible entre chacun. Ainsi, chaque technique, chaque style et chaque individu engendrent un lien spécifique à son propre corps. Pour le lier à la bachata, cela revient à avoir une image de son corps, propre à ce que le partenaire nous permet ou nous laisse ressentir (Arguel, 1992). L'individu est quelque part spécifique à la relation de danse qui est en jeu justement parce que son corps l'est. Ainsi, l'addition du couple $1+1=1$ prévaut d'autant plus pour imaginer ce que cela implique tant sur l'individu que sur la paire.

Quant au fait que le feeling ne soit pas toujours là, même avec la même personne, c'est selon moi lié à l'état émotionnel du danseur, qui n'est pas permanent. Après tout, chaque danseur peut remarquer qu'il danse moins bien lorsqu'il est énervé, fatigué ou bien stressé. Ces

divers états influent sur la qualité de la relation et donc du lien tel que le feeling. Une réflexion semblable est à porter lorsque je m'intéresse à l'échelle d'une seule et même danse. Il est possible de ne pas avoir le même feeling au sein d'une même danse. En effet, il suffit d'une pensée polluante qui germe et s'installe dans la tête (comme *je n'ai pas préparé la réunion de demain*) pour que le feeling subisse les conséquences.

Finalement, le moment est spécifique au couple. Cela ramène sur cette caractéristique individualiste du feeling et le fait que je considère le couple comme faisant 1. Rien ne sera pareil entre différents partenaires. Même si les danses ou les passes peuvent être reproduites, elles n'auront certainement pas la même signification. J'en arrive donc à me poser la question de la nécessité de cette connexion entre les partenaires ?

3.4 Une fusion entre les partenaires : facultative ou nécessaire pour une pratique optimale ?

Bien que j'aie pu démontrer jusqu'à maintenant que le feeling a une place vis-à-vis de la danse de couple, il est une limite à apporter, et ce en guise de conclusion de ce chapitre.

Le feeling est-il finalement obligatoire pour danser et apprendre à danser ?

En effet, ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de feeling qu'il n'est pas possible de danser. Au contraire. C'est parce qu'il y a danse que le feeling a une chance d'avoir lieu. La danse provoque le feeling et non l'inverse. Ceci est dû, comme j'ai pu le démontrer, au fait que le feeling soit une question de réunion simultanée de critères divers et contextuels précis dans le couple unique de danseurs.

D'abord, la relation entre les partenaires ne dépend pas uniquement du niveau du danseur. Pour autant, plus le danseur a un bon niveau, plus la partenaire a de chances d'apprécier la danse. Et inversement. Cette attractivité est une condition du *feeling*, mais n'est pas la seule requise (Luck, & al. 2012). Cela ne garantit en rien que le niveau du partenaire corresponde à chacun, ne garantit en rien le feeling.

Dans ce sens, est-il nécessaire de s'entraîner pour faciliter le feeling ? L'entraînement à deux permet d'apprendre et de progresser, certes. Pour autant, est-ce que je vais apprendre plus vite ou mieux avec un partenaire avec qui j'ai le feeling ? Est-ce qu'on ressent le feeling parce qu'il y a un certain niveau d'apprentissage ? Difficile de ressentir un bon feeling avec un grand

débutant n'est-ce pas ? Le feeling peut donc évoluer avec la progression, la sienne et celle du partenaire. Mais le niveau ne suffit pas puisque le feeling n'est parfois pas au rendez-vous alors que le partenaire a un très bon niveau. Pourquoi ? Est-ce ce que je suis conscient de ce feeling avec ce partenaire ? Je dirais même est-ce quelqu'un avec qui j'ai une complicité amicale, avec qui je me sens bien, ou plus ?

Pour répondre à ces questions, cela revient à aborder le feeling d'abord comme une connexion à soi puis à l'autre. Cette connexion peut alors être contrôlée, acquise ou peut être provoquée par quelqu'un ou quelque chose. C'est ce dont j'ai tenté d'expliquer au fil des premières composantes de ce chapitre au regard de l'éducation somatique, de la conscientisation corporelle et du rapport à autrui. Le feeling arrive quand le danseur est en paix, calme, sans intention, sans attente. Cet état est quant à lui provoqué par une connexion, un langage corporel qui met à l'aise, tout en permettant de garder le contrôle. Arriver à atteindre cet état puis permettre le feeling en l'espace d'une musique est court et complexe. C'est pourquoi le feeling à son paroxysme, en bachata, reste rare.

Par conséquent, le feeling suit le rapport aux autres qui suit le rapport à soi et pas l'inverse. Mais attention, car l'individu peut très bien avoir un excellent rapport à soi, mais ne pas être dans l'ouverture à l'autre. Ici, cela se traduit par un(e) danseur(se) pleinement dans sa danse, sans se soucier du regard des autres, qui se fait plaisir, sans prendre son/sa partenaire en compte. La danse est possible, mais la connexion est anéantie par cet individualisme.

Par ailleurs, si les danseurs et danseuses apprécient de danser avec un ou une partenaire précis(e), l'esthétique de la danse ne transparaîtra pas de la même manière pour soi-même. Cela revient à l'impression de ne plus savoir danser ou bien d'avoir dansé comme un professionnel. Il est donc question de ressenti et ces ressentis sont influencés par la personne nous faisant face. (Arguel, 1992).

Cela étant, cette situation de feeling est plus difficile pour un leader en raison du nombre de critères qu'il doit considérer pour la danse, sa partenaire et lui-même. D'ailleurs, une des caractéristiques les plus sérieuses à appréhender n'est pas le rapport à l'autre, mais la musicalité. Considérer l'autre c'est d'abord considérer le rythme de la musique afin que le partenaire puisse suivre sans se rendre compte des erreurs rythmiques. Ainsi, au-delà du feeling avec le partenaire, puis-je parler de feeling avec la musique ? Si le danseur n'aime pas la musique, il est fort possible que le feeling soit influencé. Alors, l'image serait la suivante : le couple se fond

avec la musique ne formant qu'un, à trois. Dans ce sens, il serait intéressant d'étudier le lien dans le sens *feeling* entre le couple et la musique.

À l'heure actuelle, je tente de croire que le feeling consiste en une perception émotionnelle propre à son expérience, à la musique, à son apprentissage, dans une situation donnée, à un moment donné. En lien avec la bachata, le feeling est une perception du lien à l'autre selon soi-même, lié à son expérience de la danse même, au moment de la danse. Alors, le feeling n'est pas ressenti de la même manière pour chacun des partenaires. *Un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout* ? Le feeling est-il le fruit du hasard ? En tout cas, il reste alors une perception très subjective, ineffable et à intensité variable.

Ceci fait quelque peu perdre la notion de réciprocité que la danse de couple implique. Même si le feeling est vécu dans la relation à l'autre, il n'est pas toujours ressenti par les deux partenaires. Il n'est pas toujours réciproque. Pour autant, bien qu'il soit subjectif, il ne faut pas le considérer comme externe au rapport à autrui (Dan Glauser, 2014). Certes, il est extrêmement sensible au contexte, mais il se crée dans la relation à l'autre, et surtout dans le cadre de la bachata.

Cette sensibilité fait que le contexte, l'humeur, l'état d'esprit à ce moment-là est en correspondance avec l'autre. C'est donc très subtil, très aléatoire rendant le feeling unique et propre à l'instant sans pour autant se pérenniser. Le ou la danseur(se) a beau apprécier la manière de danser de son partenaire, s'il n'est pas dans sa danse la connexion émotionnelle n'en sera pas.

Fatigue, contrariétés, il y a plein de freins à recréer cette connexion. Mais c'est comme tout : en amour, au travail, quand l'esprit est brouillé ou occupé la connexion avec l'autre est plus difficile. Il faut juste différer ce moment à plus tard et se dire qu'on fera mieux la prochaine fois. D'autant plus que le feeling reflète l'authenticité du mouvement comme étant le résultat de l'improvisation. Le mouvement dansé sur le moment, improvisé, est authentique en ce qu'il permet au danseur de « s'exprimer corporellement » (Félix, 2011, p. 363).

Finalement, le feeling, pour résumer, a lieu :

- Quand le danseur exécute la passe et le guidage qu'on attend au moment où on l'attend, en suivant la musique.

- Quand la danseuse comprend ce que veut faire le danseur, ce qu'il veut qu'elle exécute en laissant apparaître un sourire de satisfaction.
- Quand le/la partenaire ne peut plus quitter l'autre du regard et qu'il a cette impression qu'il n'y a plus rien ni personne autour d'eux.
- Quant à la fin de la danse, les danseurs ne veulent pas passer à d'autres partenaires

Bien évidemment, le feeling n'est pas tant obligatoire pour danser. Il consiste à ce ressenti d'avoir bien dansé avec son/sa partenaire. Le fait de ne pas l'avoir n'empêche pas de danser avec autrui. Il n'empêche pas de danser avec de futurs partenaires si, lors d'une danse, cela a été un échec. Finalement cela revient à dire que la danse provoque le feeling et non le feeling provoque la danse. C'est un fait. Les danseurs en invitant leur partenaire partent avec l'idée que cette danse sera différente de la dernière, et différente de la prochaine.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de comprendre la manière dont l'individu s'approprié l'apprentissage de la bachata pour se construire et s'affirmer en tant que danseur. Pour cela, je me suis demandé comment la pratique de la bachata permet l'affirmation de soi et l'intégration de l'individu dans un groupe. Afin d'apporter une réponse complète à ce questionnement, il m'a fallu emprunter des éléments à diverses disciplines scientifiques telles que la philosophie, la socio-anthropologie et la psychologie sociale et cognitive.

Dans un premier temps j'ai pu approfondir la notion d'interaction sociale par le concept de lien social présenté selon Pierre Bouvier (2005). Cette interaction se pose dès lors qu'il est question de relation inter-individuelle. Pour autant, le lien social tel que je l'ai décrit est un besoin pour l'Homme. Ainsi, l'apprentissage de la bachata participe à répondre à ce besoin social permettant à l'individu de s'intégrer et participer à la vie du groupe s'il le décide dans ce sens.

Par ailleurs, faire partie du groupe de danseurs et d'apprenants agit en faveur de l'apprentissage de codes sociaux et de valeurs spécifiques (Pillon, 2013). Dans le cadre de la bachata, ces codes œuvrent pour la vie collective, mais ne sont pas moins empreints d'une distribution de rôles envers chacun des individus. Bien qu'elle soit antinomique à ce que la société attend des rapports genrés, elle impose un positionnement masculin ou féminin suivant le rôle adopté par le danseur ou la danseuse (Dorier-Apprill, 2001). Ainsi, pour l'apprentissage de la bachata au sein de cette communauté de danseurs, l'individu se doit de se soumettre à cette mise en scène et aux valeurs correspondantes à la pratique, quelque peu empreinte d'une histoire sociale spécifique (Aterianus-Owanga et al., 2019). En effet, pour comprendre la pratique, il a été essentiel de détourner le regard sur le passé colonial et l'influence qu'il a pu avoir sur la construction d'un « genre national » (Aterianus-Owanga et al., 2019).

Ainsi, dans son apprentissage social, l'individu se retrouve à se conformer à cette pratique culturelle qu'est la bachata. Ce conformisme est abordé dans le travail au regard de l'appropriation musicale et culturelle par l'individu. Pour autant, la différenciation est également un processus social mis en œuvre par l'apprentissage de la bachata ; où l'individu fait sa propre expérience et construit ses propres comportements (Faure, 2000). En ce sens, l'apprentissage social induit par la pratique de la bachata permet à l'individu de s'affirmer et

de s'intégrer dans le groupe. En revanche, il est complété par la réflexion pédagogique sur l'apprentissage de la pratique.

Ainsi, questionner pédagogiquement la pratique m'a permis de comprendre dans un second temps les influences des pédagogies traditionnelles au regard de la danse de manière générale, et de la bachata plus précisément. Ce qui en ressort pour cette transmission de savoir est le triangle pédagogique de Jean Houssaye (Bru, 2015). Le processus enseigner est celui que j'ai le plus rapproché de l'apprentissage de la danse me permettant de questionner la place de l'enseignant et de l'élève dans cette relation éducative (Houssaye, 2014). Le premier est celui qui démontre et le second est celui qui reproduit, telle que Barbier et Harbonnier-Topin l'évoquent par la pédagogie traditionnelle, et surtout collective, de « démonstration-reproduction » (2014, p. 55).

Il n'en est pas moins que l'apprentissage de la bachata n'est pas uniquement soumis à une pédagogie traditionnelle. Le professeur de danse se charge de mettre en mouvement l'individu et de transmettre les savoirs par un seul et même outil : le corps (Félix, 2011). C'est en cette direction que j'ai envisagé la pédagogie de la danse comme une pédagogie du moment différenciée. Le contexte est essentiel pour construire l'apprentissage et permettre à l'individu plus que le groupe de savoir danser. Nonobstant, l'individu se doit d'apprendre en couple. Et c'est en cela que la pédagogie doit être envisagée (Chatzimasoura, 2009). Le pédagogue et professeur de danse doit alors réfléchir les outils pédagogiques (consignes verbales, processus correctifs, le miroir, le regard). Ces réflexions permettent de comprendre que doivent être réfléchis les apprentissages afin de permettre à l'individu de s'affirmer et de s'intégrer. S'il ne sait pas danser, ou n'apprend pas à danser, l'individu aura du mal à s'affirmer en tant que danseur et à s'intégrer au sein de la communauté de la bachata. D'autant plus que la bachata, et plus globalement les danses de couple, est soumise aux jeux de création et d'improvisation (Olsson-Forsberg, 2013). C'est là une limite que j'ai pu relever face à la pratique pédagogique : on ne peut pas prévoir l'apprentissage de quelque chose qui ne se prévoit pas (Bigé, 2014).

À partir de là, il convenait d'appréhender et définir dans un troisième temps le concept du feeling ou du moins du non-concept du feeling faisant de la bachata une pratique sous son influence. Pour cela, il m'a alors fallu interroger ce que la danse pouvait impliquer pour l'individu tant d'un point de vue corporel que d'un point de vue cognitif. Ainsi, les perspectives cognitives appréhendées m'ont permis d'étudier l'éducation somatique au regard du corps et de ses apports en danse de couple (Jay, 2014). Par conséquent, l'apprentissage de la danse permet une réelle conscientisation corporelle (Arguel, 1992) au sein d'un système précis Corps-Sujet-

Monde (Jay, 2014). Le danseur s'intéresse à ce que le mouvement lui procure comme sensations au sein d'un environnement précis, en interaction avec son ou sa partenaire, ce que recouvre le feeling.

De ce lien à l'autre découlent des questionnements comportementaux. Appréhender le rapport à autrui en danse suppose la conscience de soi transposée à l'autre. Prendre conscience de son rôle au sein du couple n'est possible que par Autrui, et d'autant plus par la connexion physique imposée par la danse de couple. L'apprentissage des techniques est partagé par les deux partenaires, s'inscrivant dans un réel « dialogue gestuel » (Olsson-Forsberg, 2013, p. 94). Pour autant, j'ai démontré que cette notion de partage s'envisage également au regard des émotions (Luck et al., 2012) plus que des informations et de techniques. La rencontre qui se joue entre les deux partenaires ne doit leur permettre de former qu'une seule et unique entité : le couple. Cela se joue par le feeling (Angot & Hagel, 2017).

En somme, l'apprentissage de la bachata permet à l'individu de s'affirmer lui-même dans sa pratique, mais également de s'intégrer dans un groupe auquel il ne peut prétendre intégrer s'il ne pratique pas la danse. Pour ce faire, l'individu doit se soumettre aux codes sociaux et aux spécificités de la pratique sociale et culturelle. Il est également l'objet et simultanément l'outil de la pratique pédagogique permettant l'apprentissage de la danse en tant que tel. Mais il est surtout l'acteur de cet apprentissage par ce qu'il est conscient ou non, par ce qu'il ressent ou ne ressent pas, et ce face à l'autre.

Glossaire

Pour ce travail de recherche, je me suis essentiellement basée sur mes lectures. Par ailleurs, lors de mes recherches, j'ai pu constater un manque de références considérable sur la Bachata même. C'est pourquoi je décide de faire un parallèle entre la Bachata et les danses latines de manière plus générale. Ainsi, il me semble nécessaire de constituer une sorte de glossaire, permettant d'éclaircir les différentes formes de danses.

Les danses latines est une expression claire et floue à la fois. Nous sommes persuadés de savoir ce dont il s'agit sans pour autant avoir la capacité de définir réellement la thématique. L'état des lieux est alors d'autant plus nécessaire dans mon travail. Pour cela, je me suis beaucoup appuyé sur l'ouvrage d'Élisabeth Dorier-Apprill qui travaille sur la question des danses latines (2000). C'est d'ailleurs une autrice sur laquelle je me suis beaucoup appuyée tout au long de mes recherches. Ainsi, en quoi consistent les danses latines ?

Le fait que l'on utilise le terme « latine » dans cette expression renvoie majoritairement à la question des territoires en référence à la société hispanique. Cela est bien sûr plus complexe et se rattache plus particulièrement à l'histoire de chacune des danses. Exerçant toutes des influences communautaires spécifiques, elles composent différents styles. Pour autant, elles sont majoritairement catégorisées sous la forme de danse exotique (Dorier-Apprill, 2000). Cette formulation reste malheureusement tout aussi vague que la première, d'autant plus lorsque nous n'avons pas connaissance de la construction des danses en tant que telle. Cet exotisme est défini comme le « caractère de ce qui évoque les mœurs, les habitants ou les paysages des pays lointains » (Larousse, s.d. -a.). Cette définition reflète l'existence de plusieurs groupes dont un lointain par rapport à l'autre. En outre, c'est quelque chose qui est appréhendé au regard des communautés extérieures et étrangères à celle d'origine. Alors, les danses latines sont appréhendées sous cette forme par l'extérieur.

Les danses latines sont principalement des danses de couple. Cela implique un contact plus étroit, réel et physique entre les partenaires. Danser à deux, ce n'est pas danser seul. Cela paraît évident et simple, mais là est l'enjeu de la qualité de la danse. C'est d'ailleurs ce qui explique qu'aujourd'hui, la danse de couple se constitue comme « une discipline sportive en Europe » (Dorier-Apprill, 2000, p. 13). Il y a un véritable objectif sportif qui ne prenait pas sens

dans les débuts. À deux, on se présente à des concours, des compétitions, des festivals. Bien avant cela, à deux on danse. On tente de produire quelque chose assimilé au résultat que nous espérons. Par ailleurs, les danses latines sont associées à la souplesse et aux mouvements de hanches par exemple. On s'efforce dès lors d'y mettre du corps et de donner la forme. Cet aspect est à prendre en opposition aux pratiques plus standard qui demandent un maintien droit ou un port de tête plus strict (Dorier-Apprill, 2000, p. 13). Cette opposition est a fortiori marquée lorsque nous avons connaissance des caractéristiques pour chacune des danses. C'est pourquoi j'ai préféré concocter une espèce de typologie que je classerai par ordre alphabétique me laissant commencer par une danse sur laquelle j'ai recensé très peu de ressource, encore moins scientifique. Bien sûr, je ne m'attarderai pas sur les formes qui ne sont pas étudiées dans mon travail. L'enjeu est ici de faire un état des lieux.

La Bachata est une danse qui prend ses origines durant la première moitié du XX^e siècle en République dominicaine (Wikipédia, s. d. ; Corazon Latino Family, s. d.). Cette danse est principalement due aux phénomènes migratoires qui ont pris de l'ampleur dans les pays d'Amérique latine sous cette période. Elle a été marquée par le boléro et le tango notamment, deux formes plus connues et construites à ce moment. Le son cubain a participé aussi à sa conception. Par la Bachata, il était possible de savoir à quelle population locale elle renvoyait. Le fait qu'elle se soit étendue à travers le monde a produit l'émergence de nouveaux styles sous l'influence de la salsa en particulier (Corazon Latino Family, s.d.). Un genre que l'on peut rencontrer aujourd'hui est celui de la Bachata sensuelle impliquant plus de mouvements voluptueux tels que les vagues et l'isolement du corps qui marque un jeu de séduction d'autant plus fort entre les partenaires.

Ensuite vient la Capoeira. C'est un style légèrement différent. Elle prend racine durant le XIX^e siècle au Brésil et plus particulièrement à Bahia et Rio. C'est une forme de danse de combat ou de lutte dansante qui s'institutionnalise assez rapidement. Pourtant, c'est un phénomène de société d'ascendance africaine qui était spécifiquement dansé par les esclaves. Cette pratique a été imprégnée par les « hommes libres²⁷ » bien qu'elle reste pendant longtemps caractéristique de la culture esclave (Dorier-Apprill, 2000, p. 89).

²⁷ Les hommes libres faisant référence aux hommes blancs durant le colonialisme et l'esclavage.

La Cumbia quant à elle est originaire de Colombie et s'apparente aux rythmes populaires du pays. Elle est surtout dansée sur les côtes Caraïbes à l'occasion de fêtes comme la Chandeleur par exemple. Le choix du lieu s'explique notamment par le fait que la danse se mette en jeu autour du feu. Il fait partie intégrante des éléments chorégraphiques et donne sens à la pratique. À partir de la fin du XVIIIe siècle, l'émergence de cette forme de danse faisait l'objet d'un rituel « pour dire adieu aux morts » (Dorier-Apprill, 2000, p. 154).

Pour ce qui est du Fado, c'est une danse qui se rapproche plus de l'Europe, en référence à la poésie portugaise. Elle est sortie de ce contexte-là à partir des années 1830 pour faire l'objet d'une danse. L'art poétique renvoie à un aspect plus mélancolique que la danse, qui transmet un sentiment de joie. Pour réussir à la danser, il faut être positionné « nombril contre nombril » ce qui peut rejoindre le samba (Dorier-Apprill, 2000, p. 22).

La Kizomba est également un genre de danse similaire. Pour autant, il ne fait pas réellement partie de la catégorie *danses latines*. Néanmoins, au regard des phénomènes migratoires et de l'histoire culturelle des pratiques, je juge légitime d'intégrer cette forme à ce glossaire des danses. Ainsi, c'est un genre qui prend ses racines en Angola, pays d'Afrique dans les années 1980 (*Qu'est-ce que Kizomba.* s. d.). Ce genre est plus sous l'influence européenne et américaine que l'inverse. Cela prouve que les phénomènes de diversification et les implications culturelles ont lieu dans les deux sens.

Créé par Damaso Perez Prado au Mexique dans les années 1950, le Mambo a des racines africaines dans sa pratique, mais aussi dans son appellation qui signifie « danse sacrée » (Dorier-Apprill, 2001, p. 108). New York est l'épicentre de sa diffusion à plus grande échelle. Style considéré comme complexe à jouer, il est simplifié donnant naissance au Cha-cha-cha où les rythmes sont plus ralentis (Dorier-Apprill, 2001). Certains artistes arrivent à remettre au goût du jour certains rythmes qui peuvent donner une nouvelle impulsion. C'est l'exemple de la reprise du Mambo Number 5 par Lou Bega à l'origine de Perez Prado.

La Rumba est quant à elle apparue vers la fin du XIXe siècle. Elle prend ses origines dans les communautés rurales de La Havane, mais par son essor dans les villes, elle est considérée comme un genre urbain. Ce type de danse est issu des cultures africaines. Certains éléments viennent former cette culture cubaine (Dorier-Apprill, 2000).

À ces différentes formes de danse s'ajoute la Salsa. Danse plus connue aujourd'hui, il s'agit d'un genre inspiré de divers rythmes latino-américains (Dorier-Apprill, 2001). Les sites s'accordent à penser qu'elle serait originaire de Cuba, mais son développement en Amérique laisse quelques doutes à cette affirmation (La Salsa - Les origines de la salsa - Une danse et une musique festive, 2020). À l'origine, ce terme désignait un ensemble de rythmes et composait un style musical plus qu'une danse spécifique. Le rythme de la danse est fondé autour de *la clave*, rythme de base à travers lequel le danseur peut jouer (Dorier-Apprill, 2001). En Salsa, l'improvisation est maître mot puisque « tout est permis en Salsa » (Dorier-Apprill, 2001, p. 123).

Pour le Samba, c'est un peu plus complexe. J'ai pu prendre connaissance de ce phénomène musical au début du XXe siècle. Ce rythme s'impose plus particulièrement vers les années 1930 notamment au Brésil, pays de création. Cette danse vient à redynamiser les *gafieras*²⁸. À partir de là, elle prend une autre forme dans la société et gagne en légitimité face à la bonne mixité des cultures. Face à cette vulgarisation, les auteurs et danseurs traditionnels rejettent la danse comme ce qu'elle est devenue (Dorier-Apprill, 2000 ; 2001). C'est en ce sens que la danse évoluera encore par la suite. Le Samba reste ainsi un « rythme innovateur » (Dorier-Apprill, 2000, p. 75).

Enfin, je terminerai ce glossaire des formes de danses par le Tango, danse réputée dans le monde entier. Elle s'est institutionnalisée largement. Cependant, elle connaît une histoire toute particulière qui n'est pas envisagée au regard de sa pratique actuelle. D'abord, il est intéressant de préciser l'existence de différents genres, le plus vieux étant le tango rioplatense. Ce genre a pris nettement naissance « sur les deux rives du Rio de la Plata » (Dorier-Apprill, 2000, p. 47). Le Rio de la Plata est un fleuve qui sépare l'Argentine et l'Uruguay. Quoiqu'il en soit, le Tango est classifié dans les danses populaires comme la majorité des précédentes danses. L'industrialisation le fait s'intégrer dans les nouvelles sociétés lui donnant une tout autre signification dans les années 1910 (Dorier-Apprill, 2001). Cette danse est pratiquée dans les bals populaires puis les night clubs et cabarets au fil de son évolution. Dans les années 1940, il vit son âge d'or et perd légèrement en popularité par la suite. Le Tango est la « musique de

²⁸ Les *gafieras* sont d'une certaine manière les pistes de danse au Brésil. Dans ces lieux, les couches populaires brésiliennes se regroupaient pour danser. C'est pour cela qu'on peut trouver parfois le terme de Samba de Gafiera.

l'amour » (Dorier-Apprill, 2000, p. 113), la danse populaire, séductrice et sensuelle par excellence.

Entre chacune des danses, on observe des similitudes. Les divergences restent très liminales. Il est très difficile de capter le sens et les différences de la danse face à une autre. Néanmoins, je peux faire apparaître des critères qui à mon sens permettraient de se situer face à la diversité des genres et formes. Je donne par exemple « le rapport à l'ensemble de la société » ou « le métissage humain » (Dorier-Apprill, 2000, p. 128). La danse mêle les cultures, croise les individus en fonction de leurs origines. Par-là, chacun d'eux établit un lien plus ou moins positif positionnant la danse face à l'ensemble de la société d'une manière bien spécifique. C'est ce qui fait qu'elle sera plus appréciée par certains que par d'autres et inversement.

Les danses latines dans leur ensemble se regroupent également par les trois mêmes critères originaires principalement des populations africaines. Je mets en avant les trois caractéristiques principales des danses latines qui sont sensualité, séduction et popularité.

Bibliographie

Altet, M. (2018). *Les pédagogies de l'apprentissage* (3e éd.). Paris : Puf.

Andrieu, B. & Boëtsch, G. (2018). *Dictionnaire du corps*. Paris : CNRS éditions.

Angot, L. & Hagel, Z. (2017). Danser pour explorer *l'habiter*, l'exemple de la permanence chorégraphique Porte de la Chapelle à Paris. *Recherches en danse*, 6. En ligne <https://journals.openedition.org/danse/1655>

Arguel, M. (1992). *Danse : le corps enjeu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Aterianus-Owanga, A., Djebbari, E., & Salzbrunn, M. (2019). Introduction : Pistes pour une anthropologie des performances musico-chorégraphiques en contexte transnational. *Revue européenne des migrations internationales*, 35 (3-4), 15-32. <https://doi.org/10.4000/remi.13204>

Badea, C. & Deschamps, J. (2009). Perception d'homogénéité intragroupe et dynamique du statut social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2 (2), 91-115. <https://doi.org/>

Barbier, J. M., & Harbonnier-Topin, N. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? *Staps*, 1(103), 53-68. En ligne <https://doi.org/10.3917/sta.103.0053>

Bigé, R. (2014). Penser le poids de l'improvisation. *Recherches en danse*. En ligne <http://journals.openedition.org/danse/852>

Bigé, R. (2015). Sentir et se mouvoir ensemble. Micro-politiques du contact improvisation. *Recherches en danse*, (4). En ligne <http://journals.openedition.org/danse/1135>

- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bouvier, P. (2005). *Le lien social*. Paris : Gallimard.
- Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Butnaru, D. (2015). La typification en tant que « modèle » expérientiel. *Sociétés*, 128(2), 105-114. <https://doi.org/10.3917/soc.128.0105>
- Capron-Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et formation, perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Cazemajou, A. (2005). *Pratiques somatiques*. Centre National de la Danse. En ligne <http://mediatheque.cnd.fr/spip.php?page=mediatheque-numerique-ressource&id=PHO00003931>
- Chatzimasoura, K. (2009). Danser les yeux fermés. *Corps*, 7(2), 51-56. En ligne <https://doi.org/10.3917/corp.007.0051>
- Chauvier, S. (2010). L'unique en son genre. *Philosophie*, 106, 3-22. En ligne <https://doi.org/10.3917/philo.106.0003>
- Chiffлот, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'enseignement philosophique*, 58A, 63-75. En ligne <https://doi.org/10.3917/eph.585.0063>
- Chopin, M. P. (2015). *Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Paris : Fabert.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La découverte. <https://www.cairn.info/sociologie-des-pratiques-culturelles--9782707164988.htm>

Damasio, A. (2021). *Sentir et savoir. Une nouvelle théorie de la conscience*. (J.-C. Nau, Trad). Paris : Odile Jacob. (Œuvre originale publiée en 2021).

Dan Glaser, E. (2014). Chapitre 7 : Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. In D. Sander (Ed), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 234-268). Malakoff : Dunod. En ligne <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions---page-234.htm>

De Luca, V. (2020) L'étrange « popularité » du tango à Buenos Aires : perspectives critiques et débats actuels. *Recherche en danse*, 9. En ligne <https://journals.openedition.org/danse/3141#article-3141>

Demontrond, P. & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport, *Staps*, 79(1), 9-21. En ligne <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-1-page-9.htm>

Diop Sall, F. (2018). Chapitre 8. La méthode ethnographique. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA*, (pp. 140-157). Caen : EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0140>

Dorier-Apprill, E. (2000). *Danses « latines » et identité, d'une rive à l'autre...* Paris : L'Harmattan.

Dorier-Apprill, E. (2001). *Danses latines : le désir des continents*. Paris : Autrement.

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : socioanthropologie des techniques de danse*. Paris : La dispute.

Félix, J.-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse ?* Bruxelles: De Boeck.

- Fléchet, A. (2008). Aux rythmes du Brésil : exotisme, transferts culturels et appropriations. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 27 (1), 175 -180.
<https://doi.org/10.3917/bipr.027.0175>
- Foray, P. (2016). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50, 67-72. <https://doi.org/10.3917/tele.050.0067>
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Fouilhoux, B. (2013). Sensations et hybridations en danse. *Staps*, 102, 103-114. En ligne
<https://doi.org/10.3917/sta.102.0103>
- Fournie, F. (2012). *Danse, émotions et pensée en mouvement : contribution à une sociologie des émotions : le cas de Giselle et de MayB*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Grenoble, Grenoble.
- Gilavert, M. A. (2015). L'Examen d'Aptitude Technique en danse contemporaine : une épreuve différenciée selon les sexes. *Recherches en danse*, (3). En ligne
<http://journals.openedition.org/danse/950>
- Guillard, Y. (1997). *Danse et sociabilité. Les danses de caractères*. Paris : L'harmattan.
- Houssaye, J. (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (7è éd.). Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Jay, L. (2014). Pratiques somatiques et écologie corporelle. *Sociétés*, 125 (3), 103-115.

Kerlan, A. (2017). CHOPIN Marie-Pierre. Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, 198, 109-111. En ligne

<https://doi.org/10.4000/rfp.5371>

Le Breton, D. (2004). *Les passions ordinaires : anthropologie des émotions*. Paris : Payot & Rivages.

Le Breton, D. (2016). *La sociologie du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2016.01>

Léonardi, C. (2003). Sylvia Faure, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse* : Paris, La Dispute, 2000. *Sociologie de l'Art*, PS12, 189-194.

<https://doi.org/10.3917/soart.001.0189>

Leroy, C. (2018). La fabrique de la danse classique : une pratique performative. *Recherches en danse*. En ligne <http://journals.openedition.org/danse/1775>

Luck, G., Saarikallio, S., Thompson, M.R., Burger, B., & Toiviainen, P. (2012). « Hot or not? Personality and attraction on the dancefloor. ». *Semantic Scholar*. En ligne

[https://www.semanticscholar.org/paper/HOT-OR-NOT-PERSONALITY-AND-](https://www.semanticscholar.org/paper/HOT-OR-NOT-PERSONALITY-AND-ATTRACTION-ON-THE-DANCE-Luck-Saarikallio/c61cff695b6478347375bacd1663f1bf2bd00d0)

[ATTRACTION-ON-THE-DANCE-Luck-](https://www.semanticscholar.org/paper/HOT-OR-NOT-PERSONALITY-AND-ATTRACTION-ON-THE-DANCE-Luck-Saarikallio/c61cff695b6478347375bacd1663f1bf2bd00d0)

[Saarikallio/c61cff695b6478347375bacd1663f1bf2bd00d0](https://www.semanticscholar.org/paper/HOT-OR-NOT-PERSONALITY-AND-ATTRACTION-ON-THE-DANCE-Luck-Saarikallio/c61cff695b6478347375bacd1663f1bf2bd00d0)

Martin-Juchat, F. (2020). *L'aventure du corps. La communication corporelle, une voie vers l'émancipation*. Fontaine : PUG

Mazella di Bosco, M. (2021) « Danser la relation » Interactions en mouvement dans les danses libres en conscience. *Ateliers d'anthropologie*, 50. En ligne

<https://journals.openedition.org/ateliers/14618#quotation>

- Montaignac, K. (2014). « Une anti-méthode ? Pour une analyse esthétique indisciplinée des œuvres chorégraphiques ». *Recherches en danse*, (1), 1-14. En ligne <http://journals.openedition.org/danse/1017>
- Olsson-Forsberg, M. (2013). Construire l'état de danse à travers l'empathie kinesthésique. L'exemple de l'apprentissage du tango argentin. *Staps*, 4(102), 89-102. En ligne <https://doi.org/10.3917/sta.102.0089>
- Pillon, V. (2013). *Normes et déviations*. Paris : Bréal.
- Plisson, M. (2001). Systèmes rythmiques, métissages et enjeux symboliques des musiques d'Amérique latine. *Cahiers de musiques traditionnelles*, 13, 23. <https://doi.org/10.2307/40240370>
- Sasaki, K. & Rollet, B. (2011). Le feeling, ou la faculté de sentir. *Diogène*, 233-234, 30-44. <https://doi.org/10.3917/dio.233.0030>.
- Sonolet, D. (2010). Habitus et Modernité : Günther Anders, Hannah Arendt et Theodor W. Adorno : interprètes de Kafka. *Sociologie de l'Art*, 1 (1), 35-58. <https://doi.org/10.3917/soart.015.0035>
- Verlinden, É. (2011). Chapitre 2. Danser avec soi. In A. Helbo (Ed.), *Performance et savoirs* (pp. 157-169). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.helbo.2011.01.0157>
- Wanty, V. (2020). *Hétérogénéité culturelle, outils pédagogiques nécessaires pour un public culturellement hétérogène*. Mémoire de formation au diplôme d'état de professeur de danse contemporaine non publié, Centre National de la Danse, Paris.

Sitographie

Casino JOA. (2016, 19 janvier). *Initiation Salsa/Bachata/Kizomba avec Driss Rytmdance tous les vendredis avant la soirée Latinooo !* [Publication]. Facebook.

<https://www.facebook.com/watch/DancefloorMontrond.JOA/>

Corazon Latino Family. (s.d.). *Bachata History*. Consulté le janvier 2021, sur Corazon Latino Family : <https://www.bachatabrno.com/fr/history/>

Dictionnaire Larousse. (s. d.). *Incorporation*. Consulté le 4 novembre 2021. En ligne

[Définitions : incorporation - Dictionnaire de français Larousse](#)

Dictionnaire Larousse. (s. d.). *Observation*. Consulté le 22 novembre 2021. En ligne

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/observation/55426>

Dictionnaire Larousse. (s. d. -a). *Définition : Exotisme*. Consulté le 6 avril 2021, sur Larousse :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exotisme/32205>

Dictionnaire Larousse. (s. d. -b). *Définitions : identification*. Consulté le 12 avril 2021, sur

Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identification/41412>

Dictionnaire Larousse. (s. d. -c). *Définitions : métissage*. Consulté le 6 avril 2021, sur

Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%c3%a9tissage/51001>

Fenouillet, F. (2010). Les 101 théories de la motivation. En ligne

<https://www.lesmotivations.net/spip.php?article9>

Glissant, E. (2020, septembre) Le concept de « créolisation ». *L'insoumission*.

<https://youtu.be/leYsF4tysJY>

La Salsa - Les origines de la salsa - Une danse et une musique festive. (2020, septembre).

Récupéré sur École des Danses Latines Tropicales : cours et stages de danses latines à Paris : *La Salsa - Les origines de la salsa - Une danse et une musique festive.* (2020, 25 septembre). <https://www.salsadanse.com/origines-salsa/>

Qu'est-ce que Kizomba. (s. d.-a). Kizomba deixa-te seduzir. Consulté le 25 mars 2021, à l'adresse <https://www.maiskizomba.com/fr/kizomba>

Wikipédia. (s.d.). *Bachata.* Consulté le mars 18, 2021, sur Wikipédia, l'encyclopédie libre : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Bachata>