

## « **Processus de transmission interculturelle en danse africaine : le cas d'un projet artistique en classe d'intégration** »

**Marielle BRUN**

**Mots-clés** : Transmission, danse africaine, interculturalité, projet artistique, école, tradition.

Le titre de ce stage « **Les traversées du corps dans la transmission : tradition, filiation, métissage** » nous invite à un voyage. Je vous propose ici d'explorer, à partir d'une étude de cas, comment les termes de cet intitulé peuvent dialoguer entre eux et dévoiler des tissages susceptibles de remettre en cause nos approches et nos catégorisations.

Selon le sens commun, il est d'usage d'opposer les « danses traditionnelles » aux « danses dites de création ». Les premières seraient transmises selon le mode de la reproduction, en visant la conservation de ce patrimoine culturel de génération en génération, au sein de communautés plus ou moins larges. Elles participeraient ainsi à l'identité culturelle de groupes sociaux qui témoignent alors, par la pratique partagée de ces danses traditionnelles, de leur appartenance à un terroir. Leur fondement s'ancre dans le passé. Les danses de création, quant à elles, se singularisent par leur caractère d'invention, de nouveauté voire d'originalité. Chaque production, unique par essence, vise alors sa consécration en tant qu'œuvre, attestée par la signature par son auteur, le chorégraphe. Les danses de création se donnent à voir sur scène à un public dont la présence finalise le spectacle. Celui-ci représente la situation centrale de la transmission de ce domaine artistique.

Cette distinction macroscopique d'usage pratique trouve cependant ses limites. En effet, on observe des danses scéniques qui « empruntent », pour les recomposer, des éléments (des gestes, des dispositions spatiales...) aux danses traditionnelles. Par ailleurs, des danses traditionnelles s'emparent des logiques scéniques de la danse de création pour se constituer en spectacles qui se distancient alors des pratiques et des communautés qui les ont générées. Les catégorisations apparaissent alors moins aisées, plus incertaines.

Si on s'intéresse maintenant aux pratiques scolaires, de nombreuses questions se font jour : quelle pertinence peut-il y avoir aujourd'hui à proposer des pratiques s'appuyant sur la

transmission de danses traditionnelles hors des contextes qui les ont générées ? Quels peuvent être les enjeux à faire accéder les élèves à des formes culturelles qui identifient voire authentifient des groupes sociaux particuliers ? Dans les actes même de transmission, quelle place prennent respectivement la « tradition » et la création ? Quelle est finalement la nature de l'expérience proposée aux élèves ?

Ce champ de questionnement s'ouvre à propos de la transmission des « danses traditionnelles » mais concerne de façon tout aussi pertinente les « danses identitaires » telles que le hip-hop par exemple.

Notre propos va s'organiser en 6 grands points :

- la présentation du contexte de notre étude de cas ;
- un questionnement sur la danse africaine en tant qu'objet culturel ;
- la définition de notre objet d'étude ;
- l'explicitation du cadre théorique et de la méthodologie de recherche ;
- le développement des résultats ;
- la conclusion.

### **1. Présentation du contexte de l'étude**

Notre étude a été conduite lors d'un projet artistique fondé sur la danse africaine dans le cadre d'une « classe à PAC » (1) durant l'année scolaire 2002-2003. Ce projet a été conçu en partenariat entre une équipe éducative (une institutrice, un instituteur spécialisé, une orthophoniste), un danseur-chorégraphe (Nabi Camara) de culture africaine et son percussionniste (Laurent), un plasticien et moi-même. Il a concerné 35 élèves, dont 26 sont issus d'une classe de CM1 (19 filles et 7 garçons) tandis que 9 sourds et malentendants (4 filles et 5 garçons) sont issus d'une classe spécialisée. Ces derniers ont un handicap de surdité variable : certains sont équipés d'un appareil d'amplification auditive, tous savent communiquer en langue des signes et quelques-uns communiquent également en langue orale. Pour certains, ce handicap sensoriel se double d'un handicap psychique ou physique.

Nabi Camara est originaire de Guinée, il pratique les danses et les percussions traditionnelles des *Soussous*, un peuple de pêcheurs de la basse côte de ce pays mais également d'autres danses qu'il a acquises au cours de sa carrière de danseur dans les Ballets Nationaux du Sénégal. Il mène actuellement une activité professionnelle de danseur chorégraphe en France et notamment dans la région clermontoise et se produit régulièrement en spectacle. Parallèlement, il enseigne les danses traditionnelles guinéennes et sénégalaises

auprès de publics diversifiés. Ses années d'expérience lui ont permis d'acquérir une réelle expertise dans la transmission.

**Le projet** se déroule de novembre 2002 à juin 2003 tous les jeudis après-midi au sein de l'école. Il vise plusieurs objectifs :

- l'ouverture culturelle des élèves à travers une approche interdisciplinaire ;
- l'intégration des sourds et malentendants ;
- et la production par les élèves d'un conte africain destiné à être mis en scène dans un spectacle réunissant la danse, la voix et les percussions.

En effet, dans de nombreux pays d'Afrique, l'apprentissage de ces techniques est mené conjointement et le sens même du terme danse renvoie traditionnellement à des pratiques associant activité corporelle, vocale et musicale. Pour Thiérou (2001), danseur chorégraphe et chercheur, « La danse traditionnelle africaine naît de l'union intime du son et du geste, du mouvement et de la musique ». Aussi Nabi, lui-même danseur et musicien, envisage-t-il d'initier les enfants à ces trois activités

Le projet s'organise en 5 étapes sur l'année. Notre étude porte sur la première, qui comprend 5 séances échelonnées sur 5 semaines consécutives de Toussaint à Noël 2002.

**L'objet de cette première phase** est de faire accéder les 35 élèves à des éléments de culture africaine en sollicitant Nabi et Laurent, pour créer les conditions d'un bain culturel. Les élèves sont alors divisés en deux groupes mêlant les deux types de population (entendants et non-entendants) pour favoriser l'intégration. Chaque groupe est confronté à une pratique mettant en jeu les percussions, le chant et la danse africaine durant 5 séances d'une heure.

## **2. La danse africaine en tant qu'objet culturel**

Favoriser l'ouverture culturelle des élèves, les faire accéder à des éléments de « culture africaine », et plus particulièrement de « danse africaine » suppose de s'interroger sur cet objet culturel, support de la transmission.

Pour Radcliffe-Brown (1968, p.70), la « 'culture' désigne le processus par lequel une personne acquiert savoir, habileté, idées, croyances, goûts, sentiments, au contact d'autres personnes ou objets comme les livres ou œuvres d'art. Dans une société particulière, on peut découvrir certains processus de *tradition culturelle*, en donnant au mot tradition son sens littéral de transmission (...). » Pour Pouillon (1991, p.710) « La tradition se définit (...) comme ce qui d'un passé persiste dans le présent où elle est transmise et demeure agissante et acceptée par ceux qui la reçoivent et qui, à leur tour, au fil des générations, la transmettent. (...) Cet ensemble plus ou moins cohérent, c'est ce qu'on appelle une culture. »

Ces définitions nous permettent ainsi un 1<sup>er</sup> positionnement entre les 3 termes, culture, tradition et transmission. La tradition est ce qui se transmet selon une dimension inter-générationnelle et l'ensemble des dispositions acquises par les individus d'un groupe donné constituent la culture. Dès lors, deux axes sont à explorer. Le 1<sup>er</sup> s'intéresse à la spécificité des cultures, leur identité, leurs acteurs, leurs objets, leur dynamique. Le deuxième interroge la notion de transmission.

→ Concernant le 1<sup>er</sup> point, Lévi-Strauss (1952) postule que chaque culture est à la fois semblable et différente des autres selon les traits culturels et l'échelle considérés.

En ce qui concerne la culture africaine, certains éléments culturels apparaissent communs à plusieurs régions, pays voire parties de continent alors que d'autres en revanche sont beaucoup plus locaux. Les traditions culturelles sont en réalité davantage liées aux ethnies qui les véhiculent, c'est-à-dire à des groupes sociaux, qu'aux découpages administratifs des états qui sont des conséquences de la colonisation. Jewsiewicki (2001) écrit à ce propos que l'« Afrique est une autant que plurielle ».

A propos du terme de « danse africaine », G. Gore (1998) souligne qu'elle recouvre un ensemble de pratiques très hétérogènes. Les danses des cinquante états d'Afrique présentent entre elles davantage de différences que de similitudes. « Louis Akin, chorégraphe ivoirien (...), indique qu'il y a plus de soixante communautés ethniques en Côte d'Ivoire et au moins autant de syntaxes ou d'accents chorégraphiques (...) » (Konate, 2001). L'expression générique « danse africaine » traduit ainsi une construction discursive qui s'est faite dans l'interaction des discours et des pratiques : celles des danses traditionnelles villageoises mais aussi des Ballets Nationaux tels ceux du Sénégal et des créations chorégraphiques occidentales qui empruntent les formes gestuelles des danses africaines comme matériaux de composition.

→ Concernant le 2<sup>e</sup> point, la transmission, et plus particulièrement la transmission de la danse, nous mettrons en regard les analyses de Y. Guilcher (2001) qui concernent la danse traditionnelle en France et d'A. Tiérou danseur, chorégraphe africain.

S'inscrivant dans une perspective dynamique de la culture, Guilcher postule que « le visage que nous connaissons à nos danses traditionnelles est partout l'aboutissement d'une histoire » (*ibid.* p.51). Les danses ainsi situées dans un contexte doivent être appréhendées comme le résultat d'évolutions liées aux changements de l'environnement au sens large, à leur transmission et à l'incorporation d'emprunts à d'autres groupes culturels. « Par ailleurs, les emprunts les plus décisifs pour une culture traditionnelle ne sont pas toujours faciles à apprécier du fait qu'il s'agit le plus souvent d'emprunts partiels : on n'emprunte pas l'œuvre

ou la pratique d'un autre groupe, mais tel constituant de l'œuvre, tel aspect de la pratique, celui dont on a besoin, et tel qu'on le perçoit à travers ce besoin et à travers les conditionnements de l'expérience acquise antérieurement. » (*ibid.* p.42)

Ces remarques soulignent que l'observation des danses traditionnelles à un moment donné ne permet pas facilement d'identifier la dynamique de l'histoire et des échanges interculturels qui en ont fondé l'élaboration. Cette réflexion conduit Y. Guilcher à considérer que « ce n'est pas le problème de l'*origine* qui est pertinent mais celui des *genèses*. » (*ibid.* p.51)

Dans cette recherche de la genèse de l'apparition de telle ou telle danse ou de caractère particulier d'une danse, le mode de transmission joue un rôle fondamental. Guilcher (*ibid.*) différencie deux formes de transmission tant du point de vue de leurs modalités que de leurs visées : l'enseignement et l'imprégnation. Dans le premier cas souvent institutionnalisé, la transmission vise la conservation des danses traditionnelles au sens de leur reproduction dans un souci de conformité. L'enseignant est alors lui-même qualifié voire diplômé pour assurer cette transmission. Dans le deuxième cas concernant le cadre de la vie sociale villageoise, les danseurs n'ont habituellement pas le souci de transmettre leurs danses. Mais ceux qui les apprennent, en général les enfants, se les approprient parce qu'ils le souhaitent et que cela a un sens pour eux dans le contexte de l'action et du groupe social.

Selon Guilcher (*ibid.*), le deuxième mode de transmission par imprégnation engendre une diversité d'évolutions (*les genèses*) des danses par opposition aux pratiques conservatrices de l'enseignement institutionnalisé. Ces observations peuvent être mises en parallèle avec celles faites par Tiérou (2001) à propos de la danse africaine. Ce dernier note la conception passéiste dans laquelle se sont installés les Ballets Nationaux. Les objectifs étaient, dans les premières années d'Indépendance des pays africains colonisés, de montrer à l'ensemble de la communauté internationale l'ensemble des différentes danses des ethnies qui composaient leurs pays respectifs. « Malheureusement, faute de réflexion, d'auto-critique, d'esprit critique, le souffle de l'authenticité a pris la danse africaine traditionnelle en otage et l'a enfermée dans le ghetto de répétitions pures et simples des traditions léguées par l'Afrique d'hier, au mépris de tout esprit d'innovation. (...) » (*ibid.* p. 45)

Les Ballets Nationaux sont ainsi devenus pour Tiérou (*ibid.*) un espace d'enferment alors que la danse qui occupe une place fondamentale dans la vie sociale des Africains est plutôt un espace d'expression. « Tout leur univers est imprégné de danse (...) En Afrique, la danse occupe de multiples fonctions. Elle est prière, séduction, passion, thérapie et divertissement. Elle se déroule partout : dans les maisons, les gares, dans les champs, dans les

fermes, dans les stades, devant les tribunaux, sur les marchés, sur les lieux de travail. » (*ibid.* p.69). Il est intéressant de considérer que, dans le cas particulier de notre recherche, Nabi a lui-même vécu les deux formes de transmission. Il a ainsi incorporé des valeurs, des pratiques issues des deux lieux que sont les ballets nationaux du Sénégal et la vie des villages guinéens et sénégalais.

### **3. Définition de l'objet d'étude**

Il s'agit d'analyser la ou les forme(s) de transmission des danses traditionnelles que Nabi exploite pour permettre l'accès des élèves à des éléments de culture africaine dans la perspective de construire une danse partagée par tous au sein de la classe. Plus précisément, nous nous intéresserons à la façon dont Nabi construit au sein même des situations de transmission une expérience collective d'incorporation d'éléments culturels guinéens et sénégalais.

Dans ce projet, et c'est ce qui en fait la spécificité, sont mises en présence des personnes porteuses de cultures différentes (Nabi, les enfants malentendants, les enfants entendants, le percussionniste), qui sont confrontées à l'impératif de collaborer autour d'un projet commun. Il relève ainsi du champ de « l'interculturel » de par la nécessité de coordination des actions des différents acteurs en vue d'une production collective et la diffusion auprès de tous des éléments de culture africaine choisis.

Un autre enjeu est alors de comprendre comment, à partir d'une situation de co-présence d'acteurs ayant des cultures différentes et produisant des actions singulières, se construit une expérience collective porteuse d'un sens partagé par tous. Notre focalisation se portera ainsi sur l'intervention de Nabi pour comprendre par quelles actions de transmission et par quels éléments culturels, il réussit à faire émerger une micro-culture de groupe au cours de ses interactions avec les élèves.

### **4. Cadre théorique et méthodologie de la recherche**

Notre étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'action et de la cognition située (Schuman, 1987). L'approche anthropologique adoptée repose sur plusieurs postulats.

Tout d'abord, toute action humaine est conçue comme située c'est-à-dire indissociable de la situation dans laquelle elle apparaît. Dès lors, l'acte de transmission, comme celui d'apprentissage, doit être étudié *in situ*, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales (humaines et matérielles) au sein duquel il émerge. Chacune de ces conditions telles que l'organisation du groupe, la musique, l'espace, les objets, mais

également les actions de chacun, élève et enseignant, peuvent devenir des ressources exploitables par les individus pour agir.

Le processus par lequel les acteurs exploitent certains éléments de l'environnement pour organiser leurs actions repose sur l'attribution de significations aux événements perçus. Tout acte de transmission, ou d'apprentissage, est alors à concevoir comme une activité de production de sens. Celui-ci ne peut cependant être décodé par les acteurs qu'à travers un cadre commun d'intelligibilité. Grâce à celui-ci, les expériences individuelles peuvent se tisser en action collective dans la mesure où le comportement de chacun devient interprétable pour les autres selon des significations communes ou "inter-subjectives".

Du point de vue de la méthodologie, la construction des matériaux s'est faite selon deux volets :

→ le premier a consisté en un enregistrement des manifestations observables de l'activité de Nabi et des élèves, c'est-à-dire leurs comportements en classe (gestes, postures, déplacements et communications verbales) et à en faire une description ethnographique minutieuse. Quatre séances de cinquante minutes environ pour chacun des deux groupes d'élèves constitués (soit huit séances au total) ont été observées, dont deux enregistrées en vidéo.

→ le second a consisté à s'intéresser aux aspects subjectifs de l'expérience vécue par les acteurs, c'est à dire aux significations qu'ils attribuent à leur propre activité. Nabi et Laurent ainsi que neuf élèves, dont quatre sourds ou malentendants, ont participé à des entretiens d'explicitation en-dehors des séances pratiques. L'analyse s'est ensuite appuyée sur la mise en correspondance de ces deux types de matériaux.

## **5. Résultats**

Les résultats montrent que la transmission interculturelle opérée par Nabi repose sur l'installation d'un cadre d'action collective qu'il co-construit *in situ* avec les élèves en exploitant différentes ressources.

La présentation des résultats est organisée en trois points, qui exposent et analysent la façon dont Nabi exploite ces différentes ressources pour transmettre ainsi que la nature de l'activité générée par ce cadre. Ces trois points sont la dimension musicale et rythmique de l'expérience, son caractère d'action collective et la nature interprétative de l'activité corporelle. Disjoints pour les besoins de l'exposé, ces trois points sont intimement mêlés dans l'expérience.

### **5.1 La dimension musicale et rythmique de l'expérience**

Durant les 5 séances observées, Nabi distribue le temps en deux séquences : l'une pendant laquelle les élèves jouent des percussions, puis une autre qui lui succède pendant laquelle les élèves apprennent à danser. Ces deux moments ont en commun la présence permanente de la musique, qualifiée de « musique vivante » puisqu'elle est jouée *in situ*. Ce premier trait de l'expérience caractérise les pratiques traditionnelles de danse, et pas seulement de culture africaine. Mais ce qui nous intéresse est d'analyser comment cet élément façonne l'expérience c'est-à-dire en quoi il conditionne les actes de transmission de Nabi et l'activité des élèves.

Lors de la première séance, la musique vivante est tout d'abord le moyen d'accueil des élèves par Nabi et Laurent. En effet, dès leur arrivée dans la salle, les enfants sont invités à s'asseoir par terre en face des deux intervenants. Sans discours superflu, ces derniers les plongent d'emblée dans une marée de sons rythmés à travers l'interprétation d'un rythme que Nabi qualifiera ensuite de rythme djoulé. La relation que Nabi entretient à la fois avec son tambour, un djembé, et avec les vibrations sonores qu'il produit est forte et intimiste. Son implication totale dans ce qu'il joue fait de ce premier moment non pas une démonstration mais plutôt une offrande. Le rythme comme un cadeau de bienvenue et à travers cet acte, l'expérience d'un élément culturel fort de nombreuses sociétés traditionnelles : la musique en guise d'accueil.

Dès ce premier contact, les flux de sonorités rythmées sont à écouter mais surtout à ressentir. Lors de cette première séance, la proximité spatiale entre Nabi, Laurent et les élèves immerge ces derniers dans un flot de vibrations intenses qui s'échappent des frappes sur les instruments. Cette proximité leur donne également à percevoir l'investissement corporel et coordonné des deux musiciens ainsi que la relation intimiste de Nabi avec son djembé.



Le rythme est ici non seulement sonore mais aussi corporel, les dimensions corporelle



et musicale constituant les deux versants d'une même activité. Les élèves le perçoivent, s'en imprègnent et certains marquent d'ailleurs spontanément la pulsation par un léger balancement du corps ou par des frappes des mains. Cette situation fait écho aux propos de Jewsiewicki (2001), spécialiste des danses du Congo, qui rapporte : « En Afrique centrale, c'est depuis l'enfance qu'on écoute la musique avec le corps, et ses parties réagissent, écoutent la musique activement, la suivent. » Cependant, cet auteur précise que cette écoute n'a rien d'inné mais qu'elle est le produit d'une culture.

Nabi propose ainsi aux enfants une expérience marquée par la permanence d'une trame rythmique qui représente le cadre au sein duquel se tisse l'activité corporelle et l'activité musicale.

*L'extrait vidéo que vous aller voir maintenant a été enregistré lors de la 5<sup>e</sup> séance. Le 1<sup>er</sup> groupe d'élèves arrive, chacun retrouve l'instrument et la place qui lui ont été attribués au cours des séances antérieures. La séquence de percussions peut commencer en exploitant ce qui a été construit les semaines précédentes.*

Dans son activité de transmission, Nabi vise l'interprétation d'une trame rythmique par les élèves, tous ensemble. A cette fin, il utilise différentes ressources qui créent une trace émotionnelle chez les élèves.

La première ressource exploitée est constituée par les instruments. Ces derniers sont tous « à frapper ». Cette caractéristique témoigne de la catégorie musicale culturelle prédominante en Afrique : les percussions. Au cours des séances, Nabi s'appuie sur les instruments pour apporter de nouveaux éléments de culture africaine. En effet, ces objets africains, rapportés de Guinée et du Sénégal sont traditionnellement utilisés dans les villages. Les instruments fabriqués artisanalement sont ainsi les médiateurs de connaissances culturelles introduites par Nabi à propos des gestes qui les ont produits, le contexte qui en a permis l'émergence et l'usage qui en est fait traditionnellement. La transmission de ces éléments couplée à la pratique instrumentale contribue à la construction d'un champ de connaissances et d'usages partagés auquel Nabi accorde une importance particulière.



Mais au-delà de leur dimension culturelle, ces instruments « à frapper » génèrent un type d'activité corporelle particulière chez les pratiquants, marquée, comme nous l'avons souligné précédemment, par la rythmicité du geste. La pulsation jouée de façon simple ou en intégrant des variations, est générée par une activité corporelle commune aux différents instruments utilisés. Bien que l'engagement corporel ne soit pas le même en fonction de la taille de l'instrument, le geste rend visible la structure rythmique qu'il interprète.

Exploitant ce phénomène, la deuxième ressource utilisée par Nabi dans la transmission concerne sa propre activité corporelle ainsi que celle de Laurent. Concernant cette dernière, elle constitue le repère perceptif de base permanent sur lequel tous doivent ajuster leurs actions. Le contrôle et la régulation de l'activité des élèves sont alors implicitement délégués à Laurent qui veille alors à ce que les élèves qui jouent des tambours près de lui soient bien « en rythme ». Celui-ci exagère ses gestes voire frappe le rythme sur l'épaule de l'élève qui ne parviendrait pas à produire le rythme de base. De plus, la continuité du rythme assuré par Laurent permet aux élèves de réguler leur activité au cours même de l'action. Cette subordination de tous au rythme joué par Laurent participe également de la hiérarchisation des instruments. En effet, les djembés assurent le rythme de base, constituant ainsi le groupe central d'instruments, les autres assurant des rythmes et des timbres complémentaires. Cette hiérarchisation se révèle être un élément culturel au niveau de l'organisation du collectif des instruments en Guinée.

Quant à l'activité corporelle de Nabi, ses gestes pour jouer des instruments (djembé ou tambourin) et pour marquer le rythme constituent une médiation dans l'acte de transmission que tous les enfants utilisent et particulièrement les sourds et malentendants. Ses déplacements et les relations avec les élèves qui en découlent participent également des ressources mises en œuvre pour favoriser l'appropriation du rythme par les élèves.

Au plan spatial, la façon dont Nabi organise la disposition des élèves et des instruments lui permet de percevoir et d'évaluer si tout le monde est en rythme et de réaliser différents types d'intervention selon qu'un élève se décale ponctuellement ou qu'il joue complètement en-dehors du rythme proposé. Lorsqu'il se rapproche d'un élève, à la fois il renforce la prégnance sonore en jouant tout près de celui-ci, à la fois il marque corporellement le rythme en même temps que se crée ponctuellement au sein du groupe une relation privilégiée entre lui et cet élève. Cette disposition spatiale correspond pour Nabi à des impératifs contextuels de transmission alors que, selon ses propos, les pratiques traditionnelles guinéennes et sénégalaises témoignent habituellement d'une organisation groupée des musiciens, à l'exception du soliste.

Ces premières observations qui s'appuient essentiellement sur l'analyse de la séquence de percussions révèlent une partie du caractère interculturel de l'expérience. Il apparaît en effet que la production observée tisse des éléments du contexte comme la disposition spatiale des élèves et des instruments à des éléments caractéristiques des pratiques traditionnelles attachées à des cultures locales comme celle des Soussous ou plus largement partagées en Afrique.

Mais cette approche qui distingue les séquences de percussions et de danse ne se justifie qu'au regard des commodités de l'analyse et de la présentation des images vidéo. En réalité, la dimension rythmique et musicale de l'expérience caractérise les deux types de pratique, les percussions et la danse. De la même façon, les deux points suivants que nous allons développer s'appuieront davantage sur l'analyse de la danse tout en concernant, pour une bonne partie des observations, également les percussions.

## **5.2 Le caractère d'action collective de l'expérience**

Comme l'enregistrement vidéo nous a permis de le constater, la trame rythmique fédère l'activité des élèves en pratique collective. Il en va de même pour la danse, où les élèves sont toujours en situation d'apprendre et de répéter ensemble. Au-delà du « faire ensemble », qu'il s'agisse de jouer des percussions ou de danser, l'activité des élèves prend la dimension d'une action collective, dans le sens où, au fil des séances, les actions de chacun se coordonnent entre elles selon des temps, des espaces et des significations partagées. Pour construire cette dimension, Nabi exploite plusieurs types de ressources. Nous en développerons trois : la mise en oeuvre de rôles, le partage des émotions et l'organisation du groupe.

La première ressource utilisée était déjà manifeste sur l'extrait vidéo de la séquence de

percussions. Pour jouer ensemble, il apparaît la nécessité de pouvoir démarrer et s'arrêter en même temps. Pour cela, Nabi investit un rôle particulier qui lui permet d'orchestrer l'activité des élèves en utilisant deux types de signaux, l'un musical, l'autre vocal.

Dès la première séance, Nabi explique brièvement, avec démonstration à l'appui, ce qu'est « l'appel » : c'est ce signal joué par le musicien soliste, lui-même dans notre situation, qui permet à tous de savoir quand démarrer et donc de le faire exactement ensemble et également le moment où il faut s'arrêter. L'appel consiste en une suite de frappes, d'une certaine intensité à la structure particulière assez identifiable, repérable au plan sonore et gestuel. L'appel permet dès lors à Nabi de construire des modules à l'intérieur des séquences de percussions et de danse. Ces modules constituent des unités de temps et d'activité dans lesquelles le collectif démarre, joue et termine ensemble. Un module peut alors être répété et/ou enchaîné avec d'autres éléments comme tout ou partie du chant. De plus, à partir du moment où les codes de départ et d'arrêt de l'activité collective sont installés, Nabi peut développer des variations en investissant un rôle de soliste lors des percussions collectives.

L'appel est un signal qui actualise plusieurs éléments de la culture africaine. D'une part, selon l'explication de Nabi aux élèves, à l'époque où il n'y avait pas de téléphone, il permettait aux habitants de se rassembler pour danser et chanter. D'autre part, l'appel contribue à la distinction de deux entités au sein des acteurs en présence : le soliste, rôle ici occupé par Nabi, qui décide du découpage du temps collectif et qui peut jouer des variations autour du rythme de base et le reste du groupe dont l'activité est subordonnée à la trame rythmique et au soliste.

Le deuxième signal exploité par Nabi est de nature vocale. Présent également dans l'extrait vidéo, « Wassa wassa ! » est un terme *soussou* traduit par Nabi par « C'est la joie ! ». Cette exclamation qu'il est le seul à pouvoir lancer invite les enfants à répondre en criant collectivement « ouais ! ». Initialement utilisé avec les élèves comme un signal interactif de rassemblement, « wassa wassa ! » constituera par la suite un des éléments du programme musical et de danse élaboré au cours des séances. Créant chez les élèves un sentiment d'appartenance collective, ce signal contribue à renforcer le rôle d'orchestration du groupe par Nabi car il génère, de la même façon que l'appel, une réponse collective.



Le deuxième type de ressources exploité par Nabi pour construire une action collective renvoie au partage des émotions. Nabi témoigne en effet d'une préoccupation permanente relative à l'état d'engagement des enfants. Son choix de les immerger d'emblée dans un bain sonore, puis de les faire pratiquer sans explication préalable génère chez les enfants toute une palette d'émotions allant de l'admiration au plaisir en passant par l'attention, l'inquiétude, voire la peur de se tromper. Lors des séances, Nabi fait preuve de manière continue d'un état d'attention partagée entre sa propre activité et celle des enfants. Dès qu'il perçoit que ces derniers sont moins attentifs, moins engagés, il les relance de différentes façons : soit verbalement avec « Wassa wassa ! » qui appelle un cri collectif en guise de réponse, soit en intensifiant ses frappes s'il joue d'un instrument, soit encore en se déplaçant pour impliquer plus directement un ou des élèves en particulier.

A la fin de la séquence de percussions de la 5<sup>e</sup> séance, dans l'extrait vidéo que vous avez pu voir, Nabi commente « Tout le monde a compris... c'est bon, hein... tout le monde a senti quelque chose, hein... ». Nabi vise ainsi à « initier » les enfants à ressentir selon une valence positive l'intensité sonore produite par les actions individuelles coordonnées. L'action collective naît alors tout autant des savoir-faire acquis et mis en œuvre collectivement que des émotions et des perceptions sensorielles partagées dans l'action.

Cette valorisation des émotions par Nabi favorise dès lors l'imprégnation culturelle des enfants au regard de la définition de la culture de Radcliffe-Brown déjà citée « processus par lequel une personne acquiert savoir, habileté, idées, croyances, goûts, sentiments, au contact d'autres personnes... ».

Les situations observées permettent particulièrement de saisir le caractère social des émotions. Pour Dumouchel, lors d'interactions, une coordination émotionnelle implicite entre les différents acteurs s'opère sur la base des états affectifs de chacun. Cette coordination

sociale fabrique des émotions collectives. Et la tonalité émotionnelle ressentie par chacun est le produit de cette coordination et de la signification partagée.

*Avant de développer la 3<sup>e</sup> ressource exploitée par Nabi pour construire une action collective à savoir l'organisation du groupe, je vous propose de visionner un 2<sup>e</sup> extrait vidéo. Il s'agit toujours de la 5<sup>e</sup> séance. L'autre groupe d'élèves va débiter la séquence de danse.*

*La « danse des récoltes » ou « tégréta » telle que Nabi la nomme et telle qu'il la transmet dans ce contexte particulier, emprunte des éléments gestuels d'une danse traditionnelle guinéenne et s'organise en deux parties distinctes :*

- *la première se compose d'une succession de pas qui se répètent et que les élèves réalisent en même temps ;*
- *la deuxième se fonde sur l'improvisation des élèves deux par deux au centre de l'espace de danse.*

Cet extrait montre deux modes d'organisation du groupe exploités par Nabi qui correspondent aux deux parties de la danse. Au plan spatial, on observe d'abord une disposition des élèves en quinconce sur 4 ou 5 lignes, face à Laurent et Nabi qui jouent la trame rythmique. La seconde disposition qui intervient lors de la deuxième partie de la danse n'est mise en place que lors de la 4<sup>e</sup> séance : elle met en jeu l'improvisation de deux élèves au centre de l'espace scénique à la périphérie duquel les autres élèves forment un demi-cercle.

Lors de la première partie de la danse, la configuration spatiale adoptée permet aux élèves de construire des repères pour apprendre à danser ensemble grâce aux possibilités de visibilité mutuelle offertes : d'une part, Nabi est toujours en position de voir les élèves et d'être vu par tous ; d'autre part, les lignes en quinconce, de la même façon que le cercle lors des percussions, placent les élèves en position de percevoir en permanence tout ou partie du groupe. Cette disposition leur permet d'ajuster leur activité sur celle de Nabi ou d'un camarade et cela d'autant mieux que les élèves sont toujours en situation d'apprendre et de répéter ensemble. Le groupe est donc non seulement une ressource pour apprendre mais le sens même de l'expérience réside dans sa dimension collective. « L'être ensemble » apparaît à la fois comme le moyen et la finalité des apprentissages.



Ces observations relatives aux conditions de transmission corroborent les remarques de Guilcher (*ibid.*) à propos de l'apprentissage des danses traditionnelles en France. Pour cet auteur, « ce qui crée le consensus entre les danseurs, ce ne sera donc pas d'avoir au préalable assimilé individuellement la même chose, encore moins d'avoir défini la danse avant de la danser, mais d'avoir intériorisé en même temps et ensemble l'appropriation d'un même modèle. » De son côté, Tiérou (*ibid.* p.69) écrit : « la danse africaine traditionnelle fabrique le groupe, se nourrit du groupe et l'entretient au détriment du couple ou de l'individu ».

Il apparaît ainsi que l'expérience conduite dépasse la co-présence des différents acteurs pour se définir en tant qu'action collective c'est-à-dire une coordination au sein de laquelle l'action de chacun trouve sa place et fait sens pour tous.

Cette action collective procède d'une appropriation contextuelle, par les élèves, à la fois d'éléments de culture africaine et d'éléments de culture scénique, comme l'organisation spatiale de la première partie de la danse par exemple. Ce tissage ajoute au caractère d'interculturalité déjà repéré de la production des élèves.

### **5.3 La nature interprétative de l'activité corporelle**

Le troisième point de nos résultats dévoile la nature interprétative de l'activité corporelle des acteurs. Trois niveaux d'interprétation sont envisagés : l'interprétation collective de la trame rythmique lors de la 1<sup>ère</sup> partie de la danse, l'interprétation personnelle de cette trame lors de la phase d'improvisation et l'interprétation symbolique des mouvements dansés.

- **L'interprétation collective de la trame rythmique,**

Pour développer ce premier niveau, nous nous appuyons sur l'analyse de la façon dont Nabi transmet la danse. Quelles ressources exploite-t-il ? Sur quoi insiste-t-il particulièrement ? Comment les élèves s'approprient-ils les gestes ?

Lors de la première séance, Nabi démontre corporellement, face aux élèves qu'il a

disposés en lignes, le premier pas qui se déroule sur 4 temps. Dès le début, il permet aux élèves d'identifier ces temps en soulignant « C'est moi qui compte ! ». Laurent assure le rythme sur lequel il danse. Après cette démonstration soutenue d'explications verbales pendant laquelle les élèves doivent regarder seulement, Nabi les sollicite pour danser avec lui, la même chose en même temps que lui. A ce moment, il danse dos aux élèves afin de leur permettre de copier sa gestuelle, notamment l'alternance des mouvements côté droit et ceux côté gauche et d'être en homorythmie avec lui. Puis, Nabi se retire de l'espace de danse et vient jouer du djembé à côté de Laurent, face aux enfants qui doivent ainsi continuer à danser le premier pas sous son regard. Puis assez rapidement toujours au cours de la première séance, il démontre selon la même démarche le deuxième pas. Lors des séances suivantes, Nabi reprend les pas transmis et en rajoute des nouveaux qui sont dansés à la suite des précédents. Il transmet ainsi une danse composée de 3 modules, chacun constitué par la répétition du même pas. S'y ajoutent le quatrième et le cinquième pas qui sont également formés de plusieurs mouvements qui s'agencent en une unité mais qui ne sont pas répétés. En quelle que sorte, ils clôturent cette partie de la danse.

Lorsqu'il transmet, Nabi insiste sur deux choses : d'une part, le découpage temporel du pas qu'il objective à travers la correspondance entre un compte et une position corporelle et d'autre part, la nécessité récurrente de « plier les genoux », selon ses propres termes. Revenons sur ces deux préoccupations. En soulignant l'impératif de concordance des mouvements corporels et de la trame rythmique et en focalisant l'attention sur les positions d'arrivée de chaque mouvement, Nabi fait de la danse une succession de points de rendez-vous spatio-temporels collectifs.

Au plan temporel, le moment de chaque rendez-vous est réglé par l'exploitation de la pulsation musicale. Cependant, il ne s'agit pas d'une subordination du geste à la musique mais d'une interprétation, au sens de traduction. Pour Guy Cools (2001), la danse est un site privilégié de traduction « inter-sémiotique » c'est-à-dire d'un système de signes à un autre. La première partie de la danse transmise par Nabi apparaît dès lors comme une interprétation corporelle collective de la trame rythmique, c'est-à-dire une traduction singulière des éléments musicaux en formes corporelles.

Au plan spatial, les points de rendez-vous sont des lieux « pointés » ou « frappés » par des parties distales du corps (les pieds et les mains essentiellement) en alternant des mouvements centrifuges et centripètes. Les points atteints par le danseur sont situés à la périphérie de sa kinesphère, définie par Laban (1994) comme l'espace que les membres peuvent atteindre sans déplacement. Il s'ensuit une alternance de mouvements de pointer ou de frapper (au sol, sur le



corps ou dans les mains) et de phases de relâchement. Le trajet pour passer d'un point de rendez-vous corporel à un autre est le plus souvent direct.

L'insistance de Nabi à demander aux élèves de « plier les genoux » souligne l'impératif de modulation tonique nécessaire pour être en rythme. En effet, selon J-E Dalcroze, le rythme renvoie à la structure temporelle et dynamique du mouvement qui s'organise autour du retour périodique de tension et de relâchement. La position visée, dans laquelle Nabi passe fugitivement mais systématiquement, est dénommée par Tiérou (*ibid.*) « dooplé ». Pour cet auteur, toutes les danses africaines se déclinent autour de dix mouvements de base, qui sont des « positions premières et fondamentales ». La position matrice, « dooplé » « constitue un véritable noyau autour duquel gravitent les neuf autres mouvements de base. » (*ibid.* p.63)

L'interprétation de la pulsation musicale proposée par Nabi passe ainsi par la traversée d'un état de corps spécifique mettant en jeu de façon privilégié la prédominance fonctionnelle de la chaîne musculaire antéro-postérieure (Guerra et Lesage, 1995). Cette organisation corporelle traduit un rapport particulier au sol et plus précisément à la terre, au poids et au temps. Sur ce dernier aspect, le rapport au temps se révèle marqué par la répétition dans la continuité. Tiérou considère la répétition comme une « loi universelle car tout se répète dans la nature » (*ibid.* p.66). La danse s'inscrit ici dans une conception philosophique de l'homme et de sa place dans le cosmos. La rythmicité de la danse correspond, dans cette approche, à une forme de célébration des cycles de la nature. Mais, la répétition dans la transmission, c'est également le temps et la patience nécessaires pour s'appropriier la danse. Plus précisément, la continuité selon laquelle les pas se répètent permet aux enfants de les appréhender dans la globalité et de réguler au fur et à mesure du déroulement de la danse. L'apprentissage relève ainsi de l'incorporation, ce lent et long travail de façonnage et d'inscription dans les corps.

Pour créer les conditions de l'interprétation collective de la trame rythmique, Nabi fixe dès la première séance, outre les repères spatio-temporels évoqués précédemment, l'ordonnancement des pas qui restera toujours le même. Ce choix vise la construction de repères pour les élèves par l'instauration d'une structure stable relative au contenu de la danse dans la perspective de favoriser l'harmonie collective. A cette fin, Nabi limite volontairement le nombre de pas qu'il transmet en fonction de ce qu'il perçoit du degré d'appropriation par les enfants. La composition finale de cette première partie de la danse est alors le produit d'une co-construction contextuelle, qui s'appuie sur la transmission de pas issus de la « danse des récoltes », danse traditionnelle guinéenne, qui en comporte habituellement davantage. Les pas choisis sont alors à concevoir comme des formes culturelles d'interprétation de la trame rythmique, dont l'enjeu s'énonce en terme d'appropriation collective.

De leur côté, comment les élèves incorporent-ils la danse ? Les images mettent en évidence des différences marquées dans les formes gestuelles observées qui témoignent d'autant de chemins personnels empruntés. De ces traversées singulières, des traits communs peuvent être identifiés, concordant avec les propos de Guilcher (*ibid.*). Pour cet auteur, ce dont les enfants s'emparent en premier relève d'une idée générale, approximative et inexacte du pas à apprendre. Mais dans cette version approchante développée par les enfants, on reconnaît déjà une intonation, un phrasé idiomatique. Ces termes soulignent la dimension rythmique de l'activité de danse traditionnelle, en pointant comment le geste se structure dès le début de l'apprentissage, en tant que langage, autour de la ponctuation. C'est aussi considérer que l'appropriation du geste dansé va au-delà de la reproduction de sa forme et que le mouvement prend sens à travers sa dynamique, ses accentuations, sa relation au poids, ses états de tension, ses respirations, etc...

L'interprétation collective de la trame rythmique visée par Nabi passe ainsi par la traversée et l'incorporation de ces états de corps qui dépassent la forme gestuelle pour se constituer en expérience corporelle, sensible. Et celle-ci se double également d'une dimension identitaire et symbolique ainsi que nous allons le développer dans les deux points suivants.

- **L'interprétation personnelle de la trame rythmique**

A partir de la 4<sup>e</sup> séance, Nabi prolonge la danse collective en introduisant une partie d'improvisation. Par une consigne ouverte « Tu dances comme tu veux avec la musique », il invite les enfants à se produire deux par deux au centre de l'espace formé par les autres, disposés à la périphérie. Certains éprouvent au départ un certain malaise et des difficultés à rentrer dans cette interprétation libre et personnelle de la trame musicale. Aussi Nabi leur suggère-t-il de reprendre, s'ils le souhaitent, les pas de la première partie de la danse.

Pour les soutenir, il stimule également le groupe situé tout autour à frapper dans leurs mains pour renforcer la prégnance sonore de la pulsation. Lui-même joue avec ferveur du djembé, clame des onomatopées en guise d'exhortation à se libérer dans la danse. En fonction de ce qu'il perçoit de l'engagement des enfants, Nabi ajuste son jeu musical et vocal. Les enfants sont ainsi placés en situation d'interpréter une trame rythmique dont l'intensité et le rythme même varie en fonction de leur propre activité. La danse naît alors d'un dialogue musique/ mouvements, caractéristique des pratiques traditionnelles africaines.



La façon dont les enfants investissent ce dialogue révèle des disparités tant au niveau de leur engagement que du contenu dansé. Certains enfants reprennent les mouvements composant la danse collective sans pouvoir cependant s'appuyer sur l'activité du groupe pour rester en rythme et sans être contraint de s'y ajuster. Les formes corporelles produites relèvent ainsi d'une réinterprétation dans le sens où les pas témoignent de variations personnelles quant à la dynamique, l'amplitude, les directions du mouvement par rapport à la version dansée collectivement. Pour reprendre Guilcher, on pourrait dire « la danse change de visage ». D'autres enfants ne conservent des pas appris que le marquage de la pulsation par les pieds, restreignant tout mouvement du haut du corps. D'autres enfin, introduisent d'autres gestes que ceux de la danse des récoltes, ou encore exploitent des fragments d'autres danses, telle « la macaréna ».

Ces observations mettent en lumière le principe de réinterprétation qui consiste, selon Herskovits (1967), en un remodelage, par le milieu d'accueil, d'un trait culturel lors de sa diffusion. La modification peut concerner tout aussi bien la forme de cet élément que ses significations.

Il s'avère ainsi que les gestes produits par les enfants lors de l'improvisation se nourrissent d'emprunts issus de pratiques, traditionnelles ou non, qu'ils refondent au fur et à mesure de leur activité. La forme d'origine n'est alors pas toujours identifiable. « Danser, c'est ici unir, à la manière d'être d'un métis, le moi et l'Autre », pour reprendre Jewsiewicki. Tisser, c'est d'ailleurs le terme par lequel un grand nombre de langues africaines expriment l'action de créer. La façon particulière que chacun a donc de tisser sa danse exprime sa singularité, son identité à la fois sociale et culturelle.

De ce point de vue, la danse transmise par Nabi constitue le lieu d'expression de deux types d'identité : la première, collective, valorise ce qui fédère le groupe en communauté tandis que la seconde, individuelle, se fonde sur l'affirmation de la place de chacun au sein du groupe.

Dans les deux cas, « on danse pour être dans le monde avec les autres, pour y affirmer et y négocier son identité » (Jewsiewicki). Mais cette négociation ne se fait pas librement. Toujours pour ce même auteur, « les contraintes sont fortes, les modes de négocier et d'affirmer son identité, afin qu'elle soit reconnue, sont culturellement spécifiques. »

Les deux formes d'interprétation proposées par Nabi peuvent ainsi être comprises comme deux modes de construction- négociation d'une identité culturelle d'une part et sociale d'autre part. Ces deux processus complémentaires se révèlent au fondement de la constitution d'une communauté dont les liens résident également dans des significations partagées, ce qui nous conduit à envisager le troisième niveau d'interprétation.

- **L'interprétation symbolique des gestes dansés**

A la quatrième séance, Nabi explique la signification de chaque pas dans la culture africaine. Le premier pas correspond à l'acte d'écraser les raisins, le deuxième à la cueillette des pommes, le troisième à un geste dans la récolte du blé etc...Il rapporte ainsi chaque pas c'est-à-dire chaque acte moteur à sa signification dans la vie quotidienne des Africains. Pour lui, la connaissance de ces aspects culturels par les élèves est essentiel et prévaut sur les caractéristiques extérieures de la forme du geste.

Mais la signification de celui-ci va bien au-delà du mime. Les gestes expriment l'état profond des villageois dans les différentes tâches qu'ils accomplissent en chantant pour rythmer leur activité : se donner du courage, célébrer la nature pendant les récoltes, remercier et espérer la fertilité, etc...C'est pourquoi, comme nous le dit Tiérou, la danse fait partie intégrante des modes de vie en Afrique. Elle est, pour cet auteur, un langage traduisant l'intraduisible.

L'interprétation symbolique des gestes visée par Nabi relève ainsi davantage d'une expérience de vie que de la seule connaissance culturelle et les techniques corporelles transmises, de danse et de percussion, sont à comprendre comme un mode de dévoilement, un accès à un certain rapport au monde.

## **6. Conclusion**

Pour conclure, je souhaiterais vous livrer la condensation de quelques considérations à propos de nos catégorisations d'usage des danses mais aussi de l'usage de nos catégorisations. Nous avons souligné que les danses dites traditionnelles sont partout le produit d'une culture qui n'est pas figée mais en évolution permanente. Plusieurs processus générant des transformations sont à l'oeuvre, inter-générationnel, inter-groupe, inter-personnel.

L'expérience vécue dans le cas de notre étude tisse les différents modes de transmission.

En effet, Nabi, danseur adulte et expérimenté transmet à des enfants, ceux-ci étant d'une autre culture que la sienne et chacun d'entre eux est porteur de ses propres façons « d'être au monde ».

Le rôle accordé à chacun par le cadre d'action collective que Nabi installe confère à cette expérience un enjeu de construction identitaire à travers une intégration où l'« être ensemble » justifie et finalise les pratiques. Pour parvenir à cette fin, Nabi initie plutôt qu'il n'enseigne, donnant à l'activité collective la teneur d'une expérience communautaire conduite sur le mode du rite initiatique (Bonte-Izard, 1991). La « communauté » se fonde ici non seulement sur la co-construction de significations partagées et la pratique d'activités culturellement marquées mais également sur le tissage de tous ces éléments en histoire de vie. Les émotions y sont prégnantes et indissociablement liées au collectif. Chacun y joue un rôle dans une visée de production collective interculturelle dans laquelle « la danse est belle lorsqu'elle est 'juste', c'est-à-dire en relation avec les autres, la musique, le sol, la ou les énergies, lorsque l'individuel est porté par l'énoncé collectif » (Lefevre, 1990).

Les modes d'organisation spatio-temporelle, humaine et matérielle retenus par Nabi pour transmettre résultent tout autant des caractéristiques contextuelles que de traits culturels guinéens et sénégalais. Les élèves s'approprient ainsi des éléments culturels (vocabulaire « soussou », gestes dansés, trame rythmique...) à travers un processus de réinterprétation en commun *in situ* des formes et des significations. Le produit de l'expérience se révèle alors être un métissage de pratiques et de langages culturels différents (verbaux ou corporels) ouvrant à l'émergence d'une nouvelle micro-culture de groupe.

Si « être danseur, c'est choisir le corps et le mouvement comme champ de relation avec le monde, comme instrument de savoir, de pensée et d'expression » (Loupe, 1997), « danser, c'est (aussi) construire son temps à coup d'anachronismes, construire le monde dont les centres sont pluriels et mouvants » (Jewsiewicki).

Que ces citations nous invitent à penser nos usages de la danse à l'école comme lieu de culture et d'ouverture, de construction identitaire et de tolérance en faisant l'expérience de traversées du corps dans la transmission.

## NOTES

Crédit photographique : Bruno Mrozinski

(1) La « classe à PAC » a été créée dans le cadre du « Plan de 5 ans pour les arts et la culture » de Jack Lang (2001). Elle peut avoir lieu en école primaire, collège, lycée et lycée professionnel. Le projet doit concerner une classe entière d'élèves et non pas seulement les volontaires, s'appuyer sur les programmes scolaires et se dérouler dans le temps des horaires habituels de la classe.

## BIBLIOGRAPHIE

1. BONTE, P., IZARD, M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, PUF.
2. COOLS, G. (2001). Dance : a translating art (The body as a « transmuter » of identity). A lecture un four movements. In Pontbriand C. *Danse : langage propre et métissage culturel*. Montréal : Parachute.
3. DUMOUCHEL, P. (1999). *Emotions. Essai sur le corps et le social*. Institut Synthélabo, Le Plessis-Robinson.
4. GUERRA, B. et LESAGE, B. (1995). Les chaînes musculaires : mouvement, image et relation. *Revue Thérapie psychomotrice et recherches n°104*.
5. GUILCHER, Y. (2001). *La danse traditionnelle en France*. Paris : FAMDT
6. GORE, G. (1998). Reading african dancing : interculturalism on stage. Proceedings of international conference : *Continents in movement, the meeting of cultures in dance history*. Universidade Tecnica de Lisboa, facultade de motricidade humana. Oeiras, Portugal, 1998.
7. HERSKOVITS, M.J., (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Traduction française. Paris : Payot (1<sup>ère</sup> éd. en langue anglaise : 1948)
8. JAKES-DALCROZE, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne : Foetisch.
9. JEWSIEWICKI, B. (2001). Ce que danser veut dire. Danse et construction de l'identité de personne « moderne » en Afrique centrale. In Pontbriand C. *Danse :*

*langage propre et métissage culturel*. Montréal : Parachute.

10. KONATE, Y. (2001). Quand le monde s'éveillera à la danse africaine. In Pontbriand  
C. *Danse : langage propre et métissage culturel*. Montréal : Parachute.
11. LABAN, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. Traduction française. Arles : Actes  
Sud.
12. LEFEVRE, I. (1990). Le goût pour la danse africaine en Europe. La création éphémère  
d'une esthétique ordinaire, in J.Y. PIDOUX (Ed), *La danse, art du XXe siècle*,  
Lausanne, Payot.
13. LOUPPE, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles, Contredanse.
14. LEVI-STRAUSS, C. (1952). *Race et histoire*. Paris, UNESCO.
15. POUILLON, J. (1991). Tradition in : BONTE, P., IZARD, M. *Dictionnaire de  
l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, PUF.
16. RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*.  
Traduction française, Paris : Minuit.
17. SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, NJ : Cambridge  
University Press.
18. TIEROU, A. (2001). *Si sa danse bouge, l'Afrique bougera*. Paris : Maisonneuve et  
Larose.