

Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur¹

SYLVIA FAURE

Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Faculté DEG,

2, rue Tréfilerie, 42023 Saint-Étienne Cedex 2

Sylvia.Faure@univ.st-etienne.fr

L'analyse des modalités d'incorporation et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire, en l'occurrence ceux des danseurs, invite à réfléchir à la "mise en jeu du corps" dans les pratiques sociales (comme les pratiques éducatives), qui sont simultanément productrices de corporités (Berthelot 1983). Cette question est posée en filigrane dans une grande partie des théories du social — en particulier dans celles qui traitent de l'éducation et plus largement de la socialisation — faisant du corps un mode d'expression et un lieu d'inscription du social. Leurs constructions analytiques nous paraissent essentielles; cependant, elles sont délimitées par des présupposés philosophiques qui, à un certain niveau de réflexion, constituent des enfermements conceptuels et méthodologiques. Notre désaccord avec ces théories du social porte sur le fait que leurs interprétations réitèrent, sans le discuter vraiment avec les armes de la sociologie, le débat philosophique concernant la dichotomie corps/esprit. Son dépassement phénoménologique ne résout pas le problème. Il ne fait que renverser le sens de l'opposition. La raison n'est plus conçue comme fondement du sujet, c'est le corps qui est pensé comme la "chose-étalon", préreflexive, sentie et sentante, à partir de laquelle de "pré-homme, je deviens homme" en découvrant progressivement la présence des autres (Merleau-Ponty éd. 1995 p109). Ses traductions sociologiques conduisent à penser le corps hors langage, le sens pratique contre la réflexivité.

1. Cet article est issu d'une thèse de doctorat de sociologie, intitulée *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse "contemporaine"*, soutenue le 1^{er} juillet 1998 à l'Université Lumière Lyon 2.



En conséquence, parce qu'elle prend pour objet d'étude la spécificité de l'apprentissage de techniques du corps, l'enjeu de la démarche présentée dans cet article est de montrer qu'un raisonnement sociologique pleinement assumé, c'est-à-dire procédant à une rigoureuse contextualisation de ses objets d'études et de ses argumentations théoriques, permet de penser ce qui est fréquemment de l'ordre de l'impensé dans la philosophie, à savoir les rapports possibles entre corps et pratiques langagières (à ne pas confondre avec des pratiques strictement discursives), maîtrise (sens) pratique et formes de réflexivité, saisis à partir de l'analyse des processus de transmission et d'appropriation des savoirs.

Donner un véritable rôle théorique au langage de l'incorporation

Les cadres de la recherche

Généralement, les discours portant sur les pratiques de danse font du corps le dépositaire des savoirs et l'outil par lequel les gestes de danse s'acquièrent. "Le chorégraphe, comme le danseur, est dépositaire d'un savoir. Il l'a en lui, incorporé. C'est son corps, son esprit qui sont sources d'enseignement" (Marmin & Martin 1997 p131), ou encore : "Le véritable enregistreur de la danse est le corps du danseur." (Guy 1991 p297). De telles affirmations rejoignent l'interprétation anthropologique selon laquelle une technique (un métier ou un savoir-faire particulier) n'existe véritablement que parce qu'elle est enracinée dans la corporéité et qu'elle l'a façonnée lors d'une transmission "pratique" d'un maître à un apprenti. Opposant l'incorporation à une saisie "théorique" qui reposerait sur une certaine objectivité des savoirs, ce raisonnement communément admis en sciences sociales ne convient pas à la contextualisation des savoir-faire, des modes d'apprentissage et des situations d'action de la danse occidentale. En effet, l'art chorégraphique, dont sont issues les pratiques de danse étudiées "classique" et "contemporaine", s'est constitué en grande partie par objectivation des manières de danser, dans des configurations sociales traversées par le processus de rationalisation des sociétés occidentales. Les écritures de la danse qui se sont développées dès la Renaissance en témoignent. Aujourd'hui, certains systèmes de notation ainsi que la vidéo sont parfois utilisés pour conserver les œuvres "en dehors" des corps dansant. Par ailleurs, l'apprentissage quotidien de la danse fait appel à différentes procédures de distanciation au corps apprenant. De fait, l'analyse sociologique et historique des pratiques de danse soulève le problème des conditions d'acquisition, d'évolution ou de transformation des savoirs et savoir-faire incorporés.

L'étude de l'incorporation se confronte à deux difficultés théoriques majeures. La première relève de la compréhension de la "nature" de ce qui s'incorpore. La seconde, plus fondamentale pour notre recherche, se rapporte à la manière d'analyser le (ou les) processus d'incorporation ou d'intériorisation: s'agit-il, comme le pense Pierre Bourdieu, d'un processus général d'inculcation infralangagière et préréflexive ou bien est-il possible de dégager des formes d'incorporation selon les pratiques de danse et les contextes d'apprentissage? Nous répondons à ces questions en traitant les trois propositions suivantes:

- 1) la réflexivité, loin d'être exclue de la pratique, est partie prenante de l'apprentissage et de la maîtrise des gestes de danse;
- 2) les pratiques langagières sont inhérentes à l'acquisition des savoir-faire;
- 3) il y a différentes manières d'incorporer des savoir-faire ou de mémoriser des savoirs. Plus précisément, la différenciation entre les modalités d'incorporation (mémorisation) est dépendante de la spécificité des formes de danse et de leur contexte d'apprentissage.

La sociologie traversée par la question de l'incorporation

Depuis le programme de recherches de Mauss sur les "techniques du corps", la thématique des modalités corporelles de l'apprentissage a été largement investie par les sciences sociales qui ont admis le postulat suivant lequel les individus sont disposés à incorporer les valeurs, les savoirs et les savoir-faire propres à leur univers social et culturel. Aussi, la question de l'incorporation et/ou celle de l'intériorisation s'est posée en lien avec la problématique du rapport entre individus et société, s'orientant plus particulièrement vers l'analyse des modes de socialisation largement conçus selon l'opposition objectivisme/subjectivisme; les savoirs, la "culture" existent *a priori* de façon objective et extérieure aux individus avant d'être intériorisés et de prendre la forme d'habitudes ou de dispositions individualisées. Cette question est sous-jacente à l'œuvre de Mauss et de Durkheim, pour qui les représentations et les catégories de pensée sont d'abord des productions collectives avant de devenir des catégories de pensée individuelles par la médiation de l'éducation. Dans une autre direction (bien qu'ayant une parenté intellectuelle avec Durkheim) Berger et Luckmann (1996) estiment que l'individu extériorise son être dans le monde social et intériorise ce dernier en tant que réalité objective. Une telle problématique n'est peut-être jamais aussi théorisée dans un modèle conceptuel que dans celui de Bourdieu, qui vise à montrer que ce sont les mêmes principes qui structurent le monde social et qui sont incorporés par les individus lors de la socialisation. Ses réflexions sont essentielles et c'est en discussion avec elles que notre analyse s'est construite. Enfin, l'idée d'incorporation est sous-jacente, mais non travaillée pour elle-même,

dans la thèse d'Elias concernant l'interdépendance entre société et individus. Elle est présente de manière plus évidente dans ses travaux concernant la transformation des comportements sociaux lors du procès de civilisation (les autocontrôles intériorisés) (Elias 1975).

Plus largement, la question de l'incorporation ou de l'intériorisation reste fondamentale pour le champ des sciences sociales et plus particulièrement pour celui de la sociologie de l'éducation. Mais paradoxalement, elle est rarement prise pour objet d'investigations. Dans ce sens, Lahire souligne que les sociologues font davantage jouer au langage de l'incorporation (de "l'intériorisation de l'extériorité", ou de "l'extériorisation de l'intériorité") "un rôle rhétorique dans l'économie conceptuelle des théories du social et stratégique dans l'opposition à d'autres théories du social, qu'un véritable rôle théorique visant à construire des objets scientifiques" (Lahire 1998 p202 se référant à Freund 1988).

L'incorporation n'est pas réductible à un processus général d'inculcation préréflexive et infralangagière

En tant que processus de socialisation par inculcation préréflexive et infralangagière, l'incorporation est, pour Pierre Bourdieu, ce qui permet aux structures sociales objectives d'exister sous forme de schèmes et de dispositions. Elle se fonde sur la capacité du corps à obéir inconsciemment (et sans visée calculatrice) aux conditions et conventions sociales, ainsi qu'à "prendre au sérieux la magie performative du social" (Bourdieu 1980 p96). Autrement dit, le corps croit en ce qu'il joue et tend à fonctionner de manière mimétique. Le système de dispositions acquis est capable de produire des conduites régulières parce que structurées par une "loi intérieure" générale, produit de l'incarnation individuelle des structures objectives, et perpétuant le passé dans l'avenir en s'actualisant dans des pratiques. Le corps socialisé est alors la mémoire de l'ordre social, le dépositaire non conscient des structures sociales et la matrice des pratiques, des comportements, des choix, des goûts et des dégoûts; il est à l'origine du "sens pratique" des individus socialisés dans l'espace social dont ils ont intériorisé les structures. Et c'est "parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent" (Bourdieu 1980 p116). Ce modèle général de la pratique, ainsi que tout modèle tendant à décontextualiser ses affirmations théoriques, sont des outils de réflexion indispensables pour la recherche; ils ont toutefois une validité conceptuelle limitée par les observations de "terrain". Plus problématique est l'adhésion doxologique de nombreux chercheurs à ces pôles forts des sciences sociales. Dans les travaux

portant sur l'apprentissage corporel, et de façon plus systématique quand il s'agit d'invoquer le processus d'incorporation, il n'est pas rare de voir fonctionner, sans prise de distance, l'un ou l'autre de ces cadres théoriques. Dans un sens, et malgré un matériau de recherche rendant compte de faits contraires, l'incorporation ou l'intériorisation est interprétée en tant que processus d'identification et de mimétisme, au sein duquel le langage est accessible et la réflexivité très limitée. Dans un autre sens, nous trouvons les interprétations visant à défendre la thèse du tout réflexif, de l'intentionnalité consciente ou de la stratégie calculée. Finalement, il semblerait que la logique d'une partie de la sociologie portant sur ces questions (celle qui a peut-être le plus de légitimité académique) ait la volonté de construire des types homogènes de pratique ou d'action en réactivant quelques-unes des habitudes de pensée philosophiques, sans les confronter véritablement à un travail de terrain. Une telle posture conduit à s'interroger sur les difficultés de la sociologie à défendre la spécificité de ses démarches de recherche et à poser la question de sa dépendance vis-à-vis de la philosophie.

Le corps contre la réflexion : une opposition controversée par l'observation des cours de danse

Dès qu'on se place du côté de la contextualisation des conclusions de recherche, c'est-à-dire en construisant des énoncés théoriques sur l'observation (Passeron 1991 p35), une distanciation s'impose vis-à-vis du modèle général faisant de l'incorporation un processus de conditionnements sociaux inconscients, à partir d'opérations de corps à corps, dans une communication silencieuse. En effet, les observations des cours de danse effectuées dans des écoles de danse privées et publiques (école nationale de musique et de danse) entre 1993 et fin 1997, dans des classes de niveaux de maîtrise différents, mettent en relief le fait que de nombreux moments réflexifs participent des séances d'apprentissage, mais qu'ils diffèrent selon la configuration sociohistorique et pédagogique des formes de danse étudiées.

À titre d'exemple, nous résumerons trois types de procédures. Le premier porte sur l'usage du miroir en cours de danse "classique". Codifiés selon la logique scénique frontale, les canons esthétiques classiques donnent à voir une corporéité à admirer de face ou de profil. De ce fait, le miroir dans la salle de danse joue le rôle du public potentiel. Son usage régulier favorise une distanciation de l'élève vis-à-vis du corps dansant ; le danseur apprend ainsi à réaliser un "déchiffrement de soi par soi" (Foucault 1984 p36). Néanmoins, un impératif pratique et esthétique amène les élèves à vivre une double contrainte : tout en apprenant à se servir du miroir pour se corriger ou pour apprécier la justesse des positions et des mouvements à effectuer, les danseurs



doivent s'habituer à juger et rectifier leur façon de danser d'après leurs impressions kinesthésiques, afin de ne pas devenir dépendants de la "réflexivité" de la glace.

Le second procédé concerne l'objectivation du corps dansant par des corrections. Lors des interventions correctives directes, c'est-à-dire quand le professeur touche le corps de l'élève pour le replacer dans une position correcte, le danseur expérimente de nouvelles sensations kinesthésiques, orientées également par les conseils et les jugements de valeur du professeur. Il arrive que les danseurs utilisent aussi le touché sur eux-mêmes : mettre le pied dans la bonne position, se donner un léger coup de poing dans le ventre afin de penser à le serrer (certains enfants procèdent de cette façon), rapprocher une main de l'aîne pour se rendre compte si le placement du corps est correct, etc. Dans ce sens, ce qui pourrait être interprété comme l'expérimentation d'un "corps senti et sentant", que la phénoménologie considère comme une donnée naturelle, est un corps qui se construit dans les cours de danse par l'intervention des autres, en recevant des remarques critiques et/ou correctives. D'autre part, les enseignants incitent régulièrement les élèves à réfléchir à leur pratique à partir de l'observation d'un pair à corriger, ou en procédant à des corrections mutuelles. Plus rarement, ils procèdent à une analyse du mouvement en usant de connaissances "savantes" (concernant la motricité, le fonctionnement musculaire, l'anatomie). D'abord dirigées par les enseignants, les corrections deviennent, au fil des années d'apprentissage, autocorrections et autocontrôles pendant l'action.

Le troisième exemple de procédure constitutive d'un type de réflexivité intéresse uniquement les cours de danse "contemporaine", il s'agit d'un travail de "conscience du corps". Nous l'avons associé à "l'intériorité travaillée", en référence aux analyses de Vigarello concernant les pédagogies corporelles analysées dans leurs contextes sociohistoriques qui, aux modèles formels acquis par l'exercice disciplinaire, machinal ou manipulateur du XIX^e siècle, ont progressivement substitué une forme d'intellectualisation du "ressenti". En effet, au milieu du XX^e siècle, en lien avec les nouvelles connaissances psychopédagogiques (schéma corporel...) et psychanalytiques, l'intérêt des pédagogues d'activités physiques s'est porté sur les prises de conscience des processus kinesthésiques (Vigarello 1978). Ce que l'auteur décrit pour les pédagogies corporelles s'applique aux pédagogies de la danse moderne, à condition de prendre en compte la spécificité de ce champ artistique. Ainsi, la danse moderne allemande et la danse moderne américaine se sont largement imprégnées des théories d'analyse du mouvement expressif, François Delsarte 1811-1871 (Porte 1993), rythmique, Jacques Dalcroze 1865-1950 (éd. 1995) ou de recherche sur la dynamique du mouvement humain (von Laban 1879 éd.

1988). Au cours du XX^e siècle, d'autres théories du mouvement ont été inventées, alimentant la curiosité des pédagogues de la danse moderne. On les retrouve aujourd'hui sous forme de "méthodes parallèles" ou "d'éducation somatique", telles que celles de Feldenkrais, Alexander, etc. L'objectif pédagogique poursuivi est l'amélioration de la maîtrise d'un corps dansant non souffrant et censé être conscient. Ces nouvelles normes pédagogiques se sont constituées en reprenant un schème de pensée puissant de la Modernité, à savoir l'idéologie d'une intériorité autonome, expressive et créative (Taylor 1998). Formant à une technique corporelle non codifiée, dans un contexte pédagogique nécessitant une forte autodiscipline, l'exploration de "l'intériorité travaillée" demande de la maîtrise de soi dépendante d'une capacité à travailler avec d'autres ou seul sans l'aide constante de l'enseignant, à expliciter ce qu'on fait ou ce qu'on a voulu faire, à inventer des formes gestuelles.

L'incorporation et les pratiques langagières

Qu'elles se rapportent ou non à des types de réflexivité, l'enquête de terrain démontre que les modalités d'incorporation, parce qu'elles se situent toujours dans des relations sociales particulières (les relations d'apprentissage), sont liées à des pratiques langagières. Pour justifier théoriquement ce lien, nous nous appuyons sur la thèse de Lahire, qui montre qu'à moins de rendre autonome le langage du social, les formes de relations sociales ne se constituent pas en dehors de pratiques langagières (Lahire 1990). De fait, si l'on conçoit l'individu en tant qu'être total toujours en relation avec d'autres (affirmation d'autant plus vraie que l'analyse porte sur des modalités d'apprentissage), il devient absurde d'une part de construire le corps comme un objet en l'opposant à un autre objet: la raison (et avec elle la réflexion, les intentions conscientes, etc.), et d'autre part, d'interpréter la socialisation comme un processus externe aux individus s'imposant à un être de chair qui serait d'abord asocial et donc pré-réflexif et situé hors langage, avant d'être socialisé. Par conséquent, et à condition de ne pas renouer avec les habitudes de pensée dichotomiques qui considèrent le social contre l'individu, l'objectif contre le subjectif, le matériel contre l'idéal (Baker & Chartier 1994), nous pouvons dire que l'individu, dès sa naissance, est toujours pris dans des relations d'interdépendance indissociables de pratiques langagières (non réductibles à des actes de parole).

Pour saisir cette orientation théorique, il faut préciser ce que nous entendons par "langage", en discutant de quelques interprétations possibles. La première consiste à réduire le langage au verbal, ce qui revient à concevoir le langage en tant qu'objet composé de deux systèmes de signes: le verbal et le non verbal. Un tel objectivisme oublie de prendre en compte que le

langage existe, avant toute analyse linguistique, par ses usages et ses énonciations dont les structures ont été apprises au sein de rapports sociaux particuliers. C'est la raison pour laquelle le terme de "pratiques langagières" nous paraît plus juste pour décrire des conduites sociales/langagières toujours contextualisées. Les pratiques langagières caractérisent des usages multiples du langage, dont le mode d'objectivation dominant est verbal, certes, sans pour cela se résumer à l'opposition verbal/non verbal (Cosnier & Brossard 1984 p7, Winkin 1993 p132-133). La seconde interprétation, à laquelle nous ne souscrivons pas, fait du langage un synonyme de "communication" (comme échange de signes) entre des individus. Or, est aussi langagier l'expression de soi pour soi (le "discours intérieur") ou encore la prise de conscience, c'est-à-dire l'activité mentale qui s'est façonnée dans/par le langage orienté socialement (Bakhtine 1977 p129). Plus largement, il ne s'agit pas d'associer les pratiques langagières à un système de signes ou de codes que l'on emprunterait pour signifier quelque chose, pour exprimer une idée ou une intention. Le langage ne se définit pas par une fonction de symbolisation accompagnant ou dédoublant des opérations corporelles ou pratiques (par exemple les actions inculcation) ce qui amènerait à penser le langagier par le non langagier (Bourdieu 1980). Ce niveau interprétatif renoue avec le "paradigme de la désignation" qui, selon Bouveresse (1976), revient à adopter le postulat selon lequel le langage fonctionne comme un processus allant de la signification à l'usage social des choses. Suivre cette voie théorique peut conduire à penser les actions sociales à partir d'une sémantique qui permettrait aux acteurs sociaux de discourir à propos de leur action, de la justifier et de la décrire (Quéré 1990). Cette ligne interprétative se retrouve dans le *linguistic turn*, pensant le social comme une rhétorique, et l'analysant en tant que texte ou ensemble de signes (Baker & Chartier 1994). Or, l'idée selon laquelle toute pratique sociale est liée à des pratiques langagières ne signifie pas que tout le social soit réductible à des pratiques langagières.

Si l'on convient que le langage n'est pas réductible à un discours, à une communication, à une objectivation ou désignation d'intentions préexistantes ou encore à une procédure de symbolisation dédoublant les actions, alors on peut affirmer que les processus d'incorporation des savoir-faire du danseur sont indissociables de pratiques langagières, sans pour autant associer la pratique de la danse à un langage (une langue, un discours, une rhétorique). Dit autrement, les séances de danse, parce qu'elles sont des formes particulières de relations sociales, mettent en jeu des pratiques langagières dans chaque moment de l'apprentissage. Ces dernières participent de diverses modalités d'incorporation (imitation, correction, reproduction de gestes, invention ou création de mouvements, modalités sensitives, réflexives, objectivantes, etc.).



Pendant l'exécution des exercices, les pratiques langagières renvoient à des procédés descriptifs usant de marqueurs d'action indiquant les directions et les positions (première, seconde...) ; ainsi qu'à des catégories d'action (plier, pointer, lever, assembler...) mêlées à des noms de pas (glissade, demi-plié, sissone). Pour apprendre un mouvement aux élèves, ou pour les corriger, les professeurs développent des explications plus ou moins "savantes", faisant référence parfois à des analyses du mouvement. Les pratiques langagières prennent aussi la forme de conseils rapides (ralentir, mettre plus de moelleux dans les jambes...), de comptes musicaux ou d'élan rythmiques renchérissant l'écoute de la musique sur laquelle se déroule l'exercice. Elles concernent également les jugements de valeur qui guident la façon de danser des élèves en rapprochant la valeur esthétique des mouvements de qualités éthiques qu'il est conseillé de mettre en œuvre pendant la leçon : travailler en réfléchissant, se concentrer, être sérieux... Les jugements de valeur sont souvent énoncés à partir de métaphores. Faisant appel à l'imagination en rapprochant la logique de l'exercice de celle d'un contexte différent, l'emploi des métaphores permet, selon Johnson et Lakoff, de "comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en terme de quelque chose d'autre" (Johnson et Lakoff 1980 p15). Pour Ricœur, la métaphore place dans un état de non-engagement à partir duquel "nous essayons des idées nouvelles, des valeurs nouvelles, des manières nouvelles d'être au monde" (Ricœur 1986 p220). L'expression métaphorique provoque une rapide distance réflexive par rapport à soi : les élèves devinent qu'ils sont dans l'erreur, et qu'ils doivent danser autrement et explorer de nouvelles façons de faire en suivant les directives de l'enseignant. Parler de distance réflexive dans ce cas ne signifie pas que les élèves réfléchissent longuement pour comprendre exactement ce qui se passe. La métaphore favorise l'économie d'une réflexion détaillée, et fait accéder à un niveau de compréhension par imagination, ce que Johnson et Lakoff appellent la "rationalité imaginative". Pour les danseurs, cette modalité d'apprentissage entraîne également des sensations visuelles et kinesthésiques. Une élève de treize ans, de niveau intermédiaire d'une école privée de danse contemporaine disait à propos des métaphores : "Je me rappelle, elle nous disait tout le temps "Pensez que vous avez une queue de dinosaure, ça vous évitera de lever les fesses". Et c'est vrai que la queue du dinosaure, bien lourde quand on y pense, c'est bien quoi. Ou alors les bretelles qui tirent comme ça [elle mime, se redresse]. Moi, pour moi, enfin c'est une impression, si je me dis ça, je corrige dans ma tête et après ça corrige sur moi."



Processus d'incorporation et formes de savoir-faire

La discussion menée jusque-là conduit à démontrer que différents processus d'incorporation sont repérables en liaison avec les formes de pratique. Plus précisément, ce qui s'apprend "par corps" est relatif aux caractéristiques des savoir-faire et à la logique de leur contexte d'apprentissage. Les modalités de l'incorporation sont ainsi dépendantes de la "nature" de ce qui s'incorpore, dans des rapports interrelationnels/langagiers particuliers. Pour défendre ces propositions, il nous faut déplacer notre objet d'étude du côté des analyses concernant la mémoire, en considérant l'incorporation comme un processus similaire à celui de la mémorisation (apprendre des gestes, des enchaînements de mouvements) mais qui engage pleinement la corporéité.

Nous reprenons de Halbwachs l'idée selon laquelle les cadres de la mémoire se constituent de manière intersubjective. Les *cadres sociaux de la mémoire* sont relatifs aux rapports interindividuels et ils suivent la logique du contexte dans lequel ils se sont construits. Par conséquent, la logique de la mémorisation (la forme de mémorisation) semble être celle des "outils culturels" propres à la formation sociale où des savoirs, des connaissances, des savoir-faire sont acquis (Goody 1977). D'autre part, comme le montre Halbwachs, ce qui rend possible le "souvenir" (par extrapolation: un acte moteur, une sensation, une pensée, l'évocation d'un événement passé, etc.) dépend des conditions contextuelles présentes. Les significations des expériences passées reviennent en tant que souvenirs (ou connaissance, savoir-faire...) à partir de leur objectivation (dans des lieux, des mots, des noms, des gestes, par l'émergence d'un état émotionnel, etc.) et/ou par leur réactivation dans une situation particulière (l'évocation d'un lieu, la rencontre d'une personne, etc.). Cela nous amène à la thèse selon laquelle les processus de mémorisation ou d'incorporation dépendent de la forme de pratique apprise et de ses conditions d'apprentissage. Une expérience stabilisée (parce que codifiée ou longuement répétée à l'identique) produit des schèmes stables (exemple de la danse "classique" telle qu'elle s'enseigne traditionnellement) qui doivent se déployer dans un contexte relativement prévisible ou contrôlable, pour être activés correctement (sans introduire de variantes) ; tandis que des expériences menées dans des contextes jouant sur la variation des conditions d'exécution (c'est ce que nous avons observé dans la plupart des cours de danse "contemporaine" que nous avons suivis) suscitent d'autres formes d'incorporation, ainsi que des compétences variées, telle qu'une adaptabilité à l'inhabituel et aux aléas des situations d'effectuation.

L'élaboration de deux formes de pratique idéal-typiques nous a permis d'argumenter ces propositions. La première renvoie à une logique disciplinaire

associée à une tradition corporelle tramée par une autre logique : celle de la codification scripturale de la technique corporelle (la danse "classique") ; elle développe une conception cartésienne et externaliste des savoir-faire du corps dansant : les qualités ainsi que les habitudes mentales et corporelles s'incorporent parce que les valeurs et la technique corporelle en question existent en elles-mêmes (en dehors des corps), avant d'être intégrées par les individus. Ainsi, le corps "classique" est un corps constitué parce qu'il est quasiment entièrement façonné à partir d'exercices ayant pour but de lui faire intégrer un "vocabulaire" technique. La seconde forme de pratique idéal-typique s'appuie sur l'idéologie de l'individualisation des savoirs et des savoir-faire, et suit une logique de réalisation changeante et souple (les conditions d'exécution des mouvements varient fortement d'une séance à une autre). Les pédagogies "modernes" issues de cette forme de pratique défendent une vision constructiviste des savoirs et savoir-faire impliquant une appropriation active par les danseurs (les gestes de danse ne sont pas codifiés et s'adaptent aux morphologies des danseurs ; certains sont très individualisés puisqu'ils sont inventés par le danseur), par laquelle le corps ne doit pas être soumis à l'excès des contraintes techniques, ni à la souffrance.

De fait, les modalités d'incorporation — qui correspondent non pas à une loi générale (un *nomos*) mais aux caractéristiques des savoir-faire mis en jeu dans une pratique particulière (contextualisée) — contribuent à créer les habitudes ainsi que les compétences des individus, qui elles-mêmes sont réactualisées, transformées ou stabilisées en fonction des spécificités de la situation les nécessitant. Ainsi, dans de nombreuses occasions, les danseurs se confrontent à l'inhabituel, comme les défaillances physiques ou de mémorisation des mouvements et ils doivent régulièrement acquérir de nouveaux savoir-faire pour s'adapter aux contraintes changeantes du marché du travail de l'art chorégraphique. Nous rejoignons donc, par certains aspects, les propositions de Kaufmann (1994) qui estime qu'il y a recomposition des schémas incorporés (acquis dans le passé), en fonction des situations présentes (qui permettent de nouvelles incorporations), des interactions, et parfois de la façon dont les individus sont amenés à redéfinir par eux-mêmes ce qu'ils ont incorporé. À l'issue de ces remarques, il apparaît que la difficulté essentielle de l'analyse des pratiques est de rendre compte de ces processus complexes, qui obligent à confronter la nature des savoir-faire incorporés et la façon dont ils ont été acquis, aux manières dont ils sont ou non sollicités, transformés, parfois supplantés par de nouveaux savoir-faire.

Processus d'incorporation selon une logique disciplinaire et traditionnelle : modèle de la danse "classique"

Les exercices de la danse "classique" se présentent en tant que "cadres primaires d'expérience" (Goffman 1991 p30) dans lesquels des pas et des mouvements sont organisés, globalement de la même manière quel que soit le niveau de maîtrise des élèves. Au fil des années, la vitesse d'exécution ainsi que le type de pas et de mouvements se compliquent à l'intérieur des cadres. En effet, l'organisation pédagogique dépend en grande partie du principe de perfectionnement morphogénétique par répétition et complexification des exercices : doubler les pas, accélérer le rythme d'exécution, rajouter des ports de bras aux mouvements de jambes, faire deux tours ou lieu d'un, etc. Les premières années d'apprentissage consistent essentiellement à se familiariser avec les différents "cadres primaires" du cours de danse "classique", puis à accumuler du "capital technique" selon une didactique relativement invariante d'un professeur à un autre. La logique du plan du cours induit une conception spécifique du corps dansant : il s'agit de "l'échauffer", en rajoutant des contraintes techniques (de la rapidité, des équilibres...), en travaillant la "qualité" du mouvement (le "moelleux" des pliés, etc.). Le contrôle visuel est prédominant. Les modalités engagées dans l'apprentissage de la danse "classique" favorisent un mode d'appropriation en termes de reproduction de modèles : le professeur montre les pas et les élèves essayent de les copier le mieux possible. Dans un contexte stable, l'exercice est corrigé, repris puis complexifié. Le travail de raffinement des habitudes met en jeu des procédés analytiques, afin de corriger les mouvements en apprenant à connaître son corps et à saisir (intellectuellement et physiquement) le déroulement du mouvement, pour parvenir à s'autocorriger. Savoir danser signifie maîtriser une technique corporelle relevant par certains aspects de la performance physique. Il s'agit aussi de savoir interpréter un rôle en dissimulant les efforts effectués. L'éthique de travail en danse "classique" vise en effet le dépassement de soi et de la douleur. L'ascétisme qui est sous-jacent s'exprime essentiellement pendant la formation à travers des expressions moralisatrices ou incitatives : "Les filles, si vous vous dites "je vais pas y arriver", c'est sûr, vous n'y arriverez jamais !"; "Il faut au contraire se dire qu'on va y arriver, être sûr de soi, surtout ne pas se dire qu'on va pas y arriver"; "N'abandonne pas !"; "Restez, ça fait mal, tant pis"; "Faut accepter la douleur"; "C'est quand ça fait mal que c'est bon", etc. L'effort et le travail sont les contraintes indispensables à la maîtrise du corps classique. Ces valeurs s'accompagnent de l'idée de rigueur, de confiance en soi et d'exigence (Arguel 1980). Elles sont en lien avec une conception du corps au service de la beauté et de la performance.

Processus d'incorporation selon une logique changeante et singularisante : modèle des danses "contemporaines"

Les cours de danse "contemporaine" observés se composent, en général, de deux parties : un cours "technique" (mise en exercices des savoir-faire) suivi d'un travail d'atelier de composition (ces deux parties peuvent avoir lieu lors de la même séance, ou être réparties dans l'emploi du temps de la semaine). Contrairement à l'enseignement traditionnel de la danse "classique", les classes de danse "contemporaine" incluent une plus large variation des conditions d'apprentissage, en cherchant volontairement à éviter la reproduction systématique de modèles et le recours aux automatismes incontrôlés. Même s'il arrive que le style chorégraphique enseigné soit formel, le mode pédagogique réclame le plus souvent une capacité à s'adapter aux situations et à de nouvelles contraintes. Néanmoins, dans deux types de circonstances au moins, il y a recours à des automatismes : soit l'enseignant considère que les savoir-faire des élèves sont suffisamment stabilisés et qu'ils peuvent se concentrer sur d'autres éléments de la danse (interprétation, relation au partenaire...) ; dans ce cas, les habitudes motrices conduisent à créer des habiletés de plus en plus régulées et performantes sous l'effet de la répétition, de la correction apportée par l'enseignant et de l'autocorrection. Soit l'intention pédagogique vise l'acquisition d'autres types de savoir-faire : savoir créer et improviser seul ou avec d'autres. Les modalités d'apprentissage dans les configurations "contemporaines" visent ainsi à former des interprètes et techniciens autant que des "créateurs". Elles se rapportent à une éthique du travail qui met en jeu la concentration, l'autodiscipline, la disponibilité du danseur et le plaisir de danser et de créer. Le rapport à la douleur physique est très différent de celui qui trame l'apprentissage de la danse "classique" : ici, il s'agit de l'éviter et non d'en faire un facteur de dépassement de soi et de plaisir.

Dans le travail "d'atelier", des gestes et des mouvements sont inventés ou testés en commun, parfois dans une interrelation corporelle (comme dans les portés). Progressivement, s'élabore une familiarité, d'abord par des échanges verbaux, puis en se passant de l'explicitation des mouvements, quand les danseurs ont appris à se connaître. Peu à peu, la familiarité devient connaissance (sensitive et perceptive) d'autrui, par l'attention portée aux partenaires (ressentir les impulsions de l'autre, suivre son rythme respiratoire...) comme l'indique une élève de niveau avancé : "Je sais les impulsions qu'elle a... quand elle va se retenir, quand elle va faire des suspensions..." L'observation de ces situations d'apprentissage tendrait à donner raison à l'idée de Pierre Bourdieu selon laquelle il existe une intelligence ou compréhension du corps, se déroulant dans une "communication silencieuse". "Les problèmes que pose l'enseignement d'une pratique corporelle me paraissent



enfermer un ensemble de questions théoriques de la première importance, dans la mesure où les sciences sociales s'efforcent de faire la théorie de conduites qui se produisent, dans leur très grande majorité, en deçà de la conscience, qui s'apprennent par une communication silencieuse, pratique, de corps à corps, pourrait-on dire." (Bourdieu 1987 p214). Cependant, au lieu de poser la "communication silencieuse" comme un préalable théorique permettant d'expliquer le déroulement de l'entraînement corporel et des apprentissages pratiques, nous montrons qu'elle résulte d'un travail interrelationnel qui implique diverses pratiques langagières par lesquelles les sensations et le "corps à corps" prennent sens.

Conclusion

Les modalités d'incorporation des savoir-faire du danseur relèvent de la logique des formes sociales dans/par lesquelles les savoir-faire et les modes d'apprentissage des formes de danse étudiées se constituent et se transforment. Ancrées sociohistoriquement dans le procès de civilisation (Elias), qui s'est caractérisé par l'émergence de la rationalisation des pratiques et par l'avènement d'une nouvelle "conscience de soi" (elle-même liée à l'intériorisation contrôlée des comportements), les formes de danse portent l'empreinte de leur passé à travers des valeurs, des orientations esthétiques, des types de gestes, sans en être pour autant la reproduction à l'identique. La logique de la rationalisation, qui s'est faite "rapport scriptural-scolaire" au monde dans nos configurations sociales dominées par la culture écrite (Lahire 1993) et la forme scolaire (Vincent 1980), s'est traduite dans l'art chorégraphique par la constitution d'un mode dominant d'apprentissage proche de la forme scolaire (l'école de danse) et par le développement des opérations de distanciation au corps apprenant, mêlées à d'autres types d'opérations (imitation, reproduction/copie de modèle de mouvements présenté par l'enseignant, invention/création de nouveaux gestes, etc.). Cela signifie que la maîtrise pratique du métier de danseur, résultant de processus d'incorporation passés confrontés aux conditions contextuelles de l'exécution, n'implique pas une manière généralisée d'apprendre "par corps". Bref, elle ne repose pas sur un principe unique (une loi générale) d'incorporation du métier de danseur.

Au croisement des sociologies de l'éducation et de la culture, les réflexions menées à partir de l'analyse des processus d'incorporation du métier de danseur invitent à ouvrir le débat sur les modalités de la constitution, de la transmission et de l'appropriation des savoirs et des savoir-faire en s'intéressant à divers modes de socialisation ou d'apprentissage.

Bibliographie

- ARGUEL M. 1980 *Idéologie et pouvoir : les didactiques de la danse*, thèse de doctorat de sociologie, Paris VII, sous la direction de Paul Ansart, 313p
- BAKER K. & CHARTIER R. 1994 "Dialogue sur l'espace public", *Politix*, n26, p5-22
- BAKHTINE M. 1977 *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éditions de Minuit
- BERGER P. & LUCKMANN T. 1996 *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin
- BERTHELOT J.-M. 1983 "Corps et société (problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps)", *Cahiers internationaux de sociologie*, v. LXXIV, p119-131
- BOURDIEU P. 1980 *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit
- BOURDIEU P. 1987 "Programme pour une sociologie du sport", *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, p203-216
- BOUVERESSE J. 1976 *Le Mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Éditions de Minuit
- COSNIER J. & BROSSARD A. 1984 Communication non verbale: co-texte ou contexte?, in Cosnier J. & Brossard A. (dir.) *La Communication non verbale*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, p1-27
- ELIAS N. 1975 *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, col. Presses Pocket
- FAURE S. 1998 *Les Processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse "classique" et de la danse "contemporaine"*, thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2
- FAURE S. 1999 "Une interprétation sociologique et historique des origines de l'éducation somatique dans la danse occidentale", *Actes du Forum Enfance Danse 1998* "Le corps dansant une pensée en mouvement", Saint-Étienne, L'esplanade
- FOUCAULT M. 1984 *Histoire de la sexualité. L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard
- FREUND P. E. S. 1988 "Bringing society into the body; understanding socialized human nature", *Theory and Society* 17 (6)
- GOFFMAN E. 1991 *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit
- GOODY J. 1977 "Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagre", *L'Homme*, XVII-1, p29-52
- GUY J.-M. 1991 *Les Publics de la danse*, Paris, La Documentation Française
- HALBWACHS M. 1994 *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel
- JACQUES-DALCROZE E. 1995 "Du rôle de l'improvisation", *Nouvelles de danse*, n22, pp18-21
- JOHNSON G. & LAKOFF M. 1980 *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit
- KAUFMANN J.-C. 1994 "Rôle et identité: l'exemple de l'entrée en couple", *Cahiers internationaux de sociologie*, v. XCVII, p301-328
- LABAN (von) R. éd. 1988 *The mastery of movement*, Macdonald & Evans
- LAHIRE B. 1990 "Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier", *Ethnologie française*, XX-3, p262-273
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL



- LAHIRE B. 1998 *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Essais et Recherches
- MARMIN O. & MARTIN C. 1997 *Guide des métiers de la danse*, Paris, Cité de la Musique de Paris, en collaboration avec Les Saisons de la Danse
- MAUSS M. 1936 "Les techniques du corps", *Journal de psychologie*, n32, p271-293
- MERLEAU-PONTY M. éd. 1995 *La Nature. Notes, cours du Collège de France*, Paris, Le Seuil
- PASSERON J.-C. 1991 *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, Essais et Recherches
- PEIX-ARGUEL M. 1980 *Idéologie et pouvoir : les didactiques de la danse*, thèse de doctorat de sociologie sous la direction de Paul Ansart, Paris VII
- PORTE A. 1993 *François Delsarte (1811-1871). Le théâtre et l'esprit de l'auteur*, in *Les fondements du mouvement scénique*, colloque organisé dans le cadre de la Maison de Polichinelle, La Rochelle, Rumeur des âges, pp13-28
- QUÉRÉ L. 1990 *Agir dans l'espace public. L'intentionnalité des actions comme phénomène social*, in Pharo P. & Quéré L. (dir.) *Les Formes de l'action. Sémantique et sociologie*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, p85-112
- RICCEUR P. 1986 *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Le Seuil, collection Esprit
- TAYLOR C. 1998 *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Le Seuil
- VIGARELLO G. 1978 *Le Corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, J.-P. Delarge
- VINCENT G. 1980 *L'École primaire française*, Lyon, PUL
- WINKIN Y. 1993 *Pour en finir avec la communication non verbale. Éléments pour une formation anthropologique au mouvement scénique*, in *Les fondements du mouvement scénique*, colloque organisé dans le cadre de la Maison de Polichinelle, La Rochelle, Rumeur des âges, pp131-143