

ET SI PLATON AVAIT RAISON ?

Nicole Harbonnier-Topin

Introduction

Qui se soucie de la santé des apprentis-danseurs ? Depuis quand s'en soucie-t-on ? Quel constat fait-on sur l'enseignement de la danse ? Quelles solutions propose-t-on ? Nous prendrons comme point de départ, pour aborder ces questions, la mise en place du diplôme d'état pour l'enseignement de la danse en France, avec ses objectifs et son contenu. Puis, nous ferons un court voyage dans l'histoire de la danse, pour nous rendre compte que les réponses à ces questions ne semblent pas avoir beaucoup changé avec les époques. En cours de route, nous nous arrêterons sur la tradition imitative de l'enseignement de la danse qui pourrait bien représenter le cœur du problème.

1. Le diplôme d'état de professeur de danse en France

La principale préoccupation, en tous cas explicitement et officiellement formulée, qui a motivé la loi sur l'enseignement de la danse en France, avec comme conséquence la mise en place du diplôme d'état et ses formations attenantes, est la prévention sanitaire. Le texte de loi introduit la nécessité du diplôme d'état en ces termes : « La pratique de la danse peut entraîner, comme celle du sport, des risques physiques importants, notamment pour les plus jeunes. C'est la raison pour laquelle un diplôme d'état obligatoire pour l'enseignement de la danse a été institué par la loi du 10 juillet 1989 » (Ministère, 2002 p.6). Dans le même ordre d'idée Marc SADAOUÏ, chargé de faire un bilan, pour le Gouvernement français, de la formation au diplôme d'état des enseignants de danse, écrit dans son rapport : « L'exigence de prévention sanitaire est devenue une préoccupation majeure de tous les acteurs de l'enseignement de la danse dans notre pays... L'objectif de prévention sanitaire est celui que le Gouvernement et le Parlement ont mis en avant pour justifier le principe d'une réglementation de l'activité rémunérée de professeur de danse » (Sadaoui, 2002 p.12). L'argumentation avancée pour motiver cette préoccupation sanitaire fait référence à des constatations « de terrain » formulées en termes axiologiques, « les bons professeurs », « les mauvaises pratiques », qui se caractérisent par leur important niveau de généralité et d'imprécision. Nous relevons au début du rapport de SADAOUÏ: « Lorsqu'il (l'enseignement de la danse) est fait par de bons professeurs, il n'est pas dangereux. En revanche,

de mauvaises pratiques d'enseignement peuvent être la cause d'accidents... le plus souvent, les lésions se développent progressivement du fait de la répétition durable de mauvaises pratiques... » (Sadaoui, 2002 p.11). Quelles sont donc ces mauvaises pratiques qui peuvent avoir un impact si important sur la santé des élèves, jusqu'à motiver la création d'une loi ?

La préoccupation sanitaire du gouvernement français rappelle étrangement la crainte de PLATON, développée dans *La République*, concernant la mimesis. Il redoute de voir des « mauvais éducateurs » exercer une influence néfaste et pervertir leurs élèves. Tout en reconnaissant l'importance des processus mimétiques, mais en y ayant également décelé son aspect indomptable ainsi que trompeur, PLATON suggère expressément de contrôler les éducateurs et le contenu enseigné aux jeunes, afin que la mimesis ne soit qu'une « imitation d'hommes exemplaires » (Gebauer et Wulf, 2005 p.61).

C'est une réflexion sur la force de la tradition orale de la transmission de la danse qui nous paraît ici importante à mener. Et nous proposons d'ancrer cette réflexion dans la pratique quotidienne, concrète, de l'enseignement de la danse, en posant précisément cette question : quels processus interactionnels si puissants sont à l'œuvre, dans la situation d'enseignement de la danse, jusqu'à pouvoir influencer sur la santé de l'élève ?

Si nous décrivons schématiquement la configuration typique de la situation d'enseignement en danse, nous avons d'un côté le professeur, en position de « modèle-partition », qui présente sa séquence dansée et en face, les élèves, qui sont invités à mémoriser, intégrer et à reproduire au plus près du modèle, la séquence montrée par le professeur. L'élément sous-entendu dans cette configuration étant que, par la reproduction et la répétition de séquences apportées par le professeur, l'élève va acquérir la maîtrise nécessaire dans le mouvement dansé pour atteindre, dans les meilleurs des cas, un niveau professionnel. Il nous faut cependant relativiser, en ce qui concerne la formation en « danse contemporaine », nous devons préciser que l'apprenti-danseur traverse différentes situations de formation qui n'adoptent pas toutes la configuration typique « démonstration-reproduction du modèle ». Il existe des ateliers d'improvisation et de composition dans lequel l'initiative et la créativité de l'élève sont largement sollicitées. Cependant toutes les institutions de formation professionnelle posent la classe technique comme un passage obligé pour atteindre un niveau de performance adéquat. C'est précisément au phénomène d'imitation au sein de ces « classes techniques » comme passage obligé pour devenir professionnel, que nous nous intéressons ici.

Le rapport ne disant rien sur les « mauvaises » pratiques en question, de nombreuses suppositions sont possibles à l'intérieur de cette configuration typique. Elles peuvent être du fait de la « mauvaise » qualité de démonstration du professeur et il faudrait alors définir et préciser ce que cela sous entend. Elles peuvent être du fait d'une composition anti-physiologique de l'exercice. Elles peuvent être du fait d'un trop grand écart entre le niveau de difficulté de la séquence et le niveau d'expertise de l'élève. Elles peuvent être du fait de modalités pédagogiques inadaptées (trop nombreuses répétitions, manque d'échauffement, vocabulaire inefficace, ...). Elles peuvent être du fait de l'attitude du professeur forçant ou générant un comportement d'adhésion inconditionnel chez l'élève (domination – soumission, imposition – obéissance, séduction – émulation, ...).

Toutes ces hypothèses sont plausibles et les critères d'exigence énoncés dans le texte de loi (décrits dans le prochain paragraphe), concernant la formation au diplôme d'état de professeur de danse, constitueraient alors des réponses adéquates, en théorie, pour éliminer les « mauvaises pratiques ». Mais le fait de fonder toute l'argumentation concernant la préoccupation de prévention sanitaire sur les « mauvaises » pratiques de l'enseignant fait reposer toute la responsabilité sur ce dernier. Loin de vouloir minimiser son rôle, il nous semblerait important de prendre en compte toute la dynamique interactionnelle, capable de s'avérer dangereuses pour l'élève, pour en avoir une approche plus compréhensive. Quelles sont les attentes de l'élève ? Comment s'engage t-il dans l'apprentissage ? Comment acquiert-il la proposition dansée du professeur ? Qu'est-ce qui est significatif pour lui pour apprendre, à l'intérieur de cette configuration ? En faisant le constat des « mauvaises pratiques », l'auteur du rapport-bilan, nous révèle les symptômes, mais est-il possible d'avoir une compréhension des causes ? De la même manière, le diplôme d'état constituerait un remède tendant à éliminer les symptômes constatés, mais considère t-il toute la complexité des causes ?

2. La formation préparatrice au diplôme d'état, un remède contre les « mauvaises pratiques » ?

Pour répondre à ce souci de prévention sanitaire, une formation de préparation au diplôme d'état de professeur de danse a donc été élaborée. D'une manière synthétique, le programme de la formation au diplôme d'état vise, à la fois, à apporter des connaissances théoriques (anatomie, physiologie, histoire de la danse, analyse fonctionnelle du mouvement, psychopédagogie de

l'enfant, culture chorégraphique, théorie musicale,...) et à entraîner l'apprenti-enseignant à construire des classes de danse en intégrant les connaissances reçues. Deux grands domaines d'enseignement sont distingués dans la formation : l'enseignement aux jeunes enfants (entre 4 et 7 ans) au sein des classes dites « d'éveil » et « d'initiation », dans lesquelles une priorité est donnée aux activités de découvertes et d'exploration active du mouvement. Et l'enseignement dit « technique » de la danse, à partir de 8 ans, qui vise à former, dans le meilleur des cas, le futur danseur professionnel. Dans la formation concernant l'enseignement « technique » de la danse, les apprentis-enseignants apprennent à construire une classe technique répondant à différents critères d'exigence. Ceux-ci s'appuient sur le texte de la loi sur l'enseignement de la danse du 10 juillet 1989. Dans ce texte, le programme de l'Unité de Valeur pédagogique stipule que l'apprenti-enseignant doit acquérir une « Maîtrise des processus d'apprentissage en fonction de l'âge et du niveau des élèves » en spécifiant que pour le Développement technique spécifique à chaque option (à partir de 8 ans), le futur enseignant doit faire « L'Acquisition des outils fondamentaux généraux et spécifiques permettant l'émergence et le développement des aptitudes corporelles et artistiques » (Ministère, 2002 p.22). Le texte de loi précise ensuite les compétences attendues du candidat au diplôme d'état, en formulant les critères d'évaluation suivant : « Le candidat doit montrer ses capacités à mener un travail technique, savoir le développer en utilisant l'espace, le temps, les dynamiques, lui donner une progression et pouvoir proposer un enchaînement dansé. Il doit montrer ses aptitudes à ajuster ses propositions au niveau et à l'âge des élèves mis à sa disposition, ainsi qu'à l'accompagnement musical. Il doit être en mesure d'apporter les corrections nécessaires et de développer le sens artistique de ses élèves » (ibid., p.22).

Dans cette entreprise de formation du futur enseignant de danse, ainsi que dans son évaluation, cela se passe le plus souvent comme si la classe technique, avec sa configuration typique « démonstration – reproduction du modèle », était d'une telle évidence qu'elle est reproduite telle quelle, sans qu'une remise en question de fond puisse se concevoir. L'apprenti-enseignant apprend donc à construire de « belles » propositions dansées, notamment un enchaînement dansé, répondant aux exigences citées ci-dessus. La qualité de la proposition du professeur et son adéquation aux critères semblent constituer une première garantie, sans que personne, cependant, ne prétende qu'elle soit suffisante, pour une qualité d'enseignement.

3. La configuration typique « démonstration – reproduction du modèle », une donnée incontournable de l'enseignement de la danse ?

Au-delà du cas particulier français du diplôme d'état pour l'enseignement de la danse, nous exprimons notre étonnement à constater que la configuration traditionnelle de la situation d'enseignement en danse, à savoir « démonstration – reproduction du modèle », d'une part se perpétue sans évolution notable en ce qui concerne sa structure, et, d'autre part, se répande à travers les différents styles de danse dès lors que la transmission s'opère dans une situation formelle d'apprentissage. Qu'y a-t-il dans cette configuration de si important et fondamental qu'elle semble s'imposer comme étant incontournable ?

La particularité de l'enseignement de la danse réside dans le fait qu'il n'existe pas de partition écrite en dehors du corps du professeur. La présentation par le professeur de la séquence de danse fait donc office de « partition » avec la particularité d'être une partition à la fois vivante et éphémère. Si nous envisageons une perspective psychanalytique, nous reprendrions une phrase de LACAN, cité par le psychanalyste, Jean OURY : « Ne cherchez pas le grand Autre ailleurs que dans le corps ». (Oury, 2005). Et OURY d'ajouter plus loin : « L'Autre, c'est le réservoir de matériel pour l'acte ». (op. cité). La « partition » dansée du professeur serait donc le réservoir pour l'activité de l'élève et constituerait, par là-même, un élément incontournable. Ensuite, la transmission de cette partition s'opère dans une configuration, que nous avons reconnue comme typique, dans le sens où nous la retrouvons dans la plupart des institutions du monde où il s'agit de former des danseurs professionnels. Nous pensons particulièrement aux danses dites « savantes » (ballet, danse contemporaine, danse jazz), mais nous pouvons constater une expansion de cette configuration à d'autres styles de danse tel la danse hip hop, la danse africaine, la danse orientale,...

Puisque cette configuration implique la reproduction d'un modèle, cela nous amène à considérer au centre de la question, le processus d'imitation. Nous avons déjà évoqué la conception platonicienne de la mimesis¹, qui l'envisage comme un processus suffisamment fort et indomptable qu'il faille le contrôler pour éviter, justement, l'influence nocive des mauvais exemples. Le premier grand point fort des notions de mimesis et d'imitation serait leur caractère inné, donc effectivement inévitable, reconnu par de nombreux travaux sur le sujet. Mais nous avons pu remarquer que ce caractère inné va se retrouver à la fois dans des travaux qui défendent

¹ La délimitation des deux termes, imitation et mimesis, n'étant pas clairement délimitée par tous les auteurs, nous les emploierons, dans ce texte, indifféremment l'un et l'autre.

une vision plutôt négative de l'imitation, comme dans les travaux qui l'envisagent d'un point de vue plutôt constructif.

Dans la vision « négative », notons par exemple que DURKHEIM envisage l'imitation comme « un réflexe automatique relevant de ce qu'il appelle la « singerie machinale » (Dias, 2005). ADORNO souligne sa dimension passive (Gebauer et Wulf, 2005:438), alors que GIRARD, dans sa théorie du désir mimétique, la dénonce comme « une fatalité incontournable » (ibid. :438), source, notamment, de l'esprit de compétition et de l'agressivité humaine.

En contrepoint à cette vision plutôt « négative », nous pouvons lui opposer la conception aristotélicienne, qui associe au « pouvoir d'imitation » de l'homme le « pouvoir de connaître » (Wulf, 1998:242). À la suite d'ARISTOTE, de nombreuses recherches, depuis le début du XXème siècle, font de l'imitation, le processus « naturel » d'acquisition par excellence de l'être humain. BENJAMIN parle « d'un don à produire des ressemblances » (Benjamin, 2000:359). TARDE (Tarde, 1895, ed. 1993:86) et BALDWIN (Baldwin, 1897:XI) évoquent sa « tendance innée ». RIZZOLATTI et al parle de « résonance motrice » (Rizzolatti, Fogassi et Gallese, 2001) et GALLESE de « simulation incorporée » (Gallese, 2005) face à l'observation d'un geste, relativement à leurs recherches sur le « système miroir ». Dans le même ordre d'idée, BERTHOZ et PETIT avancent la notion de « contagion motrice » (Berthoz et Petit, 2006). Enfin MELTZOFF et al démontrent, par leurs recherches sur les nourrissons, la possibilité d'une « compétence innée de l'imitation » (Meltzoff et Decety, 2003).

En ce qui concerne le processus d'acquisition proprement dit, que ce soit dans les travaux sur l'évolution biologique (BALDWIN), en anthropologie (JOUSSE), en sociologie (TARDE), en psychologie du développement (WALLON, PIAGET,...), en psychologie de l'apprentissage (VIGOTSKY, GUILLAUME, BANDURA, WINNYKAMEN,...), la plupart des positions s'accordent pour dire que l'on peut « apprendre en observant » (Winykamen, 1990 p.251). Nous retenons particulièrement, d'une part, la notion « d'imitation-modélisation-interactive » de WINNYKAMEN (Winykamen, 1990:94) qui parle de l'imitation comme d'une « utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but » (op. cité p.13) et d'autre part, la dimension compréhensive que MELTZOFF et MOORE voient dans l'imitation infantile (Dias, 2005).

Au-delà des ambivalences des interprétations « négatives » et « constructives » des notions de mimesis et d'imitation, nous comprenons que c'est un fonctionnement « naturel » qui s'active,

dès lors que nous sommes en position d'acquérir quelque chose à partir d'un modèle. Que ce soit par simple « résonance » ou « contagion » motrice, par envie mimétique d'acquérir ce que sait le professeur, comme moyen d'information, ou comme moyen premier pour comprendre, nous constatons l'importance de ce processus dans l'activité d'apprentissage de l'élève. Nous devons alors convenir que la configuration typique, « démonstration – reproduction du modèle » est en effet une donnée incontournable de l'incorporation du monde en général, et de l'enseignement « technique » de la danse en particulier.

4. Les traces de la conception de la formation du danseur professionnel dans les traités de danse

Ce détour par l'histoire pose, selon nous, l'état d'esprit, encore vivace actuellement, dans lequel est pensée la formation du danseur. Plusieurs points, dans l'analyse de Marie-Françoise BOUCHON (Bouchon, 1998) sur les principaux traités de danse concernant la formation du danseur, sont susceptibles d'alimenter notre réflexion.

Tout d'abord, BOUCHON fait le constat d'un paradoxe entre un manque théorique reconnu par les auteurs des traités de danse eux-mêmes, et l'injonction autoritaire de ces mêmes auteurs à suivre les « vrais principes » et les règles qu'ils sont à même d'établir par la légitimité de leur propre expérience artistique. NOVERRE, par exemple, parle de règles « qui jusqu'à présent n'ont été que vagues et incertaines » (Noverre, 1952 p.56,57), cité par Bouchon (p.92). ADICE se désole sur « le chaos où se trouve encore actuellement notre malheureuse instruction dansante par l'absence complète de méthode établie et adoptée, et par conséquent le manque absolu d'unité de principe » (Adice, 1859 p.8) cité par Bouchon (p.92). LIFAR parle d'une théorie: « qui n'a pas encore été formulée » (Lifar, 1949 p.10), cité par Bouchon, (p.93). Or ces mêmes auteurs expriment ce qui pourrait s'apparenter à des principes ou des règles à suivre, d'une manière impérative et autoritaire, dans des formulations qui, cependant, se caractérisent par leur important degré d'imprécision et de généralité. C'est ainsi que LIFAR sublime le travail du danseur dans des envolées métaphoriques en déclarant : « la danse n'est pas un thème mais une symphonie : elle obéit à des lois particulières et rigoureuses ; elle a ses accords de septième, son majeur et son mineur, ses modulations et son orchestration, en un mot sa théorie qui n'a pas encore été formulée, mais qui le sera un jour, nous en sommes convaincus » (Lifar, Op. cité p.10) cité par Bouchon (p.93). Une hypothèse interprétative que nous pourrions tirer de ce paradoxe est que les

principes et les règles à suivre s'inscrivent essentiellement dans le faire, à un niveau implicite. C'est d'abord un agir et non une théorie. D'ailleurs, Bouchon remarque que les notions de « vrais principes », de « bon goût », de « tradition », sans savoir exactement en quoi ils consistent, sont cependant « recyclées comme si elles avaient un contenu stable, érigées comme règles à respecter, et en tout état de cause c'est l'auteur qui sait si elles sont respectées ou non» (Bouchon, Op. cité : 96). Nous comprenons, avec l'auteur, que « les règles de l'art et les principes pédagogiques tiennent du savoir-faire du professeur... » (Bouchon, Op.cité :97). Ce paradoxe entre l'absence de principes explicites dans les traités et la toute puissance du savoir-faire du professeur dans la pratique illustre bien la force de la tradition orale de l'enseignement de la danse.

Un deuxième point que nous retenons de son analyse concerne les modalités pédagogiques. Bouchon nous révèle que les premiers maîtres à danser étaient déjà conscients des limites, dues à la force de la tradition orale, concernant la qualification des professeurs de danse. Déjà en 1623, DE LAUZE insistait sur l'importance d'avoir un maître qualifié, et proposait la délivrance d'un certificat. NOVERRE, en 1760, fustige les mauvais maîtres, qu'il qualifie de « mauvais copiste » (Noverre, Op. cité:45). ADICE, en 1859, l'auteur d'un des rares traités qui est uniquement consacré à la pédagogie, a bien perçu la spécificité de la tradition orale de l'enseignement de la danse tout en se désolant de l'impossibilité de juger de la qualité d'un professeur:

Une partition quelconque suffit pour mettre à l'épreuve le professeur de chant. Un tableau, une esquisse, quelques traits de crayon attestent indubitablement quel droit a l'artiste à professer. Mais en chorégraphie il n'en est malheureusement pas ainsi. Tout marche encore par la parole et la tradition. (Adice, Op.cité p.121-122) cité par Bouchon (p.97).

ADICE souligne plus loin le pouvoir, éventuellement dangereux, que cette tradition donne au professeur :

...Nous sommes donc invulnérables, nous autres professeurs chorégraphes, et voilà pourquoi nous ne craignons pas de nous poser magistralement en docteurs Fontanarose, et de donner à croire que l'on possède à soi tout seul le merveilleux élixir chorégraphique qui réveille les grâces et donne du talent à tout le monde. (Adice, Op. cité p.123) cité par Bouchon (p.97).

L'enseignement de la danse est donc entièrement basé sur le savoir-faire du professeur et la qualification de ce dernier devient alors, de manière tout à fait compréhensible, un sujet de préoccupation.

Le troisième point qui a attiré notre attention, dans l'analyse de BOUCHON, concerne la récurrence des mêmes problèmes soulevés par l'enseignement de la danse depuis les premiers maîtres à danser jusqu'à nos jours. NOVERRE soulevait déjà la question des mauvais maîtres responsables « d'abîmer » les élèves : « car la plupart de ceux qui se mêlent de donner des leçons, loin de pallier les défauts naturels, les aggravent encore par un exercice peu raisonné, soit en exigeant des choses impossibles auxquelles les leviers, les muscles et les articulations ne peuvent se prêter... » (Op.cité, p.57-58), et prônait l'étude de l'anatomie comme connaissance indispensable au maître à danser : « ...une étude que je considère comme absolument nécessaire à la danse, c'est celle de l'anatomie... La connaissance de cette anatomie simple purgerait à l'avenir le théâtre d'une foule d'impotents et d'incurables qui ne doivent leur état défectueux qu'à l'ignorance des maîtres... » (Op. cité, p.56-57). Nous en sommes exactement au même point aujourd'hui avec la création du diplôme d'état en France. Nous avons précisé plus haut que c'était essentiellement le souci de prévention sanitaire qui avait motivé sa mise en place. Et, exactement comme NOVERRE en son temps, l'acquisition de connaissances anatomiques relatives au mouvement est proposée comme un remède aux abus constatés. Au point que SADAOUI, dans son rapport-bilan sur les résultats du diplôme d'état, pointe le fait que le volume horaire consacré à l'anatomie et à l'analyse fonctionnelle du mouvement dans les formations au diplôme d'état, n'est peut-être pas suffisant compte tenu de la priorité de prévention sanitaire que s'est fixé le gouvernement : « Ces formations (anatomie – physiologie et analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé) ne représentent qu'à peine plus d'un cinquième du temps total de formation... C'est peu dès lors que l'on considère que cet objectif est le seul fondement légal du diplôme d'état en tant qu'il présente un caractère obligatoire » (Sadaoui, 2002, p.14). Par contre, il se pourrait que les anciens maîtres de ballet aient une analyse assez clairvoyante concernant les causes du problème sanitaire. Si le rapport de SADAOUI ne précise pas en quoi consistent les « mauvaises » pratiques, NOVERRE, lui, n'hésite pas à dénoncer la situation interactionnelle entre le maître et l'élève qui serait à l'origine des dommages causés sur l'élève :

Pourquoi le danseur ne réussit-il pas ? Est-ce un défaut de conformation ? Comment réduire ces questions à des principes sûrs, si l'on n'a aucune notion de la construction physique du corps humain ? Un maître criera : Faites ceci comme moi, levez la jambe comme moi, tournez-la comme moi. Voilà de l'égoïsme. (Noverre, Op. cité, p.57).

Il est très intéressant de voir ici comment NOVERRE, juste en décrivant une situation d'enseignement, peut-être relativement courante et banale, établit le lien entre la situation

interactionnelle imitative et l'ignorance du maître, ce qui conduit, d'après lui à une « mauvaise » pratique. Il qualifie, à ce sujet, le maître de « routinier ignorant » qui ne sait pas « s'apercevoir ni des différences, ni des difficultés que l'écopier ne peut vaincre, parce que la nature s'y oppose,... » (Op. cité, p.57). Dans la situation décrite par NOVERRE, la demande d'imitation du maître serait à la fois un défaut d'égoïsme et peut-être aussi pouvons-nous y voir un palliatif à son ignorance, ou encore une difficulté à « dire » le geste.

Conclusion

A partir de l'exemple français concernant la mise en place du diplôme d'état de professeur de danse comme réponse à la préoccupation de prévention sanitaire face à la question des « mauvaises » pratiques des enseignants, nous nous sommes intéressés à ces « pratiques ». Nous voudrions comprendre pourquoi, quand elles sont « mauvaises », ces pratiques peuvent s'avérer dangereuses pour l'élève. La configuration typique de la classe technique de danse, « démonstration – reproduction du modèle », s'explique et s'avère une donnée incontournable dans le sens où le processus d'imitation, généré par cette configuration, constitue un fonctionnement « naturel » d'acquisition pour l'être humain. Que ce soit en 1750, du temps de NOVERRE ou en 1989, au moment de la loi sur l'enseignement de la danse en France, les mêmes remèdes ont été proposés pour les mêmes maux : former l'enseignant, notamment dans le domaine anatomique. Et si PLATON avait raison en se souciant de ne proposer aux élèves que des « modèles exemplaires » ?

Bibliographie

- Adice, G. Léopold. 1859. *Théorie de la gymnastique de la danse théâtrale*.
- Baldwin, James Mark. 1897. *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Paris, Félix Alcan.
- Benjamin, Walter. 2000. *Oeuvres*. Coll. «Collection Folio/essais 372-374». Paris, Gallimard,
- Berthoz, Alain, et Jean-Luc Petit. 2006. *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris, Odile Jacob
- Bouchon, Marie-Françoise. 1998. «La formation du danseur dans les traités: la parole des maîtres». Dans *Histoires de corps à propos de la formation du danseur*, p. 85-106. Paris, Cité de la musique.
- Dias, Nélia (2005). Imitation et anthropologie (mars 2005). Terrain. 44 En ligne. <<http://terrain.revues.org/document2610.html>>.
- Gallese, Vittorio. 2005. «Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience». *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. vol. 4, p. 23-48. En ligne. <<http://www.unipr.it/arpa/mirror/english/staff/gallese.htm>>.
- Gebauer, Gunter, et Christoph Wulf. 2005. *Mimésis : culture-art-société*. Nathalie Heyblom. Coll. «Passages». Paris, Éditions du Cerf
- Lifar, Serge. 1949. *Traité de danse académique*. Paris: bordas.
- Meltzoff, Andrew N., et Jean Decety. 2003. «What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience». *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*. vol. 358, p. 491-500. En ligne. <<http://scnl.org/>>.
- Ministère, de la culture et de la communication (2002). Diplôme d'état de professeur de danse, loi du 10 juillet 1989. Direction de la musique de la danse du théâtre et des spectacles, République française
- Noverre, Jean Georges. 1952. *Lettres sur la danse et les arts imitateurs*. Paris, Lieutier
- Oury, Jean (2005). Le corps et ses entours: la fonction scribe En ligne. <http://www.balat.fr/article.php3?id_article=67>.
- Rizzolatti, Giacomo, Léonardo Fogassi et Vittorio Gallese. 2001. «Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action». Trad. de: *anglais*. Dans *Nature Neuroscience Reviews* (Septembre): Macmillan Magazines Ltd. En ligne. <www.nature.com/reviews/neuro>.

- Sadaoui, Marc. 2002. *L'enseignement de la danse: qualification des enseignants, formation et devenir des danseurs professionnels*. Coll. «Rapports officiels». Paris: La documentation française.
- Tarde, Gabriel de (1895, ed.1993). *Les lois de l'imitation*. Les classiques des sciences sociales sous la direction de Jean-Marie Tremblay. Paris, Kimé Éditeur Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi: 428 p En ligne.
<http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html>.
- Winnykamen, Fayda. 1990. *Apprendre en imitant?* Coll. «Psychologie d'aujourd'hui». Paris, Presses universitaires de France
- Wulf, Christoph. 1998. «la mimesis dans la constitution du sujet et de la communauté». Dans *Action, affects et transformation de soi*, Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu, p. 240-269. Paris, PUF.