

**Collectif systémique et leadership éphémère :
Trois exemples de situations supports au processus collaboratif
Approche somatique¹**

Laurence JAY
Prag EPS, Praticienne somatique
contact@laurence-jay.com

Résumé

Quelle est l'intention de l'enseignant au cours d'un cycle de danse pour amener, puis renforcer, la construction du « Je-Nous » à travers des situations courantes ? Le sens du Je s'élabore à travers le soma, corps-sujet, corps que je suis, corps que je vis. Le sens du Nous, se construit dès l'enfance, l'école y participe. Comment la danse scolaire peut-elle contribuer simplement mais explicitement à l'intégration psychophysique de ces conceptions ?

Trois exemples de situations communes sont présentés ici comme porteurs d'un sens du collectif en danse.

Ce qui permet à l'individu de vivre, c'est d'être en relation et de pouvoir « faire société » avec d'autres ; et ce qui permet à une société d'être une et de se fédérer, c'est de donner aux individus qui la composent le pouvoir de « s'individuer », de penser et d'agir en relation les uns aux autres. Au-delà des totalitarismes passés, les démocraties actuelles fluctuent dans cet entre-deux. Le philosophe François de Singly (2005)² parle d'un individualisme émancipateur : « *cet individu émancipé n'est pas un individu « détaché » de tout lien et du social, heureux sur une île déserte. Il a idéalement le pouvoir reconnu et validé socialement - de définir ses appartenances, de décider de sa vie, de résister aux évidences d'une identité que d'autres lui imposeraient* ». Aussi, c'est à l'articulation entre le sens du Je et le sens du Collectif que je m'intéresserai ici. Dans cet apprentissage, l'activité Danse recèle des possibilités de formation.

Nous verrons comment certaines situations peuvent, au-delà de leur contenu moteur et culturel, ouvrir à une compréhension et à une incorporation des mécanismes relationnels sollicitant le sens du collectif et l'*empowerment*³ au service de la formation du Je.

¹ La somatique est l'étude et le travail du soma : le corps sujet. On s'adresse à la personne-sujet telle qu'elle se vit et non le corps-objet, le corps qu'elle a. C'est une conception phénoménologique du mouvement. (Cf. « Éducation somatique », article rédigé par Odile Rouquet, in *Dictionnaire Larousse de la Danse*, 2007).

² DE SINGLY (F.), *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Edition de l'Aube, 2005.

³ Il s'agit d'un processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper. Il s'agit aussi de reprendre, d'incorporer le pouvoir sur soi-même. Cf. Wikipédia).

1. Le sens du Je et le sens du Nous, un processus en construction tout au long de la vie.

Nous sommes des êtres de relation dès notre enfance, dès notre conception. Notre corps est un lieu d'échanges permanents et dynamiques de fluides. *In utero*, nous sommes en relation à nous-mêmes par le mouvement et le toucher (réflexes archaïques de mouvement, succion du pouce) et à notre mère (échanges sanguins, environnement sonore). Ainsi, pour reprendre l'expression de Damasio, « *le sentiment même de soi* »⁴, et le sentiment de l'altérité vont s'ancrer de pair dans l'activité biologique du sujet par la kinesthésie et la proprioception, le développement du système nerveux en lien avec les hormones des émotions, entre autres.

Ce processus, qui est le processus même de la Vie⁵, se transforme et s'élabore tout au long de la vie. Ainsi, le sens du Je, le sens de Soi, et le sens du Nous, d'une appartenance s'élabore à partir des expériences vécues. L'Ecole, lieu de vie, d'apprentissage et d'éducation participe de manière consciente et inconsciente à cette construction. Les enseignants, quelle que soit leur formation initiale et continue, y contribuent.

En EPS, en danse⁶, nous avons la possibilité et la chance de travailler avec le corps en mouvement et la relation simultanément, sans ou avant de passer par le langage, forme plus élaborée d'expression. De nombreuses situations (travail les yeux fermés, travail par binôme avec le toucher, par exemple) permettent d'affiner la proprioception et le sens kinesthésique de l'élève et d'ouvrir le corps à de nouvelles possibilités de coordination et d'initiation du mouvement donc de à nouveaux trajets sensorimoteurs.

Cependant, tout en travaillant l'éducation sensorimotrice de l'élève - ainsi que son éducation culturelle - elle peut aussi être le support d'une vraie activité de coopération.

2. La danse en EPS comme activité de coopération, coopération entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves.

Coopérer c'est travailler conjointement en vue d'un résultat dans lequel chacune des parties aura collaboré et se sentira impliquée et responsable. C'est concourir à une œuvre

⁴ DAMASIO (A.), *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob, 1999.

⁵ J'utilise la majuscule au mot Vie, lorsque je parle des processus du vivant : force et énergie vitale, croissance... La vie représente la durée d'une vie humaine.

⁶ Ce que je nomme « danse » fait référence à l'activité « danse » telle que conçue et transmise dans les textes officiels et dans la littérature professionnelle, à savoir un ancrage contemporain du corps dansant.

commune. C'est collaborer pour obtenir un résultat, un produit : ici la composition collective finale, situation référence du cycle.

Si, en danse artistique, il n'y a pas en théorie de compétition entre les élèves et les groupes d'élèves, il y a parfois des remarques ou des manières d'encourager de la part des élèves entre eux et/ou de la part de l'enseignant, qui relèvent de cet esprit de compétition ou « esprit de gagne » dont est imprégné l'environnement social. Or, tout le cycle danse peut être exempt de compétition même implicite si l'on reste attentif et que l'on en fait un des objectifs prioritaires. Car c'est un apprentissage, un état d'esprit qui s'acquiert. Il ne s'agit pas d'être contre l'esprit de compétition, il s'agit de s'ouvrir à une autre possibilité qui ne nie pas la précédente mais peut permettre de sortir d'un état d'esprit binaire. Le guidage de l'enseignant par ses paroles, ses actes, ses positionnements permettra cette élaboration. Il s'agit pour le groupe de travail, le groupe de composition, le groupe classe et l'enseignant de « regarder ensemble dans la même direction » (Guillot, 2002)⁷.

Cet esprit de coopération s'applique au processus de création qui traverse le cycle, au processus d'apprentissage dans les situations en binôme ou trinôme ou plus, à la relation de l'enseignant avec les élèves. Il s'agit d'apprendre à l'élève à coopérer pour aider son partenaire à faire émerger le meilleur de lui-même et non le mettre en situation de danger affectif ou de rivalité. Ceci va nécessiter plutôt une pédagogie de soutien qu'une pédagogie du manque. Par exemple, dans la situation dite du pantin ou de la sculpture, il est fréquent de voir les élèves se mettre en danger par des positions suggestives ou ridiculisantes. C'est donc la manière de guider, de fixer des règles, de préciser et de co-construire avec les élèves une attitude et des critères de réalisation positifs visant une création alliant imagination, innovation, élégance, grâce et sensibilité qui contribuera à développer le sens du collectif en sollicitant l'élève dans son soutien au progrès de son partenaire.

Le projet final collectif dite composition collective est le résultat des apprentissages du cycle. Le processus d'élaboration de cette finalité doit être accompagné, guidé et balisé avec des règles de collaboration. Par exemple, les groupes de composition peuvent être choisis par l'enseignant au lieu de rester des groupes affinitaires. Cela peut être des groupes de niveau d'engagement moteur ou des groupes de niveau de créativité ou un mélange entre ces possibilités ou d'autres encore. L'explicitation aux élèves des choix de l'enseignant permet d'établir un climat de confiance vers une évaluation comprise.

⁷ SAINT-EXUPERY (A.) cité par GUILLOT (G.), « Du besoin au désir », in « Art et éducation : pratiques et enjeux », *Les Cahiers-Médiations*, n°1, Villeurbanne, Institut d'Art Contemporain, 1998.

De même, on visera l'échange à travers l'établissement de règles d'échange verbal, de *leadership* partagé pour que chacun participe à la construction collective.

Cet état d'esprit se co-construit au long du cycle à travers la notion de collectif systémique.

3. Le collectif systémique : un groupe informel et en mouvement, une dynamique à l'œuvre.

Un système est un ensemble d'éléments qui sont en relation directe ou indirecte et fonctionnent comme un tout en vue d'un but commun. Parallèlement, la systémique est une façon de voir la complexité de manière globale sans en nier les individualités qui la composent mais sans les détacher et les hiérarchiser pour les comprendre.

Le concept de tenségrité s'applique à ce point de vue des organisations. La tenségrité, terme utilisé d'abord en architecture, caractérise « *la faculté d'une structure à se stabiliser par le jeu des forces de tension et de compression qui s'y répartissent et s'y équilibrent* »⁸. Les structures établies par la tenségrité sont donc stabilisées, non par la résistance de chacun de leurs constituants, mais par la répartition et l'équilibre des contraintes mécaniques dans la totalité de la structure. Ce terme est appliqué aussi au corps humain en ostéopathie et en somatique.

En danse, ce concept est à l'œuvre dans l'écriture chorégraphique contemporaine lorsque l'unité ressentie d'un joyeux chaos se fait sentir comme dans « Enfants » de Boris Charmatz ou dans le corps dansant lui-même à travers la reliance et la résonance des parties du corps explorées dans le mouvement. Le corps est à la fois intègre et capable de dissociation.

Les trois situations proposées ci-après explorent cette notion.

4. L'expérience du Je/Nous à travers des exemples de situations d'enseignement

En préambule, on admettra qu'en danse artistique tout mouvement intentionnel est langage et toute prise d'initiative gestuelle est une forme de prise de parole.

⁸ INGBER (D.E), « The Architecture of Life », *Scientific American Magazine*, n°278, 1998.

4.1. Situation 1 : L'écho

Mise en danse/Apprendre à s'exprimer et à entendre le soutien collectif

Objectifs

Moteur : travail de la voix, porter la voix dans l'espace, moduler sa voix. Qu'est-ce que le son, l'appareil phonatoire, relation à la respiration.

Psychosocial : s'entendre soi-même et entendre les autres nous parler. S'adresser et être adressé.

Culturel : toute référence possible aux chorégraphes utilisant la voix et le son : G. Appaix, P. Decouflé, S. L. Cherkaoui...

Dispositif

Par demi-groupe classe, un groupe acteur un groupe spectateur/observateur.

Les élèves marchent dans tout l'espace de la salle en circulant dans les espaces libres sans se suivre, sans se heurter. L'un s'arrête et dit son prénom à haute voix. Tous le monde s'arrête, regarde (ou non) l'acteur et répète ensemble le prénom une fois. La marche collective reprend.

Variables

A faire avec tout le groupe si c'est encore trop délicat d'être vu dans un premier temps.

Variation des intonations et la hauteur du son, aller du chuchoté au cri.

Accompagner ou faire précéder ou suivre d'un geste, d'une action.

Dans cette situation très simple, toute la classe coopère vers un soutien au Je de celui qui s'exprime à travers son prénom, force identitaire.

4.2. Situation 2 : Le banc de poisson et le lâcher-rattraper

Habituellement utilisée pour travailler l'écoute corporelle, la vision périphérique, la prise d'information, la gestion de l'incertitude, ce travail peut aussi être mis en avant à propos de la prise de risque et de la prise de parole.

Cette situation est très connue aussi sous la dénomination du « leader » où elle se pratique en losange car la forme du losange permet une intégration géométrique de l'espace. Ici, la forme à respecter est qu'il n'y a pas de forme : cela met en avant l'aspect d'une organisation systémique.

Objectif

Apprendre à être leader, le rester, le quitter. Apprendre à se sentir appartenir à un groupe évolutif et sans forme. Proposer, entreprendre le leadership gestuel ou accepter celui des autres. Apprendre à s'engager dans les deux cas.

Dispositif

Le dispositif comporte plusieurs étapes avant l'étape finale qui présente beaucoup de complexité et ne peut être réalisée la première fois avec des débutants. Cela peut être l'objet d'une évolution pendant le cycle.

Étape 1

Les élèves sont par 3. Ils se placent debout dans l'espace, prêts à partir pour une gestuelle ou un déplacement ou une combinaison des deux (plus avancé). Ils ne sont ni en triangle ni en ligne. L'un est devant : le leader, les deux autres derrière sur aucune des lignes laissées par chacun de ses partenaires et à distance proche c'est-à-dire moins que la longueur du bras.

Cette formation sans nom est à respecter en premier lieu car chacun a son espace propre, il doit voir devant lui et pouvoir être vu. C'est une organisation en système : sans forme reconnaissable, c'est le lien d'appartenance qui fait sens.

Comme dans la situation du leader (formation en losange ou triangle), le but est de suivre exactement la gestuelle et/ou les déplacements proposés par le leader, donc d'***être avec celui qui est devant au service de l'effet produit par le groupe.***

Lorsque le leader le décide, il tourne d'un quart de tour ou un demi-tour et ainsi passe le leadership au suivant qui mène alors la danse. On insistera sur la qualité de fluidité du relais, à la fois pour celui qui le passe et celui qui le prend.

Étape 2

Idem par groupe de 6 et plus, afin d'augmenter la prise d'informations et générer un champ de relations rappelant les vols d'oiseaux ou les bancs de poissons (Sheldrake, 1992)⁹.

La prise de leadership devient hasardeuse et délicate vu le nombre de participants qui augmente. Les tendances naturelles de chacun, évitement ou rester guide longtemps ainsi que toutes les nuances entre ces deux pôles, se dessinent... à observer !

⁹ SHELDRAKE (R.), *L'âme de la nature*, Monaco, Edition du Rocher, 1992.

Cette étape peut rester sur des critères de qualité d'exécution : fluidité des relais, faire la même chose en même temps, rester groupé.

Il est intéressant de faire évoluer cette étape en jouant sur le nombre de danseurs, en allant jusqu'au demi-groupe classe et au groupe classe.

Étape 3

La prise de leadership peut devenir un solo : au lieu de se détacher pour prendre le leadership, l'élève se détache et investit une zone spatiale vide.

Consigne : faire comme si l'on était suivi et proposer du mouvement comme si d'autres étaient derrière soi. Quand l'élève le souhaite, il réintègre le groupe.

C'est aussi l'utilisation du procédé de composition : le lâcher-rattrapé.

Variables

- Variable de temps : on peut choisir de faire varier le fait de quitter et de rejoindre le groupe par un jeu rythmique de rupture ou de fluidité. On peut choisir d'inclure des arrêts sur image.
- Variable d'espace : quelle relation spatiale choisit-on : être face au groupe, en contrepoint spatial, proche, loin ? Le choix sera fonction de l'effet que l'on souhaite produire. Cela fait de nombreux choix à opérer pendant l'improvisation.

Dans notre proposition, l'important est de porter attention à l'effet collectif et au contrepoint du Je et d'observer la qualité de communication non verbale qui émane de l'improvisation. Cette qualité de communication par l'écoute corporelle affecte le groupe en lui-même, le soliste et l'interaction des deux. On pourra, dans la lecture de la situation par demi-groupe ou par le feedback à l'ensemble du groupe, montrer l'analogie avec certaines situations sociales, telle qu'une conversation lors d'un repas par exemple.

4.3. Situation 3 : La constellation ou le kaleidoscope¹⁰

Objectif

Apprendre à voir (élève danseur-spectateur) et à construire (élève danseur-interprète) une organisation spatiale organique et systémique en dehors de toute forme préconstruite et

¹⁰ Ces propositions de titre facilitent la mémorisation mais restent encore trop représentatives dans l'imaginaire.

repérable (cercle, ligne, carré...). Le but pour le spectateur n'est pas d'y projeter une forme imaginaire mais de se laisser imprégner par un ensemble duquel émane la notion d'un « tout ».

Dispositif

Par demi-groupe ou tiers de groupe classe (il faut être suffisamment nombreux pour créer une constellation spatiale).

Le groupe de danseurs forme un cercle ; les élèves vont un par un, dans une succession, changer de place en marchant pour se placer ailleurs dans une posture immobile assise, ou debout ou couchée. La place qu'ils choisissent est liée à une intention d'espace en relation à un ou des autres danseurs : choisir d'être proche ou loin, à côté ou face ou dos ou autre orientation, et choisir une direction spatiale. Le trajet peut être rectiligne ou courbe.

Variable

Aller de plus en plus vite sans jamais perdre la « reliance » entre les danseurs et l'intentionnalité du geste, c'est-à-dire : savoir où je suis, où je vais, où je me place et pourquoi je suis là ; c'est-à-dire quels sont mes choix.

5. Conclusion

Ces exemples partent de situations connues qui sont parfois exploitées dans des formes plus repérables, plus traditionnelles, plus habituelles avec des objectifs affichés sur des contenus culturels ou moteurs. Une même situation peut être portée vers des apprentissages différents et c'est l'enseignant qui le choisit, le nomme, le guide. C'est ici le cœur du travail. En effet, le développement du « sens du je » ou du « sens du nous » doit être intentionnellement et nommément posé. On ne peut plus croire à la magie de la tâche qui rendrait collectif par la pratique.

L'objection que je rencontre quelquefois est liée à la notion de structure qu'elle soit spatiale, temporelle ou corporelle. Je ne vois pas ces exemples d'organisation comme non structurés mais comme porteurs d'une autre organisation moins « reconnaissable », identifiable. Ce sont, à mon sens, des organisations systémiques. Ce n'est pas la forme extérieure qui permet la reconnaissance mais le lien intentionnel, spatial et temporel qui unit les protagonistes et qui crée la forme, ou plutôt qui permet à la forme d'advenir.

Il s'agit donc d'un changement de perspective, de point de vue au sujet de l'organisation des groupes. Cela fait écho aux divers *followers* et collectifs qui se font et se défont. Il m'apparaît important de pouvoir permettre aux élèves comme à nous-mêmes d'avoir conscience d'où je suis et de ce que je fais, d'apprendre corporellement à prendre la parole et à la rendre.

Le monde qui est et le monde qui vient nous semblent porteurs d'échanges, de dynamique, de liens qui paraissent moins structurés et plus fluides mais aussi plus volatiles. Ces valeurs collaboratives doivent être reconnues, nommées et travaillées pour donner à chacun sa puissance de sujet autonome en relation au groupe. Elles seront ainsi comprises et choisies plutôt que subies.

Bibliographie

DAMASIO (A.), *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob, 1999.

DE SINGLY (F.), *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Edition de l'Aube, 2005.

GUILLOT (G.), « Du besoin au désir », in « Art et éducation : pratiques et enjeux », *Les Cahiers-Médiations*, n°1, Villeurbanne, Institut d'Art Contemporain, 1998.

INGBER (D.E), « The Architecture of Life », *Scientific American Magazine*, n°278, 1998.

ROUQUET (O.), « Education somatique », in *Dictionnaire de la Danse*, Paris, Larousse, 2007.

SHELDRAKE (R.), *L'âme de la nature*, Monaco, Edition du Rocher, 1992.