Enseigner les danses traditionnelles aujourd'hui : entre traditions et innovation

Lucile Lafont, Christian Pacher, Daniel Detammaecker, Sarah Serec et
Marie-France Fanton-Bayrou

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/danse/3308>

DOI : 10.4000/danse.3308

ISSN : 2275-2293

Éditeur

ACD - Association des Chercheurs en Danse

Référence électronique

Lucile Lafont, Christian Pacher, Daniel Detammaecker, Sarah Serec et Marie-France Fanton-Bayrou,
« Enseigner les danses traditionnelles aujourd'hui : entre traditions et innovation », *Recherches en
danse* [En ligne], 9 | 2020, mis en ligne le 10 décembre 2020, consulté le 02 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/danse/3308> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/danse.3308>

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2022.

association des Chercheurs en Danse

Enseigner les danses traditionnelles aujourd'hui : entre traditions et innovation

Lucile Lafont, Christian Pacher, Daniel Detammaecker, Sarah Serec et Marie-France Fanton-Bayrou

Les auteurs remercient Hanna Bresoux et Johanna Lafont pour leur contribution à la transcription des entretiens.

- 1 La pédagogie en danse contemporaine a fait l'objet d'enquêtes, d'expérimentations et d'analyses, du point de vue des pratiques actuelles¹. Si quelques investigations récentes ont interrogé l'évolution du populaire et du traditionnel², l'étude des danses traditionnelles du point de vue de leur transmission reste un champ encore en jachère en France. Le documentaire *Le Grand Bal* a cependant donné à voir des changements sensibles au sein des pratiques de bals, quant aux rapports aux autres, à la musique et à soi³. Ainsi, cette étude exploratoire a pour objectif d'interroger certaines caractéristiques de la transmission des danses traditionnelles françaises aujourd'hui en se focalisant d'une part sur ce qui est transmis relativement au patrimoine, aux valeurs et aux contenus enseignés. D'autre part, il s'agit d'explicitier, avec des acteurs engagés dans l'enseignement en stages et ateliers, les modalités de guidage utilisées. À partir d'une « observation-participante » et d'une enquête par entretiens « semi-structurés », l'investigation nous conduit à coconstruire avec les intervenants experts les réponses à cette problématique : entre transmission de la tradition collectée (un modèle de danse à reproduire) et adaptation des contenus, comment les intervenants s'arrangent-ils pour transmettre des pratiques et des valeurs collectives tout en ménageant un espace d'expression et d'appropriation ?

Techniques et démonstrations controversées

- 2 Comme le souligne Lafont, la démonstration a été une procédure de guidage disqualifiée en France, particulièrement dans l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) dans les années 1980⁴, alors que les pédagogies de la problématisation connaissaient un vif succès⁵. On assistait alors à une relation d'équivalence entre

contenu technique et transmission par la modélisation. Pourtant, les approches sociocognitives plaident en faveur d'une observation active d'autrui, d'une appropriation des relations moyens-but observées chez le modèle⁶. Quelques études expérimentales dans le domaine illustraient l'efficacité de la démonstration en danse⁷. Par ailleurs, Winnykamen a conceptualisé la notion d'Imitation Modélisation Interactive (IMI) qui traduit un couplage entre l'activité de démonstration du modèle et l'apprentissage de l'élève⁸. Validée dans le cas de l'acquisition d'une séquence dansée par l'étude de Lafont, cette procédure interactive présente la particularité de s'ajuster momentanément aux progrès comme aux difficultés des apprenants, ainsi celui qui guide déforme, stylise l'habileté à réaliser pour rendre saillants les traits essentiels⁹. Les données des neurosciences confirmeraient bientôt le caractère actif de l'observation grâce à la découverte des neurones miroirs¹⁰. Plus récemment, Cogérino a synthétisé des résultats majeurs quant à l'usage de différents types de démonstrations : l'ensemble des études analysées souligne la diversité des sous-activités telles que les verbalisations d'accompagnement ainsi que le caractère actif de la reproduction¹¹. L'auteure a observé que sur quatorze enseignants interrogés, seule une experte déclare délibérément démontrer. Les autres interviewés, après une étape de dénégation, attribuent cependant plusieurs fonctions à la démonstration. La présente étude interroge la transmission de danses codifiées et collectées auprès d'acteurs bien souvent disparus. Ces danses, qualifiées de « traditionnelles » car issues de patrimoines régionaux, participent des pratiques dans les « bals trad » et inspirent les réinterprétations dans les « bals folk ». La distinction actuelle entre ces deux termes est issue principalement de la musique (cadence, instruments, mélodies) et de la proximité avec le patrimoine, plus grande pour le « Trad » que pour le « Folk ». Paradoxalement donc, le « Folk » (et ses danses intimistes) diffère très nettement du folklore qui lui, au travers des groupes folkloriques, est une mise en scène de danses données à voir, avec des costumes, un argument (une « histoire » à raconter) et est donc doté d'une forte dimension de spectacularisation.

Questions de recherche

- 3 L'étude se focalise ici sur les trajectoires individuelles de trois intervenants chevronnés en danses traditionnelles, sur leur positionnement à l'égard des notions de « traditionnel » et « populaire » et sur leur démarche de transmission. Si la démonstration-imitation reste souvent de mise comme le montre Raibaud en analysant les ateliers de danse du film *Le Grand Bal*, d'autres procédures et procédés sont aussi employés par les intervenants experts¹². On assiste en effet à des évolutions et décalages, des adaptations à la marge qu'il reste à analyser. De quelles manières les danses sont-elles transmises ? Quels sont les facteurs pris en compte pour infléchir les modalités d'aides aux apprentissages ? Comment et dans quels cas les intervenants concilient-ils la transmission de techniques, de codes au sein d'objectifs collectifs, avec la préservation de l'interprétation individuelle ? Ainsi, la dimension innovante de leur enseignement recouvre pour cette étude la capacité à adapter au public les modèles transmis, en conservant ce qui constitue l'« essence » de la danse, mais aussi à inciter les danseurs à interpréter et à imprimer leur signature corporelle personnelle.

Méthode

- 4 À partir d'un échantillon de huit enseignants observés, trois intervenants de danses traditionnelles ont été choisis, interviewés et observés en ateliers, ils ont été sélectionnés après une première période d'observation participante au sein de stages

en festivals¹³ à partir des qualités adaptatives de leur enseignement. Issus de trois régions différentes, à savoir, la Nouvelle Aquitaine (C.), l'Auvergne (S.) et l'Occitanie (D.), ils sont chevronnés dans l'enseignement de la danse traditionnelle sur leurs terroirs respectifs. Les trois (deux hommes et une femme) enseignent la danse depuis plus de 20 ans. Ainsi, Daniel Detammaecker (D.), 40 ans, intervient en danses gasconnes et pyrénéennes ; Christian Pacher (C.), 55 ans, enseigne les danses du Poitou et de Vendée ; Sarah Serec (S.), 48 ans, enseigne la bourrée et les bourrées d'Auvergne. Les trois intervenants vivent sur le territoire dont ils sont originaires, leurs interventions concernent leur région, mais aussi le territoire national, voire certains pays d'Europe. Seuls les deux danseurs masculins sont musiciens et jouent dans plusieurs ensembles reconnus au-delà des frontières. Les entretiens semi-directifs ont été conduits par l'une des chercheuses, en couvrant successivement trois champs d'investigation. Ainsi, il a été demandé aux participants tout d'abord de décliner leur trajectoire, leur expérience en danse traditionnelle et leur façon de penser le « populaire » et le « traditionnel ». Puis ils devaient s'exprimer quant à ce qu'ils souhaitent transmettre ; enfin, l'entretien a porté sur les manières de faire, les moyens utilisés pour guider les apprenants. Les entretiens ont été retranscrits mot à mot intégralement puis analysés, ce qui a permis de faire émerger des points communs quant aux réponses apportées sur les trois axes suscités, mais aussi des particularités liées à la trajectoire de vie, au territoire ou encore aux contenus et manières de procéder.

Résultats

Entre héritage familial et attachement à un territoire

- 5 Les trois intervenants, ont été très jeunes socialisés à la culture populaire et à la pratique des danses au sein de leur milieu familial, voire dans la famille élargie. Les événements familiaux pour D., la culture locale et l'engagement des parents pour C. et S. ont été décisifs dans leur acculturation :

« Alors moi j'ai grandi dans le milieu associatif ...assez riche qui s'appelle l'UPCP¹⁴ qui a été fondée par mon papa, André Pacher en 1968... Je suis né en 1964 et quand ma petite sœur est née en 1966 mon père n'a rien fait de mieux que de dire : ça y est j'ai le Quadrille. »[...] « Donc j'ai grandi dans ce milieu-là... une famille qui danse, ... ils sont danseurs, chanteurs.... » (C.)

- 6 Pour S., l'identité en danse s'est aussi construite autour des pratiques familiales autour de 3 générations :

« Alors j'ai commencé à danser quand j'étais enfant... cette envie de danser elle était collective, elle était familiale, ... il y avait aussi les danses traditionnelles, mais surtout il y avait la bourrée... quand j'étais enfant, il y avait 4 maisons c'était les grands-parents et 3 de leurs fils et une fois par semaine il y avait une boum... ensuite ben moi, je devais avoir une douzaine d'années, ma maman a monté une association qui s'appelait "Théâtre et loisirs" loisirs c'était le groupe folklorique et théâtre c'était le théâtre. »

- 7 Quant à D., c'est avec sa mère aussi qu'il a commencé la pratique :

« J'ai commencé à écrire mon portrait de danseur traditionnel entre 12 et 13 ans au moment du divorce de mes parents... Ma mère... étant d'origine polonaise, elle avait l'habitude de danser en Pologne, dans les bals. Arrivée en France, elle a souhaité se faire du lien en allant danser près de là où nous habitons, c'est-à-dire à Moissac (82). Il y avait une association "la Camba Torta" à Auvillar (82) avec Philippe

Marsac... à force de s'imprégner des musiques, d'entendre sans écouter vraiment, tous les cours pour adultes, on s'est rendu compte qu'ensemble, entre jeunes on pouvait danser aussi. »

Pour les trois intervenants, on relève donc un fort ancrage à la fois au sein d'une famille parfois élargie et dans une culture de territoire.

Du Folklore aux danses traditionnelles, une culture populaire revendiquée comme « culture pour tous »

- 8 Si les sociologues ont, à la suite des analyses de Bourdieu¹⁵, mis à jour le caractère stigmatisant des effets de catégorisation de la notion de « populaire », Pasquier¹⁶ précise et nuance ce positionnement du point de vue de l'ethnologue en minimisant cette dévalorisation. Dans notre enquête, les trois intervenants revendiquent l'inscription de leurs pratiques dans la culture populaire aujourd'hui, dans le sens où c'est une culture « qui plaît à tous » (D.), qui est celle du plus grand nombre (D. et C.). Un consensus s'établit également entre eux à propos de l'explicitation de D., selon qui les danses traditionnelles sont certes du terroir (à caractère local) et pratiquées par une population qui a une manière de vivre, de manger, d'être ensemble, mais évoluent et se nourrissent du populaire. S., d'ailleurs, spécifie sa trajectoire à partir d'une hybridation des pratiques dansées dont le bal populaire et les bourrées. De même, les trois intervenants ont pratiqué ou été imprégnés dans leurs associations par les groupes folkloriques (l'UPCP, Les danseurs du Brulhois (82), La pastourelle de Roannes St Mary (15)) avec quelques nuances quant aux relations entre « populaire », « traditionnel » et « folklorique ». Selon D., la danse traditionnelle, issue d'une population géographiquement localisée, devient populaire car elle se transforme : « La tradition ce n'est pas des cendres qu'on remue mais un feu qu'on ravive ».
- 9 L'héritage familial se double, dans le cas de C., d'un engagement dans l'éducation populaire, à partir du groupe folklorique fondé en famille :

« En fait mon père s'était donné la mission de redonner de la noblesse, de la dignité, à la culture niée, méprisée, qui était la culture traditionnelle... poitevine, une culture ouvrière, paysanne, populaire. J'ai grandi dans le mouvement au départ folklorique qui était un folklore dissident, surtout pas une carte postale mais... C'était une démonstration publique et politique... pour redonner de la dignité aux gens du pays et leur dire : oui, votre langue est importante, vos danses et vos chants sont magnifiques. »
- 10 Cette position se démarque des analyses de Bourdieu¹⁷, elle permet de saisir comment dans certains territoires, dans les années 1960, le folklore pouvait être un vecteur de revendications identitaires locales et sociales. D'emblée, la déclinaison de l'identité de chacun met en évidence son émergence à partir d'une socialisation primaire. La longévité de l'immersion et de l'acculturation, l'importance de l'héritage familial jusqu'à la « mission » d'éducation populaire et d'engagement politique, caractérisent les trois intervenants. Les nuances observées relèvent certainement de l'inscription spatiale et temporelle de leurs pratiques.

Transmettre des danses mais que transmettre ?

Entre collectage et réinterprétations : des valeurs collectives

- 11 Si le contexte d'émergence des danses « folkloriques » a été celui de la société traditionnelle paysanne, les danses « traditionnelles » de ce début du XXI^e siècle connaissent un développement spécifique. Malgré tout, des constantes demeurent au travers des évolutions, disparitions momentanées, résurgences et revivalisme¹⁸. L'une d'entre elles est bien la dimension collective, mais aussi le partage, l'entraide, des valeurs qui participent, dans la société rurale, de l'émergence des pratiques dansées en lien direct avec le travail. De nombreux intervenants en danses traditionnelles, aujourd'hui encore, ont été en contact avec des collecteurs ou ont collecté eux-mêmes. C'est le cas de C., qui a participé, très jeune, au sein de « l'entreprise populaire familiale » à des collectages sur l'île de Noirmoutier. Pour D., c'est sa formation au contact de P. Corbefin (ancien directeur de l'Institut d'Études Occitanes de Toulouse) entre autres, qui a enrichi son expérience en matière de patrimoine dansé en Sud-Ouest et Pyrénées. S., quant à elle, a conçu sa démarche au contact de danseurs au sein d'un groupe folklorique familial. Elle a rencontré danseuses et danseurs professionnels pour construire son identité propre par la suite¹⁹. L'importance du référent patrimonial chez ces créateurs-collecteurs ne les empêche pas d'être en mouvement. Le rapport à la collection et au répertoire n'est pas un obstacle à l'évolution, bien au contraire, l'héritage n'est pas réducteur, mais constitue plutôt un levier pour permettre de faire évoluer les pratiques. On retrouve chez eux ce désir de disséminer une culture à la fois respectueuse de ses origines et en mouvement. L'enracinement de ce qui est transmis est présent et s'exprime sous des formes différentes même si chacun à sa manière, ancre ce qu'il enseigne dans la vie actuelle.

Privilégier le mouvement et le plaisir de danser

- 12 Les artistes-intervenants privilégient tous les trois le mouvement et la joie de danser ensemble. Pour S., enseigner la bourrée, c'est insister sur le jeu : « cette danse c'est un jeu, c'est un jeu où tout peut se jouer pour moi ». Pour D. :
- « Mon objectif principal c'est de faire danser les gens ensemble, qu'on se sente dans un collectif, ne pas s'oublier dans sa propre pratique, sans considérer ses voisins. Voilà ! J'ai envie de garder les gens ensemble, qu'ils aient le regard haut et qu'ils se regardent entre eux. La deuxième chose c'est le plaisir, rester dans la joie de danser sans forcément aller chercher de l'analytique. »
- C. situe ses choix en continuité avec les collectages, tout en valorisant une danse populaire qui s'adresse à tous :
- « Je trouve que ce qui est fabuleux dans cette danse... cette force extraordinaire dans les collectages... c'est de voir des gens danser. C'était juste la joie d'être en mouvement, de faire sortir quelque chose dans des codes à peu près connus par tous, connus, reconnus et acceptés comme "un carré", "un rond" ou "à deux". »
- 13 De ce fait les décalages sont explicités, permettant de passer d'un folklore donné à voir, avec une uniformité toute relative d'ailleurs avec des costumes et une spectacularisation, à une danse donnée à vivre (la joie d'être en mouvement avec les autres), que l'on retrouve dans le film documentaire *Le Grand Bal*. Pourtant, malgré la spectacularisation du folklore, nécessaire selon C. à la génération de son père pour

revaloriser les pratiques, l'interprétation individuelle émerge déjà pour de simples raisons morphologiques et biomécaniques :

« Je vois rarement deux personnes danser... d'une manière identique. Parce que déjà ils n'avaient pas forcément le même âge, les mêmes conditions physiques et ce qui est étonnant, c'est que moi je suis du milieu où ça été mis en spectacle. »

- 14 Quant à S., elle inscrit son intervention dans une histoire à court terme. Dans sa démarche, les transmetteurs particuliers et les contenus transmis sont fortement imbriqués :

« Moi, je souhaite transmettre avant tout des histoires... je leur transmets des histoires de vie, de personnes... je leur transmets par exemple une façon de danser, j'ai en tête la personne avec qui je l'ai fait je me rappelle qui c'est, je me rappelle parfois des dialogues... alors des fois je le verbalise en disant : ça je le tiens de telle personne et ça m'a été transmis de cette façon mais je le transmets à ma façon, parce que la personne elle avait son vécu, sa corpulence et son caractère aussi et du coup moi... j'ai pris ce que j'ai vu et puis je l'ai fait mien mais en respectant ce que j'ai vu... En fait on est des chaînons, des maillons d'histoire. »

- 15 Telle une recherche de « traçabilité », le style personnel de tel ou tel danseur est transmis, verbalisé et identifié auprès des élèves. Pour D., lorsqu'il en a le temps, c'est le contexte géographique et social d'émergence des danses qui est explicité :

« Dès que je peux, je ne peux m'empêcher de contextualiser ces danses, de les localiser... cela fait partie des choses que j'apporte en parallèle car c'est un moyen de sensibiliser les gens à ne pas faire que du geste... mais à rentrer dans un sens d'exécution, à essayer de comprendre l'esprit de la danse : pourquoi on est en chaîne pour être ensemble, pourquoi on ne fait pas souvent de variation. »

Enseigner des valeurs par et dans une danse bienveillante

- 16 L'accord sur les valeurs est clairement présent pour nos trois intervenants qui privilégient l'écoute de la musique, de l'autre, de soi. Ainsi, pour C. : « Je ressens que ma place elle est dans cette possibilité par la transmission que les gens se sentent mieux entre eux, avec les autres et avec leur corps... » Pour tous il s'agit prioritairement de respecter les différences et d'« enseigner » la tolérance loin de l'uniformité. Quelques nuances s'expriment toutefois. Ainsi, pour D. ce qui est priorisé, c'est :

« les notions d'observation et d'écoute pour être ensemble et du coup j'en arrive au respect. Le respect des uns et des autres, chercher les limites entre mon propre plaisir et le plaisir des autres. Ma liberté s'arrête là où la liberté des autres commence. »

Pour C., il s'agit de privilégier l'acceptation des différences dans le collectif :

« Cette danse-là, elle est tout sauf uniforme ... Il y a des exubérants, des timides, des boiteux et j'aime qu'il y ait tout le monde... ensemble dans la danse. La notion de qualité de danse pour moi... elle est insipide s'il n'y a pas la joie d'être ensemble avec un plus grand nombre y compris des enfants, des adolescents, des adultes, des personnes âgées... Chacun à la possibilité individuellement de s'habiter, s'abandonner totalement ou pas, mais au service d'un mouvement collectif. Si j'ai quelque chose à transmettre, c'est ça, c'est quasiment un vœu de société... C'est une démarche d'écologie culturelle. »

La technique : une structure et des variantes pour une meilleure appropriation

- 17 Malgré l'absence de question sur le sujet, la place de la technique est explicitée par les enseignants, elle diffère pour tous les trois, mais elle est incluse dans chacune des démarches. Pour C., qui n'enseigne qu'en stage actuellement, la technique arrive loin derrière des objectifs collectifs et individuels :

« La danse, pour moi c'est un moyen d'envisager, le temps d'un bal, comment ça pourrait être une humanité qui partage, respecte, qui chante et qui danse ; c'est pour ça que je ne me focalise pas sur la technique. Et pourtant, j'en ai, je suis cultivé, pour en arriver à ce stade, j'en ai bouffé, j'ai rencontré un tas de gens mais 40 ans après ou 50 ans après, j'ai l'impression que l'essentiel est là : une humanité en ronde en ce qui me concerne et que... une adhésion se fait. Ce n'est pas par hasard que les jeunes sont là, ils ressentent qu'ils peuvent par la danse se renforcer, rencontrer l'autre, toucher l'autre, le collectif, avoir éventuellement des histoires sensibles, des histoires amoureuses, amicales. »

Pour les deux autres intervenants, on relève un positionnement sensiblement différent à l'égard de la technique. En effet, même si la technique n'est pas première dans un sens analytique et précisément défini, c'est à partir de la codification des danses que la construction des contenus en matière d'appuis et la manière de les transmettre, est réalisée. Par exemple pour D. :

« J'essaie d'extraire de la danse sa substance, son squelette et donc les aspects techniques viennent après... Je pars de ces appuis principaux et ensuite je construis petit à petit, j'amène les gens vers des techniques qui garnissent ce que j'ai installé avec eux et je rajoute comme des legos par-dessus des legos. »

- 18 Le cadre installé par D. procède d'une analyse des principes essentiels inhérents aux danses de son territoire :

« Rester avec la musique, avoir la bonne intention d'engagement dans l'espace et d'engagement moteur. Des choses simples qui construisent des limites... l'écoute avec des partenaires, la mise en danse en musique, la verticalité qui correspond au moteur et au mouvement essentiel pour moi de ces danses-là. S'il reste dans ces trois choses-là, le danseur peut s'exprimer à sa manière. »

- 19 Pour S., l'essentiel réside dans le point d'appui que constitue la technique en vue d'une personnalisation :

« C'est à travers un support, un répertoire, une gestuelle des techniques, des bases ; je leur dis... vous avez ce support vous pouvez aussi être libre avec ce support parce que vous connaissez... la technique parce que vous pouvez être vous et aller plus loin avec cette technique dans cette danse-là. Nous, en posant un cadre, on amène à une certaine liberté, une prise de conscience qu'on peut se donner de la liberté. »

- 20 Dès lors on constate chez ces deux acteurs que la transmission de techniques entendues comme cadre pour D. ou comme base pour S. constitue un support à l'appropriation individuelle de manières de danser efficaces (pour soi, en fonction de sa propre morphologie). Mais, ces cadres et principes étayent aussi l'activité de création individuelle ou interindividuelle des apprentis-danseurs.

Comment transmet-on aujourd'hui ?

Une démarche construite pour tous et explicitée

- 21 Les artistes-intervenants ont tous trois conçu une démarche pédagogique personnelle, au service du type de danse qu'ils transmettent. C. explicite sa « pédagogie de la ronde », construite à propos de différents « ronds » de Poitou ou de Vendée. Il est très sensible à l'équilibre, à la résonnance collective d'une ronde « où chacun apporte son obole au mouvement global » (voir le rond de Barbâtre, par exemple²⁰). La démarche se traduit alors par une continuité entre finalités d'ensemble et motricité collective résonnante. Par ailleurs, la distinction qu'il opère entre des « danses enchaînées (rondes et chaînes) et dé-chaînées (bal limousine, avant-deux) » semble heuristique pour définir des démarches sensiblement différentes, des contenus et des focalisations particuliers. Ainsi, l'énergie partagée et transmise est comparée à un effet « dynamo... je prends de l'énergie à l'autre et je la restitue aussi à son contact », dans le cas des rondes. Cette distinction entre les deux types de danse nous semble pertinente et peut s'appliquer à tous les répertoires, elle a des conséquences sur la motricité des danseurs. Par exemple les danses enchaînées offrent assez peu de « degrés de liberté », alors que les danses dé-chaînées offrent des possibilités de mouvements beaucoup plus diversifiées en particulier pour le buste et les bras. Les deux autres intervenants décrivent leur approche de façon différente. Pour D. la réflexivité se focalise sur des contenus intégrés et orientés par la danse elle-même :

« Je pars du simple, de ce que je perçois d'essentiel dans chaque danse qu'on ne peut pas ne pas faire pour se sentir bien dans cette danse-là. Les notions d'appuis principaux avec cette amplitude verticale. Ce que j'appelle le "boing boing" en danse. Le rondeau ne peut pas se danser comme une bourrée à trois temps par exemple. »

- 22 S. pense sa démarche par étapes au fil des interactions sociales successives :
- « Aujourd'hui je me retrouve à apprendre à des gens et j'ai dû apprendre à apprendre pour en arriver là et ça c'est tout un tas d'étapes qui m'ont pris vingt ans, j'ai construit ma pédagogie et mes messages avec ça ».
- 23 Au sein des méthodes de chacun la musique, le rythme, la pulsation, constituent un point d'ancrage fort.

D. : « J'ai identifié des cellules rythmiques qu'on retrouve assez régulièrement et en fonction de comment sont organisées les cellules, on trouve la diversité des pas. »

S. : « Moi quand j'enseigne la bourrée je pars du principe qu'il y a un élément de base fondamental qui est la "pulse" (la pulsation). Je pars du 1 temps pour la bourrée à 3 temps, je leur dis c'est du 1 temps c'est une chose que j'avais entendue chez Xavier Vidal, ... [Elle frappe] et le corps va se mettre en mouvement sur des appuis sur des sensations et tout régulier ... pour passer d'une marche rythmée avec un tas de vocabulaire et des métaphores. Ça fait appel à l'imaginaire de chacun. ... les couleurs principales qui vont être pour moi, par exemple, y a tel appui... telle façon de tourner, toutes ces nuances-là et les frappés c'est des ponctuations que chacun fait siennes. »

Pour D. et S., le point de départ réside dans les appuis en relation avec la pulsation des danses.

- 24 Ce qu'ils explicitent aujourd'hui est le fruit d'un long cheminement, qui date de plus de vingt ans pour D. et S., de quarante ans ou plus même pour C.. Pour tous, leurs « méthodes » respectives prennent leur origine dans la socialisation primaire, tout

d'abord pour C. et S., ou primaire élargie pour D. mais également de l'observation et de la participation aux collectages, des rencontres successives dans les trois cas. Enfin, lors de ces entretiens ils ont tous exposé clairement leur attitude réflexive, leur observation active des réactions des danseurs formés en ateliers en stage et/ou en bals. Ainsi D. explicite les processus de régulation de sa démarche en fonction du public ; S. expose sa façon d'établir un diagnostic sur les besoins des pratiquants avant de commencer un stage. Tous les trois ont affirmé de façon quasi identique leur attention à l'hétérogénéité des pratiquants, proposant d'adapter la cadence et les étapes d'apprentissage (D.), les « couleurs » et le répertoire de pas et figures (S.), de focaliser sur l'écoute kinesthésique de l'autre pour C.. Ce qui a été dit est, dans les trois cas, l'aboutissement actuel et transitoire de leur expérience et de leur expertise.

Démontrer, étayer puis inciter à s'approprier voire à créer

- 25 La question des moyens utilisés pour enseigner, la place de la démonstration-imitation et d'autres indices ou modalités de guidage donne à voir, comme pour la technique, des positionnements sensiblement différents. De ce fait, si les trois intervenants utilisent la démonstration sans formuler de réticences (comme pour les enquêtes précédentes, dont celle de Cogerino²¹), son importance et sa conscientisation diffèrent. C. :

« Je démontre, il faut bien partir de quelque chose... Globalement pour moi quand c'est une danse enchaînée ma transmission c'est : osez les autres, plus que faites pied droit ou pied gauche. Je montre quelque chose effectivement mais pour moi c'est juste l'accès dans le mouvement à une structure sur laquelle on va s'accorder. »

- 26 Pour D., si la démonstration est utilisée, elle est stylisée Bruner²², et condensée à l'essentiel de la charpente de la danse :

« Sur le rondeau qui est une danse en 8 mesures, lorsque je mets les gens en danse (notamment les débutants) je ne vais pas leur montrer le pas complet... je vais tout d'abord poser les appuis principaux... Je vais inviter les gens à rentrer dans la musique, dans une ossature du pas sans avoir toute la chair qu'il peut y avoir autour du squelette. Je vais ensuite pratiquer les pas principaux avec la dynamique de ce moteur... »

Le modèle, n'est pas à copier strictement, il est un cadre précisé pas à pas puis dépassé. Ainsi :

« Peut-être dans une phase d'apprentissage, les gens vont essayer de me copier dans ce que je fais mais ce que j'ai en tête c'est qu'ils s'en détachent, que les gens créent leur propre univers tout en gardant le rôle du modèle qui est juste un exemple de cadre... un cadre rythmique, un cadre d'attitude corporelle, un cadre collectif et à l'intérieur de ces différentes manières de construire le cadre, chaque danseur va pouvoir s'exprimer de différentes manières. » (D.)

- 27 Au début des apprentissages, la démonstration est présente pour tous, c'est la démonstration d'une structure car D. et C. ne démontrent pas la danse dans sa « forme idéale », maîtrisée. Le positionnement de S. est différent, au début de la séquence la démonstration de la danse « maîtrisée » est réalisée, dans sa globalité. Par la suite, tels les éléments d'une boîte à outils, S. installe des repères dont les apprenants ont à se saisir :

« J'installe les couleurs, les appuis il y a tous les mouvements corporels qui dépendent des appuis, le balancier du corps... Cela peut donner plusieurs déclinaisons de pas, plusieurs allures, plusieurs pas, selon si les appuis sont ouverts

ou fermés, ça peut donner des possibilités ou pas... j'essaie juste de leur donner un lexique de choses qui va les amener à pouvoir s'exprimer eux. »

- 28 Démonstration et technique ont, dès lors, une vocation émancipatrice. Par ailleurs, d'autres modalités que la démonstration sont aussi utilisées. C., D. et S. font usage de procédés originaux de stylisation verbale telles que les métaphores (S) ou encore des onomatopées (C.²³ et D.). Selon D. : « je reste sur des onomatopées car elles peuvent très vite être en lien avec ce qu'on ressent dans notre corps ».

Discussion

- 29 Cette enquête auprès d'artistes-intervenants chevronnés issus de différents territoires avait pour but de montrer certains aspects actuels de la transmission en danses traditionnelles. Il s'agissait d'expliquer comment s'y prennent les intervenants pour concilier la transmission d'un patrimoine immatériel, tout en ménageant des espaces d'appropriation et d'interprétation par les pratiquants. Malgré les difficultés inhérentes à toute recherche sur les pratiques populaires régulièrement mentionnées en sociologie²⁴, les données recueillies procèdent d'une construction psychopédagogique et ethnographique qui permet de lutter contre les stéréotypes attachés au « populaire » et d'affiner la transmission des danses qualifiées de « traditionnelles ». Nombreuses sont les convergences tant dans les valeurs transmises que dans les contenus et les modalités de « mise en danse ». Les intervenants privilégient tous les trois le plaisir de danser et les valeurs collectives de tolérance, d'acceptation des différences, ils valorisent tous la finalité du Bal, avec quelques nuances ; dans le cas de C., on ressent le poids fort de l'héritage du père :

« L'éducation populaire c'est la pollinisation, faire en sorte que ce pollen soit suffisamment chargé de sens, de culture, d'émotions, pour qu'à quelque endroit où il se pose ça ne décroche pas trop vite et qu'il puisse nourrir quelqu'un. »

- 30 S'ils accordent une place plus ou moins importante à la transmission de codes, de bases techniques, ils pourvoient aussi les pratiquants de cadres qui se veulent émancipateurs. Contrairement aux observations précédentes en danse, ils utilisent la démonstration tout en permettant aux apprentis-danseurs de s'en détacher, de s'approprier la danse en fonction de leurs compétences personnelles qu'elles soient de l'ordre de la morphologie, de la dynamique, ou de leur état psychophysiologique du moment. Ils adaptent par ailleurs leur démarche au contexte et au public, valorisant tous une relation d'imitation-modélisation interactive assortie de stylisations verbales et d'onomatopées pour accompagner l'apprentissage.
- 31 Cependant, la déclinaison particulière des finalités et des moyens utilisés laisse émerger des démarches personnelles et des façons de faire particulières. Ainsi, le plus avancé en âge et en expérience, C., privilégie des finalités sociales et sociétales. Son fil conducteur, l'héritage de l'Éducation Populaire, est extrêmement vivace puisqu'il traverse sa démarche des valeurs transmises aujourd'hui jusqu'à l'estime de soi dans la ronde et la résonance motrice en souhaitant une « humanité meilleure pour tous ». S. enseigne un « prototype de danse », la bourrée et développe une démarche autour d'une boîte à outils, lui permettant d'individualiser les contenus et d'inciter au jeu au sein du couple de danseurs. D., pour sa part, a conçu une démarche rationnelle, nourrie d'une formation initiale en STAPS²⁵, il a aussi été amené à danser des répertoires de contextes et de territoires différents du sien, ce qui l'a pourvu d'outils qu'il a

conscientisé et organisé grâce à une démarche réflexive. Enfin, si l'âge, l'expérience, la trajectoire de vie, sont des marqueurs forts de leurs démarches respectives, les caractéristiques du répertoire enseigné participent aussi de la compréhension des différences. Ces spécificités seraient certainement plus saillantes si d'autres territoires au sein desquels les pratiques dansées ont une dynamique historique et anthropologique différente comme la Bretagne ou le Pays basque, constituaient les terrains d'étude.

Conclusion

- 32 Cette première investigation exploratoire met en évidence une cohérence assez forte entre les intentions d'éduquer une attention à l'autre, à soi, à la musique et les moyens utilisés pour « mettre en danse » et préparer le bal. Les finalités et les modalités de transmission exprimées par les intervenants, tout en ayant un ancrage fort dans les collectages, s'inscrivent pleinement dans la société d'aujourd'hui. Ils cherchent tous à concilier l'enseignement de danses codifiées, qui grâce à leur dimension collective au sein des rondes, des chaînes ou de couples, « font société le temps d'une danse » (C.), ménageant cependant une expérience individuelle forte. Par-delà l'usage de modélisations interactives et de stylisations de ce qu'il y a à réaliser, ils pourvoient les apprentis-danseurs de repères permettant à chacun de se réapproprier une relation au corps, à soi, aux partenaires ou au groupe. Contrairement à certaines idées reçues, interroger ces intervenants met à jour et nuance la frontière entre, d'une part, la tradition collectée et, d'autre part, l'innovation. Loin des catégorisations issues de la sociologie de la légitimité²⁶, les données montrent, à l'aune de trajectoires individuelles fortement ancrées dans des territoires, ce qui se joue dans l'enseignement de la danse traditionnelle en dépassant les clichés attachés au « populaire ». Ces constats sont à rapprocher des considérations de Donnât quant à l'hybridation croissante des univers culturels et à l'idée d'éclectisme de la culture²⁷. Les limites de cette étude résident en premier lieu dans la construction des données, influencée par l'épistémologie des chercheuses qui sont aussi pratiquantes. Par ailleurs, une observation des pratiques *in situ* permettrait aussi de préciser les modalités et les dynamiques interactives. Gageons cependant que cette investigation incite à de futures études de trajectoires et de démarches « remarquables », constituant un terreau fertile pour l'intervention et la formation en danses traditionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI Jean-Pierre, « Styles d'apprentissage et modes de pensée », in HOUSSAYE Jean (dir.), *La Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

BANDURA Albert, *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986.

- BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- BRUNER Jérôme Seymour, *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France, 1983.
- CARTON Laetitia, *Le Grand Bal*, Pyramide Vidéo, 2019, documentaire, 86 minutes, DVD.
- Ciac Boum, « On dit de moi », *Rond de Barbâtre*, www.legrandbarbichonprod.com, capté le 9/11/2018 au Confort Moderne de Poitiers, [en ligne], <https://www.legrandbarbichonprod.com/artistes/ciac-boum-6>, page consultée le 21 mai 2019.
- COGERINO Geneviève, « Danse en EPS : les dilemmes du guidage vers la création », *Spirale : revue de recherches en éducation*, Association de pédagogie et de didactique de l'École normale de Lille, 2015, [en ligne], <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01640090/>, page consultée le 12 novembre 2020.
- DONNAT Olivier, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994.
- GASNAULT François, « Les enjeux de la danse dans les réseaux "revivalistes" français », *Recherches en danse*, n° 4, 2015, site www.chercheurs-en-danse.com, [en ligne] <http://danse.revues.org/1185>, page consultée le 01 octobre 2016.
- GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil, 1993.
- HARBONNIER-TOPIN Nicole, BARBIER Jean-Marie, « How seeing helps doing, and doing allows to see more: the process of imitation in the dance class », *Research in Dance Education*, n° 3, vol. 13, 2012, pp. 301-325.
- LAFONT Lucile, *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse de doctorat en psychologie, sous la direction de Fajda Winnykamen, Université Paris Descartes, 1994.
- LAFONT Lucile, « Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans », *Revue STAPS*, n° 58, vol. 2002a, 2002, pp. 69-79.
- LAFONT Lucile, « Techniques, modèles et didactique de l'EPS », *Revue STAPS*, n° 59, vol. 2002b, 2002, pp. 57-70.
- LAFONT Lucile, « Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS », in QUIDU Mathieu (dir.), *Les Sciences du sport en mouvement : tome II, innovations théoriques et implications pratiques*, Paris, L'Harmattan, 2014, pp. 403-423.
- PASQUIER Dominique, « La "culture populaire" à l'épreuve des débats sociologiques », *Hermès, La Revue*, n° 2, vol. 42, 2005, pp. 60-69.
- RAIBAUD Yves, « Comptes rendus », *L'Information géographique*, n° 4, vol. 82, 2018, pp. 141-146.
- RIZZOLATTI Giacomo, SINIGAGLIA Corrado, *Les Neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- WINNYKAMEN Fajda, *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF, 1990.

NOTES

1. COGERINO Geneviève, « Danse en EPS : les dilemmes du guidage vers la création », *Spirale : revue de recherches en éducation*, Association de pédagogie et de didactique de l'École normale de Lille, 2015, [en ligne], <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01640090/>, page consultée le 12 novembre 2020. HARBONNIER-TOPIN Nicole, BARBIER Jean-Marie, « How seeing helps doing, and

- doing allows to see more: the process of imitation in the dance class », *Research in Dance Education*, n° 3, vol. 13, 2012, pp. 301-325.
2. GASNAULT François, « Les enjeux de la danse dans les réseaux “revivalistes” français », *Recherches en danse*, n° 4, 2015, site www.chercheurs-en-danse.com, [en ligne], <http://danse.revues.org/1185>, page consultée le 01 octobre 2016.
 3. CARTON Laetitia, *Le Grand Bal*, Pyramide Vidéo, 2019, documentaire, 86 minutes, DVD.
 4. LAFONT Lucile, « Techniques, modèles et didactique de l'EPS », *Revue STAPS*, n° 59, vol. 2002b, 2002, pp. 57-70. LAFONT Lucile, « Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS », in QUIDU Mathieu (dir.), *Les Sciences du sport en mouvement : tome II, innovations théoriques et implications pratiques*, Paris, L'Harmattan, 2014, pp. 403-423.
 5. ASTOLFI Jean-Pierre, « Styles d'apprentissage et modes de pensée », in HOUSSAYE Jean (dir.), *La Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
 6. BANDURA Albert, *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986. WINNYKAMEN Fajda, *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF, 1990.
 7. LAFONT Lucile, *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes*, Thèse de doctorat en psychologie, sous la direction de Fajda Winnykamen, Université Paris Descartes, 1994.
 8. WINNYKAMEN Fajda, *op. cit.*
 9. LAFONT Lucile, « Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans », *Revue STAPS*, n° 58, vol. 2002a, 2002, pp. 69-79.
 10. RIZZOLATTI Giacomo, SINIGAGLIA Corrado, *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2008.
 11. COGERINO Geneviève, *art. cit.*
 12. RAIBAUD Yves, « Comptes rendus », *L'Information géographique*, n° 4, vol. 82, 2018, pp. 141-146. Le film *Le Grand Bal* (CARTON Laetitia, *op. cit.*) est une illustration des pratiques « Trad » et « Folk » au sein du « Grand Bal de l'Europe » qui se déroule à Gennetines dans l'Allier tous les étés.
 13. Les observations ont eu lieu en juillet 2017 et 2018 à Gennetines (03), en août 2018 et 2019 à Astafolk (47) et en septembre 2018 à Foulpougne (16).
 14. L'UPCP désigne ici l'Union Poitou Charentes pour la Culture Populaire.
 15. BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
 16. PASQUIER Dominique, « La “culture populaire” à l'épreuve des débats sociologiques », *Hermès, La Revue*, n° 2, vol. 42, 2005, pp. 60-69.
 17. BOURDIEU Pierre, *op. cit.*
 18. GASNAULT François, « Les enjeux de la danse dans les réseaux “revivalistes” français », *Recherches en danse*, n° 4, 2015, site www.chercheurs-en-danse.com, [en ligne], <http://danse.revues.org/1185>, page consultée le 01 octobre 2016.
 19. Dont J. Engelvin, les frères Champion et C. Frappa.
 20. Ciac Boum, « On dit de moi », *Rond de Barbâtre*, www.legrandbarbichonprod.com, capté le 9/11/2018 au Confort Moderne de Poitiers, [en ligne], <https://www.legrandbarbichonprod.com/artistes/ciac-boum-6>, page consultée le 21 mai 2019.
 21. COGERINO Geneviève, *art. cit.*
 22. BRUNER Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France, 1983.
 23. Voir à ce sujet les scènes coupées du *Grand Bal*, Avant deux de Coutant.
 24. GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil, 1993.
 25. Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
 26. BOURDIEU Pierre, *op. cit.*
 27. DONNAT Olivier, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994.

RÉSUMÉS

La période actuelle voit se développer la pratique des danses traditionnelles et folk au sein de contextes festifs, que ce soit des bals, des festivals, des ateliers. Souvent issue des pratiques de folklore, la transmission est spontanément rattachée à la démonstration de gestuelles précises, formes de mouvements héritées du folklore et/ou à la réalisation de chorégraphies données à voir aux spectateurs. Pourtant, les images telles que le documentaire « Le Grand Bal » montrent des évolutions et des décalages dans ce que l'on étiquette comme « le Trad » ou « le Folk ». Ainsi, notre investigation vise à élucider et préciser les contenus, les fonctions et les formes de transmission en usage aujourd'hui en interrogeant la tension entre la transmission de traditions et l'incitation à l'innovation, à partir d'entretiens et d'observations auprès d'artistes-intervenants issus de trois territoires différents en France.

The current period sees the development of traditional and folk dances in festive contexts as balls, festivals, workshops. Often, emerging from folklore practises, transmission of dances is spontaneously linked to the demonstration of specific gestural forms of movements inherited from folklore and / or to the realisation of given choreographies. However, the documentary "Le Grand Bal" shows evolutions and lags in what is labelled as "the Trad" or "the Folk". Thus, our investigation aims to elucidate and clarify the contents, functions and forms of transmission used today by questioning the dialectic between transmission of traditions and incitement to innovation, from interviews and observations with artists-teachers from three different territories in France.

INDEX

Mots-clés : culture populaire, guidages, transmission

Keywords : Folk culture, guidance procedures, transmission

AUTEURS

LUCILE LAFONT

Equipe Vie Sportive du Laces EA 7437, Université de Bordeaux

Professeur d'EPS en Lycée puis Professeur Agrégé d'EPS à l'Université Paris X Nanterre, pratique différents styles de danses, dont les Danses traditionnelles. Après un cursus complémentaire en psychologie, elle a soutenu un doctorat au LAPSDEE de l'Université Paris Descartes, portant sur le rôle des procédures de guidage selon la nature des tâches motrices. Maître de conférences puis Professeur des Universités en STAPS à l'Université de Bordeaux, elle encadre et publie, au sein du LACES, des recherches sur les procédures de guidage et les interactions coopératives et tutorielles. Par ailleurs, membre de plusieurs associations de Danses et Musiques traditionnelles, elle participe au Grand Bal de l'Europe.

CHRISTIAN PACHER

Grand Barbichon Prod., Ciac Boum

Musicien, danseur, auteur compositeur et interprète, il s'est formé dans le milieu associatif depuis son plus jeune âge en Poitou. Il est issu d'une famille de collecteurs et d'interprètes de la tradition orale paysanne. Il obtient un DUT Carrières Sociales option animation à l'Université

Bordeaux Montaigne puis entame son parcours professionnel de musicien animateur. Titulaire d'un DE d'enseignement en musiques traditionnelles, il partage son activité entre enseignement au CFMI Poitiers, au POLE SUP Poitiers et à la scène. Musicien de Bals, de concerts et comédien, il arpente les scènes françaises et européennes notamment avec le trio Ciac Boum dont il est le fondateur ou encore avec les Danseurs de l'Opéra de Paris.

DANIEL DETAMMAEKER

Collectif Dahu, TradEthic, Nhac !, Clica Dròna

Danseur formé au sein des associations La Camba Tòrta et Les Danseurs du Brulhois (82). Il a intégré Les Fabulous Trobadors et les Bombes2Bal en tant qu'artiste chorégraphique, participant à plusieurs spectacles tels que Sur Tes Pas, ou Passatge. Il est Passeur de danses du Sud Ouest Occitan, Pays Basque et Brésil depuis 1998, majoritairement en milieu associatif. Diplômé de la Licence STAPS option Activité Physique Adaptée et titulaire du DEM, il est musicien solo dans divers groupes comme Clica Dròna ou encore Nhac ! Son activité passe les frontières de l'Europe. Par ailleurs il est géo biologiste depuis 2015.

SARAH SEREC

Associations de la région Auvergne

Danse d'abord en famille puis, puis au sein de bals populaires et traditionnels. Des rencontres avec des musiciens & danseurs traditionnels l'incitent à créer ses premiers ateliers de danses traditionnelles (1997). Animant des stages de danses et surtout de bourrée 3 temps, elle accompagne le Duo Artense, le Trio DCA, le Duo Bona/Capel et d'autres musiciens. Sa sensibilité lui a permis de participer à des spectacles territorialement marqués, démontrant sa musicalité personnelle. Elle œuvre bénévolement au sein d'associations et collectifs sur des ateliers de danses traditionnelles et sur l'organisation de festivals ou autres actions culturelles locales. Elle est également administratrice et élève au sein d'une école de musique dans le Cantal.

MARIE-FRANCE FANTON-BAYROU

Equipe Vie Sportive du Laces EA 7437, Université de Bordeaux

Professeur agrégé d'EPS au lycée français de Tunis, elle est actuellement doctorante en STAPS sous la direction du Professeur Lucile Lafont au sein de l'Equipe Vie Sportive du LACES. Dans le cadre de l'enseignement par situations complexes, ses recherches portent sur les procédures de guidage de l'enseignant selon son expertise en danse ainsi que sur les interactions coopératives entre élèves de collège pour la conception de projets chorégraphiés. Elle a vécu plusieurs stages en danse contemporaine en tant que pratiquante et formatrice. Elle porte des projets associant la danse à différents univers : « Dansons l'histoire », « Danse au musée », « Dansons le monde » avec des publics de collégiens et lycéens.