UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2008

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Devenir griot professionnel : éducation formelle ou informelle? Analyse des enseignements langagiers dans la perspective de la transposition didactique

Toulou, Simon

How to cite

TOULOU, Simon. Devenir griot professionnel : éducation formelle ou informelle? Analyse des enseignements langagiers dans la perspective de la transposition didactique. Doctoral Thesis, 2008. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:11849

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:11849
Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:11849

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section des sciences de l'éducation

DEVENIR GRIOT PROFESSIONNEL : ÉDUCATION FORMELLE OU INFORMELLE ? ANALYSE DES ENSEIGNEMENTS LANGAGIERS DANS LA PERSPECTIVE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

THÈSE

Présentée à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Simon TOULOU

Thèse n° 411

Directeur :	Bernard Schneuwly, Professeur, Section des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève
Co-directeur :	Jan Jansen, Maître de conférence, Institute of Cultural and Social Studies (CNWS), Leiden University
Jury de thèse:	Pierre Dasen, Professeur, Section des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève
	Joaquim Dolz, Professeur, Section des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève

GENÈVE

2008

DEVENIR GRIOT PROFESSIONNEL : ÉDUCATION FORMELLE OU INFORMELLE ? ANALYSE DES ENSEIGNEMENTS LANGAGIERS DANS LA PERSPECTIVE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

THÈSE

Présentée à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Simon TOULOU

GENÈVE

2008

Mes sincères remerciements :

Aux jeliw de Kéla. *Aw ni ce* ! Vous avez partagé tout ce que vous avez de précieux avec moi. *Aw barika* !!!

Lansiné Diabaté, tu es parti avant que ce travail n'aboutisse ; mais il est en même temps le témoignage d'une partie de ton œuvre. *Alla ka hine a la* !

Bernard Schneuwly, quel plaisir de travailler avec quelqu'un de toujours disponible et dont la richesse des commentaires permet d'aller de l'avant ! Ta rigueur intellectuelle a été une précieuse aide durant tout ce parcours de recherche, dont je te sais infiniment gré.

Jan Jansen, tu as su me donner les clés de ta porte de Kéla, *wel bedankt* ! Tes conseils et la pertinence de tes remarques m'ont permis de mener cette recherche avec un œil avisé.

Pierre Dasen, l'intérêt que tu as porté à ce travail, les échanges que nous avons eus m'ont beaucoup encouragé. Tes commentaires ont beaucoup enrichi cette étude.

Joaquim Dolz, *moltes gràcies* ! Tu as été à l'origine de ce travail de recherche qui est le prolongement de l'aventure que nous avons commencée sur le thème de la communication chez les griots mandingues. Je suis très honoré que nous ayons pu prolonger cette aventure à travers le thème de la formation. Merci pour ton éclairage… Merci pour tout !

Arlette Senn-Borloz ! *I Kuyate* ! Tu m'as ouvert les portes de Kéla et tu es revenue à la fin, pour donner au travail la chance d'arriver à bon port. Quelle folie de lire et de relire tous les mots d'un document ! N'est-ce pas la preuve qu'il s'agissait aussi de ton travail ?

Daniel Bain, tu as lu les premières versions de ce travail et tes remarques leur ont apporté une profondeur. Je te dis toute ma gratitude.

Tous les collègues de l'équipe GRAFE (de l'université de Genève) dont les noms suivent alphabétiquement : Sandrine Aeby Daghé, Marcel Cottier, Serge Erard, Roxane Gagnon, Marianne Jacquin, Jean-Paul Mabillard, Christophe Ronveaux, Glaís Sales Cordeiro, Thérèse Thévenaz-Christen et Martine Wirthner. Vos commentaires (ainsi que ceux de nos collègues basques, brésiliens et portugais en visite chez nous), m'ont été fructueux.

Nienke Muurling, ma complice de terrain à Kéla, chercheure internationale ! J'ai beaucoup apprécié la qualité de nos échanges.

Amara, Boubacar, Koman-oulé, Modibo, Seydou Diabaté, Faganda Kéita, Mamadou Sangaré, Abdoulaye Sanoko, Solo Sidibé, Moustapha Sylla, Djeneba Touré : *AW DANSOGO* !!!

De la rencontre d'un fils de la famille Anaba et d'une fille de la famille Sokamdoum s'est formée la famille Abah dont je fais partie. Les rencontres et le dynamisme des ambassadeurs que comptent les Abah ont permis d'agrandir la famille avec les Avang, Ganz, Welawapeck ; à cette grande famille dont je ne saurai énumérer les innommables apports sous forme de prénoms, je vous dis tout simplement *AKIBA* !!!

Je me souviens d'un jour où j'étais malade … les deux petits Toulou Abah m'ont offert un petit dessin décrivant une scène de football où nous nous tenions par la main avec, au-dessus de nous, du soleil ; Dieu que tu sais faire les choses ! Avec ton aide tout va mieux.

Manelle et Noé, nous prendrons le temps de savourer ces moments. Camille, tu es au centre de tout, c'est à toi que je dois tout ce travail.

À Madame Abah née Njuka Elisabeth

Voici l'un des premiers poèmes que j'ai appris à te réciter à l'école primaire ; la providence a voulu que la dernière strophe s'écrive plutôt … sans toi !

Petite mère c'est toi

La nuit, lorsque je sommeille,
Qui vient se pencher vers moi ?
Qui sourit quand je m'éveille
Petite mère, c'est toi.

Qui, pour que je sois bien sage,
Doucement prie avec moi ?
Qui d'un ange a le visage ?
Petite mère, c'est toi.

Qui gronde d'une voix tendre,
Si tendre que l'on ne soit
Repentant rien qu'à l'entendre ?
Petite mère, c'est toi.

Qui pour tous est douce et bonne ?
Au pauvre ayant faim et froid
Qui m'apprend comment on donne ?
Petite mère, c'est toi.

Qui, me montrant comme on aime,
Sans cesse pensant à moi,
Me chérit plus qu'elle-même ?
Petite mère, c'est toi.

Quand te viendra la vieillesse,
À mon tour veillant sur toi,
Qui te rendra ta tendresse ?
Petite mère, c'est moi.

Sophie HÜE.

Nous gardons l'essentiel qui est à l'origine de tous ces petits fruits

INTRODUCTION GÉNÉRALE 13

CHAPITRE I 21

TRADITION ORALE ET FORMATION DES GRIOTS 21

LE FONCTIONNEMENT DE LA PAROLE CHEZ LES MANDINGUES 21
LES GRIOTS MANDINGUES 23
Les nyamakalaw 24
La classe des jeliw 27
Quelques généralités à propos des jeliw 28
Les fonctions sociales des jeliw 34
Les moyens d'expression du jeli 41
La musique chez le jeli 42
La parole chez le jeli 44
LES RECHERCHES SUR LA FORMATION DES GRIOTS MANDINGUES 46
Les différents pôles de regards sur le processus de formation des jeliw 46
Remarques conclusives 54

CHAPITRE II 57

L'ÉDUCATION ET SES FORMES 57

LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION 57
La portée de l'éducation 59
La forme scolaire 61
LES FORMES DE L'ÉDUCATION 65
L'éducation dite formelle 65
L'éducation dite informelle 66
L'éducation non formelle 70
SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET PROBLÉMATIQUE 72

CHAPITRE III 79

LES APPORTS DE LA DIDACTIQUE 79

L'ÉTENDUE DU CHAMP DES DIDACTIQUES 79
LE SYSTÈME DIDACTIQUE 80
LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE 82
La question des savoirs 82
L'importance du contrat didactique 86
LE TRAVAIL ENSEIGNANT 88
Le processus de double sémiotisation 89
L'effet de double temporalité 90

Les gestes professionnels ... *92*
Conclusion ... *96*

CHAPITRE IV ... **99**

LES OUTILS DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT ... **99**

LA DÉFINITION DE L'OUTIL DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT ... 99
Les trois grandes catégories d'outils de l'enseignant ... *100*
LA PLACE DU MÉTA DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ... 101
Le débat linguistique sur la question du méta ... *102*
Le point de vue didactique sur la question du méta ... *104*
Remarques conclusives et opérationnalisation du méta pour la recherche ... *105*
LA PLACE DES GENRES TEXTUELS DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS LANGAGIERS ... 108
Les genres du discours chez Bakhtine ... *108*
La notion de genre textuel ... *110*
Conclusion ... *114*

CHAPITRE V ... **115**

LES GENRES DE LA CULTURE MANDINGUE : ESSAI DE DÉFINITION DES OUTILS SPÉCIFIQUES DU TRAVAIL ENSEIGNANT DU KUMATIGI ... **115**

LA TAXINOMIE DES GENRES TEXTUELS MANDINGUES ... 116
Les genres populaires ... *116*
Les genres spécialisés ... *122*
SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET PREMIÈRES HYPOTHÈSES DE FORMATION ... 133
QUESTIONS DE RECHERCHE – LA THÈSE DÉFENDUE ... 141

CHAPITRE VI ... **145**

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ... **145**

CHOIX DES SITES ET DÉMARCHES DE CONTACT ... 145
Choix des sites ... *146*
Démarches de contact, population et contrat de recherche ... *149*
MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES ... 153
Les questionnaires ... *154*
Les entretiens ... *155*
APERÇU DES DONNÉES RECUEILLIES ... 161
Les enregistrements ... *161*
TRAITEMENT ET MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES ... 165
Le traitement des données ... *166*
Le synopsis comme outil de réduction de données ... *167*
La sélection générale des extraits à analyser ... *172*
Les unités d'analyse ... *174*

La description des analyses ... *177*

CHAPITRE VII ... **183**

LA GRAINE DU MÉTIER DE GRIOT À KÉLA ... **183**

ORGANISATION DE LA VIE SOCIALE ET CULTURELLE ... 184
La vie socio-économique des Diabaté de Kéla ... *184*
L'organisation culturelle de la vie des griots de Kéla ... *189*
Premières implications didactiques ... *196*
LES DIFFÉRENTS CADRES ÉDUCATIFS DE KÉLA ... 199
Les activités ludiques organisées par les jeunes Diabaté ... *200*
Les palabres ... *202*
Les événements culturels organisés par les adultes ... *204*
Conclusion ... *211*
LES SÉANCES ORGANISÉES AUTOUR D'UN OBJET D'ENSEIGNEMENT ... 217
Les séances organisées autour de la musique ... *217*
Les séances organisées autour de la parole chantée ... *223*
Les séances organisées autour de la parole dite ... *225*
SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET CONCLUSION : ... 227
L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE GRIOT À KÉLA : UNE GRAINE À DEUX FACETTES ... 227
La formation socio-générale (intégrée) ... *229*
Le dispositif de formation professionnelle instituée et décrochée ... *232*

CHAPITRE VIII ... **235**

LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS À KÉLA ... **235**

LA SÉANCE « ENSEIGNEMENT ET RÉCITATION DES ÉLOGES » ... 235
Description de la séance ... *236*
Analyse de la séance ... *240*
LA SÉANCE « DÉMARCHE DE MARIAGE » ... 242
Description de la séance ... *243*
Analyse de la séance ... *245*
LA SÉANCE « DÉMARCHE DE MARIAGE 2 » ... 246
Description de la séance ... *247*
Analyse de la séance ... *249*
LA SÉANCE « ÉLOGES ET EXEMPLES DU MAÎTRE » ... 251
Description de la séance ... *251*
Analyse de la séance ... *252*
LA SÉANCE « ENSEIGNEMENT DES ÉLOGES - LEÇON MIXTE » ... 254
Description de la séance ... *255*
Analyse de la séance ... *258*
LA SÉANCE « ÉLOGES ET EXEMPLES DU MAÎTRE 2 » ... 260

Description de la séance ... *261*
Analyse de la séance ... *263*
LA SÉANCE « ÉLOGES / DÉMARCHES - LEÇON MIXTE » ... 265
Description de la séance ... *266*
Analyse de la séance ... *272*
LA SÉANCE « RÉVISION DES ÉLOGES EN PRÉSENCE DES PAIRS » ... 275
Description de la séance ... *279*
Analyse de la séance ... *285*
REMARQUES CONCLUSIVES ... 289

CHAPITRE IX ... 291

LES GESTES PROFESSIONNELS DU KUMATIGI : LA CONSTRUCTION DE TROIS OBJETS À TRAVERS UN ENSEIGNEMENT DIVERSIFIÉ ... 291

L'ENSEIGNEMENT DES PANÉGYRIQUES : UNE SYSTÉMATICITE INDUITE PAR L'OBJET ... 292
Le dispositif mis en place pour l'enseignement des panégyriques ... *293*
La mémoire didactique et la gestion de l'objet d'enseignement ... *302*
L'analyse des régulations locales : les erreurs et leur gestion didactique ... *304*
Le caractère spécifique des institutionnalisations ... *306*
L'ENSEIGNEMENT DES PROCÉDURES DE DÉMARCHE DE MARIAGE : UN TRAVAIL ORIENTÉ VERS LA MAÎTRISE DU CONTENU ... 307
Le dispositif mis en place pour l'enseignement des démarches de mariage ... *308*
La mémoire didactique et la gestion de l'objet d'enseignement ... *313*
L'analyse des régulations locales : les erreurs et leur gestion didactique ... *314*
L'ENSEIGNEMENT DE LA GESTION DES CONFLITS : UNE APPROCHE PAR L'EXEMPLE. ... 317
CONCLUSION ... 318

CHAPITRE X ... 323

L'OBJET ENSEIGNÉ ET L'APPORT DU « MÉTA » DANS LES INTERACTIONS DU PROCESSUS DE TRANSMISSION ... 323

LA RARETÉ DES INTERVENTIONS MÉTALINGUISTIQUES : L'ABSENCE DU TRAVAIL SUR LA LANGUE ... 324
L'explication des mots problématiques par la définition ... *325*
L'explication des mots problématiques par des mises au point internes à l'objet ... *327*
Conclusion ... *332*
LA PRÉSENCE DU MÉTACOMMUNICATIF DANS L'INTERACTION AVEC LES APPRENTIS ... 333
Le discours cadrant du maître dans les séances d'enseignement ... *333*
Le discours du maître sur les techniques de transmission ... *335*
Le discours du maître sur les techniques d'ancrage des éloges dans la narration ... *340*
La déclamation du maître comme modèle de mise en bouche d'un éloge ... *345*
Le discours du maître sur le métier de griot ... *350*
Conclusion ... *356*

L'APPORT DU MÉTADISCURSIF DANS L'INTERACTION AVEC LES APPRENTIS 357
Le discours du maître sur l'objet d'enseignement *357*
Le discours du maître sur l'apprenant *367*
Le discours du maître sur l'enseignement et l'apprentissage *370*
Conclusion *380*
CONCLUSIONS GÉNÉRALES 381

CHAPITRE XI 385

LES ENTOURS DU PROCESSUS DE TRANSMISSION DE LA PAROLE À KÉLA 385

LA PRÉSENTATION D'UN NOUVEL APPRENTI : PALABRE IRÉNIQUE AU SERVICE DE LA NÉGOCIATION D'UN CONTRAT DIDACTIQUE ? 386
La palabre comme cadre général pour décider de la formation d'un requérant *386*
Le synopsis de la présentation d'AD : la requête du préposé à la formation *387*
Description de la séance de présentation du nouvel apprenant *389*
Les points principaux de la séance *391*
Conclusion *394*
LES SÉANCES DE TRAVAIL AVEC UN AUTRE PROFESSIONNEL DE LA PAROLE : UN SUIVI ARTICULÉ (À LA BASE KUMATIGI – APPRENTI) 395
La première séance de répétition *396*
Description de la séance *397*
Les points principaux de la séance *400*
La séance « Répétition d'éloges 2 » *402*
Description de la séance *404*
Les points principaux de la séance *407*
Conclusion *409*
LA CAUSERIE EN PUBLIC : ÉVALUATION FORMATIVE EN (PSEUDO) RÉELLE SITUATION DE PRATIQUE ? 411
Le synopsis de la séance de jelitolon *412*
Description de la séance *413*
Les points principaux de la séance de jelitolon *416*
Conclusion *418*
CONCLUSION 419

CONCLUSION GÉNÉRALE 423

À PROPOS DES GENRES 425
À PROPOS DES MODALITÉS ÉDUCATIVES 429
À PROPOS DU SYSTÈME ET DES GESTES DIDACTIQUES 436

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 445

ANNEXES 461

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DU GROUPE GRAFE 463

DÉSIGNATION DES INTERLOCUTEURS: 465
LISTE DES SIGLES CORRESPONDANT AUX GESTES DIDACTIQUES ET FORMES SOCIALES DE TRAVAIL (FST) . 467
INDEX ET LEXIQUE DE BASE DES TERMES BAMBARA OU MALINKÉ UTILISÉS DANS LE TEXTE 469
PROPOSITION DE REGROUPEMENT DES GENRES 471

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Considérés par le passé comme laudateurs quémandeurs, zélateurs de régime, troubadours ou musiciens traditionnels de l'Afrique occidentale, les griots constituent un groupe de personnes particulièrement complexes. Prédisposés par hérédité à ce statut social, les griots ont une profession qui consiste à perpétuer les traditions orales au travers des multiples fonctions traditionnelles qu'ils assument dans une société qui recourt à leurs services en fonction des spécialités des uns et des autres. La complexité même de leurs activités professionnelles pose d'emblée la question de leur formation : apprentissage héréditaire au sein de la famille ou plutôt par compagnonnage dans des situations de pratique ? Enseignement occasionnel ? Institution plus formelle de formation ? La littérature à ce propos est contradictoire. Notre étude[1] constitue une contribution à ce débat. En utilisant un cadre conceptuel didactique, elle vise à caractériser, à travers l'analyse concrète de processus de transmission du savoir, certains éléments constitutifs de la formation des griots sur le site de Kéla[2] (au Mali). Deux intérêts emboîtés fondent notre questionnement par rapport à cette formation.

Il y a d'abord le premier intérêt qui concerne la formation : quelle formation suit-on pour devenir griot professionnel ? Mais plus fondamentalement, y a-t-il une quelconque transmission du savoir qui soit de nature didactique dans le parcours qui mène vers le métier de griot ? Si oui, par quel processus d'enseignement et d'apprentissage passe-t-on pour devenir griot ? Quels moyens didactiques sont-ils concrètement mis à la disposition des jeunes griots pour faire d'eux des futurs griots professionnels ?

Ensuite, il y a un deuxième intérêt suscité par la nature d'un objet de recherche qui ne relève pas du système didactique classique des phénomènes culturels qui le fondent. Quels éléments de cette culture sont-ils importants à cerner pour comprendre les enjeux éducatifs

---

[1] Cette étude a été rendue possible grâce au financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS : subside n° 101412-102041), sous la direction de M. Bernard Schneuwly (comme requérant principal) et M. Jan Jansen (comme co-requérant).

[2] Nous complétons les informations relatives au cadre de Kéla dans le chapitre VI, où le lecteur trouvera également une carte du Mali qui aide à situer géographiquement ce site où les données de ce travail ont été recueillies.

tels qu'ils se manifestent dans le système didactique ? Plus généralement, qu'offre un site donné en matière de formation à la tradition orale ? Sous quelle forme se présentent les différents éléments qui interviennent dans cette formation ?

Ce double intérêt qui se veut complémentaire, place notre étude dans une perspective interdisciplinaire. La première se situe du côté des didactiques ; elle en constitue l'orientation centrale. En effet, nous aimerions décrire et analyser une pratique de formation englobant divers facteurs sociaux, mais avec comme objectif principal de nous focaliser essentiellement sur un seul aspect de cette formation, à savoir : la transmission des objets langagiers relevant des traditions orales. Nous aimerions précisément montrer comment ces objets sont enseignés dans le système de formation des griots. Nous tentons, pour ainsi dire, de saisir l'objet enseigné au niveau des interactions entre les principaux acteurs du système didactique. Le contenu auquel nous nous intéressons spécifiquement concerne les savoirs textuels médiatisés dans ce système relevant essentiellement du contexte de l'oralité africaine peu connu du champ des didactiques ; d'où la deuxième perspective disciplinaire.

Cette perspective relève de l'anthropologie culturelle. Cette deuxième discipline constitue une orientation périphérique qui vise surtout à apporter un éclairage sur le contexte culturel dans lequel évoluent les griots. Nos observations de terrain et les entretiens que nous avons réalisés constituent à ce sujet une base importante pour expliciter les différentes configurations contextuelles qui influencent l'espace didactique et dont on ne saurait faire l'économie dans une étude, comme la nôtre, qui vise à décrire des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ancrées dans un espace culturel différent de l'espace didactique classique. Nos observations bénéficient à cet effet de l'éclairage de la littérature qui traite de la thématique des griots et des enjeux de l'éducation dans leur sphère culturelle.

Précisons d'emblée que pour décrire les enjeux éducatifs et le fonctionnement de cette société de manière à ne pas tomber dans le piège des stéréotypes, nous adoptons une double approche « *emic* [émique] » et « *etic* [étique] » (Jahoda, 1983) qui, comme nous le verrons ci-dessous, se veut complémentaire.

L'approche émique nous permet de tenir compte des éléments culturels qui sont valorisés par cette société. Cette approche fonde également la possibilité d'intégrer la conception que cette société a de certains sujets importants (notamment sa conception de l'éducation) dans notre travail. Ce sont ces différents points qui éclairent en partie les analyses que nous réalisons sur la base de notre corpus.

Inversement, l'analyse qui s'intéresse aux interactions didactiques nécessite que nous adoptions en deuxième ressort une approche étique. Il est question ici de sous-tendre notre

étude des activités de formation concrète des griots mandingues par des méthodes d'analyse assez outillées, mais qui ne relèvent pas forcément du système que nous étudions. L'éclectisme qui en résulte fonctionne comme suit : nous empruntons des concepts didactiques pour analyser des données qui sortent, comme nous l'avons dit, de l'espace didactique classique ; mais nous interprétons également nos résultats à la lumière des enjeux locaux. Ceci fait que les deux approches se complètent et œuvrent dans le sens d'éviter à notre recherche le risque de tomber dans l'extrémisme idéologique qu'engendrerait une seule manière de poser les choses.

Plus concrètement, nous procédons de la manière suivante. Dans la mesure où nous nous intéressons spécifiquement aux phases d'enseignement et d'apprentissage de la formation des griots qui ne se déploie que dans un contexte oral, le cadre général qui oriente nos analyses est la théorie issue de la transposition didactique (Chevallard, 1985 / 1991). Cette théorie nous permet de rendre compte de la construction du savoir par transformation continuelle dans l'interaction didactique entre enseignant et apprenant, au sujet d'un contenu en tant qu'il est objet d'enseignement. Dans notre cas il est question d'examiner, par le biais de ce cadre théorique, la manière dont le *maître de la parole* (ou *kumatigi*) dirige ses séances (d'enseignement) autour du savoir qu'il puise dans ce qu'il sait de la tradition orale et qu'il vise à reconstruire avec ses apprentis. Ce sont les concepts didactiques qui caractérisent le travail du maître à l'intérieur du système didactique, qui nous permettent de mieux capter les différents aspects de l'objet co-construit par celui-ci et les apprentis griots. Il est à noter que ce travail est soutenu par un système auxiliaire – animé par un répétiteur – qui s'articule au système principal pour en augmenter la force d'étude.

Cependant, étant donné que les informations que nous tirons de ce double système ne peuvent être optimales que dans la mesure où elles tiennent également compte des paramètres externes qui les influencent directement ou indirectement, nous élargissons notre focale sur le mode de fonctionnement culturel auquel l'ensemble du travail déployé se rapporte, afin de pointer certains facteurs influents en amont du processus de formation. Cette question d'ouverture au système de fonctionnement social nous donne également la possibilité d'aborder la question des *formes éducatives* qui sont déployées sur le site de Kéla et qui font débat pour diverses raisons.

En effet, si certains auteurs pensent que la formation des griots relève de l'éducation informelle d'autres estiment au contraire qu'en ce qui concerne cette même formation, nous sommes bien en présence d'une modalité éducative formelle qui se déroule dans une

institution semblable à l'école. Pour Okpewho (1992) et Jansen (2000), ce manque de consensus est lié au fait que très peu d'auteurs font une analyse détaillée de ce système de formation. Nous y voyons une raison supplémentaire ; le manque de consensus est lié au fait que les critères souvent utilisés pour opérer une distinction entre les trois modalités éducatives (formelle – non formelle – informelle) sont loin de refléter la réalité éducative qui est dynamique et qui relève d'un continuum complémentaire où diverses ressources sont indifféremment sollicitées pour les besoins d'enseignement et d'apprentissage.

Nous postulons que le plus important ne se situe pas dans la forme, mais plutôt dans la possibilité qu'offre une étude de recourir à des concepts relativement stabilisés pour décrire les processus de transmission de savoirs, avec un degré de finesse et de précision qui manque dans les études qui se préoccupent uniquement de la forme en négligeant l'essentiel du processus qui se joue dans l'interaction didactique. Nous inscrivons notre étude dans une perspective qui se veut descriptive en vue de pointer dans les détails la manière dont les systèmes se mettent en place pour transmettre les traditions orales nécessaires pour devenir griot professionnel.

Voici à ce sujet le plan que nous suivons dans la suite de ce travail qui se subdivise en trois parties.

La première partie se déploie sur cinq chapitres qui posent les bases théoriques de notre démarche de recherche. Un premier chapitre apporte un éclairage liminaire sur la tradition orale et la formation des griots. Ce chapitre jette les premiers jalons du contexte culturel de notre objet d'étude. Nous convoquons d'abord les concepts qui permettent de comprendre le fonctionnement de la parole chez les mandingues. Ensuite, nous présentons les spécialistes de la parole dans cette aire linguistique. Cette présentation ancre les griots – chargés de perpétuer les traditions ancestrales de père en fils par le biais de l'oralité – dans une tradition séculaire, vieille de plusieurs générations dont les origines se confondent avec la création de l'empire mandingue dans la première moitié du XIIIe siècle[3]. Le but recherché est de rendre compte de tous les éléments significatifs de la *jeliya* (la profession du griot) qui sont susceptibles d'éclairer les enjeux liés à l'exercice du métier ; nous y définissons également les outils qui se rapportent à l'exercice de ce métier. C'est après cette présentation que nous faisons un état des lieux des études qui touchent au domaine de la formation de ces spécialistes de l'oralité

[3] On peut d'ailleurs remonter ces origines au Xe siècle ; mais on préfère souvent parler du XIIIe siècle car c'est à partir de 1230 que l'empire mandingue s'est véritablement consolidé et fait connaître sous la houlette de son puissant roi Soundjata Kéita.

mandingue. L'idée sous-jacente ici consiste à mettre en évidence les deux points qui caractérisent ce pôle de recherche. D'une part, il y a celui qui confirme le point de vue de Jansen (2000) et Okpewho (1992) sur l'insuffisance de recherche systématique à propos de la formation des griots. D'autre part, la divergence des conclusions à propos de la modalité éducative de ce processus démontre un problème conceptuel qui fonde la nécessité d'interroger le cadre plus large de l'éducation et ses formes ; ceci constitue la base du chapitre qui suit.

Dans le deuxième chapitre, nous construisons la notion d'éducation à travers la définition des enjeux qui la caractérisent. L'organisation de ce chapitre est déclinée en deux étapes. Une première qui tente de théoriser la portée de cette notion d'éducation et qui montre l'hégémonie de la forme scolaire comme modèle abouti d'éducation ; mais dont la prééminence tend à éclipser d'autres ressources éducatives. Une deuxième étape démontre en fait qu'il existe un consensus international (UNESCO, 2004) qui reconnaît trois formes d'éducation. Le but recherché dans ce chapitre consiste à baliser le champ conceptuel de l'éducation de manière à nous fournir une base théorique pour la problématiser en lien avec la question de la modalité éducative assignée à la formation des griots.

Le troisième et le quatrième chapitre posent les jalons qui doivent nous permettre d'appréhender les enjeux plus précis des situations d'enseignement et d'apprentissage. Nous y convoquons progressivement les concepts du champ des didactiques qui nous permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans le système didactique. À ce sujet, les travaux du groupe GRAFE[4] qui s'intéressent à l'objet enseigné en classe de français nous fournissent une base solide pour mieux cerner le travail enseignant et la notion d'outil du travail de l'enseignant. Cette notion est opérationnalisée dans cette étude à travers deux types d'outils (les interventions « méta » dans l'interaction didactique, et le recours aux genres textuels) qui sont censés orienter la construction de l'objet dans un contexte de transmission des savoirs langagiers.

En guise de prolongement de l'opérationnalisation du deuxième outil, le cinquième chapitre questionne les genres textuels de la culture mandingue. En réalité, il est question ici

[4] GRAFE : le groupe de recherche et d'analyse du français enseigné animé par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz de l'université de Genève. Ce groupe est en outre composé des collègues suivants : Sandrine Aeby Daghé, Daniel Bain, Marcel Cottier, Serge Erard, Roxane Gagnon, Marianne Jacquin, Jean-Paul Mabillard, Christophe Ronveaux, Glaís Sales Cordeiro, Thérèse Thévenaz-Christen et Martine Wirthner.

d'une analyse a priori de la taxinomie mandingue dans le but de faire des hypothèses sur les genres qui seraient enseignables dans ce contexte culturel, mais plus spécifiquement ceux qui rentreraient dans la formation des griots et quelles en seraient les caractéristiques ou les dimensions enseignables.

C'est au terme de ces cinq chapitres qui la préparent que nous énonçons notre thèse. C'est aussi l'occasion pour nous de repréciser nos questions et hypothèses de recherche qui guident la suite de l'étude.

Nous consacrons la deuxième partie de notre travail à la méthodologie construite pour la présente recherche. C'est ici que nous explicitons les raisons qui influencent notre choix du site de recueil de données. Nous y développons également les éléments déterminants de notre contrat de recherche, puis présentons notre méthode de recueil suivie d'un aperçu des données. C'est au terme de cette présentation, que nous proposons la démarche d'analyse visant à apporter des éléments de réponse à notre recherche.

La troisième partie de notre travail est dévolue à l'analyse des données recueillies sur la formation des griots à Kéla. Comme la première, elle se développe sur cinq chapitres. La particularité de cette partie empirique réside dans le fait qu'elle est conçue sous forme de *sablier* qu'incarne peu ou prou la nature de notre objet de recherche.

Nous commençons par élargir notre focale pour cerner *la graine du métier* de griot dans un espace socioculturel plus grand. Dans une approche émique, nous décrivons leur mode de vie, l'organisation interne de leur profession, ainsi que leurs activités culturelles dont nous postulons qu'ils apportent des premiers éléments de réponse pour comprendre les enjeux de la formation. Nous analysons les potentiels cadres éducatifs (à savoir : tous les événements culturels que nous avons observés) dans le but de mettre en évidence ce qu'ils peuvent apporter dans la formation du jeune griot.

Progressivement, nous resserrons notre focale sur les cadres d'enseignement et d'apprentissage qui s'organisent autour d'un objet ; nous en isolons les éléments qui nous permettent de proposer un modèle opérationnel du cadre éducatif de Kéla.

La deuxième moitié de notre sablier affine notre focale dans un espace essentiellement didactique à propos des séances d'apprentissages langagiers qui forment le cœur de notre recherche. Trois chapitres y sont tour à tour consacrés à la description des séances sur cet objet langagier, à l'étude des gestes professionnels, ainsi qu'à la mise en évidence de ce que la présence ou l'absence des interventions « méta » apportent comme renseignements sur la construction de l'objet et, d'une manière plus large, sur le système de formation des griots à propos des savoirs langagiers.

Le dernier chapitre ouvre à nouveau la focale sur un espace plus large qui traite des entours du système didactique dans le processus de transmission de la parole à Kéla. Nous y analysons comment l'entrée dans la formation est préparée au travers de la négociation d'un contrat didactique ; comment les enseignements sont soutenus par un système didactique auxiliaire ; et enfin comment à la fin d'une période de formation, l'espace didactique protégé s'ouvre à nouveau sur la société au travers d'une évaluation semi-publique.

Dans une dernière partie conclusive, nous reprenons nos questions de recherche et hypothèses dans l'optique de repréciser ce que notre étude nous apprend à leur sujet. Les différentes réponses que nous y développons tournent autour des trois points forts posés par la recherche (à propos des genres, à propos des modalités éducatives, ainsi qu'à propos du système et des gestes didactiques). La partie conclusive est également l'occasion pour nous de relativiser les résultats de notre recherche qui étudie un seul aspect de la formation des griots faisant partie d'un large processus socioculturel.

CHAPITRE I

TRADITION ORALE ET FORMATION DES GRIOTS

Qu'est-ce qui caractérise le contexte dans lequel les griots évoluent ? Comment concevoir leur profession ? Que faut-il savoir sur notre population de recherche avant d'engager notre revue de la littérature sur les sujets qui touchent à notre objet de recherche ? C'est à travers les trois volets qui constituent ce chapitre que nous apportons des éléments de réponse sur le contexte dans lequel évoluent les griots.

Dans un premier temps, nous donnons un aperçu de la conception que les Mandingues ont de la parole. L'objectif visé dans cette démarche est la possibilité de rendre compte de leur philosophie et de mieux faire ressortir les valeurs socioculturelles susceptibles d'éclairer nos analyses ultérieures qui vont toucher à ce domaine.

Dans un deuxième temps, nous faisons une présentation des griots. Toujours par rapport au précédent objectif, nous les situons dans un cadre un peu plus large qui détermine la grande famille à laquelle ils appartiennent, dans l'optique de clarifier les enjeux sociaux qui justifient les exigences de leur profession. Nous étudions également la classe des griots au travers de plusieurs éléments qui interviennent dans leur cadre professionnel et qui contribuent à mieux les caractériser.

Dans un troisième temps, nous faisons une revue de synthèse des auteurs qui se sont peu ou prou intéressés à la question de la formation dans la profession des griots. Nous donnons les principales tendances dans le but de mieux faire ressortir la problématique caractérisant cette question de formation, point central de la présente recherche qui tente d'y apporter des éléments de réponse.

LE FONCTIONNEMENT DE LA PAROLE CHEZ LES MANDINGUES

Pour comprendre pleinement la nature de la relation qui existe entre l'artiste oral et son public, il est important de voir dans l'oralité autre chose que ce seul ensemble de techniques narratives et rhétoriques que l'artiste utiliserait délibérément dans le but de produire divers

effets. En effet, comme le souligne Chérif Kéita (1995), « l'oralité africaine est une réalité complexe qui englobe, entre autres éléments, la langue, la religion, la spiritualité et les institutions particulières d'une société donnée. Elle est cet environnement global qui conditionne […] la pensée et le comportement de l'artiste oral » (p.9). Dans la région du Mandé cet environnement global est marqué par deux forces socio-psychologiques importantes à savoir, le *fasiya* et *fadenya*.

Le *fasiya* peut être défini comme la part de l'héritage social que tout individu reçoit à sa naissance. Chez l'artiste par exemple, il détermine l'attachement aux modèles en vigueur dans la société. Pour Chérif Kéita (1995), il s'agit d'avantage d'une « force centripète dans la mesure où elle mobilise l'artiste à œuvrer dans le sens de la continuation d'une tradition en suivant, grosso modo, les canons incarnés par le père et la lignée paternelle ». C'est donc l'axe de l'apprentissage de cette noble responsabilité consistant à perpétuer la tradition familiale héritée de son père (par ailleurs incarnée par le *jamu* ou le patronyme familial) dans une société où « la spécialisation des tâches prend sa source dans les principes fondamentaux de la vie matérielle et spirituelle » (p. 10). En fonction de ce qui précède, on verra par exemple que l'enfant griot apprendra très tôt à adopter les comportements que la société attend de lui notamment en prenant une certaine liberté dans le maniement de la parole alors que pour ses compagnons d'âge non-griots, observer une certaine réserve dans leur langage sera de rigueur.

Il faudrait avoir à l'esprit que dans le mythe cosmogonique enseigné par leur société initiatique, les griots apprennent que : «la parole est conçue comme un Don de Dieu permettant à l'homme de communiquer » (p. 20). Elle est chargée du *nyama* « c'est à dire de cette énergie même qui donne à chaque acte posé son efficacité sociale » (p. 49). Ainsi, pour le Mandingue en général, le verbe (*kuma*) a une très grande valeur morale et revêt un caractère sacré. Comme le précise Seydou Camara (1986), c'est un instrument qu'il faut savoir utiliser, car pouvant agir en bien ou en mal sur les esprits : «*Nyama bè kuma la* » disent souvent les Mandingues (la parole est douée de puissance) :

> Au Manden, tout le monde n'a pas le droit de dire ce qu'il veut, n'importe où et n'importe quand. La parole est l'objet d'une certaine réglementation car elle est dangereuse pour celui ou celle qui ne sait pas s'en servir. 'Kuma kè gwèlen' (la parole est difficile) disent les Mandenka qui soulignent encore en même temps son ambiguité par la formule suivante : ''Kuma man di, kuma baliya fana man di'' (la parole n'est pas agréable et le silence ne l'est davantage). (Sic.) (p. 20)

Comme nous l'avons relevé plus haut, si d'un côté le *fasiya* impose que l'enfant se fixe par rapport à son *Jamu*, le *fadenya* qui relève du même principe socioculturel le pousse quant à lui à rivaliser avec les exploits de ses ancêtres : c'est l'axe de la compétition autant avec ses ancêtres qu'avec ses contemporains. Ceci, souligne Chérif Kéita, est très important car « dans la société extrêmement compétitive des Malinké, les réalisations de chaque personne se mesurent à l'aune de l'héritage ancestral, de la renommée ou *togo* conquise par le père » (p. 29). Ainsi, chaque Mandingue s'inspirera volontiers des ressources de sa classe pour conquérir sa propre renommée (*togo*) et marquer la société de son sceau personnel lançant par ce fait même un nouveau défi aux générations futures.

LES GRIOTS MANDINGUES

Le terme qui revient, dans plusieurs travaux qui tentent de situer le griot dans son contexte social, est celui d'appartenance à une *caste*. Cependant, à la suite de Conrad et Frank (1995), nous l'éluderons autant que faire se peut, afin de nous aligner dans le courant qui pense que ce terme ne rend pas parfaitement toute la valeur de ce groupe de personnes, car il traîne derrière soi un lourd bagage de significations et d'associations péjoratives liées au système colonial[5]. Toutefois, complémentairement à Conrad qui ne retient que son nom traditionnel (*nyamakala*), nous retiendrons également les termes de *classe*, mais davantage, de *groupe social* qui ont l'avantage d'être sémantiquement neutres ; et qui en plus nous offrent des synonymes permettant d'éviter le phénomène de répétition dans notre travail.

Nous allons également recourir à l'expression « *quatre sages* » que nous empruntons à Seydou Camara (1986) qui indique que les griots font partie des « *naara naani* » qui étymologiquement provient de la langue malinké du vocable *naara* qui veut dire « talentueux » ; et de *naani* qui signifie « quatre ». Ainsi, parler des griots reviendra également à les situer à l'intérieur d'un groupe, celui des « quatre hommes dits de *castes*, [formé de ces] artisans professionnels […] qui se consacrent à la conservation des traditions

[5] Voici par ailleurs ce que révèle Hale (1998) à ce propos : « pendant la période coloniale, le mot qui émergea dans les langues occidentales pour marquer la différence entre les nobles et ce groupe de personnes est celui de *caste*. La notion de caste, jusque-là réservée aux sociétés de l'Inde, se présenta comme terme adéquat pour désigner tous les artisans ». (Notre traduction)

historiques et littéraires d'une part, à l'exercice du culte ancestral et à l'accomplissement des rites initiatiques d'autre part » (p. 14). La plupart du temps, on les regroupe sous le nom traditionnel de *nyamakala* pour parler du groupe, et de celui de *nyamakalaya* pour désigner la profession.

Les nyamakalaw

Comme nous venons de le voir, les nyamakalaw[6] constituent une classe d'artistes professionnels très influente dans la région du Manden, en Afrique de l'Ouest. Ils sont reconnus pour « le rôle crucial qu'ils jouent dans la formation et la stabilisation de la vie sociale, politique et économique du Mande » (Conrad & Frank 1995, p. 1). Paradoxalement, même si individuellement un nyamakala peut être reconnu et vénéré pour son talent, en groupe ces artistes sont toujours considérés comme étant de basse classe sociale. Ils sont méprisés pour cette même raison. Pour les « horonw[7] » qui sont leurs patrons par exemple, les nyamakalaw ne constituent qu'une classe de parasites et de mendiants qui ne font leur apparition dans des cérémonies officielles que pour solliciter leurs faveurs.

Cependant Conrad (1995) révèle que de leur côté, les nyamakalaw ne perçoivent pas les choses de la même manière. Ils désapprouvent la simplicité et la légèreté qui pousse d'aucuns à mesurer le poids de leurs responsabilités sociales à l'aune de leur position sociale. Il s'agit d'une perspective qui occulte la lourde charge traditionnelle qu'ils portent ; aussi préfèrent-ils insister sur le fait que les horonw leur sont énormément redevables pour leur compétence. Par conséquent, ce qu'ils reçoivent n'est qu'une redevance due à leur expertise. Toutefois, il est clair que même si d'une part la relation entre les deux groupes dont il est question ici fait l'objet d'un débat que les uns et les autres n'oseraient jamais soulever en public, et que d'autre part ce débat ne rentre en aucun cas dans les objectifs principaux de notre recherche, il faudrait néanmoins tenir compte de ce rapport sournois et conflictuel lorsqu'on analyse la fonction des griots.

[6] Pour des besoins de généralité, nous donnons une description simplifiée des rapports complexes que cette classe entretient avec son entourage. Pour une étude plus élaborée, lire Conrad & Frank (1995).

[7] *Horon* (au pluriel *horonw*) est le terme malinké pour désigner les *nobles*. Il est à noter que le 'w', à la fin des mots bambara ou malinké, est la marque du pluriel.

Ainsi, même s'ils ne font pas toujours l'unanimité et sont assimilés à une classe inférieure, il ne faudrait pas fonder son analyse sur ces éléments qui relèvent d'une dynamique interne que Wright (cité par Conrad et Frank 1995, p. 12) réinterprète dans son étude de la société Wolof. Pour lui, le système de caste en Afrique de l'Ouest, plutôt que d'être constitué de groupes hiérarchiquement classifiés, devrait en réalité être appréhendé comme un ensemble de groupes différenciés par leur capacité innée. Les inégalités dans le système sont moins un problème de rang que celui de domaine de pouvoir culturellement définis ; ainsi par exemple, les nobles ont le pouvoir de décision, et les griots ont le pouvoir de la parole. La conjonction de tous ces domaines constitue l'univers social composé d'un vaste réseau de relations où les uns et les autres se complètent.

Historiquement il faut retenir que les nyamakalaw vivaient attachés aux familles aristocratiques dont ils recevaient des présents en guise de récompense pour leur talent. Comme nous l'avons annoncé ci-dessus, ces personnes de talent se répartissent entre « quatre groupes endogames et dépositaires de connaissances qu'ils ne livrent que dans le cadre d'une initiation précise » (Seydou Camara 1986, p. 15). Ces groupes sont chargés de modeler, voire même d'orienter la personnalité de leurs compatriotes par l'usage majestueux et habile qu'ils font des différentes forces de la nature, à savoir le fer, le cuir et la parole. Ils se composent des *numuw* (ou forgerons), des *jeliw*[8] (ou griots / griottes), des *garankew* (ou cordonniers) et des *finaw* (ou mendiants).

- Les finaw

Les finaw (ou *funèw*) sont souvent assimilés aux jeliw à cause du fait que tous se servent de la parole pour gagner leur vie (Sory Camara, 1992, p. 106). Pour Camara, les finaw représentent une classe de mendiants qui parcourent le village en chantant et en exhibant leur pauvreté en vue d'éveiller la générosité de leurs compatriotes. Ils n'évoluent que dans le cadre du village. Étant fortement imprégnés de la culture islamique, atout majeur qu'ils exploitent à merveille, ces finaw récitent les versets du coran à longueur de journée pour le plus grand

[8] À partir de la prochaine rubrique de cette étude, nous utiliserons désormais « jeli » (au pluriel « jeliw ») comme terme générique pour désigner les griots/griottes en général. Pour parler spécifiquement d'une personne de ce groupe, nous utiliserons soit « griot » pour une personne de sexe masculin, ou « griotte » pour une personne de sexe feminin. Pour un approfondissement de l'usage correct des termes bambara ou malinké dans les travaux scientifiques, lire Hoffman, B. (2007).

bien des croyants qui leur prêtent des pouvoirs spirituels et une place de choix auprès du prophète de Dieu.

Pour Conrad (1995), en plus des éléments de la tradition islamique qu'ils exploitent, les finaw ont aussi maintenu une forme de présence dans la tradition léguée par Soundjata. Ainsi une analyse méticuleuse de leur place dans leurs différents villages révèle une diversité régionale de rôles sociaux allant de la spiritualité aux travaux manuels. Conrad pense que ce sont des êtres « pragmatiques » dont l'exhibition de la pauvreté plaide plutôt en leur faveur comme une forme d'humilité très poussée qui cadre parfaitement avec leurs convictions spirituelles ; car rappelle-t-il, ce sont des personnes qui ont reçu la bénédiction des prophètes de Dieu (Conrad, 1995 ; p. 89).

- Les garankew

L'héritage culturel joue un rôle important pour cerner l'identité des garankew. Traditionnellement, on les appelait les travailleurs du cuir. Ce sont eux qui pourvoient aux besoins vestimentaires de leurs compatriotes et spécialement en ce qui concerne les besoins en chaussures. Dans son article, Frank (1995) affirme que leur sens d'entreprise leur permet spécialement d'étendre leur champ d'action au-delà des régions mandingues, développant ainsi de nouveaux marchés. Ceci leur garantit notamment de trouver de nouveaux patrons grâce à la portée de leur talent.

Cependant, les garankew accordent un point d'honneur à marquer leur différence d'origine d'avec leurs divers patrons, fussent-ils du Mandé ou non ! Ainsi, un garanke de l'ethnie Soninké au Mali et un autre de l'ethnie Mandingo en Sierra Léone auront plus de choses en commun entre eux qu'avec les membres respectifs de leur communauté. Cette manière de fonctionner donne l'impression qu'ils ont un sens très poussé des valeurs ancestrales liées à leur profession. Même les barrières ethniques et nationales ne parviennent pas à briser cet ancrage culturel. Par delà toutes les influences temporelles et spatiales, ils choisissent de préserver leur *nyamakalaya*.

- Les numuw

Les numuw ou forgerons sont des personnages d'un genre un peu particulier. Tels que peints dans les chansons populaires, ils apparaissent comme les fils aînés du monde, c'est à

dire comme les premiers hommes créés par Dieu. Ceci, souligne Seydou Camara (1986, p. 16), est « révélateur de leur importance dans la société car ayant le monopole du travail du bois et des métaux ». La société leur est tributaire de tout ou presque : non seulement c'est eux qui grâce à leur art matérialisent les divinités sous forme de statuettes ou de masques, c'est encore eux qui par leurs efforts fournissent à leur communauté les différents instruments dont ils ont besoin pour vivre (ustensiles de cuisine, instruments agricoles, armes pour la chasse…). En temps de guerre, c'est toujours eux qui venaient à la rescousse en fournissant à leurs compères des armes pour combattre.

D'après l'auteur précité, les numuw sont aussi surnommés *bobo* (gens dits de caste muette), « car c'est plutôt au sein des sociétés d'initiation qu'ils pratiquent (aussi) l'art oratoire contrairement aux jeliw qui en sont exclus parce que trop bavards et indiscrets et aussi parce que assimilés aux femmes (par les numuw) » (p. 16). Les pouvoirs magiques qu'ils détiennent en font des êtres pour qui les forces surnaturelles n'ont aucun secret. Dans le vaste éventail de ses attributions, le numu est guérisseur, gardien des fétiches et de lieux de culte, chargé de la cérémonie de circoncision des jeunes garçons et chef des sociétés d'initiation (telles que le *Koma, Sinton, Nama…*). Sa femme est spécialiste de la poterie et de l'excision des jeunes filles.

Comme nous venons de le voir, que ce soit au sein même des nyamakalaw (tension entre numuw et jeliw) ou encore dans le cadre élargi de leur communauté, cette classe d'artisans entretient des rapports plutôt délicats avec leurs compatriotes. Par delà le regard critique que les uns posent sur les autres, nous constatons qu'il subsiste dans ces communautés des rapports fondés sur des attentes mutuelles dont ils ne peuvent se passer et qui à notre avis dénotent une forme de complémentarité basée sur des rapports complexes et ambigus hautement perceptibles chez les jeliw qui complètent le tableau des *quatre sages*.

La classe des jeliw

Pour mieux percevoir la complexité des liens, que nous venons d'évoquer et qui unissent les jeliw (griots et griottes) à leur communauté, il est important d'avoir à l'esprit les différents mythes[9] qui expliquent la naissance de la jeli*ya* (la profession du jeli). Toutes les versions étiologiques liées à cette profession montrent que les jeliw sont toujours partis d'une situation

[9] À ce sujet, il est possible de référer à Hale (1998) qui donne plusieurs versions de l'origine de la Jeliya.

difficile qu'ils ont retournée à leur avantage. Les différentes versions qui parlent de leur origine font des griots des sortes de parias de leur société, des gens à part qui ont par ailleurs été souillés par le sang des autres.

Cependant, fait remarquer Hale (1998), si ces souillures marquent l'origine des griots d'un sceau indélébile, elles ne ternissent en rien leur fonction sociale. Au contraire, la fonction sociale des griots peut être décrite comme étant la résultante des personnes qui par leurs propres efforts ont non seulement transformé à leur avantage une situation initialement défavorable, mais qui en plus ont réussi à modifier le regard des autres sur eux. En cela, ils peuvent être comparés à des héros qui dans la réalisation de leur destin exceptionnel influencent inéluctablement leurs compatriotes pour s'imposer à eux comme des modèles. C'est ce groupe de personnes influentes que nous nous proposons de présenter dans les lignes qui vont suivre.

La présentation des griots se fera en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous allons donner un aperçu général de cette classe d'artistes. Quelques éléments historiques seront également convoqués pour montrer qu'il s'agit d'une tradition plusieurs fois séculaire. Dans un deuxième temps, nous aborderons les fonctions sociales du griot. Pour ce faire, nous laisserons parler les griots, afin de voir comment la profession parle d'elle-même. Cette perspective paraît intéressante pour notre étude qui, comme nous le verrons plus loin, adoptera une approche ascendante. Cette deuxième étape sera résumée dans un tableau qui permettra de faire ressortir les premières fonctions du griot qui seront complétées par la littérature portant sur ce sujet. Pour clore cette présentation, nous allons dans un troisième temps recenser les différents moyens d'expression qui permettent au griot de remplir ses diverses fonctions sociales.

Quelques généralités à propos des jeliw

Les jeliw pratiquent l'endogamie et leur profession est avant tout héréditaire. Très souvent dans le Manden, ces personnes ont pour patronymes : *Kuyaté (Kouyaté), Jabaté (Diabaté), Kamisoko, Somano, Danté, Jawara (Diawara)* etc. Il est à noter que le statut social lié à ces patronymes peut changer d'une région à l'autre. Les Diawara de Kéla (considéré par certains chercheurs comme le plus grand centre de formation de griots au Mali) sont parmi les griots mandingues les plus authentiques «parce que détenant des éléments importants du grand patrimoine culturel du Manden, à savoir les reliques remontant au XIIIe S. » (Seydou Camara

1986, p. 30). Les Diawara font remonter leur origine au *Kingi* (chez les Soninkew au Mali). Toutefois, la notoriété de Kéla comme centre de formation est essentiellement à mettre à l'actif des Diabaté qui sont chargés de transmettre leurs valeurs culturelles aux jeunes générations nées d'une famille de griots. Comme nous le verrons dans la partie d'analyse des données, la transmission dont il est question se fait de diverses manières qui vont de ce que l'on appelle l'enseignement décroché jusqu'à l'organisation des différentes activités culturelles qui donnent une place de choix à la tradition orale de cette région.

- Les jeliw et le culte de l'Islam

Les actions que font les griots d'aujourd'hui sont souvent placées sous la bienveillance de Dieu qui est une valeur à associer à leur culture. Les jeliw sont en effet des musulmans pratiquants. Ils estiment faire tout le nécessaire pour respecter et vivre en accord avec les cinq piliers de l'Islam. Les griots respectent par exemple le jeûne pendant la période du ramadan. Mais, plus important encore, la religion est présente même dans le cadre de leur profession. Comme le rapporte par exemple Janson (2002) durant le recueil des données, « j'ai plusieurs fois vu les griottes interrompre leurs performances pour prier » (p. 168, notre traduction). De même, comme il est d'usage, chaque fois qu'ils se regroupent autour d'un sujet à débattre ou d'un événement à célébrer, les griots – tout comme les autres membres de la communauté musulmane dont ils font partie – commencent puis clôturent leur séance par des bénédictions mutuelles. À ce propos, Janson (2002) fait remarquer que :

> Toute action de chaque musulman devrait toujours être précédée par cette expression [*bismilahi* ou *je commence au nom de Dieu*]. Il s'agit [par exemple, pour la griotte Minteh Sakiliba] d'une imploration divine et d'une bénédiction pour tout ce que l'on fait. […] *Nous devons toujours clamer cette expression chaque fois que nous nous engageons dans une performance liée à notre profession*. (p. 185 ; notre traduction)

Les griots considèrent leur talent comme un don Dieu. Pour ne pas désobéir à Dieu, les griots avouent lui confier leur performance la plupart du temps en guise d'hommage (Janson, 2002, p. 169). De ce point de vue, même s'ils sont combattus par les garants de la religion, ils se croient investis d'une mission divine à travers leur profession. Aussi n'hésitent-ils pas à intégrer des vers coraniques ou des adages religieux dans leurs chants ou déclamations (Janson, 2002, p. 179). Il s'agit ici, fait remarquer Charry (2000b, p. 551), d'un phénomène

très répandu, mais dans des contextes bien circonscrits. Par ailleurs, les jeliw restent très souvent convaincus que les récompenses qu'ils reçoivent dans le cadre de leurs activités professionnelles attirent les faveurs de Dieu sur les donateurs : « si tu donnes au jeli [entend-on souvent dire], Dieu te donnera quelque chose en retour ; si tu refuses de donner à un jeli, Dieu ne t'en donneras pas non plus » (Charry, 2000a, p. 180 ; notre traduction). À ce sujet, les garants de l'Islam estiment que ce que les griots affirment est faux ! En réalité les maîtres du coran assimilent tous les jeliw à des personnes non pieuses car, rapporte Janson (2002, p. 164), elles gagnent de l'argent grâce à la musique qui est considérée comme une source de perversité qui va de pair avec la consommation de l'alcool. Par ailleurs, les premiers indiquent que seules les aumônes faites aux *finaw* sont autorisées par le coran. Abdu Rachmani Krubally explique à ce sujet que seules les aumônes données aux mendiants peuvent attirer les grâces de Dieu, alors que les dons faits aux jeliw ne contribuent qu'à servir la cause du prestige du donateur qui exhibe sa richesse (Janson, 2002, p. 189).

Mauss (1990) semble abonder dans le même sens en admettant que la relation asymétrique entre le patron et le jeli est basée sur la récompense : s'il n'y avait pas de jeliw pour recevoir, la richesse du patron n'aurait pas de sens.

Tout ce débat autour de la religion montre qu'elle occupe une grande place dans l'espace culturel mandingue. Même si les uns et les autres ne sont pas d'accord sur certains points, il ne fait aucun doute que les griots restent vraiment convaincus d'agir en conformité avec leur foi. Pour Charry (2000b), la doctrine islamique qui vient du coran n'a pas un seul, mais plusieurs canons d'interprétations dépendant du temps et du lieu. De la même manière qu'on peut distinguer un islam professé par un maître coranique, nous pouvons aussi distinguer un « islam bardique ou griotique » (p. 554). Les griots se considèrent comme de pieuses personnes qui essaient de vivre en conformité avec les piliers de l'islam tout en pratiquant leur métier de la meilleure des façons qui soient.

À cause de la proximité qui existe entre la religion et leur profession, très souvent, l'apprentissage du métier de griot est considéré comme étant inspiré des cycles d'enseignement du coran, notamment en ce qui concerne les apprentissages langagiers. Selon Santerre (1982, voir également Fortier, 2003), on distingue deux niveaux d'études liées au coran : le « niveau élémentaire », encore appelé « *kurana kalan*, littéralement 'étude du Coran' [au Mali] » (Tamari, 2006) ; et le « niveau complémentaire », encore appelé dans le même pays « *kitabu kalan*, littéralement 'étude des livres' [autres que le Coran] », c'est-à-dire l'*ensemble des sciences religieuses et ancillaires* (p. 39).

Le rapprochement entre l'étude du coran ou autres *textes sacrés* (Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chavez et Solis, 2008) et les apprentissages des textes standardisés chez les griots pourrait, à ce sujet, se faire au niveau de la mémorisation du coran « qui figure parmi les étapes avancées du *kurana kalan* (…) désignée par l'expression *kurana jigi* (littéralement 'mémoriser le Coran') » (Tamari, p. 40). Pour cette auteure, cette phase avancée est nommée *étude dans le vestibule* « du fait que cette activité a lieu, le plus souvent, dans une pièce d'entrée ou de réception de la maison du maître ». En ce qui concerne le travail entre le maître et l'apprenant, « l'accent est mis sur la fidélité intégrale au texte écrit plutôt que sur la compréhension » (Santerre, 1982, p. 341 ; voir également Akkari, 2004, pp. 185-186).

En général, les commentaires et les explications du maître viennent après que l'apprenant ait maîtrisé ses sourates. Santerre (1973) fustige à ce sujet « l'incompréhension de trop d'observateurs superficiels à l'endroit de cette mémorisation qui ne se limite pas à la simple accumulation passive du contenu […]. Le texte mémorisé reste présent à l'esprit et une réflexion continuelle se poursuit à son sujet » (p. 131). Cet auteur suggère dès lors de comparer « la mémoire de la tradition orale non pas à des bibliothèques, cette mémoire écrite par définition inactive en l'absence de lecteur, mais à la mémoire dynamique des ordinateurs électroniques en opération ».

Cependant, si on note des ressemblances entre les approches du coran et l'enseignement des traditions orales dans ces régions, il faudrait se garder de ramener ces modes de transmission des savoirs à un seul et même processus. La *malléabilité* de l'enseignement coranique permet, par exemple, « une combinaison optimale […] de l'oral et de l'écrit » (Akkari, 2004, p. 186) ; alors que la transmission des traditions orales ne se préoccupe pas des correspondances avec l'écrit. Toujours à propos des différences d'ordre générale, Fortier (2003) relève que « les punitions [par exemple] jouent un rôle essentiel dans la manière d'enseigner le Coran, alors que l'aspect ludique l'emporte dans les autres domaines [d'enseignement] ». En ce qui concerne les jeliw, il est possible d'envisager que les enjeux sociaux liés à leur métier vont conditionner le type d'enseignement et d'apprentissage qui sera donné aux apprenants souhaitant se spécialiser dans l'un des multiples domaines de la profession.

- Bref aperçu général de la profession des enjeux sociaux de la jeliya

En général, les outils dont se servent les griots sont légions : depuis les ressources matérielles jusqu'aux différents rituels et cérémonies religieuses, en passant par les généalogies et autres genres de l'oralité mandingue ; il existe un choix très varié de moyens qui permettent aux griots d'opérer des combinaisons qui visent généralement à répondre aux différentes sollicitations dont ils font l'objet dans leur communauté. Dans la plupart des cas, ils sont appelés à officier en qualité d'animateurs ou maîtres de cérémonies pour tout ce qui relève de l'ordre public.

Il est à noter que les femmes (griottes) remplissent quasiment les mêmes fonctions. Mais, comme le relève Janson (2002), elles se laissent le plus souvent confiner au rôle de chanteuses et de danseuses.

Très souvent, les griots se servent des instruments de musique qui doivent toujours laisser une grande place à la parole (sous la forme de récits chantés ou récités). L'usage de la parole comme outil de travail fait que les jeliw, comme nous l'avons souligné plus haut, peuvent parfois se confondre aux finaw ou mendiants. Cependant, il existe une distinction fondamentale entre les deux : les finaw ne disposent que de la parole, tandis que les jeliw quant à eux peuvent, en plus du chant ou de la parole, se faire accompagner par des instruments de musique (Sory Camara, 1992, p. 106).

Pour Conrad et Frank (1995) il s'agit davantage d'une institution où on solutionne tout genre de problèmes liés à la parole. À propos de leurs fonctions dans le passé, Seydou Camara (1986, p. 17) précise ce qui suit :

> Les griots étaient les conseillers des rois, ils détenaient les constitutions des royaumes par le seul travail de la mémoire ; chaque famille princière avait son griot préposé à la conservation de la tradition ; c'est parmi les griots que les rois choisissaient les précepteurs des jeunes princes. Dans la société africaine bien hiérarchisée d'avant la colonisation où chacun trouvait sa place, le griot nous apparaît comme l'un des membres les plus importants de cette société, car c'est lui qui à défaut d'archives, détenait les coutumes, les traditions et les principes de gouvernement des rois.

Spirituellement, on assimile souvent les jeliw à des personnes qui ont des pouvoirs occultes. Pour Johnson (1997, p. 255), même si la formation occupe une grande place dans son art, il y a néanmoins quelque chose de l'ordre du magico-religieux qui se joue dans la profession des griots :

> Performers are often initiates in spirit cults […] (although some Sahelian performers do claim a relation with the spirit world, one should not belittle the importance of training in the Sahel). A performance is in some sense the occasion of spirit possession, and certainly a focus of occult energy; description of apprenticeship and training always include mention of the magical preparation of the performer.

Certains éléments vont effectivement dans ce sens. On a souvent l'impression que les griots entrent en transe lors de certaines prestations spéciales qui font d'eux des êtres exceptionnels avec un débit linguistique impressionnant. Ainsi par exemple, lors du rite traditionnel du *Kamabolon*[10], le *kumatigi* (ou maître de la parole) est admis dans la case secrète en compagnie de tout le clan des Diabaté de Kéla, pour réciter durant toute la nuit les milliers de vers qui constituent la version officielle de l'épopée de Soundjata[11]. Les Diabaté reconnaissent volontiers que des éléments occultes interviennent dans le cadre de cette cérémonie. À titre d'exemple, ils recommandent à tous leurs nombreux visiteurs de se cacher dans leurs cases dès que le cortège des Diabaté qui doivent se rendre à Kangaba (la ville où se déroule la cérémonie du Kamabolon) est constitué. Toute personne non-Diabaté qui se place en travers de leur chemin risque sa vie ! De même, disent les Diabaté, la récitation nocturne de la généalogie des Kéita de Kangaba dans la case sacrée constitue un moment délicat pour le récitant dont toute erreur pourrait être fatale.

Cependant, précisons que c'est davantage les numuw (forgerons) qui sont chargés d'officier dans ce genre de cérémonies secrètes au Manden. Mais, le fait que les jeliw soient des officiants dans un lieu sacré et non accessible à n'importe quelle personne contribue une fois de plus à montrer le statut particulier des relations liant les uns et les autres. En l'occurrence, malgré la méfiance dont les jeliw font l'objet parce qu'ils sont considérés comme des personnes ne sachant pas garder les secrets, nous constatons par exemple que les Kéita de Kangaba ne sauraient se passer de leurs services pour la récitation de l'épopée car, ils

[10] Kamabolon-ti ou la cérémonie traditionnelle de la réfection du toit de la case sacrée où seraient gardés certains vestiges de l'empire mandingue. Cette cérémonie se tient tous les sept ans et c'est à son occasion que la version originale de l'épopée de Soundjata est récitée par le maître de la parole devant un cercle restreint d'initiés.

[11] À cause de l'existence de plusieurs versions de cette épopée, il est judicieux de préciser que c'est la version des Diabaté de Kéla qui fait office d'autorité dans la région qui abrite la cérémonie du Kamabolon.

sont les seuls à qui la société reconnaît cette fonction en même temps que l'expertise qui en est attendue.

Cette situation dénote le caractère indispensable des jeliw dans leur société. Ils y remplissent de multiples fonctions dont un aperçu nous est donné ci-après à travers la parole du griot Mamadou Kouyaté retranscrite par Niane (1965).

Les fonctions sociales des jeliw

Saisissons à présent l'opportunité qui est offerte par Niane (1965) de cerner la profession des griots de l'intérieur, à travers l'autoportrait que dresse Mamadou Kouyaté :

> Je suis griot
> C'est moi Djeli Mamadou Kouyaté
> Maître dans l'art de parler
> Fils de Bintou Kouyaté et de Djeli Kedian Kouyaté
> Depuis des temps immémoriaux les Kouyaté sont au service des princes Kéita du Manding
>
> Nous sommes les sacs à parole
> Nous sommes les sacs qui renferment des secrets plusieurs fois séculaires
> L'art de parler n'a pas de secret pour nous
> Sans nous les noms des rois tomberaient dans l'oubli
> Nous sommes la mémoire des hommes
> Par la parole nous donnons vie aux faits et gestes des rois devant les jeunes générations
>
> Je tiens ma science de mon père Djeli Kedian qui la tient aussi de son père
> L'Histoire n'a pas de mystère pour nous
> Nous enseignons au vulgaire ce que nous voulons bien lui enseigner
> C'est nous qui détenons les clefs des douze portes du Manding[12]
>
> Je connais la liste de tous les souverains qui se sont succédé au trône du Manding
> Je sais comment les hommes noirs se sont divisés en tribus
> Car mon père m'a légué tout son savoir
> Je sais pourquoi tel s'appelle Kamara tel Kéita tel autre Sidibé ou Traoré
> Tout nom a un sens une signification secrète

[12] Pour Niane (1965), selon les traditionalistes le Manden primitif était constitué de douze provinces. Le Manden primitif semble avoir été une confédération de ces principales tribus Malinké.

J'ai enseigné à des rois l'Histoire de leurs ancêtres afin que la vie des Anciens leur serve d'exemple car le monde est vieux mais l'avenir sort du passé

Ma parole est pure et dépouillée de tout mensonge
C'est la parole de mon père
C'est la parole du père de mon père
Je vous dirai la parole de mon père telle que je l'ai reçue
Les griots de roi ignorent le mensonge
Quand une querelle éclate entre tribus
C'est nous qui tranchons le différend
Car nous sommes les dépositaires des serments que les Ancêtres ont prêtés

Ecoutez ma parole vous qui voulez savoir
Par ma bouche vous apprendrez l'Histoire du Manding
Par ma parole vous saurez l'Histoire de l'ancêtre du grand Manding
L'Histoire de celui qui par ses exploits surpassa Djoul Kara Naïni[13]
Celui qui depuis l'Est rayonna sur tous les pays d'Occident
Ecoutez l'histoire du fils du Buffle du fils du Lion[14]
Je vais vous parler de Maghan Soundjata
De Mari-Djata
De Sogolon Djata
De Naré Maghan Djata
L'homme aux noms multiples contre qui les sortilèges n'ont rien pu.

Cet autoportrait a l'avantage d'offrir une perspective de la profession du griot vue de l'intérieur. En effet, il nous permet de cerner la représentation que le griot lui-même se fait de sa profession. Il en ressort que les griots s'affirment comme des êtres indispensables à leur communauté. En parcourant les lignes ci-dessus, on a l'occasion de mesurer la polyvalence et l'étendue des compétences du griot qui va du généalogiste à l'historien, en passant par le juge, comme on peut le voir à travers le tableau ci-après dont nous reprendrons une par une, puis complèterons les cinq fonctions mises en exergue :

[13] Il s'agit d'Alexandre le Grand encore appelé en arabe Dhu al Qarnaïn (celui qui a deux cornes). Chez la plupart des traditionalistes des pays Malinké, la comparaison revient souvent entre Alexandre le Grand et Soundjata. On oppose l'itinéraire Ouest – Est du premier à l'itinéraire Est – Ouest du second.

[14] Buffle et Lion font référence ici à la mère de Soundjata et au totem ancêtre des Kéita. Selon la tradition, la mère de Soundjata avait pour totem un buffle. Il s'agit du fabuleux buffle qui, dit-on, ravageait le pays de Do. Le Lion est le totem ancêtre des Kéita ; ainsi par son père, Soundjata est fils du Lion.

		Fonction sociale	Exemple
ATTRIBUTS	***Parfait orateur*** : - Maître dans l'art de parler - Sac à paroles véridiques	1. Précepteur des rois	*J'ai enseigné à des rois l'Histoire de leurs ancêtres*
		2. Gardien des traditions	*C'est nous qui détenons les clefs des douze portes du Manding*
		3. Historien	- *Nous sommes la mémoire des hommes* - *Par ma bouche vous apprendrez l'Histoire du Manding*
		4. Juge	*C'est nous qui tranchons les différends*
		5. Formateur d'autres griots	*Je tiens ma science de mon père Djeli Kedian qui la tient aussi de son père*
		6. Généalogiste	*Je connais la liste de tous les souverains qui se sont succédés au trône du Manding* *Je sais pourquoi tel s'appelle Kamara tel Kéita tel autre Sidibé ou Traoré*

Figure 1.1 – Fonctions sociales du griot d'après la profession

- La fonction de griot comme précepteur des rois

Il s'agit ici d'une fonction de moins en moins pratiquée à cause de la disparition des cours royales qui s'est accentuée durant la période coloniale. Comme le souligne Sory Camara (1992, p. 18) « en dépossédant les souverains locaux de tout pouvoir, elle [la période coloniale] avait considérablement réduit la portée du rôle de ces gens de la parole ».

Toutefois, en nous référant aux paroles du griot Mamadou Kouyaté, il est possible de dire qu'il s'agissait d'une fonction importante dont l'objectif était d'éclairer les actions des dirigeants ; à savoir : « *que la vie des Anciens leur serve d'exemple car le monde est vieux mais l'avenir sort du passé* ». Cette idée est confirmée par la citation de Seydou Camara (1986, p. 17) que nous avons reproduite plus haut. Il y est fait mention du rôle de conseiller des rois que les griots jouaient grâce au « seul travail de la mémoire » qui leur permettait de détenir « les constitutions des royaumes ».

- La fonction de griot comme gardien des traditions

Cette fonction a brièvement été abordée dans la précédente rubrique. Elle est en partie liée à la notion de secret. Même s'il est admis que c'est davantage les numuw qui jouent ce rôle, nous constatons que les griots revendiquent également cet attribut. Tout le mystère qui tourne par exemple autour de la cérémonie du Kamabolon de Kangaba est en grande partie entretenu par les griots (Diabaté de Kéla) qui en détiennent les secrets qu'ils gardent jalousement et protègent contre les non initiés.

La fonction de gardien n'est pas seulement à restreindre à la notion de secret, elle s'étend et s'applique davantage à la notion de conservateur des traditions. Il s'agit d'ailleurs ici de la fonction de base des griots qui, en qualité de garants des traditions orales, ont la mission élémentaire de la préserver dans l'optique de mieux la transmettre aux jeunes générations de griots et même au-delà, c'est-à-dire à l'ensemble de leur communauté.

- La fonction de griot comme historien

Les différents débats sur la valeur historique des traditions orales montrent que la validité de cette fonction de griot comme source fiable n'est pas largement partagée par la communauté scientifique (Vansina, 1985). D'après certains auteurs, la documentation écrite fait défaut aux griots pour remplir cette fonction avec plus de rigueur et de distance critique. Cependant, souligne Hale (1998, p. 24), pour comprendre le rôle des griots comme source historique, il faut adopter une position culturelle qui valorise l'histoire ancienne de l'Afrique profonde. Cette position implique une autre conception de la notion du passé. Elle n'est pas écrite, et ne comporte pas souvent des dates précises ; mais, elle apporte nombre de détails qui permettent de mieux comprendre et appréhender de très profonds enjeux liés à des événements historiques. C'est le cas des épopées qui permettent par exemple d'expliquer certains éléments contemporains qui trouvent leur ancrage dans le passé. À ce sujet, l'épopée de Soundjata constitue une référence culturelle souvent convoquée pour expliquer le coup d'état de 1968 qui a renversé le premier président malien (Modibo Kéita) au profit du colonel Moussa Traoré (Hale, 1998).

En adoptant cette position culturellement située de griots comme historiens, il est d'ailleurs possible de l'extrapoler à celle d'assistants d'archéologie. Hale (1998) rapporte en effet que plusieurs archéologues se servent des informations révélées par des sources orales pour

décider de l'endroit des fouilles. Ce fut le cas de McIntosh et McIntosh (1981, p. 9) qui parvinrent à excaver l'ancienne ville de « Jenne-jeno » au Mali. Par le même moyen, ils parvinrent aussi à faire d'importantes découvertes dans les années 1970.

- La fonction de griot comme juge

En règle générale, lorsque les palabres sont convoquées en contexte coutumier, ce sont les griots qui sont chargés d'arbitrer les différends, « *car* [précise le griot Mamadou Kouyaté] *nous sommes les dépositaires des serments que les Ancêtres ont prêtés* ». Les connaissances des griots font d'eux des personnages incontournables en cas de doutes persistants en matière de droit coutumier.

À cette fonction de juge, peut également être associée celle de médiateur dans des conflits entre personnes ou inter-claniques. Cette fonction de médiateur est souvent considérée par les griots comme étant une obligation liée à leur position sociale. En effet, il est d'usage dans leur communauté que s'ils sont au courant, ou s'ils se trouvent dans le sillage d'une situation conflictuelle, les griots doivent intervenir pour le régler. Dès leur plus jeune âge, les griots adoptent cette posture de médiateurs que la société attend d'eux. En cas de conflits entre des jeunes de la même tranche d'âge, ce sont les griots présents dans le groupe qui vont intervenir à l'instar du petit griot Mouctar Kaou que Hampâté Bâ (1992) présente comme quelqu'un qui n'hésite pas à assumer son rôle naturel malgré son jeune âge.

- La fonction de griot comme formateur d'autres griots

Tout comme dans son rôle de médiateur, le griot adopte très naturellement la posture d'éducateur. À l'instar de Balla Fasséké, le griot de Soundjata Kéita, ce sont les griots qui étaient chargés de l'éducation des jeunes princes. Ce rôle d'éducateur ne se limite pas uniquement à celle de précepteur de futurs rois, mais elle s'étend à celle de la communauté toute entière qui bénéficie de la sagesse des griots.

À l'intérieur de leur groupe de nyamakalaw, les griots ont une autre fonction qu'ils considèrent comme obligatoire ; à savoir, celle de formateur d'autres griots. Il s'agit ici d'une manière fondamentale de conserver la tradition dont nous parlions plus haut. En effet, les garants des traditions orales se disent investis de la mission de transmettre leur savoir aux jeunes générations. Ceci passe par une série d'actions ou d'activités culturelles qui sont

organisées pour faire vivre la tradition, mais aussi pour initier les plus jeunes à l'art convoqué dans le cadre de ces événements.

À Kéla, il y a d'ailleurs certaines personnes qui sont spécifiquement assignées – comme nous le verrons plus loin – à la transmission de chacun de ces arts. À titre d'exemple, l'art de la parole relève officiellement de la responsabilité du kumatigi qui est investi de la mission de le transmettre aux plus jeunes. Cette responsabilité officielle ne limite en aucun cas le domaine de compétence des autres pairs griots qui peuvent en faire autant dans le cadre familial, ou même en dehors, c'est-à-dire dans le cadre d'aides privées ou encore dans le cadre de performances publiques

- La fonction de griot comme généalogiste

Il s'agit d'une des fonctions les plus connues des griots. Pour Hale (1998) celle-ci a notamment connu une grande promotion aux Etats-Unis à travers la publication de la généalogie de Haley (1976). L'œuvre de cet auteur montre la portée véridique de la parole du griot qui arrive à retracer la filiation d'une lignée d'américains jusqu'à leur origine africaine. En effet, parce que les griots connaissent parfaitement l'histoire de différentes familles, ils parviennent très souvent à déterminer les origines de différents patronymes qu'ils remontent jusqu'aux ancêtres.

Hale (1998) souligne l'impact social de la généalogie qui fait que la seule évocation de leurs ancêtres arrive à transformer certaines personnes de l'audience du statut de simple anonyme, en purs produits vivants issus des personnes dont ils sont les descendants. C'est aussi en cela que cette fonction peut se rapprocher de celle de louangeurs.

- La fonction de griot comme louangeur

La louange également fait partie des produits les plus sollicités chez le griot. Il est d'ailleurs impossible d'être considéré comme un griot de talent, si on ne sait pas faire des éloges. Il s'agit de l'une des techniques de base que les griots commencent souvent par apprendre. Cette technique consiste à exploiter divers ingrédients pour élever la personne à laquelle l'éloge qui comporte les diverses louanges est adressée. Parmi ces éléments, il y a d'abord à compter le contexte de la communication qui va guider les choix du griot dans ce que Laborde (2005), parlant du bertsularisme basque, appelle *actio* c'est-à-dire « l'action

[verbale] comme agir en cours ». Les choix du griot oscillent généralement entre le *mangutu* qui est une espèce de curriculum vitæ vantant l'œuvre du destinataire ; le *ma-jamu* qui est une espèce de devise pour qualifier cette personne ; le *buruju*, ou petite généalogie, qui est une version plus élaborée du ma-jamu ; et en fonction des besoins du contexte de communication, le *balemani* qui est une espèce d'histoire généalogique (un peu plus développée que le buruju, notamment en combinant des éloges, en reliant les noms, les lieux et parfois les dates entre elles) avec pour objectif de mettre en exergue la grandeur du destinataire de ce panégyrique devant une assemblée de personnes.

Par ailleurs, la propension du griot à faire des louanges peut aussi jouer en sa défaveur, car il est généralement insinué que sa seule motivation tourne autour de la récompense escomptée à la suite de la louange. S'il est vrai que le griot reçoit souvent des récompenses de la part de ses patrons, il ne faut pas perdre de vue que la louange qui est solennellement faite devant une assemblée de personnes, en plus de mettre des qualités en exergue, entraîne aussi des responsabilités et des devoirs que le destinataire est obligé d'assumer pour mériter le respect suscité par la parole du jeli. C'est sans doute dans ce sens que Seydou (2001), parlant de l'une des fonctions du griot, affirme que :

> Sa connaissance des généalogies et de l'histoire des familles ainsi que du patrimoine culturel de l'ensemble des groupes voisins, lui permet de maintenir vivants les repères de chacun et d'encourager – sinon de contraindre – ses auditeurs à se conformer aux représentations qu'il en donne, perpétuant ainsi les valeurs reconnues et les traits identitaires conventionnellement admis. (p. 203)

En somme, la liste des fonctions sociales du griot que nous venons d'explorer est loin d'être exhaustive. Nous nous sommes volontiers laissé guider par le point de vue d'un griot. Toutefois, il faut attirer l'attention sur le fait que les implications de ce jeli sont quelque peu biaisées, dans la mesure où celui-ci ne parle que par rapport aux griots hommes qui, comme lui, exercent uniquement avec la parole. Cette dernière dimension a pour conséquence que les fonctions, que nous venons d'étudier, se rapportent davantage aux professionnels de la parole. En réalité, les jeliw s'expriment de diverses manières qui non seulement contribuent à élargir leur spectre de compétence, mais montrent aussi des liens internes qui se tissent entre les différents moyens d'expression qu'ils ont à disposition.

Les moyens d'expression du jeli

L'image classique qui revient le plus souvent dans la présentation du griot est celle d'un homme avec sa kora ou celle d'une femme en compagnie d'un homme jouant de la kora. Ceci démontre la synergie qu'il y a entre la musique et la parole (récitée ou chantée). Dans son étude, Hale (1998) rapporte deux expériences qui montrent combien les moyens d'expression des griots sont intimement liés.

Lorsque le guitariste et écrivain américain Banning Eyre (1996, cité par Hale, 1998) se rend au Mali pour s'initier à la musique instrumentale malinké, il réalise au bout de sept mois que les mots sont plus importants que la musique pour les jeliw. Aussi est-il obligé de changer d'optique et se mettre à l'apprentissage des textes.

D'un autre côté, l'anecdote du linguiste Bird (Bird & Kendall, 1988) venu étudier la syntaxe Bamana (au Mali) montre par ailleurs l'importance de la musique. En effet, après avoir étudié plusieurs variétés syntaxiques de la langue, il en voulait d'autres qui soient plus raffinées ; aussi un collègue malien lui conseilla-t-il de travailler avec les griots. Bird prit rendez-vous avec un griot (Amadou Diabaté de Ségou) dans son bureau. Ce dernier se présenta au lieu du rendez-vous avec un luth. Voici quelle fut la réaction de Bird au bout de la séance :

> J'étais déconcerté par ma collecte. Je voulais de la matière que je puisse analyser de manière syntaxique. La musique y interférait à l'excès… Je ne pouvais pas exploiter le corpus. Je lui demandai de revenir le lendemain sans son instrument. Cette fois, il se mit à jouer ses percussions sur la table. Il avait besoin de la musique pour conduire sa langue. Ceci me frappa énormément : il y avait une force dynamique dans la langue. (Bird & Kendall, 1988, cité par Hale, 1998 ; p. 146 ; notre traduction)

Après cet épisode, Bird se mit à l'étude de la musique parce qu'il réalisa que la compréhension qu'il avait de ce système linguistique resterait limitée tant qu'il ne parviendrait pas à percevoir le lien entre la musique et la parole.

Toutefois, Hale (1998) précise que « la découverte de Bird sur l'importance de la musique pour l'art verbal du griot ne veut pas dire que tout ce qui est dit, récité ou chanté – Généalogie, épopée, éloge – doit être accompagné par la musique » (p. 147). Même si tel n'est pas toujours le cas, cet épisode a l'avantage de démontrer l'importance de la musique et de la parole chez le griot comme moyen d'expression.

La musique chez le jeli

Depuis sa plus tendre enfance, le jeune jeli apprend déjà par imprégnation. Le fait qu'il grandisse dans un cadre où le moindre événement heureux est salué par des cris, des chants et des danses lui permet de prendre conscience de son futur rôle social et par conséquent de cultiver sa vocation artistique. Ceci est important car, en voyant ses parents exercer dans le domaine de la musique pour gagner leur vie, le jeune jeli réalise qu'il devra lui aussi compter sur sa culture, son éloquence, sa voix et sa virtuosité comme atouts majeurs pour gagner en estime et mériter son salaire.

Grâce à sa musique, le jeli s'estime capable d'entretenir toute foule pendant une longue durée sans que celle-ci ne s'en lasse. C'est à ce professionnel et véritable virtuose de la musique qu'on fera souvent appel pour marquer le caractère officiel et symbolique d'un événement dans le Manden. Par sa musique, le griot se donne toujours l'obligation de transcender le quotidien et d'établir une espèce de magnétisme entre son public et lui de façon à le subjuguer de sensations (joie, peur, courage…). Par le passé, ce sont les griots qui étaient chargés de galvaniser les guerriers durant les croisades dynastiques (Hale, 1998).

Parmi les instruments[15] les plus utilisés par les griots, on peut citer :

- *Le n'goni* : pour Hale (1998), cet instrument occupe une place prépondérante dans l'histoire de la musique mandingue, car c'est le plus vieil instrument utilisé par les griots (sa version la plus ancienne ou *donso-n'goni* a souvent été attribuée aux *donsokew* ou chasseurs). Il s'agit d'une espèce de luth ou encore une espèce de guitare à quatre ou cinq cordes, répandue dans toutes les régions de l'Afrique de l'Ouest sous des noms différents : Wolof – *xhalam* ; Fulbé – *hoddu* ; Soninké – *gambare* ; Madinka – *kotingo* ; Haussa – *molo*, etc. Les cordes du *n'goni* étaient jadis faites de poils de chevaux. Toute sa structure tient sur un morceau de bois qui a été creusé de l'intérieur pour former une caisse de résonance au-dessus de laquelle les cordes passent pour se terminer sur le prolongement de cette caisse en forme de bâton.
- *La kora* : elle est souvent comparée au *n'goni* parce qu'ils ont tous la même forme. La différence fondamentale entre les deux provient du fait que la kora est quant à elle constituée d'une calebasse comme caisse de résonance. En fait c'est une espèce de harpe à

[15] Pour une classification plus exhaustive, se référer à Seydou Camara (1986, p.44)

vingt et une cordes qui fut inventée dans la région de Sénégambie par les Mandingues de l'empire de Gabu qui incluait la Gambie, le sud du Sénégal et le sud de la Guinée-bissau. Cet instrument arriva au Mali et dans le Nord de la Guinée au XIIe siècle.

- *Le bòlòn* : il s'agit ici d'une autre espèce de harpe africaine à trois cordes avec pour base, une calebasse. Le son produit par cet instrument (souvent attibué aux chasseurs) se rapproche plus de la basse. Il est à signaler que le rendement de cet instrument est souvent rehaussé par la présence de divers accessoires accrochés sur les côtés ou aux extrémités du *bòlòn*. Ces accessoires peuvent aller des mini maracas à de très légers objets métalliques produisant des sons complémentaires.
- *Le bala* : c'est une sorte de xylophone ou balafon fait de petits morceaux de bois allant de dix-sept à vingt-deux au-dessous desquels sont suspendues de petites calebasses. Les résonateurs de cet instrument sont également ces calebasses creuses. Les tailles des calebasses sont variables, mais rangées d'une manière progressive. Plus la calebasse est grande, plus le son produit est grave. Pour jouer à cet instrument, on se sert de deux baguettes dont les bouts sont recouverts de caoutchouc ou de morceaux d'étoffes. L'origine du balafon est relatée dans l'épopée de Soundjata. C'était le tout premier balafon et l'instrument fétiche du roi Sumawuru Kanté, roi des Sosso et ennemi juré du Mandé. Lorsque les Mandingues envoyèrent le griot de Soundjata Kéita en mission diplomatique chez Sumawuru Kanté, celui-ci réussit à s'introduire dans la salle des fétiches en l'absence du roi des Sosso. Il découvrit le xylophone et se mit à le jouer tellement bien que Sumawuru qui le surprit, le condamna plutôt à rester dans son royaume pour éternellement jouer cet instrument en son honneur. De ce fait, il baptisa de force le griot de Soundjata du nom de l'instrument : *Bala Faseke*.
- *Le tamanin* : il s'agit d'un petit tambour d'aisselle en forme de sablier. Pour le jouer, on se sert d'une baguette dont le bout forme une courbe. Le joueur tape cette baguette sur le *tamanin* en pressant les différentes cordes qui l'entourent en vue de modifier le son. Plus il y a pression, plus le son est aigu. Cet instrument est encore appelé *tama* (en Guinée), *talking drum* (en anglais) ou encore *tambour parlant* (en français) à cause de ses sonorités qui se rapprochent de certaines langues parlées dans sa région. Schaer (2005) rapporte que dans chaque ville, il y avait ce qu'on appelle aujourd'hui des « crieurs publics » qui étaient chargés d'aller informer le peuple de certains événements importants à l'aide de cet instrument.

- *Le dundun* : c'est un tambour de taille variable, dont les deux extrémités sont couvertes de peaux d'animaux maintenues par un système de cordage entrelacé dans des petits anneaux métalliques. Il s'agit d'un instrument qui est censé jouer le rôle de contrebasse. En Guinée, le *dundun* porte des noms différents en fonction de la taille. Du plus grand au plus petit, on note le *dunumba*, le *sangban* et le *kenkeni*. En principe, plus son diamètre est grand, plus il produit des sons graves. Il est joué à l'aide de deux baguettes. Il n'y a que les jeliw qui le jouent chez les *Xasonke*. En plus de la Guinée et du Mali, dans la tradition mandigue, on retrouve aussi cet instrument dans la partie nord du Ghana chez les *Dagbamba*.
- *Le jembé* : c'est l'instrument le plus physique joué par les griots. Il s'agit d'un tambour à membrane et de forme conique que le musicien joue à l'aide de ses mains, en le maintenant entre ses jambes. Il a un pied creux qui forme une caisse de résonance au dessus de laquelle est tendue une peau d'animal grâce à un système de cordes accrochées à des anneaux métalliques. Le pied du *jembé* est en principe creusé à partir d'un tronc d'arbre. Si cet instrument est répandu dans toute l'Afrique et médiatisé à travers le monde, il faut dire que traditionnellement on le retrouvait davantage chez les Malinké et les Susu dans les régions du Mali et de Guinée.

Pour compléter notre liste, signalons que par instrument, on entend aussi bien les instruments de musique que la voix humaine. Chez les Mandingues, l'usage de la musique n'est que l'attribut le plus apparent des griots ; s'il en est un qui est vraiment essentiel pour communiquer dans leur communauté, c'est la parole.

La parole chez le jeli

À travers son étude sur les épopées de Gambie, Innes (1989) déduit que la parole du jeli est souvent rendue de trois manières. Il les identifie comme des « modes de vocalisation » que le jeli – au gré de son inspiration conjuguée par les exigences stylistiques ainsi que celles de son auditoire – exploite en vue du but ou de l'effet recherché. Ces trois modes sont les suivants :

- *Le mode du discours* : il s'agit d'une forme narrative libre dans laquelle les événements sont rapportés dans une vocalisation normale proche du discours.

- *Le mode du chant* : ce mode est utilisé pour les chants. Il s'agit d'une vocalisation essentiellement chantée dont les jeliw se servent pour embellir leur prestation et parfois ralentir le récit.
- *Le mode récité* : il est souvent contenu dans les éloges faits aux héros. Il consiste par ailleurs à exploiter des formules ad hoc à grande valeur émotive que le jeli récite devant tout le monde.

Dans le Manden, les griots sont généralement appelés «les artisans du verbe ». Ils sont constamment en train de recomposer et diffuser leurs textes oraux. Précisons par ailleurs que ces artisans du verbe, en raison du fait qu'ils sont dépositaires d'un lourd héritage culturel, jouent aussi le rôle de bibliothèque que l'on peut consulter lorsque le besoin se fait sentir. Pour Seydou Camara (1996, p.764), ils ont joué un très grand rôle en ce qui concerne la conservation du patrimoine culturel, car souligne-t-il, «ces historiens, généalogistes et littérateurs professionnels, constituaient véritablement la mémoire d'une bonne partie de l'Afrique de l'Ouest ; sans eux beaucoup de nos valeurs culturelles n'auraient pas été conservées à nos jours ».

S'il est un point important sur lequel les griots aiment insister, c'est bien évidemment le caractère véridique de leur narration. Il leur est constamment rappelé qu'ils ne doivent jamais perdre de vue que chaque fois qu'ils prennent la parole, ils engagent en même temps le prestige du centre dans lequel ils ont fait leur formation ainsi que le prestige de leur maître. Aussi sont-ils tenus par cette sorte de pacte de défendre cet honneur qui est en même temps un gage de leur crédibilité. Ainsi, lorsque certains veulent convaincre l'audience du caractère incontestable de leur savoir, ils n'hésitent jamais à citer l'école ou le maître qu'ils représentent en guise de garantie.

Bien plus le griot, mieux que quiconque, sait que du caractère véridique de sa parole ou de sa déclamation dépendent sa crédibilité et la suite de sa carrière. Le griot Wâ Kamissoko (Cissé & Kamissoko, 1991) rappelle à ce propos l'importance de cet enjeu en ces termes qui fonctionnent dans le livre comme son leitmotiv : «Ma houe, c'est ma bouche, celle-ci est en même temps mon champ. Je ne saurais par conséquent mettre en péril ce champ-là, et sur la place publique » (pp. 101, 150, 229, etc.).

Si le griot met un point d'honneur à rappeler la véracité de ses propos, ce n'est pas seulement parce qu'il a peur de ruiner sa carrière ; c'est aussi parce qu'il sait que d'autres personnes peuvent vérifier ce qu'il dit à travers leur bagage culturel. La culture mandingue se

fait de plus en plus connaître en dehors de sa communauté d'origine à travers une large diffusion de chants et d'épopées par les griots eux-mêmes. Ce travail de diffusion de la culture est également réalisé par des chercheurs qui contribuent à mieux cerner les différentes fonctions des griots. Dans les lignes qui vont suivre, nous nous proposons de rendre compte des regards que certaines recherches portent sur les enjeux de la transmission des savoirs qui sous-tendent cette profession.

LES RECHERCHES SUR LA FORMATION DES GRIOTS MANDINGUES

Avec la multiplication des recherches sur les griots qui ont fait suite aux changements impulsés par Malinowski (1929) ainsi qu'à la sortie du livre de Haley (1976), il est à noter que certains chercheurs se sont intéressés aux questions liées aux modes de transmission et de conservation des traditions dont nous donnons ci-dessous les grandes lignes. Nous les avons subdivisées en trois pôles qui illustrent la tendance générale de chacun des travaux qui ont, un tant soit peu, touché à la question de la formation des futurs professionnels ou des jeliw confirmés.

Les différents pôles de regards sur le processus de formation des jeliw

Si de nombreux chercheurs (Mauny, 1973 ; Leynaud & Cissé, 1978 ; Johnson, 1986 ; Hale, 1998) affirment dans leurs écrits que les griots reçoivent une formation rigoureuse, seulement très peu d'entre eux font une analyse détaillée de ce système de formation. Voici, à ce sujet, les différentes tendances sur la question.

- Le pôle des affirmations de l'existence d'un processus de formation

Parmi les auteurs qui s'illustrent dans ce groupe, on peut citer Person (1962) qui, parlant de la littérature orale, dit qu'elle est « le monopole de spécialistes (dyeli = griot) qui après avoir bénéficié *d'un enseignement systématique,* conservent un corps de traditions précis et organisé, soit au niveau d'un village, soit au niveau de la chefferie où ils résident » (p. 463). Cet auteur ne va pas plus loin dans ses écrits ; son propos sur la formation des griots se limite à l'affirmation de l'existence d'un processus de transmission du savoir. Les éléments qui

auraient pu contribuer à sous-tendre cette affirmation ne sont pas fournis. Ce qui est mis en exergue c'est la faculté des griots à conserver leur tradition.

Sans directement parler d'un enseignement, Leynaud & Cissé (1978, p. 86) présentent le village de Kéla comme suit : « Kéla, village des griots Dyabaté, généalogistes attitrés des Kéita ; Kéla le centre le plus prestigieux de l'ouest africain pour l'initiation à l'histoire traditionnelle et à l'art de parler et de conter ». Nous en déduisons que, sans l'expliquer ni la décrire, ces auteurs admettent l'existence d'une certaine forme d'enseignement pour sous-tendre ce processus d'initiation à l'oralité dans le centre de Kéla.

Dans leur étude de la structure sociopolitique du peuple mandingue, Schaffer & Cooper (1980, p. 64) évoquent l'idée d'une forme de discrimination entre les griots et les griottes. Pour ces deux auteurs, les hommes griots héritent naturellement de la profession ; alors que les griottes doivent suivre un enseignement – mais pas toujours garanti – pour maîtriser les différentes techniques de la profession. Comme Person (1962) qui se contente uniquement d'affirmer, les deux auteurs ne donnent pas les détails sur la manière dont cet enseignement se ferait entre les formateurs et les apprenants.

Jansen (2002) fait la même remarque à propos de Cissé et Kamissoko, lorsqu'il signale dans le premier chapitre de son livre que « Kéla est mentionné comme un centre d'enseignement traditionnel (cf. Cissé et Kamissoko, 1988, p. 389), mais il manque une description détaillée de cet enseignement dans la littérature ethnographique » (p. 11). Cette remarque vient confirmer la tendance de quelques auteurs qui prennent certaines choses pour des acquis, c'est-à-dire sans pour autant prendre le soin de les accompagner soit par une étude approfondie, soit par un exemple qui donne une idée de la façon dont les séances d'enseignement se déroulent.

- Le pôle des affirmations sur la base d'exemples

D'autres chercheurs essayent d'étayer leur point de vue par quelques exemples. C'est le cas de Kesteloot (citée par Okpewho, 1979, pp. 254-255) qui indique que les jeunes apprentis baignent dans un contexte éducatif permanent. Ainsi, le matin ils vont par exemple cultiver le champ du maître et le soir ils sont « initiés aux arcanes du conte mystique ou de la généalogie des rois ». La plupart du temps, l'initiation se poursuit même dans les champs ; car « à l'occasion de telle technique agricole […] le maître peut expliquer le mythe d'origine […]

tout sujet de conversation ou d'observation est prétexte à digression, et toute digression est prétexte à enseignement ».

Sory Camara (1975 / 1992) aborde le thème de la formation dans son étude de la condition sociale des jeliw Mandingues. Il précise que « c'est surtout après la circoncision que le petit griot commence véritablement à apprendre le métier attribué héréditairement à sa condition » (p. 133). Sans donner des détails sur le déroulement de la formation, l'auteur explique que le jeune jeli est initié par son grand-père dans la récitation de l'histoire généalogique des clans de son village et de son pays ; alors que son père se charge de lui apprendre à jouer d'un instrument de musique. Les conditions sociales devraient ensuite contraindre le jeune griot à voyager. Le voyage marquerait alors le début d'« un approfondissement de ses connaissances historiques dans une région particulière et concernant un clan donné » (p. 133).

Dans son étude sur la littérature orale en Afrique subsaharienne, Okpewho (1990, 1992) affirme que les griots « reçoivent une longue formation afin d'acquérir les différents degrés de technique de leur art » (p. 16). Même s'il reconnaît que des « études systématiques d'artistes oraux » sont rares, il n'a pas pour autant la prétention de combler ce manque à travers des études empiriques fondées sur des données de terrain. Néanmoins, il part sur la base de certains « aperçus » dans les ouvrages de Babalola (1966), Nketia (1974), Opland (1980) et Azwonye (1990) pour démontrer qu'il existe deux types de formation. D'un côté, il y a un type de formation informelle « dans la mesure où il n'implique ni liens ni engagement explicite entre l'apprenti artiste et le maître » (Okpewho, 1992 ; p. 16). Ici, l'apprenti observe ceux qui pratiquent, s'imprègne de leur savoir-faire qu'il reproduit par la suite. Pour Okpewho, « ce type de formation peut suffire pour un art oral populaire, des histoires d'animaux et d'ogres, des proverbes, des énigmes, des chants à danser » (p. 16).

Parallèlement à cette formation, il en existe une autre qui est basée sur « une forme d'art oral plus savant, plus raffiné » (Okpewho, 1992 ; p.17) ; pour cette forme d'oral, affirme cet auteur, « l'artiste doit recevoir une formation véritable. Il devient, dès son jeune âge, l'élève d'un artiste confirmé auprès duquel il vit pendant de nombreuses années. Celui-ci lui enseigne les règles de langage, les secrets de la sagesse, les modes d'élocution propres à ces genres poétiques » (p. 17).

Par rapport à Person (1962), les observations d'Okpewho (1990, 1992) donnent une idée de la manière dont la formation pourrait être perçue. Les éléments de l'analyse qui aboutissent à sa prise de position sur la modalité de formation sont donnés. Il s'agit notamment des textes oraux. C'est en fonction de leur degré de subtilité ou de difficulté que le type de formation se

décide. S'agit-il des genres populaires que la transmission se fait de façon « informelle[16] » ; alors que d'un autre côté lorsqu'il s'agit des genres plus raffinés, on assiste à quelque chose de suivi dans la durée par un maître confirmé. Sans approfondir le sujet, Okpewho (1992) jette ainsi les bases d'un système de formation à deux vitesses que nous trouverons également chez certains auteurs qui consacrent leurs recherches sur les griots et leur art.

- Le pôle des affirmations sur la base de certaines études

Dans son étude sur les différents genres de la littérature orale mandingue, Seydou Camara (1996) aboutit lui aussi à la même conclusion que le précédent auteur (Okpewho, 1992) selon laquelle en fonction des genres, une formation peut s'avérer indispensable ou pas. Citant Derive, il confirme que les genres brefs ou mineurs ne nécessitent pas un enseignement ; ici, la formation se fait sur le tas, selon une *pédagogie naturelle* (1996, p.767). Quant aux genres longs ou liés au sacré, leur apprentissage est soumis « à un enseignement spécifiquement organisé sous une forme institutionnelle ». Au centre de Kéla par exemple, précise-t-il, « l'enseignement du tarikh [épopée historique] du Manden manifeste une véritable préoccupation *didactique* » (p. 768, c'est nous qui soulignons).

La recherche menée par Diawara (1990) au centre de *Baagama* (au Mali)tend à démontrer que ces centres de formation peuvent être considérés comme des écoles ; car, précise l'auteur qui s'inspire des réflexions de Goody (1977), « l'école existe à partir de l'instant où il y a une formalisation du processus d'acquisition des connaissances, où l'enfant est enlevé à sa famille et placé sous le contrôle d'un supérieur qui l'initie aux choses du passé » (Diawara, 1990, p. 94). On parlera aussi d'école, extrapole-t-il, « quand un adulte se déplace volontairement pour s'instruire auprès d'un savant ». Aussi distingue-t-il deux étapes principales dans la formation des « orfèvres du discours » (Diawara, 1990, p. 97) : avant la circoncision où c'est le maître qui décide de ce qu'il va enseigner et après la circoncision où l'enseignement est provoqué par les intérêts de l'élève. Comme on peut le voir, Diawara s'intéresse aux grandes phases qui sous-tendent le développement du sujet dans son espace culturel. Son étude vise à appréhender les grands changements qui déterminent la formation intellectuelle des membres de cette communauté.

[16] La discussion de ce terme sera reprise dans le prochain chapitre.

Contrairement aux autres recherches qui livrent un regard externe, Dramé & Senn-Borloz (1992) proposent une étude autobiographique qui donne la parole au griot (Dramé) qui fait des réflexions sur divers sujets qui croisent son parcours professionnel. Le point de vue est interne à la profession. Dans l'une des rubriques de cette étude, le jeli parle de son parcours d'apprenant. À ce propos, Dramé indique que dans sa tendre enfance, sa formation de base s'est d'abord faite naturellement par l'écoute. Cette faculté a beaucoup facilité l'enseignement strict de jembé qu'il a ensuite reçu de son père pendant plusieurs années. Cet enseignement était lent et monotone d'après Dramé. Son père lui donnait un « mouvement » qu'il pouvait d'ailleurs exécuter pendant des heures, jusqu'à ce que celui-ci estime qu'il fallait en rajouter un autre[17]. Aucune improvisation n'était tolérée ; il fallait reproduire le modèle du père : « c'était une certaine discipline. Il voulait vraiment que je fasse ce que lui il m'avait montré » (p. 267). Avec un peu de recul Dramé commente cette phase d'enseignement « pouvoir tenir un rythme. Un rythme de base, rien que ça. Ne pas essayer d'ajouter, ni d'enlever. Et ça, c'est difficile » (p. 268). Sans toutefois en donner les détails, Dramé indique que sa formation a été complétée par les voyages et particulièrement par son séjour dans le village des griots de Kéla où il a gagné en maturité.

Hale (1998) consacre un chapitre de son livre sur la formation des griots et griottes. Dans la partie liminaire de ce chapitre, l'auteur compare d'emblée la formation des griots à un programme doctoral ; à la seule différence que les griots mandingues ne possèdent pas d'universités et que leur formation est, pour l'essentiel, « informelle ». En guise d'exemple, il rend compte de la description faite par Massa Makan Diabaté qui parle de l'existence d'une formation à trois phases :

- de l'enfance jusqu'à 14 ans où on est le *naamunaamuna* (répondeur officiel des vers) de ses parents ;
- de 15 à 21 ans où on devient l'élève du formateur de ses parents ;
- à partir de 22 ans où on voyage pour acquérir des connaissances spécialisées dans des *centres de formation des griots comme Kéla* (Jacquey, 1984, p. 116).

[17] Dramé reconnaît ensuite que c'est seulement aujourd'hui qu'il comprend toute l'importance de cette approche, car « c'est ça qui me permet, au fait, d'improviser et de jouer seul. Parce que je suis tellement habitué à tenir un mouvement pendant des heures que cette habitude est restée en moi » (p. 267).

Hale (1998) nuance ensuite les propos de Massa Makan Diabaté. Il souligne à cet effet qu'il ne s'agit pas ici d'un itinéraire suivi par tous les griots. Ces derniers empruntent des chemins beaucoup plus variés que le seul présenté ci-dessus.

Jansen (2000) admet quant à lui qu'il y a bel et bien un processus d'enseignement qui s'établit entre l'apprenti et son maître si on part du principe que ce processus peut très bien se dérouler ailleurs que dans un système éducatif formel. Ainsi, en orientant ses analyses sur la pratique elle-même, il estime que le chercheur devrait aboutir à de meilleurs résultats, comme on peut le voir à travers sa recherche où il revendique l'apport d'une approche interactionniste sociale qui lui permet d'affirmer que *l'enseignement du maître* est contenu dans presque *tout acte de communication* qu'il donne (p. 23). L'apprenant doit toujours rester attentif à ce que fait le maître. Une deuxième chose que Jansen met en exergue est la conception du phénomène même *d'apprentissage* dont il dit qu'il se fait à travers un travail rigoureux sur *la façon de se comporter* et sur *l'art de parler en public* qui sont essentiellement des attributs qui s'acquièrent par *imitation*.

En ce qui concerne la transmission de la parole, Jansen (2001) s'insurge contre l'idée d'une « formation structurée » (p. 181). En cela, il s'oppose en réalité à Seydou Camara (1999) qui parle d'une formation basée sur un texte écrit. Jansen (2001, 2002) part de ses données de terrain pour démontrer que la valeur accordée par les Diabaté de Kéla, à la « parole parlée » (par opposition à la « parole écrite »), est telle que les jeliw de Kéla ne sauraient confiner leur qualité première au second plan. D'ailleurs, fait-il remarquer « les vieux Diabaté n'ont pas besoin de l'écriture comme moyen de communication. Ils sont foncièrement convaincus que bien maîtriser la parole et disposer d'une bonne mémoire sont leur apanage » (p. 183). Sur la base des mêmes données issues de la vie sociale des griots, Jansen (2001) parvient à identifier quelques points d'ancrage de l'apprentissage. Il part d'une causerie familiale du soir, autour d'une tasse de thé, où le maître de la parole raconte trois histoires de griots héroïques de Kéla, pour déduire qu'elles formaient « ensemble une leçon pour les jeunes […] pour illustrer, de façon sous-entendue, qu'un *jeli* ne devait pas avoir peur de s'exprimer en public ». Cette situation amène Jansen à déduire que cet enseignement fonctionne « pour le *jeli* comme le premier commandement » (p. 196).

La deuxième caractéristique qu'il identifie, c'est l'importance de l'écoute : « on se prépare surtout à être *kumatigi* en écoutant et en disant *naamu* (en effet) à chaque phrase [de l'orateur] » (p. 197). Pour Jansen par exemple, « devenir un bon *naamunaamuna* [diseur de

naamu] demande un long apprentissage et surtout un sens développé de la participation » ou encore de l'écoute.

Le troisième mode d'apprentissage concerne le travail avec d'autres griots (p. 199). Sans en donner les détails, Jansen affirme avoir identifié « des moments particuliers d'apprentissage, des moments où un *naamunaamuna* élargit son savoir en collaboration avec d'autres Diabaté ».

Le quatrième mode d'apprentissage revient sur l'écoute ; mais un type d'écoute différé sur support audio. En effet, Jansen estime que la formation est complétée par des « sessions où sont écoutés d'anciens enregistrements sur cassette, enregistrements pour lesquels [précise-t-il] il existe une véritable et générale passion » (p. 199).

Sans qu'il ne les nomme, nous identifions chez Jansen un cinquième mode d'apprentissage qui concerne la pratique ou encore les séances de répétition. Le fait que le récitant pratique ou répète avant un événement lui donne l'opportunité de réactiver ses connaissances sur le sujet. Il n'y a pas tout le temps une reprise systématique de tous les éléments de savoir. À la suite de Johnson (1986 / 1992), Jansen (2001, p. 206) pense qu'en fonction des besoins, il y a toujours une sélection qui s'opère à partir de l'épopée de Soundjata qui est « devenu comme un *texte mental* : le griot peut y puiser les passages de son choix » dans l'optique de satisfaire à la demande dont il fait l'objet.

Jansen admet l'existence d'un dernier mode parallèle d'apprentissage. Sans pouvoir donner plus de précisions, l'auteur se contente d'affirmer la possibilité de ce mode parallèle : « bien sûr, le *kumatigi* peut donner une formation à laquelle nul non-initié n'a jamais assisté » (p. 208).

Cependant, dans sa conclusion, Jansen insinue que l'essentiel de l'apprentissage de la parole spécialisée se fait à travers l'épopée de Soundjata Kéita qui est le « grand trésor » (p. 211) de leur culture qui se doit d'être transmise « d'une génération à l'autre » par les dépositaires qui en ont la maîtrise.

Dans son étude des griottes de Gambie, Janson (2002) partage l'idée d'une formation ; mais d'une formation *non institutionnelle*. A défaut d'étudier la formation, cette auteure part de l'histoire de vie de quelques unes de ses sujets, pour déduire que l'essentiel de la formation se passe à l'intérieur du cercle familial. L'apprentissage se fait par l'observation, l'imitation et la participation. Il est question d'après elle d'une formation qui commence dès l'âge de dix ans et qui est de nature mimétique. Comme Jatta (1985, p. 26), Janson (2002) admet que les voyages professionnels, durant la saison sèche, constituent l'occasion la plus propice pour

l'apprentissage du métier. Son point de vue diverge de celui de Jatta (1985) par rapport à l'identité des formateurs qui, d'après ses données l'amènent à penser que ceux-ci restent du même sexe que les apprenants. Janson (2002) trouve des similitudes entre ce type de formation et celle réalisée dans des écoles coraniques où la compensation du maître est assurée par les travaux champêtres de ses stagiaires. L'un des points charnières de la formation consiste à amener les apprenants à se débarrasser des sentiments de honte quand ils sont appelés à exercer leur métier. Comme le souligne Hoffman (1995, p. 37) *il leur est ainsi enseigné d'avoir honte de la honte*[18]. En ce qui concerne d'autres apprentissages, Janson (2002) rapporte les paroles du griot Morro Susoo qui indique que « la Gambie peut être comparée à l'école primaire. Si un jeli veut vraiment apprendre davantage sur leur métier (jeliya), il doit se rendre au Mali ». Pour lui, il s'agit d'un pays qui peut être « comparé à une université pour griots » (p. 77).

La recherche menée par Schaer (2005) se distingue des précédentes par le fait qu'elle s'intéresse à la formation musicale des griots. Même si la sélection des sujets est variée – dans ce sens qu'en plus d'observer les séances d'enseignement à l'intérieur d'une famille de griots au Burkina Faso, il y a également une analyse qui est effectuée sur l'enseignement donné par le même maître à des sujets occidentaux en Suisse – l'étude de Schaer apporte un éclairage fin sur la manière dont les séances sont menées. Notre objet étant la formation des griots, nous ne nous intéresserons qu'à la première partie de son analyse. Schaer fait remarquer que « les enfants s'orientent […] très jeunes vers certains instruments, sans que cela ne leur soit imposé » (p. 49).

L'intérêt des jeunes enfants pour tel ou tel instrument semble être un facteur déterminant pour la formation qui se fait aussi selon certains canons culturels « car traditionnellement certains instruments ne sont pas joués par les femmes » (p. 49). Les séances d'enseignement se font avec les groupes d'enfants de la famille auxquels s'ajoutent souvent d'autres enfants sans qu'ils ne soient la cible centrale au niveau des exigences de qualité. Le maître (Baba Konaté) est plus rigoureux avec les apprenants principaux.

L'apprentissage englobe la fabrication des instruments. Cette étape est complétée par la pratique des techniques musicales. Schaer constate que plus un apprenant est de niveau avancé, plus le maître est exigeant envers lui. Au niveau des contenus d'enseignement, le maître adapte la difficulté par rapport à l'âge des apprenants. Les séances de travail sont

[18] Notre traduction de « They are thus taught to be ashamed of being ashamed ».

organisées comme des séances de répétition d'un groupe musical qui prépare un spectacle. Le maître choisit un chant à l'intérieur duquel différentes tâches peuvent être assignées aux apprenants. Ceci amène Schaer à dire qu'il y a un travail systématique qui est fait entre apprenants et formateur, de telle sorte que les connaissances des premiers trouvent largement leur origine dans les activités qu'ils réalisent sous la houlette du deuxième.

Remarques conclusives

Un sujet à controverse qui émerge des recherches à propos de la formation des griots est la difficulté à situer le processus de transmission de leur savoir dans l'un des systèmes éducatifs qui sont actuellement proposés dans la littérature spécialisée à savoir : l'éducation formelle, informelle ou non formelle. Par ailleurs, l'ensemble de ces recherches se contentent soit de faire des affirmations vagues sans fournir de données ethnographiques fiables, ou encore de citer quelques sources ou exemples pour étayer leurs hypothèses. Comme le soulignent Okpewho (1992) et Jansen (2000), très peu de recherches se sont véritablement investies sur le terrain pour observer et analyser le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'art du griot.

Ce manque d'études portant sur ces aspects spécifiques pourrait en partie expliquer l'existence des points de vue divergents autour de la formation des griots. Les chercheurs se contentent plutôt d'émettre des hypothèses sur la manière d'enseigner ou d'apprendre. À notre connaissance, en dehors des travaux évoqués dans la dernière rubrique du présent chapitre, relativement peu de recherches ont jusqu'ici été menées sur le terrain en essayant de décrire le processus de formation tel que concrètement déployé entre un maître et ses apprentis.

Sur le site de Kéla qui nous intéresse particulièrement, Jansen (2000, 2001) est l'un des rares chercheurs à avoir consacré une partie de ses études empiriques à la question de la formation. Cet auteur analyse les aspects sociaux de cette formation ; cependant, comme d'autres chercheurs, il accorde moins d'intérêts à l'autre aspect de la formation qui se joue dans les interactions entre experts et apprenants.

Compte tenu de nos intérêts pour ce type de questions liées à l'éducation, notre travail de recherche constitue une contribution visant à combler ce manque. Pour ce faire, nous nous baserons sur un appareil conceptuel plus systématique concernant les instruments théoriques et méthodologiques de la didactique, plus particulièrement les possibilités théoriques qu'offre

le concept de transposition didactique. Inversement, cette utilisation des concepts didactiques dans un autre contexte social permettra de mettre à l'épreuve la force et les limites des concepts didactiques et de contribuer à la discussion en cours concernant leur généralisabilité pour cerner les processus de transmission de savoirs dans les sociétés.

Avant d'y arriver, nous proposons de nous intéresser d'abord au concept d'éducation qui constitue la base de la formation. L'exploration de ce concept devrait ensuite nous permettre d'orienter les choix théoriques du chapitre qui va lui succéder.

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION ET SES FORMES

Ce chapitre constitue la deuxième focale visant à mieux cerner les problématiques autour de notre objet d'étude. Cet objet étant la formation des griots, nous y aborderons les différentes problématiques liées à la conception générale de l'éducation, de manière à nous permettre de mieux orienter nos choix théoriques. Pour ce faire, nous choisissons deux perspectives. Nous commençons d'abord par présenter les problématiques liées à l'éducation en général. Celles-ci montrent, comme nous le verrons, une certaine prépondérance de la forme scolaire sur d'autres modalités. Ensuite, nous abordons le problème de la forme en éducation, ainsi que celui de sa pertinence dans ce domaine. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse qui reprend également quelques uns des points évoqués, dans le précédent chapitre, au sujet de la formation des griots que ce travail cherche à caractériser sur la base des données empiriques recueillies à Kéla.

LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION

La conception de l'éducation dans une société quelconque semble étroitement liée aux réalités économiques et politiques de cette société. Il en découle que les objectifs de l'éducation tendent à correspondre à la nature des problèmes qui sont posés par une entité ou qu'une société donnée se pose à un moment donné.

En Afrique noire par exemple, alors que l'éducation était coutumière à la base, c'est-à-dire « mettait tout en œuvre pour assurer la cohésion et la continuité des modèles culturels hérités des ancêtres » (Erny, 2001, p. 48), certains changements ont été impulsés de l'extérieur pendant la période coloniale. La nouvelle éducation a dès lors été orientée vers une transformation systématique des mentalités. Il fallait combattre les codes et les modèles culturels locaux, pour imposer des modes de penser et de faire qui correspondent aux besoins en personnel « dans les nouvelles structures administratives, économiques, militaires ou ecclésiastiques » (p. 48).

De nos jours, la situation est quelque peu différente ; il est désormais question de résorber les inégalités en poursuivant l'objectif d'une « *Éducation pour tous* » qui s'appuie sur un triple raisonnement : son universalité, son ouverture sur tous les champs d'activité, et la possibilité pour ce « droit au savoir » d'être médiatisé à travers différentes formes d'éducation (Maulini et Montandon, 2005, p.11). C'est ce triple raisonnement qui, d'après ces deux auteurs, sous-tend la « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* » de l'UNESCO (1990) ci-après :

> Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. [Les] besoins pourront être satisfaits par l'alphabétisation, par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale – y compris une information en matière de fécondité – et d'autres problèmes de société (cité par Maulini et Montandon, 2005, p. 11).

Avec l'UNESCO, il y a un consensus qui invite à un *droit au savoir* à partager par tous. Si par le fait d'en faire un objectif, cette déclaration a le mérite d'attirer implicitement l'attention sur le fait que ce droit n'est pas encore atteint, elle montre par ailleurs l'importance d'une diversification « d'éducation, une gamme de ressources […] qu'il s'agit de combiner au profit de chaque personne » (Maulini & Montandon, p. 11).

Le constat qui s'impose à la lecture de cette déclaration dont la vocation est d'être « *mondiale* », c'est le fait qu'elle met légitimement l'accent sur les valeurs comme la « scolarisation » et l'« alphabétisation » qui sont les plus universalisables. Ce faisant, elle néglige les valeurs locales qui sont la base même sur laquelle devrait s'enraciner cette visée légitime « pour participer pleinement au développement », mais surtout pour répondre aux *besoins fondamentaux* de chaque entité. Cette réponse devrait s'envisager dans le respect des valeurs culturelles diffusées et partagées par la communauté des entités concernées ; car, ce sont ces valeurs locales qui lui garantissent en retour une identité, fondée sur une dignité, à faire valoir dans le rendez-vous universel du donner et du recevoir, en vue d'un

épanouissement optimal de sa personnalité. Nous en voulons pour exemple les valeurs pertinentes, léguées par les traditions ancestrales, qui peuvent avantageusement être combinées aux différents *contenus éducatifs fondamentaux* convoqués par la déclaration de l'UNESCO.

La portée de l'éducation

Dans tout système qui vise l'évolution, le terme « éduquer » peut globalement être perçu comme l'acte de transmission d'un savoir, d'une valeur, d'une culture ; tout en facilitant par la même occasion leur compréhension par le développement de moyens adéquats. Eduquer, souligne Escot (1999, p. 26), « c'est à la fois transmettre sa culture, permettre de la comprendre et développer les potentialités humaines pour participer à son évolution ». Parler de l'éducation revient dès lors à prendre en compte toutes les actions humaines volontairement exercées sur des tiers dans le but de contribuer à leur développement et à celui de la société dans laquelle ils évoluent (Erny, 1987). De ce fait, toute personne agissant dans ce sens serait potentiellement un éducateur ; et, dans une certaine mesure, l'idée d'une auto-éducation (par l'action du sujet sur lui-même) ne serait pas à exclure dans cette première approximation.

Dans un ordre d'idées différent, ce qui caractérise cette perception d'une éducation par l'action humaine, c'est fondamentalement le fait d'être une action qui est capable de se déployer partout dans la société. En l'occurrence, pour Pain (1990), l'expression « éducation » désigne « la communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage » ; alors que pour Escot (1999, p. 23), c'est tout l'ensemble social qui est mobilisé pour transmettre l'éducation qui consiste « tout autant à acquérir des savoirs que des savoir-faire et des savoir-être ». Chez les artisans et dans les entreprises, par exemple, c'est l'éducation par *compagnonnage* (Herzog, 2004) qui va jouer un rôle important pour la transmission des savoir-faire aux novices, par des collègues plus expérimentés, au travers de la pratique sous-tendue par des explications. Il en découle une forme d'apprentissage qui se fait directement sur un lieu professionnel.

Dans une perspective comparative (en psychologie interculturelle), Greenfield et Lave (1982, cités par Schliemann, Carraher & Ceci, 1997) parlent d'une éducation dominée par l'enseignement à l'école (*teaching in schools*) et par l'apprentissage hors de l'école (*learning outside of schools*). Contrastant les formes d'apprentissage, Resnick (1987) constate que

l'apprentissage scolaire se focalise sur la cognition individuelle, un certain degré d'abstraction et des principes généraux ; alors que l'apprentissage hors de l'école se caractérise par une cognition partagée (*shared cognition*), la manipulation des outils et un raisonnement contextualisé (*contextualised reasoning*).

En anthropologie de l'éducation :

> Le terme *éducation* […] est défini de façon très large, comme ne comprenant pas seulement ce qui est scolaire, mais encore toutes les influences qu'exerce le milieu (physique et social) sur l'individu pour le façonner comme un membre à part entière de sa société. (Dasen, 1987, p.1 ; voir également 2002, pp. 112-113)

À la suite de cette définition volontairement large, nous proposons d'orienter le regard vers le côté actif et autonomisant de l'éducation. Une éducation davantage conçue comme un moyen qui permet à l'individu de se doter des clés qui lui garantissent d'être à même de gérer efficacement différentes actions au sein de la société dans laquelle il évolue. Dasen (2004) propose ainsi de cerner cette forme d'éducation, à travers le cadre de la *niche de développement* forgé par Super & Harkness (1986) qui conçoivent en quelque sorte l'éducation comme une forme de développement de l'individu dans un contexte culturel. C'est précisément ce contexte qui modèle les activités de l'apprenant en termes d'actions, encouragées ou interdites ; mais aussi en termes de gamme de possibilités qui amènent Dasen à n'envisager l'étude des activités de l'apprenant nulle part ailleurs que « dans son milieu ».

Comme l'indique cet auteur :

> L'individu se développe dans un microsystème formé par la niche développementale, qui comporte trois volets : les contextes physiques et sociaux, les pratiques éducatives, et les ethnothéories parentales. Cette niche développementale [étant appréhendée comme] un système ouvert, lui-même en interaction avec le macrosystème et l'intermédiaire des processus du mésosystème. (Dasen, 2004, p. 25)

Dans un contexte éducatif, la niche représente le milieu dans lequel l'individu est censé acquérir des connaissances et s'épanouir. Mais, très souvent, l'éducation a été assimilée à la forme de médiation qu'est l'école (Hofstetter & Schneuwly, 2001 ; Dasen, 2004 ; Maulini & Montandon, 2005 ; Toulou, 2005) ; car comme le font aussi remarquer Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 40) les sociétés modernes sont vraisemblablement devenues « incapables de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire ».

La forme scolaire

En effet, la forme instituée la plus largement partagée est l'institution scolaire (Illich, 1971 ; Fabre, 2003 ; Lelièvre, 2004). Depuis ses premières manifestations dans le courant du XVI^{e} siècle (notamment en France) :

> La prédominance du monde scolaire de socialisation dans nos formations sociales va au-delà de l'importance de l'école comme institution. Outre le poids de la scolarisation dans nos formations sociales […] la prédominance du mode scolaire de socialisation se manifeste par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et groupes sociaux. (Thin, 1998, cité par Morin & Durler, 2005, p. 137)

Comme le fait remarquer Thévenaz-Christen (2005), cette institution scolaire dont il est question naît directement de la constitution d'un appareil d'Etat qui se charge de la réglementer :

> [Celui-ci] décide de l'architecture des bâtiments, des horaires comme des programmes. Toute l'organisation de l'institution dépend des mêmes administrations faîtières et revendique une même cohérence. (…) Sa mission se définit à la fois comme consensuelle – puisque après concertation et délibération, une décision intervient – et contradictoire – puisque fruit d'une négociation. (p. 10)

La gestion étatique de l'institution scolaire contribue à donner une certaine harmonie à ce système qui se fonde sur une organisation rigoureusement planifiée et échelonnée sur une longue durée. À cet effet, le système scolaire, que bon nombre d'observateurs qualifient de formel (par opposition à d'autres systèmes éducatifs)[19], est donc présenté comme différent des autres systèmes parallèles grâce à son degré d'organisation particulièrement détaillé :

> Qu'il s'agisse de connaissances, de comportements ou de cadres de pensée ; [le système scolaire (…)] est très centralisé […]. Il définit de façon très précise les conditions que doivent remplir ses acteurs, que ce soient les enseignants (formation, carrière) ou les élèves (compétences en fonction du niveau). La participation y est obligatoire. L'organisation est telle que tous les aspects du système sont précisés et le contrôle du processus assuré (Escot, 1999 ; p. 47).

[19] Nous y reviendrons dans ce même chapitre!

Toute cette organisation trouve sa forme la plus aboutie, du point de vue descriptif, dans le concept de la *forme scolaire*[20] qui permet de rendre compte de ce mode particulier de socialisation.

Vincent (1980, cité par Maulini & Montandon, 2005, p. 19) conçoit la forme scolaire comme un cadre propice à la relation pédagogique entre plusieurs partenaires, avec notamment « un système de rapports interdépendants, sous-tendus par un principe d'engendrement », marqué par la séparation du moment de la formation de celui de la production. Thévenaz-Christen (2005, pp. 69-72) en détaille les caractéristiques dont quelques unes ne sont reprises ci-après qu'à titre illustratif.

La forme scolaire apparaît à ce propos comme une forme de socialisation spécifique qui présente les caractéristiques suivantes :

- un rapport secondarisé au monde : il y a une nette séparation des activités éducatives du reste des activités sociales ; cette forme apparaît en effet dans un lieu d'activités sociales spécifiques coupées de la vie quotidienne ;
- un rapport impersonnel à l'espace : son espace est géographiquement construit pour l'enseignement et est fermé à la libre circulation des personnes autre que son personnel ainsi que ses élèves ;
- un rapport impersonnel au temps : ce rapport est tributaire de l'activité et de son but. Comme nous l'avons vu ci-dessus, il y a une stricte structuration de l'emploi du temps de l'élève (le temps de l'activité scolaire est maîtrisé, programmé et régulé par celui qui en détient le pouvoir) ;
- une réglementation impersonnelle : le mode de socialisation de la forme scolaire accorde une grande importance à la règle et à l'apprentissage selon cette règle (ce n'est pas spécialement aux personnes en tant que telles que l'on obéit à l'école, mais plutôt à des règles qui s'imposent à tous, de manière impersonnelle, dans cette institution) ;
- une relation didactique : celle-ci suppose un enseignant et des élèves. Le rôle de l'enseignant consiste à partager le savoir nécessaire avec les apprenants qui ont le devoir d'apprendre ce qui leur est enseigné d'après une organisation curriculaire.

[20] Précisons d'emblée que la forme scolaire n'étant pas aussi simple à définir, « car les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 148), nous nous référerons davantage aux travaux de Vincent, Lahire et Thin.

L'organisation curriculaire dont il est question ici est pensée en amont. Pour Coll (1992, cité par Dolz & Schneuwly, 1996) sa fonction générale consiste à expliciter le projet éducatif et fournir des documents de référence garantissant le mieux possible sa traduction dans la pratique (avec des objectifs d'enseignement progressifs et compatibles avec les capacités des élèves, en fonction de ce qui a été précédemment appris et en fonction de leur développement). Cette organisation s'appuie sur des regroupements ou disciplines scolaires qui sont des espèces de blocs à l'intérieur desquels des savoirs sont définis et organisés en fonction des finalités du système scolaire.

Toute cette opérationnalisation du projet éducatif en contenus d'enseignement et d'apprentissage (réunis dans les programmes, les plans d'étude, et les manuels) s'appuie, à son tour, sur un édifice fondamentalement porté par un double processus de scripturalisation (Lahire, 1993). Ce processus de *mise en mémoire écrite* est rendu nécessaire par le caractère complexe des savoirs formalisés et conceptualisés à partir des différents domaines de connaissance d'une part et, d'autre part, des savoirs élaborés en contenus d'enseignement (ou disciplines scolaires).

Pour Thévenaz-Christen (2005, p. 77), le processus de construction des contenus d'enseignement fait partie intégrante de celui de la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985/1991). Son caractère hautement complexe nécessite un degré de maîtrise qui ne peut se traduire que par un écrit axé sur les quatre points suivants : l'organisation curriculaire des contenus ; la nécessaire pluralité disciplinaire d'un plan d'études ; la programmation de chacune des disciplines ; ainsi que la médiation scolaire (Thévenaz-Christen, 2005). D'après cette auteure, toute cette organisation caractéristique de la forme scolaire fait d'elle une forme de socialisation spécifique. Cette dernière est « indissociable de la nature hautement scripturalisée, décontextualisée et programmée des savoirs à transmettre » (p. 78).

Avec cette solide organisation, la forme scolaire apparaît comme « le mode dominant de socialisation » (Maulini & Perrenoud, 2005). Même s'il n'a jamais été question pour ce mode de socialisation de monopoliser l'action éducative, il faudrait néanmoins admettre que l'importance qui lui a été accordée dans la littérature et dans la pratique fait d'elle une *référence obligée*. Son accroissement exponentiel « a graduellement donné à l'*école* un rôle prépondérant, amenant parfois à confondre l'éducation avec *ce mode formalisé* de transmission des connaissances construit pour un public particulier et dans un contexte économique culturel et social donné » (Escot, 1999, p. 23). En témoigne sa percée

internationale comme modèle culturel de l'excellence connu partout dans le monde et présenté par les organisations internationales comme condition de développement. « À ce degré d'universalité [arguent Maulini et Perrenoud], tant par le nombre de sociétés touchées que par le nombre de gens ayant intériorisé ce modèle dans chacune d'elles, on peut parler d'une *institution*, voire aujourd'hui d'une institution *planétaire* » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 150).

Cette hégémonie tend à éclipser la valeur de tout ce qui n'est pas scolaire ; raison pour laquelle la forme scolaire a parfois été décriée comme un bourreau dont l'éducation était *prisonnière*. Illich (1971) ne manque pas, en l'occurrence, de dénoncer l'aspect *nuisible* de ce monopole qui lui est excessivement accordé par rapport à la faculté de transmettre des connaissances et des savoir-faire. Or, renchérit Pain (1990), il en est autrement de la réalité éducative. Elle englobe d'énormes possibilités qui, consciemment ou non, peuvent concourir à modifier les comportements d'une personne ou d'un groupe de personnes « à travers toutes les circonstances de la vie et sur le plan affectif autant qu'intellectuel » (p. 74).

Autrement dit, tel qu'indiqué plus haut, l'éducation existe partout (Dasen, 1987 ; Escot, 1999) ; et il ne faudrait pas perdre de vue cette réalité. Sans prétendre à l'exhaustivité, Montandon (2005) relève, à ce propos, une myriade de champs éducatifs reconnus dans les travaux de recherche. Ceux-ci présentent l'inconvénient de recourir à divers éléments pour les caractériser. Entre autres, on peut noter, des champs éducatifs ciblant :

- des personnes (l'éducation de la petite enfance, l'éducation des enfants, l'éducation des adultes, etc.) ;
- des lieux (l'éducation dans le voisinage, dans la rue, à l'école, etc.) ;
- des média (à travers le sport, diverses technologies de l'information et de la communication, etc.) ;
- des fonctions (instruction, loisirs, etc.) ;
- des modes (l'éducation religieuse, familiale, (inter)culturelle, etc.).

Comme on peut le constater, la liste est loin d'être fermée. Ceci dénote de la difficulté à circonscrire ces différents champs dans un cadre bien précis. Cependant, signalons qu'il y a un consensus qui semble se dégager de certains travaux qui s'intéressent à ce problème de champs éducatifs et qui en ont proposé un classement à travers des « formes » que nous présentons dans la prochaine rubrique.

LES FORMES DE L'ÉDUCATION

Pour mieux appréhender les différents champs éducatifs, nombre d'auteurs ont proposé une typologie qui permet de distinguer trois « formes » d'éducation. Celles-ci vont de *l'éducation formelle* à *l'éducation informelle*, en passant par *l'éducation non formelle*. Même si, comme nous le verrons plus bas, les unes appellent les autres, nous faisons ici une tentative de les présenter séparément. Nous commençons par l'éducation dite formelle, puis nous introduisons la modalité dite informelle. Nous terminerons cette rubrique par l'éducation dite non formelle, en montrant chaque fois les tensions qui caractérisent ces différentes formes, lorsque cela s'impose.

L'éducation dite formelle

Il s'agit d'une éducation à vocation massive (ou de masse) pilotée par un organe central, en général l'État, qui peut être mise en œuvre par des instituts privés ou publics. L'action éducative dont il est question ici est à prendre dans le sens d'instruction. Elle se déroule dans un espace ad hoc, qui ne sert prioritairement que la cause de l'enseignement par l'entremise des acteurs, en principe, totalement acquis à cette même cause. Les acteurs qui évoluent dans cet espace sont théoriquement liés par un contrat didactique qui leur donne des droits et des obligations.

En général, ce contrat didactique intervient entre un agent *formateur* (professeur, instituteur, maître, gourou) et une partie *apprenante* (un ou plusieurs étudiants, élèves, apprentis, disciples). Le formateur a pour obligation et intention de transmettre une partie de son savoir (du moins celle qui correspond au programme planifié en amont) et de favoriser son appropriation par l'apprenant. Ce dernier a le devoir d'apprendre et de rendre compte (très souvent, sous forme d'évaluation) de ce qui lui a été enseigné.

L'enseignement et l'apprentissage est, en grande partie, censé se réaliser dans des écoles, collèges, lycées, universités et, d'après l'UNESCO (2004), « autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes ». Pour cette même organisation, cette forme d'éducation « débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 [vingt] ou 25 [vingt-cinq] ans » (cité par Maulini & Montandon, 2005, p. 13).

Au regard de la littérature sur le sujet, l'éducation formelle trouve sa forme la plus achevée dans le concept de forme scolaire (Poizat, 2003, p. 123). Nous ne reviendrons pas sur les caractéristiques, de ce mode d'éducation « indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre » (Lahire, 1993, p. 21), que nous avons développées dans la précédente rubrique. En revanche, nous en exploiterons quelques unes dans la synthèse de ce chapitre. Ainsi, il nous semble important de relever une première tension interne à la caractérisation de cette forme éducative.

Par rapport à la formulation de l'UNESCO (2004), l'éducation de la petite enfance ou maternelle semble exclue de l'horizon de l'éducation formelle. Après vingt-cinq ans, on ne semble pas non plus qualifié pour cette forme d'éducation. Le critère de l'âge semble quelque peu prendre le dessus par rapport à l'objectif central qui est l'instruction ou le besoin de savoir.

En poursuivant notre raisonnement par rapport au critère de l'âge, nous sommes amené à penser qu'en matière d'offres, seuls les types d'éducations dits informels et non formels[21] seraient alors qualifiés d'office pour accueillir les personnes désireuses d'être instruites, ou candidates à l'éducation, mais dont l'âge ne correspondrait pas au profil ci-dessus dressé par l'UNESCO (2004).

S'il est difficile d'admettre qu'il s'agit-là du seul critère fondamental sur lequel il faut se focaliser pour comprendre ce qui est imputable ou non à l'éducation dite formelle, nous y voyons un intérêt au niveau de la tension induite par la définition de l'UNESCO. Cette tension montre que ce type d'éducation en appelle d'autres. Voyons à présent ce que la littérature propose comme autres modalités éducatives pour compléter cette liste.

L'éducation dite informelle

Si, sur la base de certains critères, l'éducation formelle ne peut pas tout couvrir, cela implique qu'il y a un manque qui demande à être comblé. Le problème pourrait également vu, non plus du côté sélectif et discriminatoire ; mais, du point de vue de l'efficience même de cette modalité de formation à pourvoir aux besoins des populations (notamment avec le constat de la montée du taux d'analphabétisme – au moins huit cents millions de personnes concernées par ce problème dans le monde, selon Poizat, 2003, p. 17). Ainsi, s'appuyant sur

[21] Nous définissons ces types d'éducations dans la suite du travail.

certains travaux traitant de l'éducation (Coombs, Prosser & Ahmed, 1983), Montandon (2005) fait le constat ci-après :

> La crise mondiale de l'éducation diagnostiquée il y a [un peu plus d'] une quarantaine d'années (fin des années 1960 et début des années 1970), dont s'est émue l'UNESCO ou la Banque Mondiale, a conduit vers l'idée que pour résoudre le problème des systèmes scolaires il était nécessaire de se tourner vers les ressources éducatives en dehors de l'école et dans d'autres secteurs de la société. (p. 223)

Voici que se profile l'émergence d'une deuxième tension : le constat d'échec contraint à rechercher d'autres cadres où l'action éducative est susceptible de se dérouler. La perspective adoptée ici est celle de recherche de complémentarité (Burley, 1990 ; Jeffs & Smith, 1990). Les regards portés hors de l'école typiquement *classique* (Poizat, 2003, p. 36) révèlent l'existence d'une multitude de champs qui montrent que l'éducation peut se déployer partout (Dasen, 1987 ; Vincent, 1994 ; Escot, 1999 ; Poizat, 2003). Se pose alors de nouveau la question de délimitation d'espace. À cette question s'ajoute celle de regrouper cette nébuleuse de champs éducatifs dans des cadres qui permettent de mieux les cerner, mais surtout, de mieux préserver la place du mode d'éducation formelle.

L'éducation informelle est par conséquent identifiée comme « le processus permanent par lequel chacun acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des attitudes et des imprégnations tirées de l'expérience quotidienne et de l'exposition à l'environnement » (La Belle, 1982, cité par Poizat, 2003). De ce point de vue, ce type d'éducation apparaît comme quelque chose de non planifié qui advient dans la vie de tous les jours, quelque chose qui constitue un bain environnemental où ne se décèle éventuellement aucune intention didactique, mais quelque chose constituant, néanmoins, une source d'apprentissage (Fabre, 2003) qui demande à être décrite.

Pour Brougère (2007), même si l'expression qui désigne ce type d'éducation est « purement négative », les situations éducatives qu'elle recèle demandent encore à être étudiées. Abandonner cette expression reviendrait à prendre le risque de faire disparaître sa valeur heuristique. Aussi, revendique-t-il cette valeur descriptive de la notion d'éducation informelle dont la fonction serait de rendre compte de divers *modes d'apprendre* advenant « sans que la situation ait été pensée pour cela, sans que [les personnes qui apprennent] en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience » (p. 4). Pour cet auteur, admettre cette diversité, c'est « refuser de limiter l'apprentissage à des moments construits

pour cela ». Il est donc question ici de poser le côté adventice de l'apprentissage comme véritable source de savoir mise à disposition par la société et l'environnement culturel que côtoient les personnes concernées.

Toutes ces réflexions – par rapport à un savoir adventice – ne semblent pas très éloignées du champ sémantique du terme éducation tel que l'utilise l'anthropologie culturelle :

> Celle-ci met en avant moins l'action individuelle d'un être sur un autre que l'influence globale qu'exerce une société, par tout son mode de vie, sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein. L'accent est déplacé d'une relation de personne à personne sur le rapport très enveloppant qui unit l'individu à la culture, dont il devient un porteur toujours plus autorisé à mesure qu'il progresse dans son assimilation (Erny, 1987, p. 15).

Très souvent pour les sociétés de tradition orale, cette forme d'éducation a été assimilée à la transmission d'un patrimoine ou d'un héritage d'une génération à l'autre, assurant ainsi la pérennisation de la culture. Dans une vision alternative du développement qui cherche à mieux respecter aussi bien les diversités culturelles que l'environnement naturel, fait remarquer Dasen (1987, p. 1), « la revalorisation des savoirs « traditionnels » jusqu'ici ignorés sinon méprisés gagne en importance ». Désalmand (1983), qui s'intéresse aux *systèmes éducatifs traditionnels*, définit 17 caractéristiques de ce système qu'il compare au système d'*enseignement occidental classique*. Cette comparaison permet de mettre en évidence quelques points d'inadéquation du système occidental par rapport aux besoins (culturels) de la société (voir également Dasen, in press, p. 43). En revanche, elle fait ressortir certains types de savoir (comme la *palabre*, les *connaissances qui proviennent du passé* ou encore la place du *sacré*) qui sont déployés en fonction des besoins de la communauté (Désalmand, 1983). Leur déploiement se distingue par le fait que c'est la société et non l'État qui en est à l'origine.

Cependant, fait remarquer Dasen, le fait que cette modalité d'enculturation et de socialisation (Dasen, 2004) ait été confinée sous une étiquette d'éducation traditionnelle peut parfois entraîner des détournements de sens. Sur le plan des valeurs, par exemple, cette éducation a essentiellement été référée, par certains, à quelque chose de passé, à la tradition ; par opposition à l'actuel ou au « moderne » (Dasen, 1987, p. 2). De ce fait, cet auteur propose que c'est l'arbitrage de l'État (et non celui du moderne par rapport au non moderne) qui soit retenu comme critère pour distinguer ce qui est géré, d'un côté, par des institutions

gouvernementales et ce qui est laissé, de l'autre, à la discrétion de la société qui transmet des valeurs culturelles et ancestrales.

Sur un tout autre plan, visant à donner une perspective plus large à la modalité informelle, au lieu de se limiter à l'« éducation » comme pour la première modalité, l'UNESCO (2004) parlera plutôt d'apprentissage :

> Aussi appelé apprentissage informel ou par expérience ; il s'agit des connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement post-secondaire (cité par Maulini & Montandon, 2005, p. 14).

Autrement dit, poursuivent les deux auteurs ci-dessus, cet apprentissage renvoie à un itinéraire *post-scolaire*. Ainsi :

> L'informel [devient] le contraire du formel, c'est-à-dire de la formation initiale, à plein temps et en école, des élèves et des étudiants. Il concerne avant tout les adultes, et peut-être les enfants de moins de cinq ans [dont il n'était pas question dans la définition de l'éducation formelle de l'UNESCO (2004) de la précédente rubrique] (p. 15).

En somme, la modalité informelle semble recouvrir plusieurs éléments qui ont parfois tendance à se confondre avec certaines caractéristiques de l'éducation dite formelle. Par exemple, en étant chez soi, à travers le poste de téléviseur on peut s'instruire en regardant une émission qui montre un enseignement dispensé dans un cadre scolaire ; ou à l'inverse, utiliser le même média à l'école afin d'informer les élèves sur un sujet culturel (ou autre, éducation de rue, sportive …) dans le cadre d'un exposé ou de l'éducation civique. Où sont les limites de l'une et l'autre modalité ? Greenfield & Lave (1979) admettent cette difficulté et proposent une typologie comparative et fonctionnelle sur laquelle nous reviendrons dans la partie synthétique qui suivra.

Mais par delà tous ces aspects, nous nous retrouvons dans diverses configurations éducatives dont la condition sine qua non semble être le fait qu'elle se déroule hors de l'école (Pain, 1990) ; d'où la tendance à assimiler *informel* à *non-scolaire* (Brougère & Bézille, 2007, p. 119). D'aucuns y voient une sorte d'opposition entre informel et scolaire (Scribner & Cole, 1973, cités par Pain, 1990, p. 122), d'autres y trouvent une sorte de complémentarité, voire d'ascendance, dans ce sens que « l'éducation informelle […] constitue le plus grand morceau

de l'apprentissage total durant la vie d'une personne – même pour celles *hautement scolarisées* » (Coombs, 1985).

Dans un cas comme dans l'autre, quelle place reste-t-il donc à accorder à la troisième modalité – l'éducation non formelle – promue par l'UNESCO pour désigner tout ce qui est parallèle aux deux premiers mode d'éducation ? Cette forme d'éducation vient-elle arbitrer les tensions entre les deux premières ?

L'éducation non formelle

A priori, les promoteurs du concept de l'éducation non formelle ne semblent pas vouloir lui assigner un rôle d'arbitrage entre les autres modalités éducatives. C'est bien par rapport à l'éducation formelle que la modalité non formelle est positionnée. Il faut d'abord entendre, disent Inkei, Koncz et Pocze (1988), que l'éducation non formelle est un « procédé (*device*) de caractérisation des activités éducatives mises en œuvre en dehors du contrôle ou de la régulation du système scolaire bureaucratique » (cité par Poizat, 2003). Escot (1999, p. 48) abonde peu ou prou dans le même sens. Il s'agit, pour lui, d'une action éducative qui se déroule hors des structures éducatives formelles. Il précise entre autres que cette action se caractérise par le fait qu'elle ne suppose pas de connaissances préalables pour que l'intérêt des individus concernés soit éveillé. S'agissant des contenus, Escot souligne qu'ils ne sont pas établis selon une logique d'apprentissage « mais selon leur propre logique liée à l'action » (p. 48).

Au début, on a voulu globalement voir dans cette action éducative un lien direct avec le niveau de développement d'un pays, attribuant de ce fait même à l'éducation non formelle un rôle compensatoire dans les pays pauvres. Cependant, rapporte Poizat (2003, p. 19), les études de Carron, Carr-Hill et Lintott ont montré le contraire : « un fort taux de scolarisation entraîne une forte demande d'éducation non formelle, tandis que dans les pays à faible développement socio-économique, l'éducation non formelle y est particulièrement vulnérable ». La réalité qui ressort de cette étude implique vraisemblablement que « cette forme d'éducation n'est pas le fait des pays à faible revenu »; il faut plutôt chercher les raisons ailleurs, notamment du côté de la diversification des moyens et des champs éducatifs.

Ainsi, en dehors de la tension liée au développement économique, il appert que la modalité éducative non formelle, au regard de l'incapacité des systèmes scolaires de répondre aux demandes croissantes d'éducation (Poizat, 2003), vient agrandir l'offre en matière de

formation. Ahmed (cité par Dasen, 1987) la voit comme une éducation à cheval entre les deux premières (à savoir l'éducation formelle et l'éducation informelle).

Toutefois, fait remarquer Poizat (2003 ; p. 40), « la catégorie éducation non formelle n'est pas dégagée de manière univoque : les auteurs invoquent tour à tour contenus, publics, modalités d'apprentissage, certification. Une aporie semble caractériser le processus de classification et ce faisant, de qualification de l'éducation non formelle ». Pour y voir un peu plus clair, cet auteur propose d'identifier cinq champs alternatifs investis par l'éducation non formelle :

- les systèmes religieux qui « constituent des moteurs éducatifs puissants » ;
- l'apprentissage d'un métier ;
- l'activité syndicale ;
- la pratique d'un sport ou la diffusion d'un modèle sportif ;
- l'éducation à la santé.

Ce qui caractérise l'éducation dans ces différents champs, c'est le fait qu'il existe une volonté délibérée de fournir une instruction programmée au sein de ce système (La Belle, 1982). Cette programmation rapproche quelque peu l'éducation non formelle de la forme scolaire. Pour mieux les différencier, Bibeau (1989) suggère des différences issues des situations d'apprentissage entre l'éducation non formelle et le réseau scolaire. Par rapport à ce dernier, les activités non formelles témoignent au plan pédagogique du :

> Rapport relativement étroit entre le contenu de la formation et les conditions de vie du participant. La constitution de ce rapport étroit provient du fait que la participation à ces activités fait l'objet d'un choix et d'une motivation explicite du participant, en relation explicite avec un cheminement personnel ou une situation de vie. En outre, […] le champ du non formel est caractérisé comme fortement expérientiel, alors que l'éducation scolaire paraîtrait davantage centrée sur des méthodes expositives et un savoir de type discursif et logico-mathématique (Bibeau, 1989 ; cité par Poizat, 2003, pp. 70-71).

Il ne nous semble pas que les éléments invoqués par Bibeau (1989) suffisent à différencier ces deux modalités d'éducation. Le critère motivationnel en relation avec ses intérêts et son cheminement personnel peut autant se trouver dans l'éducation formelle – au niveau macro de l'orientation académique, dans le choix des filières ; ou au niveau micro de la classe, dans le choix de son groupe de travail par rapport à des thèmes de débat – que dans l'éducation dite informelle (où les intérêts des uns et des autres les mènent vers des lieux où ils sont exposés au savoir).

Notre objet d'étude présente un intérêt notable par rapport à cette thématique car il nous permettra d'y revenir. Mais pour l'instant nous allons, dans la synthèse qui va suivre, reparcourir le débat sur les formes de l'éducation en essayant de l'actualiser par rapport à la formation des griots.

SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET PROBLÉMATIQUE

La lecture des travaux montre que dans une stratégie d'ensemble fondée sur une approche globale de l'action éducative, il se profile une certaine tendance à opposer ce qui est scolaire, à ce qui ne l'est pas (Désalmand, 1983) ; ce qui démarque une instruction programmée ou planifiée de ce qui est adventice (Poizat, 2003 ; Fabre, 2005) ; ou encore ce qui relève du savoir scientifique, par rapport au *savoir quotidien* (Dasen, 1987 ; Berry, Dasen & Saraswathi, 1997).

D'autres recherches empiriques et réflexions théoriques montrent que cette distinction de deux types d'éducation est insuffisante. Par exemple, à la suite de l'UNESCO, Ahmed (cité par Dasen, 1987) évoque une troisième modalité, *l'éducation non-formelle*, à cheval entre les deux premières. Il la conçoit comme une forme d'éducation *extra-scolaire*, par opposition à l'éducation formelle qui est *scolaire* et l'éducation informelle qui est considérée comme *parallèle*. Pour lui, cette éducation « comprend tous les programmes éducatifs qui s'adressent aux groupes laissés pour compte par l'enseignement formel (les très jeunes enfants, les 'déchets' de l'institution scolaire, les jeunes en éducation 'post-primaire', les non-alphabétisés, etc.) » (pp. 32-33).

Travaillant dans une perspective interculturelle, Dasen (1987, 2002) introduit un autre élément, le critère « étatique » pour élargir le champ de l'éducation informelle ou « parallèle » dont parle Ahmed (1983). Aussi indique-t-il, par rapport aux travaux sur l'éducation traditionnelle en Afrique, que : « ce [énième] type correspond à ce que nous appelons éducation '*traditionnelle*' dans le sens où, contrairement aux deux premiers (formel et non-formel), elle n'est pas gérée par des *institutions gouvernementales* » (Dasen, 1987 ; p. 33 ; c'est nous qui soulignons).

Si l'on se réfère aux contenus de savoirs qui sont dits transmis dans ce type d'éducation, nous verrons qu'ils concernent globalement des savoirs quotidiens et le patrimoine culturel des sociétés concernées. De ce fait, il y a matière à penser que la formation des griots devrait

logiquement se situer dans ce sillage. Certains auteurs (Greenfield & Lave, 1979, 1982 ; La Belle, 1982) ont suggéré – sans pour autant faire allusion aux griots – que les apprentissages relevant de la modalité informelle se faisaient par observation et par imitation. Erny (1987, 2001) fait référence à l'éducation coutumière en Afrique et déduit que l'environnement social (qu'il compare à un jardinier) met tout à la disposition de l'individu qui va apprendre par imprégnation au fur et à mesure qu'il progresse dans son assimilation de la culture avec laquelle il est en rapport.

Chamoux (1983, citée par Dasen, 1987) apporte une distinction majeure dans la perception globale de l'éducation dite informelle. En se focalisant sur les agents éducatifs, elle distingue, à l'intérieur de cette modalité éducative, la transmission faite par un maître de la transmission par imprégnation. En outre, elle apporte la précision suivante à propos de cette agentivité éducative dans le cadre d'apprentissage de métiers :

> Les conditions pour qu'il y ait imprégnation sont l'existence d'un fonds commun culturel de gestes et d'expériences qui peuvent être observés fréquemment ; si la simple observation d'une technique (à propos des apprentissages) permet la captation d'un savoir-faire et sa reproduction, le savoir-faire peut être général, et la transmission peut se faire par imprégnation. Sinon, une relation pédagogique spécifique devient nécessaire, comme dans l'apprentissage de certains […] gestes, mais aussi par l'élaboration de certaines catégories de perception et d'outillage mental. (p. 40)

Même s'ils ne les formulent pas de la même manière, les remarques des auteurs qui font allusion à la formation des griots sont à rapprocher du constat général de Chamoux (1983). En effet, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, nombreux sont les chercheurs (Person, 1962 ; Mauny, 1973 ; Leynaud & Cissé, 1978 ; Johnson, 1986 ; Camara, 1996 ; Hale, 1998) qui affirment dans leurs écrits que les griots reçoivent une formation. Si cette formation est perçue par certains comme relevant d'un cadre informel, d'aucuns lui reconnaissent des caractéristiques rigoureuses et systématiques ; mais seulement, soulignent Okpewho (1992) et Jansen (2000), très peu d'entre eux (Diawara, 1990 ; Perrot, 1993 ; Camara, 1986 ; Jansen, 2000) font une analyse détaillée de ce système de formation. Nous le verrons par exemple avec Camara (1996) – dans la section dévolue à l'étude des genres mandingues – qui affirme que l'apprentissage des genres majeurs est soumis « à un enseignement spécifiquement organisé sous une forme institutionnelle ». Il précise par ailleurs, sans en fournir une analyse détaillée, qu'à Kéla « *l'enseignement* du *tarikh* (épopée) du Manden *manifeste une véritable préoccupation didactique* » (p. 768 ; c'est nous qui soulignons).

Force est de reconnaître que si les auteurs précités parlent de *formation systématique* (Person, 1962, p. 463) ou d'un enseignement *sous une forme institutionnelle* (Camara, 1996, p.768), il reste à analyser le contenu de cette formation par une étude empirique avant d'en déterminer la forme. Ceci d'autant plus que, même du côté des spécialistes de l'éducation, on n'est pas toujours d'accord sur la manière de la caractériser (Smith, 1988). L'impression générale qui se dégage des divers travaux c'est la place prépondérante que prend la forme scolaire de l'éducation qui, avec son « accroissement exponentiel », fonctionne davantage comme synonyme exclusif de l'instruction, dans une institution qui se veut moderne et crédible (Escot, 1999, p. 23).

En effet, des différentes lectures que nous avons faites sur le sujet, il ressort généralement que le terme « école » (ou l'un de ses dérivés) est un point majeur de focalisation en matière d'éducation (Escot, 1999 ; Poizat, 2003 ; Maulini & Montandon, 2005). Ce terme est introduit dans la définition des diverses modalités éducatives, marquant par là un début de caractérisation ou de différenciation des types d'éducation répertoriés dans la société.

Autrement dit, c'est par la confrontation de ce type d'éducation – formel – bien connu à d'autres formes d'éducation que ces dernières sont définies ou peuvent émerger. Parmi les deux modalités majeures qui émergent, nous l'avons vu, il y a l'éducation dite informelle et l'éducation dite non formelle.

Pour mieux distinguer ces formes d'éducation, il a été proposé de se fonder sur les lieux sociaux dans lesquels les trois types apparaissent de manière privilégiée. À titre d'exemple, on attribue les différents types d'éducation aux lieux suivants :

- *éducation formelle* : l'école obligatoire et post-obligatoire, les universités et autres institutions ;
- *éducation non formelle* : groupes communautaires, clubs de loisirs, clubs scientifiques, expositions itinérantes, etc. ;
- *éducation informelle* : la famille, l'environnement social, les groupes d'amis, les lieux de travail, les médias etc.

Cependant, plus on élargit les champs d'application de l'éducation, plus on se rend compte de sa complexité et moins on est convaincu des typologies proposées par certains auteurs pour caractériser ces différentes formes d'éducation qui deviennent des entités figées. La raison que nous attribuons à ce constat provient du fait de la forte hétérogénéité des critères utilisés pour les distinguer. Une confusion règne également entre la formalisation de la situation et la formalisation de la dimension éducative. D'ailleurs, précise Brougère (2007, p. 10), « une

situation peut être formelle avec ses règles, son organisation, ses rites, ses hiérarchies, mais ne pas prendre en compte la moindre dimension éducative ». À l'inverse, on peut trouver des dimensions éducatives dans une multitude de situations n'ayant pas formellement été prévues pour cette cause (Brougère & Bézille, 2007, p. 123).

Les risques de confusion, entre modalités éducatives, ne se limitent pas aux situations et/ou lieux sociaux. Escot (1999, p. 46) souligne, à ce propos, que les « trois formes d'éducation [susmentionnées] partagent certains liens rendant leur clivage assez spécial ». Pour nous en convaincre, il prend l'exemple des émissions télévisuelles qui peuvent être exploitées au sein de l'école ; ces mêmes émissions sont habituellement classées dans l'éducation informelle, mais dont certaines, visant un public très déterminé, peuvent être considérées comme des moyens particulièrement efficaces d'éducation non formelle.

En nous référant à d'autres formes éducatives comme l'éducation en « Institution de la petite enfance » (Thévenaz-Christen, 2005) ou la formation des griots (qui, telle que décrite dans les travaux, semble difficile à stéréotyper), la distinction entre les trois formes décrites ci-dessus devient de moins en moins opérationnelle.

De ce fait, nous sommes porté à penser que cette distinction, pourtant très présente dans nombre de travaux (Burley, 1990 ; Escot, 1999 ; Greenfield & Lave, 1979 ; Jeffs & Smith, 1990), semble poser un problème conceptuel dans la mesure où elle contribue à figer le processus éducatif dans une dichotomie hiérarchisante qui cloisonne l'éducation dans sa forme tout en empêchant de prendre totalement en compte son caractère dynamique où, dans la pratique, différentes dimensions coexistent et s'interpénètrent dans des contextes autant divers que variés.

À ce sujet, Ellis (1990) pense qu'il s'agit bien là d'un continuum où les points A et B sont souvent appelés à s'enchaîner progressivement sans pour autant s'exclure mutuellement pour le plus grand bien de l'éducation. En prenant par exemple les deux modalités d'éducation situées aux antipodes, des études empiriques pourraient bien montrer que parce qu'ils visent tous le même but (celui du développement personnel), un programme dit formel peut avoir des aspects informels dans la pratique, tout comme on trouverait des approches purement formelles dans un domaine dit informel.

Ainsi, sans renoncer aux distinctions, utilisées largement et permettant une première approche relativement générale pour appréhender et classer les phénomènes d'éducation dans différents lieux sociaux, nous pensons qu'il sera important de revoir les critères dans ce

travail qui ne devrait surtout pas perdre de vue le caractère dynamique de l'éducation qui se prête à une multitude de contextes.

Pour ce faire, il semble nécessaire de revenir à la base (comme l'ont fait certains auteurs : Burley, 1990 ; Jeffs & Smith, 1990), en prenant provisoirement comme point de référence les deux modalités éducatives situées aux antipodes, à savoir : l'éducation dite formelle (qui sert de norme pour caractériser les autres) et l'éducation informelle (qui, d'après certains travaux, semble constituer le sillage de notre objet de recherche).

Bien avant les auteurs précités, d'autres chercheurs, notamment Greenfield & Lave (1979) ou encore Dasen (1987) ont recouru à ces deux pôles extrêmes, pour situer les dimensions éducatives étudiées, à l'intérieur d'un continuum. Greenfield & Lave (1979) conçoivent leur typologie non pas comme une dichotomie figée, mais comme un outil de description « idéalisé » où « il est plus fructueux de penser [la réalité éducative] en fonction d'un continuum plutôt qu'en opposition » (p. 18). Les deux principaux processus d'apprentissage, qui leur permettent d'approfondir leurs réflexions à partir de l'observation des tisserands zinacantèques (au Mexique) et des tailleurs vaï (à Monrovia au Libéria), sont les suivantes : l'apprentissage par « essai/erreur » où l'apprenant qui est confronté à une nouvelle tâche ne réussit à s'en sortir qu'au prix des ajustements successifs ; et l'apprentissage par « échafaudage » impliquant une tâche posée dans toute sa complexité et la présence d'un adulte expert qui « fournit juste la quantité d'aide requise pour que la tâche soit bien exécutée » par l'apprenant.

Dans sa monographie, Dasen (1987) reprend les caractéristiques des deux pôles éducatifs définis par les auteurs précités. Le tableau qu'il en fait a une valeur heuristique qui lui permet de discuter de la diversité et de la portée de l'éducation informelle.

Grâce aux possibilités qu'offre ce cadre pour décrire diverses modalités éducatives, ci-après, nous proposons à la suite de Dasen (1987), une réadaptation tabulaire de la typologie issue des travaux de Greenfield & Lave (1979).

EDUCATION FORMELLE	EDUCATION INFORMELLE
- contexte institutionnel - activités séparées du contexte de la vie courante - contenu formalisé - pédagogie et programmes explicites - présence d'une intention d'enseigner - professeur responsable de la transmission des acquisitions - apprentissage de type cognitif (individuel)	- contexte non-institutionnel - activités intégrées au contexte de la vie courante - contenu peu formalisé ou systématisé - peu ou pas de programmes explicites - absence d'intention explicite d'enseigner - élève responsable des acquisitions (théoriques et pratiques) - apprentissage de type social (collectif)

Figure 2.1 – Critères de distinction entre éducation formelle et informelle

(Figure adaptée de Greenfield & Lave, 1979, pp. 16-35)

Tout en proposant des critères utiles et opérationnalisables pour distinguer entre deux types d'éducation, le tableau fait apparaître la grande hétérogénéité des critères proposés et l'absence d'une théorie de référence précise. Pour la suite de notre travail de recherche, il sera donc nécessaire de clarifier les concepts en se basant sur un cadre théorique plus précis et solide, en recourant à des concepts plus stabilisés pour décrire les processus de transmission du savoir.

CHAPITRE III

LES APPORTS DE LA DIDACTIQUE

Notre objet d'étude étant relativement difficile à cerner du point de vue des formes ou modalités éducatives que nous avons analysées dans le précédent chapitre, il s'agit à présent de mobiliser les notions et concepts fondamentaux qui devraient nous permettre de décrire et d'analyser les pratiques effectives liées à la formation des griots dans leur environnement. Pour ce faire, plusieurs options se présentent à nous : orienter nos choix d'analyse vers les contenus sans se préoccuper du travail de l'enseignant ; adopter le point de vue de l'apprenant ; ou alors nous centrer sur l'enseignant et son travail. Dans l'optique de cerner toute la dynamique de ce système de formation, c'est principalement vers les didactiques – champ de disciplines relativement récentes[22] – qui englobent l'ensemble des points susmentionnés que nous comptons orienter les divers emprunts théoriques qui vont sous-tendre ce travail.

L'ÉTENDUE DU CHAMP DES DIDACTIQUES

Certains auteurs limitent le champ des didactiques au scolaire. Pour d'autres (Loquet, Garnier, Amade-Escot, 2002 ; Chevallard, 2007) le champ peut également excéder le terrain scolaire ; grâce notamment à l'adoption d'un point de vue anthropologique dont la tendance générale est d'élargir la question des objets de recherche « à l'ensemble des objets culturels qui fondent des relations didactiques observables » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 13).

Dans un sens très large, on peut par conséquent définir comme domaine de la didactique l'ensemble des phénomènes – relevant de la formation et de l'enseignement dans une société

[22] C'est dans les années 1970-1980 que ces disciplines émergent (avec les mathématiques, puis le français – langue étrangère et langue maternelle – et les autres sciences) chacune se constituant progressivement de façon isolée, en précisant leurs projets scientifiques respectifs (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2007, p. 75).

donnée – abordés du point de vue de la transmission des savoirs. De ce point de vue, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage constituent ce qu'on pourrait appeler « sans nul doute l'objet central des investigations des didacticiens » ; mais avec en arrière-plan – au cas où ils existent comme c'est le cas dans le terrain scolaire – l'espace des recommandations ou encore celui des prescriptions (textes de lois, instructions officielles, etc.), pour « comprendre l'émergence de ce qui doit être enseigné ou les multiples formes que cela peut prendre » dans le champ d'analyse des didactiques (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2007, p. 70).

Un élément qui nous semble important pour ce champ d'analyse élargie est finalement la possibilité de distinguer d'une part ce qui est partagé avec d'autres disciplines dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, et d'autre part ce qui pourrait être spécifique de ce type de savoir enseigné ou appris[23]. Autrement dit, en élargissant le champ à d'autres phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, la distinction entre le générique et le spécifique offre l'opportunité de vérifier ce qui est partagé, tout en permettant d'aller en profondeur dans la description de la forme de didactisation concernée. Le travail d'analyse en profondeur permet dans ce cas de pointer les particularités de cette dernière. Un tel travail passe forcément par une mise en relation des différents éléments qui constituent le système didactique.

LE SYSTÈME DIDACTIQUE

Parler de système didactique revient à désigner le système de relation qui s'instaure entre les trois principaux éléments – enseignant / apprenants / savoir – de tout processus d'enseignement et d'apprentissage et qui est schématisé sous forme de triangle (souvent appelé triangle didactique). Autrement dit, ceci implique que ce sont ces trois éléments qui constituent l'objet de connaissance des didactiques, incluant bien évidemment les

[23] Il s'agit ici d'une idée empruntée au projet comparatiste (Mercier et al., 2002), mais que nous reprenons dans le sens de montrer l'importance de faire ressortir les spécificités de tout processus d'enseignement et d'apprentissage ; c'est-à-dire ce qui le caractérise, ce qui s'y fait et de quelle manière.

mouvements à l'intérieur de cette relation ternaire (ou les interactions didactiques entre les trois pôles du système – Chevallard, 1985/1991, p. 23).

Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2007) attirent l'attention sur le fait qu'il ne faut pas confondre le système didactique avec « une *classe réelle* » (de l'école), où il est à noter que les systèmes didactiques[24] ne vont pas automatiquement se constituer comme s'il s'agissait d'une règle absolue. Inversement, précisent ces auteurs :

> Dans des contextes qui ne sont pas spécifiquement didactiques, on peut [aussi] observer l'apparition plus ou moins furtive de systèmes didactiques […ou] parler de système didactique, à certaines conditions : ainsi, quand une interaction se joue entre un contenu d'enseignement (au sens large) et deux sujets intentionnellement engagés dans l'enseignement/apprentissage de ce savoir (p. 213).

Ainsi, il est possible de déduire de cette citation, qui contribue à entrevoir l'élargissement des didactiques, que dans la formation des griots par exemple on pourrait également s'intéresser aux formes d'émergence du didactique dans cette modalité d'éducation différente de la forme scolaire. En ce sens, le type d'interaction dont il est question ci-dessus peut notamment être appréhendé à travers les trois pôles qui fondent le système didactique comme suit :

- L'objet à enseigner (le savoir, savoir-faire des griots hérité de la tradition orale, gage de pratiques historiques) dans sa version adaptée (ou plus généralement, transformée) pour les besoins de transmission sous forme d'objets, de modes de faire ou de moyens d'enseignement ;
- L'enseignant (le maître griot ou encore le kumatigi – maître de la parole – garant de la tradition) avec son savoir à propos de l'objet, son rapport face à celui-ci et son intention de transmettre le savoir ;
- L'apprenant (l'apprenti griot futur héritier de la tradition) dans sa position de récepteur de contenu – transmis intentionnellement par une instance enseignante – avec son niveau de connaissance de l'objet, ses questions à propos de celui-ci et son désir d'apprendre.

[24] L'exemple prototypique qui est donné par ces auteurs concerne les moments où se jouent d'autres relations au travers des discussions sur « l'organisation de la classe, les mises au point concernant le règlement scolaire, etc. » (Reuter et al., 2007, p. 212).

Généralement, les relations entre les trois pôles du système didactique peuvent se réaliser de façon harmonieuse, ou encore sous forme de tensions (Reuter et al., 2007, p. 210). Mais, le plus important – dans toute cette tentative de modélisation du triangle didactique – étant de ne point perdre de vue que c'est sur l'analyse du système ternaire que repose le socle de la didactique des disciplines.

Dans le but de montrer comment ce système fonctionne, nous allons explorer le concept de contrat didactique sur lequel se fonde cette dynamique qui lie les trois pôles du système didactique (autour d'un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage à propos d'un objet de savoir). Mais avant d'y arriver, nous allons d'abord nous focaliser sur les problèmes posés par le processus de transposition externe, afin de comprendre le cheminement de l'objet de savoir avant qu'il ne se retrouve au centre du projet et de l'action entre les différents partenaires de l'interaction didactique.

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

L'un des enjeux fondamentaux posés par la didactique est celui de la transposition didactique des savoirs, c'est-à-dire, « le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet » (Chevallard, 1985, p. 39). Ce passage se traduit par deux niveaux de transposition à savoir : la transposition *externe* où s'opère le passage des *objets de savoir utiles* ou *savants* (tels qu'ils existent en dehors des institutions scolaires) vers *les objets à enseigner* (tels qu'ils entrent dans le système didactique) ; le deuxième niveau concerne la transposition *interne* qui va des *objets de savoir à enseigner* aux *objets effectivement enseignés* dans les interactions didactiques.

La question des savoirs

Avant d'aborder d'autres enjeux liés au triangle didactique, quelques questions demandent d'emblée à être clarifiées par rapport au « savoir ». Ainsi, faisons remarquer qu'en amont du système didactique se pose le problème de la nature et du *statut des savoirs-origines* (Bronckart & Plazaola, 1998).

Par rapport à leur statut, Chevallard (1985/1991) qualifie ces savoirs de *savants*, parce qu'ils émanent d'un champ scientifique qui en assure en quelque sorte la « caution

épistémologique ». Nombre de didacticiens, qui en contestent le caractère exclusivement « savant », montrent que ces savoirs ne sont pas nécessairement produits dans la sphère scientifique. Pour eux :

> Ils [peuvent] émaner d'autres champs de production de connaissances : du champ de l'ingénierie et de l'expertise, des institutions de formation, ou encore des multiples lieux sociaux dans lesquels s'élabore le sens commun. Ce qui […] conduit à l'identification d'une diversité de sources potentielles d'emprunt : savoirs savants certes, mais aussi savoirs d'experts, savoirs scolaires et savoirs de sens commun (Bronckart & Plazaola, 1998, p. 41).

Chevallard (1994, 1997, 2007) revient d'ailleurs sur sa théorisation du « savoir » en élargissant son cadre à la théorie de l'« anthropologie *didactique* des savoirs (ou *didactique des savoirs*, ou *didactique*, tout court), [dont il argue] que la théorie initiale [de 1985] portait en elle [les germes] de manière encore largement implicite » (1994, p. 21). Ainsi, dans cette nouvelle optique, Chevallard postule :

> Un savoir S déterminé ne vit pas seulement sous les trois espèces d'abord repérées – celles du savoir savant, du savoir à enseigner et du savoir enseigné. Ou, pour le dire dans des termes nouvellement disponibles : il ne vit pas seulement dans ces institutions particulières que sont la communauté savante, la noosphère (de l'École) et l'École. Il vit dans tout un ensemble d'institutions à la fois. (p.21)

Cet auteur définit l'institution *I* comme étant le *siège* où vit le savoir qu'il assimile à des *pratiques sociales*. Pour lui, ces dernières mettent « en jeu certains *objets* – matériels et immatériels, visibles et invisibles –, et le fait de s'y connaître revient à entretenir avec ces objets des *rapports* [...] conformes à certains *rapports institutionnels* définis par une institution [… dans ce sens que l'exercice réussi de l'objet en jeu suppose] des savoirs *pertinents* au regard de la pratique sociale considérée »[25] (p. 23).

[25] Chevallard (1997, 2007) reprécise par ailleurs le lien très étroit qu'il conçoit entre la pratique (savoir-faire) et le savoir à travers ce qu'il nomme une *organisation praxéologique* ou *praxéologie*. Cette dernière est faite des deux parties de son étymologie : *praxis* et *logos*. En d'autres termes, pour lui, une praxéologie doit nous permettre d'accomplir certaines *tâches*, à travers la combinaison du « bloc » pratico-technique [T/τ] et celui du bloc technologico-théorique, [θ/Θ] de la manière suivante : il y a d'une part, la *praxis* qui est un système [T/τ] formé d'un type de tâches *T* (comme par exemple résoudre une équation quadratique ou alors se moucher) et d'une technique τ (c'est-à-dire, une façon de faire qui permet d'accomplir cette tâche) ; d'autre part, il y a en

À la suite des auteurs précités, nous postulons qu'il faut entendre « savoir » ici dans un sens large qui inclut aussi bien des savoirs savants que des pratiques sociales de référence[26] comme des pratiques d'écriture, de parole[27], d'activités artistiques, etc.

Par rapport à sa nature, il est à noter que le savoir va en partie dépendre de l'institution dans laquelle il vit (Johsua & Félix, 2002) – chez les griots par exemple, l'objet de savoir « panégyrique » n'aura pas le même contenu pour l'apprenant débutant, que pour le maître de la parole qui prépare une grande cérémonie (comme celle du Kamabolon-ti par exemple). Mais à la base, le savoir existe d'abord comme savoir utile (utilisable dans diverses situations) avant d'être transformé en « savoir à enseigner, savoir à savoir, savoir enseigné au lieu d'être savoir à utiliser » (Schneuwly, 1995b, p. 48). D'après cet auteur, deux effets découlent de ce principe de transposition.

Premièrement, relève Schneuwly, « le corps des savoirs qui fonctionnent comme un tout en tant que savoir utile est fragmenté en éléments lors de la transposition » (p. 49) ; les contenus sont séquentialisés – pour des besoins d'enseignement –, mais également organisés de manière progressive – pour le fonctionnement du système institutionnel dans lequel ils sont enseignés.

Deuxièmement, il en découle que la situation d'usage passe nécessairement par une étape de *modélisation* où elle va devoir se transformer et prendre une autre signification. Il y a donc nécessité de construire un autre cadre pour les savoirs enseignés. Dans ce contexte nouveau, ce n'est pas du tout la pratique qui est enseignée, mais le savoir de l'objet (le savoir de

guise de complément le *logos* qui « implique que la technique utilisée ne soit pas une pure *recette*, mais apparaisse comme découlant d'une certaine *technologie*, θ, c'est-à-dire d'un discours raisonné, d'un *logos* qui rende intelligible et justifie la *tekhnè* mise en jeu, τ. Ordinairement, d'ailleurs, s'ajoute ici un second niveau, celui de la *théorie*, Θ, dont la raison d'être est de fonder, d'éclairer, de justifier, à son tour, le discours technologique θ. » (Chevallard, 1997, p. 51). C'est l'association de tout cet ensemble qui permet de répondre à la question fondamentale dont découle toute praxéologie « comment faire pour… ? ».

[26] En didactique de la langue maternelle par exemple, certains auteurs pensent qu'on ne saurait parler de savoir savant comme référence pour une discipline comme le français qui vise essentiellement à faire développer « des savoir-faire langagiers largement indépendants des savoirs métalangagiers que nous cherchons à construire dans nos disciplines » (Bouchard, 1992, cité par Schneuwly, 1995b, p. 50).

[27] Dans la sphère mandingue traditionnelle par exemple, les pratiques de parole en public sont plutôt considérées comme le domaine d'expertise des griots. Seuls ceux qui ont une parfaite maîtrise de genres oraux spécialisés sont considérés comme des experts. Nous inférons par là même que les sources d'emprunt pour la formation du griot pourraient être les textes d'expert tirés de leurs traditions orales.

l'écriture, le savoir du chant ou le savoir de la parole par exemple). C'est sans doute dans cette optique que Schneuwly insiste sur le fait que, pour enseigner, il faut savoir ce qu'on enseigne. Le savoir étant à prendre ici « dans ses deux sens de savoir à l'avance ([avec] un projet d'enseignement, une intention) et savoir dans le sens de connaître consciemment ». Sans le « savoir » poursuit-il, « il n'y a pas enseignement, mais initiation ou imitation au niveau purement pratique » (p. 48). De même, se référant à Verret, le même auteur défend la thèse que les savoirs communs[28] ne sont pas scolarisables parce que faisant partie des savoirs empiriques, car « leur syncrétisme les voue précisément à l'acquisition globale et personnelle, par les voies intuitives de la familiarité mimétique, sans qu'on sache jamais précisément quand on apprend, ni ce qu'on apprend exactement » (Verret, 1974, cité par Schneuwly, 1995b, p. 57).

Même si le contexte en est différent, ces remarques fondent nécessairement pour la présente recherche la légitimité d'un questionnement concernant la nature de l'objet de savoir que transmettent les griots ; mais surtout, elles invitent aussi à questionner le degré d'expertise des formateurs et le degré de conscience de l'acte de transmission dans lequel les apprenants sont engagés. Quel est l'ancrage de l'objet enseigné dans le cadre de la formation des griots ? Existe-t-il des traces d'une quelconque transformation de cet objet avant qu'il ne devienne objet d'interaction entre un expert et des apprenants ? Mais surtout, qui décide de l'orientation à donner à cet objet d'enseignement ?

En amont et en aval du système didactique, il y a visiblement à traiter la question des rapports que ce système entretient avec son *environnement social* – lieu de tension, mais également source de changement, qui commence en amont et qui a aussi un impact en aval. Ce sont ces « rapports qui permettent notamment de comprendre les motifs des transformations que subissent périodiquement les savoirs enseignés » (Bronckart & Plazaola, 1998, p. 38). Dans le système scolaire, c'est par la médiation de la noosphère[29] que des effets sont exercés sur les systèmes d'enseignement entre ce qui pourrait être changé et ce qu'il convient de faire. Comme nous le verrons dans le système de formation des griots par exemple, ces rapports fonctionnent sur une autre modalité (que nous présenterons dans le chapitre VII qui montre l'organisation instaurée par les garants de la tradition de Kéla).

[28] Plus loin, nous retrouverons également la même position par rapport aux genres de textes à enseigner.

[29] Pour Chevallard (1985/1991), il s'agit de la sphère ou encore de la formation sociale où l'on pense le fonctionnement didactique.

Dans la situation d'enseignement, l'objet de savoir qui est à enseigner prend un autre statut et devient justement l'objet d'enseignement. La principale caractéristique de cet objet à enseigner est le lien qui est préservé entre le nouveau et l'ancien ; lien que Schneuwly & Dolz (à paraître) considèrent comme le véritable moteur de la transposition didactique au niveau interne. En effet, l'objet à enseigner a cette double spécificité qu'il doit se présenter à la fois comme nouveau – pour être objet d'enseignement et enjeu d'apprentissage – et, en même temps ancien – pour être relié à ce qui est déjà là, déjà connu par l'apprenant. Il y a une espèce de gestion de rapport qui est à opérer entre le nouveau et l'ancien ; et cette gestion définit aussi la chronogenèse et la topogenèse.

La chronogenèse permet de décrire l'ensemble des opérations qui concernent l'organisation chronologique des objets de savoir (Reuter et al., 2008). Cette organisation dépend en grande partie des décisions de l'enseignant. Ainsi, la gestion du rapport entre nouveau et ancien va en quelque sorte définir la chronogenèse du savoir, dans la mesure où, soulignent Schneuwly et Dolz, l'enseignant sait toujours en avance ce qui sera encore à faire. Dans le déroulement du cours, celui-ci introduit le nouveau savoir à enseigner en fonction de l'ancien supposé connu. Il fait ainsi avancer dans le temps l'objet d'enseignement qui naît par ce mouvement.

S'agissant de la topogenèse qui permet de rendre compte de l'organisation des différents espaces ou « lieux » (dans un sens symbolique) entre les acteurs de la relation didactique, il y a lieu de souligner les deux positions différentes qu'occupent ces acteurs par rapport au savoir. Par exemple, dans le cas de la transmission d'un genre textuel oral (notamment, les panégyriques) chez les griots, le nouveau savoir (en l'occurrence les nouveaux vers) va fonder, mais en même temps justifier, l'asymétrie entre enseignant et apprenants face à cet objet du savoir. En principe, grâce à sa maîtrise de l'objet, l'enseignant a une certaine ascendance sur les apprenants ; et les apprentissages de ces derniers l'amène à redéfinir continuellement sa propre place dans le système didactique sur la base d'un contrat didactique qui les lie et qui influence leurs rapports.

L'importance du contrat didactique

Dans la quête de la compréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, le concept de transposition didactique accorde, nous venons de le voir, une place majeure au savoir. Or, précisent Robert et Rogalski (2000 ; cités par Goigoux, 2002) :

> Si l'on veut pouvoir comprendre ce qui se joue dans les classes, il faut procéder à un rééquilibrage du paradigme didactique et attirer l'attention des chercheurs sur les deux sujets humains, l'enseignant et l'élève, sans perdre de vue qu'ils sont reliés par un enjeu d'apprentissage. (p. 3)

Aussi, pour mieux comprendre les modalités d'interaction au niveau de la transposition interne, serait-il intéressant de s'attarder sur le concept de *contrat didactique* qui dévoile le côté dynamique du triangle didactique en impliquant nécessairement ses deux pôles humains (enseignant et apprenants) qui interagissent au sujet de l'objet d'enseignement.

En principe, le contrat didactique est la base de référence qui permet de réguler les interactions entre les différents acteurs du triangle didactique. Très souvent, ce contrat demeure implicite ; il fonctionne comme un système de codes engendrés par le contexte, le type d'objets, les positions institutionnelles des uns et des autres, ou tout autre élément susceptible de réguler l'activité d'échange entre l'enseignant et les apprenants. Le travail du chercheur qui veut appréhender cet espace interactif consiste à reconstruire le contrat didactique, ainsi que l'ensemble de ses effets, à partir des interactions qui sont fondamentalement en lien avec les objets de savoir.

Dans sa théorie des situations, Brousseau (1996) souligne qu'il n'est pas question pour lui d'un contrat établi et signé une fois pour toutes. Pour ne pas tomber dans la routine, celui-ci devrait davantage être conçu comme une base de référence, car tôt ou tard il est appelé à se rompre, à être renégocié. D'ailleurs – poursuit le même auteur – dans toute recherche ciblant les processus d'apprentissage, « ce sont en fait *les ruptures du contrat* qui sont importantes » (p. 51) ; si on considère ces « ruptures » comme une « articulation entre connaissances acquises et savoirs nouveaux à acquérir ». Aussi propose-t-il de privilégier comme concept théorique en didactique, non pas « le contrat (le bon, le mauvais, le vrai, ou le faux contrat) mais *le processus de recherche d'un contrat hypothétique* » (p. 53).

Cette conception du contrat didactique, nous semble-t-il, est valable pour décrire les régulations entre enseignants et élèves dans des situations d'interaction. Elle permet aussi « d'expliquer certains fonctionnements ou dysfonctionnements constatés dans les situations » (Reuter et al., 2007, p. 59). Il s'agit ici d'une conception très importante qui apporte un éclairage sur certains enjeux didactiques sous-tendant la transmission d'un objet de savoir ; mais d'un autre côté, cette conception du contrat didactique ne saurait rendre compte de l'ensemble des enjeux qui se passent dans un cadre plus vaste que celui de l'interaction

didactique ponctuelle entre enseignant et enseignés dans une situation bien précise. Pour ce faire, il faudrait envisager un contrat général qui détermine la place, le rôle et les objectifs des uns et des autres à l'intérieur du système de formation qui les génère.

Ce concept peut au demeurant être considéré comme le produit d'un système d'attentes réciproques qui gère, *dans la durée*, la relation entre enseignant et élèves, à propos des objets de savoir. Dans ce cas, il peut dépasser le seul cadre de la situation d'interaction. Pour appréhender les enjeux qui conditionnent et que génère ce type de régulations, divers espaces peuvent alors être convoqués : « celui des institutions (l'école ou la classe), celui de la discipline scolaire, celui des psychismes… » (p. 60). Ce constat conduit à renforcer l'idée que, dans le système de transposition interne, le contrat didactique joue un rôle majeur pour comprendre les relations dans lesquelles enseignant et élèves s'engagent à propos d'un objet de savoir. Cet ensemble de régulations et les effets que permet d'appréhender le contrat didactique ne dévoilent qu'une infime partie du système didactique. Parce que c'est lui qui impulse une grande partie du mouvement, le travail enseignant constitue idéalement le pôle par lequel nous pouvons observer le pilotage et le système de transmission du savoir qui s'opère dans le contexte didactique.

LE TRAVAIL ENSEIGNANT

À la suite de certaines études pionnières (Canelas-Trevisi, 1997a, 1997b et 2001; Canelas-Trevisi & Bulea, 2001 ; Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones & Reid 2005), l'opérationnalisation des concepts généraux pour en faire des outils de description du processus de transposition interne et comprendre l'objet enseigné a beaucoup été amorcée dans le cadre du groupe GRAFE de l'université de Genève. Nous nous appuyons par conséquent sur l'ouvrage de Schneuwly & Dolz (à paraître) pour davantage nous centrer sur les bases théoriques qui retiennent notre attention dans notre tentative d'appréhender le travail enseignant.

Les concepts proposés se situent plus généralement dans une démarche qui vise l'analyse de l'action de l'enseignant, que nous comptons étendre sur les griots experts. Cette action de l'enseignant peut être considérée comme un travail ayant à disposition un arsenal d'outils spécifiques du métier. L'opérationnalisation qui est proposée par les auteurs précités s'inspire

globalement des théorisations de l'ergonomie et de la sociologie du travail (Schneuwly, 2002).

Le processus de double sémiotisation

Par analogie avec le travail générique, le travail d'enseignement peut être analysé comme une modalité de travail, certes particulière ; mais un travail qui a la même structure que tout autre travail avec :

- un objet[30] : des modes de penser, de parler, d'agir des apprenants ;
- des moyens ou outils : des signes ou systèmes sémiotiques ;
- un produit escompté : les modes – de penser, de parler, d'agir des apprenants – transformés grâce à l'action des systèmes sémiotiques.

Le travail de transformation dont il est question ici est basé sur un processus de double sémiotisation (Schneuwly, 2000) qui consiste à rendre l'objet présent (*présentifier*) et à focaliser (*pointer*) l'attention sur des éléments spécifiques (de cet objet) estimés nécessaires pour l'apprentissage. Ces processus de *présentification* et de *pointage*[31] s'appellent mutuellement, et sont fondamentalement liés les uns aux autres. De même, il est à noter qu'à travers ces deux processus, l'enseignant contribue à créer les conditions potentielles, mais nécessaires, pour permettre à l'apprenant lui-même de transformer ses fonctions psychiques ou autres modes d'action liés à la discipline travaillée. Cette conception de l'action de l'enseignant est d'autant plus vraie, comme le relèvent Schneuwly et Dolz à propos de ce qui est montré par le concept de zone de proche développement de Vygotski (1985), que le temps de l'enseignement n'est jamais le temps de l'apprentissage[32]. L'enseignement va idéalement créer une zone qui en conditionne le succès ; l'apprentissage dépend de cette construction,

[30] Faisons remarquer avec Schneuwly et Dolz que l'action de l'enseignant s'exerce finalement sur deux objets théoriquement distincts. Dans une précédente rubrique, nous avons vu qu'il y avait un objet enseigné, objet du travail de l'enseignant, qui est le résultat de la co-construction avec les apprenants. D'autre part, il y a également les modes de penser, de parler et d'agir des apprenants – sorte de matériau psychique – qu'il est question de transformer dans le sens des finalités assignées à l'enseignement.

[31] On retiendra ici que pour Schneuwly (2000), cette *double sémiotisation* constitue la base même du travail enseignant ou encore ses gestes didactiques fondateurs.

[32] Il s'agit également ici de l'un des intérêts de l'étude de la chronogenèse.

mais selon des lois qui sont propres à l'apprenant : « l'enseignement n'implante pas de nouvelles fonctions psychiques dans l'enfant, mais met à disposition les outils et crée les conditions nécessaires pour que l'enfant puisse les construire » (Schneuwly, 1995a) ; d'où comme le précise Vygotski (1985) l'enseignement ne coïncide pas avec le développement, mais active tout simplement le développement mental.

Cette idée de double temporalité du processus d'apprentissage retient particulièrement notre attention. Elle crée les conditions nécessaires pour cerner la pertinence de certains *gestes*[33] du travail enseignant, en lien avec les gestes d'étude (Bucheton & Dezutter, 2007). De ce fait, nous soulignons que cette double temporalité du processus d'apprentissage peut théoriquement se manifester dans deux espaces : l'espace didactique officiel et l'espace didactique privé.

L'effet de double temporalité

Au niveau de l'espace didactique officiel (incarné par le système scolaire), l'effet de décalage sous-tendant l'apprentissage peut être perceptible au travers du travail de collaboration qui s'effectue entre l'enseignant et l'apprenant dans l'*institution classe* (Félix, 2002).

Dans son chapitre 6 de *Pensée et Langage*, Vygotski (1935 / 1997) soutient notamment que le processus éducatif – déployé dans ce que Félix (2002) considère comme système didactique principal – joue un rôle important dans le développement des fonctions psychiques supérieures de l'apprenant. Ce développement n'est rendu possible que grâce à l'aide et la participation du pédagogue qui crée un espace de collaboration systématique entre l'apprenant et lui, où alternent travail avec l'adulte et travail individuel de l'apprenant : « cette collaboration spécifique entre l'enfant et l'adulte, qui est l'élément central dans le processus éducatif [va] de pair avec la transmission des connaissances à l'enfant dans un système déterminé [… et] explique la maturation précoce des concepts scientifiques » (Vygotski, 1997, p. 274).

En effet, nous observons que dans le système scolaire, l'enseignement est très souvent organisé de telle sorte qu'un travail interpersonnel est réalisé, avant qu'il ne se décline par la

[33] Ce mot est utilisé dans un sens technique, qui n'est pas à entendre au sens commun, et sur lequel nous reviendrons dans l'une des deux prochaines rubriques.

suite en travail personnel ou *intrapsychologique* (Schneuwly & Bronckart, 1985). Dans un cadre tout autre que le système scolaire, il est possible de faire le lien entre la réflexion de Moro (2001, p. 496) et cette première phase de travail (interpersonnel) qu'elle voit comme un « processus collaboratif [qui] inclut tout type de relation entre les personnes comme le face-à-face, les conversations, le tutorat, l'enseignement ou l'apprentissage coopératif (Rogoff, 1998) et [qui peut être] étendu aux situations en dehors de la co-présence physique [comme par exemple les devoirs à faire à domicile] ». Tout se passe comme si l'objet de savoir qui se trouve au centre de la collaboration devrait d'abord être enseigné, avant d'être dévolué à la personne enseignée, dans l'hypothèse que cette deuxième phase pourrait lui laisser le temps d'apprentissage nécessaire en solitaire.

Au niveau de l'espace didactique privé, les besoins engendrés par le travail dans l'espace officiel se prolongent sous diverses formes sociales (apprendre individuellement ses leçons, effectuer un travail ou réviser en solitaire, avec des pairs, avec des parents ou autres aides), toutes influencées en principe par le contrat didactique. Ce travail peut être l'effet d'une initiative personnelle de l'apprenant ou impulsé de l'extérieur sous la recommandation ou prescription de l'enseignant (notamment sous forme de devoirs). Lorsqu'il est indiqué par l'enseignant, le travail dans l'espace privé est comme facilité par ce balisage, de la même manière qu'un guide peut indiquer un chemin pour gravir une montagne (Johsua & Félix, 2002). La conséquence en est que l'incertitude dans laquelle l'on serait placé si l'on devait soi-même trouver son chemin est ainsi réduite par cette aide qui est censée éclairer le chemin de l'apprentissage. L'ensemble de tout ce travail se déroule sous l'*institution maison* que Félix (2002) met en lien avec l'*institution classe* dont elle estime qu'elle partage le même espace didactique que l'autre institution.

Le travail qui est effectué à la maison est modélisé par cette auteure comme *système didactique auxiliaire* pour le système de la classe. Ce système auxiliaire montre bien qu'il y a un prolongement du temps d'apprentissage par rapport à celui d'enseignement. Cependant, son assujettissement au système didactique principal ne devrait pas tromper sur les rapports que les deux entretiennent ; il ne s'agit pas d'un système accessoire, utilisé par routine en second lieu, mais bien d'un *système à part entière, qui s'articule au système didactique principal pour en augmenter la force d'étude* (Félix, 2002).

Nous concevons la force d'étude dont il est question ici comme témoignant d'un processus d'apprentissage où, même indirectement, l'activité du sujet apprenant ne devient significative

que sous l'influence d'autrui (Moro, 2001) – dans notre cas, l'enseignant – qui, la plupart du temps agit au travers de gestes professionnels.

Les gestes professionnels

Les actes de l'enseignant (en vue de transformer les fonctions psychiques des apprenants) peuvent être regroupés, en suivant la proposition de Chevallard (1985/1991), comme *gestes didactiques* c'est-à-dire : ce qu'il fait (avec ses mains, sa posture, ses mimiques, son regard) ; ce qu'il dit (ses formulations, ses questions, ses commentaires) et ce qu'il manie (ses livres, ses textes, ses consignes, ses exemples, voire le placement et la sollicitation active des apprenants). Nous percevons ces gestes comme un lieu fondamental d'observation empirique en vue de donner plus de visibilité et d'intelligibilité au travail enseignant. Certains auteurs qui ont eu pour objectif de jeter un regard plus précis visant à décrire ce métier, ou plus spécifiquement la professionnalité de l'enseignant (Bucheton, 2007), se sont inspirés de l'ergonomie. On parle alors, dans ces cas, de gestes professionnels qui doivent être identifiés et définis dans la perspective de mieux circonscrire des *arts de faire précis* de la profession enseignante.

Cette préoccupation générale s'est aussi traduite disciplinairement avec, en l'occurrence, les travaux des comparatistes[34] Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) qui parlent d'« éléments structuraux fondamentaux de l'action professorale ». Ces travaux dont nous nous sommes inspirés ailleurs (Toulou & Dolz, 2005 ; Dolz & Toulou, 2008) ouvrent des perspectives pour dégager les composantes génériques et spécifiques du travail de l'enseignant. Les quatre gestes suivants – qui indiquent ce que l'enseignant fait et comment il le fait – ont notamment été mis en évidence par les auteurs précités : *définir* un milieu (en mettant en place les objets et le cadre de la situation d'interaction) ; *réguler* les interactions (en indiquant, reprenant, réorientant dans le but d'obtenir des stratégies gagnantes des apprenants) ; *dévoluer* la tâche aux élèves (en donnant aux apprenants l'opportunité de prendre leurs responsabilités et travailler eux-mêmes) ; et *institutionnaliser* un savoir (en validant leur réponse comme étant la référence à retenir au nom de l'institution dans laquelle ils interagissent).

[34] Voir également Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy (2000 et 2002) et Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat, Perrot (2005).

Dans une perspective qui les place en continuité avec les comparatistes – mais aussi en rupture par rapport à la modélisation qui s'appuie sur la double sémiotisation comme le centre ou la base de l'action enseignante – Schneuwly et Dolz (à paraître) distinguent à leur tour (à partir de leurs recherches sur l'objet enseigné en classe de français) quatre gestes fondamentaux qui sont systématiquement en lien avec l'objet à enseigner et l'objet enseigné. Nous les reprenons *mutatis mutandis* ci-dessous :

- *Mettre en place des dispositifs* : dans le cours de l'enseignement, l'élémentarisation de l'objet d'enseignement sous des formes diverses se traduit notamment par le déploiement d'outils d'enseignement (supports matériels, consignes et modes de travail) visant à montrer et à traiter certaines dimensions de cet objet à partir de différents points de vue. Ces outils et leur mise en œuvre en classe composent ce que nous avons regroupé sous le terme générique de *dispositif didactique*. L'objet d'enseignement est rendu présent à travers les différents supports mobilisés par l'enseignant, puis travaillé et étudié suivant des démarches élaborées par la profession, adaptées aux contenus à transmettre et à construire par les élèves. L'objet construit dans ce contexte est justement le résultat des dispositifs mis en œuvre. En général, la mise en place des dispositifs implique la mobilisation d'une série de moyens, travaillant dans des registres sémiotiques différents : les dispositifs même de la classe (place de l'enseignant et des élèves), des textes écrits ou oraux, le discours de l'enseignant comprenant différentes modalités, y compris la gestualité et le déplacement dans l'espace. En outre, cette mise en place implique souvent une régulation : l'enseignant observe des obstacles à la compréhension, se rend compte que certains éléments du dispositif n'ont pas suffisamment, ou pas du tout, été explicités ; il répète et précise, introduit de nouveaux éléments, corrige certaines mauvaises dictions ou compréhensions, toujours en utilisant les différentes modalités sémiotiques à sa disposition.
- *Réguler* : le concept de régulation[35], issu des théories centrées sur les processus d'apprentissage, a été adapté à un cadre didactique où l'objet d'enseignement occupe une place prépondérante (Schneuwly & Bain, 1993). C'est sur cette base que le geste de la régulation est conçu comme la prise d'information, l'interprétation et, le cas

[35] Pour une synthèse des travaux sur ce concept, voir Allal & Mottier Lopez (2007).

échéant, la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l'objet enseigné dans une séquence d'enseignement. Ce geste contribue de manière décisive à la construction de l'objet. Deux formes principales y sont distinguées : les « régulations internes » et les « régulations locales » (Schneuwly et Bain, 1993)[36].

La régulation interne est fondée sur des démarches outillées. Elle peut se situer en début, en cours ou à la fin d'un dispositif didactique. Placée avant le dispositif proprement dit, elle va servir de repère pour adapter l'objet d'enseignement en amont. Intégrée dans les tâches, elle peut se servir de modèles qui constituent l'interface indispensable avec les connaissances à atteindre. Placée à la fin, elle synthétise, sur la base d'outils prévus à cet effet, « sous forme explicite les résultats des observations, analyses et exercices et sert de régulateur de l'activité propre de l'élève » (Schneuwly & Bain, 1993, p.221).

La régulation locale opère durant la réalisation par l'élève d'une activité scolaire, à la faveur d'un échange avec l'élève (en face à face ou en groupe). Ceci se traduit par une transformation des représentations initiales des élèves à propos de l'objet d'enseignement et d'apprentissage en jeu, en particulier au travers de l'acquisition d'un métalangage[37] commun dont on trouve traces dans les interactions qui ont lieu au cours de la séquence.

- *Institutionnaliser* : en référence à des travaux antérieurs sur le concept, Schneuwly et Dolz estiment que l'institutionnalisation a des fonctions précises dans l'enseignement. Elle fixe de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d'un savoir pour construire un apprentissage. Pour ce faire, il y a un geste spécifique qui va valider le caractère dorénavant officiel de ce savoir. L'apprenant sait dès lors qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger. L'institutionnalisation permet de faire progresser le programme – ou curriculum effectif – d'un point de vue disciplinaire. Du point de vue de notre problématique, l'institutionnalisation aura des composantes différentes de celles retenues par les auteurs précités, dans la mesure où le groupe d'apprenants est réduit ; et – comme on le verra dans notre corpus – à cause du

[36] Les auteurs distinguent en plus une « régulation externe » par des modèles didactiques construits en fonction de savoirs savants ou pratiques de référence.

[37] Nous reviendrons sur l'emploi de ce terme dans le chapitre suivant.

fait que dans une situation de proximité et de guidage systématique dans laquelle travaillent les griots, un simple regard, acquiescement *onomatopéique* ou même par hochement de la tête peut aussi suffire à donner un statut officiel à la parole des apprenants – en plus du discours de l'enseignant.

- *Créer la mémoire didactique* : ce geste de la construction d'une mémoire didactique est proche du précédent, mais fonctionne plutôt de manière transversale, et vise pour l'essentiel la mise en commun, le lien entre les différents éléments de l'objet décomposé pour former un tout. Créer la mémoire didactique, notamment à travers des rappels (de ce qui a été vu), voire des anticipations (de ce qui va être vu), permet de reconstituer le tout, le sens, la « com-préhension » malgré, contre, à travers la chronologie séquentielle qui structure *nolens volens* l'enseignement, parce que c'est ainsi qu'est fait le réel marqué du sceau de la temporalité linéaire. La construction de la mémoire est fondamentale en ce qu'elle vise à contrer la décomposition, et donc aussi désorganisation du tout, pour aider l'élève à reconstruire ce tout malgré la chronologie, nécessaire, présente en séquence linéaire.

Les gestes que nous venons de présenter ne sont pas spécifiques à un objet précis. Ils permettent d'appréhender le travail enseignant à un niveau de généralité pouvant s'appliquer à toute discipline. Peut alors se poser la question sur la spécificité des gestes liés à l'enseignement de « la parole » chez les griots : Quelles en sont les caractéristiques ? Comment se présentent ces gestes ?

Schneuwly et Dolz (à paraître) soulignent qu'une piste intéressante pour appréhender les gestes spécifiques d'une discipline passe par ses outils. Pour eux, chaque objet à enseigner s'accompagne, à l'intérieur de la discipline, d'un ensemble de tâches et de discours – outils de l'enseignant – qu'actualisent les gestes dans une situation réelle. Comme pour tout outil, poursuivent les deux auteurs, celui de l'enseignant n'est utilisable que dans la mesure où il existe chez le travailleur des schèmes d'utilisation qui lui correspondent ou les possibles actions que cette personne pense qu'elle peut faire avec l'outil. Ces schèmes qui servent à transmettre un objet de savoir précis constituent les gestes spécifiques de l'enseignant pour cette discipline.

Conclusion

Dans leur note de synthèse à propos *de l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, Brougère et Bézille (2007, p. 154) soulignent la nécessité de trouver des outils théoriques qui permettraient de comprendre ce qui se joue dans le cadre de la modalité dite informelle. Les pistes qu'ils proposent sont essentiellement en lien avec l'apprentissage. Bien qu'elle œuvre pour le même objectif, notre orientation est quelque peu différente de celle des deux auteurs précités. Nos emprunts théoriques cherchent davantage à décrire le processus d'enseignement tel qu'il est déployé dans le système didactique. Ces emprunts sont rendus possibles par l'élargissement du champ des didactiques à certains phénomènes de transmission du savoir (comme celui de la tradition orale chez les griots par exemple) en dehors du cadre scolaire.

Notre réflexion consiste ici à dégager des axes qui permettraient de rendre compte de ces phénomènes du point de vue de l'enseignant. Pour ce faire, certains outils que nous convoquons nous donnent la possibilité de cerner les différents constituants du système didactique ainsi que les relations qu'ils partagent. Ces outils révèlent également des tensions qui leur sont liées. Au niveau du contenu d'enseignement, il faudrait par exemple tenir compte du fait qu'autant l'objet de savoir est sujet à des transformations pour des besoins d'enseignement, autant ces transformations vont dépendre de l'institution dans laquelle il est médiatisé. Ce caractère labile du savoir nous invite particulièrement à prêter attention au comportement de l'objet d'enseignement dans un cadre comme celui de la formation des griots où les objets de savoir sont encore mal connus.

Le contrat didactique constitue ici un outil important pour comprendre les différentes régulations qui interviennent entre l'enseignant et les apprenants au sujet de cet objet. Si ce contrat didactique peut être cerné au niveau de l'interaction didactique, il y a également lieu de souligner qu'il pourrait aller au-delà ; et c'est en ce sens qu'il faudrait particulièrement s'intéresser à tout ce qui, en amont ou en aval, définit ce contrat ou est influencé par lui. De par le dispositif de sélection et de mise en place des contours de la formation qui y est déployé, la formation des griots présente un intérêt particulier en amont, car c'est là que sont explicités le rôle et les objectifs qui vont globalement sous-tendre les enjeux interactifs autour de l'objet de savoir.

Pour terminer, il nous semble important de souligner le rôle primordial du travail enseignant dans tout système didactique. L'influence de ce travail peut autant être discernée

dans le système principal aussi bien que dans le système auxiliaire au travers des outils qui y sont déployés et qu'il nous reste à définir.

S'inspirant de la théorie marxienne du travail, Schneuwly (2000) retient trois éléments qui composent le procès de tout travail[38] : « 1. L'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit ; 2. L'objet sur lequel le travail agit ; 3. Le moyen par lequel il agit » (Marx, 1867/1976 ; cité par Schneuwly, 2000, p. 21). Le premier élément – qui est le point de vue que nous adoptons dans le but d'explorer le travail de formation des griots – a été théorisé dans ce chapitre. Quant au deuxième – qui est secondaire dans notre recherche dans ce sens qu'il n'est vu qu'à travers l'activité du premier – c'est au travers de la théorisation du travail enseignant qu'il a auxiliairement été défini.

Dans ce qui suit nous proposons, en fonction de notre principal objet d'étude (à savoir, les apprentissages langagiers), de compléter notre cadrage par une conceptualisation de la notion d'outils – qui constitue le troisième élément – en vue de déterminer les moyens ou plus précisément, les outils langagiers qui seraient susceptibles de constituer l'arsenal du maître de la parole. Il s'agit ici d'une nécessité théorique qui s'impose à nous pour mieux circonscrire les outils de base à partir desquels un enseignement langagier pourrait se faire, mais surtout la perspective à partir de laquelle nous comptons fonder une partie de nos hypothèses de recherche qui apparaîtront à la fin du chapitre consacré à l'analyse a priori des genres textuels – outils présumés – de la culture mandingue.

[38] D'après Schneuwly et Dolz (à paraître), même s'il ne travaille pas sur la matière physique, le travail de l'enseignant fait également partie de cet ensemble car il travaille bien sur des objets, mais des objets symboliques. Plus précisément, l'objet du travail des enseignants ce sont les processus psychiques des élèves, c'est-à-dire leurs modes de penser, de parler ou d'agir qui doivent être transformées en fonction des finalités définies par leur institution. Nous y reviendrons dans les gestes du travail de l'enseignant.

CHAPITRE IV

LES OUTILS DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

Dans ce chapitre, nous allons nous focaliser sur les moyens par lesquels l'enseignant peut agir langagièrement. Autrement dit, il s'agit à présent de développer le troisième élément de la liste de Marx (1867/1976) – énoncée dans le précédent chapitre – en vue de mettre théoriquement en place les outils susceptibles de guider notre analyse vers la détermination des gestes spécifiques de la formation langagière des griots.

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps aborder la théorisation des outils de l'enseignant, d'un point de vue inspiré des travaux de Schneuwly (2000), ainsi que Schneuwly et Dolz (à paraître). C'est ensuite, dans un deuxième temps, que nous allons prolonger la modélisation de ces deux auteurs en orientant notre cadrage vers deux types d'outils qui semblent propices au contexte d'oralité dans lequel vont se réaliser nos analyses.

LA DÉFINITION DE L'OUTIL DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

Par moyen, Marx entend « une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet du travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise » (Marx, 1957/1974, p. 208, cité et traduit par Schneuwly, 2000, pp. 21-22).

Deux idées sont retenues de cette définition. Le moyen (ou ce que Schneuwly et Dolz appellent l'outil) de travail est central pour comprendre le travail ; et, ce sont les propriétés du moyen qui permettent d'agir sur les choses visées. À partir de la théorie vygotskienne du développement, les deux auteurs soulignent que les « instruments psychologiques », ou signes, sont les outils de transformation du comportement ; le signe étant conçu comme faisant partie d'un système sémiotique et pouvant être défini comme un « stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement – son comportement propre ou celui des autres » (Vygotsky, 1931/1974, p. 135, cité par Schneuwly, 2000, p. 22). Tout cet

ensemble fonctionne selon la logique suivante : pour enseigner, le travailleur va recourir à des outils sémiotiques qui vont agir sur les fonctions psychiques des apprenants, en vue de les transformer.

Les trois grandes catégories d'outils de l'enseignant

Trois grandes catégories émergent de la théorisation des deux auteurs précités. La première est transversale car elle concerne les outils non spécifiques à une discipline donnée. Il s'agit des outils forgés par l'environnement institutionnel et matériel dans lequel a lieu la classe : le temps et l'espace de la classe – qui, dans le contexte de formation des griots, prendraient une configuration symbolique (un temps mouvant en fonction de l'objet et des difficultés du jour ; un espace clos ou ouvert consacré à toute activité qui se veut publique ou officielle[39]) – ; mais aussi les outils génériques constitués à l'école par le tableau noir, les feuilles de papier, les cahiers, ou plus spécifiquement constitués chez le griot par la parole, la mimogestualité, l'écoute, les fonctions psychiques, tout ce qui est symbolique, etc.

Les deux autres catégories d'outils sont spécifiques à la discipline. Il s'agit des outils qui permettent d'assurer la rencontre de l'apprenant avec l'objet, et ceux qui assurent le guidage de son attention sur cet objet précis. L'une de ces deux catégories est constituée de l'ensemble des dispositifs (tâches, activités, situation de questions / réponses, exposé ou cours magistral, exercices, mais également devoirs à domicile) qui permettent aux apprenants de rencontrer et de travailler l'objet. L'autre catégorie d'outils est composée de l'ensemble des discours (au sens de *logos*) élaborés par l'institution sur l'objet à enseigner. Ces discours constituent le cadre de référence par le fait qu'ils indiquent les différentes manières de guider les apprenants sur les dimensions essentielles de l'objet.

En vue de prolonger cette modélisation par rapport au travail de formation des griots mandingues, nous allons à présent nous focaliser sur deux types d'outils qui pourraient permettre d'élucider ce qui se construit entre enseignant et apprenants dans un contexte de transmission des savoirs langagiers. Le premier outil concerne tout ce qui est *méta* dans l'espace co-constructif du savoir entre enseignant et enseignés ; tout ce qui est dit sur l'objet, sur la manière de le transmettre, sur la manière de se l'approprier, etc. Cet outil n'est peut-être

[39] À l'inverse s'il arrive que le lieu change, c'est le type d'activité médiatisé qui donnera alors son caractère solennel, au lieu improvisé.

pas spécifique à un objet quelconque ; mais c'est ce qui est dit, qui est précisément à prendre ici comme caractéristique de cet objet d'enseignement.

Le deuxième outil se présente comme arsenal typique des enseignements langagiers. Il s'agit des *genres textuels*, dont le statut de *méga outil* est défendu par certains travaux que nous allons présenter dans la deuxième partie de ce chapitre.

Au fil de l'avancement de ces deux sous-chapitres, nous préciserons également comment nous nous approprions de ces concepts dans l'optique de l'analyse empirique qui succèdera à la partie méthodologique de ce travail.

LA PLACE DU MÉTA DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

Contrairement à certains auteurs (notamment, Cazden & John, 1971) qui ont parlé du « manque d'instruction et d'apprentissage verbal dans l'éducation informelle » (cités par Greenfield & Lave, 1979, p. 21), certains travaux montrent de plus en plus l'importance du langage ou de la communication verbale dans des transmissions non scolaires. Greenfield et Lave (1979) soulignent le rôle-clé que jouent les ordres verbaux dans l'éducation des enfants issus des sociétés agricoles et pastorales. Dans leur analyse du rôle du langage dans les situations d'enseignement et d'apprentissage du métier de tisserand, les auteures précitées constatent que « les maîtres parlent assez abondamment » (p. 34). La production verbale de ces enseignants diminue au fur et à mesure que l'apprenant gagne en expertise et « devient plus qualifié ».

Concernant la transmission des savoirs musicaux aux jeunes griots burkinabé, Schaer (2005) met en évidence le fait que le maître verbalise son enseignement à travers les félicitations, les critiques et les explications verbales. Dans la modélisation qu'il fait des processus d'apprentissage, Dasen (2004) classe l'usage du langage du côté de la socialisation (intentionnelle, par un maître) par opposition à l'enculturation (par imprégnation, fortuit). La théorisation de Ngeng (2007) élargit le modèle de Dasen (2004) à travers deux typologies (celle des activités du maître, et celle des activités de l'apprenant). Celles-ci rompent avec la hiérarchisation du modèle dont elle s'inspire. Bien plus, du côté enseignant, en dehors de l'*action* figurant dans le modèle initial, cette chercheuse introduit la *verbalisation* et l'*aspect métacognitif* comme catégories pertinentes pour analyser les interactions entre le maître et l'apprenant au cours d'une activité de poterie.

Notre recherche étant fondamentalement axé sur la transmission d'un objet langagier, un phénomène particulièrement intéressant à observer, dans l'interaction des deux pôles humains du triangle didactique au sujet de l'objet d'étude, concernera tout ce qui est de l'ordre de l'abstraction par rapport au savoir qui est en jeu ; c'est-à-dire tout ce qui en indique le fait d'aller au-delà ; tout ce qui marque la réflexion par rapport à cet objet qui est médiatisé (entre l'enseignant et l'apprenant). Dans le vocabulaire scientifique, ce phénomène est le plus souvent introduit par le préfixe « méta- » qui implique par ailleurs une sorte d'autoréférence (à la chose ainsi nommée à la suite du préfixe) ; mais dont les usages sont loin d'être stabilisés par rapport aux divers phénomènes qu'ils désignent.

Nous nous proposons à présent d'exposer les diverses conceptions liées à l'application linguistique du méta, avant d'indiquer par la suite comment nous nous les approprions dans ce travail.

Le débat linguistique sur la question du méta

En psychologie cognitive et en sciences du langage, plusieurs termes sont employés pour rendre compte de ce type de phénomènes ; les plus courants étant notamment : métalinguistique, métacognitif, métadiscursif, métalangage, méta-interactionnel, métacommunicatif etc. Cette prolifération terminologique pour désigner cet ensemble de phénomènes rend compte sinon de la richesse, mais du moins de la complexité des enjeux contenue dans les échanges réflexifs qui peuvent se dérouler entre divers locuteurs au sujet d'un objet de discours.

Certains auteurs – notamment Bronckart (1998) ou Behrent (2002) – attestent de cette complexité, qui pour la seconde auteure, se reflète dans « une multiplicité de définitions, de classifications, de schémas d'analyses et dans une terminologie hétérogène » (p. 6). Aussi propose-t-elle, à la suite de Gülich (1986) et Kotschi (1986), d'adopter provisoirement « métalangagier » pour tout ce qui porte sur la langue ; et « métacommunicatif » pour tout ce qui porte sur l'usage de la langue. Par contre, nous remarquons que dans sa thèse, Santacroce (1999) attire l'attention sur le fait que Giacomi & Vion (1986) limitent le « métacommunicatif » à ce qui touche à la gestion de l'interaction ; et le « métadiscursif » à ce qui touche à la gestion des types de discours. Dans une perspective énonciative, Authier-Revuz (1995, p. 30) parle de « boucles méta-énonciatives » lorsqu'il y a un retour modalisateur sur le dire (illustré par exemple, par l'expression en italique, dans la phrase

suivante : « Il faudrait un peu de charité, *pour reprendre un terme chrétien*, dans un cas pareil »).

En ce qui concerne les éléments qui portent sur la langue, il est généralement admis, fait remarquer Rey-Debove (1997, p.1), que « le langage possède une 'fonction métalinguistique', en d'autres termes que le langage est parfois employé pour parler du langage ». La *fonction métalinguistique* dont il est question chez cette auteure fait sans doute référence à celle de Jakobson (1963) où le message est centré sur le langage. L'exemple le plus courant pour illustrer cette fonction concerne soit le discours du linguiste soit les manuels de grammaire, où il est communément admis que le langage sert à parler de lui-même (langage-objet), en décrivant ou en analysant son propre fonctionnement. Cependant, force est de reconnaître que, ici encore, il y a une ambiguïté qui subsiste par rapport au sens de l'adjectif dérivé de langage dans certaines études.

Dans un souci de clarifier les usages en cours, Rey-Debove (1997, p. 21) fait remarquer que l'adjectif correspondant à *métalangage* est *métalangagier*, puisque *linguistique* (adjectif), à lui seul, a déjà le sens de « qui sert à étudier le langage », alors que le *langagier* signifie « qui est de la nature du langage ». Pour elle en principe, l'étude du langage est donc métalangagière ou linguistique ; et ce serait l'étude du *métalangage* qui serait dite *métalinguistique* ; c'est-à-dire exprimée dans un langage tertiaire. Cependant, souligne l'auteure, il n'est pas souhaitable d'aller contre l'usage déjà répandu de ce mot, et on gardera *métalinguistique* pour signifier « *métalangagier* ».

Dans le cadre d'une étude du discours sur le langage, Rey-Debove (1986) va au-delà du simple cadre du locuteur expert linguiste et affirme à ce sujet que tout locuteur a recours à la *fonction métalinguistique* quand il faut établir une distance, d'une part, entre son discours et lui-même comme sujet de l'énonciation, et d'autre part, entre son discours et le monde comme objet d'énonciation. Dans une perspective différente, Véronique (1994) indique qu'on rencontre par ailleurs une sorte de continuum *épi-méta* dans de tels processus de distanciation : « l'épilinguistique[40], dans cette perspective, étant le non-conscient et le non-verbalisable qui se manifeste surtout à travers les ratés et les autocorrections tandis que le

[40] Haller & Schneuwly (1996) quant à eux soulignent que « lorsque la production/interprétation du discours n'est pas problématisée (dans le but d'organisation, planification, régulation, évaluation, compréhension ou transmission d'un comportement), on aura donc affaire à un texte très probablement dû au travail épilinguistique perpétuel propre à tout locuteur/récepteur d'une langue donnée, mais sans pouvoir en trouver la trace, le texte étant en somme lui-même la *macro-trace* de cette activité.

métalinguistique est plus ou moins conscient, et plus ou moins verbalisable » (Santacroce, 1999, p.634).

Cette même problématique a été abordée par d'autres auteurs (Bange, 1999 ; Gombert, 1990 ; Faersch, 1986 ; Krashen, 1981 ; 1982) dont certains trouvent que la situation est un peu plus complexe que la simple dichotomie susmentionnée. Chez des sujets qui ont par exemple appris une règle de grammaire, rapporte Mutta (2007), on peut distinguer les connaissances implicites (l'utilisation de la règle sans réflexion) des connaissances explicites (la description de la règle en termes métalinguistiques). Ces connaissances sont placées sur une échelle graduelle.

Pour Bange (1999, pp. 4-5) qui revient à la distinction entre *activité métalinguistique* et *activité épilinguistique*, il est question d'un passage graduel où le contrôle cognitif est toujours présent. Dans la première, le contrôle est conscient au plus haut niveau ; dans la deuxième, on peut parler d'une activité métalinguistique moins consciente (ou encore épilinguistique) qui consiste entre autres en une *auto-observation interne*. C'est sans doute dans ce sens de contrôle cognitif, même à des degrés moindres, qu'un rapprochement pourrait être fait avec la production écrite lorsque Rey-Debove (1982) considère toute rature comme trace d'un travail métalinguistique.

Le point de vue didactique sur la question du méta

Si le débat mené par les linguistes marque leur désir d'expliquer le fonctionnement de la langue, de rendre compte des activités métalinguistiques lors de la phase d'acquisition du langage (en grande partie dans le cadre de l'étude des langues secondes) ; il faudrait néanmoins souligner que les didacticiens se sont également intéressés de très près à la problématique. Dolz (1998) en précise l'importance pour l'enseignement du français dans son texte de cadrage du colloque de Cartigny (en Suisse) dévolu à l'étude des « activités métalangagières ». Jaffré (1998) lui fait écho dans un article où il souligne l'importance des activités métalinguistiques. Pour lui, « l'acquisition de tout savoir linguistique passe en effet par la mise en œuvre de procédures métalinguistiques susceptibles de rendre ce savoir opératoire ». Ainsi par exemple, après avoir précisé que le terme « métalinguistique » associe autant les savoirs issus des différentes théories que les savoirs procéduraux associés aux compétences linguistiques, cet auteur indique que la pratique des activités où les sujets « doivent par exemple apprendre à expliciter la façon dont ils analysent l'information

linguistique qu'ils utilisent, crée […] les conditions heuristiques optimales d'un échange avec les savoirs métalinguistiques sociaux » (p. 50).

Dans une critique adressée à Grossmann (1998) qui affirme que « la métalangue, les manipulations et la reformulation sont trois outils essentiels pour réfléchir sur la langue », Chartrand (1998, p. 118) s'interroge sur le véritable statut du troisième « outil » ; car, souligne-t-elle avec emphase, « la reformulation est plutôt une activité métalangagière parmi d'autres ».

Dans le cadre de l'enseignement de l'oral, Erard (1998, p. 172) indique que « les activités métalangagières […] se définissent par un décrochement par rapport aux activités langagières et se manifestent par rapport à un changement de but. Elles se reconnaissent par la fonction de régulation, d'évaluation, d'organisation, de planification et de transmission de comportements langagiers, les siens comme ceux des autres ». Lorsqu'il y a dysfonctionnement, poursuit-il, « l'enseignement recourt à une *métalangue*, c'est-à-dire à un système de vocabulaire à caractère technique permettant de décrire l'objet d'apprentissage et les activités qui s'y réfèrent ».

Remarques conclusives et opérationnalisation du méta *pour la recherche*

Comme on peut le constater à travers les différentes approches que nous venons de présenter, les linguistes conçoivent tout ce qui est « méta- » à travers trois angles : la réflexion que le linguiste fait (le discours du linguiste) sur l'objet d'apprentissage ; celle que tout apprenant peut faire (davantage dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage des langues secondes) ; et plus généralement, la distanciation que peut effectuer tout locuteur avec son discours (en situation d'usage).

Les didacticiens quant à eux s'intéressent davantage aux situations de transmission du savoir langagier ; d'où une certaine focalisation sur les outils pouvant servir de facilitateur (ou alors d'adjuvant) dans cette quête. Ce qui semble le plus mis en évidence, ce sont les « activités méta- » (gage du processus d'intellectualisation) des apprenants en vue de l'acquisition de l'objet d'étude.

En somme, nous concevons tous ces enjeux comme découlant de la métacognition – « c'est-à-dire de la conscience de ses propres processus cognitifs et de leur régulation » – qui est considérée comme un phénomène central dans le développement et la direction de l'activité intellectuelle (Mutta, 1999, p. 40). C'est d'ailleurs ce que montre Vygotski (1997) à

travers la place prépondérante qu'il assigne aux *fonctions psychiques supérieures* dans le développement de l'enfant à l'âge scolaire. En effet, en indiquant qu'à ce stade il y a un passage qui s'effectue des fonctions inférieures aux fonctions supérieures, cet auteur permet de faire le lien entre l'intellectualisation de certaines fonctions et leur maîtrise qui, pour lui, « sont deux moments d'un seul et même processus […] » ; avant de conclure sa pensée en soulignant que « nous maîtrisons une fonction dans la mesure où elle s'intellectualise » (p. 310).

Cependant, force est de constater que tous les enjeux susmentionnés tournent davantage autour des théories d'acquisition (donc, du côté de l'apprenant). Que ce soit au niveau des « activités » ou des « outils », ce qui est davantage mis en exergue, c'est le processus de distanciation que l'apprenant fait ou est censé faire dans l'optique d'acquérir le savoir. Pour dire les choses autrement, nous constatons une absence d'intérêts par rapport à la manière dont, de l'autre côté, l'enseignant utilise les termes plus ou moins techniques à travers ses énoncés. Très peu d'attention est effectivement accordée à la place des commentaires de l'enseignant dans le cadre des échanges « méta- ».

Dans son article sur le métalangagier (dans l'enseignement du français), Schneuwly (1998b, p. 271) propose que le « méta- » pourrait « ainsi [être] réservé aux situations de régulations d'actions langagières ». Par contre, lorsqu'il se pose la question de savoir si « le problème du *méta-quelque chose* n'est pas organiquement lié à celui du didactique, autrement dit, de la transmission systématique de savoirs et de savoir-faire dans une société », Schneuwly (1996, p. 21) semble déjà se positionner du côté de la transmission. Comme lui-même le souligne, cette question se rapproche des « réflexions proposées par Develay, qui insistait sur le fait qu'il fallait installer dans l'enseignement la prise de distance, et donc l'émergence de l'altérité, qu'il fallait penser le *méta* comme intégrant la totalité de l'enseignement » (p. 21).

Dans le cadre de l'enseignement de l'oral, Nonnon (1998, p. 210) souligne précisément l'importance d'observer la manière dont les interactants construisent ou négocient leur activité métalangagière. Aussi insiste-t-elle sur la place prépondérante que devrait occuper le métalangage chez l'enseignant pour valoriser ou cerner ces conduites métacognitives. Pour le linguiste Roulet (1998, p. 216), toute cette activité se fonde davantage sur le *métadiscours*. Le métadiscours dont il est question ici, précise-t-il, n'est pas celui « du linguiste ou du psychologue, mais […] celui de l'enseignant et de l'apprenant » qui construisent des commentaires sur la base des termes plus ou moins techniques.

Dans l'optique d'éviter la multiplication de termes pour désigner les phénomènes « méta- » dans la présente étude, nous allons en partie suivre l'orientation des linguistes (Gülich, 1986 ; Kotschi, 1986 ; Behrent, 2002 ; etc.) qui, comme Roulet, proposent d'employer le terme « métadiscursif » comme hyperonyme pour tous les procédés discursifs qui dénotent une certaine distanciation par rapport à l'objet de savoir. En l'occurrence, cet hyperonyme sera appréhendé comme outil de l'enseignant pour toute réflexion qui – « pour des raisons pragmatiques (i.e. concernant tous les aspects reliant le discours à un contexte donné) » (Haller & Schneuwly, 1996) – est opérée par lui sur un objet de discours. Comme le souligne Authier-Revuz (1995) toute réflexion à propos du discours déjà tenu ou en train de se tenir « nous place dans une perspective métadiscursive », au sens où il y a un retour que l'énonciateur opère sur son dire ou celui de son interlocuteur, pour le commenter avant ou après son énonciation. C'est dans le même sens que nous proposons de concevoir les activités métalangagières qui se définissent par le décrochement, dont parle Erard (cf. supra). Cette perspective d'hyperonyme permet de rendre compte du geste de régulation qui se réalise au travers des deux outils éponymes (métadiscours, métalangage) susmentionnés.

En revanche nous proposons, toujours dans la même optique d'harmoniser notre terminologie sur l'outil « méta », de réserver le terme « métalinguistique » exclusivement pour tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ou le discours du linguiste sur cette même langue. En d'autres termes, lorsqu'il y a des traces linguistiques qui montrent la présence d'un processus d'apprentissage de la langue ainsi médiatisée. En cela, nous nous rapprochons également la définition fonctionnelle de Haller & Schneuwly (1996, p. 131) qui proposent dans leur étude que « toute réflexion repérable verbalement concernant la langue dans son utilisation devenue objet de discours (du point de vue de la syntaxe, du lexique, de la sémantique, du domaine grapho-phonologique) [*soit*] interprétée comme une activité métalinguistique ».

Pour tout ce qui est de l'ordre de l'interaction, des activités orientées plus ou moins vers un problème de communication, vers le savoir-faire communicationnel, nous postulons que le terme « métacommunicatif » soit retenu comme outil pour rendre compte de « la connaissance consciente des composantes de la compétence de communication […] et de leurs fonctions sociales » (Faerch et al., cités par Mutta, 1999, p. 40).

LA PLACE DES GENRES TEXTUELS DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS LANGAGIERS

La question des genres est abordée dans ce sous-chapitre dans la perspective de poser les jalons qui nous permettent progressivement de montrer comment ils sont conceptualisés comme outils d'enseignement des savoirs langagiers. Pour ce faire, nous commençons d'abord par exposer la théorie bakhtinienne du genre. Ensuite, nous présentons la manière dont Dolz et Schneuwly s'en approprient pour en faire des genres textuels qu'ils conçoivent comme *méga outils* pour des enseignements langagiers.

Les genres du discours chez Bakhtine

Le modèle pragmatique bakhtinien s'intéresse aux grandes masses verbales dont les analyses permettent à Bakhtine (1984, p. 265) de déduire que :

> L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun des domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux – mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange.

En poursuivant le même raisonnement, Bakhtine affirme qu'il y a autant d'énoncés qu'il y a de sphères de l'activité humaine. Aussi fait-il remarquer que pour une meilleure exploitation des énoncés en général, « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours* » (p. 265).

En effet, pour parler, nous nous servons toujours des genres du discours qui sont une forme de structuration relativement stable de nos énoncés. Sans les genres du discours, *l'échange verbal serait quasiment impossible*, car c'est eux qui organisent notre parole de telle sorte que notre interlocuteur puisse anticiper sur le genre dont il est question, le volume approximatif que cela prendra, ainsi que la fin probable de notre énoncé.

Bakhtine éclaire considérablement la perception qu'on peut avoir des genres en expliquant comment ils sont formés en général. Pour cet auteur « une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique » (p. 269). Si cette explication permet de comprendre la nécessité contextuelle de communiquer à travers des genres stables, une indication est également donnée sur les éléments (thématique, compositionnel et stylistique) qui permettent de stabiliser, d'harmoniser voire d'orienter les énoncés en contexte.

Canvat (1999) relève une information que nous considérons importante pour la compréhension de la conception du genre qui fonctionne chez Bakhtine (1984) comme une norme prescriptive du discours qu'il compare aux normes de la langue :

> Le locuteur reçoit […] outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. (Bakhtine, 1984, p. 287)

En même temps qu'en contexte d'usage le statut prescriptif des genres du discours contraint les utilisateurs à se conformer aux normes concernées[41] dans l'optique d'une *intelligence réciproque* entre différents locuteurs, il est également à souligner que ce statut offre incontestablement un espace calibré pour véhiculer des espèces d'informations bien précises. Lorsqu'un locuteur choisi un mot, cette opération se fait toujours en fonction des intentions qui président au tout de son énoncé sous forme d'un schéma correspondant à un genre défini.

Pour Bakhtine, le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le *choix d'un genre du discours* sans que sa pensée ne soit pour autant trahie dans ce processus. Au contraire précise l'auteur russe, « on a toute une gamme des genres les plus répandus dans la vie courante qui présente des formes tellement standardisées que le vouloir-dire individuel du locuteur ne peut

[41] En effet, souligne Bakhtine (1984, p. 277) « le discours se moule toujours dans la forme de l'énoncé qui appartient à un sujet parlant et ne peut exister hors de cette forme ».

guère se manifester ailleurs que dans le choix du genre, dont l'expressivité intonatoire n'est pas sans influer sur le choix » (p. 285).

Cependant, tout comme les énoncés qu'ils caractérisent, les genres du discours (oraux et écrits) sont de ce fait particulièrement hétérogènes, car ils se rapportent aux diverses sphères de l'activité et de la communication. Cet état des choses, souligne Bakhtine, fait qu'on serait tenté de penser qu'il est impossible de trouver un terrain commun pour étudier les genres du discours. Aussi fait-il une nette distinction entre les genres premiers (simples) et les genres du discours second (complexes) en vue de palier à cette difficulté apparente. Cette démarche est trop importante[42], car souligne-t-il :

> Une conception claire de la nature de l'énoncé en général et des types variés d'énoncés en particulier (premiers et seconds), c'est-à-dire des divers genres du discours, est indispensable à toute étude quelle qu'en puisse être l'orientation spécifique. Ignorer la nature de l'énoncé et les particularités de genre qui marquent la variété du discours dans un quelconque domaine de l'étude linguistique mène au formalisme et à l'abstraction, dénature l'historicité d'une étude, affaiblit le lien qui existe entre la langue et la vie (p. 268).

S'agissant de leurs signes distinctifs, les genres premiers ou simples se constituent dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Par opposition, « les genres seconds du discours […] apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel principalement écrit […] plus complexe et relativement plus évolué » (p. 267). Très souvent, les genres premiers deviennent les composantes des genres seconds en se dotant d'une caractéristique particulière : « ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui » (p. 267).

La notion de genre textuel

Les travaux de Dolz et Schneuwly (1996, 1998) s'inscrivent en droite ligne de la perspective bakhtinienne. Comme ce dernier, ils reconnaissent l'importance des genres et proposent d'aller plus loin dans l'appropriation qu'on peut en faire pour l'enseignement.

[42] À ce propos, nous verrons d'ailleurs plus loin avec Schneuwly (qui s'y intéresse davantage) que cette distinction permet entre autres de souligner l'idée d'un développement langagier qui se fait par *continuité et rupture* entre les genres premiers et les genres seconds.

Ces deux auteurs s'inspirent de Bakhtine (1984) pour indiquer les principales caractéristiques qui permettent d'identifier les genres. À cet effet, trois dimensions essentielles sont relevées :

- Les contenus qui sont dicibles à travers le genre ;
- La structure communicative particulière des textes appartenant au genre ;
- Les configurations spécifiques d'unités langagières (traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure). (Dolz & Schneuwly 1998, p. 58)

Toutefois, les deux auteurs soulignent la difficulté qu'il y a à définir les genres de façon systématique en raison de leur caractère multiforme. Aussi décident-ils d'opérer un regroupement de genres afin d'harmoniser leur exploitation en tenant compte des capacités langagières impliquées dans la maîtrise des genres regroupés, des divers domaines sociaux de communication et des typologies existantes. Ils aboutissent à cinq regroupements provisoires de genres oraux et écrits (qui apparaissent dans le tableau que nous présentons en annexe du présent travail).

Ils proposent de considérer ces genres comme des *outils* dans la mesure où c'est eux qui « fondent la possibilité de communication (et d'apprentissage) » (p. 57). Bien plus, parce qu'ils sont organisés de manière régulière, le caractère complexe des genres contribue parfois à leur procurer le statut de *méga-outils* « dans la mesure où l'on peut les considérer comme l'intégration d'un grand ensemble d'outils dans un seul tout » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 60). Quel que soit son statut, l'outil dont il est question ici est celui qui permet d'agir *langagièrement*, ou tout simplement, de prendre la forme d'actions langagières que Bronckart (1985, p. 11) conçoit comme des « ensembles de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés » dans des zones de coopération sociale déterminées (ou lieux sociaux).

Avec leur caractère stable, les genres donnent cet avantage d'être reconnaissables et identifiables par des communautés linguistiques qui s'y conforment elles-mêmes dans leur propre production. Étant donné que chaque discours ou texte est un événement singulier, s'il n'y avait pas de genres, les énonciateurs de textes ne connaîtraient pas les attentes de leurs auditeurs (quant à la forme de leur texte par exemple) ; auditeurs qui à leur tour approcheraient le texte sans orientation quelconque, c'est-à-dire « avec un maximum d'inconnues ».

Par ailleurs, conscient de l'impact des études sur la théorie des genres, Schneuwly (1998a) renforce sa conception du genre comme outil ; un outil qui peut autant servir la communication que l'enseignement. De ce fait, « l'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements » (p. 158). Dans le but d'expliquer comment cet outil fonctionne, l'auteur précité va, à la suite des propositions de Rabardel, concevoir une *bipolarité de l'outil* qui participe d'une certaine médiation entre le *sujet* et la *situation* ; la bipolarité de l'outil tenant du fait qu'on peut y distinguer deux faces complémentaires. D'un côté il y a l'*artéfact symbolique* qui représente les fins auxquelles l'outil est potentiellement destiné ; de l'autre côté, les *schèmes d'utilisation* ou les possibles actions que le sujet pense qu'il peut faire avec l'outil.

Étant donné que chaque membre de la société reconnaît les genres utilisés par les autres en s'y conformant lui-même dans ses propres productions, Schneuwly (1998a) relève que quiconque veut agir langagièrement va se servir de l'outil sémiotique qu'est le genre, qu'il choisit « dans un ensemble de possibles à l'intérieur d'une sphère d'échange donnée, dans un lieu social qui définit un ensemble possible de genres » (p. 160). De la même manière, une situation ne pourra être conçue « comme situation langagière qui supporte une action langagière d'un certain type que dans la mesure où un genre est disponible [pour la cause] » (p. 161).

Cette remarque montre que les genres préfigurent toujours les actions langagières visées. Un enseignant qui veut transmettre un objet textuel va sans doute se référer au genre correspondant pour se saisir des éléments dont il a besoin pour que l'apprenant s'approprie progressivement cet outil qui permet d'agir dans des situations langagières.

Par rapport aux éléments qui peuvent être enseignés, Schneuwly (1998a) apporte un autre éclairage, sans toutefois perdre de vue l'importante distinction que Bakhtine signale entre les genres premiers et les genres seconds.

Ainsi, il part dans un premier temps du fait que les genres premiers (qui fonctionnent par *automatisme*) sont directement contrôlés par la situation et régulés de l'intérieur par l'action langagière elle-même. Deuxièmement, en attestant que les genres seconds ne sont pas *spontanés* (donc pas contrôlés directement en situation) et qu'ils se complexifient avec la multiplication des situations de communication, il fait certaines déductions concernant la création de nouveaux mécanismes de contrôle plus puissants.

Il y a d'abord la création d'un contexte ou d'un monde linguistique à l'intérieur duquel vont se relayer des outils linguistiques tendant à lui apporter une cohésion interne. De même,

il y a tout un appareil psychique (ne fonctionnant pas en *immédiateté*) qui se met en place en vue de contrôler la production langagière de l'extérieur. Cet appareil va justement s'appuyer sur les genres quotidiens (ou premiers) qu'il transforme *profondément* en vue d'élaborer le système des genres seconds.

C'est par conséquent à ce niveau qu'une maîtrise plus consciente des genres peut être travaillée. Mais au-delà de ce contexte, Dolz et Schneuwly (1998) postulent que dans l'optique de l'enseignement, l'unité de travail qui articule le tout va toujours se rapporter au genre de texte en général. Donc, c'est davantage au niveau de base du genre que tout part en matière d'enseignement, car c'est l'outil principal qui médiatise l'activité de communication langagière. Se pose alors la question de savoir quel genre enseigner. Dans une tentative de déterminer les genres oraux qui nécessitent d'être enseignés, les deux auteurs optent pour l'enseignement des genres de la communication publique formelle qui sont « médiates et régulés partiellement par des contraintes extérieures » – par opposition aux genres de la vie privée quotidienne.

Par les choix qu'ils opèrent, il est à souligner qu'à la suite de Bakhtine (1984), Dolz et Schneuwly (1998) élargissent la question de l'enseignement des genres – souvent limitée à la sphère littéraire[43] – au domaine de la communication générale par les textes qui relèvent du système des genres seconds.

Dans la même optique que les auteurs précités nous allons, dans le chapitre à venir, faire une étude a priori des genres textuels dans le contexte mandingue, afin de déterminer ceux qui seraient susceptibles d'être enseignés dans le cadre de la formation des griots ; mais surtout quelles en seraient les caractéristiques enseignables.

[43] En guise d'exemple, nous pouvons citer Canvat (1996, pp. 27-28) qui, dans une volonté de réorienter le débat sur les typologies de textes, propose de passer par des « catégories architextuelles ». Ainsi, pour lui, le genre semble très bien se prêter à cette volonté à cause de sa « complexité textuelle et à la multiplicité des savoirs et des savoir-faire requis pour les activités rédactionnelles. Prolongeant sa réflexion, cet auteur souligne le « regain d'intérêt pour la notion de genre littéraire qui s'inscrit dans ce processus de réévaluation de la notion de genre » (p. 29) ; puis il précise que « didactiquement, la notion de genre littéraire permet donc de « cadrer » l'écriture et la lecture » (p. 29).

Conclusion

Deux idées principales sont à retenir des emprunts théoriques que nous faisons dans ce chapitre portant sur les moyens langagiers par lesquels l'enseignant peut agir dans le contexte de l'oralité que nous avons opté d'explorer dans le cadre de cette recherche sur la formation des griots.

Premièrement, ces emprunts nous donnent la possibilité de faire un pas supplémentaire dans la définition des outils qui sous-tendent le travail enseignant. En l'occurrence, deux outils sont définis : les interventions « méta » et l'usage des genres dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La complémentarité de ces deux outils nous amène au second point.

Deuxièmement, nous concevons en effet les deux outils que nous venons de déterminer ci-dessus comme une opérationnalisation du processus de double sémiotisation dont parle Schneuwly (2000). Les genres permettent de poser les jalons de l'enseignement ; il s'agit en fait d'un moyen par lequel l'enseignant passe pour faire advenir l'objet dans l'espace didactique. Parce que les genres préfigurent les actions langagières qui sont réalisées par leur biais (Schneuwly, 1998a), leur usage donne déjà à l'apprenant une première indication du type d'action ciblé. C'est en quelque sorte la base par laquelle d'autres actions peuvent être réalisées. Dans ce sens, il est possible de concevoir le choix et l'usage d'un genre spécifique comme un geste de « présentification » par lequel l'enseignant fait rencontrer l'objet aux apprenants.

Ce geste est complété par celui du « pointage » au travers des interventions « méta » par lesquels l'enseignant montre certaines dimensions de l'objet aux mêmes apprenants. Ces gestes seront analysés dans les chapitres empiriques ; mais, comme nous l'avons annoncé ci-dessus, il reste encore à déterminer les genres textuels qui pourraient intervenir dans le cadre de la formation des griots.

CHAPITRE V

LES GENRES DE LA CULTURE MANDINGUE : ESSAI DE DÉFINITION DES OUTILS SPÉCIFIQUES DU TRAVAIL ENSEIGNANT DU KUMATIGI

Ce chapitre se fonde sur l'hypothèse que « la notion de genre [textuel] permet d'articuler la finalité générale [d'enseigner et] d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui rendent la communication possible » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 62). Pour explorer cette hypothèse, nous proposons de faire une étude a priori des différents genres en vigueur dans le contexte mandingue dans le but non seulement de découvrir ce cadre particulier de communication, mais aussi dans l'optique d'en déterminer les caractéristiques.

Pour ce faire, nous partons de la taxinomie[44] élaborée par la littérature disponible sur ce sujet. Nous l'étudions à la lumière de quelques éléments d'analyse d'action langagière que nous empruntons à Bronckart[45] (1996) dans le but de résumer les caractéristiques (uniquement à propos de la situation d'interaction sociale) et contribuer à la détermination des différents genres répertoriés, sur un même modèle.

Pour cet auteur, la production et la réception de tout texte s'inscrit dans le cadre de l'activité d'une formation sociale « plus précisément dans le cadre d'une forme d'interaction communicative impliquant les mondes social (normes, valeurs, règles, etc.) et subjectif (image que l'on donne de soi en agissant) » (p. 96). Ce contexte socio-subjectif se décompose en quatre paramètres :

- le lieu social : la zone de coopération dans laquelle se déroule, et dans laquelle s'insère l'activité langagière. Autrement dit, dans le cadre de quelle formation sociale, de quelle institution ou mode d'interaction le texte est-il produit ou reçu : école, famille, média, interaction informelle, palabre ?

---

[44] Cette taxinomie est pour nous une sorte de première entrée par les genres, sur laquelle nous reviendrons par la suite.

[45] Il est à préciser que par rapport à nos intérêts, nous ne reprenons pas toute la méthodologie *externe* ou contextuelle – qui tient compte des relations d'interdépendance entre caractéristiques des situations de production et caractéristiques des textes – telle que prônée par Bronckart (1996).

- la position sociale de l'émetteur (*qui lui donne son statut d'énonciateur*) : quel rôle social joue l'énonciateur dans l'interaction en cours : rôle d'enseignant, de parent, de supérieur hiérarchique, de pair, de porte-parole ?
- la position sociale du récepteur (*qui lui donne son statut de destinataire*) : quel est le rôle social attribué au récepteur : rôle d'apprenant, d'enfant, de pair ? A quelle cible ou à quel public l'activité langagière est-elle adressée ?
- le but de l'interaction : l'effet spécifique que, du point de vue de l'énonciateur, l'activité langagière est censée produire sur le destinataire.

Ces paramètres notés, il s'agit à présent d'explorer les genres textuels de la culture mandingue tels qu'ils se présentent dans la littérature spécialisée. Il est à noter que c'est dans la synthèse qui suivra cette présentation que nous allons davantage thématiser leurs dimensions enseignables.

LA TAXINOMIE DES GENRES TEXTUELS MANDINGUES

Dans le cadre de la tradition, la communauté mandingue s'exprime sous forme de langage spécifique à travers différents textes oraux qui sont tributaires de l'objectif visé. Ces textes, qui sont le support local de la communication, peuvent être divisés en deux groupes que les différentes littératures sur le sujet présentent comme des genres, à savoir : les genres populaires (ou mineurs) et les genres spécialisés.

Les genres populaires

Par genres populaires (ou mineurs), on entend : des textes ne souffrant d'aucune discrimination tant au niveau de la production que de celui de la réception. Il s'agit donc ici des genres accessibles à toute la communauté. En général, ce sont des textes brefs et faciles à mémoriser.

Selon Derive (1986, p. 93), la formation du rôle d'interprète des textes dits mineurs dans la sphère mandingue se fait toujours sur le tas selon une *pédagogie naturelle*. En effet, la communication quotidienne met suffisamment ce mode de pensée ancestrale en contact avec l'individu dans ses échanges quotidiens, de sorte qu'il s'en imprègne et parvienne

naturellement à les mémoriser. Dès qu'il en est suffisamment imprégné, celui-ci devient un émetteur potentiel de ces valeurs essentielles ancrées dans la culture mandingue.

Abondant dans le même sens, Seydou Camara (1996, p.767) relève que « ces genres mineurs sont surtout utiles pour la connaissance des normes morales de la société (…) les termes et les thèmes énoncés peuvent être actualisés même si chaque répétition donne l'impression d'être conforme à la tradition ». Il y aurait à cet effet une certaine liberté dans l'usage qu'en fait l'énonciateur.

Parmi tous les textes en vigueur dans le Mandé, il est possible de distinguer : le *tare,* le *dònkili,* le *sanda,* le *sandakòdòbò*. Nous commençons par étudier le premier genre, avant d'enchaîner avec les autres tels qu'ils apparaissent dans la liste.

- Le tare

« *Les contes d'Amadou Koumba* » qui furent recueillis par Diop (1947) – auprès de ses oncles et de sa grand-mère d'un côté, et de l'autre auprès du vieux griot Amadou Koumba N'Gom[46] – illustrent un parfait exemple du *tare* et de la manière dont il est exploité dans sa région. C'est un genre qui est très répandu et très populaire en Afrique de l'Ouest. Il peut être dit par tout le monde, depuis le commun des hommes jusqu'aux griots, sans qu'il n'y ait un sentiment de violation d'un interdit social. Néanmoins, il existe une grande différence entre les contes dits par les profanes et ceux dits par les jeliw. Pour Hale (1998), cette différence se situe notamment au niveau de leur vision du monde.

Les histoires des artistes de l'oralité reflètent ce que Thoyer-Rozat (1981) appelle « *l'idéologie féodale* ». Dans leurs contes, les jeliw s'intéressent toujours au sort de leurs patrons. Ils sont trop sensibles aux relations interpersonnelles ainsi qu'aux différences sociales qu'elles incarnent dans la sphère culturelle où ils opèrent. Ils recherchent toujours le bonheur de leurs patrons. Aussi n'est-il pas surprenant par exemple qu'à la fin du conte « *Le riche et le pauvre* » (raconté par Jeli Tayiru Banbera de Ségou) la position du riche soit confortée par celle de son ami pauvre, qui tient parfaitement le rôle d'adjuvant qui lui permettra d'épouser la fille du roi.

[46] Birago Diop précise en outre que l'éventail de contes qu'il présente appartient à l'ensemble de l'ancienne Afrique occidentale française (AOF) où il a fait son recueil auprès des grands conteurs traditionnels – représentés par la figure mémorable du griot Amadou Koumba – pendant la période où il exerçait son métier de vétérinaire à travers cette vaste région.

Par ailleurs, précise Seydou Camara (1996, p. 765), « le *tare* est soumis à certaines lois précises et invariables quant à sa structure ; on ne peut le dire que la nuit » ; c'est-à-dire à l'occasion de ce que nous appellerons les *veillées familiales* (à savoir, les petits rassemblements conviviaux entre membres de la même famille ou du même voisinage qui se font le soir). Sociologiquement, souligne le même auteur, le choix de la nuit peut s'expliquer par le fait que c'est seulement à ce moment que les membres de la famille peuvent se retrouver au grand complet après une journée laborieuse : « c'est le moment (autorisé) des loisirs, le temps du repos où la culture intellectuelle a libre cours » (p. 765).

En appliquant le *tare* aux quatre points de la situation d'interaction sociale définie par Bronckart (1996), nous obtenons les éléments suivants :

- Lieu social : les veillées familiales ;
- Enonciateur : le griot, ainsi que toute personne appartenant à la communauté ;
- Destinataire : tout public susceptible d'écouter le *tare* (mais spécialement les enfants) ;
- But : distraire (mais aussi former) le public tout en lui inculquant certaines valeurs chères à la communauté.

Dans le monde littéraire, le *tare* se rapproche de la fable ou du conte. À l'intérieur de ce genre narratif issu des traditions orales, on retrouve aussi des espèces de chants lyriques et des poèmes qui sont l'apanage du *dònkili*.

- Le dònkili

C'est un chant ou une composition qui peut être chantée ou récitée en fonction des circonstances. Généralement, on y fait recours lors des grands moments de la vie sociale et des veillées populaires pour célébrer une bravoure, raviver la fièvre nostalgique des jours anciens, ou encore, transmettre la verve patriotique. Une chanson de ce registre qui revient très souvent dans la bouche des jeliw, c'est le « *janjon* » sur lequel seules les personnes ayant accompli une bravoure ou un acte héroïque peuvent danser et/ou être célébrées. Dans l'exemple qui suit, Hale (1998) en livre un extrait :

Les hommes braves ne sont plus
Oui ils ne sont plus

Les Bamana qui offraient des esclaves aux autres ne sont plus
Les buveurs ne sont plus
Oui ils ne sont plus
Les porteurs d'armes ne sont plus
Ceux qui portaient des haches pour raser des villages ne sont plus
Les porteurs de fagots de flèches ne sont plus
Les porteurs des couteaux qui tuaient les ennemis ne sont plus
Oh Vautour Principal Mawule
Les gens ne sont pas égaux
Ses danseurs ne sont plus
Les danseurs du Janjon ne sont plus
Le jour de la mort de Batoma fut un jour terrible
Le jour de la mort de Mamadu fut un jour terrible
Le chien prédateur parmi les gens de Npebala
Mamadu quitta cette vie
Il disparut avec l'épée exterminatrice
Je n'ai plus jamais rien vu de pareil que toi
La mort tue une personne mais pas sa réputation.
(Hutchison & Kone, cités par Hale, 1998 ; p. 127 ; notre traduction)

C'est davantage à l'occasion des *veillées populaires* qu'on est censé entendre le *dònkili*. Contrairement aux autres *dònkiliw* qui sont interprétés par toutes personnes maîtrisant le répertoire traditionnel, le *janjon* est l'apanage des griots, car il est considéré comme véritablement chargé de *nyama*[47] qui demande de la finesse et une bonne maîtrise à l'interprète.

Cet extrait que l'on adapte en fonction des circonstances et du contexte social vise la mise en évidence du destin exceptionnel et la bravoure des grandes figures du passé. Comme nous le verrons, l'objectif visé à travers l'interprétation du *janjon* consiste à exciter l'envie des jeunes afin qu'ils mesurent le chemin à parcourir pour trôner au panthéon des élites. Nous constatons que la manière dont le griot présente le passé frise le dédain pour ses contemporains, dont les actes ne peuvent occulter les succès du passé.

Par ailleurs, les regrets qu'émet le jeli par rapport à la disparition des braves gens ont souvent été appliqués sous forme de critique aux nouvelles générations de griots qui foulent leur déontologie aux pieds des patrons les plus offrants, au grand dam des canons qui

[47] Le *nyama* est une sorte de force occulte et dangereuse dont seuls les griots détiennent l'antidote.

gouvernent leur art de la parole. Loin de paraître impopulaire, le griot – auteur des paroles de ce *janjon* – agit non seulement en conformité avec sa culture, mais en plus, il sait que c'est ce genre de critique, ce genre de regard froid qui est socialement attendu du professionnel qu'il incarne et qui pousse souvent ses compatriotes au-delà de leurs limites (Diawara, 1996).

Le *dònkili* s'illustre par une exploitation judicieuse du mode chanté décrit par Innes (1989). Au niveau thématique, ce genre traite de sujets divers qui s'articulent toutes autour de la bravoure et de la gaieté. Le schéma de la situation d'interaction sociale du *dònkili* dressé par nous (Toulou, 2002) laisse transparaître les éléments ci-après :

- Lieu social : les veillées populaires ;
- Enonciateur : toute personne y compris le griot ;
- Destinataire : tout public susceptible d'entendre le *dònkili* (spécialement ceux doués d'un peu plus de maturité en ce qui concerne le *janjon*) ;
- But : distraire (en incitant les individus au mérite dans le cas du *janjon*).

Il faut noter que par delà le message qui est contenu dans leur *janjon*, les orateurs professionnels accordent une grande place à la beauté de leurs textes. On n'est pas très éloigné du domaine poétique ici car, ces paroles sont moins le résultat d'une introspection que le reflet d'une pensée qui vise d'abord à entretenir l'auditoire qui, en s'y identifiant, devrait être le premier à s'en délecter. La fonction première de ce genre qui est d'abord esthétique et basée sur la musicalité se distingue de celle du *sanda* (que nous présentons dans la rubrique suivante) qui est plutôt propice à la maturité culturelle et à la réflexion.

- Le sanda

« Quel que soit son prix, le chat n'attrapera que des souris » (Hale, 1998, p. 130 ; notre traduction) : à travers cet extrait du *sanda* qui est pourtant bref, Hale montre la difficulté à maîtriser ce genre si on ne dispose pas de tous les éléments culturels nécessaires. À titre d'exemple, cet auteur cite le cas du griot Nouhou Malio (du Niger) qui est obligé d'interrompre sa récitation de l'*épopée d'Askia Mohammed* pour clarifier le sens du *sanda*, afin que l'auditoire puisse mieux l'apprécier.

Dans cette épopée, sous l'instigation des marocains, l'armée Arma (composée de maghrébins et d'occidentaux) basée à Tombouctou attaque l'empire de Songhaï. La cause de la guerre est vraisemblablement un conflit qui divise la famille royale de Gao (empire de Songhaï). D'un côté, il y a le roi Soumayla Kassa et son fils Amar Zoumbani dont la mère fut

une ancienne captive. De l'autre côté, il y a la femme actuelle du roi (Sagouma) et son frère. Aussitôt que le roi ordonne la mort du frère de son actuelle femme, celle-ci tue ses deux fils jumeaux dont le roi était le père et fait appel aux Marocains en guise de vengeance. Après une rude journée de bataille, le roi et son fils Amar Zoumbani se retrouvent sur les champs de bataille sans eau. Amar va à la recherche de quoi s'abreuver et revient avec un pot dans lequel il a bu de l'eau et propose le reste à son père qui est indigné que son fils ne se soit pas rendu compte que c'était le reste d'eau utilisée pour laver les millets. Dans un accès de colère, le roi dit à son fils : « Quel malheur ! Même acheté à 200 dollars, le chat n'attrapera que des souris. Bienvenu à la case de départ ! » (p.130 ; notre traduction).

Au moment où le griot cite ce proverbe, il déduit par l'expression du visage de la foule qu'une explication s'impose. Aussi précise-t-il que pour le roi, son fils sera toujours un fils d'esclave ; même si du sang noble coule aussi en lui, les gènes hérités de sa mère finiront toujours par le trahir.

Pour caractériser cet extrait, nous dirons que le *sanda* présente les éléments socio-interactifs suivants :

- Lieu social : veillées populaires (et très souvent dans les palabres aussi) ;
- Enonciateur : griot ou toute autre personne mature ;
- Destinataire : public avisé ;
- But : résumer subtilement sa pensée.

En nous fondant sur les extraits susmentionnés, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un genre s'apparentant au proverbe. C'est la forme la plus élaborée de la sagesse ancestrale dont la manipulation montre un bon niveau de maturité culturelle. En fait, lorsqu'il rentre dans le langage courant d'un jeune, il devient un signe indubitable de son passage à l'âge adulte ; car précise Seydou Camara (1996), il est surtout l'apanage des adultes et des sages (seniors) qui ont le sens de l'à-propos pour parler à mots couverts, et de façon allusive. Si on n'a pas un bagage culturel assez important, ainsi qu'un sens d'analyse poussé, il y a de fortes chances qu'on ne saisisse pas la subtilité de ces proverbes.

Comme on peut le constater, le *sanda* joue un très grand rôle. On y fera souvent recours lorsqu'il s'agit de résumer sa pensée ou d'amener, de façon subtile, son interlocuteur à réfléchir et à prendre conscience d'une situation donnée en particulier dans la société africaine où le langage est trop imagé et, où en plus, parler à demi-mot relève de l'art. En dévoilant sa pensée sous cette forme, le locuteur met à contribution la sagesse ancestrale ainsi que la culture qu'il partage avec les autres.

Très souvent, les proverbes sont exploités dans les palabres où l'habile manipulation permet non seulement de montrer que son propos cadre avec les valeurs ancestrales, mais en plus donne un poids véridique aux paroles du locuteur. On retrouve également les proverbes dans les épopées où ils jouent un rôle métaphorique important. Dans la vie courante il joue le même rôle, alors qu'il prend l'ampleur d'une leçon de morale dans la conclusion des contes populaires.

- Le sandakòdòbò

Dans le contexte mandingue, le *sandakòdòbò* pourrait se définir comme « un énoncé bref, parfois grammaticalement incomplet, sous forme de question ambiguë nécessitant une réponse rapide qui lève l'ambiguïté » (Seydou Camara 1996, p. 765). En plus de son intérêt pédagogique, son but consiste avant tout à entretenir selon un canon de divertissement traditionnel.

Ce genre est très prisé lors des veillées familiales. Il se présente comme l'équivalent de la devinette qui fonctionne comme un genre à part entière. Habituellement, c'est par ce genre que les parents testent la mémoire et la vivacité d'esprit de leurs enfants avant de commencer la narration des contes.

Globalement, le *sandakòdòbò* présente les caractéristiques suivantes :

- Lieu social : veillée familiale ;
- Enonciateur : toute personne ;
- Destinataire : les enfants (très souvent) ;
- But : tester la mémoire.

Comme les genres précédents, dans le Manden, le *sandakòdòbò* est facilement accessible au moyen d'une culture populaire et d'un code linguistique adapté. À côté de ces genres, il en existe d'autres, dits spécialisés, qui s'inscrivent dans une tradition discursive. Cette dernière impose des canons hautement sélectifs que nous nous fixons comme objectif de décrire dans la rubrique qui suit.

Les genres spécialisés

Les genres spécialisés sont hautement sélectifs tant au niveau de l'émission qu'à celui de la réception. En effet dans le Mandé, il y a une hiérarchie non seulement dans la connaissance,

mais aussi au niveau de l'expression de cette connaissance (Jansen, 1994). Toute personne qui récite par exemple des genres spécialisés ou les écoute sans en avoir la permission viole certaines valeurs sociales qui régissent le fonctionnement de cette communauté. En principe, ce sont les jeliw, et dans une large mesure l'ensemble des nyamakalaw, qui sont les détenteurs exclusifs de ces genres.

La caractéristique principale des genres spécialisés est leur longueur assez considérable (en général, des centaines et des milliers de vers). Ces genres sont souvent dits sacrés ; pour les Mandingues, ils constituent des « traditions historiques par excellence, des genres majeurs et plus sérieux » (Seydou Camara, 1996, p. 768). Ils se composent des textes généalogiques, des textes d'éloges ou panégyriques, des récits épiques, des récits de chasse, des récits initiatiques et des textes de rituels qui sont souvent classés sous les deux groupes majeurs qui suivent, à savoir : le *fasa* et le *tarikh* (ou *tariku* en malinké).

- Le fasa

Comme l'affirme Cissé (1988, p.32), le *fasa* est « un long[48] poème épique chanté [… qui] loue avec exagération les exploits des héros et de leurs clans, et tait leurs déboires et revers ». C'est la forme la plus répandue de l'art du griot, qui en est le récitant exclusif. Même si le lieu social du *fasa* n'est pas restrictif, ce type de long poème est généralement dit en entier lors des grandes cérémonies. En revanche, lorsqu'il est dit dans des événements de moindre ampleur (performance dans un cadre restreint, dans le cadre d'une palabre…), le jeli peut choisir d'exploiter uniquement l'une de ses composantes.

Par exemple, le *fasa* peut en même temps donner l'opportunité de rendre hommage à une personne de l'assemblée à travers un titre d'honneur et un récit d'éloges. Dans ce sens, il s'agira d'une description orale des actes de bravoure de cet individu. En général, ce genre s'élabore sur la base de récits généalogiques des anciens clans guerriers du Manden. Pour Zahan (1985), parmi les genres propres au griot, le *fasa* est celui qui est le plus doté d'une charge de *nyama* c'est-à-dire cette force occulte, cette énergie qui donne à chaque parole reliée à un nom, toute son efficacité sociale. Hoffman (1995) relève qu'effectivement, ce *nyama* a la faculté de faire vibrer et de stimuler la personne à qui elle est adressée. Pour ne rien perdre de la portée de cette force vitale, il faudrait toujours avoir à l'esprit la conception

[48] Plusieurs centaines de vers environ.

mandingue de l'esthétique qui s'enracine fortement dans la tradition et qui, socialement, influence fortement la perception de telles paroles.

Pour mieux apprécier son impact socio-historique, cette auteure (Hoffman, 1995) propose de comparer le *fasa* au masque du *komo* qui représente un symbole mystérieux de la tradition mandingue. À l'instar d'autres masques, celui-ci est taillé sur du bois simple. Mais ce qui fait sa caractéristique principale, c'est qu'au fil des ans, on y a rajouté des cornes, des plumes, des couches de glaise et de sang, en les accompagnant de cette dangereuse force qu'est le *nyama*. La conséquence de cette suite d'actions en est que, plus la forme initiale du masque est voilée, plus celui-ci augmente de puissance.

De même, la force du *fasa* est dérivée d'une structure syntaxique toute simple donnant sur un sens mystifié par les valeurs ancestrales et les récits historiques. Autant ce genre a de l'impact sur le destinataire, autant il magnifie l'émetteur dont le langage devient hautement ésotérique par moments. Malgré cette présence d'ésotérisme qui relève aussi des obligations du griot, il faut préciser qu'en général l'auditoire maîtrise la structure générale des textes du jeli. Aucune erreur n'est tolérée devant ce public avisé et composé en partie de ses pairs. Toute personne qui s'aventure sur le terrain du *fasa* sans en avoir la culture requise se fait automatiquement réprimander en public. Nous en avons un exemple dans l'œuvre de Kourouma (1968), à propos de l'apprenti-griot qui, voulant ironiser sur le retard du noble nommé *Fama Dumbuya*, relativise cet incident comme suit :

> Un retard sans inconvénient ; les coutumes et les droits des grandes familles avaient été respectés ; les Dumbuya n'avaient pas été oubliés. Les princes du Horodugu avaient été associés avec les Kéita. (p. 12)

Pour avoir osé placer à la même enseigne les Dumbuya et les Kéita qui ont des totems totalement différents dans la société mandingue, cet apprenti-griot est sévèrement réprimandé par les siens.

Le *fasa* ne concerne pas uniquement les événements du passé lointain, comme nous l'avons souligné ci-dessus, il constitue également pour le griot une opportunité pour rendre compte des exploits contemporains. À titre d'exemple, voici un extrait de *fasa* cultivant la fierté nationale (Hale, 1998) :

> Vous avez tous entendu parler de l'année 1960
> C'est en 1960 que Senghor devint notre leader
> Toutes les nations nous respectent

Tout le monde respecte Léopold…
Il a obtenu le baccalauréat et des licences et des diplômes
Et comme si ça ne suffisait pas
Agrégé de grammaire
Tu en fis la demande
Et le pays obtint son indépendance
Grâce à ton intelligence les deltas se sont déployés
(…) Tu as ramené la paix et l'harmonie
Oh ! Léopold, oh ! Que c'est beau l'indépendance !
(Makward, 1990, cité par Hale, 1998, pp. 122-123 ; notre traduction)

Comme on peut le voir à travers cet extrait, le *fasa* ne se limite pas seulement à louanger une personne, il s'intéresse aussi au destin de la nation à travers son héros. Ici, il est question du premier président sénégalais, Léopold Sédar Senghor, qui fait l'objet d'une fierté nationale en tant que père de l'indépendance.

Dans un cadre encore plus vaste, nous pouvons mesurer l'impact du *fasa* à travers le *Sunjata fasa* ou la geste de Soundjata qui constitue une alchimie dans laquelle se retrouvent et se reconnaissent tous les Mandingues. C'est le miroir dans lequel ils prennent conscience de leur appartenance à une collectivité prestigieuse ; en écoutant le *Sunjata fasa* (dédié au fondateur de l'empire mandingue), souligne Kéita (1995) :

> le Mandingue se voit rattaché à une grande force spirituelle et intégré dans une entité géographique, qui s'étend dans son esprit, à la majeure partie de l'Afrique occidentale, et dont le souvenir est immortalisé dans la gigantesque fresque que forment les nombreux noms patronymiques ou Jamu dont la manipulation incombe à l'artiste oral. (p. 50)

Le plus souvent, ce dernier va se servir de cette geste comme toile de fond pour rendre hommage à une personnalité contemporaine. C'est le cas de la cantatrice Bintou Ba Diabaté de Kita au Mali (cité par Kéita, 1995) qui rend hommage à Tidiani Sissoko, le chef des griots de son village en ces termes :

Oui, je parle de toi, Toi le chasseur qui a percé la forêt.
Oui, je parle de toi, Moussa-Moussa, le grand guerrier !
Par la guerre on peut s'arroger le bien d'autrui,
Mais toi tu t'es battu au nom de la justice.
Je te salue, Manghan Soundjata !

Chœur :

Je parle de Diata, le Simbon qui a surmonté bien des épreuves pour régner au Mandé.

Oh, Tidiani, qu'Allah t'accorde santé et longévité.
D'ici jusqu'en Côte d'Ivoire, aucun Jali ne te vaut en prestige.
Merci d'avoir donné à mon humble personne l'occasion d'évoquer les grands moments du passé, qui sont pourtant trop grands pour ma bouche.
Tu es une source d'espoir pour tant de gens
Car, Tidiani, celui qui n'a pas d'espoir ne peut pas vivre.
Je te parle, toi le descendant de Keleya Moussa et de Wandjaga Moussa.
Toi, le mari de la femme Camara, le mari de la femme Mansaré et de la femme
Tounkara, je te salue.
Ah, Tidiani, parlons un peu !
Dans la vie, on suit un ngana et on est suivi par d'autres ngana.
Oh, Tidiani, par la guerre on peut s'arroger le bien d'autrui
Mais le Soundjata que nous célébrons a lutté seulement pour la justice.
Le grand Simbon n'était pas un tyran.
Moi la descendante de Kalajula Sangoï de Touba,
Je te salue Tidiani, Honorable Boula.

Chœur :
Je te parle de Soundjata qui a régné au Mandé

Je salue Soundjata qui est comme le Sounsoun,
l'arbre qui donne des fruits en toutes saisons.
Oh, Soundjata, le maître chasseur, le vainqueur de la bataille de Dakayala,
Tu es comme ton père, Lawali Simbon.

Parler est difficile ! Latali Kalabi, Kalabi l'Aîné et Kalabi le Pieux,
Tels sont les trois Simbon dont descend Soundjata.
Je te salue, Honorable Boula, descendant de Fakoli,
Fakoli-à-la-grosse-tête, Fakoli-à-la-bouche-large.

Chœur :
Je te parle de Soundjata qui a régné au Mandé. (p. 51)

Cet extrait démontre combien la référence généalogique est importante pour le griot mandingue. C'est l'un des moyens fondamentaux qui permet au Mandingue d'être situé par rapport à une collectivité historique et d'y puiser son énergie vitale. Comme le précise Kéita (1995) :

> À travers le fasa collectif que constitue l'ensemble des noms patronymiques tissés autour du héros Soundjata Keïta, chaque Mandingue se rattache à la source de son humanité fondamentale, de la connaissance de soi (…). Or se connaître, c'est retrouver le nœud par lequel on se rattache à l'ensemble des clans (…) et s'enorgueillir de la contribution de ses ancêtres à l'œuvre merveilleuse qu'est le Mandé. (p. 52)

Les griots eux-mêmes sont sensibles à cette grande fierté d'appartenir à une lignée glorieuse, surtout lorsqu'ils sont honorés en public. D'ailleurs, fait remarquer Hale (1998), le

fasa peut aussi retracer la généalogie du jeli lui-même en guise d'auto-valorisation. Nous illustrons cette réalité à travers l'extrait suivant :

> Mon ancêtre s'appelait Farba Sanambilo
> C'était le premier farba (doyen des griots) que le Fouta ait connu
> C'était le père de Kiné Sala
> Qui était le père de Déwa Kiné
> Qui était le père de Oumar Demba
> Qui était le père de Mamadou Baïla
> Mamadou Baïla est mon père
> (Ly, 1991, cité par Hale, 1998, p. 124 ; notre traduction)

La généalogie est présentée de telle sorte qu'elle remonte ici jusqu'à une figure importante de la communauté du Fouta Toro. Cette référence à elle seule suffit à donner de l'autorité au jeli qui en est le descendant. Comme le souligne Hale (1998), les noms qu'il y a entre ces deux personnes servent de lien entre le passé lointain et le présent, établissant par le fait même une espèce de relation de cause à effet : *la grandeur dans le passé donne sur la grandeur dans le présent* qui n'en est qu'une espèce de continuité.

En nous référant aux extraits de *fasa* décrits ci-dessus, nous constatons que les thèmes tournent autour de quelques grands personnages qui ont effectivement existé. Il y a là une volonté pour le griot d'allier l'histoire ancienne aux faits récents, à travers l'évocation des faits glorieux qui justifient ce lien. De même, nous constatons à travers les extraits que les approches utilisées par les jeli ne sont pas identiques. Ce constat nous permet de déduire qu'en fonction du contexte, le *fasa* peut s'enrichir par une combinaison de plusieurs types d'éléments.

Parmi les plus récurrents, on distingue :

- Le *mangutu* qui est une espèce de curriculum vitæ (l'extrait dédié à Senghor en est une illustration) ;
- Le *ma-jamu* qui est une espèce de devise pour qualifier une personne ;
- Le *buruju* qui est une version plus élaborée du *ma-jamu* ;
- Le *balemani* (ou panégyrique) qui est une combinaison d'éloges sous forme d'histoire généalogique reliant les noms, les lieux et parfois les dates entre elles (c'est le cas des deuxième et troisième extraits de *fasa*. L'un rend hommage au père fondateur du grand empire mandingue, et l'autre retrace la généalogie du griot lui-

même ; en exhibant l'étendue de son patrimoine prestigieux, il est en principe censé en tirer un certain crédit auprès de l'auditoire).

Pour Hoffman (1995), c'est le *balemani* ou encore panégyrique qui est la forme la plus puissante de cette liste. Aussi arrive-t-il très souvent que d'aucuns réduisent le *fasa* au *balemani*. Cependant, il est à préciser que ce qui différencie le *fasa* des panégyriques (*balemani*) c'est le fait que le premier comporte plus d'éléments que le second. Bien plus, au niveau de leur usage, le *fasa*[49] va s'appliquer à plus de familles que les panégyriques. En guise d'exemple, si nous prenons le *Soundjata fasa* (la geste de Soundjata Kéita), nous verrons qu'elle s'applique aux 33 noms des familles qui ont servi sous l'égide du roi Soundjata Kéita, dont la famille « Traoré » fait partie grâce à son ancêtre « Tiramagan ». Mais si pendant la déclamation de ce *fasa*, l'énonciateur veut spécifiquement faire la l'éloge des « Traoré » – sans pour autant les associer à d'autres familles comme les « Fakoli » par exemple – alors, il va introduire et réciter le panégyrique de « Tiramagan » (ancêtre des Traoré) dans le cadre de ce *fasa*. Le simple fait de recentrer ce dernier vers le panégyrique contribue énormément à personnifier l'éloge et à mettre les « Traoré » sur le devant de la scène. La compréhension de cette technique implique des destinataires qu'ils aient un minimum de connaissances par rapport à toutes ces subtilités.

En schématisant les différentes caractéristiques du *fasa*, nous obtenons les éléments ci-après :

- Lieu social : les événements publics et la palabre ;
- Enonciateur : uniquement les griots ;
- Destinataire : public avisé et griots ;
- But : stimuler les personnes concernées.

- Le tarikh

Au Manden, le *tarikh* (ou l'épopée historique) est l'un des genres dont la maîtrise est un indicateur de la maturité du récitant. Il est présenté comme l'encyclopédie du fondement de la

[49] En guise d'exemple, voici une liste de *fasa* avec l'étendue des noms de famille qu'ils couvrent :

- *Soundjata fasa* : tous les 33 noms de familles du Manden qui ont servi sous l'égide de Soundjata (dont la famille des Traoré et des Kéita également). C'est le *fasa* le plus englobant.
- *Tiramagan fasa* : qui s'applique aux Traoré, Diabaté, Dansouba, Yatara, Ouatara, Dembélé, Dansira, etc.
- *Fakoli fasa* : qui s'applique aux Dumbuya, Cissoko, Damba, Kamissoko, etc.
- *Thara fasa* : qui s'applique aux Sidibé, Sangaré, Sy, Sow, Tall, Barry, Diallo, etc.

société mandingue, car ses textes rendent compte de la base de cette vaste culture. C'est précisément à cet effet que l'épopée de Soundjata (encore appelée *Mansa Jigin*) constitue ce que certains auteurs ou chercheurs considèrent comme un « véritable trésor de la littérature africaine » (Jansen, 2002, p. 9). À Kéla, rapporte Seydou Camara (1996, p. 768), « l'enseignement [de ce] *tarikh* du Mandé manifeste une véritable préoccupation didactique ». Par ailleurs, poursuit-il, « les conditions d'énonciation de ce genre particulier de discours grave et sérieux sont assez spécifiques » (p. 786). C'est la raison pour laquelle certains Mandingues ont tendance à considérer le tarikh comme un texte sacré.

Plusieurs éléments plaident en faveur de cette thèse : il s'agit d'un texte extrêmement difficile dont la maîtrise implique un suivi par des personnes qui en ont l'autorité ; ces personnes appartiennent à un cercle fermé de spécialistes. Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué plus haut, certaines parties de ce texte sont présentées comme extrêmement dangereuses. C'est par exemple le cas de la généalogie des Kéita de Kangaba intégrée à l'épopée de Soundjata dont la déclamation dans la case sacrée du *Kamabolon* constitue un moment crucial pour le récitant qui risque sa vie en cas d'erreur.

S'il est vrai que certaines parties du *tarikh* paraissent dangereuses, certaines ne le sont pas. C'est par exemple le cas de l'ensemble des éloges ou panégyriques que ce genre partage avec le *fasa*. C'est aussi le cas des différentes séquences narratives qui constituent la base de ce genre.

Le *tarikh* constitue ce que l'on pourrait appeler des chroniques ou des récits épiques. Dans une étude qu'il a menée sur ce genre de récits, Johnson (cité par Hale, 1998) identifie trois *niveaux de structure* dans le *tarikh* :

- des épisodes basés sur des groupes de thèmes ;
- trois modes d'approches (ci-après : narratif, chanté, proverbial) ;
- des plus petites unités autonomes comme : les devises, les généalogies, les panégyriques et les proverbes.

En ce qui concerne les épisodes, cet auteur indique qu'il y a une trame de fond – ce qu'il désigne en anglais par « *core* » (le cœur ou noyau) – et des développements secondaires qui dépendent du contexte de l'histoire. Cette deuxième partie peut parfois être éludée ou remplacée par l'une des petites unités susmentionnées.

En général, toutes les actions épiques s'intègrent dans la dialectique du *fadenya* ou l'axe de la compétitivité qui dans la tradition mandingue encourage le surpassement de soi. Aussi ces récits parleront-ils la plupart du temps d'un héros qui, né dans des conditions difficiles, s'est

affirmé comme chef grâce à sa témérité, a conquis des territoires, résisté aux invasions et a réussi à propager soit l'Islam ou alors le culte des Anciens.

La dynamique de ce genre (fait de récits légendaires et historiques) dépend autant des textes que de la prestation scénique du jeli. Dans une précédente étude du genre qu'il estime très proche de l'épopée, Johnson (1980) indique que ce genre a une structure bien déterminée ainsi que différents *modes* d'approche. Ainsi :

- le mode narratif servirait à raconter l'histoire ;
- le mode chanté mettrait en exergue les événements contenus dans l'histoire ;
- alors que le mode proverbial ou louangeur quant à lui servirait de transition entre les événements et la suite de l'histoire racontée.

À l'intérieur de ces modes, Bird (1988) rajoute la prosodie comme élément transversal, très important pour amplifier divers éléments.

Pour comprendre ce système, précise-t-il, il faudrait avoir à l'esprit le fait que les langues mandingues sont tonales. Ainsi lors de la déclamation, la plupart des artistes de l'oral récitent leur texte en jouant sur des mots, en changeant de sens en fonction de la tonalité, de sorte qu'ils arrivent toujours à respecter la rime et, dirions-nous, la musicalité voulue sans rien enlever au sens de l'épopée.

Pour Johnson (1986), c'est ce jeu sur les tons, déterminant un certain modèle prosodique, qui prouve que ces textes sont poétiques. Ce jeu crée une *tension esthétique*. Pour Bird (cité par Hale, 1998), ce type de tension peut se mesurer à travers la comparaison entre un enfant qui joue un classique de manière plate, et un artiste comme Charlie Parker qui reprendrait cette même chanson de manière totalement différente (subtile et à peine reconnaissable) créant ainsi une tension esthétique chez le mélomane qui va mesurer le talent de l'artiste à l'aune des apports musicaux de sa reconfiguration. Bird transpose cette comparaison dans la sphère de l'oralité comme suit :

> C'est cette habileté à jouer sur la sensibilité esthétique de l'auditeur mandingue à travers un jeu faisant monter et descendre la tension dans les différents modes susmentionnés, qui distingue l'expert de l'apprenti griot. (Bird, 1978, cité par Hale, 1998, p. 134 ; notre traduction).

Johnson (1986) fait en outre remarquer qu'il n'y a pas que les récits épiques qui sont poétiques, les récits louangeurs le sont aussi. Mais ce qui différencie les deux genres, c'est le

fait que non seulement le récit épique (*tarikh*) est plus long que le *fasa*[50], mais en plus celui-ci contient de longues narrations que la geste louangeuse ne comporte pas. Faisons en plus remarquer qu'avec le *fasa* nous sommes beaucoup plus dans le cadre de la *parole chantée*, alors qu'avec le *tarikh* nous avons davantage affaire à la *parole dite*[51].

En terme de longueur, les épopées mandingues telles que récitées par les jeliw sont impressionnantes. Leur temps est souvent mesuré localement par des facteurs liés à la performance orale. Ainsi on pourra par exemple dire d'un griot qu'il a fait tel ou tel nombre d'heures de performance orale. Dans une étude rapportée par Hale (1998), Conrad (1990, p. 9) fait une comparaison de deux épopées enregistrées, puis transcrites, avec comme critère la dimension écrite, et la dimension orale :

- L'*Epopée de Bamana Segu* contée par Teyiru Banbera en 7942 vers, d'une durée de dix heures et cinq minutes, soit 794 vers par heure ;
- L'*Epopée de Son Jara* contée par Fa-Digi Sisòkò en 3083 vers, soit environ 771 vers par heure.

En se fondant sur le fait que la première épopée est moins intense et moins populaire que la deuxième dans le Manden, Conrad (1990) conclut, en fonction des éléments ci-dessus, que la longueur est largement fonction de la compétence du griot, de la composition de l'audience ainsi que de la cérémonie qui donne lieu à la récitation.

Le *tarikh* a plusieurs fonctions dans la tradition mandingue. Non seulement celui-ci permet de comprendre l'origine de certains clans, en plus il procure des outils fiables pour l'analyse socio-historique de certains conflits claniques difficilement perceptibles de l'extérieur ; mais surtout il constitue, par-dessus tout, la base encyclopédique de tout enseignement[52] pour les griots. Par ailleurs, les épopées peuvent être une source d'unité nationale ; c'est le cas de la cérémonie de la réfection du toit sacré du *Kamabolon* qui, tous les sept ans rassemble quasiment toute la diaspora mandingue de la région de Kangaba, ainsi qu'une foule

[50] En termes de longueur le *tarikh* comporte des milliers de vers, alors que le *fasa* n'en comporte que des centaines. Ceci n'est pas surprenant, car c'est le *tarikh* qui est le genre le plus englobant dans lequel les autres viennent puiser leurs éléments.

[51] Cette différence provient du fait que le même texte peut être simplement dit ou alors chanté en fonction du domaine de spécialité des énonciateurs. Même si le *fasa* peut contenir la parole dite, il est davantage mis en bouche sur le mode chanté ; alors que c'est le phénomène inverse que l'on observe pour le *tarikh* qui est davantage déclamé ou dit.

[52] Nous approfondissons cette idée dans la synthèse qui suit.

innombrable de curieux locaux et des chercheurs venus des quatre coins du monde. À cette occasion, le maître de la parole de Kéla récite la version intégrale de l'*Epopée de Soundjata Kéita* dans la case sacrée devant les aînés Kéita. C'est également l'occasion de contempler les liens indestructibles qui les lient au glorieux empire mandingue créé au treizième siècle.

Schématiquement, les caractéristiques suivantes que nous reprenons d'une précédente étude (Toulou, 2002) peuvent être attribuées au *tarikh* :

- Lieu social : veillées de grande importance (funérailles des rois/ chefs Kéita);
- Enonciateur : uniquement les griots ;
- Destinataire : griots ainsi que toutes autres personnes admises ;
- But : finalité historique et sociale.

L'ensemble des genres que nous venons de décrire nous fournit un panorama de différents moyens et cadres d'expression de la société mandingue. De ce point de vue, ce panorama répond au premier objectif que nous nous sommes fixé au début de ce chapitre qui était notamment de réaliser une étude a priori des moyens d'expression langagière de la société mandingue. Cet axe a notamment été choisi parce qu'il devait, dans un deuxième temps, nous permettre de thématiser les dimensions enseignables des genres que nous avons repérés à travers les travaux consacrés aux genres mandingues. Par conséquent, la synthèse qui va suivre commence par reprendre certains éléments importants, avant de se focaliser sur la définition – sous forme d'hypothèse – des éléments susceptibles de passer par un enseignement.

SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET PREMIÈRES HYPOTHÈSES DE FORMATION

D'une manière générale, il ressort de notre analyse a priori qu'une importante partie la culture de la société mandingue s'exprime à travers des genres qui lui sont propres. À cet effet, l'étude des divers éléments que nous venons de réaliser sur ces genres permet de confirmer l'existence d'une taxinomie des textes allant des genres mineurs aux genres beaucoup plus complexes chez les Mandingues.

Parler de genres mineurs pourrait laisser penser à quelque chose de peu d'importance ; mais nous venons de le voir, les genres dits mineurs ou populaires regorgent également d'une richesse culturelle non négligeable. La division réalisée dans les travaux que nous avons parcourus est plutôt due à plusieurs facteurs socioculturels, allant de la longueur du texte au statut social de la personne qui profère le texte.

Cela noté, il nous reste maintenant à souligner que, prise dans sa globalité, la notion de genre est considérée comme relevant essentiellement du genre littéraire dans l'ensemble des travaux susmentionnés. Nous y voyons deux implications possibles par rapport à la modélisation que nous voulons faire.

D'un côté, cette conception cadre parfaitement avec une vision du genre influencée par la taxinomie littéraire (Schaeffer, 1989 ; Combe, 1992) dont certains auteurs pensent par exemple qu'elle constitue une base intéressante pour l'enseignement de la littérature. En l'occurrence, parlant de l'enjeu des genres littéraires dans l'enseignement, Kanvat (1999) montre leur caractère incontournable ; puis précise les raisons de cette importance qui se résume par ailleurs en deux points : « outre leur fonction classificatoire [ou encore d'opérateur de cadrage…], les genres sont des médiateurs de la lecture des textes [par l'horizon d'attente qu'ils créent] » (p. 286). En extrapolant cet enjeu des genres littéraires pour l'enseignement de la littérature, il est également possible de postuler que les genres littéraires issus des traditions orales peuvent intervenir dans l'enseignement et l'apprentissage de l'art de la parole publique en tant que partie du processus de formation des griots. En effet, cette notion de genre littéraire rend ainsi possible d'envisager une transmission du savoir ancestral, basée sur les modes publics de communication littéraire (avec ses codes et ses conventions) valorisés dans la communauté mandingue.

Dans une récente étude, Rogoff et al. (2008) indiquent que « partout dans le monde, [c'est] la *répétition guidée* [qui] permet d'enseigner et d'apprendre un large éventail de compétences, y compris la musique, le sport et les arts. La forme la plus répandue de répétition guidée

[étant] peut-être l'enseignement de textes (oraux ou écrits) » (p. 119). Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, il s'agit d'une tradition éducative qui prend sa source dans l'enseignement des textes sacrés. La pédagogie traditionnelle, dont il est question ici, met « l'accent sur la maîtrise orale fidèle d'un corps d'enseignements écrits et de rituels » (Wagner, 1983, p. 112).

Dans le cas des textes de genres littéraires mandingues qui nécessitent une reproduction fidèle, nous postulons que l'enjeu de transmission consistera, tout autant ici que dans l'*enseignement des textes sacrés*, à passer par la répétition guidée (ou « récitation ») qui « est une tradition d'enseignement et d'apprentissage qui implique le modelage de la part de l'expert et l'imitation du modèle par le novice, à travers la mémorisation par répétition et exécution » (Moore, 2004, cité par Rogoff et al., p. 119). Dans cette tradition d'enseignement, c'est « l'expert [qui va] contrôler le novice à chaque étape, évaluant et/ou corrigeant le novice jusqu'à ce qu'il maîtrise la nouvelle compétence » liée aux textes de type littéraire nécessitant une fidélité extrême au texte-source.

De l'autre côté, cette conception essentiellement littéraire de la notion de genre dans les travaux concernant les genres mandingues semble quelque peu limiter les champs d'application des genres tels que développés par Dolz et Schneuwly (1998). En effet, en nous inspirant de ces auteurs, n'y a-t-il pas lieu de se questionner sur l'existence éventuelle d'autres genres publics formels ne relevant pas forcément de la sphère littéraire ? Autrement dit, les genres mandingues se limitent-ils essentiellement aux genres littéraires ? N'y a-t-il pas d'autres genres publics susceptibles de médiatiser l'activité de communication langagière du griot (surtout lorsque nous prenons en compte le fait que ce dernier, comme nous l'avons vu dans le chapitre I, est aussi appelé à jouer des rôles de médiateur) ? N'y aurait-il pas des cas empiriques qui montrent qu'il y a une cristallisation de la parole publique du griot sous forme de genre ; mais dans le cas présent de genre non littéraire ? Si tel est le cas, ces genres peuvent-ils également rentrer dans le programme de formation des griots, et de quelle manière ?

Laissons pour l'instant ces questions ouvertes car, à ce stade de notre analyse, il n'est pas encore possible d'y apporter une réponse définitive. Mais avant d'y arriver[53], tentons par anticipation de souligner les premiers éléments issus de nos observations. À cause du caractère important de la médiation dans les sociétés de traditions orales, non seulement la

[53] Nous y reviendrons dans le chapitre VII.

parole occupe une place importante chez les griots – médiateurs attitrés dans leur société –, mais en plus elle fonctionne selon certains codes dans le cadre des palabres – par ailleurs considérées par Désalmand (1983) comme possible source d'apprentissage à l'art de la parole – que nous modélisons dans ce qui suit, dans l'optique d'apporter un premier élément de réponse aux questions susmentionnées.

Les palabres se présentent à cet effet comme un cadre idéal pour régler des problèmes et prendre des décisions importantes en comité restreint ou élargi. En plus d'être un cadre physique, ces palabres peuvent également fonctionner comme des genres formels en fonction des sujets abordés. On peut distinguer deux genres : la *palabre irénique* et la *palabre agonistique* (Bidima, 1997).

Les palabres iréniques sont celles qui se tiennent en dehors de tout conflit. En général, celles-ci vont regrouper des personnes liées par un même sujet de médiation ou objet que l'une des parties vient solliciter. Il peut en effet s'agir de la négociation d'un contrat de recherche, de la mise sur pied ou du suivi d'un projet, d'une négociation de vente, de l'octroi d'une parcelle de terrain, mais plus souvent de négociation pour un mariage (ou demande en mariage). Habituellement, ce genre de palabre se tient dans un espace clos et en dehors de tout conflit. Le langage est très codé, avec beaucoup d'implicites ; mais surtout il y a des procédures qu'il faut respecter, des manières de faire qui sont attendues du médiateur pour que la négociation se déroule dans de bonnes conditions.

Les palabres agonistiques quant à elles font suite à un différend que les personnes impliquées essayent de régler par la médiation de la parole. Celles-ci se caractérisent beaucoup plus par le fait qu'il y est question de « la réduction d'un conflit par le langage, la violence prise humainement dans la discussion » (Bidima, 1997, p. 10). En ce sens, poursuit cet auteur, la palabre agonistique pourrait être considérée comme suspendue entre la rigidité des règles et la rébellion contre elles, entre l'hypocrisie flatteuse et l'agressivité satirique. Par ailleurs, le choix du lieu des palabres sera fonction de sa neutralité. Généralement, celles-ci auront tendance à se dérouler sous un arbre ; car, souligne le même auteur, en Afrique de l'Ouest les arbres attirent le charisme divin et le transmettent à ceux qui sont assis à leur ombre afin d'éviter l'assouvissement d'une vengeance en sauvant une relation. Précisons par ailleurs que d'autres lieux peuvent aussi être choisis en fonction de plusieurs facteurs différents (le nombre de personnes, le degré de discrétion, le temps, etc.).

En fonction du caractère public et formel de certaines palabres, nous postulons que nous avons bien affaire ici à deux genres qui nécessitent une certaine expertise qui peut également

s'enseigner ou s'apprendre. Mais, en l'absence d'études empiriques sur le sujet[54], nous proposons momentanément de retenir cette ouverture comme une hypothèse sur laquelle nous reviendrons grâce aux données que nous avons à disposition.

En revanche, du point de vue de la communication verbale, l'un des éléments qu'il est déjà possible de mettre en évidence, par rapport à l'analyse de la taxinomie des genres mandingues, est que dans cette société dominée par l'oral, c'est le griot qui maîtrise le mieux tous les genres disponibles : il suffit à cet effet de se reporter à la colonne « énonciateur » (du tableau des genres qui va suivre) pour s'en convaincre. Par rapport aux autres énonciateurs, on peut relever qu'en effet il est le seul à pouvoir manipuler les genres spécialisés dont l'appropriation est un peu plus difficile. De ce fait, il est possible d'insinuer la double idée selon laquelle d'une part, la société traditionnelle compte sur le fait que le griot mandingue puisse efficacement s'exprimer pour eux, pour leur plaisir, à travers les genres ; d'autre part ces griots ne peuvent accéder à cette attente que s'ils ont suivi une formation visant à leur faire acquérir les différents genres spécialisés ou encore d'autres qui figurent dans le tableau récapitulatif ci-après :

[54] Seul Jansen (2000) consacre une étude à ce sujet dont il décrit les techniques de médiation en cas de conflit. Dans son étude, Jansen (2000) présente les techniques et les principes utilisés par les griots pour souffler le « chaud et le froid » dans leur rôle de médiateur (pp. 43-53) dont nous résumons les points importants ci-dessous :

- ne pas faire en sorte que les deux parties impliquées dans le conflit se rencontrent au début de la négociation ;
- préalablement établir un contact humain avec son interlocuteur est très important pour créer un contexte propice à l'interaction et la coopération. Pour Jansen, cette finalité explique tous les longs discours qui précèdent toutes les interactions sociales jugées importantes dans le Mandé ;
- faire une répétition en écho de la parole de l'autre jusqu'au destinataire final ;
- repousser les échéances, ou renvoyer la tenue de palabre continuellement, ce qui empêche des oppositions à chaud ou permettent aux choses de se calmer ou guérir par elles mêmes ;
- laisser le plaignant prendre l'initiative de réclamer une palabre ; en contactant tous les autres griots à qui il expose la situation, ses différentes versions pourront être confrontées, ceci permet également de laisser les choses se calmer ;
- le changement de position sociale en fonction des intérêts ;
- feindre la colère par moments comme stratégie pour susciter le respect ;
- accepter les choses parce que c'est (à cause de) l'autre ; etc.

GENRES	LIEU SOCIAL	ENONCIATEUR	DESTINATAIRE	BUT
1. **Le tare**	*Les veillées familiales*	- *toute personne* - *le griot*	- *tout public* - *les enfants*	*Distraire en inculquant les valeurs fondamentales*
2. **Le dònkili**	*Les veillées populaires*	- *toute personne* - *le griot*	- *tout public* - *personnes avisées*	*Distraire en incitant à la bravoure*
3. **Le sanda**	*La palabre*	- *toute personne mature* - *le griot*	- *public avisé*	*Résumer sa pensée de façon subtile*
4. **Le sanda-kòdòbò**	*Les veillées familiales*	- *toute personne* - *le griot*	- *les enfants*	*Tester la mémoire*
5. **Le fasa**	*Les veillées populaires* *La palabre*	- ***le griot*** ⁄	- *public avisé* - *griots*	*Stimuler les personnes*
6. **Le tarikh**	*Les événements ou veillées de grande importance*	- ***le griot*** ⁄	- *personnes autorisées* - *griots*	*Finalité historique*

Figure 5.1 – Récapitulatif des genres textuels mandingues

Le tableau ci-dessus montre également que dans le cas de la tradition orale, toutes les actions langagières des genres que nous venons d'étudier s'opèrent dans un lieu social de communication ou dans le cadre de ce que nous avons appelé ailleurs (Toulou, 2002) *événement social*[55] pour des besoins de généralisation.

En effet, il s'agit d'un cadre symbolique qui, dans la tradition orale, prédétermine en quelque sorte le genre de texte qui peut y être exploité. Dans le Mandé, c'est en général l'événement qui va porter le genre ou, dit autrement, va nécessiter la présence d'un spécialiste ou pas. Dans l'actuel contexte, la fonction de spécialiste semble remplie par le griot dont le statut implique la maîtrise de certaines caractéristiques hors de portée du reste des membres de la société mandingue. Notre objectif étant d'étudier son processus de formation, il semble que les attentes de la société et la conception de l'art même du jeli vont à la base exiger de lui, qu'il se donne les moyens de se distinguer des autres.

[55] Parmi ces événements sociaux, il y en a un – la palabre – qui, comme nous l'avons vu ci-dessus, a un statut très particulier (dans la mesure où en même temps qu'il représente un événement symbolique, il a également les caractéristiques d'un genre textuel).

C'est à ce niveau que la distinction bakhtinienne entre genre primaire et genre secondaire peut intervenir. Nous sommes en effet amené à penser que l'un des éléments qui pourrait distinguer le griot des autres, c'est l'usage de genres particuliers. En prenant par exemple, les genres mineurs, nous constatons que ce sont pour la plupart des genres qui peuvent intervenir dans des échanges verbaux « ordinaires », différents des « cadres d'échanges culturels plus complexes plus développés » (Canvat, 1999, p. 68).

À travers notre tableau récapitulatif, il apparaît que seuls le *fasa* et le *tarikh* traduisent le plus ces exigences de cadres culturels plus complexes adaptés à des événements publics. En outre ces genres, comme nous l'avons vu supra, sont constitués de plusieurs parties. Nous faisons provisoirement l'hypothèse que, vu leur longueur assez considérable, l'enseignement et, d'une manière générale, la formation du jeli dans le domaine de la parole devrait se faire à travers chacune des composantes (qui marque des sous-domaines de spécialisation) en fonction de la demande et des intérêts des personnes impliquées dans le processus de formation. Ces différentes composantes sont présentées dans le tableau des caractéristiques (des genres spécialisés) ci-après, qui s'inspire par ailleurs des *niveaux de structure* de Johnson (cité par Hale, 1998).

Tradition orale	*Orientation générale*	*Composantes verbales*	*Mode d'expression*	*Eléments transversaux*
Tarikh	Histoire (passé historique)	- épisodes historiques (groupes de thèmes) - petites unités autonomes (devises, Cv, généalogies, panégyriques, proverbes)	- mode narratif - mode proverbial et louangeur	- gestes - voix - tonalité - virtuosité - technicité - etc.
Fasa	Poème chanté (éloges)	- petites unités autonomes (devises, Cv, généalogies, panégyriques, proverbes)	- mode chanté - mode proverbial et louangeur	

Figure 5.2 – Caractéristiques des genres spécialisés mandingues

Plusieurs éléments de la figure ci-dessus méritent un commentaire. Il y a d'abord les deux genres spécialisés sur lesquels nous avons focalisé notre attention. De ces deux genres oraux, nous constatons que le *tarikh* semble être plus complet, car il peut quasiment englober tous les éléments du *fasa*. L'orientation générale des deux montre, comme nous l'avons vu, que c'est

l'événement social qui va déterminer l'usage de l'un ou de l'autre qui, en général, ne peut être récité à n'importe quelle occasion. Dans l'aire mandingue, l'épopée de Soundjata est considéré par exemple comme ne pouvant être récité officiellement que lors d'un événement d'une importance capitale comme la cérémonie septennale du Kamabolon (Jansen, 2002, p. 11), l'intronisation d'une importante personnalité, ou après la mort d'un chef ou d'un roi (Jansen, Duintjer et Tamboura, 1995, p. 10). S'il n'est pas donné à toute personne de réciter le genre dans sa totalité et à n'importe quelle occasion, nous constatons en revanche que ces genres ont des composantes qui peuvent constituer des solutions intermédiaires pour pallier ce type d'exigences.

Sur le plan de l'histoire par exemple, alors que certaines traditions ne sont récitées que dans la case sacrée du Kamabolon ; Jansen (2002, p. 11) souligne qu'il y en a d'autres, notamment du *Mansa Jigin* (épopée de Soundjata), qui sont récitées lors des répétitions publiques, pendant la période précédent la cérémonie du Kamabolon. De même, chacune des « petites unités autonomes » – dont certaines sont fermées au grand public – peut soit constituer l'essentiel d'une intervention dans un événement de moindre importance ou alors se combiner entre elles pour les besoins d'une communication plus élaborée. Ce dernier cas montre par ailleurs que certains moyens linguistiques plus puissants et tout un appareil psychique (Schneuwly, 1998) sont nécessaires ici pour contrôler la combinaison de toutes les « petites unités autonomes » de ces genres en fonction des finalités de l'événement social. Nous postulons à cet effet que l'enseignement lui aussi joue entre tous ces facteurs influents et que l'outil principal pour transmettre les traditions orales pourrait passer par ces « petites unités autonomes » (à savoir : panégyriques, généalogies, devises, etc.), parce qu'elles sont facilement malléables et fonctionnent parfaitement en autonomie en fonction de la demande et des exigences de la situation de communication. Les modes d'expression quant à eux devraient s'apprendre en même temps que les composantes des genres ; alors que les éléments transversaux (paraverbaux pour la plupart) semblent relever d'un travail plus personnel, même si quelques uns peuvent être médiatisés par un tiers formateur.

QUESTIONS DE RECHERCHE – LA THÈSE DÉFENDUE

La littérature que nous avons parcourue montre que la modalité de formation des griots est loin de faire l'unanimité. Ce manque de consensus, en plus de susciter des questions sur la pertinence des trois modalités de formation dites officielles (formelle / non formelle / informelle), révèle par ailleurs la rareté des recherches sur la manière dont les traditions orales sont transmises en Afrique, et plus précisément chez les jeliw.

Le présent travail vise à élucider le processus de formation de ces orateurs professionnels à partir d'une perspective qui se fixe pour objectif de répondre à la question générale suivante : comment apprend-on le métier de griot ? Autrement dit, le regard que nous posons sur leur processus de formation a un ancrage didactique ; nous adoptons une posture qui implique deux éléments : nous intéresser aux moments d'*enseignement* et d*'apprentissage*, mais en tant qu'ils sont mis en relation avec des *contenus*. En adoptant un cadre d'analyse didactique, nous pouvons saisir à la fois ce qui est commun avec d'autres systèmes didactiques, ainsi que ce qui est spécifique dans l'enseignement et l'apprentissage des capacités nécessaires pour devenir griot professionnel.

Trois groupes de questions et réflexions complémentaires fondent cette recherche.

Le premier groupe de questions constitue le point nodal de notre recherche. En voici la question générale : Peut-on observer des gestes didactiques qui nous permettent d'affirmer que nous sommes en présence d'un processus d'enseignement/apprentissage, plutôt que d'une simple transmission empirique par héritage du groupe social d'appartenance ? Étant donné que l'orientation de notre recherche est didactique, cette posture offre par ailleurs la possibilité de sortir du terrain scolaire – principal terrain des didactiques – pour l'élargir à une autre modalité d'enseignement et d'apprentissage qui est celle de la formation des griots. Ceci permet d'éprouver les concepts didactiques par rapport à une modalité en marge de leur principal champ d'application. Nous comptons également nous servir des résultats obtenus, pour voir s'il est possible de situer cette modalité éducative dans le continuum allant du formel à l'informel.

Par rapport à l'objet central de notre recherche, nous faisons l'hypothèse que :

- l'objet d'enseignement qui est transmis dans le cadre de cette formation devrait nécessiter un certain niveau d'expertise qui justifie qu'il soit au centre d'une médiatisation de type didactique.

Voici le faisceau de questions spécifiques qui guident la perspective didactique de notre travail de recherche : Comment le kumatigi met-il en place le dispositif qui est censé permettre à l'apprenti griot de rencontrer l'objet d'enseignement ? Y a-t-il des tâches qui sont proposées par le maître pour rendre l'objet présent pendant la séance ? Quelles sont-elles ? Y a-t-il dévolution ? Dans quelle mesure existe-t-elle et comment celle-ci s'opère-t-elle ? Comment sont gérés les phénomènes de chrono- et de topogenèse dans l'enseignement ? Comment sont intégrés ou exclus les apports des apprentis griots ? Comment l'objet est-il façonné en fonction de ces apports ? Comment est traitée la résistance des élèves à l'objet à enseigner ? Y a-t-il des commentaires qui sont faits par les uns et les autres par rapport à l'objet qui se construit ? Quel est l'apport de ces commentaires sur la construction de l'objet ? Y a-t-il des institutionnalisations qui sont faites sur l'objet à enseigner ? Sur quelles dimensions portent-elles ? Y a-t-il un suivi de cet enseignement ? Comment se manifeste ce suivi ?

Du point nodal sur les situations d'enseignement et des questions y afférentes découlent deux autres groupes de questionnements qui partent de certains travaux de recherche qui nous serviront de tremplin pour affiner notre méthode d'analyse d'une part, mais aussi de guide pour mieux décrire l'organisation de la formation sur le site de Kéla.

Ainsi, le premier groupe est orienté vers la question des genres textuels en tant qu'outils d'enseignement. En voici la question liminaire : Quels sont les différents genres de texte oraux qui circulent entre locuteurs de la région mandingue ? Les questions qui complètent cette orientation sont les suivantes : quelle place ces textes oraux pourraient-ils occuper dans la formation des griots ? Quelles sont les caractéristiques de ces textes ? Comment ces caractéristiques sont-elles utilisées ?

Ce faisceau de questions est à mettre en lien avec les trois réflexions sous-jacentes ci-après :

- s'il existe des enseignements et apprentissages langagiers qui opèrent dans la formation des griots, ceux-ci sont censés se réaliser à travers des genres textuels qui nécessitent davantage d'expertise ;
- par rapport à notre analyse a priori qui montre que ce sont le *fasa* et le *tarikh* qui sont les seuls genres spécialisés susceptibles de faire l'objet d'un enseignement, nous postulons que vu la longueur qui les caractérise, c'est autour des petites unités autonomes qui les composent que leur enseignement peut efficacement s'organiser ;

- toujours par rapport à notre analyse a priori, nous sommes amené à penser que l'enseignement langagier ne saurait uniquement se limiter aux genres littéraires sur lesquels se focalise la taxinomie mandingue, car il y a des genres particuliers comme les palabres qui nécessitent aussi de la part des orateurs un degré d'expertise qui peut également s'apprendre.

Le deuxième groupe de questions tourne autour de la vie des griots en lien avec la question de formation et de ses formes : Peut-on observer une forme d'organisation tendant à révéler l'existence de pratiques de formation à Kéla ? À cette question liminaire, nous adjoignons le groupe ci-après : quelles sont les différentes activités professionnelles des griots de Kéla ? Qu'observe-t-on dans leur organisation sociale qui puisse nous renseigner sur la formation des griots ? De quelle manière peut-on caractériser ce qui s'observe ? La typologie (formelle / non formelle / informelle) retenue en matière de modalités d'éducation permet-elle de caractériser la formation des griots ?

Sur la base de notre cadrage théorique et compte tenu des questions qui nous interpellent en qualité de didacticien, nous formulons la thèse suivante que nous essayerons de démontrer dans la suite de ce travail :

Si la connaissance des techniques orales est l'apanage exclusif des nyamakalaw dont la profession de griots constitue le gage oratoire par excellence, malgré le fait que le statut des griots soit héréditaire, naître dans une famille de griots ne garantit pas la maîtrise de leur art oratoire en public ; l'exercice de cette profession nécessite un *enseignement et apprentissage systématique dans une institution qui présente certains traits de l'éducation dite formelle*.

CHAPITRE VI

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre est consacré à deux étapes importantes de notre travail : la constitution des données empiriques et la méthode de leur analyse. Plus précisément, il tourne dans un premier temps autour du recueil des données en essayant de fournir des informations détaillées sur la manière dont nous avons procédé pour établir des contacts, recueillir les données nécessaires à l'élaboration du corpus que nous avons constitué et que nous présentons sommairement dans la première partie de ce chapitre. Dans un deuxième temps, il apporte un éclairage sur la méthode que nous adoptons pour réaliser les analyses qui vont suivre conformément à nos questions de recherches. Il est à souligner qu'une partie de la démarche d'analyse étant inspirée de la méthode de recherche prônée par Vygotski (1997), nous avons par conséquent décidé de développer ce point dans le présent chapitre afin de mieux expliciter le processus de définition de nos unités d'analyse.

CHOIX DES SITES ET DÉMARCHES DE CONTACT

Rappelons pour commencer que la présente recherche ne saurait prétendre à une analyse exhaustive des méthodes de transmission des savoirs oraux pratiqués dans la sphère mandingue. Notre étude dans ce domaine se veut tout d'abord exploratoire. Dès le départ, nous nous sommes fixé pour objectif de fournir une base monographique (sur la formation des griots) qui puisse nous permettre d'éprouver l'actuelle classification des modalités d'éducation qui a tendance à ranger tout ce qui n'est pas scolaire du côté de l'éducation informelle (Jeffs & Smith, 1990 ; Escot, 1999) en nous servant d'une base notionnelle orientée vers la didactique qui permet de mieux analyser ce genre de données empiriques concernant la transmission du savoir.

Choix des sites

Par rapport à l'objectif fixé, nous avons, à la base, opté de travailler sur deux sites (Kéla et Niagassola) présentés comme des centres de formation à la tradition orale (Leynaud & Cissé, 1978 ; Johnson, 1986 ; Dramé & Senn-Borloz, 1992 ; UNESCO, 2001 ; Kouyate, 2001). L'avantage que procurait un tel choix réside dans le fait que ces sites appartiennent tous les deux à la même culture (mandingue) ; mais ils sont situés dans deux pays différents (le Mali et la Guinée).



Figure 6.1 – Carte d'Afrique

Nous avons fait l'hypothèse que l'observation des griots dans deux pays offrirait une certaine garantie qui nous éviterait de tomber dans le piège d'une généralisation hâtive dans la

mesure où chacun des sites présenterait probablement des spécificités par rapport à l'autre. L'hypothèse sous-jacente était basée sur l'idée selon laquelle la souveraineté et l'unité territoriale préserveraient une certaine spécificité culturelle à chacun de ces deux sites.



Figure 6.2 – Carte de Guinée (avec localisation de Niagassola)

Cependant, au bout du deuxième voyage à Niagassola, les difficultés rencontrées nous ont contraint à renoncer au recueil des données sur ce site. En effet, contrairement à ce qui nous avait été promis lors du premier voyage, le chef de la famille Kouyaté[56] de Niagassola estima pendant notre deuxième séjour dans leur village que les conditions matérielles et de confiance n'étaient pas suffisamment remplies pour nous permettre de travailler ensemble. Cette rupture du contrat de recherche nous a amené à changer notre dispositif initial de recherche. Par conséquent, de deux sites initiaux, nous sommes revenu à un seul : celui de Kéla.

[56] Il est à noter que nous avons par ailleurs reçu le soutien d'une autre partie de la famille Kouyaté à laquelle nous rendons hommage ici.



Figure 6.3 – Carte du Mali (avec localisation de Kéla)

Kéla[57] est un petit village d'environ 1500 habitants situé à 100 kilomètres au sud-ouest de Bamako (Mali[58]). Nous avons choisi ce site non seulement parce qu'il se trouve en plein cœur de l'ancien empire mandingue, mais aussi parce que c'est un lieu où la tradition ancestrale a été préservée de générations en générations. À cause de sa notoriété et grâce aux activités qui y sont développées, de nombreux auteurs (notamment, Mauny, 1973 ; Johnson, 1986 ; Camara, 1996) présentent ce lieu comme faisant partie d'un centre de formation à la tradition orale, à l'art oratoire. Il en va de même des griots eux-mêmes – à l'instar d'Adama Dramé (Dramé & Senn-Borloz, 1992) – qui vouent un véritable culte à ce lieu qu'ils considèrent comme le passage obligé pour toute personne de la profession qui veut légitimer et peaufiner son art de la jeliya.

[57] Il est possible de se référer à Jansen (2001, pp. 41-78) pour une présentation (géographique, climatique, économique, ou encore de la vie sociale et religieuse) de Kéla.

[58] La république du Mali est un pays dit continental (ne partageant aucune côte maritime) d'environ 1 242 248 km^2. Elle partage, au Nord, près de 7 200 km de frontière avec l'Algérie ; à l'est, le pays est frontalier avec le Niger, au sud-est avec le Burkina Faso ; au sud, le Mali est limité par la Côte d'Ivoire et par la Guinée et à l'ouest par la Mauritanie et le Sénégal.

Démarches de contact, population et contrat de recherche

La constitution des données de notre recherche a commencé par diverses démarches censées faciliter notre travail de terrain. Dans ce qui suit, nous en présentons les grandes lignes qui expliquent en même temps les choix opérés en fonction des opportunités qui nous ont été offertes.

Le premier terrain a été l'occasion de nouer des contacts et faire le repérage des sites pressentis pour le recueil des données. La première démarche a d'abord été administrative. Celle-ci visait l'obtention d'une autorisation de recherche et la possibilité d'avoir accès aux archives nationales sur la question des traditions orales. Les difficultés rencontrées dans cette voie et le manque de réponse des autorités en charge de la culture nous ont finalement contraint à abandonner cette piste.

La deuxième démarche s'est essentiellement focalisée sur la recherche et le recrutement de collaborateurs scientifiques qui, le moment venu, pourraient nous aider à traduire les textes des griots qui s'expriment par endroits dans un langage hautement spécialisé (Toulou, 2002). Ainsi, il nous a été donné de former une équipe composée de deux étudiants[59] d'anthropologie de l'université de Bamako. À ces deux collaborateurs dont l'action se limitait principalement au niveau du forum de discussion en vue d'une traduction optimale des corpus recueillis du malinké au français, la présence d'un guide et interprète s'imposait comme une nécessité pour faire le lien entre le travail de terrain et les réflexions soutenues par une meilleure connaissance des traditions orales.

Pour ce faire, nous avons engagé un griot (Seydou Diabaté)[60] faisant partie de la famille des Diabaté de Kéla qui, en plus du rôle précédemment défini, faciliterait nos contacts dans sa famille dont la notoriété qui s'étend au-delà des frontières pourrait également jouer en notre faveur en Guinée. Cette équipe s'est ensuite enrichie d'une collaboratrice[61], étudiante à l'institut universitaire d'études du développement (IUED) de Genève, qui a complété les traductions restées en suspens.

[59] Nous tenons à remercier ces deux collaborateurs maliens (M. Mahamadou Faganda Kéita et M. Souleymane Sidibé) dont l'aide a été très pratique pour l'accès aux données.

[60] Encore appelé Yaba de Kéla, qui nous a assisté tout le long de la recherche.

[61] Il s'agit de Mme Djeneba Touré que nous remercions pour sa précieuse aide.

Sur le terrain, c'est le guide qui nous a introduit dans les deux sites susmentionnés. Sur les conseils de sa patronne[62] (également griotte de naissance), nous avons décidé de commencer par Niagassola afin que d'éventuelles erreurs commises sur ce site-témoin servent d'expérience pour le site principal, et par conséquent le plus important, afin de mieux négocier la possibilité de filmer la formation des griots très souvent interdite d'accès aux personnes externes à la profession.

Sur les deux sites, les négociations se sont faites dans le cadre de véritables palabres iréniques organisées le lendemain de notre arrivée en vue de permettre au chercheur d'expliquer ses motivations et énoncer clairement ses objectifs devant une assemblée ad hoc composée des garants de la tradition. À Niagassola, après nous être plié au rituel de bienvenue et de don de colas incontournables dans ce type de rencontres censées sceller l'amitié[63] et rendre hommage aux doyens, nous avons présenté notre recherche avant de négocier l'autorisation de filmer. Après délibération, le *jelikuntigi* ou chef des griots[64] nous a signifié son accord de nous laisser faire nos observations librement dans le village, mais de ne filmer qu'à condition de chaque fois renouveler la demande avant de commencer un enregistrement. Nous n'en donnons pas les détails car, comme nous l'avons annoncé ci-dessus, le contrat de recherche a par la suite été rompu et le recueil des données interrompu sur ce site, lors de notre deuxième voyage.

À Kéla, il nous a été signifié qu'en fonction de nos objectifs de recherche, c'est davantage avec le kumatigi que nous aurions à travailler. Cette situation n'est pas nouvelle car, relève Jansen (2001, p. 150), c'est vers lui que les chercheurs *travaillant sur la parole*[65] sont souvent envoyés. Au moment du recueil des données, c'est Lansiné Diabaté qui était le maître de la parole de Kéla. Une position qui exigeait de lui qu'il ait une parfaite maîtrise[66] des traditions

[62] Mme Cissé Fatimata Kuyaté que nous tenons également à remercier pour ses conseils et son aide logistique.

[63] C'est à cette occasion que nous avons reçu le nom de Tarawélé (ou Traoré) qui nous a accompagné à Kéla.

[64] Par ailleurs héritier du Sosso-Bala (ou balafon mythique et authentique de Soumaoro Kanté) dont Bala Fasséké (griot de Soundjata Kéita) s'accapara après la défaite du premier.

[65] C'est nous qui soulignons pour compléter les propos de Jansen (2001) que nous estimons partiels ; dans la mesure où il nous a également été demandé de travailler avec un autre Diabaté (Fodekaba) pour la musique et le chant.

[66] Jansen (2001) relève à ce sujet que le kumatigi est toujours surveillé par ses pairs et notamment par son père classificatoire qui le fusilla du regard apparemment à cause d'une erreur – lors d'un concert donné à

orales et précisément de l'épopée de Soundjata dont il était le récitant officiel. Par conséquent, c'est lui qui était également chargé de la formation des apprentis dans le domaine de la parole ancestrale.

Dans le but de clarifier les conditions de notre travail de constitution des données sur le site de Kéla, précisons dès l'abord deux éléments importants pour la suite de notre travail.

Premièrement, c'est dans la famille[67] de notre guide que nous avons été logé durant nos différents séjours à Kéla. Cette condition nous a donné l'opportunité d'une immersion totale, autant au niveau de la langue malinké – avec des connaissances linguistiques de base –, qu'au niveau socioculturel. Nous vivions comme le reste des personnes de notre famille d'accueil et participions à toutes les activités dans lesquelles elles étaient impliquées.

Deuxièmement, nous avons préalablement négocié et arrêté un contrat de recherche avec les garants de la tradition. Ce contrat a porté sur les points suivants[68] :

- La possibilité d'enregistrer et de filmer tout ce qui a trait à leur profession, sauf ce qu'ils désigneraient comme sacré : en effet, après l'explication des motivations scientifiques et des objectifs de notre recherche, nous avons rencontré une résistance des griots sur la vulgarisation de certains secrets de la profession du fait de la présence des caméras. Nous avons alors beaucoup insisté sur le fait qu'en tant qu'Africain, nous connaissions bien le sens du sacré et que nous ne recherchions pas l'exclusivité des informations ou pratiques qui devaient être cachées. Nous avons bien indiqué que nous n'oserions jamais profaner le sacré d'autant plus que ce volet s'éloignait de nos préoccupations scientifiques qui visaient modestement à décrire les seuls processus éducatifs que tout autre scientifique pourrait vérifier à notre suite. À la fin de cette palabre qui s'est étalée sur environ trois heures (en incluant le temps de délibération), il a finalement été conclu, grâce à l'aide de notre guide et assistant, que nous serions libre de filmer ; mais à condition que ce film se réalise au vu et au su de tout le monde, de telle sorte qu'on puisse nous interrompre lorsque nos interlocuteurs viendraient à estimer que l'activité en cours serait de l'ordre du sacré ou simplement réservée aux seuls initiés.

Rotterdam le 28 octobre 1994 – de sorte que le maître de la parole ne dit plus un seul mot sur les généalogies jusqu'à la fin du concert.

[67] Comme nous le verrons dans le chapitre VII, cette famille, que nous tenons à remercier, est constituée des héritiers du griot El Hadji Yamudu Diabaté, dont l'actuel responsable est M. Bala Diabaté.

[68] Nous y reviendrons plus en détail dans la section dévolue aux enregistrements.

- L'exclusivité d'être convoqué par eux-mêmes pour les séances d'enseignement et d'apprentissage : dans la mesure où nous voulions d'abord vérifier que nos interlocuteurs avaient bien compris le sens de notre travail de recueil de données, nous avons conclu que c'est eux qui feraient dans un premier temps appel à nous pour filmer les séances de transmission des traditions orales avant qu'elles ne débutent. Cette approche contribuait à les mettre en confiance par rapport à nos intentions. Bien plus, il s'agissait également ici pour nous d'élucider la conception que ces griots avaient sur le sujet. Si au début nous avons été convoqué pour les séances décrochées d'enseignement et d'apprentissage, il faut également mentionner la demi-surprise[69] que nous avons eu d'être convoqué pour des séances de palabre visant à réprimander un enfant ou à régler un différend entre enfants ou encore entre parents et enfants. Parallèlement, nous avions aussi la possibilité de balader notre caméra dans d'autres activités du village. Par rapport aux séances décrochées d'enseignement et d'apprentissage, nous n'avions plus besoin d'être convoqué, car les rendez-vous étaient pris à l'avance en fonction du planning des enseignements. Nous avons néanmoins été surpris par deux choses ; le fait que le maître nous indique la fin de la leçon mais qu'il reste encore avec ses apprentis, et le fait que nous ne soyons pas convoqué pour les séances de révision entre le répétiteur et les apprentis.
- La consigne de procéder à ces séances comme d'habitude : nous avions beaucoup insisté sur le fait de ne rien changer sur les pratiques par rapport à la présence des caméras. Il fallait oublier leur présence et faire fi de la présence du chercheur. Nous aimerions néanmoins mentionner que cette consigne n'a pas toujours été évidente à respecter autant pour les apprenants que pour leur maître.
- La possibilité d'avoir des interviews périodiques avec les garants de la tradition et leurs apprentis : nous avions en effet indiqué que nous avions besoin de moments spécifiques d'entretiens en vue d'obtenir des éclaircissements ou approfondir certains thèmes qui nous interpelleraient particulièrement en fonction de notre objet de recherche. C'est d'ailleurs à la suite de l'un des entretiens que nous avons obtenu

[69] Nous parlons de demi-surprise ici car, à travers le cas du griot El Haji Bala Diabaté qui convoquait fréquemment les séances de palabre pour tout genre de problèmes à Kéla, Jansen (2000) met en évidence le fait que ces séances constituent un cadre d'apprentissage à l'art de la parole et de la diplomatie ; mais, un cadre dont tous les jeunes griots ne saisissaient pas, néanmoins, la portée éducative.

l'information sur le fait que lorsque le kumatigi restait un moment supplémentaire avec ses apprentis – c'est-à-dire après que nous eussions arrêté de filmer et fussions parti – il leur prodiguait des conseils ou encore leur donnait des tâches à faire une fois arrivés à la maison. C'est également en creusant la question des aides éventuelles aux apprentis, que nous avons été informé de l'existence des séances de pratique avec un répétiteur.

- Ce dernier point nous a amené à négocier la possibilité de filmer ces séances lors de notre troisième séjour à Kéla. L'autorisation nous en a été donnée et nous avons enregistré quelques séances que nous présenterons par la suite.

MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES

Si le premier voyage sur le terrain qui s'est déroulé en novembre 2003 a été l'occasion de faire un repérage des sites, de négocier le contrat de recherche et de faire les premières observations, le deuxième et le troisième voyage de recherche sur le terrain se sont respectivement déroulés de février à juin 2004 et de mars à mai 2005. Précisons que ces périodes n'ont pas été dictées par le hasard des calendriers. Elles correspondent à la saison sèche où les griots arrêtent leurs grandes activités champêtres et agricoles ; par conséquent ils disposent de plus de temps pour se consacrer majoritairement à la pratique de la tradition orale. C'est aussi pendant cette période que, dans le cadre de cette pratique, ils sont le plus sollicités pour leur art.

De même, étant donné qu'à notre premier voyage notre guide nous avait laissé entendre que la cérémonie septennale de la réfection du toit du *Kamabolon* (Jansen, 2002 ; Toulou, 2002) aurait vraisemblablement lieu à la période comprise entre février et juin 2004, nous avons convenu qu'il nous en informe une fois les rumeurs confirmées. Cette option ne pouvait que maximiser notre récolte des données, car la préparation de cette cérémonie déterminerait en toute logique l'indice d'une période adéquate pour la recherche sur la transmission des traditions orales. Aussi avons-nous bénéficié des contacts et des informations de notre guide pour déterminer la période mentionnée ci-dessus.

En ce qui concerne le recueil des données, nous avons mis à contribution quatre procédés complémentaires en vue d'optimiser notre quête des éléments ou phénomènes propres à faire émerger le savoir d'une manière générale. Il s'agit des questionnaires orientés vers la situation

professionnelle des griots, des entretiens avec les griots, des observations sur la base d'une grille et enfin des enregistrements de moments d'enseignement et d'apprentissage.

Les questionnaires

Les questionnaires ont été élaborés dans l'optique de rendre compte de la situation professionnelle des griots ; l'idée sous-jacente ici étant de voir si une différence pourrait être faite entre un griot de naissance (sans formation) et un griot qui exerce ce métier comme professionnel. La réponse à cette question a nécessité la conception d'une sorte de *fiche professionnelle* des différents membres adultes de cette famille de griots dans le but d'avoir un aperçu des métiers que les uns et les autres exercent. Pour ce faire, nous avons assigné trois parties à cette fiche.

La première partie a porté sur les données personnelles (nom, prénom, sexe, âge) et la filiation (noms du père et de la mère). À propos de l'âge des sujets interrogés, nous sommes parti de l'hypothèse que l'âge de la majorité civile et/ou légale devrait peu ou prou indiquer le début d'une orientation professionnelle. Aussi n'avons-nous enquêté qu'auprès des Diabaté de plus de 18 ans (qui est également l'âge de majorité au Mali). Étant donné que ces griots pratiquent l'endogamie, nous n'avons pas tenu compte des épouses Diabaté, elles-aussi griottes, mais issues d'autres familles dont le père n'était pas un Diabaté.

La deuxième partie de la fiche dressée par nous a porté sur la *situation professionnelle*. Il a été question ici d'inventorier un certain nombre de métiers susceptibles d'être exercés dans la localité. À la liste de ces métiers auxquels il fallait adjoindre le taux approximatif d'occupation (en pourcentage), nous avons placé celui de griot à la fin, pour ne pas influencer le choix de ceux qui sont des travailleurs indépendants. À la suite de cette rubrique *griot professionnel*, nous avons proposé des spécialités internes à choix multiples (orateur, chanteur, poète, formateur, historien, médiateur, instrumentiste, etc.), afin d'avoir une idée très précise des domaines d'intérêt ou de spécialisation des uns et des autres. En plus des métiers, nous avons jugé utile de terminer cette partie sur la question de la principale source de revenu afin de contraster par nous-mêmes les différentes réponses données à propos de la situation professionnelle.

La troisième partie a, quant à elle, abordé la question des *responsabilités traditionnelles*. Celle-ci devait nous permettre de compléter et/ou de nuancer les réponses des rubriques

précédentes liées à la tradition. D'autre part, cette partie permettait également de creuser la question de la fonction des uns et des autres au sein de leur communauté.

Au total, nous avons mené notre enquête auprès de 60 Diabaté[70] adultes. Cet échantillon d'adultes a été contacté à l'occasion de leur venu à Kéla (pour ceux qui résident ailleurs) ou présence (pour ceux qui résident dans le village) en vue de la préparation de la grande cérémonie du Kamabolon. Les questionnaires ont été remplis directement par ceux qui parlaient français, ou alors traduits aux interlocuteurs dont les connaissances sont limitées dans cette langue. Les réponses du deuxième groupe ont été notées par nos soins ; en faisant spécialement attention de ne pas transformer ce recueil de données par traduction, en séances d'entretiens. Nous avions plutôt réservé cette méthode pour des informations liées à l'enseignement.

Les entretiens

Nous prévoyions de ne faire que des entretiens post-enseignement, mais les observations effectuées lors du premier voyage nous ont amené à modifier légèrement les plans initiaux et à réaliser des entretiens préalables dans l'optique de baliser le terrain, d'instaurer un climat de confiance et de mieux cibler le recueil des données. Ce changement de dispositif se justifie par le fait que notre connaissance du terrain au moment de la production du projet de recherche se limitait à la connaissance que nous en avions au travers de la littérature spécialisée sur les griots.

Une fois sur le terrain, nous avons pu constater lors du premier voyage que les griots appréciaient beaucoup plus les séances de « *baro* » ou *causeries* (entretiens). Il est maintenant possible de dire que c'est aussi à travers celles-ci qu'ils profitent, par ailleurs, pour mieux cerner les motivations et les intentions du chercheur. Pour les griots de Kéla, toute chose se voulant sérieuse devrait commencer ou éventuellement se terminer par une palabre ; comme nous l'avons vu ci-dessus, dans notre cas, il a beaucoup plus été question de la palabre irénique.

[70] Le nombre ne correspond pas à la réalité familiale (c'est-à-dire au nombre total des Diabaté adultes originaires de Kéla) ; mais plutôt à la disponibilité des uns et des autres. Nous présentons les questionnaires remplis par/pour ces personnes dans un CD-ROM annexe.

En ce qui concerne ces séances de *causeries*, elles se déroulaient souvent les matins en raison de trois par semaine (pendant les deux premières et deux dernières semaines) nous en avons profité pour mener des entretiens préalables ainsi que des entretiens post enseignement avec les garants de la tradition.

- Les entretiens préalables

S'agissant des entretiens préalables, à Kéla ils ont essentiellement été faits avec les garants de la tradition de la famille Diabaté, à savoir : Damba Mady Diabaté, le *jelikuntigi* (ou chef des griots) et ses pairs[71] parmi lesquels se trouvait également Lansiné Diabaté, le *kumatigi* (ou maître de la parole).

Comme nous le verrons dans le tableau ci-dessous, il faudrait préciser que ces premiers entretiens n'avaient pas un lien très direct avec les futures séances d'enseignement et, par conséquent, n'étaient pas centrés sur le maître griot et ce qu'il projetterait de faire. Étant donné que notre recherche s'effectuait dans un contexte essentiellement oral (où aucun document écrit n'aurait permis de vérifier les prescriptions des textes pédagogiques), nous avons adopté la stratégie de traiter « l'objet enseigné » comme révélateur du facteur « objet à enseigner »[72]. Nous partons de l'a priori que, même si le maître a une idée précise de ce qu'il va enseigner, il n'est en aucun cas tenu de le faire le jour même, ni par un contrat de recherche, ni par un texte pédagogique. En revanche, comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'expérience de notre première familiarisation avec le terrain nous a définitivement convaincu de commencer le travail de recueil de données par ces entretiens préalables qui aborderaient des points généraux liés à la culture observée.

La technique utilisée s'inspirait de l'entretien semi-directif (Blanchet, 1985 ; Boutin, 1997). Pour ce faire nous avions préalablement conçu un canevas de questions groupées sous forme de thèmes libres et ouverts, à l'intérieur desquels il a été possible de rebondir sur certains points évoqués par les griots. Le dispositif choisi par ces griots était tel que d'un côté, il y avait le chercheur et son interprète ; et de l'autre côté le groupe des garants de la tradition

[71] En voici une liste variable en fonction des disponibilités des uns et des autres : Djeyma Mady, Yamuducinin, Djetenim Mady, Djetenim Mamady, Fanta Mady, Sidiki Fiman (Diabaté).

[72] Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

qui répondaient indifféremment aux questions en fonction de leurs inspirations et leurs spécialités ou rôle dans leur communauté.

Comme nous l'annoncions ci-dessus, le contenu abordé a essentiellement porté sur des généralités permettant de mieux cerner certains facteurs historiques (origine de leurs villages), sociaux (comment le griot lui-même se définit, le rôle du *naamunaamunè*[73] et son impact, la place et le rôle des enfants griots, la différence entre natifs et étrangers pour l'apprentissage etc.), philosophiques (pourquoi la parole est-elle considérée comme étant difficile dans leur communauté, les principes culturels du *fadenya* / *fasiya* / *badenya* etc.) et procéduraux (qui fait la démarche d'apprentissage et comment). Toujours dans une perspective généraliste, nous avons abordé certains points touchant à l'objet enseignable, qu'enseigne-t-on et à quelles occasions, comment l'enseignement est-il conçu, la différence éventuelle entre les savoirs à transmettre et, de façon anecdotique, la chose la plus importante à apprendre pour être un bon griot.

Globalement, les thèmes abordés dans ces entretiens peuvent être schématisés dans un tableau qui prend en compte l'ancrage temporel et les liens entre les différents éléments concernés par l'entretien comme suit :

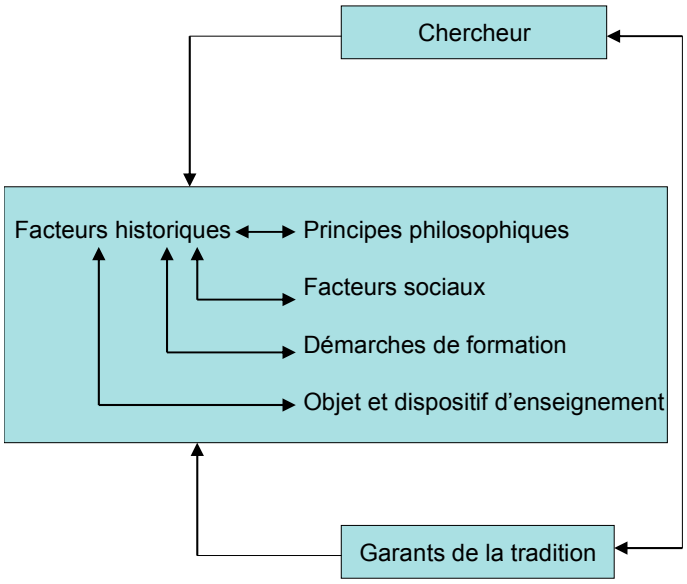


Figure 6.4 – Schéma des entretiens préalables et des liens entre les thèmes sur un axe chronologique

[73] Le modérateur ou le témoin ad hoc qui acquiesce et fait chaque fois écho à la parole de l'autre.

- Les entretiens post-enseignement

Les entretiens post-enseignement ont quant à eux été l'occasion d'approfondir certains points en vue de mieux comprendre certains faits spécifiques observés lors du recueil des données. Contrairement à la première série d'entretiens préalables, cette dernière a été séparément menée avec les garants de la tradition et leurs enfants et/ou apprenants sous une forme semi-directive. Si le dispositif est resté le même pour le premier groupe (d'un côté le chercheur, avec en face les garants de la tradition), étant donné que le choix nous en était donné, nous avons choisi d'interroger les apprentis en visite et les enfants de la grande famille séparément, afin que les réponses des uns n'influencent pas les autres.

Comme nous le verrons plus loin, en raison du fait que les enseignements n'ont pas porté sur le même objet, nous avons profité de cette diversité pour aborder plusieurs sujets autour de la parole dite et la parole chantée, en essayant de chaque fois cibler des questions transversales. Aussi avons-nous abordé la question de la gestion de la parole autant dans les palabres que lors des séances d'enseignement/apprentissage. Avec les apprenants, nous avons abordé la même question mais davantage dans la perspective de comprendre comment ils savaient que c'était leur tour de parole, car lors des cours de chant (parole chantée) c'est très rarement que nous avons assisté à la distribution de parole par le maître. Dans la mesure où les tours de paroles s'articulaient aisément entre élèves, il nous semblait important d'essayer de comprendre le principe qui guidait ce déroulement chez ces apprenants qui prenaient souvent sur eux la responsabilité d'auto-distribution de la parole.

Nous nous sommes également intéressé à leurs motivations ainsi qu'aux raisons de leur choix de se spécialiser dans le chant. Dans le même ordre d'idées, ayant constaté chez ces jeunes un fait remarquable de la perpétuation de la tradition établie depuis 1236 par la charte de Kouroukanfouga (à Kangaba) lorsque fut établie la constitution mandingue sous l'égide de Soundjata Kéita qui encourageait « les garçons et les filles nés dans la même période de trois ans (à se réunir le plus souvent car ils) appartiennent à la même classe » (Rémy, 1999, p. 20) nous avons observé l'une de leurs réunions hebdomadaires à la fin de laquelle nous avons posé des questions liées à l'importance de ce type de rassemblement.

Parallèlement, certains apprentis griots étant venus de Guinée pour faire des apprentissages langagiers (en 2004), nous en avons également profité pour leur poser les mêmes questions qu'aux adolescents ayant choisi de se spécialiser dans la parole chantée (chanson), afin de comprendre les raisons particulières qui ont orienté leur choix pour ce genre qui fait partie de

leur projet (programme) de spécialisation pour la parole dite. Étant donné qu'il s'agissait de deux jeunes adultes qui étaient intimement liés nous avons choisi de les regrouper pour l'entretien au cours duquel nous avons également évoqué leur part de responsabilité dans le déroulement de leurs leçons. De même, nous nous sommes intéressé à leur emploi du temps dans la perspective de savoir ce qu'ils faisaient quand ils n'avaient pas cours ou s'ils disposaient d'autres moyens pour compléter leur enseignement. Les mêmes questions ont été posées séparément au reste des apprenants que nous avons observés en 2005 sur le site de Kéla.

Avec les garants de la tradition, n'ayant pas encore commencé le dépouillement des leçons en 2004, nous nous sommes essentiellement contenté d'aborder des questions de surface que nous percevions souvent lors des séances comme par exemple le pourquoi du dispositif qui était mis en place, pourquoi ils exigeaient que les enfants se lèvent pour certaines chansons mais pas pour d'autres, sur quoi portaient souvent les corrections et les leçons en général, s'ils pensaient que les enfants comprenaient et finalement si c'était important. Nous avons également abordé le thème de la honte avec nos informateurs. Notre guide étant lui-même griot, à la fin de notre séjour, nous avons eu un entretien libre (avec ses grands frères et lui) qui a repris certaines questions qui étaient restées en suspens.

Toutes ces zones d'intérêts abordées d'un côté avec les apprenants et de l'autre avec les garants de la tradition peuvent schématiquement être présentées dans les tableaux de la manière suivante :

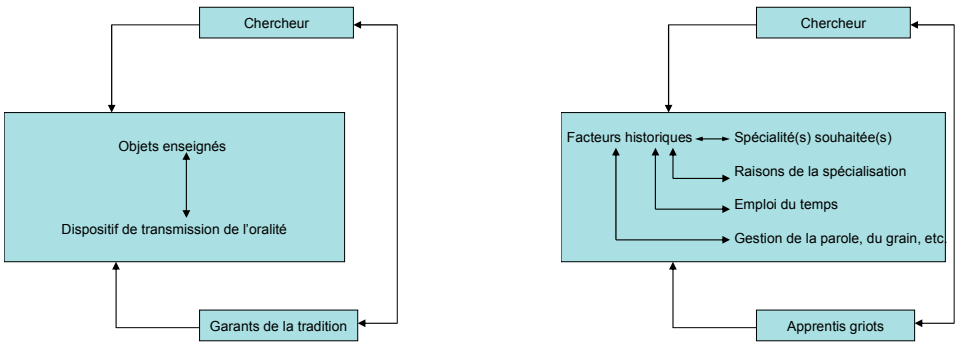


Figure 6.5 – Schéma des entretiens post-enseignement avec les garants de la tradition et avec les apprentis griots.

Du point de vue de la récolte des données précitées, pour des raisons d'économie d'énergie liée au manque d'électricité dans le village (suscitant des problèmes de faiblesse de batteries pour la caméra), tous les entretiens n'ont pas pu être filmés. Quelques fois nous nous sommes contenté de les enregistrer sur mini-disc. Lorsque nous n'avions ni l'un ni l'autre, nous avons privilégié la piste de notre mémoire dans la mesure où, pour des raisons de complicité et d'allègement de barrières éventuelles, nous avions opté de ne pas faire interférer des documents écrits avec notre travail de recueil de données qui a été largement complété par les observations.

- Les observations

En raison du caractère exploratoire de notre recherche et sans pour autant perdre de vue notre point focal sur la transmission du savoir, nous ne nous sommes pas fixé de barrières, à part celles initiées par nos informateurs, afin de tirer un maximum d'informations sur la formation au métier de griot. Cette ouverture a donné lieu à une observation où très largement nous avons exploré différentes facettes de la vie sociale des griots non seulement pour contribuer à mieux cerner leur personnalité, mais aussi en vue de compléter nos entretiens et analyses des séances d'enseignement et d'apprentissage.

Nous nous sommes servi d'une grille d'observation que nous avons complétée par des notes de terrain. La spécificité du contexte culturel dans lequel nous évoluions et l'inspiration qui nous en a été faite à travers la lecture de certains auteurs[74] nous ont résolument persuadé de ne profiter que des rares moments de solitude pour remplir notre grille ou pour écrire nos notes. Ce dispositif de recueil implique pour le chercheur qu'il doit avoir une bonne stratégie de travail qui lui permette de mettre efficacement à contribution sa mémoire le moment venu. Cependant, compte tenu du sens très poussé de l'hospitalité mandingue qui fait que les visiteurs bénéficient presque tout le temps de la compagnie de leurs hôtes, il nous a été très difficile de négocier des moments de retraite (ou de travail solitaire). C'est pendant les rares moments où nous étions seul, que nous avons profité pour rapidement consigner ce que nous avions préalablement observé. De ce point de vue nous aimerions signaler ici quelques limites

[74] Notamment Jansen (2001) qui adopte la position stratégique de s'isoler dans sa chambre pour consigner ses observations et remarques à l'abri des griots qui, de façon anecdotique, trouvaient qu'il dormait un peu trop pour un homme de son âge !

de ce dispositif qui pourrait engendrer certaines erreurs au niveau de la reddition de l'information sur la base des souvenirs.

Étant donné l'avantage que nous avions en raison de notre immersion dans le village de Kéla (et Niagassola tout au début de la recherche), nous nous sommes intéressé au train de vie quotidien des griots en focalisant notre attention sur les rapports entre les parents et leurs enfants, sous l'angle des derniers, que nous nous sommes efforcé de suivre à différents moments de la journée sur la base des activités ci-après, qui sont inspirées par les premières observations et entretiens :

- le réveil et les activités y afférentes ;
- les tâches quotidiennes ;
- le moment des repas ;
- les moments de jeu ;
- les moments décrochés de formation ;
- les moments décrochés de rites initiatiques ;
- les moments décrochés d'animation publique.

APERÇU DES DONNÉES RECUEILLIES

Ce volet a un double objectif. Tout d'abord, il vise à montrer l'étendue des données que nous avons recueillies. Cette manière de procéder est très importante dans ce travail, car en plus de montrer les différentes informations que nous avons à disposition, elle révèle également les divers éléments qui ont progressivement contribué à forger notre regard empirique dans le domaine. Pour avoir recueilli les données nous-même, il est important de présenter la totalité de cette empirie qui ne manquera pas[75], même indirectement, d'influencer certaines de nos analyses. Deuxième objectif : fournir la liste complète ou la base des données à partir de laquelle la sélection des protocoles à analyser s'est opérée.

Les enregistrements

Nous avons réalisé beaucoup plus d'enregistrements vidéo qu'audio. Cette situation est due au fait que les enregistrements audio servaient essentiellement de doublure lors de certaines

[75] Nous en explicitons les raisons au début de la rubrique « Méthode d'analyse des données » qui suit.

séances de travail avec nos informateurs. Rappelons en ce qui concerne le contrat de recherche et la sélection des enregistrements, que nous visions d'abord les moments décrochés de transmission de tradition orale. Aussi avions-nous fait toutes les démarches nécessaires auprès des garants de la tradition – comme nous l'avons mentionné plus haut – afin que nous soyons convoqué chaque fois qu'ils estimaient que la séance de travail concernerait la transmission du savoir. Cette clause qui constituait la base de notre contrat de recherche fut renégociée (lors de notre deuxième voyage) à la suite d'une palabre provoquée par deux anciens apprentis griot guinéens qui revenaient à Kéla pour continuer leur apprentissage. Le but visé par la renégociation de la clause de recherche en question était de nous laisser guider par notre conception de l'enseignement en fonction de ce que nous savions de la tradition orale.

En effet, en plus des séances recommandées par les garants de la tradition, la décision de filmer d'autres aspects de la vie courante s'est, à la suite de notre premier voyage, renforcée tout au long des entretiens (menés lors du deuxième séjour) d'où il ressortait que le jeune griot était constamment en situation d'éducation, chaque fois qu'il entrait en contact avec tout maillon de la tradition. Sans pour autant les égaler en nombre, cet état des choses explique par ailleurs le fait que nos enregistrements soient aussi variés que les observations que nous avons consignées. En raison de leur caractère très varié, nous proposons de les regrouper selon leur principale similitude sous les rubriques qui vont suivre.

- Les animations publiques

Elles concernent toutes les séances de divertissements organisées autour d'un thème et qui se sont déroulées en public. À Kéla, nous avons réussi à en enregistrer cinq qui se répartissent comme suit :

- une première concernant un spectacle de danse (le *madang*) ;
- une autre animation publique que nous avons enregistrée concernait la visite d'un griot jouant le *bòlòn* auprès de ses pairs Diabaté ;
- le troisième enregistrement concerne le spectacle de chant et musique alternés de discours en l'honneur de la visite de la directrice du Centre Culturel Français (CCF) de Bamako à Kéla ;

- les deux derniers enregistrements concernent plutôt les séances de conte avec kora (l'une en français et l'autre en bambara) donnée par un burkinabé venu à Kéla dans le but de parfaire son registre de contes.

- Les activités sociales

Il est beaucoup plus question ici des événements culturels dont la finalité concerne la vie sociale ou les rapports entre les membres de cette société. Dans ce registre, nous sommes parvenus à filmer deux activités :

- une activité de pêche collective qui a regroupé plusieurs villages y compris celui de Kéla ;
- une cérémonie de funérailles dans un village voisin où les griots de Kéla sont intervenus.

- Les rites initiatiques

Durant notre séjour nous n'avons pu filmer qu'une seule cérémonie d'initiation d'un jeune griot à la confrérie des chasseurs à Kéla. Le contrat de cet enregistrement ne nous permettait que de filmer les préparatifs, le grand départ pour le lieu sacré (où nous étions interdits d'accès), ainsi que le retour et la cérémonie populaire qui s'en est suivie.

- Les séances de divertissement et d'imitation sous l'impulsion des jeunes

Cette rubrique regroupe les enregistrements de certains moments de détente des jeunes où, de leur propre chef, ils organisaient des jeux ou autres divertissements, très souvent sous le regard très discret des aînés qui pouvaient parfois intervenir si le besoin se faisait sentir. Ceci a donné lieu à huit enregistrements qui se répartissent comme suit :

- trois sessions de balafon à Niagassola ;
- une session de jembé à Kéla ;
- la réunion du grain des jeunes à Kéla ;
- une séance de jeu à Kéla où de très petits enfants imitaient l'accompagnement de la future jeune mariée par les griottes ;

- une session d'imitation et d'improvisation totale des jeunes adultes qui a, par la suite, pris la forme d'une véritable séance d'éloges laquelle a donné lieu à des récompenses financières de la part du public à Kéla ;
- un mini film sur les démarches de mariage par les griots réalisé sur place[76] (à Kéla) et entièrement basé sur l'improvisation.

- Les séances de palabre

Nous avons enregistré un total de six palabres dont une à Niagassola et cinq autres à Kéla. Tandis que trois concernaient les démarches tournant autour de notre recherche, deux autres furent quant à elles provoquées d'un côté par les deux apprentis guinéens (que nous avons évoqués plus haut) en vue de renouveler leur désir de poursuivre leur formation à Kéla ; et d'un autre côté par un nouvel apprenti griot venu d'un village éloigné pour apprendre les panégyriques des patronymes fortement représentés dans sa contrée. Le dernier enregistrement a concerné le compte-rendu des démarches / cérémonies de mariage (*fudu dantegeli*).

- Les séances d'entretien

Comme nous l'avons signalé plus haut lors de la description des entretiens, nous avons réalisé deux genres d'entretien :

- les entretiens préalables avec les garants de la tradition qui s'élèvent à sept dont deux à Niagassola et cinq à Kéla ;
- les entretiens post-enseignement qui se chiffrent à sept sur le site de Kéla. Ils se répartissent comme suit : un avec les apprentis de la parole chantée ; deux avec les apprentis de la parole dite ; un avec le chef des membres du *grain* décrit plus haut ; et enfin trois avec les garants de la tradition.

[76] Grâce à l'aide d'un collègue ivoirien (Abou Koné) et d'une chercheuse hollandaise (Nienke Muurling).

- Les séances d'enseignement

Les séances d'enseignement qui se sont essentiellement déroulées à Kéla ont fait l'objet de trois groupes d'enregistrement :

- un premier groupe concernait les séances réservées à la musique
- un deuxième s'est intéressé à la parole chantée
- et enfin un troisième sur la parole dite avec deux sous-groupes à savoir : d'un côté les visiteurs apprentis griots et de l'autre les enfants de la famille.

- Les séances de causerie avec les apprentis griots devant le public

Il y en a eu trois à Kéla. La première (entre les apprentis griots, leur maître et ses pairs) faisait office de séance de préparation à la grande causerie. La deuxième s'est plutôt déroulée devant un public élargi constitué d'experts et de non experts ; tout comme la première celle-ci concerne les deux apprentis guinéens au sujet de la parole dite. La troisième séance quant à elle constituait une causerie avec les enfants Diabaté dans leur quête de la maîtrise des éléments censés faire d'eux les dignes héritiers de leurs parents.

TRAITEMENT ET MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

D'une manière générale, les données recueillies sont très variées, et ceci pour les principales raisons suivantes. D'un côté notre recherche est exploratoire, et de l'autre, la formation du griot s'inscrit socialement dans un large projet éducatif traditionnel où diverses composantes (des plus générales aux plus spécialisées) sont valorisées (Kéita, 1995) dans un contexte culturel considéré comme très riche et dont les apports ne sauraient être négligés pour la formation. Cette richesse oblige le chercheur, qui veut rendre compte efficacement des enjeux de la formation qu'elle soit spécialisée ou pas, à s'intéresser à toute la complexité socioculturelle du contexte dans lequel il travaille, même si cela ne touche pas directement son objet d'étude qui en est peu ou prou solidaire.

Ce souci de ne rien perdre qui puisse nous éclairer sur la question de la formation des griots nous a amené à recueillir des données très variées dans la mesure où elles relèvent de plusieurs domaines. Si l'inconvénient d'une telle approche réside dans la saturation des

données, son avantage consiste dans le fait que, dans notre contexte d'étude, elle devrait fournir un panorama assez représentatif des enjeux liés à l'éducation du jeune griot.

En ce qui concerne la présente recherche, il faut préciser que toutes ces données ne sont pas totalement exploitables, soit à cause de problèmes techniques ou encore parce que nous avons estimé après une première analyse qu'elles s'éloignaient un peu trop de nos préoccupations didactiques qui, rappelons-le, visent essentiellement la transmission de la *parole dite* par les griots. Toutefois, après l'explicitation du traitement des données, nous allons, dans ce qui va suivre, indiquer les critères qui vont déterminer le choix des protocoles à analyser ou, plus généralement, à prendre en compte lors de certaines macroanalyses. Ces indications seront complétées par la définition des unités et des catégories d'analyse.

Le traitement des données[77]

Comme nous l'avons signalé plus haut, plusieurs films ont été réalisés à l'aide de caméras numériques. Après l'enregistrement des séances, le contenu des cassettes vidéo (Mini-DV) a été transféré sur support informatique, puis transformé (à travers le logiciel *Ulead Video Studio*) en fichiers vidéo compressés format MPEG, pour enfin être gravé sur des CD-ROMs. Grâce au logiciel *Transana*[78] qui est un outil de transcription et d'analyse qualitative, nous avons eu la possibilité d'exploiter ces fichiers en faisant défiler les images filmées ainsi que leur transcription dans deux fenêtres, l'une contenant les images et l'autre constituant un espace vide où il nous a été donné de faire leur transcription. *Transana* offre aussi au chercheur la possibilité de coder les données afin de faire correspondre exactement les images visionnées à leur transcription ; cette possibilité a beaucoup facilité la recherche des passages spécifiques lors de la transcription, ainsi que l'analyse des données par la suite.

En ce qui concerne la transcription, nous avons procédé à une transcription des séances en malinké, puis à une traduction simultanée en français des interactions ainsi récoltées. Ce travail n'ayant pas été fait par des experts linguistes, c'est l'occasion pour nous, dans cette rubrique, de signaler une des faiblesses de notre dispositif ; notamment sur le plan de la

[77] Cette partie s'inspire largement du mode de traitement opérationnalisé par le GRAFE (Schneuwly, Dolz, & Cordeiro, 2005).

[78] Il s'agit d'un logiciel développé dans le cadre du projet '*Digital Insight*' de l'université de Wisconsin (USA).

transcription qui contient des erreurs orthographiques et des coupures de mots qui doivent encore être vérifiées par un expert en la matière. La traduction en français n'est pas optimale. Faute de moyens adéquats, les éloges, tout comme certains proverbes, ne sont pas systématiquement traduits ; mais, prise dans son ensemble, la traduction obtenue est fidèle et nous procure une base fiable pour l'analyse. La traduction en français a choisi de garder les traces d'un langage oral, avec ses scories et une certaine proximité avec la langue locale (en l'occurrence, si un locuteur utilise le même mot deux fois en malinké pour marquer l'emphase, nous gardons la trace de cette emphase en français en reproduisant la même chose, comme on peut par exemple le voir dans cette affirmation appuyée : « il est de Djenné Djenné »).

Notre dispositif donne lieu à une présentation des protocoles en version bilingue. Chaque locuteur est identifié par ses initiales. Les modalités de transcription (reprécisées dans chaque séance transcrite) sont inspirées du groupe GRAFE[79] de l'université de Genève. Ces modalités sont parallèlement complétées par d'autres codes de transcription (notamment Gadet, 1989). Certaines dimensions prosodiques, gestuelles, la disposition spatiale des acteurs, leur déplacement, le matériel et sa disposition ne sont intégrées que pour autant qu'elles soient considérées comme pertinentes pour la compréhension de la médiation didactique.

Le synopsis comme outil de réduction de données

En raison de la masse de données recueillies, nous nous sommes servi du synopsis[80] dans une première phase d'analyse permettant de réduire les données. En effet, étant donné que la leçon transcrite est assez complexe du fait des multiples facteurs qui la déterminent, la réduction dont il est question ici appelle des choix méthodologiques. Ces choix doivent ainsi permettre de rendre compte de la hiérarchie, des différentes variations dans la co-construction de l'objet d'enseignement et d'apprentissage tout en permettant d'en déceler les constantes ; de telle sorte qu'« en observant comment l'objet d'enseignement est présentifié dans les différentes séquences en éléments hiérarchisés selon une logique séquentielle, nous

[79] Voir à ce sujet le document proposé en annexe.

[80] Le synopsis est un outil (de réduction de grandes masses de données) élaboré par le GRAFE (Dolz, Ronveaux, Schneuwly, 2006) dont nous nous inspirons une fois de plus dans cette partie.

[puissions] comprendre la morphogenèse de l'objet d'enseignement » (Schneuwly & Dolz, à paraître).

C'est l'objectif de la recherche qui oriente les choix de réduction de l'information contenue dans la séance d'enseignement. Dans notre cas, il a été question d'identifier comment l'objet d'enseignement se dépliait sous l'action conjointe de l'enseignant et de l'apprenant. Pour ce faire, nous sommes passé par les étapes suivantes :

- première série de lecture de la séance d'enseignement et d'apprentissage dans le but d'en faire un premier découpage séquentiel non encore hiérarchisé. Le chercheur lit la transcription dans sa linéarité en prenant des notes ou en l'annotant de manière à dégager, sous forme d'hypothèse à confirmer au fil des lectures, les unités constitutives de l'objet. La lecture se fait dans une attitude d'*attention flottante* où nous recourons à divers signes de changement (consigne, thème, interlocuteur, forme de travail, etc.) pour établir ces unités ;
- deuxième série de lecture dans le but de dégager le niveau où les apprenants interagissent avec l'objet d'enseignement ou une composante de cet objet. C'est le niveau de ce que Schneuwly et Dolz appellent « activités scolaires » qui, dans le cas de notre corpus, sont davantage fonction de la forme sociale de travail ;
- troisième série de lecture orientée vers les activités dans le but de regrouper ces unités séquentielles en unités superordonnées. C'est dans cette phase que nous essayons de faire ressortir la logique de l'enseignement en nous focalisant uniquement sur le regroupement des activités auxquelles nous attribuons des niveaux hiérarchiques. Il s'agit donc ici d'une reconstruction a posteriori de l'action didactique grâce au travail interprétatif du chercheur qui fait un mouvement de va-et-vient entre les différents niveaux (supérieurs, intermédiaires et inférieurs) en vue de vérifier et de réajuster les premières hypothèses de manière à clarifier le découpage de l'objet d'enseignement sous forme hiérarchique.

Les différentes étapes susmentionnées nous ont permis d'élaborer des synopsis sous forme de tableau standard de manière à rendre les différentes séances facilement comparables entre elles. Différents indices que nous préciserons progressivement viennent enrichir le travail interprétatif évoqué supra. Ainsi, le tableau de chaque séance comprend les six colonnes suivantes.

- *Le lieu* : il est à souligner que l'enseignement pouvant advenir n'importe où dans notre cadre de recherche sur la transmission de la tradition orale ; cet élément nous a semblé important dans la mesure où, par rapport à certaines de nos questions de recherches, il pouvait déjà constituer un indice du caractère décroché de la séance d'enseignement. De même, il s'agit également là d'un élément qui nous permet de mettre en évidence la manière dont le savoir circule entre le système didactique principal (sous l'égide du maître de la parole) et le système didactique auxiliaire (incarné notamment par le travail de l'apprenant avec le répétiteur dans son domicile privé).
- *L'objet* : conformément à notre contrat de recherche, l'objet d'enseignement n'étant pas prédéfini – comme dans le projet du groupe GRAFE dont nous nous inspirons pour réaliser nos synopsis –, il nous semblait nécessaire d'intégrer cette colonne dans nos synopsis dans la mesure où plusieurs objets pouvaient d'ailleurs être enseignés lors de la même séance. Soulignons également que la colonne « objet » s'étend également au-delà de l'objet d'enseignement en faisant ressortir des éléments de digression n'ayant peut-être pas de lien direct avec celui-ci, mais influençant son déroulement temporel (comme les salutations qui vont marquer le début ou la fin d'une séance).
- *Le niveau* : comme le groupe GRAFE, nous avons retenu trois niveaux en vue de rendre compte du découpage des dimensions de l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Cette colonne permet de faire ressortir le codage séquentiel et hiérarchique que nous avons réalisé. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, la délimitation de ces niveaux s'est faite dans un mouvement de va-et-vient qui a permis d'obtenir trois niveaux de classement hiérarchique et un niveau à part ne répondant pas au classement hiérarchique.
  - Le niveau inférieur (ou niveau n-n-n) est le niveau des « activités ». Son découpage est influencé par la consigne et davantage par la forme de travail qui indique le passage à un nouveau type d'activité à propos de l'objet d'enseignement.
  - Le niveau intermédiaire (ou niveau n-n) est un niveau semi-englobant qui montre les différentes étapes du travail des partenaires de l'action didactique à propos de l'objet d'enseignement/apprentissage. Ce niveau qui est à mi-chemin entre les activités et l'objet médiatisé permet de rendre compte des

subdivisions opérées par l'enseignant. Il est réalisé après les deux autres niveaux dans une tentative de subdiviser (en sous-groupes) les activités qui tournent autour de la même finalité, mais qui diffèrent au niveau du découpage intermédiaire de l'objet.

- Le niveau supérieur (ou niveau n) est le niveau super-englobant de l'objet d'enseignement/apprentissage. Les principaux critères que nous avons utilisés ont été la constante de l'objet associée au mode de travail.
- Le niveau plat (ou niveau 0) concerne les niveaux qui sont en dehors, entre-deux, voire en dessus de l'objet d'enseignement ; il s'agit de ce que le groupe GRAFE a défini comme : *intermède*, *transition* et *insert*. Les *intermèdes* correspondent à des événements qui sont en dehors de l'objet d'enseignement. Les *transitions* marquent des étapes intermédiaires qui correspondent par exemple aux résumés rétro- et/ou proactifs, ou aux annonces / négociations de plan ou programme de la séance d'enseignement. Ils peuvent aussi marquer le prolongement d'une thématique après que l'enseignant ait annoncé la fin de la séance. Les *inserts* sont des moments de décrochement en relation plus ou moins forte avec l'objet enseigné. Il s'agit également des moments méta- où des réflexions sont faites sur certains aspects de l'apprentissage ou du métier de griot.

- *Le repère* : cette colonne permet de mettre en lien l'unité décrite dans le synopsis avec la transcription. Son balisage renseigne sur la durée de la séance, ainsi que le moment où l'unité décrite se passe (l'indication temporelle correspond au marquage temporel de la bande vidéo et du texte de la transcription).
- *La forme sociale de travail* (désormais « FST ») : cette colonne indique la manière dont l'objet ou l'une de ses composantes est travaillé. Le changement de forme a très fréquemment correspondu à un changement d'unité ou à un changement de niveau. Contrairement au groupe GRAFE, les codes que nous avons adoptés peuvent être inscrits au niveau intermédiaire ou supérieur en cas d'absence du niveau qui le précède. Nous distinguons les FST suivantes :
    - D : il s'agit d'une modalité de travail ou de négociation sous forme de dialogue entre l'enseignant et l'apprenant ;
    - E/R : il s'agit d'une modalité de travail fait d'énonciation (de la part de l'enseignant) et de répétition (de la part de l'apprenant) ;

- Ré : c'est une forme de travail faite de récitation de la part de l'apprenant sous l'instigation de l'enseignant ;
- ER/Ré : il s'agit d'une modalité de travail où l'enseignant combine en une seule unité l'énonciation - répétition et la récitation ;
- Q/R : c'est une modalité de travail sous forme de question - réponse entre l'enseignant et les apprenants ;
- M : il s'agit pour l'apprenant d'un travail par écoute d'un exposé ou explication de l'enseignant ;
- DM : cette modalité de travail ne concerne que les panégyriques. Il est question ici des moments où l'enseignant fait une déclamation magistrale ou solitaire d'une série de panégyriques qu'il demande aux apprenants d'écouter attentivement.

- *La description* : cette colonne constitue le cœur du synopsis, car c'est ici que sont décrites les actions didactiques. Deux moyens de description sont utilisés en fonction des niveaux. Pour le niveau supérieur (n) et celui qui est intermédiaire (n-n), nous nous sommes servi de l'*étiquetage* des unités englobantes sous forme nominale des principaux verbes d'action qui sont complétés par des détails globaux sur l'action en cours. Pour le niveau inférieur (n) et le niveau plat (0), nous avons réalisé un *résumé narrativisé* qui explique ce qui se passe dans les unités (niveau n) ou en dehors (niveau 0) dans le but de donner une idée globale de la construction de l'objet enseigné. La narrativisation reste très proche de ce que dit l'enseignant, des tâches qu'il donne aux apprenants.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule	*Salutations*	*Intermède*	*00'01 – 00'25*	*D*	- *Entrée dans la salle d'OD, salutations et bénédictions d'usage.*
	Éloges	1	00'26 – 33'15		- Enseignement de l'éloge de *Nourou Soma* et des *Massalen* à OD
		Insert	*00'26 -*	*D*	- *Conseils pratiques du MP à l'endroit de son apprenti.*
		Transition	*- 01'54*	*D*	- *Annonce du programme de la séance par le MP.*
		1-1	02'20 – 05'30	M	- Enseignement de l'éloge de *Nourou Soma*
		1-1-1			Sur demande de l'apprenant, récitation par lui-même de l'éloge de *Nourou Soma* deux fois.
		1-1-2			Explication du contexte historique du panégyrique de *Nourou Soma* par le maître.
		1-2	05'31 – 14'30		- Récitation de l'éloge des *Massalen*
		1-2-1		Ré	Sur demande du MP, OD récite l'éloge des *Massalen* avec difficultés.
		1-2-2		E/R	Le MP reprend la partie de l'éloge concerné avec son apprenti qui répète chaque vers après lui.
		1-2-3		Ré	Sur demande de son maître, OD récite plusieurs fois la partie étudiée.

Figure 6.6 – Extrait du synopsis des quatorze premières minutes de la leçon intitulée « *Enseignement et récitation des éloges* »

La sélection générale des extraits à analyser

Comme nous le verrons dans la prochaine section, nous avons procédé à plusieurs types d'analyses que nous voulons complémentaires. Peut-être faudrait-il à ce sujet rappeler que si notre travail compte se focaliser en aval sur les apprentissages langagiers, une partie de nos questions de recherche en amont porte sur le volet « formation » en général : « Comment fait-on pour devenir griot professionnel ? Qu'offre le site de Kéla en matière de formation des griots ? Y a-t-il des spécialités qui se rapprochent des contenus disciplinaires ? Quelles sont-elles ? Etc. ». Étant donné que la formation du griot fait partie d'un projet social qui se fait, comme nous le verrons dans le chapitre VII, dans un mouvement d'enrichissement mutuel entre la formation générale (intégrée à la vie de tous les jours) et la formation professionnelle (fondée sur des spécialisations dans des domaines comme la musique, le chant, la parole), il nous a paru important d'expliciter et d'analyser la manière dont tous ces éléments se mettent en place, avant de nous centrer spécifiquement sur l'analyse de cas d'enseignements langagiers.

Ainsi, dans le but de stabiliser certains outils transversaux sur lesquels se fondent les processus de transmission de différents domaines de l'oralité sur le site investigué dans sa globalité, nous proposons d'exploiter nos données de la manière suivante. Les éléments de formation générale vont nous servir de base pour comprendre comment les jeunes griots s'imprègnent et s'approprient progressivement de leur culture dans les différents cadres dans lesquels ils se retrouvent et sont appelés à interagir avec des pairs ou des adultes. En ce qui concerne les transmissions de type spécialisé qui, dans ce cadre précis, ne relèvent pas de la *parole dite*, nous envisageons de ne recourir qu'à des descriptifs synthétiques. En effet, nous pensons que pour les types de transmissions non langagiers, les résumés de chacune des séances décrochées réalisés dans cette perspective fourniront suffisamment d'éléments permettant de fonder ce type d'analyse qui se veut transversale. De la même manière, vu la masse importante de données contenues dans les entretiens, nous proposons de ne retenir dans les transcriptions que les points forts censés éclairer nos analyses.

Le cœur de notre travail concerne les apprentissages langagiers, aussi proposons-nous de focaliser nos analyses détaillées essentiellement sur les différents types d'enseignements décrochés qui sont dévolus à ce thème. Il semble donc impératif ici de travailler prioritairement sur les transcriptions détaillées des séances qui portent sur l'enseignement de la parole publique aux apprentis griots. À ce sujet, signalons que pour des raisons techniques (de son défectueux), nous ne pourrons exploiter que les séances d'enseignement avec ceux que nous avons nommé supra « visiteurs apprentis griots » qui ne font pas partie de la famille Diabaté (des griots de Kéla). Avec le groupe des visiteurs, nous n'avons pas toujours été en mesure d'enregistrer la formation dans sa totalité ceci en raison des difficultés techniques et de notre emploi du temps de recueil de données dont la durée était très souvent limitée par rapport au temps de formation qui, quant à lui, s'étale sur toute la saison sèche ; voire au-delà de celle-ci.

Ainsi, en fonction des intérêts de recherche que nous venons de présenter, nous comptons alimenter nos analyses par les données suivantes que nous présentons sous forme de tableau[81] ci-après :

[81] Nous reviendrons plus en détail sur certains éléments contenus dans ce tableau.

Type de données	Forme d'exploitation	Analyses envisagées
1. Entretiens préalables et post-enseignement	Transcription des points pertinents pour l'analyse	Analyse de contenu (uniquement en guise de complément des trois analyses principales qui vont suivre)
2. Organisation socioculturelle et formation générale	Description panoramique	Macroanalyse (perspective émique)
3. Toutes les séances décrochées d'enseignement spécialisé (à l'exception de la parole dite)	Résumés des séances	Microanalyse (perspective émique et étique : recherche d'éléments transversaux)
4. Séances décrochées d'enseignement/apprentissage d'objets langagiers (parole dite)	Protocoles intégralement transcrits	Microanalyse (perspective étique)

Figure 6.7 – Proposition de sélection en fonction des analyses

Nous sommes ici en présence de plusieurs types de données que nous exploitons différemment en fonction de notre centre d'intérêt qui, faisions-nous remarquer plus haut, porte sur l'enseignement de la parole publique au jeune griot. Le degré d'élaboration, de traitement, de transformation, de standardisation ou d'exploitation des données recueillies montre le type d'analyse que nous ciblons. Nous précisons que ce sont ces analyses qui devraient en principe nous permettre de comprendre et de mieux situer le type et la modalité d'éducation donnée aux futurs griots professionnels. Cependant, ces données empiriques que nous avons à disposition étant assez complexes et vouées à différentes analyses, il est important de poser certaines bases théorico-méthodologiques dans le sens de définir les unités qui ont été jugées pertinentes (par rapport au contexte socioculturel de la tradition orale) pour une analyse approfondie.

Les unités d'analyse

Poser le problème d'unités d'analyse revient inexorablement à soulever celui plus général de méthode de travail. Dans toute recherche en effet, le résultat sera tributaire de la méthode de recherche que certains auteurs (Vygotski, 1997 ; Coll & Marti, 2001) estiment capitale

pour le chercheur qui veut rendre compte de certains processus comme la co-construction ou la transmission des savoirs par exemple. Pour les auteurs précités, une bonne méthode de recherche ou une méthode d'analyse adaptée à l'objet étudié objective et optimise les résultats escomptés.

En prolongement de ce raisonnement, il est par conséquent proposé, si on veut rendre compte efficacement de certaines formes de fonctionnement, de définir préalablement des *unités d'analyse*. Comme le soulignent Coll et Marti (2001, p. 44) « en tant que charnière entre la théorie et les données empiriques, l'unité d'analyse est placée au cœur même des choix théoriques et méthodologiques ». Il s'agit bien ici non pas d'un choix d'unités d'analyse, car précisent les mêmes auteurs « elles n'existent pas toutes prêtes préalablement à son utilisation », mais d'une construction qui implique qu'on prenne « qu'on le veuille ou non, un certain point de vue sur les processus de fonctionnement de la pensée et on en laisse tomber d'autres » (p. 44).

Ce point de vue implique nécessairement qu'on fasse le deuil de certains aspects ou dimensions des données que le chercheur estime méthodologiquement moins pertinents pour rendre compte de l'objet étudié. Par la même occasion, cette situation montre toute la difficulté qu'implique la construction des unités d'analyse car, comme le mentionnent les auteurs précités, à cette étape il s'agit aussi bien d'« un moment décisif de la démarche méthodologique empruntée dans toute recherche, qu'une partie essentielle de la démarche théorique dans laquelle s'inscrit la recherche et au développement de laquelle on veut contribuer avec les résultats et leur interprétation » (p. 44.).

Afin de régler le problème relatif à la difficulté susmentionnée, Vygotski (1997) propose de privilégier un type d'analyse qui « pourrait être comme une analyse qui décompose un tout complexe en *unités de base* » (p. 53). Il ne s'agit pas ici d'une simple décomposition en éléments qui ne rendent pas fondamentalement compte du tout. En donnant pour exemple l'étude des molécules et du mouvement moléculaire comme clé de l'explication des propriétés singulières de l'eau, cet auteur explicite davantage sa conception de l'*unité de base* : « Par unité de base nous entendons des produits de l'analyse tels qu'à la différence des éléments ils possèdent *toutes les propriétés fondamentales du tout* et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables » (p. 54).

Si chez Vygotski nous retenons l'idée générale du choix d'unités d'analyse comme point nodal de notre méthode d'analyse, nous éprouvons une certaine difficulté méthodologique à l'opérationnaliser dans le cadre de notre recherche comme une seule unité de base

indécomposable qui conserve les *propriétés spécifiques du tout*. Cette difficulté est due au fait que la construction des connaissances s'élabore de façon différente selon le domaine envisagé. Dans un cadre de recherche comme le nôtre sur la tradition orale nous sommes en présence d'une série d'enjeux sociaux qui, d'un point à l'autre de la chaîne, exigent un changement ou redéfinition des unités qui tienne compte des spécificités des situations observées. Nous verrons par exemple que le jeune griot est formé dans plusieurs cadres ludiques, pratiques ou initiatiques, mais dont les finalités, lorsqu'elles sont didactiques, peuvent varier en fonction des situations. Cet état de choses oblige le chercheur à envisager une série d'unités d'analyse qui permette de saisir à des degrés différents tous ces éléments qui concourent à la formation du griot.

Face aux essais de construire des unités d'analyse différentes qui tiennent compte de tous ces enjeux, Coll et Marti (2001) estiment que les efforts pour y parvenir devraient plutôt s'orienter dans le sens de construire un *système d'unités d'analyse* susceptible de rendre compte de leur *interconnexion* et de leur *dépendance mutuelle*. Parlant du cadre scolaire par exemple, ces auteurs indiquent qu'« il faut bien que ce soient des unités, en pluriel, car la complexité, la multiplicité et la diversité des niveaux impliqués dans la construction des connaissances en situation scolaire rend illusoire la prétention de vouloir les saisir à l'aide d'un seul type d'unités ».

La complexité du cadre qui est le nôtre nous impose également de construire un système d'unités d'analyse qui puisse nous permettre de cerner et de saisir tous les enjeux inhérents à la formation des jeunes griots. Aussi proposons-nous d'appréhender notre objet de recherche à travers deux unités de base qui correspondraient aux deux niveaux précédemment définis (à savoir macro- et microanalyse).

La première unité devrait être capable de rendre compte des différents éléments qui concourent au partage social de la tradition orale. Étant donné que dans ce premier niveau nous sommes dans une perspective générale qui tente de saisir, dans leurs grandes lignes, les différents cadres éducatifs en vigueur sur notre site d'investigation, nous proposons que les seuls *cadres culturels* (potentiellement porteurs d'apprentissage comme les veillées populaires, les cérémonies culturelles, les palabres, etc.), c'est-à-dire les seules activités englobantes et socialement organisées ou improvisées autour d'un objet socioculturel, soient choisis comme première unité de base. À ce niveau, nous considérons que c'est l'*objet socioculturel* (celui qui provoque le rassemblement, celui qui en est le centre d'intérêt comme par exemple le chant, la musique, ou encore la répétition du *Mansa Jigin*) qui constituera

l'unité d'analyse permettant d'élucider les différentes activités répondant à notre cadre d'analyse sur la transmission et l'acquisition des savoirs ou savoir-faire de base qui ouvrent les portes de la spécialisation.

Comme deuxième unité, nous proposons de nous focaliser sur les *séances décrochées* qui se rapprochent davantage de notre objet de recherche. En effet, cette deuxième base est le point d'ancrage par lequel peuvent globalement être cernés les différents modules qui font l'objet d'un enseignement spécialisé à Kéla. En d'autres termes, c'est très précisément sur la *séquence d'enseignement* (Schneuwly, 2007) prise comme unité de base, déjà opérationnalisée en didactique des langues, que nous nous fondons pour mettre en relief toutes les activités qui sont organisées en vue d'assurer la transmission systématique d'un objet d'enseignement. Nous sommes encore ici à un niveau général nous permettant d'isoler un ensemble d'activités qui tendent à médiatiser un contenu clairement déterminé. Notre objectif étant d'appréhender le type de formation langagier en vigueur sur le site concerné, nous optons de prendre comme unité d'analyse l'*objet d'enseignement*. C'est à travers cette unité que nous montrons, à un niveau d'analyse beaucoup plus bas et détaillé que le précédent, comment la sémiotisation du contenu s'opère. Ce contenu, rappelons-le une fois de plus, concerne la parole dite ; il est déjà possible d'envisager que cette entrée par l'objet va probablement renseigner sur l'approche utilisée, le type d'objet langagier médiatisé et la décomposition qui en est faite.

La description des analyses

Étant donné que l'objet de notre étude est un objet culturel, fortement ancré dans la tradition mandingue, notre recherche se situe, en amont, dans le champ de l'anthropologie culturelle (Dasen, 2002). Cependant, en aval, étant donné son orientation vers des processus d'enseignement et de formation, nous nous retrouvons en plein cœur des théories et préoccupations didactiques, justifiant par-là même l'interdisciplinarité de notre recherche[82]. En effet, nous cherchons à étudier un phénomène (la formation des griots) à l'intérieur d'une culture (la culture mandingue), en nous intéressant par la même occasion, mais indirectement,

[82]La direction de la présente thèse s'est faite en co-tutelle entre deux enseignants : l'un didacticien des langues (professeur à l'université de Genève), et l'autre ethnologue, spécialiste de la culture mandingue (à l'université de Leiden).

aux différentes interactions entre le phénomène en question et cette culture. Avec le souci d'éviter le piège des stéréotypes, il est important pour nous de préciser que nous avons adopté deux postures complémentaires. Dans un premier temps, nous avons choisi d'adopter une approche plutôt « émique » (Jahoda, 1983) qui nous permet d'étudier le phénomène de l'intérieur, en le décrivant dans les termes culturels de la société en question (entretiens avec les acteurs ; observation et premières descriptions utilisant les conceptions des acteurs eux-mêmes). Dans un deuxième temps, sans pour autant les opposer et dans un souci d'approfondissement, nous avons cette fois orienté notre travail vers une approche « étique » qui nous donne l'opportunité de voir comment peut s'opérationnaliser la théorie de la transposition didactique dans un système autre que l'école « moderne » pour lequel elle a été conçue.

Pour ce faire, nous avons exploité deux modalités d'analyse qui, avons-nous précisé ci-dessus, sont appelées à être complémentaires. La première concerne une macroanalyse où interviennent trois axes à savoir :

- l'étude de l'organisation de la vie sociale et culturelle des griots ;
- l'analyse générale des différents cadres éducatifs répertoriés ;
- l'analyse transversale des séances décrochées.

Le premier axe questionne la manière dont les griots vivent et s'organisent en général. Comme nous le soulignions dans le cadrage théorique, l'oralité africaine étant également « cet environnement global qui conditionne […] la pensée et le comportement de l'artiste oral » (Kéita, 1995), l'étude de ce point semble primordiale pour un meilleur ancrage de notre recherche dans le mode de pensée de la société mandingue. Ainsi, il a davantage été question ici de se doter de clés socioculturelles qui puissent permettre de décoder les différents enjeux qui se jouent dans cette société, et spécialement celles qui ont un lien avec la transmission des traditions orales aux jeunes générations. C'est sur la base des entretiens, de l'observation et de la description des différentes activités quotidiennes ayant une fréquence significative ; ainsi que sur la base de la littérature déjà existante sur le sujet (notamment, Jansen, 2000, 2001) que nous avons isolé les principales composantes et axes forts par lesquels la perpétuation de cette tradition est nécessairement appelée à passer. De ce fait, il est possible de dire qu'il ne s'agit encore ici que d'une espèce de préparation de l'analyse qui va suivre, parce que ce sous-chapitre se fonde essentiellement sur le décodage du contexte socioculturel comme base générale pour aider à comprendre des phénomènes plus spécifiques de la profession (comme l'enseignement et l'apprentissage des savoirs et/ou savoir-faire). Il s'agit également pour nous

ici de commencer à tirer les premières implications didactiques qui vont progressivement être affinées ou convoquées ultérieurement pour éclairer la suite des analyses d'enseignements langagiers.

Le deuxième axe constitue le prolongement du premier dans la mesure où il permet d'étudier, toujours dans une perspective générale, les différents cadres éducatifs, mais surtout les formes que prend la transmission des traditions orales sur le site de Kéla. Cette opération qui s'appuie sur les « cadres culturels » comme unité de base vise donc à élucider les différents contours que peuvent prendre les modes de transmission des savoirs ancestraux dans le site observé, ainsi que la façon dont ils influencent et/ou conditionnent les apprenants. Pour ce faire, à l'exception des séances d'enseignement que nous considérons comme relevant d'une modalité à part[83], nous reprenons l'ensemble des données recueillies (animations publiques, activités sociales, séances de palabre, rites initiatiques, séances de divertissement et d'imitation) avec pour objectif de voir s'il est possible, à partir des « objets socioculturels »[84] qui créent le rassemblement, de parler d'apprentissage dans ces cadres ; mais également dans quelle mesure ? Dans chacun des cadres susmentionnés, nous questionnons ce qui peut s'apprendre et qui est en lien avec la profession en nous appuyant sur des cas qui dénotent un processus de transmission du savoir ou savoir-faire. Nous analysons à ce propos comment des enseignements, aussi ponctuels ou minimes soient-ils, pourraient contribuer à donner une formation générale aux jeunes griots.

Le troisième axe vise essentiellement les séances décrochées. Étant donné qu'il y a plusieurs types de séances, nous avons par conséquent choisi de passer par deux types d'approche. Le premier vise prioritairement à passer par la seule description des temps forts des modes de transmission des objets non-langagiers (différents de la parole dite), afin de situer progressivement le deuxième mode de transmission (celui de la parole dite) dans un contexte social où différentes formations sont déployées. L'intérêt principal de cette approche consiste par ailleurs à cerner l'approche didactique mise à contribution pour ces modes de transmission (autres que la parole dite) susceptibles d'éclairer les analyses fines qui vont suivre.

[83] Nous y reviendrons dans la prochaine synthèse intermédiaire où nous proposons un classement des différentes modalités éducatives.

[84] Il s'agit de l'unité d'analyse que nous avons définie pour ce premier cadre.

Cette macroanalyse se clôt par une synthèse intermédiaire qui part des analyses susmentionnées, pour répondre à l'une de nos principales questions de recherche au sujet de la modalité éducative qui caractérise la formation des griots. À cet effet, nous proposons un modèle opérationnel du système de formation des griots dans le village de Kéla. Modèle qui nous permet ensuite d'isoler les séances (de transmission des objets langagiers) comme prototypiques du dispositif de formation professionnelle ; nous consacrons la deuxième partie de nos analyses à ces séances.

La deuxième modalité d'exploitation des données concerne l'analyse approfondie de l'enseignement et l'apprentissage des objets langagiers. Cette dernière se fait également sur trois axes :

- l'analyse de chaque séance d'enseignement selon trois niveaux ;
- la focalisation sur l'apport du « méta » dans les interactions ;
- l'analyse du suivi des enseignements et des entours du processus de transmission de la parole.

L'analyse de chaque séance se fait selon trois niveaux. Le premier est une tentative de découper l'objet d'enseignement en ordonnant ses composantes les unes après les autres. Ce travail se fait à travers le synopsis qui est précisément à considérer, à ce niveau, comme produit ou résultat d'un mouvement de va-et-vient entre les protocoles (transcrits) et la description des séances qui intervient dans cette phase de travail. Cette dernière nous permet également de mieux isoler chaque objet d'enseignement dans le cas où plusieurs objets sont enseignés dans la même séance.

Le deuxième niveau est en quelque sorte une étape intermédiaire entre l'analyse de la linéarité chronogénétique de l'enseignement (pour en saisir les différentes étapes) et l'analyse (atemporelle) qui pointe les différents gestes fondamentaux mis à contribution dans chacune des séances d'enseignement.

Le troisième niveau est une sorte de synthèse qui brise la temporalité de l'enseignement pour faire ressortir, de façon transversale, les points saillants de chaque objet d'enseignement, qui est notre deuxième unité d'analyse. C'est à ce niveau que nous déterminons les gestes spécifiques de cet enseignement langagier tout en analysant les dimensions (de l'objet) sur lesquelles ils portent. C'est également le lieu pour confirmer nos hypothèses de recherche à propos de la conception des genres textuels comme outils pour des enseignements langagiers. Nous nous intéressons également au lien entre la spécificité de ces outils et le type de gestes qu'ils génèrent dans le cadre de cette formation à la parole dite.

Après l'étude des gestes, le deuxième axe se focalise sur l'analyse du « méta » dans les interactions du processus de transmission des savoirs langagiers. C'est ici que se révèle la spécificité du didactique qui réside dans le fait de « montrer » ou de « pointer » par la langue des éléments qui concernent l'objet et qui sont censés faciliter son apprentissage. À ce titre, le « méta » constitue un outil sémiotique particulièrement efficace pour enseigner l'objet à travers la langue ; mais aussi pour le cerner par l'analyse. Il s'agira donc ici d'une tentative d'étudier l'impact de cet outil spécifique d'enseignement à travers les trois hyperonymes « méta » définis supra (à savoir : le métalinguistique, le métacommunicatif et le métadiscursif). La perspective étant celle de voir comment ces outils enrichissent ou pas la construction de l'objet d'enseignement.

L'analyse du suivi des enseignements constitue la dernière étape de notre travail. Ici, nous essayons de cerner la construction de l'objet enseigné dans le temps didactique ; notamment à trois moments-clés qui correspondent à des étapes cruciales de la formation des griots à Kéla. Il est question à ce point précis de voir s'il y a des structures de relais prévues dans la formation pour mettre en place, évaluer ou renforcer les enseignements donnés par le maître de la parole.

Cette dernière étude se fait à travers les trois études des cas suivants :

- la présentation d'un nouvel apprenti ;
- les séances de travail avec un répétiteur ;
- la causerie évaluative en public (ou le jelitolon).

Cette dernière modalité d'analyse exige de nous que nous recourions aux synopsis de ces séances avant de dresser leurs implications didactiques.

CHAPITRE VII

LA GRAINE DU MÉTIER DE GRIOT À KÉLA

Avant d'entamer l'analyse des séances d'enseignement et d'apprentissage au sujet des savoirs langagiers, il y a tout d'abord lieu de s'interroger sur le mode de vie des griots que nous avons observés. Comment vivent-ils ? Pratiquent-ils d'autres métiers ? Comment s'organisent-ils par rapport au métier de griot ? Bien plus, comment conçoivent-ils la formation ? Toutes ces questions correspondent surtout à un besoin central d'étudier l'organisation socioculturelle des griots de Kéla, dans l'optique de cerner tout ce qui constitue la graine qui pourrait mener vers le métier de griot. En effet, nous postulons que commencer par une étude du contexte social et culturel dans lequel les griots de Kéla évoluent peut constituer un atout majeur pour cerner les prémisses de la formation et en comprendre les enjeux dans ce cet espace précis. L'étude de l'organisation socioculturelle est complétée par celle des cadres d'activités culturelles qui sont traditionnellement considérés comme des canaux par lesquels des pans de la tradition sont transmis aux jeunes générations. Nous tenterons d'élucider ce qui est précisément transmis dans ces cadres et qui pourrait contribuer à préparer au métier de griot. Une autre partie de ce chapitre va quant à elle s'orienter vers les séances d'enseignement et d'apprentissage qui sont centrées autour d'un objet de savoir clairement déterminé. La dernière partie du présent chapitre constitue une synthèse qui se propose de caractériser les différentes modalités éducatives de Kéla en fonction de l'action qui y est déployée.

ORGANISATION DE LA VIE SOCIALE ET CULTURELLE

La vie socio-économique des Diabaté de Kéla

Les Diabaté de Kéla sont des descendants de griots. Ils se réclament tous du même ancêtre *Kala Jula Sangoyi*[85], dont l'un des descendants (*Damori*) a été le premier à s'installer à Kéla. Le mode de vie de ces griots est calqué sur une tradition plusieurs fois séculaire. Cette tradition orale a souvent été présentée comme étant le fruit d'une transmission à l'intérieur de leur groupe social d'appartenance ; car, pour devenir griot, il faut naître d'une famille de griots. Une telle affirmation suscite plusieurs questions, dans le présent travail, quant à la portée de la transmission dont il est question ici. En effet, les griots reçoivent-ils tous la même éducation ? Quels seraient les principes de cette éducation ? Exercent-ils tous le métier de griot par la suite ? Par rapport aux griots de Kéla, quels sont les éléments du cadre socioculturel qui permettent de mieux comprendre les enjeux liés à la profession des griots de ce village ?

Ces questions touchent à la première partie de la thèse que nous défendons sur la différence qu'il y aurait à fonder entre, d'une part, l'héritage des griots ou leur potentiel héréditaire (fruit du statut social et familial) et, de l'autre, le processus d'appropriation culturelle ou d'enseignement et apprentissage (qui mène à l'exercice de la profession). Pour y répondre, nous nous inspirons des travaux d'auteurs (Camara, 1986, 1990 ; Jansen, 2001 ; etc.) qui abordent certains aspects des questions susmentionnées.

Cependant, étant donné que notre travail prend une orientation différente à travers un questionnement qui vise à éprouver la première partie de la thèse ci-dessus, il nous a également semblé nécessaire de poser un regard différent qui permet précisément d'expliciter les prémisses de l'éducation dans le contexte de Kéla. Ce regard nous permet d'affiner les considérations générales que nous avons énoncées dans le premier chapitre sur les griots, en nous intéressant plus spécifiquement à certains aspects de l'organisation sociale des griots du village qui est considéré comme un *centre de formation*[86] (Cissé & Kamissoko, 1988). Le

[85] C'est autour de ce personnage que gravitent tous les vers contenus dans le panégyrique des Diabaté.

[86] Pour nuancer la portée de cette affirmation, voir par ailleurs la critique que Jansen (2002) fait sur le sujet.

choix, qui est ainsi opéré, explique que nous démarrions notre analyse par l'étude des phénomènes qui permettent de mieux comprendre le contexte social dans lequel les griots évoluent et qui vont apporter un début d'éclairage sur les enjeux de la formation. En d'autres termes, il s'agit d'abord pour nous de poser des bases importantes qui montrent l'organisation générale des griots de Kéla et qui vont progressivement nous permettre d'appréhender les enjeux sociaux qui mènent ou non vers la profession.

- Les métiers des Diabaté

La première question que nous nous posons en début de ce chapitre concerne la situation professionnelle des Diabaté de Kéla. Pour répondre à cette question, nous allons nous servir des données issues du questionnaire que nous avons fait passer aux adultes Diabaté sous forme de fiche qui renseigne sur la ou les profession(s) qu'ils exercent. Il ressort de l'étude de cette fiche professionnelle que nous avons élaborée, que tous nos informateurs n'exercent pas la même profession. Néanmoins, nous observons que 4 métiers émergent du lot, à savoir : employé d'entreprise, agriculteur, commerçant et profession de griot.

Le premier métier de la liste est exercé à plein temps. Nous constatons qu'il est plus le fait de la tranche d'âge entre 21 et 40 ans. Tous ceux qui exercent en qualité d'employé dans une entreprise vivent en ville[87] (majoritairement à Bamako). Si tous attestent participer aux grands événements traditionnels de leur communauté (notamment la grande cérémonie du *Kamabolon*), il est néanmoins possible de pointer la distance que prend ce groupe de Diabaté citadins vis-à-vis de la place que peuvent occuper les traditions orales dans leur situation professionnelle. En effet, que ce soit pour des raisons de savoir ou de savoir-faire, pour des raisons financières ou en raison du taux d'occupation effective qui ne laisse plus de place à une quelconque activité secondaire, l'analyse de nos informations montre qu'aucun des sujets n'indique en aucun cas, un quelconque pourcentage du temps consacré à l'exercice du métier de griot en tant qu'activité et source de revenus.

Comme signalé ci-dessus, les métiers d'agriculteur et de commerçant émergent également de la liste. Ces activités lucratives concernent quasiment toutes les tranches d'âge. Nous constatons par ailleurs que la grande majorité des travailleurs de cette liste résident à Kéla,

[87] Notons qu'il est question ici d'une tendance générale de la période où le questionnaire a été rempli, car il y a un flux permanent de ces personnes entre la ville et le village.

leur village d'origine. Une information importante qu'il faudrait également retenir concerne le taux d'occupation dévolu à ces métiers. En effet, ces derniers sont tous déclarés être pratiqués à temps partiel. L'autre partie du temps, qui varie entre 10 et 50 % en fonction des cas, est consacrée à l'exercice du métier de griot. Ce partage (même inégal) du temps de travail entre ces différents métiers et celui de griot peut s'expliquer de deux manières. Il y a tout d'abord le lieu de vie ou le contexte social qui est favorable autant à l'un qu'à l'autre ; mais surtout, la richesse culturelle offre non seulement de multiples occasions de revêtir le costume de griot, mais exerce également une sorte de pression[88] constante qui fait qu'il est difficile de s'y soustraire. Deuxièmement, comme nous l'avons vu dans la partie méthodologique, la grande saison sèche n'étant pas idéalement propice à l'agriculture et aux activités qui lui sont connexes voit souvent la vie culturelle prendre naturellement le pas sur ce type d'activités. Ainsi, chaque année, de février à juillet, ces agriculteurs réduisent leur temps de travaux manuels au profit des loisirs et de la culture que la profession de griot est chargée d'animer ou de faire vivre.

Sans forcément avoir un lien direct avec ce qui précède, le dernier groupe de métiers qui émerge de notre analyse est celui de griots. Il est, de loin, le plus pratiqué de la liste. L'analyse de cette information révèle un panel de 6 sous-spécialités que nous énumérons par ordre décroissant : instrumentiste, chanteur, médiateur, guérisseur, formateur, historien.

Nous constatons que les deux premiers types de spécialistes vivent en majorité en ville. Ceux-ci déclarent que ce métier constitue leur principale source de revenus. À l'inverse, les autres spécialités sont beaucoup plus pratiquées par ceux qui habitent le village. C'est également au sein de ce dernier groupe de spécialités que nous constatons des combinaisons partielles avec la pratique d'un autre métier secondaire dans le village.

Tous ces éléments nous donnent un aperçu de la situation professionnelle des griots Diabaté de Kéla. Ils nous permettent par ailleurs de constater que tous n'exercent pas le métier de griot en tant que professionnels[89]. Pour compléter cette rubrique sur la vie socio-économique de ces griots, nous allons à présent rendre compte de la manière dont ils vivent entre eux, et quelles relations professionnelles ils entretiennent avec leurs patrons dans un cadre régional.

[88] Nous y reviendrons plus bas (cf. étude des différentes formations)

[89] Jansen (2000, p. 23) relève également cette réalité dans son étude du métier de griot.

- La position des Diabaté à Kéla et leurs rapports avec la ville de Kangaba

À Kéla, les Diabaté habitent dans des maisons rectangulaires contiguës à des cases rondes dont l'ensemble forme un *lu* (concession) qui, dans la plupart des cas, dispose d'une clairière ou vaste cour, au centre de cette grande concession familiale. Celle-ci est composée d'hommes descendants d'un même grand-père ou arrière grand-père (Jansen, 2001), entourés – s'ils en ont ! – de leur(s) femme(s) et enfant(s). Il peut arriver que des personnes étrangères y habitent également. En cas de consultation sur l'organisation du *lu* ou sur un problème collectif, « seuls les hommes adultes sont habilités à prendre des décisions » (p. 51). Le chef de la concession est appelé « lutigi », il est aussi en général l'aîné (homme) de la grande famille.

Les familles Diabaté s'organisent autour de 5 *luw*[90] qui, globalement, sont répartis de la manière suivante :

- un premier avec comme pilier *Damba Mady Diabaté* qui est également le chef des griots ;
- un deuxième réuni autour de *Lansiné Diabaté* qui était le maître de la parole au moment du recueil des données ;
- un troisième sous la protection de *Yamuducini Diabaté*, par ailleurs *père classificatoire* du maître de la parole (Jansen, 2001);
- un quatrième constitué des héritiers d'El Hadji Bala Diabaté (dont l'actuel *lutigi* est *Madu Diabaté*) ;
- un dernier formé par les héritiers d'El Hadji Yamudu Diabaté (son actuel chef étant *Bala Diabaté*).

Les Diabaté (qui représentent environ 20% de la population) ne sont pas les seules familles de ce village d'environ 1700 habitants[91]. Ils partagent leur vie rurale avec d'autres familles de griots numériquement moins représentatives à Kéla[92]. À cause de leur statut exceptionnel (troisièmes fondateurs de ce village, après les *Konaté* et les *Diawara*), mais surtout grâce à leur renommée, fruit de leur talent et du prestige qu'ils retirent de leur version de l'épopée de Soundjata, les Diabaté jouissent d'un grand respect auprès des familles *Haïdara* (42% de la

[90] Pour une étude approfondie, lire à ce sujet Jansen (2001).

[91] Il s'agit ici des résultats du recensement de 1985 publiés par Camara (1990) et repris par Jansen (2001).

[92] Il s'agit des familles : Diawara, Konaté, Kamissoko.

population) qui – depuis le début du 20e siècle – sont devenus les chefs spirituels et administratifs du village par le fait de la colonisation française (Jansen, 2002).

Cependant, les véritables patrons traditionnels des Diabaté sont les *Kéita*[93] qui vivent dans la petite ville de *Kangaba* (située à 5 Km de Kéla). Ce lien tire sa légitimité de l'histoire de l'ancien empire mandingue telle que narrée par les griots de Kéla. L'étude de la généalogie des branches royales montre, en effet, que les Kéita de Kangaba (dont le père était *Mansa Kanda*) sont les descendants (5e génération) de Soundjata Kéita (fondateur de l'empire mandingue). Le lien qu'ils partagent avec les Diabaté remonterait à la création de leur empire ; époque pendant laquelle leur ancêtre *Kala Jula Sangoyi*, griot personnel de Soundjata, gagna en prestige en suscitant notamment chez son patron la confrontation décisive qui lui permit de venir à bout du roi usurpateur Soumaworo Kanté (Cissé et Kamissoko, 1988)[94].

La force profonde du pacte entre les Diabaté (de Kéla) et les Kéita (de Kangaba) puiserait sa vitalité inébranlable dans la perpétuation d'un héritage fait essentiellement de liens historiques initiaux entre leurs ancêtres qui sont scrupuleusement transmis de générations en générations. C'est ainsi qu'il est possible de voir qu'aujourd'hui encore, les Kéita soutiennent financièrement les Diabaté qui se doivent à leur tour d'être au service de leur patron en glorifiant leur statut social. Cette glorification trouve son expression la plus absolue dans l'organisation de la grande cérémonie du Kamabolon.

En réalité, le Kamabolon est considéré comme un sanctuaire. Il s'agit d'une case traditionnelle située en plein centre de Kangaba, village traditionnellement dirigé par les Kéita. Tous les sept ans, cette case sacrée qui renfermerait[95] certaines reliques du fondateur de l'ancien empire mandingue, est restaurée. Pendant les cinq jours que dure cette grande cérémonie, qui regroupe des centaines d'acteurs et des milliers de spectateurs, un accent particulier est mis sur la rénovation du toit du Kamabolon par les jeunes Kéita. D'un autre côté, la nuit avant la fin de la cérémonie, marquée par la pose du nouveau toit sur la case, il incombe aux Diabaté de Kéla de déclamer intégralement les milliers de vers de l'épopée de

[93] D'après Jansen (2001, p. 115), cette situation est exceptionnelle car habituellement les Diabaté sont plutôt liés aux Traoré à travers le reste des régions du Mandé.

[94] Pour d'autres versions des liens historiques entre familles, lire Jansen (2001).

[95] Le conditionnel utilisé ici est une précaution liée au fait qu'aucun scientifique ne peut certifier ce qui est dit de cette case formellement interdite à toute personne ; exceptés les ayant droit (à savoir : les hommes Kéita de Kangaba et leurs griots Diabaté – du même sexe – de Kéla).

Soundjata Kéita et de réciter le mythe mandingue de la création en guise d'hommage à leurs patrons. En général, le succès de la pose du toit dépend essentiellement de la puissance incarnée dans le verbe pur de la seule personne autorisée à parler officiellement dans le Kamabolon. Cette personne occupe la fonction de *kumatigi* ou 'maître de la parole' des griots de Kéla, qui forment une véritable institution culturelle où quasiment rien n'est laissé au hasard.

L'organisation culturelle de la vie des griots de Kéla

Dans l'optique de saisir les enjeux didactiques, à travers la vie culturelle des griots, nous proposons dans un premier temps d'étudier l'organisation générale de cette profession dans le village de Kéla. En effet, à travers nos observations de terrain, il nous a semblé que la compréhension de quasiment tous les domaines de transmission de la tradition orale passait préalablement par la maîtrise du système de gestion et de fonctionnement imprimé par son institution faîtière.

- L'organisation de la profession

À Kéla, l'organisation de la profession de griot est érigée en véritable institution où chaque partie de l'instance dirigeante a un rôle bien précis. L'instance dont il est question dans ce village est dirigée par les plus âgés de la communauté. Ce groupe de sages (Toulou, 2005) est composé d'un *jelikuntigi* (ou chef des griots), d'un *kumatigi* (ou maître de la parole) et d'autres griots du troisième âge ou d'un âge plus avancé (*jelikorobaw*).

Le *jelikuntigi* n'est pas choisi en fonction de ses qualités. Cette fonction revient de droit à l'*aîné classificatoire* des Diabaté de Kéla (Camara, 1980). Lors du processus de sa désignation qui survient en général après la mort de son aîné, un fétiche[96] est transporté dans une calebasse jusqu'à sa maison pour indiquer sa position de nouveau successeur (Jansen, 2001). Le nouveau *jelikuntigi* sera donc chargé de veiller sur ce fétiche qui est censé incarner la puissance protectrice des ancêtres. C'est également ce chef griot qui est chargé d'organiser la vie culturelle de sa communauté en ce qui concerne les traditions :

[96] Il s'agit du fétiche dit *mògòsèbènin* (cf. Jansen, 2002)

> En tant que responsable de la communauté, le Jeli Kuntigi de Kéla joue un rôle très important dans la transmission de la tradition historique aux nouvelles générations […]. En temps ordinaire et de manière périodique, c'est lui qui organise des séances de causeries avec les plus jeunes pour leur permettre de 'se remémorer' (Seydou Camara, 1986, p.39).

Pour s'acquitter de ce rôle, le jelikuntigi se fait assister par des pairs qui sont appelés les *jelikorobaw*.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, ces derniers se distinguent par leur âge avancé, gage de leur sagesse. Dans cette sphère où l'on voue un culte aux choses du passé, la maturité se mesure à l'aune de l'expérience acquis au fil des ans. On pourrait même dans ce cas dire avec Erny (1972, p. 23) que « le parcours des âges est pour tous l'occasion d'un perfectionnement continu. Vieillir, c'est monter l'échelle et non la redescendre » ; la vieillesse joue en effet un rôle important, en particulier sur le plan pédagogique. Ce n'est pas un fait du hasard si ces *personnes âgées* (ou seniors) qui – à leur jeune âge – ont eu à côtoyer leurs parents et grands parents, dans la pratique de leur métier, sont souvent nantis de plus de connaissances que les jeunes générations. En général, ces *jelikorobaw* constituent une espèce de classe sénatoriale qui sert de garde-fou au chef des griots. Toutes les décisions prises par ce dernier sont discutées avec ces pairs, garants des valeurs et coutumes ancestrales. C'est d'ailleurs eux qui sont chargés d'installer et de superviser le *kumatigi*.

Étymologiquement, *kumatigi* veut dire « celui qui est responsable de la parole ». Dans l'institution de Kéla, c'est ce personnage qui est traditionnellement chargé de réciter officiellement l'épopée de Soundjata Kéita lors de grandes cérémonies culturelles ou commémoratives (comme le décès d'un grand chef mandingue ou la célébration de la cérémonie du Kamabolon par exemple) parce qu'il est censé en avoir la maîtrise parfaite. À cause de cette exigence, certains chercheurs affirment qu'il faut passer un concours pour être assermenté *kumatigi* (Camara, 1990) ; alors que d'autres plaident pour un consensus qui est en général dicté par certaines prédispositions comme le don, mais surtout la proximité professionnelle du futur maître de la parole avec son mentor. Pour Jansen (2002), si les Diabaté refusent d'admettre que le nom du successeur soit décidé dès avant la disparition du *kumatigi* régnant, il s'opère néanmoins une sélection préliminaire pour cette lourde « fonction qui demande un long apprentissage » (p. 16). Si le maître de la parole a une place privilégiée parce que c'est lui qui dispose de la version officielle de l'épopée, cela n'implique surtout pas – précise Jansen – qu'il est *le dépositaire du savoir ultime* ; « il n'est pas non plus celui qu'on

consulte le plus » (p. 16). Cependant, c'est à lui que vont se référer tous ses pairs en ce qui concerne les apprentissages langagiers ; alors qu'ils iront vers d'autres responsables pour des apprentissages parallèles comme la musique, le chant ou la pharmacopée traditionnelle.

Comme nous pouvons le constater, c'est sur ce trio de *sages* constituée du *jelikuntigi* / *jelikorobaw* / *kumatigi* que repose la totale responsabilité de transmission du savoir aux jeunes générations de griots. C'est cette instance qui prend les décisions pour toute la communauté qui pourrait par ailleurs être consultée en cas de besoin. C'est également au sein de cette institution qu'il incombe aux responsables de faire appliquer les règles léguées par leurs ancêtres en matière d'éducation. Dans ce dernier domaine, nous avons affaire à des personnes qui travaillent selon des principes immuables. Ainsi, pour tout ce qui est de l'ordre de la transmission publique des traditions aux jeunes générations par exemple, c'est eux qui vont en fixer les modalités et en déterminer l'organisation concrète. En ce qui concerne la transmission directe (formateur / apprenti) par exemple, il faut préalablement remplir certaines conditions fondamentales. Étant donné que notre travail vise à décrire et à comprendre autant ce qui se transmet dans le cadre de la formation à Kéla, que les entours de ce système de transmission, nous avons mené des entretiens avec les griots de ce village. Nous en dévoilons quelques éléments dans la partie qui va suivre ; cette partie tente de répondre aux questions que nous nous posons par rapport aux principes qui fondent la formation des griots à Kéla.

- Les principes éducatifs

Dans le cadre des entretiens que nous avons menés avec les garants de la tradition de Kéla, il ressort que les conditions pour recevoir une formation tournent autour des trois points suivants :

- l'intérêt du candidat à la formation pour un aspect du métier ;
- l'explicitation de la demande de formation ;
- le statut du savoir à enseigner.

En ce qui concerne le premier point, le chef des griots souligne l'importance de « l'intérêt du jeune griot sur un aspect quelconque de la profession » comme condition sine qua non pour aspirer à la formation directe. C'est l'intérêt qu'un enfant ou apprenti montrera pour un ou plusieurs éléments de la tradition orale à travers certaines activités, son attitude ou sa

curiosité durant la vie de tous les jours ou à l'occasion de certains événements spéciaux, qui déterminera finalement sa prédisposition à recevoir une formation.

Comme le fait remarquer le chef des griots « tout enfant qui côtoie ou aime naturellement causer avec les sages porte déjà en lui les germes d'un futur *jeliba* [griot talentueux] que la formation doit canaliser ».

En ce qui concerne le deuxième point, cette formation n'étant pas obligatoire, il faudrait d'abord, précisent les garants de la tradition, que le futur apprenti en fasse la demande car, soulignent les *jelikorobaw* avec insistance, ils ne peuvent directement transmettre qu'à « quelqu'un qui a faim » ou qui en fait la demande. Il ressort de nos entretiens avec ces garants que tel qu'ils ont appris de leurs propres parents, si l'on enseigne quelque chose à une personne qui n'en est pas intéressée, il y a de fortes chances qu'elle ne la retienne pas ; cependant s'il arrivait que cette personne retienne cette leçon, elle n'en ferait pas bon usage, car elle n'en mesure vraiment pas l'importance. À l'inverse, lorsqu'une personne se montre motivée, soulignent-ils, « nous sommes enclins à lui enseigner d'importantes choses, y compris les secrets, parce que nous savons qu'elle en fera bon usage et, le moment venu, les transmettra aux bonnes personnes selon les principes et la volonté de nos ancêtres ». Cette motivation dont il est question ici passe par l'explicitation de la demande de formation qui est une démarche qui traduit clairement l'intérêt du préposé à la formation pour un aspect de leur métier.

Ce que cette instance dit des jeunes Diabaté est également valable pour les autres griots étrangers qui viennent se former dans leur centre de traditions orales très respecté en Afrique de l'Ouest (Camara, 1986 ; Cissé & Kamissoko, 1988 ; Borloz & Dramé, 1998 ; etc.).

En ce qui concerne le savoir, les *jelikorobaw* estiment que tout ne peut pas être enseigné. Il y a des choses qui relèvent du secret. Celles-ci ne peuvent être transmises exceptionnellement que dans le cadre de la stricte intimité ou lors de certains rites initiatiques.

Cependant, en ce qui concerne le savoir qui ne relève pas du secret, donc qui peut être ouvertement transmissible aux futurs apprenants, le *jelikuntigi* parle d'une adaptation de ce savoir en fonction des personnes à qui l'enseignement est destiné. Sur la question du fondement de cette adaptation, il affirme qu'elle est le résultat de l'expérience de leurs parents qui, à leur tour, s'étaient fait former par leurs ancêtres. Dans le cadre de leur mission actuelle, les griots qui forment l'instance dirigeante disent également s'inspirer de leurs traditions mais surtout des besoins de leur communauté pour assurer la promotion et la perpétuation de leur culture.

Comme nous pouvons le voir à travers les extraits d'entretiens susmentionnés, si les sages ont le devoir de transmettre la tradition aux jeunes générations, il faudrait néanmoins qu'un certain cadre ou certaines conditions s'y prêtent. Même si tous les points soulevés sont intéressants, du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, nous pouvons déjà mettre en évidence la très grande conviction des garants de la tradition, selon laquelle la présence des jeunes près des personnes plus âgées symboliserait un espace d'échanges potentiellement fructueux.

Ce cadre, ainsi défini par les garants de Kéla, nous a amené à scruter, sur la base d'un emploi du temps quotidien, le mode de vie des Diabaté dans leur environnement naturel en vue de cerner de manière optimale les moments privilégiés d'interaction, entre adultes et jeunes, qui pourraient éventuellement être porteurs d'apprentissages[97] sur lesquels nous reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre.

- L'emploi du temps global des Diabaté

Cet emploi du temps est le résultat de nos observations de terrain qui visent à cerner les points d'ancrage éducatif des griots Diabaté dans leurs différents échanges sur la base des subdivisions temporelles combinées aux grandes activités d'un emploi du temps quotidien. Dans cette description, nous respectons les différentes affinités d'âge et de sexe qui se créent traditionnellement dans cette société, en privilégiant les différentes interactions sociales entre parents/grands parents et enfants/ petits fils vues sous l'angle des derniers. Ainsi, dans cette section, nous ne parlerons des adultes qu'au détour de leurs contacts avec les plus jeunes que nous avons suivis à différents moments clés de la journée.

À l'aube, la tendance générale concerne deux activités majeures. Les jeunes filles (entre environ 8 et 15 ans) aident leurs mères respectives – qui en général font une rotation de service entre femmes du même *lu* familial – à chauffer de l'eau pour la douche matinale, à faire la vaisselle du soir précédent ou encore à préparer le petit déjeuner. Les jeunes garçons du même âge quant à eux aident leurs mères ou belles-mères en allant puiser de l'eau dans les puits. Entre cette première série d'activités et la fin du petit déjeuner, ces jeunes Diabaté trouvent le temps nécessaire pour parcourir les autres concessions familiales afin de saluer leurs grands parents. Sur leur chemin, la plupart de ces jeunes griots vont croiser leurs pères et

[97] Jansen (2001, p. 194) envisage également cette hypothèse dans son travail.

oncles en train de s'acquitter de ces mêmes obligations et/ou d'assister aux réunions matinales.

Ensuite, il est possible de relever l'heure des départs matinaux dont on peut distinguer trois tendances. La première concerne l'école moderne : environ 60% des jeunes Diabaté fréquentent l'école du village à mi-temps (en dehors du groupe du matin, une autre partie y va l'après-midi). La deuxième vague de départs du matin est dictée par les besoins alimentaires : pendant que certains jeunes garçons (et parfois jeunes filles) vont se diriger vers les jardins potagers familiaux pour prêter main forte à leurs pères et/ou oncles, une partie des jeunes filles vont plutôt aider leurs mères dans leurs tâches ménagères et culinaires. La troisième tendance des départs matinaux va essentiellement concerner les jeunes filles qui prennent le chemin de la rivière pour y faire une partie de la lessive familiale (parfois, elles y sont rejointes par les jeunes garçons qui viennent jouer et nager).

À l'heure du déjeuner, la tendance générale est de voir chaque Diabaté manger dans son *lu* (ou précisément « gwa ») familial. En général, indépendamment du sexe, les enfants de moins de 6 ans mangent dans le groupe de leurs mères. Entre 7 et 15 ans environ, les jeunes garçons vont manger dans le groupe de leurs pères et oncles ; tandis que les jeunes filles du même âge restent dans leur précédent groupe – à savoir, celui de leurs mères. Dès l'âge de 16 ans environ jusqu'à leur changement de statut civil, d'une part les jeunes filles et d'autre part les jeunes garçons vont respectivement partager leurs repas avec les membres du même âge de leur concession familiale.

Le planning de l'après-midi est beaucoup plus chargé à Kéla. Même si on a pu noter quelques velléités de jeux le matin, il faudrait souligner que c'est généralement dans l'après-midi qu'indépendamment de leur sexe, les jeunes Diabaté vont se rassembler en fonction des intérêts des uns et des autres pour s'amuser. Si ces rassemblements de jeunes se font spontanément, de leur propre initiative, il apparaît tout de même important de signaler que, la plupart du temps, on note la présence de quelques adultes qui, soit prennent du thé ou alors, se reposent non loin des espaces de jeux (lire également à ce sujet l'exemple analysé par Jansen, 2001, p.35). S'ils en reçoivent la demande, ces adultes peuvent organiser ou encore expliquer des choses aux jeunes. Parmi les activités organisées essentiellement par les jeunes, on peut citer : les jeux collectifs, discussions informelles, une réunion hebdomadaire de leur *grain* (appelé *Black Soundjata*), des sessions improvisées de reproduction de cérémonies traditionnelles (combinant rituels, musique, chant et danse) ou d'imitation d'adultes dans l'exercice de leur métier de griots.

En plus des rassemblements spontanés, nous avons également enregistré des activités planifiées organisées par les parents/ grands parents. Celles-ci concernent des événements publics (ouverts à tout le monde) et semi-publics (principalement destinés aux jeunes griots). Durant notre phase de recueil de données, nous avons enregistré les activités suivantes : les cérémonies de baptême, de funérailles, de mariage, de pêches collectives (dans les villages voisins), les rites initiatiques (le cas des *donso* ou chasseurs), les séances de musique, de chant ou encore d'éloges.

En général, après les activités susmentionnées, l'heure du dîner se déroule sur la même base que le déjeuner. La seule différence à noter se situe au niveau du nombre de personnes qui est plus élevé qu'au déjeuner. Après le dîner, les Diabaté se rassemblent une fois de plus en fonction de leurs intérêts. Pendant que certains vont regarder les émissions de télévision lorsque le seul poste disponible est allumé, d'autres vont sortir avec leurs amis pour prendre un peu d'air ou assister à quelques activités culturelles organisées sur la grand-place du village. Parmi celles-ci, on peut noter : des séances de *Sumu* (joute oratoire), de *Madang* (danse populaire avec des percussions de *jembé* et *dundun*) et, pendant l'année 2004, des séances de répétition du *Mansa Jigin* par le maître de la parole en vue de la cérémonie du *Kamabolon*.

La tendance générale de toutes les activités que nous venons de décrire se trouve résumée dans le tableau 7.1 ci-après. Il nous servira également de support pour la conclusion qui va suivre.

		Aube	Matin	Midi	Après-midi	Soirée	Nuit
Enfants	F	dorment	Avec leurs mères	Avec leurs mères	Avec leurs mères	Avec leurs mères et la grande famille	Soit dorment, ou avec leurs mères
	M	dorment	Avec leurs mères	Avec leurs mères	Avec leurs mères	Avec leurs mères et la grande famille	Soit dorment, ou avec leurs mères
Adolescents **A** : moins de 15 ans **B** : plus de 15 ans	F	S'occupent de l'eau pour le bain	Distribuent et prennent leur petit déjeuner. Départ pour l'école/ la rivière ou le jardin	Distribuent et prennent leur déjeuner (soit avec le groupe des mères et tantes pour **A**, ou alors leur classe d'âge pour **B**)	Départ pour l'école. Jeux divers. Séances de chants et danse. Aident leurs mères	Distribuent et prennent le dîner (avec les mêmes groupes qu'au déjeuner)	Assistent à des séances d'animation publique.
	M	Puisent de l'eau au puits	Prennent le petit déjeuner. Saluent les aînés. Départ pour l'école.	Prennent leur déjeuner (soit avec le groupe des pères et oncles pour **A**, ou alors leur classe d'âge pour **B**)	Départ pour l'école. Jeux divers. Session d'expression orale, de danse et/ ou de musique.	Prennent le dîner (avec les mêmes groupes qu'au déjeuner)	Assistent (et participent, pour **B**) à des séances d'animation publique.
Adultes	F	S'occupent de l'eau du bain.	Prennent le petit déjeuner. Activités ménagères.	Servent et déjeunent (avec leurs filles et nièces **A**)	Préparent le dîner.	Dînent	Se produisent lors des événements publics.
	M	dorment	Prennent le petit déjeuner. Vont saluer les aînés. Assistent aux réunions. Vont au travail.	Déjeunent.	Prennent du thé ou se reposent. Assistent aux réunions. Enseignent.	Dînent.	Se produisent lors des événements publics.
Seniors	F	dorment	Prennent le petit déjeuner. Vont au jardin.	Déjeunent.	Se reposent.	Dînent.	Assistent à des événements publics.
	M	dorment	Prennent le petit déjeuner. Animent des réunions.	Déjeunent.	Prennent du thé ou se reposent. Assistent aux réunions. Enseignent.	Dînent.	Se produisent ou supervisent des événements publics.

Figure 7.1 – Aperçu des activités quotidiennes des Diabaté de Kéla.

Premières implications didactiques

Même si les Diabaté de Kéla n'exercent pas tous comme griots professionnels, on trouve néanmoins dans leur village un noyau dur qui est chargé de perpétuer la profession et la tradition. En ce qui concerne la profession par exemple, ce noyau dur continue à remplir leur

rôle d'origine au service de leurs patrons traditionnels – les Kéita de Kangaba. Pour ce qui est de l'autre forme de perpétuation (à travers la transmission) de la tradition qui nous intéresse principalement, il est possible de pointer une forme d'organisation sociale où la mission de gérer la transmission de la tradition à des apprenants est assignée à un groupe de personnes. Comme nous l'avons vu, cette organisation sociale prend des formes diverses sur lesquelles nous reviendrons dans la deuxième partie de ce chapitre.

En prenant en compte les principes de transmission du savoir, il est également possible de déduire qu'excepté tôt le matin lorsqu'ils ne sont pas encore en contact avec les adultes, ou encore aux moments spécifiques des repas, les jeunes Diabaté peuvent potentiellement acquérir des savoirs liés à leur culture. C'est par exemple le cas lorsqu'à la faveur de la tournée des salutations matinales chez les grands parents, les jeunes griots écoutent les adultes discuter ou assistent à la résolution d'une palabre quelconque.

En règle générale, les différentes opportunités qui émergent du contexte socioculturel de Kéla offrent nombre de possibilités didactiques qui, en apparence, semblent parfois transcender les principes éducatifs des griots de ce village.

Premièrement, si nous considérons uniquement les jeux[98] des jeunes qui, d'une manière ou d'une autre, touchent ou concernent la profession de griot (comme l'imitation des aînés dans l'exercice de leur métier ou encore l'improvisation des discours oraux, des chants ou des éloges etc.), nous pouvons relever une dimension essentielle de l'apprentissage du savoir-faire dans des situations de jeu. Cette pratique du jeu, dont il est question, fait partie d'un processus d'*enculturation* (Dasen, 2004) ; d'une certaine manière, ces jeunes Diabaté s'imprègnent de certains gestes liés à la profession. Ils entrent par la même occasion dans la culture de la pratique du métier de griots, car leur jeu imite les formes idéales de cette profession. Ils pensent, ou du moins essayent de penser, comme les adultes pour mettre en place ou reproduire ce qu'ils ont vu les adultes faire ou dire. En improvisant ces éléments de la profession – même dans une perspective ludique – ces jeunes développent certaines capacités langagières et gestuelles. À travers le jeu, les enfants Diabaté construisent eux-mêmes leur propre zone de proche développement qui leur permet de restructurer des modes de faire et des techniques qu'ils ont observés.

Dans les situations de jeu avec leurs pairs, ces jeunes apprennent par eux-mêmes en intériorisant certains savoirs ou savoir-faire qui pourraient plus tard être réinvestis dans de

[98] Nous reviendrons d'ailleurs plus en détail sur ces activités ludiques dans la prochaine rubrique.

nouvelles situations. En d'autres termes, ils développent de nouvelles potentialités qui les aideront dans de nouvelles situations ou, le moment venu, dans des situations de pratique réelle.

Deuxièmement, grâce à la configuration des espaces – avec l'emplacement des espaces de jeux tout près des endroits ombrageux où les adultes se reposent et prennent du thé – il n'est pas surprenant de voir les parents intervenir auprès de leurs enfants en cas d'erreur afin de leur expliquer une procédure ou un pan de la culture que les derniers auraient mal employé. L'apprentissage qui peut résulter de ce type d'interaction dépend en grande partie de la zone de proche développement dans laquelle se situent ces jeunes en question. Dans le cas d'espèce, cette zone est créée par eux-mêmes. En créant une situation fictive à travers une cérémonie qu'ils ne maîtrisent pas encore, ils se mettent en quelque sorte au-dessus d'eux-mêmes, en essayant de reproduire ce que les adultes font, sur la base d'éléments sémiotiques que leur fournissent les parents dans la situation réelle.

Par leur approche, quoique partiellement erronée, ces jeunes démontrent déjà des velléités qui ne demandent qu'à être réorientées ou mieux canalisées. Les erreurs de ces jeunes Diabaté créent, pour ainsi dire, ce que Schneuwly (1995, p. 30) pourrait appeler une « zone, à l'intérieur de laquelle la rupture introduit une dynamique, une tension qui fait avancer les élèves, qui les forcent à développer de nouvelles potentialités ».

Le fait que l'adulte va par exemple mettre à contribution des outils sémiotiques appropriés (montrer le geste qu'il faut, décomposer un jeu en étapes pour mieux expliquer) pourra éventuellement créer un contexte favorisant l'apprentissage. Toute la verbalisation et les explications qui en résultent, dénotent une forme de *socialisation* (Dasen, 2004) constituant un apport à la formation des jeunes jeliw. Ceci a par exemple été le cas lors de la reproduction sous forme de jeu du rituel de la « *kònyòmuso* » consistant à accompagner la future mariée dans la concession de son fiancé. Le fait que les jeunes enfants qui pratiquaient « ce jeu » aient brûlé une étape, combiné au fait que la fiancée n'était pas habillée comme il est de tradition, a donné lieu à une interaction entre l'adulte qui se trouvait à proximité et les jeunes Diabaté qui se livraient à ce jeu au sujet du rituel concerné.

En tenant compte des principes éducatifs des garants de la tradition, on serait tenté de penser que ce cas spécifique traduirait une transgression de leur philosophie éducative ; car en effet les enfants ne se sont pas explicitement adressés aux parents pour obtenir une aide quelconque. Cependant, si nous considérons qu'en reproduisant un rituel, ces jeunes griots manifestent un intérêt précis pour un aspect de leur tradition, ceci pourrait permettre de

déduire que c'est précisément cet intérêt qui constitue la source de motivation de l'intervention des adultes qui apportent des explications ponctuelles.

LES DIFFÉRENTS CADRES ÉDUCATIFS DE KÉLA

Ce sous-chapitre constitue la deuxième focale portée sur notre corpus. En prolongement de l'emploi du temps de la section précédente, elle vise les différentes activités de partage de la tradition orale sous l'impulsion des griots de Kéla. Après l'étude générale de l'organisation de la vie socioculturelle des griots de Kéla, il est question pour nous à présent de mettre en évidence les différents cadres de rencontre qui seraient potentiellement porteurs d'enseignement et d'apprentissage pour les jeunes griots.

Dans l'optique d'illustrer la démarche de ce sous-chapitre, nous reprenons *mutatis mutandis* la citation suivante qui fonde autant la possibilité de voir dans certains cadres culturels des lieux d'éducation, que celle de questionner ce que les jeunes peuvent y apprendre. Pour Erny (1978) par exemple :

> Quand on pense à l'éducation donnée traditionnellement en Afrique Noire, c'est l'image des rites d'initiation qui spontanément vient à l'esprit. Rien ne serait certes plus faux que d'en rester là, car la pédagogie coutumière recouvre un champ autrement plus vaste. En dehors des initiations il y a d'ailleurs bien d'autres rites qui touchent à l'éducation. […] pour la tradition africaine, ils font partie intégrante de la pédagogie, et en constituent même l'aspect le plus essentiel, le plus fondamental, à tel point que les omettre ou volontairement s'y soustraire, est inconcevable, et exposerait l'individu à ne pas être reconnu comme un 'homme' par la collectivité (p. 31).

Jansen (2000, p. 23) défend également une position similaire en ce qui concerne l'apprentissage du métier de griot. Pour lui, cette forme d'éducation, qui va au-delà de l'enseignement formel, se retrouve dans presque tout acte de communication dont, nous semble-t-il, il reste néanmoins à déterminer lesquels.

Dans ce qui va suivre, il s'agira donc de cerner tous les éléments de l'environnement[99] culturel que nous avons observés à Kéla et qui concourent à la formation. En d'autres termes, il est question pour nous ici de rechercher dans les différents cadres de rencontre de ce village de griots, les éléments qui montrent la présence de processus d'enseignement et d'apprentissage qui pourraient par la suite nous aider à mieux différencier les multiples moments de formation que la littérature sur le sujet a tendance à traiter comme un tout, tel que nous l'avons vu dans le chapitre II.

Pour ce faire, nous partons de nos observations qui sont complétées par l'éclairage des auteurs qui traitent de ce sujet et par quelques notes tirées des entretiens que nous avons menés sur place. Il est à signaler, par rapport à l'organisation de ce sous-chapitre, que ce sont les regroupements spontanés, programmés ou les événements sociaux relevant de la culture mandingue, que nous identifions comme susceptibles de créer des apprentissages sur la profession de griot, qui guident le classement et l'orientation thématique que nous proposons dans cette rubrique. Cette dernière se décline en trois parties :

- les activités ludiques organisées par les jeunes ;
- les palabres organisées par les adultes ;
- les événements culturels organisés par les adultes.

Nous commençons d'abord par décrire des cas typiques de ces cadres porteurs d'enseignement et d'apprentissage sur la tradition orale (base de culture générale pour la profession) ; c'est seulement dans un deuxième temps, c'est-à-dire dans la coda, que nous discutons des différentes implications didactiques que nous aurons relevées à travers l'étude des trois éléments ci-dessus.

Les activités ludiques organisées par les jeunes Diabaté

Très souvent, le jeu contribue à créer un espace de relative liberté où les enfants se laissent guider par le hasard de leurs intérêts, leurs envies immédiates voire planifiées. Même « là où les petits sont très tôt mis à contribution pour tenir un rôle économique réel », précise Erny

[99] L'environnement doit être pris ici au sens Vygotskien d'historico-culturel ; la culture étant définie chez lui comme « le produit de la vie sociale et de l'activité de l'homme » (Vygotsky, 1931/ 1974, p. 210 ; cité par Schneuwly, *contradiction et développement : Vygotsky et la pédologie*) dont la rencontre peut être considérée comme le moteur du développement.

(2001, p. 201), le jeu reste « l'activité la plus typique de l'enfance ». C'est généralement l'occasion pour eux de reproduire ou de revivre la vie familiale et sociale selon un mode propre à leur âge et qui laisse libre cours à la créativité de ces jeunes personnes.

Comme nous l'avons vu à travers leur emploi du temps quotidien, les jeunes Diabaté n'échappent pas à la règle. À Kéla, les après-midi constituent le moment propice pour cette génération de jeunes griots de se livrer à différentes activités ludiques. Dans la première partie de ce chapitre, nous avons déjà relevé, à titre d'exemple, le cas de la reproduction de la cérémonie traditionnelle d'accompagnement de la future mariée (*kònyòmuso*) comme étant typique du genre de jeux auxquels se livrent les enfants et qui sont susceptibles de créer des situations d'enseignement et d'apprentissage. Il faudrait également souligner l'existence d'autres activités menées par les jeunes Diabaté et qui vont dans le même sens. Les jeux de devinettes (*sandakòdòbò*) copiés des adultes constituent à cet effet un autre moyen de divertissement que nous avons observé. Comme pour le précédent, il est aussi arrivé que ces jeunes griots s'en remettent aux adultes, en cas d'oubli ou de contestation, afin d'en obtenir la bonne réponse.

Cependant, les activités ludiques qui ont attiré le plus de public, pendant la période de recueil de données, sont les suivantes :

- les divertissements de musique et de danse ;
- les activités d'improvisation fait par des Diabaté adolescents (imitant le *kumatigi* dans l'exercice de sa profession).

Pour ce qui est du divertissement musical, notons que les enfants se servent des instruments musicaux de fortune (boîtes de conserves vides, seaux vides, baguettes servant de modèle de micro etc.) ou fabriqués par eux avec du matériau de deuxième main, pour jouer de la musique. Cette manière de faire met en évidence un aspect de leur créativité qui se matérialise ici par la fabrication des instruments de musique. Ce sont ces derniers qui accompagnent le chant et la danse choisis en fonction des intérêts des uns et des autres. Le répertoire joué est la plupart du temps tiré de la tradition mandingue, mais plus spécifiquement du répertoire familial qu'ils entendent souvent jouer par des proches.

En ce qui concerne les activités d'improvisation, nous avons filmé une scène d'imitation du *kumatigi*. Cette scène résulte d'un changement d'orientation par rapport à l'objectif initial. En effet, elle est plutôt partie du désir d'un jeune griot (*Boubacar Diabaté*) d'intégrer l'équipe des joueurs d'instruments à cordes durant les répétitions en vue de la grande cérémonie du *Kamabolon*.

En l'absence des joueurs de n'goni titulaires venant de Bamako, et dans l'optique de les remplacer, Boubacar fait la demande à son grand frère (*Koman-oulé Diabaté*) de l'aider à s'entraîner sur la mélodie qui accompagnait souvent le *Mansa Jigin* lors des répétitions publiques. À l'occasion de cette session, nous constatons que le grand frère commence par montrer à Boubacar comment accorder son instrument au sien en insistant sur le fait que cette activité représente pour lui la base de l'exercice[100]. Cependant, l'originalité de cette séance repose sur le fait qu'à peine les deux Diabaté commencent à jouer, que plusieurs frères et cousins attirés par la musique se joignent à eux en tapant des mains et en chantant. En même temps, l'un d'eux assisté par un *naamunaamuna* de circonstance va s'improviser comme orateur (imitant le *kumatigi*) et va commencer à déclamer des éloges à des passants qui ne manqueront pas de réagir en leur donnant de petites récompenses comme il est de tradition dans la pratique réelle.

Les palabres

Chez les Diabaté de Kéla, la parole occupe une place très importante. Cette importance peut notamment se vérifier par le rythme assez soutenu de réunions qui peuvent même par moments se tenir à longueur de journée. S'il y en a qui sont exclusivement réservées à un cercle limité de personnes, il y en a d'autres en revanche qui sont ouvertes au public ; c'est à cette dernière catégorie que nous allons nous intéresser.

Il s'agit des palabres dont les principaux acteurs sont convoqués par les garants de la tradition ; celles-ci ne sont pas exclusives, dans ce sens que d'autres personnes censées jouer le rôle de spectateurs (parfois actifs) sont également admises dans le lieu *ad hoc*. À Kéla, ces palabres se sont tenues pour diverses raisons (négociation de notre contrat de recherche, tractations autour de la mise sur pied ou du suivi d'un projet, négociation de vente ou de

[100] Nous y reviendrons ! C'est davantage le cadre général, le moule qui façonne l'activité en cours, qui nous intéresse ici.

Cependant, il est déjà possible de relever que cette activité d'accord de deux instruments implique que ce qui est visé par l'enseignant ici c'est, non pas seulement une chanson, mais également une manière de jouer en équipe ; une façon de fonctionner en harmonie avec un collectif de partenaires ! Il est à noter que c'est le type d'instrument de musique médiatisé qui détermine ou qui requiert en quelque sorte ce mode de fonctionnement en équipe.

l'octroi d'une parcelle de terrain, médiation de conflits entre personnes, mais très souvent négociations pour un mariage ou demandes en mariage).

En général, ces palabres se préparent en amont à travers diverses consultations entre personnes directement concernées et médiateurs. Après consultation des différentes parties directement impliquées dans la palabre, une date était fixée pour la rencontre collective. Le jour prévu, il peut arriver que ce genre de rencontre attire des curieux[101]. Parmi ces derniers, nous relevons que les Diabaté en quête de savoir (en cours de formation) occupent une place de choix. Du point de vue de leur apprentissage, il est possible de constater que diverses possibilités vont en effet se présenter à eux.

D'emblée, il faudrait signaler qu'étant donné que dans la palabre les spectateurs ne sont pas que passifs, il arrivent que certains Diabaté un peu plus avancés dans leur formation prennent la parole même s'ils ne sont pas directement impliqués dans l'affaire médiatisée. Ce privilège est sans doute lié au fait qu'à partir du moment où une personne est autorisée à assister à une palabre, celle-ci a droit à la parole pour autant qu'elle en respecte la procédure. De ce respect dépendra une série d'autres choses.

Pour celui qui prend la parole par exemple, il y a un effort qui devrait préalablement être fait pour vérifier que l'on respecte les valeurs socioculturelles liées à la prise de parole (à savoir : se poser, entre autres, la question de savoir si c'est bien au tour des fils de parler, si on ne risque pas de paraître pédant etc.). Bien plus, une fois que la parole est prise, il faudrait en faire bon usage en public car, comme nous l'avons vu au chapitre I, cette parole est très exigeante et peut virtuellement se retourner contre soi.

Différentes activités qui se passent dans ce cadre font que même les jeunes Diabaté qui assistent aux palabres sans rien dire comprennent bien, de par le lieu qui est symbolique, qu'ils sont en présence d'une médiation différente de simples débats qui peuvent s'improviser dans des lieux profanes. De même, nous estimons qu'ils peuvent réaliser, même s'ils n'en comprennent pas totalement la portée, que le langage utilisé dans ce cadre est dans l'ensemble différent de celui utilisé dans leurs rapports de tous les jours. Ils peuvent en effet voir que ce langage est imagé (métaphorique), que plusieurs choses qui se jouent dans ce cadre sont symboliques ou qu'il existe entre autres, des conventions sociales, des codes émis par le

[101] Faisons remarquer que le caractère ouvert de cette rencontre reste totalement tributaire du sujet débattu, dans ce sens que nous avons constaté que l'exclusion de certaines personnes était souvent liée à ce qui devait se discuter.

modérateur *ad hoc* qui joue en même temps le rôle de *naamunaamuna* (celui qui acquiesce la parole donnée). Les jeunes Diabaté peuvent en quelque sorte mesurer la portée de cette parole *performative* (Austin, 1970) qui se construit sous leurs yeux. Par exemple, de la situation de tension du début, ils peuvent, en cas de succès ou d'avancée, voir progressivement le processus de médiation aboutir à un apaisement consensuel qui, après les bénédictions d'usage marquant la clôture de la séance, peut même dans certains cas se prolonger par des blagues – signe visible de cet apaisement.

Les événements culturels organisés par les adultes

En prolongement des deux cadres de rencontre que nous venons d'étudier, nous allons, dans ce qui suit, étudier ce que l'environnement culturel des jeunes – en particulier le monde des adultes – peut leur apporter (ou mettre à disposition) dans leur processus d'apprentissage des savoirs, savoir-être ou savoir-faire. Nous nous contentons dans un premier temps de décrire les événements qui nous permettront dans un deuxième temps de déduire comment tous ces éléments pourraient se combiner avec d'autres facteurs pour faire des jeunes Diabaté, des potentiels futurs griots professionnels.

- Les activités socio-collectives programmées

Il s'agit de certaines activités lucratives impliquant une participation collective selon un code coutumier bien établi. Nous en voulons pour exemple, le cas d'une mission qui serait confiée à un *Karè* (rassemblant des personnes de même classe d'âge) bien déterminé en vue d'une cérémonie ; mais très souvent, il peut s'agir d'un groupe de personnes qui s'organise en vue d'une entraide faite de tournus collectifs chez chacun des membres. C'est parfois le cas lorsque les gens se mettent ensemble pour aller collectivement travailler dans les champs de chacun des membres sur la base d'un planning visant à satisfaire l'ensemble des membres de cette collectivité. Selon les mêmes principes hérités de leur tradition, il nous a été donné d'assister – et même de participer[102] – à la construction des cases en vue de l'extension d'un

[102] La tradition exige en effet ici que même si on ne fait pas partie du groupe, tout passant puisse soit, donner un peu de son temps pour faire avancer les travaux ou, encourager l'équipe de travailleurs en leur laissant de quoi manger.

lu ou à la réfection collective de certaines cases pour le compte de la réception de la future mariée dans sa belle famille.

En revanche, les activités socio-collectives que nous avons filmées concernaient la pêche collective dans des villages voisins. Ces activités sont extrêmement réglementées en vue de préserver certaines espèces, mais surtout en vue de maintenir certains échanges sociaux avec d'autres couches de la population en perpétuant une tradition qui leur a été léguée par leurs ancêtres. À Kéla, ces jours de pêche ont une saveur particulière depuis les préparatifs du matin, la longue marche en chansons vers le site, le lancement solennel et ritualisé de la pêche, jusqu'au retour festif dans le village où tout le monde espère se régaler du fruit de la pêche.

À l'occasion de l'une de ces activités il est arrivé qu'un jeune griot refuse de rejeter des petits poissons pris dans son panier. Cette situation a par la suite donné l'occasion à l'un de ses grands-oncles d'expliquer à ce jeune, ainsi qu'aux autres personnes de l'entourage, pourquoi, pour des raisons de bon sens, de leurs ancêtres jusqu'à eux, ils ont toujours préservé des jeunes espèces et interdit le braconnage. Ce griot est même allé plus loin en expliquant que les interdits ne dataient pas uniquement de leur époque, et que par rapport à la pêche, il y avait d'ailleurs des étangs sacrés comme celui de *Nougou* tout près de Kéla où il est interdit de descendre avec des vêtements et/ou outils de couleur rouge. De même, jusqu'à aujourd'hui, il est absolument recommandé aux descendants du grand prêtre sorcier *Magassouba* (de l'ère de Soundjata) de ne point boire, ni rien manger de ce qui sort de la mare de *Firiki* (près de l'actuelle ville de *Balanzan*) où avait été rincée l'épée de leur ancêtre toute couverte de sang d'enfants fraîchement sacrifiés.

- Les cérémonies rituelles

Dans la tradition orale, le passage d'un stade de l'existence à un autre est souvent marqué par des rites et des cérémonies importantes. Il y a une multitude de situations qui donnent lieu à ces derniers. Celles qui reviennent le plus souvent sont les rites de passage (à savoir : la naissance, l'initiation par l'excision ou la circoncision, le mariage, la procréation et la mort). Ces cérémonies – qui sont liés à différents moments de la vie – visent à modifier la personnalité sociale et religieuse des personnes concernées (Montjoie et Montclos, 1967). De même, elles ont pour rôle de consacrer un changement ou une évolution et de l'officialiser. En

d'autres termes, c'est la reconnaissance par la société d'une situation et d'un état nouveau engendrant des droits et des devoirs différents.

Dans le passé, toutes ces cérémonies étaient toujours dirigées par un groupe de personnes sélectionnées pour leur connaissance des traditions ancestrales ; en l'occurrence, il s'agissait des *numuw* (ou forgerons) qui, comme nous l'avons vu, sont gardiens des fétiches et détenteurs des pouvoirs occultes de cette communauté.

À Kéla, nous avons filmé une cérémonie qui concerne l'initiation au culte des *Donso* (chasseurs). Plus précisément, il a été question de faire passer précocement (au regard de son âge) le jeune hyperactif Ladji Diabaté au statut héroïque de chasseur. Lors des préparatifs, nous avons constaté que les autres jeunes (non candidats à l'initiation) étaient soit de simples observateurs ou s'attelaient à donner de petits coups de main pour la mise en place. D'aucuns s'exerçaient plutôt à grincer ou à taper sur des instruments de fortune préalablement fabriqués par eux-mêmes.

Après une brève introduction de la cérémonie, le chant des chasseurs est entonné puis repris en chœur par tous les chasseurs qui vont accompagner le futur jeune initié qui portait deux poulets vivants accrochés à son cou par une liane. Puis, comme toute cérémonie rituelle, celle-ci s'est ensuite prolongée dans la forêt où l'essentiel des pratiques qui nécessitent de la discrétion devait être assuré. Étant donné qu'il nous avait été recommandé de ne point filmer cette phase d'isolement, nous avons respecté les consignes ; aussi nous est-il impossible de décrire ce moment charnière où les novices sont préparés à leur métamorphose spirituelle (et dans certains cas, physique) jusqu'à leur incarnation à l'écart de la communauté des non-initiés.

En revanche, nous avons repris le film dès le retour du groupe pour la grande cérémonie de clôture où tout le monde est de nouveau convié. Selon Beckwith & Fisher (1999, p. 17), c'est l'occasion ultime pour les initiés de subir l'*épreuve culminante* après les phases d'isolement et d'instruction, en vue de marquer l'apogée de leur initiation et le début de la nouvelle phase de leur existence. C'est notamment à l'occasion de cette grande cérémonie que le jeune Ladji Diabaté a exhibé son fusil de chasse en esquissant plusieurs pas de danse. Contrairement aux premières, c'est à cette phase qu'ont été associés les autres griots qui interviennent devant le public (en chansons et danses) pour entériner l'événement et rehausser son éclat par une prestation en l'honneur du nouvel initié. La fin de cette cérémonie est marquée par des discours publics au milieu de toute l'assemblée constituée de toute la communauté villageoise et certains curieux venus d'ailleurs.

- Les animations culturelles spontanées

Avec les jeux initiés par les enfants, les animations culturelles constituent la part de divertissement, le côté détente de l'ensemble des éléments qui sont socialement mis à contribution dans le processus d'épanouissement culturel des jeunes Diabaté. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, nous sommes finalement parvenus à enregistrer 5 séances d'animation culturelle durant notre période de recueil de données à Kéla.

Une première concernait un spectacle[103] de danse (le *madang*). Le but de ce rassemblement (soutenu par des percussions et des chants rythmés par des applaudissements) étant festif, toutes les personnes présentes sur la grand-place du village avaient, si elles le désiraient, l'opportunité de se joindre au cercle des danseurs. Généralement cette opportunité permet à ces derniers de se surpasser, une fois qu'ils parviennent au milieu du cercle.

Une deuxième animation publique que nous avons enregistrée concerne la visite d'un griot – jouant le *bòlòn*[104] – auprès de ses pairs Diabaté. Notons que si l'entrée de cet artiste sur le site de Kéla a spontanément drainé une immense foule attirée par la musique, la représentation qu'il a donnée le soir-même, en l'honneur de ses hôtes, a mobilisé une foule encore plus importante. Comme il est de coutume dans ce village de griots, le passage de certains pairs (venus chercher la reconnaissance et la bénédiction des garants de Kéla) est pour ces derniers l'occasion de montrer l'étendue de leur talent pour le plus grand bien des curieux. Dans le cas présent, ces curieux ont pu expérimenter de nouvelles sonorités de ce *bòlòn* tout à fait particulier que son propriétaire a préalablement modifié en ajoutant de mini calebasses et graines qui produisaient le son à la fois impressionnant et original qui a accompagné les chansons très appréciées du public.

Le troisième enregistrement a concerné le spectacle de chant et musique donné en l'honneur de la visite de la directrice du Centre Culturel Français (CCF) de Bamako à Kéla. Ce genre de spectacle provoqué par les visiteurs peut être considéré comme étant typique de

[103] Le spectacle dont il est question ici a été organisé en l'honneur de l'anniversaire d'une chercheuse (hollandaise) venue à Kéla pour recueillir des données sur les griots.

[104] Le *bolon* est une sorte de basse africaine à trois ou quatre cordes, de la famille du *n'goni*, ou de la *kora*. Il est composé d'une caisse de résonance en calebasse recouverte d'une peau d'antilope ou de chèvre, sur laquelle repose le chevalet. Le manche du bolon est en bois ou plus rarement en bambou. Les cordes sont traditionnellement en boyau, remplacé aujourd'hui par les fils de nylon

toute une série d'animations[105] publiques qui ont eu lieu dans ce village de griots. Ces animations avaient comme caractéristique principale le fait d'alterner les phases de chants et danses, à celles de discours.

Les deux derniers enregistrements concernent plutôt des séances de contes (l'une en français et l'autre en bambara). Ces séances, accompagnées de kora, ont été données par un conteur burkinabé venu à Kéla dans le but d'enrichir son registre de contes auprès du maître de la parole.

- La préparation du Kamabolon-ti

La préparation publique du kumatigi en vue de sa performance oratoire à la cérémonie septennale de la réfection du toit de la case sacrée de Kangaba occupe une place tout à fait particulière dans la vie des Diabaté de Kéla. Tout d'abord, il s'agit d'un événement qui sort de l'ordinaire. Ensuite, le fait qu'il n'ait pas lieu tout le temps lui donne une place hautement symbolique dans la pensée des jeunes griots.

Les répétitions ne peuvent se faire qu'à l'approche de la date de la grande cérémonie du *Kamabolon*. Si cette date qui est fixée par les patrons des Diabaté doit être gardée secrète[106] le plus longtemps possible, c'est-à-dire jusqu'à ce que les Kéita (de Kangaba) envoient des noix de cola à leurs griots de Kéla par la famille des *Bèrètè* qui sont les messagers traditionnels des premiers, il est néanmoins possible de s'appuyer sur certains indices pour déterminer le début de la période de préparation, c'est-à-dire, lorsque certaines personnes commencent à s'activer et que les choses commencent à se préciser sur les deux sites. Ainsi, nous proposons de définir la grande période de préparation de cette cérémonie septennale comme étant la période qui commence, lorsqu'il est demandé au *Karè*[107] (dans ce cas précis : *la classe d'âge* des jeunes Kéita qui s'apprêtent à passer à l'âge adulte) d'aller couper les pailles qui vont servir à fabriquer le toit, et qui s'étale jusqu'au jour de la pose de cette toiture sur la case sacrée (Toulou, 2006).

[105] Pour des raisons techniques, nous n'avons pas pu filmer une grande partie de ces animations qui étaient spontanées.

[106] La véracité (ou la pertinence) de ce secret pourrait par ailleurs être questionnée ici, car en effet, la date est-elle vraiment fixée longtemps avant par les Kéita ?

[107] Précisons qu'à chaque cérémonie du Kamabolon, la classe d'âge concernée reçoit un nom spécifique.

Du côté des griots de Kéla, l'essentiel de la préparation de la cérémonie va se focaliser sur les répétitions de l'épopée mandingue. Il s'agit plus précisément du *Mansa Jigin* qui, en dehors de la cérémonie du Kamabolon, ne peut être récité que lors des événements exceptionnels comme les funérailles de certaines personnalités importantes. Vu sa considérable longueur, en 2004 la totalité de cette épopée n'a été répétée que 2 fois, réparties sur un nombre de 7 séances. Il est formellement interdit de filmer ces répétitions qui attirent une foule de curieux. Pour les Diabaté eux-mêmes, il est inconcevable de manquer ces séances car, déclarent-ils dans les entretiens, « c'est le meilleur moyen d'apprendre notre tradition ».

Pendant la période du Kamabolon-ti 2004, l'annonce de la tenue de chaque séance était souvent faite le soir même (quelques heures avant). Elle est relayée par un émissaire des garants de la tradition qui fait le tour du village avec son petit tambour pour délivrer le message d'invitation à la grand-place du village « en vue du grand ravivement de la tradition sous la houlette du célèbre Lansiné Diabaté, kumatigi de Kéla ». Cette publicité a très souvent eu le mérite de raviver une espèce d'émulation – au sein de leur communauté villageoise – qui se propageait jusqu'aux villages voisins. Il est à noter que c'est spécialement auprès des Diabaté[108] que cet événement trouvait le meilleur écho possible.

En ce qui concerne la séance de répétition proprement dite, elle s'est tenue la plupart du temps pendant trois à quatre heures environ, dans la grande clairière centrale autour de laquelle se trouvent les *luw* (concessions) des Diabaté. À l'une des extrémités longitudinales de cette clairière se trouve une plate-forme surélevée par des troncs d'arbres sous forme de podium. Au premier rang de ce podium était souvent assis Yamuducinin Diabaté, le représentant du chef des griots et *père classificatoire* (Jansen, 2001) de Lansiné Diabaté (le maître de la parole) qui était également assis près de celui-ci. À côté du maître de la parole se trouvaient la plupart du temps ses apprentis (Seydou et Moussa Diabaté) pressentis comme potentiels héritiers de la fonction de kumatigi. Le reste du clan Diabaté uniquement de sexe masculin[109] était souvent assis derrière ces acteurs principaux. Juste au bas de la plate-forme, on trouvait généralement assis, sur une large natte, les Diabaté chanteurs et joueurs

[108] Ce fut par exemple une fois le cas pour notre guide qui, malgré le contrat de travail qui le liait à nous, négocia fermement l'interruption du transfert des données que nous faisions dans la ville de Kangaba afin de rentrer à Kéla pour ne rien rater de la séance de répétition qui était annoncée ce jour-même.

[109] Il faut noter que les femmes sont exclues de ce groupe d'acteurs, car elles ne sont pas non plus admises dans la case sacrée de Kangaba.

d'instruments à cordes en charge de soutenir rythmiquement la parole ou de la ponctuer par des intermèdes musicaux. Sur la gauche de ces accompagnateurs était régulièrement installée, sur un banc, la seule femme admise à s'asseoir devant la porte d'entrée du Kamabolon et dont le rôle consiste à implorer les bénédictions divines sur les Diabaté[110].

La séance de répétition commençait souvent par un chant sacré pour les Diabaté (*Dibi kelen*), avant que le représentant du *jelikuntigi* (le chef des griots) ne donne la parole au kumatigi. Dès lors, ce dernier emboîte le pas à son père classificatoire en interpellant son *naamunaamuna*[111] qui lui répond « *naamu* » en guise d'acquiescement. C'est alors que sur un fond de musique, le maître de la parole va introduire son propos, avant de reprendre la récitation, soit depuis le début de l'épopée ou alors, depuis l'endroit où elle s'est arrêtée la fois précédente. Cette répétition se fait sous la supervision et l'oreille attentive et bienveillante des pairs ainsi que du père classificatoire qui n'hésite pas à le corriger en cas d'erreur. Le reste des griots Diabaté écoutent très attentivement en attendant de reprendre en chœur le refrain qui alterne avec la récitation. A une fréquence presque constante, la seule femme Diabaté à leur gauche invoquait la bénédiction[112] de Dieu en lui demandant de « faire en sorte que la parole du *kumatigi* pénètre les jeunes Diabaté de sorte qu'il y ait toujours un *Damori-la* pour rapporter leur histoire et perpétuer la tradition ». Par moments, il est arrivé que le maître de la parole demande à l'un de ses potentiels héritiers, qui se doivent d'être très attentifs et vigilants, de poursuivre la récitation du *Mansa Jigin*. En général, ces séances de répétitions se sont terminées par des envolées lyriques des musiciens accompagnateurs ou des joutes louangeuses de célèbres chanteurs de la famille Diabaté[113], avant que le représentant du chef des griots ne vienne clore la cérémonie.

[110] Notons qu'en plus, cette femme a l'obligation de donner de l'eau aux Diabaté pendant la récitation qui dure du crépuscule jusqu'à l'aube.

[111] Le *naamunaamuna* est, pour la circonstance, la personne qui répondra au récitant *naamu* après chaque vers.

[112] Voici approximativement la reproduction malinké de cette bénédiction (qui a été reconstituée grâce à l'aide de notre collègue hollandaise – Mme Nienké Muurling – que nous remercions) : *Allah kana fobaka ban Damori-la* !

[113] En l'occurrence : Lanfia, Moriba ou encore le célèbre Kassemady Diabaté.

Conclusion

D'un point de vue général, la description des événements culturels de la période que nous venons de passer en revue semble offrir différentes possibilités d'apprentissages pour les jeunes Diabaté. Comme nous l'avons vu, ces derniers baignent dans un environnement culturel qui non seulement crée une espèce d'émulation, mais en plus leur permet d'entrer quotidiennement en contact avec des éléments de leur tradition qui vont potentiellement contribuer à différents apprentissages en fonction de ce que chaque cadre culturel met à disposition.

En ce qui concerne les activités ludiques organisées par les jeunes eux-mêmes, nous avons déjà signalé à la fin du sous-chapitre précédent l'impact que la reproduction ludique d'une cérémonie traditionnelle pouvait avoir sur leur processus d'apprentissage. Il en va de même pour l'imitation des aînés dans l'exercice de leur fonction. En improvisant des thèmes en situation d'imitation, les jeunes s'approprient la chose culturelle et d'une certaine manière construisent, comme nous l'avons souligné plus haut, leur propre zone de proche développement. Pour Erny (2001), c'est à l'occasion de ces jeux « que s'assimilent véritablement les rôles, les modèles culturels, les situations typiques observées tout au long de l'existence ordinaire » (p. 201). Il s'agit ici d'un cadre d'apprentissage très important, car poursuit le même auteur, « on ne surestimera jamais assez l'importance de ces activités ludiques pendant lesquelles l'enfant intègre, de la manière la plus libre qui soit, jusqu'aux contraintes les plus pesantes de la société ». Ceci est d'autant plus vrai qu'il est question ici des savoirs ou de savoir-faire qui se prêtent davantage au divertissement.

Mais, pour dire les choses en des termes didactiques, au-delà du divertissement, ces jeux parviennent également à créer la contradiction représentée par la zone de proche développement, qui fait avancer l'enfant à travers l'imitation des *formes idéales*. Pour l'illustrer, reprenons une fois de plus la situation de la reproduction de la cérémonie traditionnelle d'accompagnement de la future mariée (*Kònyòmuso*). Que peut-on y voir d'un point de vue didactique ? L'action que les enfants entreprennent se situe dans un champ imaginaire ; comme le dirait Schneuwly (*1994*) nous avons affaire à une situation fictive où ces enfants reprennent certaines règles et les exercent. Le point de départ de cette reproduction est une cérémonie ou situation sociale complexe qu'ils essayent de s'approprier en créant un espace dans lequel ils jouent des rôles qui leur permettent de dépasser le niveau

actuel qu'ils ont dans la vie réelle au travers des formes plus complexes de pensée, de faire ou de savoir-faire.

En ce qui concerne les palabres, plusieurs possibilités de travail et d'apprentissage de la parole s'offrent ici aux apprenants. Tout d'abord, elles font constater le caractère complexe et formel de la parole publique. La manière dont les interlocuteurs interviennent montre que la prise de parole est assujettie à des codes culturels que les spectateurs ont la possibilité de déduire à force d'assister à de telles séances qui, la plupart du temps, fonctionnent sur un format de gestion de parole répétitif.

Bien plus, nous avons souligné plus haut que, à leur propre initiative, même des apprentis pouvaient prendre la parole devant l'assemblée. En offrant ainsi la possibilité de pratiquer la parole en public, la palabre se présente également comme un cadre de pratique qui pourrait permettre à l'apprenant de tester l'efficacité de sa parole, et même se surpasser. En effet, il ne faut pas perdre de vue que dans le cadre de la palabre se pratique une forme de politique du mot ; la perfection est recherchée pour convaincre ses interlocuteurs ; il y est question d' « une parole *donnée à*, *adressée à* ... Cette donation exige de son donateur une adresse, une mise en forme qui est aussi une mise en sens » (Bidima, p.10). L'un des enjeux de ce genre de rencontre étant la dextérité des interlocuteurs à créer les conditions nécessaires pour faire avancer, ou en fonction des enjeux, pour faire avorter un certain consensus, les apprenants sont obligés de donner le meilleur d'eux-mêmes lorsqu'ils ont l'opportunité de prendre la parole devant une assemblée.

En prenant ainsi habilement la parole, ces jeunes se forgent également un capital de confiance par la pratique de leur art dans ce cadre particulier. À ce sujet, Jansen (2000, pp. 20-22) questionne l'importance de la création répétitive dans ce genre de cadre. Il prend comme exemple El Haji Bala Diabaté qui aimait particulièrement convoquer des réunions de médiation à tel point que l'un de ses apprentis qui ne supportait plus ce rythme effréné finit par le considérer comme un dictateur à cause de cette manie de convoquer des palabres, même pour des sujets de moindre importance. Après analyse de la situation, Jansen finit par voir le bien fondé de la démarche de Bala Diabaté qui ne ratait jamais l'occasion de créer un espace de médiation par la parole, comme situation d'apprentissage, en sélectionnant chaque fois les personnes à convoquer. C'est à force de parler ou d'entendre les autres parler dans ce cadre que les apprentis pourraient par exemple parvenir à débattre avec autant de dextérité que l'un des médiateurs (Fantamadi) qui, lors de la séance décrite par Jansen, démontra une

habileté d'une extrême finesse en résolvant le problème débattu par une métaphore[114] fondée sur la relative valeur d'un montant d'argent par rapport à d'autres montants.

De même, en ce qui concerne les cérémonies rituelles ou animations culturelles, nous constatons que par rapport aux apprenants, ces activités représentent des espaces culturellement fertiles. Par exemple, de par le mystère qui les entoure dans la phase d'isolement, les rites initiatiques peuvent représenter un symbole très fort dans l'imagination des non-initiés et susciter chez eux l'envie de mériter le même genre d'honneur que les initiés ; car, l'intervention se fait aussi au niveau de la *personnalité sociale* de l'individu par rapport à une collectivité qui est celle de son aire culturelle et qui en valorise la portée symbolique (Erny, 1978).

Du point de vue des apprentissages, la grande cérémonie de clôture tout comme les animations culturelles sont virtuellement des espaces où, en fonction des cas, on peut soit pratiquer le chant et la danse, ou apprécier l'art du discours public et du conte, qui sont différents éléments importants pour l'épanouissement culturel d'un griot. Pour Erny (1978, p. 44), il y est question d'une *pédagogie rituelle* qui touche également le jeune initié « dans son existence même, pour le faire passer de l'état de nature à l'état de culture et le mener à sa véritable destinée, à son plein épanouissement » par le biais, comme nous l'avons mentionné supra, de l'action au niveau de la personnalité sociale.

Dans le mode de fonctionnement social du site de Kéla nous constatons également qu'il est en outre prévu un code de conduite ou une espèce de coutume où la rencontre avec des visiteurs de marque ou encore la visite des pairs doit être couronnée par une animation publique. Non seulement cette coutume multiplie des rendez-vous culturels, mais en plus, dans le cas des pairs venus d'ailleurs, elle offre des possibilités d'enrichissements et d'échanges mutuels. Par rapport aux différentes animations que nous avons signalées plus haut, il est possible de déduire que pour les jeunes Diabaté par exemple, de même qu'il y aurait une possibilité d'enrichir leur répertoire de contes en écoutant un conteur étranger, nous

[114] Voici en essence cette métaphore que nous adaptons de l'original de Jansen (2000) : afin d'apporter une réponse à la plainte d'un jeune Diabaté de 15 ans qui estimait avoir été lésé par son petit frère de 14 ans qui a servi du thé à son ami de 14 ans et demi avant lui (le grand frère) ; Fantamadi approuva tout d'abord qu'il s'agissait là d'un sérieux problème, il dit ensuite qu'il fallait également admettre que 15 000.- francs CFA était certes une somme supérieure à 14 500.- ; mais moins importante que la somme de 15 500.- ; ce sur quoi la séance fut close par El Haji Bala Diabaté au grand dam de Jansen qui, comme nous l'avons relevé ci-dessus, n'en comprit tout l'enjeu qu'après analyse de la situation.

pourrions également être amené à penser que dans le cas du joueur de *bòlòn*, son originalité pourrait susciter ou conforter des élans de créativité chez les jeunes griots de Kéla.

En ce qui concerne la préparation de la cérémonie du *Kamabolon*, la configuration socio-éducative se précise davantage. En effet, nous y notons déjà certains éléments didactiques et sociaux qui indiquent que nous sommes en présence d'un processus d'enseignement/ apprentissage.

L'élément social se fonde sur l'importance accordée à une femme durant les répétitions, alors même que les femmes ne sont pas admises dans la case sacrée. En fait, il s'agit ici de la seule femme qui est admise à s'asseoir devant la porte de cette case durant la cérémonie ; ce n'est pas une simple coïncidence si c'est la même femme qui doit implorer les bénédictions durant les répétitions et la prestation officielle. Comme nous le verrons plus bas, il s'agit ici d'un grand rôle qui, d'après Lansiné Diabaté (*kumatigi* de Kéla), ne peut être rempli que par la sœur (ou à défaut, la cousine) du maître de la parole à cause des traditions historiques. En effet, c'est parce que la sœur de Soundjata Kéita permit à la délégation dépêchée par les Mandingues de retrouver et de ramener leur futur roi d'exil, qu'aujourd'hui encore la sœur de tout responsable ou acteur principal est considérée comme une bonne muse. Ce fut le cas pour la sœur de Soundjata dont toutes bénédictions émises par elle à l'endroit de son frère étaient exaucées.

Pour la cérémonie du *Kamabolon*, c'est la sœur du *kumatigi* qui doit jouer ce rôle très important pour la transmission du savoir. En l'occurrence, lorsqu'elle invoque la bénédiction de Dieu, même si cette sœur du maître de la parole ne s'adresse pas directement aux jeunes Diabaté, sa parole se fait insistante sur le fait que pour leur communauté, il est très important de voir leur histoire se raconter de génération en génération. Ainsi, en demandant à Dieu de faire en sorte que les descendants de *Damori-la* retiennent la récitation de sorte qu'il y ait toujours quelqu'un pour la rapporter, cette femme dévoile indirectement que les répétitions sont aussi destinées à faire perpétuer la tradition. De cette manière, elle marque leur importance pour des besoins de transmission de la tradition aux jeunes générations qu'elle confie à l'être supérieur qui, à leurs yeux, rend tout possible.

Au niveau didactique, les séances de répétitions montrent certains mouvements qui dans un premier temps seraient intéressantes à analyser sur un plan général en prenant pour point de référence le triangle didactique tel que représenté et démultiplié dans la figure 7.2.

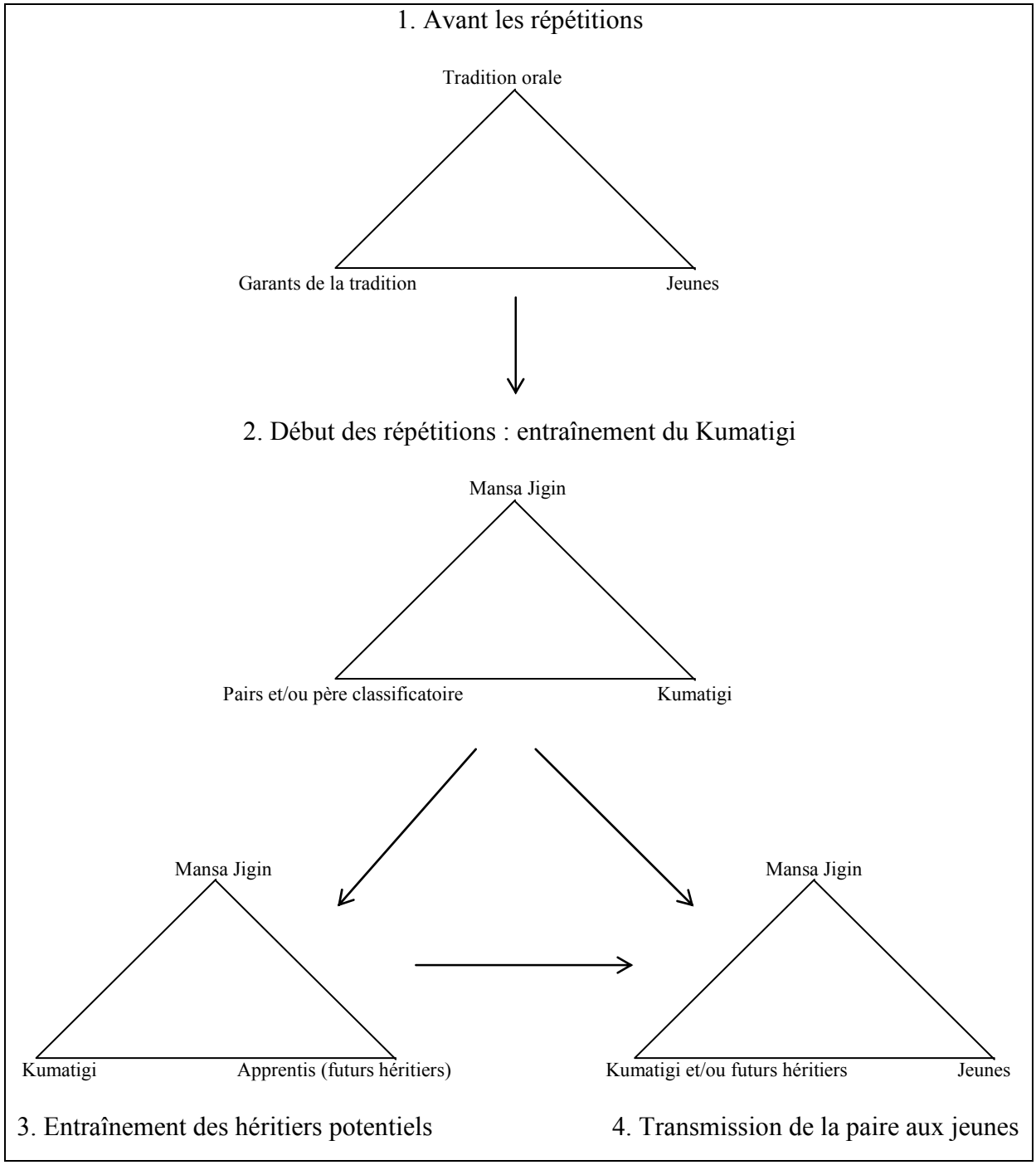


Figure 7.2 – Logique sous-jacente aux répétitions

Comme on peut globalement le voir, nous sommes ici en présence de quatre triangles didactiques qui émergent du cadre éducatif proposé par les répétitions en vue de la cérémonie du *Kamabolon*. Ces triangles qui nous permettent de rendre compte des enjeux didactiques implicites de la situation de répétition fonctionnent selon la logique que nous explicitons ci-dessous.

En première position, la situation qu'incarne le triangle est celle qui précède le début des répétitions. Il s'agit ici du système didactique de base représentant la manière dont le système de transmission du savoir est généralement conçu dans les sociétés de traditions orales. À Kéla, les jeunes affirment par exemple que l'une des manières d'apprendre passe par le biais de ce que les parents et grands-parents leur montrent à propos de leurs traditions. Ainsi, par rapport aux répétitions, en tenant compte du fait que ces jeunes affirment également que ces séances constituent une véritable occasion d'apprentissage de leur histoire, il est possible de concevoir le triangle qui précède le début des répétitions comme étant partagé entre la tradition orale, les aînés garants de la tradition et les jeunes Diabaté à qui l'on doit transmettre le savoir sur l'histoire (Point 1). C'est en quelque sorte ici le triangle de base à partir duquel les autres situations découlent progressivement.

En deuxième position, nous avons affaire à un triangle qui permet de pointer qu'à travers la répétition, le *kumatigi* lui aussi se trouve dans une position d'apprenant. Lorsqu'il déclame les vers du *Mansa Jigin*, le maître de la parole se soumet au contrôle de ses pairs et père classificatoire (Point 2). Il s'agit donc ici d'une situation de régulation qui est censé préparer le *kumatigi* pour la grande cérémonie de récitation de l'épopée dont le succès conditionne la pose de la toiture de la case sacrée.

En troisième position, nous constatons que le deuxième triangle va progressivement se muer, soit en situation de prise de parole pour les potentiels successeurs du maître de la parole (Point 3), ou en situation de transmission indirecte du savoir aux jeunes Diabaté (Point 4). En effet, dans le troisième point, la progression du triangle met en exergue la position de formateur traditionnellement dévolue au maître de la parole vis-à-vis de ses apprentis. Ici, en l'occurrence, il donne la parole à ses potentiels héritiers pour leur permettre de s'exercer eux-aussi, mais également pour tester leurs connaissances. Cette position quant à elle débouche (comme nous pouvons le voir au point 4) sur un modèle où on peut insinuer que les futurs héritiers du *kumatigi*, quand ils prennent la parole, transmettent à leur tour le savoir à leurs jeunes frères sous la supervision de leur formateur à tous.

Toute cette dynamique didactique – qui se dégage du cadre des répétitions et plus généralement des événements culturels – montre l'importance du contexte social dans lequel les jeunes griots sont éduqués. Nous avons également observé qu'à côté de cette dynamique, il existait d'autres cadres éducatifs spécialement aménagés en vue de la transmission d'un objet de savoir aux jeunes Diabaté. C'est le point que nous abordons dans la prochaine rubrique.

LES SÉANCES ORGANISÉES AUTOUR D'UN OBJET D'ENSEIGNEMENT

Sur le site de Kéla, nous avons parallèlement observé plusieurs séances d'enseignement et d'apprentissage qui montrent que l'éducation des jeunes à la tradition orale se fait également à travers d'autres formes d'organisation qui ont pour fil conducteur un objet d'enseignement. Ces séances sont centrées chacune autour de l'un des trois objets suivants :

- la musique ;
- la parole chantée ;
- la parole dite.

L'objectif de ce sous-chapitre sera de décrire le type d'interaction qui se joue entre les formateurs et leurs apprentis autour de chacun de ces trois objets principaux. Cette description est complétée par les notes d'entretiens que nous avons réalisés avec quelques uns des partenaires de l'interaction. Il est à noter qu'étant donné que nous comptons particulièrement nous focaliser sur les apprentissages langagiers dans les prochains chapitres, nous nous limitons uniquement à définir le cadre général des séances autour de cet objet, que nous reprenons dans les prochains chapitres.

Les séances organisées autour de la musique

En ce qui concerne les apprentissages musicaux à Kéla, nous constatons qu'ils sont principalement dominés par deux types d'instruments : les percussions et les instruments à cordes. Le public d'apprenants est très variable et tout dépend de la demande qui est faite aux garants de la tradition ou aux spécialistes des instruments concernés.

- Les ateliers de percussion

À Kéla, le formateur en matière de percussions, de chants ou de danses s'appelle *Fodekaba Diabaté*. C'est à lui qu'incombe la responsabilité d'encadrer les jeunes Diabaté ou autres apprentis dans le domaine des percussions. En général, ces séances[115] que nous avons

[115] Ces séances se sont habituellement déroulées à l'ombre, à l'écart d'une grande clairière (qui sert de terrain de football) située derrière l'extension du *lu* des héritiers de El Hadji Yamudu Diabaté. La forme actuelle de ces séances marque une tradition assez récente (qui, selon Jansen, remonte aux années 1990).

observées se sont souvent combinées à la danse. Celles-ci ont toujours eu la particularité de réunir plusieurs jeunes Diabaté et d'autres jeunes griots (non Diabaté) du village. Mais en règle générale, ces derniers sont beaucoup plus intervenus dans les séances comme danseurs, en compagnie d'autres jeunes Diabaté.

Une chose qu'il est important de relever concerne le fait que les regroupements en vue de cet apprentissage musical n'ont pas souvent été planifiés ; pour la plupart, ils se sont improvisés le jour-même.

Nous identifions plusieurs scénarios comme éléments déclencheurs de ces séances. Premièrement, certaines séances sont déclenchées sous l'impulsion des enfants qui commencent par jouer sur leurs instruments de fortune ; ce procédé pouvant généralement être interprété comme une manière pour ces jeunes de marquer leur désir de faire de la musique. Deuxièmement, dans certains cas où les jeunes envoient l'un de leurs émissaires chez leur formateur afin de s'enquérir de l'éventualité d'une séance le jour-même ; cet état des choses a généralement contribué à exercer – par le fait de leur présence et leur disponibilité – une pression indirecte sur le formateur (le but des jeunes étant de lui arracher une séance de travail). Face à tous ces signaux il est généralement arrivé que Fodekaba réponde favorablement en demandant aux enfants de transporter les instruments de musique (jembé, dundun, etc.) vers le site de travail.

Cependant, précisons que dans le troisième scénario, c'est le maître lui-même qui, la plupart du temps, va donner le signal de la tenue d'une séance de travail, soit en sortant les instruments (avec l'aide des enfants de son *lu*) pour leur entretien au soleil, soit en les laissant traîner à la portée des enfants (qui savent qu'ils peuvent y avoir accès à ces moments précis) ou encore en convoquant directement les enfants par le fait de jouer lui-même sur le site de travail jusqu'à ce que les enfants, souvent très attentifs, viennent l'y retrouver.

Très souvent, l'ouverture des séances est faite par les jeunes griots qui, après avoir transporté le matériel, vont commencer à jouer jusqu'à ce que le quota de participants soit atteint ou, dans certains cas, jusqu'à ce que le maître arrive sur le site. Les séances de travail proprement dites démarrent officiellement avec l'arrivée du formateur spécialiste en percussions.

Ce dernier se charge d'abord d'organiser l'espace de travail, la disposition des uns et des autres, puis la répartition des tâches qui peut aussi, naturellement, se faire par les enfants eux-mêmes. Ensuite, le formateur va laisser les apprentis musiciens visiter le répertoire musical familial selon leurs envies. Dans cette phase de travail, son rôle se limite à apporter quelques

précisions en cas de nécessité. C'est aussi à ce moment que les autres enfants profitent du fait du déroulement de la séance en plein air pour se mettre autour des apprentis en qualité de spectateur attentif ou, selon leur inspiration, esquisser quelques pas de danse. Ces derniers sont en général dictés par les thèmes musicaux que les apprentis danseurs s'efforcent de traduire par leur expression corporelle. Le maître, ou une autre grande personne de l'assemblée, peut éventuellement intervenir auprès des danseurs s'il estime que le thème incarné par la musique n'a pas du tout été respecté. En général, les interventions du maître, par rapport aux musiciens, ont précisément porté sur les points suivants :

- Correction portant sur une mauvaise coordination entre les danseurs et les musiciens, en insistant par exemple sur le fait que les batteurs doivent toujours suivre la danse pour ce qui est de la direction et non l'inverse.
- Explication sur l'importance des instructions codées que peut donner le *jembefola* (joueur de *jembé*) soliste aux danseurs afin de leur permettre de s'exprimer face à la troupe ou à adopter un style de danse bien précis (par exemple la danse du chasseur) par rapport à la musique.
- Insistance sur l'attention des accompagnateurs qui ne doivent pas manquer de réagir aux différents appels du soliste dont le rôle est de diriger la troupe avec différents codes rythmiques.
- Travail sur les techniques d'appels rythmiques qui vont annoncer et enclencher la fin des morceaux en interaction entre le soliste qui dirige les différents accompagnateurs, qui soutiennent la musique et les multiples danseurs qui se démènent au son de la musique.

- Les ateliers d'instruments à cordes

Par rapport au premier groupe, les séances portant sur les instruments à corde rassemblent moins de monde mais sont, en revanche, majoritairement planifiées. Tous les ateliers que nous avons observés et filmés concernent un seul instrument : le *n'goni*.

À Kéla, le chargé d'enseignement du *n'goni* s'appelle *Koman-Oulé Diabaté*, qui en est un grand spécialiste. En général lorsqu'un apprenti griot vient auprès des garants de la tradition faire la demande d'être initié ou perfectionné au *n'goni*, c'est à Koman-Oulé qu'il sera par la

suite confié. Ceci a par exemple été le cas pour le jeune griot *Omar Dramé*[116] venu à Kéla pour l'apprentissage de la musique et de la parole dite.

En ce qui concerne le *n'goni*, notons que le travail de Dramé avec son précepteur s'est généralement fait dans la case ou la cour de ce dernier. Globalement, ce travail réalisé entre les deux autour de l'objet d'enseignement peut se décliner en 5 étapes[117] prototypiques.

La première étape se caractérise par la situation prototypique de départ ci-après : l'apprenant qui se rend chez son maître va généralement le trouver en train de jouer une mélodie du répertoire traditionnel que le jeune griot se débrouille *on-line* pour accompagner. Tel qu'il ressort de notre entretien avec Omar Dramé, le but de cet exercice consiste d'abord à accorder son luth à celui du maître. En cas d'échec, ce dernier va l'aider à le faire directement sur l'instrument de l'apprenti. Ce travail marque la phase de réglage. Il est arrivé d'autrefois que le formateur dérègle d'abord son n'goni afin qu'Omar et lui puissent, par la suite, s'accorder mutuellement et progressivement. En cas de succès, l'apprenti griot doit, après identification du thème que développe son maître, commencer à l'accompagner musicalement. Les musiques jouées dans cette phase correspondent généralement à un répertoire déjà appris auprès du formateur.

La deuxième étape concerne la tâche de révision du travail de la veille ou des séances précédentes. Ici, le maître demande à l'apprenant d'exécuter le thème principal d'un chant déjà étudié. En cas de succès, ce sera au tour du maître d'assurer l'accompagnement de son apprenti. Il est possible faire remarquer ici que ce travail porte non pas sur le solfège pur (qui consisterait en la lecture et réalisation musicale des notes écrites ou partitions), mais très souvent sur la réalisation jusqu'à la maîtrise d'une version musicale du répertoire de chants traditionnels. La focale étant davantage mise sur les chants de bravoure (comme le *Janjon* ou le *Soundjata fasa* par exemple).

Lorsqu'un nouveau chant est abordé pour la première fois, nous constatons que l'introduction est généralement faite sous forme de quiz où le formateur joue le thème principal, puis demande à son élève s'il la connaît. En cas de mauvaise réponse, le maître indique la bonne réponse, puis continue à jouer le thème musical de la chanson jusqu'à la fin.

[116] Nous présentons ce griot venu se former pour deux objets (musique et parole dite) plus loin, lorsque nous aborderons cet objet.

[117] Nous tenons à préciser que les étapes n'étaient pas aussi systématiquement respectées ; nous ne rendons compte ici que de la tendance générale de l'ensemble des séances de travail.

La prochaine étape consiste à montrer l'accompagnement de base à son apprenti jusqu'à la maîtrise totale de l'œuvre musicale et à la synchronisation parfaite avec le soliste. Cette phase a souvent duré plusieurs jours en fonction des progrès de l'élève. Pour *Koman-Oulé Diabaté*, c'est la phase clé du processus, car elle doit permettre à l'apprenti de *se familiariser avec l'œuvre de telle sorte qu'il s'imprègne déjà des sonorités du soliste avant même qu'il ne commence à les reproduire*.

Dans la quatrième étape, le formateur décompose l'œuvre musicale en phrases qu'il enseigne à *Omar Dramé*. Ce n'est que lorsqu'une phrase est maîtrisée qu'ils passent à la suivante. L'enseignement se fait en quelque sorte ici par gradation ; il faut toujours commencer par la première marche avant de franchir les autres paliers. Toute cette partie se fait uniquement sur le solo qui, pour *Koman-Oulé*, est censé *dicter la ligne principale à suivre et incarner l'œuvre interprétée en lui donnant une certaine âme*. En cas de blocage, le formateur et son apprenti reprennent les mêmes notes jusqu'à ce que le dernier la maîtrise. En cas de persistance du blocage, la leçon est alors interrompue avec une consigne demandant à l'apprenant de répéter à la maison pour la prochaine séance. En général, les séances où il n'y a pas de blocage (ou encore celles où le blocage est maîtrisé) se terminent par la reprise de l'accompagnement exécuté cette fois-ci par le maître qui, en guise d'encouragement, invite ainsi son apprenti à aller jusqu'au bout.

À côté des leçons données aux étrangers, le spécialiste du *n'goni* a également consacré une partie de ses enseignements aux membres de la famille qui en ont fait la demande. Nous en avons déjà eu un exemple en ouverture de ce sous-chapitre qui – sous l'impulsion des autres frères censés jouer le rôle de spectateurs – s'est terminée par une séance d'imitation de la part de ces derniers. En revanche, nous avons observé une série d'autres leçons que Koman-Oulé a données à son jeune neveu *Mohamed Diabaté* durant la période de la préparation de la cérémonie du Kamabolon. Contrairement à son jeune oncle (Boubacar Diabaté), aucun élément n'a filtré de notre entretien sur le désir de ce jeune griot d'apprendre le *n'goni* par rapport aux répétitions du *Mansa Jigin*. Même si tel est le cas, il faudrait tout de même faire remarquer que la première demande qu'il fait à son oncle a néanmoins coïncidé avec la période de la préparation de la grande cérémonie *Kamabolon*.

En ce qui concerne les séances proprement dites, nous nous contenterons d'évoquer quelques unes de ses particularités par rapport aux autres (avec Omar et Boubacar).

Premièrement, malgré la présence dans l'audience d'autres jeunes enfants Diabaté qui, soit grinçaient sur les cordes de leurs instruments de fortune ou, observaient et écoutaient

attentivement, ces leçons sont prioritairement destinées à Mohamed avec qui le maître interagit comme principal interlocuteur.

Deuxièmement, même si son neveu connaît déjà les principales œuvres, Koman-Oulé rappelle oralement le chant sur lequel va se faire son initiation musicale, avant de jouer cette œuvre en entier sur son instrument.

C'est seulement ensuite que commence – sur le même *n'goni* – la pratique avec l'apprenant qui, après le maître, doit répéter séparément les notes de chaque accord décomposé. Tout l'enseignement va en général porter sur la reproduction de ces séries de notes qui, quoique jouées ensemble, restent néanmoins séparées entre elles par de très brefs intervalles de silence. Ces intervalles sont la conséquence du modèle présenté par l'enseignant, qui peut être considéré ici comme une copie de l'original mais sans doute adaptée à la vitesse de l'apprenant, pour passer d'une note à l'autre en vue de jouer l'accord complet.

- Conclusion

Les ateliers de percussion et d'instruments à cordes confirment bien l'idée d'une transmission basée sur un objet. Nous notons une petite différence dans la manière de travailler les deux objets. Les séances de percussion regroupent plus de personnes que celles des instruments à cordes. Nous voyons dans cette organisation une forme d'influence liée à la nature de l'objet. En effet dans la région, par rapport aux instruments à cordes les percussions se prêtent, en général, à un jeu à plusieurs qui appelle la danse. La forme de travail adoptée par le formateur de Kéla semble également influencée par cette réalité sociale. Nous constatons par ailleurs que l'organisation spatiale est importante pour travailler les percussions, alors que ce n'est pas le cas pour les instruments à cordes où l'enseignant n'est pas obligé d'installer l'apprenant à un endroit précis.

Quant aux gestes d'enseignement proprement dits, il est à noter que l'atelier des percussions est davantage orienté vers l'explicitation d'un travail d'équipe entre percussionnistes d'abord, et ensuite entre percussionnistes et danseurs. Le fait que l'apprentissage de la percussion soit déjà articulé au jeu des danseurs montre qu'il y a déjà ici une forme d'anticipation de la prestation scénique. L'atelier des instruments à cordes vise aussi un travail d'équipe qui consiste ici à accorder les guitares entre elles en guise de

préparation, puis à faire l'accompagnement musical de son partenaire lorsque les instruments sont bien accordés.

Dans un cas comme dans l'autre, le travail est davantage orienté vers l'apprentissage d'un répertoire musical, plutôt que vers l'étude du solfège. L'écoute est très importante dans ce processus. Les musiques sont décomposées puis enseignées progressivement, mais toujours dans la perspective d'amener l'apprenant à jouer avec les autres.

Les séances organisées autour de la parole chantée

Si les séances de musique sont essentiellement pratiquées par les jeunes garçons[118], celles de chant sont exclusivement le fait des jeunes filles[119] qui manifestent l'envie d'apprendre à chanter avec pour objectif d'avoir le même niveau que les professionnels de la famille ou les célèbres griottes nationales ou internationales bénéficiant d'une bonne couverture médiatique[120]. Ces filles forment un groupe de 15 à 20 personnes qui sont curieusement[121] encadrées par Fodékaba Diabaté (le maître de jembé).

La leçon de chant se déroule normalement dans une salle appelée « *vestibule* » qui est en fait une espèce de case ronde se trouvant dans le *lu* du chef des griots. Ce vestibule est réservé pour toute chose qui se veut officielle. Toutes les séances qui se sont déroulées dans ce *lu* étaient supervisées par le chef des griots et tous ses pairs qui intervenaient souvent quand cela s'avérait nécessaire. La configuration de la salle était souvent la même à savoir d'un côté les élèves assis près de leur maître, et en face le chef des griots et ses pairs.

[118] Dans le village, seule une jeune fille du nom de Fatim (qui est danseuse, férue de jembé et autres instruments à percussion) faisait exception à la règle.

[119] Non pas parce que le chant est interdit aux hommes ! Mais, sans doute à cause du groupe de filles qu'elles avaient constitué entre elles.

[120] À ce sujet, nous avons été informé par quelques unes de ces jeunes griottes (lors des entretiens individuels que nous avons menés avec elles) que leur répertoire n'était pas que traditionnel. Même si elles ne les chantaient pas durant les leçons données dans le vestibule, elles maîtrisaient – à travers les médias – d'autres chansons modernes composées par des griottes populaires.

[121] La surprise vient ici du fait qu'il s'agit d'une personne qui est plutôt classée du côté des instrumentistes dans un village qui ne manque pas de chanteurs professionnels.

Les séances proprement dites se sont quant à elles souvent déroulées tantôt avec instruments de musique, tantôt sans le moindre instrument, même si dans ce cas les élèves se faisaient accompagner de tapages rythmiques de mains.

Les points forts qui permettent de caractériser l'ensemble des interactions à propos de la parole chantée sont les suivants :

- le maître donne la mélodie à l'aide de sa guitare ou de son n'goni et l'apprenant le plus inspiré entonne le chant que le reste de ses collègues reprennent en chœur ;
- lorsqu'il s'agit du chant d'hommage (*So wélé*), l'interprète se lève automatiquement pour la dédier à qui de droit, faute de quoi elle est réprimandée par le maître ou un autre garant de la tradition ;
- le maître n'intervient pas sur la distribution de la parole que les jeunes griottes autorégulent entre elles (l'une d'entre elles est-elle par exemple bloquée par une parole que l'autre, qui la maîtrise, prend naturellement le relais comme si tout était convenu d'avance !) ;
- les interventions du maître sont identiques à celles des garants de la tradition : si une apprenti griotte chante faux, soit le maître lui demande de reprendre – sans pour autant lui en montrer l'exemple – l'endroit où elle a chanté faux ; soit il corrige uniquement les paroles fausses (travail sur le texte), sans toucher l'aspect de la mélodie (travail vocal) Schumacher (2002, 2003);
- le maître invite une chanteuse ou un chanteur professionnel de la famille par moments. Dans ce cas la séance donne lieu à des leçons un peu plus étoffées musicalement dans ce sens qu'en plus des paroles, l'invité(e) montre aux chanteuses principales certaines techniques de chant synchronisées à la musique. La présence de la chanteuse ou du chanteur expérimenté n'exclut pas la contribution du maître principal qui continue à assurer l'accompagnement musical. Au même titre que le chef des griots et ses pairs garants de la tradition, celui-ci n'hésite d'ailleurs pas à compléter les explications ou conseils de l'invité(e) en cas de nécessité.

L'élément remarquable qui ressort de ces séances concerne le fait que l'enseignant n'oriente pas son enseignement sur le travail vocal. Le fait que le maître de chant ne soit pas un professionnel du chant, mais il maîtrise néanmoins les différentes paroles, ne démontre-t-il pas que l'importance de ces séances se situe ailleurs que dans le fait de chanter juste ? En effet, nous pensons que ce choix des griots de Kéla, qui regorge par ailleurs de talentueux

chanteurs, pourrait aussi être interprété comme une volonté de privilégier la parole au lieu du chant et du travail vocal.

Par ailleurs, nous voyons aussi un travail qui est fait sur la manière d'interpréter certains chants comme le « *So wélé* ». Nous voyons qu'en plus du répertoire, une sorte de préparation à la position sociale d'énonciateur est également faite ici. Les apprenants doivent aussi apprendre à respecter les normes, les modes de faire et d'agir qui rendent leurs paroles socialement pertinentes. Dans ce cas précis, l'une des choses qui est enseignée aux jeunes griottes en plus des paroles qui doivent être justes, c'est d'accompagner la parole chantée par une marque de respect, notamment en se mettant debout devant la personne à qui l'hommage est dédié.

Les séances organisées autour de la parole dite

Comme nous le soulignions plus haut, nous avons également observé un troisième type de formation essentiellement axé sur la parole dite. Tout comme la parole chantée, ce type de formation s'est en partie déroulé dans le *lu* du chef des griots qui se regroupait dans un coin avec ses pairs pour superviser la séance. La parole dite étant très vaste et pouvant aller du *genre populaire* au *genre spécialisé* (Camara, 1996 ; Toulou, 2002), c'est essentiellement un des aspects de l'enseignement des genres spécialisés (*tarikh* et/ou *fasa*) – à savoir : le *panégyrique* – que nous avons observé. Dans la mesure où la possibilité nous en a été donnée, à Kéla nous avons suivi trois groupes d'apprentis qui ont préalablement manifesté un intérêt explicite pour ce sujet. En plus des panégyriques, l'un des membres de ces groupes a été parallèlement formé pour la médiation dans les *palabres*.

Les trois groupes que nous avons observés étaient constitués comme suit :

- deux apprentis guinéens (ayant pour patronyme Camara) ;
- trois enfants de la famille Diabaté (souvent rejoints par un quatrième, pour des raisons que nous évoquerons plus bas) ;
- deux apprentis (avec comme patronyme *Dramé*) venus séparément de deux autres villages mandingues du Mali.

Les trois groupes ont été enseignés par Lansiné Diabaté (le *kumatigi* de Kéla durant la période du recueil des données).

En principe, toutes les séances doivent se dérouler dans la salle réservée pour ce genre d'enseignements, mais le maître a néanmoins fait le choix de donner 25% des leçons

destinées aux apprentis étrangers dans son domicile (le reste chez le *jelikuntigi* ou chef des griots) ; tandis que toutes les leçons destinées aux enfants Diabaté ont été données dans le vestibule, chez le chef des griots. D'une manière générale, nous pouvons distinguer trois étapes principales pour l'ensemble de ces leçons qui étaient par ailleurs complétées par des cours de répétition donnés par Seydou Diabaté – l'un des héritiers potentiels du maître de la parole.

Une première étape de la transmission concerne la phase d'enseignement proprement dite entre le maître et ses apprentis ; alors que dans la deuxième (qui bénéficie de la supervision de quelques sages) il s'agit plutôt de la phase de préparation à l'évaluation ; c'est cette dernière qui constitue la troisième partie marquant la fin du cycle d'enseignement devant une assemblée supervisée par les garants de la tradition, et traditionnellement composée des apprenants, du *kumatigi*, des musiciens, chanteurs et public. Étant donné que nous avons choisi de focaliser nos analyses de cas sur la parole dite (comme nous l'avons noté dans le chapitre VI), c'est à dessein que nous nous limitons provisoirement aux dimensions générales, car nous prévoyons de revenir plus en détail sur le déroulement des phases que nous venons de mentionner.

Cependant, en ce qui concerne le cadre général qui mène à l'apprentissage du métier de griot chez les Diabaté de Kéla, l'ensemble des éléments en notre possession – du moins à cette étape du travail – nous permet déjà provisoirement de tirer quelques conclusions qui vont suivre dans la prochaine partie.

SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET CONCLUSION :
L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE GRIOT À KÉLA : UNE GRAINE À DEUX FACETTES

De ce qui précède, force est de constater que dans le village des Diabaté règne une certaine forme de vie culturelle qui, non seulement nourrit constamment et dans une certaine mesure enrichit les personnes qui s'y trouvent, mais surtout comme nous l'avons vu plus haut, crée une sorte d'émulation chez nombre de ces personnes qui s'intéressent au métier de griot. Cette émulation s'observe indifféremment à deux niveaux qui, en fonction des cas, peuvent être véritablement complémentaires. Le premier niveau est celui de spectateur, celui de l'observation des autres. Au niveau de l'échelle des valeurs, cette observation peut concerner une pratique professionnelle aussi bien que son artéfact. La pratique constitue justement le deuxième niveau de l'émulation culturelle qui peut, comme nous venons de le voir, s'observer autant dans un cadre professionnel que dans un cadre ludique. C'est tout cet ensemble, ou plutôt conglomérat de niveaux et sous-niveaux, qui forme le cadre éducatif de Kéla où émergent divers types d'enseignements. Ce cadre est assez représentatif des types éducatifs souvent jugés informels dans la littérature[122]. Cependant pour y voir plus clair, il serait intéressant de regrouper, en les caractérisant, dans la mesure du possible, les différents enseignements observés dans le site de ce village de griots.

Une première question que l'on pourrait se poser en vue de la caractérisation des enseignements concerne l'instance demandeuse de ces services. En effet, les enseignements identifiés dans le site de Kéla sont-ils la résultante d'une demande de l'apprenant ou pas ? Bien plus, y a-t-il, ou non, un suivi de ces enseignements ? Ces questions posent indirectement celle de la présence du contrat didactique sur lequel nous reviendrons plus loin. Cependant, il est déjà possible, de par le format de la question de base, de déduire qu'il n'y aurait que deux issues possibles.

D'un côté, nous avons une série d'événements qui suscitent des bribes d'enseignement et/ou d'apprentissage où, à l'origine, nous remarquons qu'il n'y a quasiment pas de demande explicite[123]. Dans ce cas, il est possible de dire que c'est plus l'apprenant qui est le vecteur central de ses acquisitions. Celui-ci en a l'entière responsabilité, dans ce sens que c'est lui qui

[122] Voir à ce sujet la synthèse faite au chapitre II.

[123] Lorsqu'elle existe, elle ne peut être que ponctuelle et ne donne pas lieu à un suivi ultérieur (dans le temps) de la part de la même personne sur le sujet.

se déploie pour acquérir autant dans la théorie que dans la pratique des éléments du savoir qui ne lui étaient peut-être pas explicitement destinés au moment de leur médiation. C'est exactement ce qu'on observe chez les jeunes Diabaté à l'occasion des activités ludiques ou des événements culturels.

De l'autre côté, il y a cette série de séances organisées autour d'un objet d'enseignement qui sont la résultante d'un contrat entre le maître et les apprenants qui, dans la majorité des cas, fait suite à une demande des derniers. Ces divers éléments impliquent par conséquent que dans ces cas, nous puissions attester d'une intention d'enseigner de la part du maître qui accepte par là-même de se voir imposer, par le fait de son engagement, la responsabilité de la transmission des acquisitions à ses apprentis.

À la lumière de ces remarques préliminaires, nous sommes amené à penser qu'à Kéla, la formation se fait selon deux systèmes qui se côtoient – sans forcément s'exclure. Ainsi de ce qui ressort de nos analyses, nous tentons, dans les lignes qui vont suivre, une espèce de caractérisation visant à mieux cerner les activités éducatives de ce village de griots. À cet effet, nous constatons que les griots y bénéficient de deux modes de formations bien distincts. Il s'agit de ce que nous proposons d'appeler formation *socio-générale* d'une part, et formation *à l'emploi* (ou *professionnelle*) qui est *instituée* de l'autre.

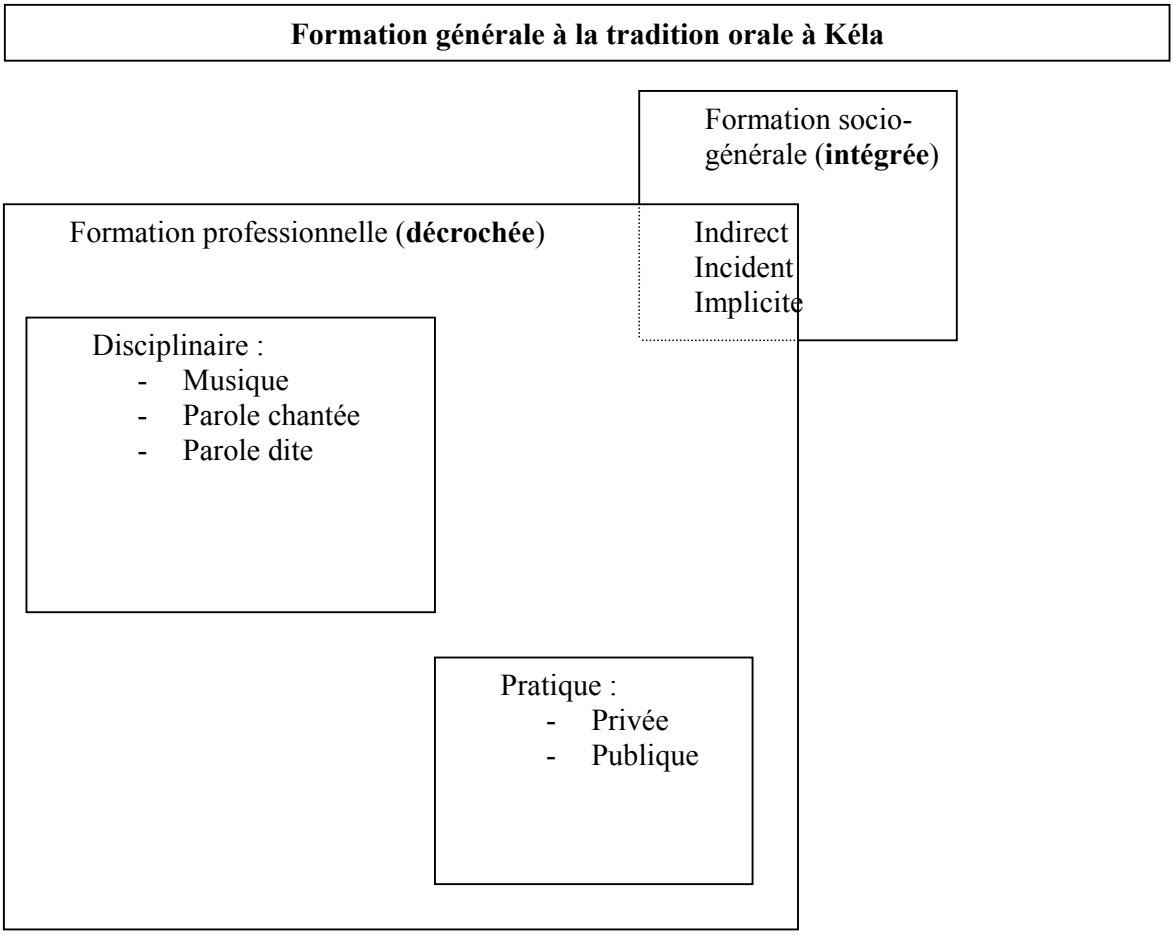


Figure 7.3 – cadre éducatif de Kéla

La formation socio-générale (intégrée)

En ce qui concerne le premier mode, nous parlerons de formation *socio-générale*, dans la mesure où cette dernière est intégrée au contexte de la vie courante et relève de la culture générale. Dans ce cadre, les jeunes griots apprennent essentiellement par observation et par imitation des aînés. Comme nous le faisions remarquer plus haut, c'est à ces jeunes qu'incombe l'entière responsabilité de leurs acquisitions. Cependant, lorsque dans ce cadre socio-général il y a enseignement, celui-ci peut le plus souvent être soit, *indirect*, *implicite* ou *incident*.

- Les enseignements indirects

Dans le cadre de cette étude, l'enseignement peut être considéré comme étant *indirect* dans la mesure où l'exposition au savoir s'opère par le simple fait de la présence du griot dans un contexte qui ne lui est pas explicitement, ou du moins prioritairement, destiné. Ce type de transmission indirecte se manifeste généralement par la présence de ces jeunes griots, au second plan, lors des séances d'enseignement et/ou d'apprentissage destinées à d'autres apprenants. La présence de ces tiers, dans ces différents milieux, fait d'eux les principaux responsables de leurs acquisitions dans la mesure où elles sont essentiellement le résultat de leur propre initiative.

Nous en avons un exemple typique lors des ateliers d'instruments à cordes avec la présence de jeunes enfants griots (pour certains avec des instruments de fortune) sur le site d'échanges didactiques basés sur l'initiation pratique au *n'goni* entre Mohamed Diabaté et son oncle expert dans le domaine. Ces jeunes curieux qui y assistent ne manquent pas d'inventivité en vue de bénéficier des enseignements qui sont donnés. D'avance, ils se donnent la peine de fabriquer, à partir des objets de fortune, des instruments à cordes sur lesquels on peut les voir pratiquer en y grinçant timidement (de manière à ne pas perturber le déroulement de la leçon qui ne leur est pas directement destinée). Le plus important ici n'est pas le fait qu'ils produisent des notes justes (nous doutons par ailleurs du fait qu'ils puissent s'entendre eux-mêmes !), mais plutôt qu'ils maîtrisent quelque peu le processus proposé par le maître ; qu'ils se familiarisent avec les modèles d'enseignement et d'apprentissage que celui-ci met à disposition (par exemple celui basé sur la décomposition des accords permettant de progresser étape par étape) ; et surtout qu'ils intègrent, dans ce cas précis, les conseils que l'expert adresse à son jeune neveu dans le cours de l'action.

- Les enseignements incidents

Toujours dans le cadre de la formation socio-générale, nous déduisons que certains enseignements peuvent être *incidents*[124]. Même s'il reste toujours intégré à la vie courante, ce

[124] Faisons remarquer que nous utilisons « enseignement incident » dans un sens différent de Dasen (2000) qui recourt au terme d'« apprentissage incident » pour désigner un apprentissage inconscient (le fait qu'une

type d'enseignement s'oppose au premier dans la mesure où il est explicite. Cependant, c'est généralement une situation hasardeuse, un élément ou un événement du contexte social qui va susciter une explication, une démonstration ou déclencher un enseignement de la part d'un adulte. Autrement dit la relation didactique s'opère, dans le cas présent, par le truchement d'un besoin direct ou ponctuel suscité par le contexte de la vie courante. Rien n'est programmé ici ; c'est la situation fortuite elle-même qui crée ou qui génère l'enseignement et/ou apprentissage. Nous en avons une illustration dans le cadre des activités ludiques avec la reproduction de la cérémonie traditionnelle d'accompagnement de la future mariée (*kònyòmuso*) ; mais l'exemple le plus caractéristique concerne la séance de pêche collective où suite au refus d'un jeune griot de libérer les tout petits poissons pris dans son panier, il s'ensuit une série d'explications étiologiques sur des interdits de pêche qui, jusqu'à présent, subsistent dans leur communauté.

À cet effet, Kesteloot (citée par Okpewho, 1979, pp. 254-255) indique que cette initiation des jeunes sujets pouvant advenir n'importe où, il ne faudrait pas être surpris de voir un enseignement se dérouler dans les champs agricoles ; car « à l'occasion de telle technique agricole […] le maître peut expliquer le mythe d'origine […] ; tout sujet de conversation ou d'observation est prétexte à digression, et toute digression est prétexte à enseignement ». C'est exactement ce qui se passe dans l'exemple que nous avons évoqué ci-dessus où une situation de vie quotidienne animée par des besoins alimentaires va donner lieu à une véritable séance d'explication visant à convaincre le jeune griot du bien-fondé de la démarche d'épargner les petits poissons.

Mais au-delà, nous constatons qu'en choisissant d'axer son intervention sur des explications étiologiques liées aux interdits de pêche dans leur région, non seulement l'adulte légitime la position écologique de leur communauté, mais bien plus, en ancrant ainsi son propos sur le passé celui-ci enseigne au jeune griot (et au reste des auditeurs curieux) une partie de leur histoire. En l'occurrence, cette dernière trouve son origine dans le panégyrique des *Magassouba* dont les exploits ont généré des interdits qui sont encore culturellement en vigueur de nos jours dans leur communauté.

personne apprenne simplement par observation, du fait d'être dans son milieu, sans y faire attention sur le moment). Il s'agit également de ce que Chamoux (1986) appelle imprégnation.

- Les enseignements implicites

Le troisième modèle de transmission dans le cadre de la formation dite socio-générale concerne l'enseignement *implicite*. Ce type de transmission se passe à l'occasion de certains événements publics censés faire revivre un pan de la tradition orale. Tout l'enjeu didactique est inhérent au type d'événement reproduit en la présence des futurs dépositaires de la tradition.

Sur la base des données que nous avons discutées dans ce chapitre, nous pouvons par exemple mentionner le cas lors des multiples séances de répétition du *kumatigi* en vue de la grande cérémonie de la réfection du toit du *Kamabolon* (la case sacrée de Kangaba). Si, comme nous l'avons relevé plus haut, l'objectif principal concernait plutôt la préparation oratoire du maître de la parole, nous y avons parallèlement relevé une préoccupation sous-jacente des garants de la tradition de transmettre leur savoir aux jeunes générations. Celle-ci s'est notamment traduite par ce que nous avons perçu en amont comme une espèce de théâtralisation de l'événement culturel qui, dans la pratique, débouche sur une quadruple triangulation didactique (Toulou, 2006)[125].

À côté des différents types de formation socio-générale, nous avons également distingué un autre mode de formation dite *à l'emploi* ou *professionnelle* dont la mission est de transmettre des savoirs bien précis.

Le dispositif de formation professionnelle instituée et décrochée

L'essentiel de cette transmission se fonde sur des bases explicites qui sont négociées dans le cadre des palabres iréniques qui, le plus souvent, précèdent la formation. À Kéla, comme nous l'avons rapporté ailleurs (Toulou, 2005), c'est justement ces différents cadres symboliques (à savoir, la palabre irénique et les séances d'enseignement et d'apprentissage) qui constituent les deux incontournables piliers de cette formation. Cette dernière, nous l'avons encore vu ci-dessus, ne concerne pas que les jeunes Diabaté ; elle est ouverte à

[125] Dans cette étude en question, nous allons un peu plus loin en montrant le caractère mixte de ces séances de répétition sur la base de la double configuration incarnée d'une part par la présence d'un contrat didactique pour le premier plan focalisé sur le *kumatigi* (qui est censé répéter devant ses pairs en vue de sa prestation officielle à venir), et d'autre part son absence lorsque la focale est mise sur les jeunes griots qui sont en second plan. (Pour plus de détails, voir Toulou, 2006)

d'autres griots qui aimeraient se former à cet art, ou approfondir leurs connaissances dans leur domaine de compétence. La période de l'année consacrée à ce type de formation est celle de la grande saison sèche qui n'est pas favorable aux grandes activités agricoles ; période pendant laquelle les griots profitent des conditions climatiques pour se consacrer aux activités culturelles et didactiques.

En général, les griots qui arrivent à Kéla pour une formation le font de leur propre initiative. S'ils ont été recommandés, ils se rendent directement chez leur logeur avec qui ils auront une première palabre en présence des autres membres de sa cellule familiale. Dans le cas où ils n'auraient pas de personnes de contact, la coutume de ce village de traditionnistes prévoit que le premier griot adulte avec lequel ces visiteurs entreraient directement en contact en devienne le logeur avec qui ils auront le même type de palabre préalable.

La deuxième étape consiste à provoquer, lorsque le logeur l'estime opportun, une deuxième palabre[126] pour présenter le requérant au chef des griots en présence des autres garants de la tradition dans le vestibule prévu pour ce genre d'activités solennelles. C'est dans le cadre de cette séance qu'il incombera au logeur d'exposer les circonstances du contact avec le visiteur, mais surtout le but de son séjour, en prenant soin d'accompagner la requête par les noix de cola d'usage. Cette requête doit être formulée de la manière la plus précise possible : quel genre de formation (musicale ou langagière) ; quel niveau (base ou avancé) ; à propos de quel objet d'étude (si le requérant en a une idée vague ou précise) ; etc.

En fonction des cas, les garants de la tradition peuvent soit demander un délai de concertation, ou alors donner leur réponse séance tenante. Lorsque la réponse est positive, le chef des griots ou son représentant indiquera à l'apprenti qui sera son maître. Ce dernier est généralement choisi en fonction du genre d'apprentissage requis : s'il s'agit notamment d'un apprentissage musical, il sera orienté par le trio des *sages*[127] vers la personne qui en est responsable ; alors que pour tout ce qui est langagier, il sera confié au *kumatigi* qui occupe cette place en fonction de son expertise (Toulou, 2005).

Étant donné que ce sont principalement les apprentissages langagiers qui nous intéressent dans cette étude, nous proposons à présent de focaliser nos analyses de cas sur les activités

[126] Nous reviendrons en détail sur cette palabre dans le chapitre XI qui aborde le problème de contrat didactique.

[127] Voir supra (l'organisation de la profession).

impliquant les enseignements du maître de la parole. Quelle en est la nature ? Qu'est-ce qui est enseigné dans le domaine de la parole ? Comment cet enseignement est-il assuré ? Quels en sont les processus ? Y a-t-il un cadre didactique transpositif qui sous-tend cet enseignement ? De quelle manière ?

CHAPITRE VIII

LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS À KÉLA

L'objectif général de ce chapitre consiste principalement à cerner ce qui se joue dans les séances langagières au travers d'une description, aussi détaillée que possible, qui fournit des informations que nous reprenons par la suite dans l'optique de faire ressortir les principales tendances de chaque séance d'enseignement. Les questions que nous nous posons dans ce chapitre visent autant l'objet que la manière dont il est enseigné.

LA SÉANCE « ENSEIGNEMENT ET RÉCITATION DES ÉLOGES »

Il s'agit d'une séance entre le maître de la parole (MP) et son apprenti (OD). Cette séance porte sur les éloges des *Massalen* et de *Nourou Soma* (l'aïeul des *Konaté*) que l'apprenti a préalablement travaillés avec son maître.

La présente séance porte sur un seul objet subdivisé en deux thèmes que nous pouvons apprécier à travers le niveau *n* du tableau qui suit.

Lieu(x)	**Objet(s)**	**Niveau(x)**	**Repère(s)**	**FST[128]**	**Description**
Vestibule	*Salutations*	*Intermède*	*00'01 – 00'25*	*D*	- *Entrée dans la salle d'Omar Dramé (OD), salutations et bénédictions d'usage.*
	Éloges	1	00'26 – 33'15		- Enseignement de l'éloge de *Nourou Soma* et des *Massalen* à OD
		Insert	*00'26 -*	*D*	- *Conseils pratiques du maître de la parole (MP) à l'endroit de son apprenti.*
		Transition	*- 01'54*	*D*	- *Annonce du programme de la séance par le MP.*
		1-1	02'20 – 05'30	M	- Enseignement de l'éloge de *Nourou Soma*
		1-1-1			Sur demande de l'apprenant, récitation par lui-même de l'éloge de *Nourou Soma* deux fois.
		1-1-2			Explication du contexte historique du panégyrique de *Nourou Soma* par le maître.
		1-2	05'31 – 14'30		- Récitation de l'éloge des *Massalen*
		1-2-1		Ré	Sur demande du MP, OD récite l'éloge des *Massalen* avec difficultés.
		1-2-2		E/R	Le MP reprend la partie de l'éloge concerné avec son apprenti qui répète chaque vers après lui.
		1-2-3		Ré	Sur demande de son maître, OD récite plusieurs fois la partie étudiée.
		1-3	14'31 –		- Enseignement de nouveaux vers

[128] Les sigles utilisés dans cette colonne sont expliqués dans le chapitre VI.

			32'15		
		1-3-1		E/R	Le MP rajoute 2 nouveaux vers qu'il fait tour à tour répéter à OD.
		1-3-2		M	Le MP explique le sens historique de cette suite du panégyrique.
		1-3-3		Ré	Sur demande du MP, OD récite l'éloge avec beaucoup de difficultés qui l'amènent à bénéficier de l'aide de son maître.
		Insert		*M*	*Parmi les aides du maître dont OD va bénéficier, celui-ci (MP) lui fait remarquer l'importance de la version de Kéla qui est très respectée et qui montre que la personne qui la déclame est passée par l'école de Kéla.*
		1-3-3'		ER/Ré	Après la récitation en duo, le MP fait réciter l'éloge avec succès à OD.
		2	32'16 – 35'36	Ré	- Récitation de l'éloge des *Konaté* et *Kamissoko* par OD
		2-1		Ré	Récitation de l'éloge des *Konaté*
		2-2		Ré	Récitation de l'éloge des *Kamissoko*
		1-2'	35'37 – 45'00	Ré	Sur demande du MP, retour sur l'éloge des *Massalen* que l'apprenti récite avec l'aide de son maître.
		Insert		*M*	*Le MP rappelle à son apprenti le prestige de Kéla qui implique de chaque apprenant un sens de responsabilité qu'il se doit d'honorer dans son futur métier.*
		Transition		*D*	*Après les bénédictions d'usage, le MP et OD prolongent leur dialogue sur le problème de la défaillance de la mémoire de son apprenti en précisant à ce dernier que l'essentiel de la solution réside non pas dans des aides externes, mais dans l'enseignement.*

Figure 8.1 – Synopsis de la séance « Enseignement et récitation des éloges »

Description de la séance

- Enseignement de l'éloge de Nourou Soma et des Massalen à OD

Le maître est assis dans le vestibule. OD entre en le saluant. Son maître y répond en implorant des bénédictions divines sur OD qui les lui retourne à son tour. Dès que les deux sont bien installés, le kumatigi prend la parole pour annoncer le programme du jour (« bien Dramé / l'enseignement d'aujourd'hui va porter sur ceci »). Mais à la place de le faire tout de suite, l'enseignant commence par donner les conseils suivants sur :

- l'importance d'articuler et de parler de manière audible
- l'importance d'implorer la bénédiction avant toute prise de parole
- l'importance de l'ancrage socio-contextuel qui complète les différents enseignements donnés à Kéla (que le maître oppose à l'enseignement livresque qui, pour lui, est de l'ordre du théorique)

C'est après cette série de conseils que le programme de la séance est décliné par le maître qui assure que si le premier point susmentionné est respecté, le succès est garanti, pour autant

que l'on parle *avec assurance*. Ce programme porte sur l'éloge des *Massalen* et celui de *Nourou Soma*.

OD propose à son maître de commencer par le personnage de *Nourou Soma*. Le kumatigi laisse à son apprenti le soin de réciter (à deux reprises) l'éloge qui y correspond. À la fin de la récitation, le maître explique le contexte historique qui a donné lieu à ce panégyrique. Puis, il embraye son explication sur la narration historique qui convoque souvent cet éloge de *Nourou Soma.* Il approfondit ensuite son explication en détaillant la scène qui a donné lieu à l'opposition symbolique et historique entre Nourou Soma et Soundjata Kéita (qui revenait de chasse). Cet approfondissement l'amène à inclure l'éloge du chasseur (Simbon). Il enchaîne avec les détails du défi qui a vu Soundjata triompher, puis indique à son apprenti que c'est à ce niveau qu'il peut insérer le nouveau panégyrique (05'30).

OD demande à son maître de quel éloge il est question. Celui-ci lui répond qu'il s'agit de l'éloge de Soundjata Kéita. Alors que l'apprenant hésite, le kumatigi donne le premier vers qui permet au premier de démarrer la récitation. Au cours de cette dernière, celui-ci bute sur un vers. Le maître tente de l'aider, mais ne retrouve pas non plus ce vers. Aussi demande-t-il à OD d'enchaîner. Après un nouvel échec, l'enseignant décide de re-parcourir cet éloge en entier depuis le début, avec son apprenti qui répète après lui (11'16).

À la fin de cette récitation, il demande à OD de la reprendre tout seul. Durant cette phase, le kumatigi fait réciter à son apprenti la totalité de ce panégyrique trois fois de suite pendant lesquelles les interventions du premier seront de trois ordres : soit pour réfuter ou acquiescer de manière onomatopéique, soit pour demander de hausser le ton, ou alors pour demander à OD de reprendre la récitation – sans commentaires supplémentaires (14'30).

Suite à cette phase, le maître de la parole inclut, en les faisant répéter à OD, deux nouveaux vers à l'intérieur de l'éloge. Il enchaîne sur la suite du panégyrique dont il explique le sens historique, en faisant des liens avec le présent, avant de demander à son apprenti de reprendre la récitation (16'00).

Dans sa reprise, OD bute sur le troisième vers avant la fin. Le maître lui fait répéter la fin, puis en profite pour lui expliquer qu'un éloge a plusieurs parties ; qu'il faut y faire attention, et spécialement celles qui font partie d'une série où le même mot se répète plusieurs fois. Il demande à OD de reprendre l'éloge ; mais l'apprenant bute de nouveau au même endroit. Son maître lui fait une fois de plus répéter la fin avant de le convier à une nouvelle récitation individuelle. L'apprenti y parvient, et le maître propose de passer à l'éloge suivant (celui de l'ancêtre des *Konaté*). Cependant, OD demande la permission de refaire le même éloge. Avec

l'accord du maître, celui-ci reprend seulement la fin sous son regard. Une fois de plus, la même demande est faite – sans succès – de passer au prochain panégyrique, mais OD reprend le même depuis le début et cette fois-ci la tentative est couronnée de succès. Dans cet élan d'enthousiasme, l'apprenant sollicite de refaire le panégyrique, mais sa langue fourche sur le premier vers (**Nare na Makan Mandeka*) que le maître lui fait répéter après l'avoir subdivisé en deux parties qu'il prononce avec emphase (« Nare Makan / Mandeka »). L'apprenant reprend ce vers sur le modèle du maître quatre fois avant d'enchaîner sur le reste de la récitation. Arrivé au bout de celle-ci, il la reprend de nouveau. Cette fois-ci, il bute sur un mot du troisième vers qu'il ne prononce pas correctement (**saraba*). Le maître lui donne la bonne prononciation (*salaba*) en lui précisant qu'il s'agit de la tête en vieux malinké. Il précise en outre la raison de cette explication qui vise à faire comprendre aux apprentis le sens de ce qu'ils récitent (24'13).

À la fin de l'explication OD reprend la récitation depuis le début. Étant donné qu'il bute sur le vers d'une série répétitive (dont la racine commune est *Simbon*), le maître en profite pour lui préciser qu'il s'agit des noms des descendants de certains patronymes actuels qu'il décline (*Soumano, Daniogo, Kéita*). OD reprend l'éloge sous la vigilance du maître qui lui fait remarquer qu'il a encore raté la même chose qu'il doit répéter après son formateur. Suite à une autre erreur d'OD, son maître lui fait remarquer que s'il ne parle pas fort, s'il n'articule pas correctement en respectant les versions phonétiques de Kéla, il ne pourra jamais parvenir à se légitimer ni à convaincre qu'il est passé par ce célèbre centre de tradition orale. OD reprend la récitation mais bute encore sur la même série ; alors le maître lui donne un coup de pouce en lui indiquant le vers qui va permettre à son apprenti d'aller au bout de la série.

Le maître de la parole demande à OD de reprendre le même éloge. Parce que l'apprenant échoue au même endroit que les fois précédentes, l'enseignant fait reprendre la récitation (en duo avec OD qui répète après lui) puis demande à celui-ci de continuer tout seul à l'endroit crucial. Ce travail de préparation n'empêche pas un nouvel échec de l'apprenant. Dès lors, le kumatigi fait reprendre en entier la série en duo, avant de céder totalement le tour de parole à son apprenti qui va finalement la reprendre avec succès (32'15).

- La récitation de l'éloge des Konaté et Kamissoko par OD

L'enseignant recommande à OD de passer à l'éloge de l'ancêtre des *Konaté*. Son apprenti s'exécute avec succès. Il lui est ensuite demandé de déclamer celle de l'ancêtre des *Kamissoko* qu'il exécute sept fois sans problèmes (35'36).

- Retour sur l'éloge des Massalen

Dès lors, le formateur propose à son apprenti de revenir sur les *Massalen*. OD rencontre la même difficulté sur la dernière série. Celle-ci concerne la série des différents *Simbon*. Son maître exprime son étonnement « Non / Dieu est grand / tu n'arrives pas à faire la différence entre les trois Simbo » ; puis il reprend la louange dont il est question – vers après vers – avec son apprenti, jusqu'à neuf vers près, avant l'endroit problématique et crucial du point de vue de la transmission du savoir. Il lui demande ensuite de continuer tout seul. OD réussit l'exercice. Alors, ils reviennent tous les deux sur la même série et l'enseignant lui indique que les trois noms qui la composent sont différents malgré leur racine commune (c'est-à-dire, '*Simbon*'). Tous les deux les reprennent trois fois de suite ; puis le maître laisse l'apprenant le faire tout seul, également à trois reprises toutes couronnées de succès. Dès cet instant, il est laissé à OD le soin de reprendre la totalité de l'éloge ; mais il rencontre le problème récurrent, puis se fait aider par son maître qui lui énonce le vers problématique. Étant donné qu'il ne parvient pas à aller plus loin que ce vers, il bénéficie d'une nouvelle aide qui lui permet d'aller jusqu'au bout. Le kumatigi refait la même série avec lui, puis lui demande de reprendre tout seul depuis le début. Au bout de deux erreurs sur la série problématique, son maître la lui fait répéter à sa suite. Sur les conseils d'une personne de l'assemblée, l'enseignant conseille à OD de s'exercer après la séance, surtout avant de dormir dans la nuit (43'00).

Les deux reprennent la série et l'enseignant pointe la partie qui pose problème. C'est alors que l'apprenant indique que son problème est lié aux surnoms qui différencient et qu'il n'arrive pas à mettre dans le bon ordre. Le kumatigi précise l'ordre avant de s'étonner que ce soit si problématique. Il précise aussi la raison pour laquelle il est important qu'il maîtrise son sujet en tant que futur ambassadeur de Kéla (45'00).

Sur instruction du maître OD récite l'éloge depuis le début, mais se fait aider à cinq vers de la fin par celui-ci. Il reprend le même éloge avec succès. C'est alors que le kumatigi lui

rappelle les conseils liés à la réputation de Kéla qu'il se doit de défendre en se donnant plus de moyens pour arriver à la bonne maîtrise des éloges. Puis, celui-ci enchaîne avec les bénédictions qu'OD accueille avec confiance avant de promettre qu'il fera de son mieux pour ne pas les trahir. Il en profite néanmoins pour signaler que son problème est plus lié à la mémoire. Avant de se quitter, il s'enquiert auprès de son maître sur l'éventualité d'y remédier par d'autres moyens et celui-ci lui répond qu'ils verront à la fin de sa formation ; mais que la solution réside d'abord pour l'essentiel au niveau de l'enseignement.

Analyse de la séance

Cette séance commence par des salutations et bénédictions. Elle se referme quasiment de la même manière avec des bénédictions. Nous constatons d'emblée qu'il y a une espèce de préparation préliminaire à la séance qui s'établit sous forme de dialogue entre le maître, qui donne des conseils[129] pratiques d'ordre général, et son apprenti qui écoute en acquiesçant aux paroles de son formateur. Cette préparation à la séance se prolonge par une phase transitoire où le programme de la séance est décliné par le maître de la parole.

Du point de vue de l'enchaînement des tâches, nous constatons qu'il existe deux blocs :

- l'enseignement d'un éloge
- la récitation de deux autres éloges.

Comme nous le verrons ci-dessous, ces deux blocs fonctionnent sur des régimes différents. Le premier révèle un traitement progressif de l'éloge enseigné. La progression que nous avons relevée se fait en trois étapes. Dans une première étape, le maître de la parole fait réciter un premier éloge (*Nourou Soma*), puis donne plus de profondeur à l'objet d'enseignement en lui apportant un ancrage historique (point 1-1-2 du tableau). Ensuite, dans une deuxième étape, il demande à son apprenti de réciter – en guise d'exemple concret de la manière opportune dont on peut articuler une séquence narrative à des panégyriques – une partie de l'éloge déjà travaillé (point 1-2) qui fait écho au premier : « ce dernier dit / tu as dit vrai tiens le […] de ton frère aîné et va-t'en / bien c'est à ce niveau que la récitation peut commencer … ». L'élément le plus significatif de cette intervention de l'enseignant concerne le pointage de la possibilité d'ancrage d'un panégyrique dans une séquence narrative. Même si celui-ci n'explique pas les raisons qui fondent cette possibilité, nous pouvons néanmoins souligner

[129] Nous reviendrons d'ailleurs sur le contenu de ces conseils dans la phase d'analyse du prochain chapitre.

qu'il y a un début de travail sur la technique d'articulation narration – éloge, à partir du moment où l'enseignant indique l'endroit où cette articulation peut se faire. Après cette phase, le maître de la parole passe à une troisième étape (point 1-3) où il va enseigner de nouveaux vers à son apprenti.

À l'opposé du premier que nous venons de commenter, le deuxième bloc n'est constitué que de récitations. Celles-ci constituent des espèces de révision de savoirs déjà acquis – probablement dans la double perspective de vérification et de consolidation qui passent ici par la pratique oratoire.

Du point de vue du dispositif d'enseignement, il ressort du synopsis que lorsque l'objet enseigné est considéré comme étant déjà maîtrisé par l'apprenant, la forme sociale de travail se limite dès lors à un simple exercice de '*récitation*'. C'est par exemple le cas dans les niveaux 2-1, 2-2 et 1-2'. L'exemple du niveau 1-2-1 permet d'observer un cas où les difficultés constatées à différents endroits de la récitation amènent l'enseignant, non pas à se limiter – comme dans les cas précédents – à la simple et unique récitation, mais à embrayer sur une autre phase où on peut de nouveau apprécier l'enchaînement du couple '*énonciation*/*répétition*' vers le singleton '*récitation*'. Ce type d'enseignement se rapproche des étapes avancées du *kurana kalan* (Tamari, 2006) où les efforts des uns et des autres se focalisent essentiellement vers la mémorisation des vers enseignés.

Il est également possible de constater que lorsque les éléments enseignés sont nouveaux, le maître de la parole adopte la FST de commencer automatiquement par la *pratique modélisée* faite d'*énonciation*/*répétition* où l'apprenant découvre, en même temps qu'il répète, le modèle que lui propose son formateur. C'est seulement après cette première phase qu'intervient la tâche de '*récitation*' qui est censée être individuelle.

D'une manière générale, cette séance d'enseignement et d'apprentissage est également parsemée de moments métadiscursifs à propos de l'activité en cours, mais qui touchent par ailleurs au futur métier de griot que l'apprenant aura à exercer à l'avenir. En effet, en qualité d'ancien stagiaire dans cet endroit réputé authentique, tout apprenti a l'obligation – selon le maître de la parole – d'honorer la renommée de ce village de traditionnistes en démontrant une fidélité et une parfaite maîtrise des versions authentiques qu'il y aura apprises.

LA SÉANCE « DÉMARCHE DE MARIAGE »

Il s'agit d'une séance qui tourne autour du thème du mariage. Le maître de la parole y consacre la plus grande partie pour expliquer à OD les différentes étapes dont il faut tenir compte dans une démarche de mariage traditionnel. La séance est complétée par un mini-exposé du kumatigi sur le thème de la résolution de conflits.

Une première analyse de la présente séance permet de constater qu'elle tourne effectivement autour de deux objets, inégalement répartis du point de vue du temps qui leur est consacré comme nous pouvons le voir à travers le niveau *n* du tableau qui suit.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule		*Intermède*	*00'01 – 00'14*		*Salutations*
		Transition	*00'15 – 00'57*		*Annonce du programme de la séance par le MP*
	Démarche de mariage	1	0'58 – 10'30	M	- Explication des différentes étapes de la démarche par le MP
		1-1			- Explication des colas de contact
		1-2			- Explication du compte-rendu du griot à son patron
		1-3			- Explication des colas de demande officielle de mariage
		1-4			- Explication de la procédure de négociation de rendez-vous
		1-5			- Explication de la cérémonie de demande officielle
		2	10'31 – 14'45	M	- Explication de la tradition du '*Worotiè*'
		2-1			- Résumé des étapes précédentes et détails sur l'étape transitoire entre la 1e et la 2e
		2-2			- Explication du principe de la division des colas
		3	14'46 – 15'30	D	- L'éclairage de l'apprenti sur ses connaissances en la matière (en ce qui concerne sa région)
		3-1-1			Sur demande de SD, OD informe son maître sur son ignorance en la matière, puis réaffirme son désir d'apprendre
		Transition	*15'31 – 16'15*		*Le MP approuve la démarche de son apprenti, rappelle l'importance de l'enseignement, puis indique une autre fonction du griot.*
	Résolution de conflits	4		M	- Informations sur la gestion de conflits
		4-1	16'16 – 18'45		- Exemples de gestion de conflits
		4-1-1			Le MP indique une manière de gérer le conflit entre deux personnes
		4-1-2			Le MP indique une manière de gérer le conflit entre un homme et sa femme
		4-1-3			Le MP indique une manière de gérer le conflit entre deux groupes importants
		Insert	*18'46 – 18'56*		*Le MP justifie sa démarche d'enseignement auprès de son apprenti.*
		Intermède	*18'57 – 19'00*		*Bénédictions d'usage et clôture de la séance.*
		Transition	*19'01 – 19'26*		*Une personne de l'assemblée rappelle avec emphase à OD l'importance de bien retenir les paroles du maître.*

Figure 8.2 – Synopsis de la séance '*Démarche de mariage*'

Description de la séance

L'enseignant est assis dans le vestibule. Son apprenti entre, lui adresse les salutations puis s'installe auprès de lui. Le kumatigi annonce qu'ils vont aborder deux objets pendant cette séance, à savoir : les démarches de mariage (dans l'ordre suivant : d'abord par lui, puis par l'apprenant) ; et la résolution de conflit ensuite (00'57).

- L'explication des différentes étapes de la démarche de mariage par le maître

Le maître de la parole commence par expliquer la démarche qui se compose des étapes suivantes :

- sur instruction de son patron (le prétendant[130]), déplacement du griot (qui se fait introduire par son logeur local) vers la future belle-famille pour un premier contact avec les dix colas d'usage
- retour chez le patron pour annoncer la réponse ; en cas de résultat positif, assignation de la dot au griot (par le prétendant)
- retour du griot vers son logeur local à qui il va confier dix colas pour annoncer son retour dans le village en vue de la demande officielle
- négociation d'un rendez-vous en fonction des disponibilités des uns et des autres
- cérémonie de demande officielle par le griot qui remet 30 noix de colas et de l'argent à subdiviser en plusieurs parts pour le père, la mère, les oncles, les marâtres, le logeur etc. (10'30')

- Explication de la tradition du 'Worotiè'

À la suite de l'explication des étapes susmentionnées, le maître indique que pour clore cette introduction, il aimerait encore lui parler d'une autre tradition appelée « *worotiè* » (la division[131] des noix de colas). Pour ce faire, il commence par résumer les premières

[130] Étant donné le contexte social mandingue, il s'agit vraisemblablement de la famille du prétendant.

[131] Sur le plan symbolique, cette division peut être perçue comme l'action de briser une unité (de 10 ou 30 colas emballées). L'unité dont il est question ici se traduit souvent par le fait que les colas sont désignées dans le Mandé par le singulier – « la cola ».

informations ci-dessus qu'il complète en donnant les détails de l'étape transitoire entre la première et la deuxième.

En effet, dans le passé, pour prendre congé de la future belle famille, il fallait laisser trois fois dix colas selon un rituel où après la première tranche[132], le demandeur était répudié, mais au lieu de partir, il restait devant la porte du vestibule en attendant d'être rappelé pour la deuxième puis la troisième tranche de dix. Le kumatigi indique ensuite que cette procédure a été simplifiée de nos jours par les sages qui préfèrent que l'on donne les trente noix d'un seul coup.

En ce qui concerne la division des noix, elle intervient vers la fin du processus, à savoir l'étape qui vient après la cérémonie de mariage proprement dite qui est célébrée par l'imam. Les parents de la jeune mariée prennent la parole pour donner des conseils sur l'importance du mariage. En guise de remerciement, il faut distribuer – d'où l'action de diviser – des cadeaux aux beaux-parents, ainsi qu'à la future mariée (14'45).

- L'éclairage de l'apprenti à propos de la procédure dans sa région

Après cette explication magistrale, le kumatigi – conformément au plan (de la leçon) initialement annoncé – demande à son apprenti de lui raconter comment les démarches de mariage se déroulent dans sa région. OD lui répond que c'est justement parce qu'il ne les maîtrise pas qu'il est venu à Kéla apprendre. Le maître approuve la démarche de son apprenti, et lui promet qu'avec la volonté de Dieu ce serait chose faite avant son départ. Il enchaîne ensuite sa réflexion sur l'importance de l'enseignement qu'il considère comme une étape primordiale en vue de la pratique. Le *kumatigi* complète enfin son propos en introduisant le deuxième thème de la journée, qui concerne la résolution des conflits (16'15).

- Informations du maître au sujet de la gestion des conflits

En guise de développement de ce thème de la gestion des conflits, le maître de la parole commence par donner un exemple d'approche en vue de régler un conflit entre deux personnes. Il enchaîne ensuite avec un exemple fictif de résolution de conflit entre un homme

[132] Les tranches dont nous parlons ici sont à concevoir comme des paquets contenant dix colas emballées dans des feuilles appelées « worofura » en bambara, ou encore « worofida » en malinké.

et sa femme. Pour les deux, il insiste uniquement sur le rôle de conciliateur. Puis, il termine sa série d'exemples de gestion de conflits par un cas réel où, par le passé, ses douze frères et lui sont allés en Guinée régler une importante opposition entre deux groupes rivaux qui ont accepté de faire la paix, par respect pour les griots et les pactes historiques et traditionnels qui les lient dans la région mandingue (18'45).

À la fin de son troisième exemple, le maître propose à son apprenti d'arrêter la séance à ce niveau, puis implore les bénédictions divines à l'endroit de ce dernier. Cette interruption de la séance coïncide avec l'intervention d'une autre personne de l'assemblé qui rappelle à OD avec insistance l'importance de bien retenir les paroles de son maître (19'26).

Analyse de la séance

Sur la vingtaine de minutes environ que dure la séance, le premier objet d'enseignement occupe presque 15 minutes, alors que le deuxième objet ne dure qu'environ 3 minutes. Les deux minutes finales sont réparties entre les salutations qui marquent l'ouverture de la séance et les bénédictions qui en annoncent la fermeture.

Du point de vue de l'enchaînement des objets d'enseignement, le maître de la parole commence par parler de la *démarche de mariage*, avant d'enchaîner sur la *résolution de conflits*.

En ce qui concerne le premier objet, il est traité en trois phases par le *kumatigi*. Celui-ci commence par présenter la démarche classique qui mène au mariage en explicitant les différentes étapes qui la composent. Ensuite, il expose une autre formule constituée d'une étape supplémentaire pouvant se greffer à la démarche classique. Après ces phases d'explicitation, le maître donne la parole à son apprenti. Cette troisième phase est plutôt prospective ; le formateur s'en sert pour obtenir des informations de la part de l'apprenant à propos de la manière dont cette démarche de mariage est menée dans la région de ce dernier. Les informations obtenues à ce sujet révèlent deux choses : l'aveu de l'ignorance de l'apprenti et son désir d'apprendre auprès du *kumatigi*. Cependant, le maître de la parole ne revient pas sur son exposé initial, mais exploite plutôt le second volet de l'intervention de son apprenti pour rappeler l'importance de l'enseignement, puis élargir son propos sur une autre fonction du griot.

Avec cette ouverture, le maître parvient ici au deuxième objet d'enseignement initialement annoncé en début de séance. En guise de développement de cet objet, faisons remarquer que

le *kumatigi* travaille essentiellement sur des exemples afin de montrer concrètement en quoi consiste le rôle de médiateur dans des conflits privés ou publics. Par la même occasion, cet exposé fournit un aperçu d'astuces pouvant être exploitées pour pacifier d'éventuels antagonistes.

En ce qui concerne le dispositif d'enseignement, cette séance – qui peut être considérée comme introductive pour les raisons qui vont suivre – est essentiellement magistrale. Le maître s'y attelle principalement à présenter à son apprenti des informations sur deux nouveaux objets d'enseignement. De ce point de vue, cette séance peut être prise comme une phase d'écoute ou de découverte ; donc plutôt passive (du point de vue de la production ou de l'apport concret dans l'interaction) pour l'apprenant. Ici, le seul véritable espace de temps de parole plus important ménagé à ce dernier ne concerne pas directement l'exposé du formateur, mais plutôt une prospection sur l'expérience du premier. À travers ce geste de dévolution, il est possible de confirmer que le maître n'en est qu'au simple exposé introductif. Il ne fait que présenter l'objet d'enseignement qui, pour l'instant, n'a pas besoin d'être gravé en détail dans la mémoire de l'apprenant. Il s'agit d'une première rencontre avec l'objet. Cette réalité explique sans doute pourquoi, jusqu'à la fin de la leçon, le maître ne demande pas à l'apprenant ce qu'il en a retenu.

LA SÉANCE « DÉMARCHE DE MARIAGE 2 »

Il s'agit d'une séance qui fait suite à la précédente qui tourne autour du thème du mariage. Le maître de la parole la consacre à la révision de ce qui a été vu la veille. Il en profite pour vérifier ce que son apprenti en a retenu. Il fonde l'essentiel de la séance sur l'explication de certains détails que ses pairs (présents à cette séance) et lui estiment incompris par l'apprenant (OD).Cette séance tourne autour d'un seul objet comme nous le montre le tableau ci-dessous.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule		*Intermède*			*Salutations et bénédictions d'usage.*
		Transition		*Q/R*	*Le MP demande à OD de rappeler l'objet de la séance précédente.*
		Insert			*Le MP rappelle à OD l'importance de bien retenir ce qui lui est dit, avant d'indiquer le programme de la séance.*
	Démarche de mariage	1			- Rappel du contenu de la séance précédente par le MP
		1-1	00'46 –	M	- Rappel des étapes de la démarche
		1-2	– 04'05	M	- Indication des détails supplémentaires sur la procédure interne à la belle-famille

		1-3	04'06 – 06'09	M	- Sur demande de l'assemblée, détails supplémentaires sur la dernière étape
		Insert	*06'10 – 07'00*		*Réflexions du MP sur le métier de griot*
		1-4	07'01 – 09'30	Q/R	- Retour sur les différentes parties
		1-4-1			Le MP énonce les noms des différentes parties, puis demande à son apprenti d'en détailler le contenu.
		1-4-2			OD détaille ce qu'il a retenu de la procédure.
		1-5	09'31 – 11'55	M	- Correction du MP
		Insert			*Discussion initiée par un visiteur sur l'interdiction de l'écrit dans la formation orale.*
		Intermède			*Bénédiction d'usage et clôture de la séance.*
		Insert			*Discussion sur les équivalences des noms de famille.*

Figure 8.3 – Synopsis de la séance '*Démarche de mariage 2*'

Description de la séance

- Retour sur la procédure de démarche de mariage

La séance commence par les salutations de l'apprenant qui entre dans le vestibule où se trouvent assis le maître et quelques uns de ses pairs. Après les bénédictions d'usage, le kumatigi demande à OD de leur rappeler l'objet de la leçon précédente. L'apprenant indique qu'il y a été question de démarche de mariage. Après avoir demandé plusieurs fois à son apprenti s'il avait retenu ce processus de démarche, le maître insiste sur l'importance de le faire, avant de préciser que la leçon du jour portera sur le même objet et précisément sur les dix premières colas (« *Nous allons parler des dix premières colas … c'est de cela que nous allons parler aujourd'hui* » 0'45).

À ce propos, le maître de la parole donne des détails y afférant, en axant son propos autour de la symbolique des colas. Il apporte dès lors les indications suivantes :

- la première tranche de dix colas est réservée au premier contact
- la deuxième tranche de dix colas est celle des souris (colas enlevées par les souris) considérée symboliquement comme la part perdue (qui permet de relancer le sujet)
- la troisième tranche de dix colas est réservée à la demande en mariage officielle
- la quatrième tranche est composée de trente colas ou d'un cabri. Cette quatrième tranche est versée après l'acceptation officielle.

Le maître fournit un ensemble de petits détails supplémentaires sur la procédure de consultation interne à la belle-famille qui la conduit à donner officiellement son accord au représentant du prétendant. En effet, une consultation se fait d'abord au niveau des aînés (grands-parents) qui donnent leur préavis favorable. Ensuite, la génération suivante (celle des

parents) est appelée à se concerter sur le sujet. Dans leur réponse, ils indiqueront qu'ils suivent la sage voie des aînés qui, à leur tour, déclareront la réciproque ; la réponse sera ainsi légitimée par l'annonce officielle où le représentant de la famille précisera que le « *cabri* » (la femme) est donné avec « *la main droite* » (c'est-à-dire sans réticence) qui représente tout un symbole, celui de leur « *sérieux* » (04'05).

OD signale qu'il se « *perd un peu* » avec les différentes tranches de colas. Le kumatigi lui demande de donner les informations sur la façon dont on procède dans sa région ; mais l'apprenant, qui réitère sa volonté de se faire former par le maître, signale qu'il ne maîtrise pas ce processus, car il n'y a jamais assisté. Une deuxième tentative est alors faite par le formateur pour résumer les différentes étapes. Mais à cause d'une question d'éclaircissement (d'un membre de l'assemblée), le maître de la parole est amené à donner plus de détails, notamment sur la dernière étape en prenant pour exemple son propre cadre familial (06'09).

Dès qu'il arrive au bout des différentes étapes du processus, le maître prolonge son propos par une réflexion sur le métier de griot qui consiste à se mettre au service des autres en se faisant leur porte-parole (« *parler pour l'autre* »). L'un des pairs de l'assemblée demande au kumatigi de revenir une fois de plus sur les étapes du processus de demande en mariage (07'00).

Le maître de la parole signale qu'il va réexpliquer la procédure à son apprenti. Mais avant toute chose, il rappelle à l'apprenant qu'étant donné qu'il est venu apprendre le métier de griot, il est important qu'il sache que, pour le griot, ce métier implique plusieurs fonctions auprès de son patron. Il en énumère trois qu'il estime les plus importantes dans l'ordre suivant :

- la responsabilité de *faire les éloges de son maître* ;
- *en qualité de l'un des quatre sages du Mandé*, avoir l'obligation de régler les conflits ;
- la disponibilité pour mener à bien *les démarches de mariage*.

Après cette mise au point, le formateur enchaîne sur les quatre étapes dont il n'énumère que les différents noms avant de proposer à son apprenti de leur en rappeler le contenu (08'10).

OD prend la parole en demandant à son maître de le corriger en cas d'éventuelle défaillance. Il commence donc par définir le cadre général de la demande qui est confiée au griot. Ensuite, il enchaîne par une description très simplifiée (sans marquer les étapes) et plutôt passe-partout du processus qu'il clôt sur une promesse faite par la belle-famille de

recontacter l'émissaire (le griot). Aussi conclut-il son propos en indiquant que c'est : « ce que je pense avoir compris » (09'30).

Après cette intervention, le kumatigi, puis d'autres membres de l'assemblée, jugent qu'il n'a pas encore bien maîtrisé la procédure. Le maître de la parole décide de reprendre toutes les étapes pour son apprenti à qui il recommande d'être « *bien attentif* ». Il nomme la première étape (*les colas de contact*) et fait remarquer à la suite de l'un de ses pairs que l'apprenant avait failli justement à cette exigence méthodologique de désignation d'étape. Il nomme ensuite la deuxième, puis la troisième étape avant de détailler un peu plus la quatrième (11'00).

À la fin du processus, le maître demande à son apprenti de bien vouloir recommencer. Cependant, OD qui éprouve quelques difficultés à le faire lui propose de marquer une pause jusqu'à la prochaine séance où il viendrait « *relater les faits* ». C'est alors qu'un visiteur qui se trouve dans l'assemblée demande à l'apprenant s'il ne sait pas écrire. L'un des pairs du maître de la parole réplique tout de suite que l'écrit est proscrit dans leur formation. Le kumatigi précise que les apprentis se doivent d'abord d'intégrer tout dans leur mémoire, avant de le rendre oralement. C'est après cette mise au point que celui-ci propose d'arrêter la séance qui se clôt par les bénédictions du maître pour son apprenti (11'55).

La caméra continue néanmoins à tourner discrètement sur recommandation de l'assistant, alors qu'il s'ensuit une causerie sur les équivalences des noms de famille d'une région à l'autre.

Analyse de la séance

Du point de vue du déroulement de la leçon, elle s'ouvre par les salutations et bénédictions d'usage. Elle se focalise ensuite sur l'objet d'enseignement, avant de se refermer sur des bénédictions. En ce qui concerne l'enchaînement des tâches à propos de l'objet d'enseignement proprement dit, nous constatons que la séance démarre effectivement par une phase de rappel sous forme de question/réponse entre l'enseignant et l'apprenant. Il y est demandé à l'apprenant de rappeler l'objet enseigné la fois précédente. À la suite de ce rappel, le maître reprend la parole pour donner des informations sur le contenu de la démarche de mariage. Il énonce les différentes étapes présentées la veille en les étoffant d'informations supplémentaires sur certains détails. À ce propos, il développe par exemple la procédure de consultation interne à la belle-famille qu'il s'était simplement contenté d'évoquer la veille. De

même, sur demande d'une autre personne de l'assemblée, il fournit des détails supplémentaires sur la dernière étape de la procédure, ou encore revient sur la totalité des étapes. Cependant, nous voyons que, contrairement aux parties précédentes qui sont réalisées sur un mode magistral, ce retour sur la totalité des étapes se fait sous forme de question/réponse avec l'apprenant qui est chargé de donner des détails. Ce travail aboutit sur une dernière phase de correction de l'apprenant par le maître qui reprend toutes les étapes.

Du point de vue du dispositif d'enseignement, nous l'avons entrevu ci-dessus, le maître met à contribution deux modes de travail. Il alterne le mode magistral (EM) aux questions/réponses (Q/R) en fonction d'objectifs précis. Par exemple, pour entrer en matière au tout début de la leçon, le maître de la parole pose une question relativement facile (« notre travail d'hier s'est arrêté à un niveau (…) de quoi était-il question ») à laquelle l'apprenant répond sans difficultés (« Bien merci, notre propos d'hier portait sur les démarches d'une demande en mariage ») ; ce qui permet à l'enseignant d'enchaîner sur l'exposé des détails qui avaient été en partie développés la veille.

Une chose intéressante à pointer ici est la nature des détails. Ces derniers retracent les étapes d'un côté, puis les explicitent, de l'autre. En les explicitant, le maître introduit de nouvelles informations. En tenant uniquement compte du contenu, il est possible de constater que d'une leçon à l'autre, si les étapes restent les mêmes, les détails au sujet de celles-ci varient ou changent en fonction de la situation ou de l'axe ponctuellement privilégié par l'enseignant.

Un autre exemple sur le dispositif d'enseignement permet de constater l'alternance des deux modes (Q/R et M), cette fois-ci, dans une partie un peu plus avancée de la leçon. En effet, lorsque le *kumatigi* interroge son apprenti pour vérifier son niveau de compréhension, le contexte (d'avancement de la leçon dans lequel ils se situent) fait qu'il (le maître de la parole) est obligé de solliciter des résumés un peu plus complexes. Ainsi, c'est le constat d'échec qui, à son tour, va l'amener à revenir sur le mode magistral afin d'expliciter ce qui n'a pas été compris.

En cours d'enseignement, il faudrait également signaler les moments métadiscursifs qui permettent au formateur de faire des réflexions sur le métier de griot afin de rappeler l'importance du travail effectué par rapport à la formation générale de son apprenti. Il en va de même de la discussion initiée par un visiteur sur le recours à l'écrit qui permet au maître de la parole de préciser la position de la tradition qui prohibe tout recours à l'écrit dans cette formation essentiellement orale.

LA SÉANCE « ÉLOGES ET EXEMPLES DU MAÎTRE »

Cette séance réunit le maître de la parole et ses deux apprentis. Cependant, précisons d'emblée qu'il n'y a qu'un seul élève (OD) qui travaille au cours de celle-ci, alors que l'autre, (AD) qui assiste pour la première fois à une séance, observe ce qui se passe. L'objet de travail concerne l'éloge des *Massalen* que les deux ont déjà travaillé lors d'une précédente séance intitulée '*Enseignement et récitation des éloges*'. Cette séance ne concerne qu'un seul objet (l'éloge des *Massalen*) qui est traité en deux étapes (cf. le niveau *n-n*) comme le montre le tableau ci-dessous.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule	Éloges	1			- Enseignement de l'éloge des *Massalen* à OD
		1-1	00'01 – 01'10	Ré	- Récitation de la partie déjà maîtrisée par l'apprenant
		Insert			*Le MP fait rapidement une remarque sur le contenu de la récitation en informant qu'elle n'est pas encore complète.*
		1-2	01'11 – 07'30	ER/Ré	- Travail sur une nouvelle partie du même éloge
		1-2-1		E/R	Le MP introduit de nouveaux vers qu'il fait systématiquement répéter à son apprenti à deux reprises.
		1-2-2		Ré	Sur demande de son maître, OD essaye sans succès de réciter les nouveaux vers.
		1-2-3		E/R	Le MP reprend la récitation avec son apprenti.
		1-2-4		E/R	Le MP limite le nombre de vers qu'il fait répéter à son apprenti à 6.
		1-2-5		Ré	Sur demande du MP, OD récite la série de 6 vers à plusieurs reprises ; puis le maître clôt la séance après avoir exprimé sa satisfaction.

Figure 8.4 – Synopsis de la séance '*Éloges et exemples du maître*'

Description de la séance

- Enseignement de l'éloge des Massalen

Le maître et ses apprentis sont installés dans le vestibule du chef des griots sur une natte. L'enseignant lance le premier vers de l'éloge des *Massalen* et l'un des apprenants (OD) le reprend, puis enchaîne avec le reste de cet éloge (01'10).

Le kumatigi fait alors remarquer que ce que l'apprenant a récité ne constitue qu'une partie du panégyrique en question. Il en profite pour le compléter en faisant répéter chaque vers à son apprenti jusqu'au moment où il signale que « c'est cela qui restait ». OD remercie Dieu, puis demande à son maître s'il pourrait bien reprendre cette partie avec lui. Ils reprennent tous

les deux la récitation sur le même principe de l'un (l'enseignant) qui récite un vers et l'autre (l'apprenant) qui le répète.

Le kumatigi demande à OD d'essayer tout seul, mais il lui est signalé (par une personne de l'assemblée) qu'il n'a pas encore maîtrise de le faire tout seul. Ils reprennent alors la récitation sur le même principe ; mais au moment de donner la parole à son apprenti, il constate un blocage. Ils reviennent sur la récitation de cette nouvelle partie et la même personne de l'assemblée lui suggère de se limiter aux six vers qui correspondent aux « six hommes sorciers ». L'enseignant ignore la suggestion et récite quinze vers avant de demander à OD de les reprendre. Le fait que son apprenti bute sur le deuxième vers l'amène à reprendre la récitation avec lui jusqu'à la fin de cette série (07'30).

Après une interruption (aparté auquel la caméra n'a pas accès), OD reprend l'éloge depuis le début jusqu'à la partie maîtrisée la veille. Le maître de la parole rajoute les vers correspondant aux six hommes sorciers. Pendant cette phase de rajout, on voit l'apprenant (ainsi que le jeune Mohamed Diabaté (MD) qui se trouve dans le vestibule en qualité de spectateur) progressivement compter sur le bout des doigts jusqu'à six.

Ils récitent cette série dix fois en boucle avant que l'enseignant ne demande à OD de le faire tout seul. Ce dernier hésite sur le troisième vers que son maître lui rappelle pour qu'il enchaîne de nouveau tout seul jusqu'à la fin de la série avec succès. Le kumatigi lance le premier vers de la série et OD enchaîne. Sous la vigilance de son maître qui va, par moments, l'aider quand il achoppe, cet apprenant va réciter cette série à seize reprises avant que la leçon ne soit close par une expression onomatopéique de satisfaction (ah ho:n↑) suivie du message d'arrêt « bon nous allons nous arrêter là ».

Analyse de la séance

Dans la première étape, nous sommes essentiellement face à un simple exercice de récitation. Le maître fait déclamer à l'apprenant ce qu'il sait déjà de l'éloge des *Massalen*. Autrement dit, à cette étape précise, nous sommes en pleine phase de révision d'un éloge qui a été précédemment vu par les deux protagonistes. À ce propos, nous sommes amené à penser que la suite de la leçon est fortement tributaire du déroulement de cette première étape dévolue au récitant.

Dans le cas d'espèce, la bonne récitation de l'apprenti va notamment donner au maître la possibilité de passer à une deuxième étape où il rajoute de nouveaux vers. Ce rajout se fait sur

le mode énonciation/répétition jusqu'à la fin de l'éloge que le formateur marque par l'expression « c'est cela qui restait ».

Au regard de cette expression, il est possible de penser que le but de l'enseignant se limite à montrer à son apprenti l'étendue de ce qui reste à faire. Cette hypothèse peut être renforcée pour deux raisons. Tout d'abord, c'est l'apprenant qui demande à son maître de reprendre cette nouvelle partie avec lui. Cette demande peut laisser penser – si nous tenons également compte de la petite pause qui suit l'intonation conclusive du maître – que le kumatigi ne voulait réaliser aucune autre activité que celle de faire découvrir la suite de l'éloge à OD. Deuxièmement, nous interprétons la réticence du maître de la parole à prendre en compte la suggestion d'une autre personne de l'assemblée, qui lui demande de se limiter uniquement à six vers correspondant aux « six hommes sorciers », comme une volonté manifeste d'aller jusqu'au bout de la récitation. Nous avons l'impression que pour le maître, cette phase d'enseignement vise principalement à montrer l'objet dans sa totalité ; ou encore, à familiariser l'apprenant avec celui-ci. Même suite à une dévolution infructueuse, la persistance du formateur à ne pas diminuer le nombre de vers mais plutôt à aller jusqu'au bout de l'éloge plaide en faveur de l'hypothèse précédemment énoncée. C'est seulement après un aparté entre les différents protagonistes que nous voyons le maître de la parole se limiter aux six vers susmentionnés.

Du point de vue du dispositif d'enseignement, nous retenons que cette séance met à contribution deux formes sociales de travail complémentaires. Tout d'abord un simple exercice de *récitation* des éléments censés déjà maîtrisés à ce stade d'enseignement. Ensuite, introduction de nouveaux éléments sur le mode '*énonciation/répétition*'. Cette nouvelle phase de travail donne lieu à une première dévolution visant à vérifier ce que la mémoire de l'apprenti aurait déjà capté des nouveaux éléments. Le constat d'échec de l'apprenant amène le maître à reprendre le mode de travail sous forme d'*énonciation/répétition* dont le nombre de vers est par la suite réduit à six qui ont l'avantage de former un bloc thématique (*les six hommes sorciers*) pouvant éventuellement faciliter le travail de mémorisation. Ce travail est renforcé par un moyen mnémonique : comme on peut le voir à l'image, les apprenants associent la déclamation du maître à un comptage ponctuel par le bout des doigts.

La deuxième dévolution qui s'ensuit semble porter ses fruits dans la mesure où l'apprenant parvient finalement à réciter la totalité des nouveaux vers.

LA SÉANCE « ENSEIGNEMENT DES ÉLOGES - LEÇON MIXTE »

Le caractère mixte de cette leçon résulte du dispositif mis en place au début de la leçon. En fait, le maître de la parole a déjà un apprenti avec lequel il a commencé un travail sur les éloges depuis environ un mois. C'est dans ces conditions que, la veille, on lui confie officiellement un deuxième apprenti – Alou Dramé (AD). Étant donné que ce dernier sollicite également l'apprentissage des éloges, il le convie, le jour-même, à assister en qualité d'observateur à une séance d'enseignement et d'apprentissage avec OD. Pour la présente leçon, nous constatons que l'enseignant regroupe les deux apprenants qui n'ont pas le même niveau dans la même séance. C'est ce qui nous amène à classifier cette dernière comme mixte.

Dans ses grandes lignes, il est possible de constater que cette séance porte sur un seul objet comme nous le démontre le synopsis qui suit.

Lieu(x)	**Objet(s)**	**Niveau(x)**	**Repère(s)**	**FST**	**Description**
Vestibule	*Salutations*	*Intermède*	*0'00 – 0'44*	*D*	- *Entrée dans la salle et salutations des 2 apprentis*
		Transition	*0'45 – 01'43*	*D*	- *Négociation du contenu et de la procédure d'enseignement*
	Éloges	1			- Enseignement de l'éloge des *Traoré* à AD
		1-1	01'44 – 03'00		- Enseignement des 4 premiers vers
		1-1-1		E/R	Le MP fait systématiquement répéter à son apprenti chaque vers jusqu'au 4e.
		1-1-2		Ré	Sur demande du MP, AD fait plusieurs tentatives de récitation des 4 premiers vers.
		1-2	03'01 – 04'45		- Enseignement des 2 premiers vers
		1-2-1		E/R	Le MP se limite à 2 vers qu'il fait systématiquement répéter (un par un) à AD après lui.
		1-2-2		Ré	Sur invitation du MP, AD récite les 2 premiers vers.
		1-3	04'46 – 08'14		- Combinaison d'approches de 2 et 4 vers
		1-3-1		ER/Ré	Le MP commence par travailler les 2 premiers, puis enchaîne sur la série de 4 vers qu'il fait ensuite réciter à AD avant de revenir sur la série de 2 vers.
		1-3-2		Ré	Sur sa propre initiative, AD récite les vers que le MP propose de limiter au nombre de 2.
		1-4	08'15 – 23'11		- Enseignement par approche combinée de 2 et 4 vers par le 2e apprenti (OD)
		1-4-1		E/R	Sur demande du MP, le 2e apprenti (OD) prend le relais pour faire répéter les 2 puis les 4 premiers vers au premier (AD).
		Insert			*Le MP conseille à OD de laisser AD par moments réciter tout seul.*
		1-4-2		ER/Ré	Reprise alternée d'enseignement entre OD et le MP qui laissent ensuite AD réciter tout seul.
	Insert			*M*	*Le MP indique à AD que l'objectif de la journée se limitera à la maîtrise des 2 premiers vers ; puis il explique le principe d'enseignement par paliers.*
		1-4-2'		ER/Ré	Retour sur le même principe d'enseignement alterné.
		1-5	23'12 – 26'55		- Parcours de la totalité de l'éloge avec l'apprenti et clôture de la séance
		1-5-1	23'12 – 25'00	E/R	Le MP fait répéter la totalité de l'éloge à son apprenti.

	Insert			*M*	*Le MP indique à AD ce qu'il doit faire à domicile avant la prochaine séance.*
		1-5-2	25'01 – 26'40	Ré	Sur sa propre initiative, AD récite la série de 2 vers.
	Transition			*M*	*Clôture de la leçon.*
	Intermède			*D*	*Bénédictions d'usage.*

Figure 8.5 – Synopsis de la séance '*Enseignement des éloges – leçon mixte*'

Description de la séance

Cette séance réunit deux apprentis. L'un (OD) a déjà commencé à travailler depuis environ un mois avec le maître de la parole sur les éloges. L'autre (AD) n'a jamais visité le village de Kéla. C'est d'ailleurs la première fois qu'il travaille sous la houlette d'un maître. Il s'agit donc pour lui d'une séance d'initiation à la production orale des éloges.

- Enseignement de l'éloge des Traoré à AD

La séance commence par les salutations des deux apprentis qui entrent dans la salle (vestibule du chef des griots) puis s'installent à côté de leur maître. Ce dernier s'adresse à AD en lui rappelant l'objet de sa présence. Le maître de la parole promet à son apprenti, au nom de ses pairs, de ne lui enseigner que la vérité (*on ne va pas te mentir*). Ensuite, pour démarrer la leçon, celui-ci demande à AD de réaliser une activité à deux volets : réciter ce qu'il sait des éloges et ce qu'il aimerait en même temps comprendre. L'enseignant lui fait la promesse de le corriger en cas d'erreur. AD exprime à son maître le regret de ne pas du tout connaître d'éloges, puis précise ce qu'il désirerait apprendre à savoir : l'éloge des *Traoré* et celui des *Malé* qu'il reprécise comme étant celui des *Diarra*.

Le maître annonce qu'ils vont commencer par l'éloge des *Traoré*. Par conséquent, il choisit les quatre premiers vers qu'il fait réciter à son apprenti selon le principe suivant : le maître énonce un vers, l'apprenant répète le même vers après lui. Ils font cette série à quatre reprises au cours desquelles l'enseignant demande à AD de hausser le ton à deux reprises.

Au bout de la quatrième série, il est demandé à l'apprenant de la réciter tout seul ; mais voyant celui-ci hésiter, le maître enchaîne sur le même principe (fait d'énonciation et de répétition). Puis, après une seule série, il demande une fois de plus à son apprenti de la réciter. AD commence par la fin du quatrième vers (*kacinè sa*). Son maître lui indique le premier vers qu'il répète avec une erreur (**Dan Mansa Wulantan* au lieu de *Dan Mansa Wulanin*). L'enseignant proteste, puis la correction du premier vers par le maître suit avec enchaînement

sur les autres vers (avec répétition de l'apprenant) jusqu'à la fin de la série. Au bout de cette dernière, le maître demande de nouveau à AD de réciter la même série.

À la suite de deux échecs supplémentaires sur le même principe, le maître de la parole décide (au bout des trois premières minutes) de ne travailler que sur deux vers. De nouveau, ils font une série de quatre récitations des deux vers selon le principe précédent, à savoir : déclamation d'un vers par l'enseignant, répétition de l'apprenant, puis reprise du cycle au bout du deuxième vers.

À la fin de cette série, le *kumatigi* demande à son apprenti de réciter tout seul. AD énonce clairement le premier vers sous l'acquiescement onomatopéique (*hm hmm*) de son maître, mais ne parvient pas à enchaîner sur le deuxième. Il est corrigé par le maître qui approuve la reprise qui s'ensuit. Cependant, AD bute une fois de plus sur le deuxième vers que l'enseignant va de nouveau déclamer pour qu'il le répète (03'15).

À la suite de cette phase de déclamation assistée, le kumatigi fait répéter ce cycle de deux vers à son apprenti. À la fin du deuxième cycle, l'enseignant enchaîne sur les troisième et quatrième vers ; puis fait une première tentative infructueuse de passer la main. Il reprend les quatre vers que l'apprenant répète avant de lui demander de le faire tout seul. AD récite sous le contrôle du maître qui n'hésite pas à sporadiquement l'aider en ce qui concerne le deuxième vers (langue qui fourche sur le nom **Wula**k**amba* au lieu de *Wulatamba*) et le quatrième vers (dont un nom – *Kasinè* – est oublié). Tous les deux reprennent leur déclamation des quatre vers sur leur principe classique. Après la quatrième reprise, la parole est donnée à l'apprenant qui bute sur le troisième vers. L'enseignant reprend la parole, termine la récitation des quatre vers, puis enchaîne sur deux cycles supplémentaires. Il demande alors à AD de continuer sur cette lancée. Le fait que celui-ci bute sur le premier vers amène le kumatigi à le relayer avec une nouvelle série de deux cycles des quatre premiers vers (le premier cycle en déclamation assistée et le deuxième en mode 'énonciation – répétition'). Le maître embraye ensuite sur une nouvelle série formée uniquement des deux premiers vers, qu'il exécute à quatre reprises avec son apprenti qui répète après lui (07'30).

À la fin de cette série, AD essaye d'embrayer de sa propre initiative sur les deux prochains vers ; mais il est stoppé net par son maître qui lui demande de se concentrer d'abord sur les seuls deux premiers vers. Le maître de la parole lance le premier vers que son apprenti répète puis enchaîne avec succès avec le deuxième. Ils font ensuite une série de trois cycles (de deux vers) sur lesquels la langue de l'apprenant fourche sur presque tous les vers (« Da wala euh

Da wala Da wala Wulani (…)/ Da mala Walani / ani Wula ni Kamba » au lieu de Dan Mansa Wulani/ ani Wulatamba) de sorte que le maître qui ne peut se retenir éclate de rire (08'00).

Suite à cet échec, le kumatigi fait appel à OD dont la qualité d'*apprenant avancé* (Behrent, 2002) lui semble potentiellement intéressante pour faire progresser son collègue débutant dans sa tâche de récitant. Ainsi, ils font la série de deux vers en trois reprises. Par la suite, OD enchaîne deux fois d'affilée la série des quatre premiers vers avec succès ; puis, il demande à l'enseignant s'il peut rajouter les suivants. La réponse négative amène OD à se concentrer sur les deux premiers vers qu'il fait répéter à cinq reprises à l'apprenant débutant. Lorsque la langue de ce dernier fourche à la cinquième reprise (**Dan manla Wussadi* au lieu de *Dan Mansa Wulani*), le maître de la parole – avec un léger différé dû à son rire – demande à OD de faire réciter les quatre vers que lui-même prend d'abord le soin de déclamer avec emphase, avant de remettre la parole au deuxième apprenti (OD) qui reprend le rôle d'*expert* ad hoc (Behrent, 2002). Les deux élèves parcourent la série à dix reprises émaillées de deux interventions du maître dont l'une qui ordonne les apprentis de hausser le ton, et l'autre qui consiste à corriger une erreur (**Dan mansa wulatanba* au lieu de *Ani Wulatamba*) provoquée par l'apprenant avancé. Cette erreur amène le kumatigi à faire reprendre, par les deux apprentis, la série après lui. Ensuite, le rôle d'expert est de nouveau cédé à OD pour qu'il continue à entraîner l'apprenant débutant par rapport à la récitation des quatre vers (12'00).

Au bout de la dixième reprise, l'enseignant conseille à OD de laisser par moments son collègue (AD) continuer la récitation tout seul. Le débutant ne réussit pas à répéter le premier vers ; ce qui, une fois de plus, provoque le rire du maître. OD relance la récitation avec une série de deux vers enchaînés sous l'acquiescement onomatopéique du kumatigi qui, au bout du deuxième essai concluant d'AD, reprend la direction des récitations à l'apprenant avancé. L'enseignant fait répéter la série de quatre vers à AD à deux reprises, puis recommande de se limiter à deux vers (13'00).

Après six essais quasiment réussis (une seule erreur sur l'ensemble de cette série), le maître de la parole explique à l'élève qu'ils vont passer la journée là-dessus. En prenant l'exemple sur OD, il lui explique que c'est en fonction des progrès que le nombre de vers est augmenté (14'00).

Pendant environ deux minutes, le maître travaille avec AD sur les quatre premiers vers, puis redonne la main à OD qui va de nouveau faire répéter ces quatre vers à son collègue débutant pendant environ cinq minutes supplémentaires. Suite aux multiples blocages d'AD, le kumatigi demande à OD de se limiter à deux vers. Après environ une minute d'essais avec

AD, il est laissé à l'apprenant débutant le soin de répéter ces deux vers tout seul. Il réussit à faire quatre séries plus ou moins longues séparées entre elles par de très ponctuelles aides en cas d'erreur (23'11). Après ce succès, le kumatigi explique le lien des deux personnages désignés dans l'éloge, ainsi que leur rôle historique qui a conduit au mariage de la mère de Soundjata Kéita.

En guise de clôture de la séance, après cette explication, le maître de la parole déclame la totalité de l'éloge des *Traoré*, en faisant répéter après chaque vers. À la fin, quelques conseils sont donnés à AD (notamment réciter avant de se coucher) en vue d'obtenir de meilleurs résultats. Pendant environ une minute encore, AD fait deux longues séries (de 4 et 8 reprises) avant que le kumatigi ne demande d'arrêter la leçon en implorant par la même occasion Dieu de donner une bonne mémoire à son apprenti (26'55).

Analyse de la séance

La séance commence par des salutations et se termine par des bénédictions. Un fait marquant et particulièrement intéressant à souligner, par rapport à la finalité de la séance, est le fait que la leçon proprement dite commence par une espèce de mise au point sur les éléments ci-après :

- l'énonciation de l'objet de la présence de l'apprenant ;
- la promesse faite par le maître de la parole de n'enseigner que ce qui est véridique ;
- l'enquête du maître sur le degré de connaissance de l'objet et les attentes de l'apprenti ;
- l'énonciation de l'objet de la quête de l'apprenant (l'éloge des *Traoré*).

Du point de vue du dispositif d'enseignement, le synopsis met en évidence une fréquente variation de la FST entre le couple '*énonciation/répétition*' et '*récitation*'. En d'autres termes, nous constatons que le travail en duo entre l'enseignant et son apprenti est presque chaque fois suivi d'un travail individuel que le maître assigne à l'apprenant.

À ce niveau, on peut affirmer que le travail qui est fait ici est de l'ordre d'une pratique d'entraînement à deux vitesses. Après avoir pratiqué la série concernée avec l'aide de celui qui en a la maîtrise, l'apprenant a ensuite la possibilité de s'exercer tout seul. Avec cette deuxième vitesse nous atteignons, pour ainsi dire, la phase de dévolution après celle de définition/présentification de l'objet qui dans le cas précis consiste à montrer l'objet d'enseignement par un effet de pratique guidée ou *pratique modélisée* (où le modèle fourni

doit tout de suite être répété – à l'instar du point 1-2-1 du tableau) qui se mute, à l'instant d'après, en une pratique non guidée où le soin de réciter ce qu'il est censé avoir retenu est laissé à l'apprenant (point 1-2-2 du tableau).

Parfois, cette phase de dévolution est enrichie d'aides ponctuelles du maître (en cas d'oubli de mots, de vers, ou encore de lapsus de la part de l'apprenant). Dans ces cas précis, l'apprenant bénéficie d'un facilitateur (en l'occurrence, la parole du maître) qui est censé le remettre sur les rails. C'est ce qui se passe dans la cinquième ou encore sixième série où, suite au blocage sur les vers deux et quatre, AD est tout de suite secouru par le kumatigi afin que l'apprenant poursuive sa récitation. À partir de ce cas de figure, nous pourrions parler ici d'une configuration de *déclamation assistée* dans ce sens que le succès de l'activité (déclamation) de l'un (l'apprenant) est tributaire de l'intervention d'aide de l'autre (le maître).

Par ailleurs, notons que la totalité de cette phase pratique est par endroits émaillée d'échanges métadiscursifs. Ces derniers sont plutôt le fait de l'enseignant qui délivre à son apprenti certaines informations censées apporter un éclairage sur l'activité en cours. C'est notamment le cas lorsque le maître de la parole indique puis explique l'objectif – de se limiter uniquement à deux vers – qui est complété par le principe d'enseignements par paliers progressifs[133] :

> on pourrait passer toute la journée là-dessus c'est comme ça qu'on enseigne même ce que Dramé a appris on lui a enseigné trois vers / mais avant cela c'était deux vers pour finir alors par trois s'il en maîtrise deux on lui en donne trois / s'il les maîtrise on en rajoute de nouveau (…) limitez-vous à deux vers (…) si on ne fait pas comme ça il ne pourra jamais se retrouver / chaque fois qu'on ajoute d'autres ça se complique.

Par rapport à certains éléments du synopsis, nous constatons que le maître varie également son approche d'enseignement. En plus de les utiliser séparément dans des phases bien distinctes, comme nous l'avons vu ci-dessus, l'enseignant combine également les FST (*ER*/*Ré*) en guise de régulation dans d'autres (phases) plus mixtes. De même, nous voyons par ailleurs qu'il est amené à varier le nombre de vers en vue d'adapter son enseignement au niveau de l'apprenant. Bien plus, toujours dans la perspective de régulation, il fait appel au deuxième apprenti (d'un niveau un peu plus avancé) afin de guider le nouvel apprenant

[133] Cette expression renvoie au nombre de vers qui est progressivement augmenté. Le degré de difficulté se mesure ici à l'aune du nombre de vers à déclamer ; le nombre le plus élevé correspondant à la plus grosse difficulté.

(débutant) – en espérant sans doute que la proximité de statut influe sur le mécanisme d'apprentissage.

Du point de vue de l'objet enseigné enfin, nous constatons qu'il est question, comme nous l'avons signalé plus haut, de l'éloge des *Traoré*. Ce dernier est d'abord travaillé sous l'angle d'attaque des 4 premiers vers. En fonction du blocage de l'apprenant constaté lors de la phase de dévolution, elle est ensuite ramenée à 2 vers que l'enseignant définit par la suite comme l'objectif de la séance. C'est seulement à la fin de cette dernière que le maître de la parole fait répéter la totalité de cet éloge à l'apprenant.

LA SÉANCE « ÉLOGES ET EXEMPLES DU MAÎTRE 2 »

Il s'agit d'une séance d'enseignement d'éloges qui rassemble le maître de la parole et ses deux apprentis dont le programme n'est pas identique. L'objet dont il est question dans cette séance concerne différents éloges que le maître de la parole aborde en fonction des interlocuteurs comme nous pouvons le voir à travers le tableau qui suit.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule	Éloges	1	00'01 – 03'30		- Enseignement de l'éloge des *Traoré* à AD
		1-1		Ré	- Récitation de la partie (formée de 4 vers) déjà maîtrisée par l'apprenant
		1-2	03'31 – 09'09	ER/Ré	- Travail sur une nouvelle partie du même éloge avec rajout de 4 vers supplémentaires
		1-2-1		ER/Ré	Le MP essaye de faire maîtriser les nouveaux vers à AD en lui faisant répéter puis réciter tout seul.
		1-2-2		Ré	Sur demande de son maître, AD récite les nouveaux vers à plusieurs reprises (27).
		1-3			- Rajout de 2 vers supplémentaires
		1-3-1		E/R	Le MP fait répéter à AD les deux nouveaux vers à deux reprises.
		1-4			- Travail sur la totalité des vers avec limitation au 8e
		1-4-1		E/R	Le MP relance la récitation depuis le premier jusqu'au huitième vers qu'il fait répéter à AD.
		1-4-2		Ré	Sur demande du MP qui l'assiste, AD récite les 8 premiers vers à quatre reprises.
		2	09'10 – 15'09	Ré	- Récitation des éloges par le 2e apprenti (OD) sur demande du MP
		2-1			Récitation de l'éloge des *Traoré*
		2-2			Récitation de l'éloge des *Camara*
		2-3			Récitation de l'éloge des *Kouyaté*
		2-4			Récitation de l'éloge des *Sacko*
		2-5			Récitation de l'éloge des *Kamissoko*
		2-6			Récitation de l'éloge des *Maga Souba*
		2-7			Récitation de l'éloge des *Massalen*

		3	15'10 – 20'58	DM	- Récitation de quelques éloges en guise d'exemple par le MP
		3-1			Récitation de l'éloge des *Traoré*
		3-2			Récitation de l'éloge des *Kamissoko*
		3-3			Récitation de l'éloge des *Sacko*
		3-4			Récitation de l'éloge des *Koné*
		3-5			Récitation de l'éloge des *Diabaté*
		3-6			Récitation de l'éloge des *Peuhls*
		3-7			Récitation de l'éloge des *Massalen*
		4	20'58 – 24'01	M	- Conseils du maître
		4-1			Recommandations du maître
		4-2			Exemple du jeune Mohamed Diabaté (MD)
		Intermède			*Bénédictions d'usage et clôture de la séance*

Figure 8.6 – Synopsis de la séance '*Éloges et exemples du maître 2*'

Description de la séance

- Enseignement de l'éloge des Traoré à AD

Le maître et AD (l'un des apprenants) sont assis sur une natte. AD commence à réciter l'éloge des *Traoré*. Le kumatigi embraye dès le cinquième vers pour le lui faire répéter jusqu'au huitième. Ensuite les deux reprennent, à deux reprises, la récitation de cette louange depuis le début jusqu'au huitième vers.

Il est par la suite demandé à AD de réciter tout seul, mais celui-ci n'arrive pas à retrouver le début. C'est sous l'impulsion de l'enseignant qui va lui fournir les vers oubliés que l'apprenant va réciter cette série à trois reprises. Le maître de la parole décide de reprendre la récitation en duo, une première suivie d'une deuxième fois, avant que son apprenti ne prenne l'initiative, suite à un nouveau blocage (« Danga euh // », de pointer la source du problème qui, d'après ce dernier, se situerait entre le cinquième et le huitième vers.

C'est alors que l'enseignant propose de reprendre depuis le début. Son apprenti récite la série trois fois de suite pendant lesquelles il bénéficie d'aides sporadiques du maître visant à débloquer des pertes de mémoire de l'apprenant caractérisées par des interjections et auto-interruption du type : « òhò:n- tjò ahein (rire) DaH e:: Allah »[134] ; à la place de : « Da mansa wulani » ou d'autres encore. Une fois de plus, le maître reprend la main pour faire deux fois de suite la série avec AD (03'30).

[134] De toute cette série de mots, seul '*Da*' représente le début du vers et le reste n'étant que des onomatopées et exclamations.

Le kumatigi demande à son apprenti de réciter la série de huit vers tout seul. Avec l'aide sporadique du maître, il récite cette portion de louange en boucle à vingt-sept reprises. Grâce à ce succès le maître enchaîne avec la suite de l'éloge en rajoutant deux vers, qu'avec beaucoup de peines, AD répète après lui. Après un deuxième essai quasi identique, l'enseignant reprend depuis le début avec lui, mais se limite uniquement au huitième vers. Il fait pratiquer cet exercice à quatre reprises, émaillées d'aides sporadiques (09'09).

- La récitation des éloges par AD

Le maître de la parole se tourne vers le deuxième apprenti (OD) qui les a rejoints quatre minutes plus tôt. Il lui fait réciter certains éloges déjà étudiés dans l'ordre suivant :

- l'ancêtre des *Traoré* ;
- l'ancêtre des *Camara* ;
- l'ancêtre des *Kouyaté* ;
- l'ancêtre des *Sacko* ;
- l'ancêtre des *Kamissoko* ;
- l'ancêtre des *Maga souba* ;
- l'ancêtre des *Massalen* (15'09).

- La déclamation de quelques éloges par le maître en guise d'exemple

Après cette série, le maître de la parole fait un petit discours en guise de préambule pour expliquer qu'il va « [lui]-même » montrer « comment faire » quelques récitations d'éloges. Avec une diction accentuée (un accent emphatique) et un marquage de petites pauses entre certains vers, il en fait sept dans l'ordre suivant :

- l'ancêtre des *Traoré* ;
- l'ancêtre des *Kamissoko* ;
- l'ancêtre des *Sacko* ;
- l'ancêtre des *Koné* ;
- l'ancêtre des *Diabaté* ;
- l'ancêtre des *Peuhls* ;
- l'ancêtre des *Massalen*.

Puis, après un moment de silence (12 secondes), il leur demande de bien garder ce modèle de déclamation en mémoire.

- Les conseils du maître

Le kumatigi prolonge la séance par des recommandations liées à la manière dont les apprentis devraient exploiter la parole sur le terrain. Trois choses sont pointées par le maître de la parole :

- l'importance de toujours indiquer le lieu de formation ;
- l'importance de décliner le nom du formateur ;
- l'obligation de reproduire le modèle du maître pour plus de crédibilité.

Le maître de la parole poursuit son intervention par des conseils à propos de l'attitude à adopter pour mieux avancer dans l'apprentissage. Il cite le jeune Mohamed Diabaté (présent dans le vestibule) comme exemple de l'apprenant modèle. Il invite ce dernier à faire l'éloge des Traoré. À la fin de la récitation réussie par Mohamed, le maître donne des détails sur la manière dont celui-ci s'est approprié du texte ; puis recommande aux autres apprenants d'en faire autant avant de clore la séance par des bénédictions.

Analyse de la séance

Trois blocs de contenus sous-tendent cette séance. Le premier est dédié au nouvel apprenti (AD). Il se caractérise par un enseignement à deux vitesses où il est question de faire réciter la partie maîtrisée, et ensuite travailler une nouvelle partie de la même louange. Le deuxième bloc quant à lui est orienté vers le deuxième apprenti à qui son maître fait réciter sept éloges les uns à la suite des autres. Le troisième bloc de contenus est essentiellement animé par le maître qui monopolise lui-même la parole pour la récitation de quelques éloges en entier (7 au total).

Du point de vue du dispositif d'enseignement, il est possible de dire que les trois blocs susmentionnés correspondent à trois approches d'enseignement différentes. Dans la première approche, le maître est face à un nouvel apprenti. Ce dernier commence à réciter la partie de l'éloge qu'il a déjà travaillé avec son maître. Après cette récitation, le formateur rajoute 4 vers qu'il fait répéter à son apprenti. Nous sommes sur le mode '*énonciation/répétition*' qui, dans le cas présent, vise à faire découvrir la suite de l'objet d'enseignement par la *pratique*

modélisée. Pour faire suite à cette phase, le *kumatigi* opte de ne faire réciter que les 4 vers nouvellement introduits, en guise de dévolution à son apprenti. Le travail se prolonge par une nouvelle phase d'ajout de 2 vers supplémentaires sur le mode '*énonciation/répétition*'. La dévolution qui s'ensuit est plutôt orientée vers la reprise de la totalité des vers étudiés que le maître limite néanmoins au nombre de 8.

Comme nous l'avons vu, la deuxième approche est orientée vers le deuxième interlocuteur. Il y est essentiellement question de *récitation* d'éloges (7 au total). Parce que l'apprenant est amené à réciter ces éloges, l'un à la suite de l'autre sans blocages majeurs[135], nous pensons qu'il ne s'agit ici que d'une simple routine de révision par laquelle, en même temps qu'il vérifie que ce qui a été étudié est maîtrisé, l'enseignant offre une occasion supplémentaire à l'apprenant de pratiquer la déclamation de l'éloge.

En troisième approche, l'objet d'enseignement est essentiellement développé par l'enseignant. Ce dernier fournit oralement des exemples d'éloges sous forme *magistrale*. Il en déclame 7 au total. Cependant, nous constatons que seuls 4 de ces éloges (à savoir : le panégyrique des *Traoré, Kamissoko, Sacko, Massalen*) correspondent à celles récitées par l'apprenti ; les 3 autres (c'est-à-dire celles des *Koné, Diabaté, Peuhl*) étant nouvelles dans le cadre de cette séance. A priori, ce choix des panégyriques paraît quelque peu curieux dans la mesure où il ne semble pas totalement en phase avec ce qui précède. Cependant en tenant compte du discours qui introduit cette phase, nous sommes amené à penser qu'il n'est pas seulement question ici de corriger ce que l'apprenant a produit, car il ne s'est trompé que deux fois.

Cette différence nous amène à penser que le travail du maître consiste ici à montrer des modèles de déclamations-type à ses apprentis. Cette hypothèse est confortée par le fait que le locuteur qui précède le *kumatigi* n'est pas du tout en situation d'échec. Le fait que son maître reprenne une partie de son répertoire, à laquelle il adjoint d'autres panégyriques, montre qu'on est plutôt ici dans quelque chose de méta (Santacroce, 1999) ou de l'ordre du savoir-dire socioculturel. Il est notamment question ici de montrer comment un éloge bien maîtrisé devrait être mis en bouche. Il est donc question pour le maître de fournir un modèle de déclamation de panégyriques avec un rythme assez régulier et une articulation phonique assez

[135] Les rares blocages que le maître corrige aussitôt sont liés à des pertes de mémoire du type « djé kuru éré midén » corrigé comme suit : « djé firi fila kè yéré mindé » ; ou encore des mauvaises prononciations du type « *munun kura bò » pour « munan kura bò ».

prononcée. À l'image, il est d'ailleurs possible de déduire que les apprentis comprennent bien cet enjeu, car non seulement ils écoutent très attentivement, mais on peut également voir que l'apprenant avancé (OD) mime les paroles du maître avec le même rythme qui respecte les pauses.

LA SÉANCE « ÉLOGES / DÉMARCHES - LEÇON MIXTE »

Cette séance se déroule entre le maître de la parole et deux apprentis. Elle tourne autour de deux objets différents. L'enseignant organise sa leçon de sorte que, pour chaque apprenti, il n'aborde qu'un seul objet. Comme nous pouvons le voir ci-dessous, le niveau *n* de la présente séance permet de repérer deux points centraux qui structurent l'enseignement.

Lieu(x)	**Objet(s)**	**Niveau(x)**	**Repère(s)**	**FST**	**Description**
Vestibule		*Intermède*			*Salutations et souhait de bienvenue.*
		Transition			*Vérification de routine par simple question demandant à l'apprenant s'il a retenu la leçon de la veille.*
	Eloge des *Traoré*	1		Ré	- Révision de l'éloge
		1-1	01'16 – 02'10		- Révision des deux premiers vers
		1-1-1			Le maître demande à AD de réciter les vers appris la veille.
		1-1-2			AD récite les deux premiers vers en boucle.
		1-1-3			Le maître approuve, puis encourage AD.
		Insert			*Explication de l'importance de la fidélité du récitant à la version de Kéla.*
	Démarches de mariage	2	02'11 – 14'19	M	- Révision des procédures de mariage
		2-1			- Compte-rendu détaillé des procédures
		2-1-1			Le maître de la parole demande à OD de rendre compte des démarches de mariage et des résolutions de conflits.
		2-1-2			L'apprenant fait un compte-rendu détaillé.
		2-1-3			Le maître donne un feedback sur les erreurs de son apprenti.
		2-2			- Travail restreint sur les titres d'étapes de la procédure
		2-2-1			Le maître indique le titre de la troisième étape qu'OD répète.
		Insert		*D*	*Après la remarque d'un tiers sur le fait que ces informations avaient déjà été données par le formateur, OD le reconnaît et en profite pour demander de l'aide à son maître par rapport à son problème de mémoire.*
		2-2-2			Le tiers aide OD à donner les titres des trois premières étapes.
		2-2-3			L'essai solitaire de l'apprenant est marqué par l'introduction persistante de vocables français malgré les contre-indications du maître.
		Insert			*Le kumatigi indique à OD que le français n'est pas leur langue de travail puis lui rappelle l'avantage de travailler en langue malinké pure.*
		2-2-4			OD énonce les différents titres à la suite (dans un premier temps), puis avec l'aide (en cas de blocage) de son maître.

		Insert			*Le kumatigi fait le point avec OD sur les points suivants :* • *la source de ses difficultés qui proviennent du manque de révision individuelle* • *ses devoirs en tant qu'apprenant* • *le principe de progression commun à tous les enseignements.*
		2-2-5			Sur demande du maître, OD récite les différents titres de nouveau avec succès.
	Eloge des *Traoré*	1'			- Révision de l'éloge
		1-2	14'20 – 15'25		- Révision des deux premiers vers de l'éloge par AD
		1-2-1		Ré	AD récite tout seul avec erreur.
		1-2-2		E/R	AD répète les deux vers à la suite du maître.
		1-2-3		Ré	AD récite tout seul avec succès.
		2			- Travail sur de nouveaux vers
		2-1	15'26 – 16'19		- Introduction de deux vers
		2-1-1		E/R	Le maître fait répéter 2 nouveaux vers à AD.
		2-1-2		E/R	Le maître fait répéter après lui la totalité des 4 vers à AD
		2-1-3		Ré	AD s'exerce à réciter les 4 vers avec beaucoup de difficultés et des aides sporadiques.
		2-1-4		E/R	Le maître re-parcourt les 4 premiers vers avec AD.
		2-2	16'20 – 18'10		- Présentation de l'étendue de l'éloge à étudier
		2-2-1		E/R	Le maître fait répéter à AD une grande partie de l'éloge après lui.
		Insert			*Le kumatigi justifie la tâche qu'ils viennent de réaliser auprès d'AD à qui il explique qu'il voulait qu'il réalise par lui-même l'étendue de ce qui reste encore à étudier.*
		2-3	18'11 – 23'23		- Travail sur les quatre premiers vers
		2-3-1		Ré	Sur demande du maître, AD s'exerce sur les 4 premiers vers.
		Insert			*Le kumatigi recommande à AD de souvent se rendre chez son collègue en dehors des heures de cours afin d'y obtenir de l'aide. Il lui confirme qu'il s'agit-là d'une tradition qui existe aussi bien chez les disciples coraniques que chez les griots.*
		2-3-2		E/R	Le tiers aide AD à réciter les 4 vers.
		2-3-3		Ré	AD fait une tentative infructueuse de récitation individuelle.
		2-3-4		E/R	Le deuxième apprenti (OD) prend le relais et fait répéter les 4 vers à AD.
		Insert		*D*	*Le kumatigi propose d'arrêter la leçon, puis recommande à AD de bien s'exercer en privé. S'adressant aux deux apprentis, il leur promet d'ajouter des nouveautés pour ceux qui auront bien retenu leur leçon.*
		2-3-5			Le maître fait l'historique de l'éloge à ses apprentis.

Figure 8.7 – Synopsis de la séance '*Éloges / Démarches – Leçon mixte*'

Description de la séance

- La révision de l'éloge des Traoré

La leçon commence par les salutations des deux apprentis qui entrent et s'installent dans le vestibule. Le maître prend la parole et demande à l'un des apprentis (AD) s'il a retenu ce qu'ils ont étudié la veille. La réponse positive d'AD est suivie par la demande de réciter qui lui est faite par l'enseignant (0'50).

L'apprenant récite les deux premiers vers de l'éloge des *Traoré* en boucle. Au total, il fait neuf reprises avec succès. Son formateur lui demande d'en rester là pour la journée, en promettant d'ajouter certains vers le lendemain. Ce dialogue est prolongé par les encouragements du maître. Ce dernier confirme à son apprenti que la méthode d'apprentissage adoptée est bonne. Étant donné que les textes ne sont pas écrits, lui fait comprendre l'enseignant, il est important d'être fidèle à la version de Kéla qui légitime le récitant face aux auditeurs (02'10).

- Révision des procédures de mariage

Après la première phase, le maître interpelle le deuxième apprenti (OD) à qui il demande de rendre compte de ce qu'il a compris des démarches de mariage et de la résolution de conflits. OD annonce qu'en ce qui concerne le premier objet, il a compris les trois premières tranches de colas. Le maître lui demande de commencer par expliciter la première. L'apprenti entame son propos par un hommage à Dieu qui est à l'origine des mariages. Il précise en guise d'exemple que si en sa qualité de griot, le fils de son patron lui confiait la mission d'arranger un mariage avec une fille dont il est amoureux, il commencerait d'abord par se référer à la jeune fille[136] concernée. Ce n'est qu'avec l'accord de celle-ci qu'il contacterait ensuite les parents concernés. D'après OD, si ces derniers acceptent la demande, cela implique le versement des colas dites « enlevées par la souris ». Le maître indique qu'il s'agit de « dix colas seulement ». L'apprenant se reprend : « les dix colas seulement qu'on appelle enlevées par la souris ». Cette tentative de correction plutôt erronée amène le formateur à repréciser sa pensée : « Non c'est d'abord la phase dite des dix colas seulement qui sont en première position / […] et la seconde phase est dite [colas] enlevées par la souris ». Une personne de l'assemblée renforce l'explication du maître, puis demande à OD de se « débrouiller » à propos de la tranche suivante. L'apprenti enchaîne sur la troisième tranche dont il dit qu'elle est composée de « dix colas et cinq mille francs ». Le maître donne une précision difficile à interpréter et à comprendre qui crée un blocage chez l'apprenant (05'09).

[136] Faisons remarquer qu'en mentionnant la consultation de la jeune fille, comme préalable, l'apprenant introduit ici un élément nouveau qui dénote l'influence du travail parallèle qu'il fait avec un répétiteur. Nous y reviendrons dans le chapitre XI.

Pour relancer la leçon, le maître résume chaque étape principale en donnant uniquement le titre que son apprenti répète après lui. À la troisième tranche de cola, la troisième personne de l'assemblée s'empresse de donner le détail suivant « c'est ça qui est dit cinq mille … » que le maître de la parole indique à son tour à OD. Ce dernier le répète sur une déclinaison plutôt emphatique « cinq mille et dix colas (…) c'est ça la troisième tranche ». OD essaye de reprendre cette troisième partie tout seul, mais sans succès. La troisième personne de l'assemblée lui rappelle les explications qui avaient été précédemment données par le kumatigi qui les approuve : « c'est vrai ». L'apprenant s'exclame puis interpelle le maître sur un problème dont il espère pouvoir obtenir un peu d'aide : « ah maître il faut m'aider un peu sinon le problème de mémoire n'est pas facile » (06'00).

Sans attendre une réponse de la part de l'enseignant, la tierce personne prolonge son intervention en proposant à OD de se concentrer uniquement sur la partie qu'ils viennent de développer. Constatant la difficulté de l'apprenti à rendre compte des différentes étapes, ce tiers les lui résume. À la fin, OD essaye de faire la même chose tout seul. Son blocage au niveau de la troisième tranche « deuxième est dite [colas] enlevées par la souris / la troisième /// » amène le tiers à la lui rappeler « cinq mille francs et dix colas ». Celui-ci demande ensuite à OD de réciter ces étapes tout seul. L'apprenant le fait correctement pour les deux premières tranches, mais inverse l'ordre des propositions de la troisième tranche « dix colas et cinq mille francs ». Le tiers rectifie cette inversion avec emphase « cinq mille francs et dix colas la troisième comme ça … ». OD se reprend « a:h cinq mille francs et dix colas ». Ensuite, la tierce personne lui demande de répéter toute la série pour son maître, mais son blocage au niveau de la première tranche de colas amène son maître à l'aider. L'apprenti enchaîne avec la deuxième, puis la troisième tranche qu'il nomme en français « fòlò woro tan gwansan deuxième a bè fò ko nyina ye ota troisième abè fò ma » ; mais il est interrompu par son maître qui lui rappelle l'interdiction de recourir au français « non pas de français ». OD rend correctement compte de la troisième tranche, puis le maître lui demande de tout reprendre. Son hésitation conduit le kumatigi à donner les informations requises, que l'apprenant répète après son maître. À la fin de la série, OD reprend les informations sous le contrôle du tiers qui l'aide – en donnant le nom de la première tranche « woro tan gwansan », puis en confirmant la justesse de la suite de manière onomatopéique (08'38).

Le maître demande à OD de reprendre la récitation. Son apprenti s'exécute ; mais au moment de passer à la deuxième tranche, il se trompe et annonce la troisième … en français ! L'enseignant lui reproche l'utilisation du français. En guise de correction, OD revient sur la

deuxième tranche qu'il indique de nouveau dans la langue prohibée « deuxième ». Le maître s'insurge fermement « ha:yi ko i ka tuwawu kan bò dò [non je te dis de ne pas mettre le français] / ko i kana tuwawu kan fò a dò / an ye tuwawu kan bara le la wa [n'y mets pas le français est-ce un travail en français] ». Cette intervention a pour effet d'amener l'apprenti à reprendre la série dès le début. Cependant, au lieu de le faire dans la langue requise, sa tentative se fait automatiquement dès le départ en français « premier ». Le maître s'exclame « é :::: », son apprenti réagit avec moins de succès « woro tan premier ». L'étonnement onomatopéique du maître qui s'ensuit est prolongé par une correction verbalisée avec une marque d'emphase sur le mot problématique « woro tan fòlò↑ » que l'apprenant répète à deux reprises sous la conduite de son formateur, qui le fait le même nombre de fois avant d'enchaîner sur les deuxième et troisième tranches qu'il fait également répéter à OD.

À la fin de cette série, le *kumatigi* rappelle à l'apprenant qu'il ne devrait jamais se servir du français qui n'est pas leur langue de travail, pour indiquer les titres de ces différentes étapes. De même, poursuit le maître à l'endroit de son apprenti, en privilégiant la seule version « malinké pure partout où tu parles on dira que tu as été chez nous à Kéla ». OD approuve les paroles de son formateur.

Ce dernier re-parcourt ensuite les différents titres des étapes avec son apprenti qui répète après lui. OD reprend tout seul, mais est bloqué au niveau de l'appellation de la première tranche « woro tan fòlò / hein↑ // woro tan fòlò /// ». Il est aidé par son maître « o yé woro tan gwansadi ». Il reprend à la suite de la correction, mais au moment d'enchaîner sur la deuxième, il se surprend à parler français, s'interrompt immédiatement « deuxièmH heu ::/», puis se fait aider « filanan ». Cette aide permet à OD d'arriver jusqu'à la troisième tranche sur laquelle il bute. Le maître de la parole part du mot oublié « bakelen » qu'il lui fait répéter pour enchaîner sur la deuxième proposition « ani woro tan » que l'apprenant répète également. OD répète d'abord la série sous la conduite de son formateur, puis tout seul avec succès, à quatre reprises suivies des commentaires du maître qui lui conseille de passer la journée dessus. L'apprenti récite de nouveau la série à deux reprises, avec succès (13'15).

Ensuite, l'enseignant prend la parole pour lui signifier que l'origine de son blocage doit probablement provenir du fait qu'il n'a pas suffisamment révisé la leçon après leur dernière rencontre. OD confirme ses paroles. En guise de prolongement, le maître rappelle à son apprenti ses devoirs en tant qu'apprenant – qui doit réviser ses leçons – en lui confirmant sa disponibilité à l'aider en cas d'éventuels doutes ou blocages lors des révisions en solitaire. Il conclut son intervention en précisant que le même principe de progression, expliqué à

l'occasion d'autres séances, s'applique à toutes les leçons.

À la suite de ces remarques, le maître de la parole demande à OD de réciter ce qu'il vient d'apprendre. L'apprenti donne correctement les titres et les noms des différentes tranches de colas jusqu'à la troisième. À la fin de la série, le kumatigi en atteste la justesse par l'usage d'une onomatopée (14'19).

- Retour sur la révision des éloges et travail sur de nouveaux vers

À la suite du travail sur les démarches de mariage, le formateur interpelle l'autre apprenti (AD) et lui demande de réciter ce qu'il a appris en début de leçon. Après un moment d'hésitation, AD lance ce qu'il pense correspondre au premier vers « // *dankuma / dankuma / ani dantamba ». Ce lancement erroné provoque rire et exclamation chez le maître. Ces réactions amènent l'apprenant à rectifier le tir « *dantuma » dont l'échec fait de nouveau rire l'enseignant qui lui indique le premier vers « Da Mansa Wulani » qu'il répète avec étonnement « han↑ Da Mansa Wulani ». Il répète également le deuxième vers après le maître, puis relance tout seul la récitation depuis le premier vers. Son formateur embraye sur le deuxième qu'il répète à sa suite, avant d'enchaîner tout seul (AD) sur une exemplaire récitation en boucle des deux vers, à treize reprises (15'26).

L'enseignant enchaîne une seule fois sur les deux prochains vers qu'il fait tour à tour répéter à AD. Ils reprennent deux fois de suite la série des quatre vers sous la conduite du *kumatigi* qui demande ensuite à son apprenti de réciter tout seul. Celui-ci commence par le troisième vers, mais est interrompu par la tierce personne de l'assemblée qui lui indique le premier vers. L'apprenant le répète puis enchaîne sur les deuxième et troisième avant de buter sur le quatrième vers que le tiers et l'enseignant corrigent simultanément. AD le répète et le tiers acquiesce avec satisfaction « wa:laa [voilà] ». L'apprenant décide de faire un autre essai, mais le fait que, de nouveau, il commence par le troisième vers est sanctionné par la protestation et la correction de son formateur « han han Da Mansa Wulani » qui l'amènent à reprendre depuis le début jusqu'au quatrième vers où, une fois de plus, il est bloqué par une erreur de départ (problème de faux départ) « ani kacinè / » que l'enseignant corrige en donnant une grande partie du vers « kacinè ta kacinè … ». L'apprenti reprend cette proposition et la complète comme suit : « kacinè ta kacinè sa ». Ensuite, AD prend l'initiative de lancer la récitation. Son élan est stoppé par le fait qu'il réalise soudain qu'il est en train de commencer par le troisième vers « tukuru niH hei:n » (autre problème de faux départ sur

lequel nous reviendrons dans l'analyse). Le maître proteste et lui précise qu'il doit commencer par « Dan Mansa Wulani ». L'apprenant s'exécute et sa progression est freinée par le quatrième vers qu'il ne retrouve pas. L'enseignant le lui indique et il le répète (16'20).

En guise de prolongement, le maître de la parole reprend – à quatre reprises – la série des quatre premiers vers avec son apprenti qui répète après lui. Lorsqu'il reprend pour la cinquième fois, le *kumatigi* enchaîne directement sur la totalité de ce panégyrique des *Traoré* qui est répétée par AD après chaque vers.

À la fin de l'éloge, le maître indique à son apprenti qu'ils viennent de parcourir la totalité afin qu'il réalise lui-même ce qu'il reste encore à faire. Il lui précise ensuite qu'il doit beaucoup se concentrer sur les petits bouts qui lui sont enseignés, jusqu'à ce qu'ils arrivent progressivement à la fin du panégyrique (18'10).

Après ces remarques, l'enseignant demande à AD de reprendre sa partie. Celui-ci récite le premier vers « Da Mansa Wulani », mais hésite sur la suite du deuxième « ani da eu:h » ; puis relance la récitation depuis le début – ce qui lui permet de retrouver le deuxième vers. En guise d'encouragement, le maître fait un acquiescement onomatopéique et l'apprenant enchaîne sur le troisième vers mais échoue sur le quatrième. La tierce personne de l'assemblée lui indique une partie du vers sous forme d'invitation à la compléter « kacinè ta↑ » ; AD s'exécute « kacinè ta kacinè » mais sa version manque d'un mot « sa » que le tiers complète. L'enseignant reprend la deuxième partie « kacinè sa » que l'apprenant répète, puis enchaîne sur la série des quatre vers avec néanmoins un problème sur le quatrième. Le maître le lui rappelle afin qu'il le répète (18'32). Après cette reprise, le tiers lance le premier vers que l'apprenti répète puis enchaîne sur la série avec un problème d'inversion de termes « *kacinè sa kacinè ta » au lieu de « kacinè ta kacinè sa ».

Le maître l'interrompt pour lui donner quelques conseils. Ainsi, il lui recommande de se rendre auprès du deuxième apprenti (OD) afin que celui-ci puisse l'entraîner après la leçon. Le *kumatigi* précise à AD que cette démarche s'appelle « *walada* » en malinké. Pour le maître, il s'agit bien d'un terme qu'on utilise aussi bien chez les « *disciples coraniques* » que chez les griots pour désigner les cours de répétition donnés par un pair.

Ensuite, le formateur demande à son apprenti de reprendre la récitation. Celui-ci s'exécute, puis bute sur le quatrième vers. On le lui fait répéter une fois, puis deux fois de suite, en combinaison avec le troisième vers. La tierce personne relance la récitation depuis le début et fait répéter les quatre vers à AD à qui on laisse le soin de refaire le parcours tout seul. Cette tentative échoue de nouveau sur le quatrième vers : « *kacinè na kacinè ta kacinèH òòhh (en

posant la main sur son front) ». Le tiers lui fait répéter ce vers à deux reprises avec une marque emphatique sur les deux mots monosyllabiques « kacinè TA kasiné SA » (20'15). Après cette mini-série, il est laissé à AD la possibilité de s'exercer, mais celui-ci balbutie de telle sorte que le deuxième apprenti (OD) vient à sa rescousse et lui fait répéter la série des quatre vers (l'un à la suite de l'autre) sept fois de suite (21'15).

Le *kumatigi* propose d'arrêter la séance à ce niveau. Il recommande à AD de bien s'exercer avant la prochaine leçon. S'adressant aux deux apprentis, il promet d'enseigner de nouvelles choses à ceux qui auront retenu leurs leçons. Par ailleurs, il profite de cette opportunité pour implorer Dieu de leur donner une bonne mémoire.

Après cette bénédiction, le maître explique à ses apprentis que « *Dan Mansa Wulani* » et « *Wulatamba* » dont il est question dans l'éloge sont en réalité des frères ; le premier étant l'aîné et le second, le cadet. Il poursuit son explication en leur disant que ce sont ces frères légendaires qui ont tué le fameux buffle « *Do* » dont il est question dans l'épopée de Soundjata Kéita. Pour lui, tout ceci retrace en quelque sorte l'histoire de l'obtention de la mère de Soundjata en guise de récompense par rapport à l'acte héroïque posé par les deux frères. Avant d'arrêter la séance, le maître de la parole précise également à ses deux apprentis l'origine du buffle et la raison pour laquelle il avait été décidé de s'en débarrasser. Enfin, la séance se clôt sur ces paroles du *kumatigi* (23'23).

Analyse de la séance

Du point de vue du dispositif d'enseignement, nous constatons que la séance est partagée entre deux apprentis. L'enseignant aborde un objet différent avec chacun des deux. Avec le premier (AD), il est question de l'éloge des *Traoré* ; alors qu'avec le deuxième (OD), ce sont les démarches de mariage qui sont abordées. L'organisation générale de la séance repose sur ces deux objets qui sont différemment déployés. En effet, du point de vue de l'enchaînement des tâches, il y a trois grands blocs qui se succèdent avec notamment un premier consacré à l'objet 'panégyrique', suivi d'un deuxième bloc réservé aux 'démarches de mariage', alors que le troisième revient sur l'éloge des *Traoré*.

En ce qui concerne la gestion de ces objets, l'enseignement du panégyrique est abordé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, le maître vérifie les acquis de l'apprenant en mettant sa mémoire didactique à contribution. Il lui fait réciter en boucle ce qu'ils ont étudié la veille. Dans un deuxième temps, la bonne performance de l'apprenant amène l'enseignant à le laisser

au repos – après l'avoir félicité et encouragé à poursuivre son effort pour mériter davantage – afin de se consacrer au deuxième apprenti. Dans un troisième temps, l'enseignant revient sur AD pour vérifier qu'il a bien consolidé ses acquis. La confirmation de cette vérification (après un deuxième essai), déclenche la quatrième étape où le maître introduit deux nouveaux vers selon une approche par intégration de petits bouts :

- d'abord, il fait uniquement répéter les deux nouveaux vers sous forme de pratique modélisée ;
- ensuite, il fait répéter l'ensemble des quatre vers selon le même modèle ;
- après, la tâche de récitation des quatre vers est dévolue à l'apprenant ;
- enfin, un retour est opéré par le maître et son apprenti sur ces quatre vers que le premier énonce et le second répète.

Dans une sixième étape, le maître de la parole présente la totalité de l'éloge à AD qui répète après chaque vers. Ceci est immédiatement suivi d'un métadiscours où le formateur explique à son apprenti le bien-fondé de parcourir tout l'éloge, malgré la lente progression. Dans une dernière étape, les deux acteurs reviennent sur les quatre premiers vers qu'ils abordent à travers une progression où il est possible d'apprécier une double alternance des FST et des tiers qui sont mis à contribution, en vue d'aider l'apprenant à maîtriser le segment de vers qui lui incombe, comme suit :

- d'abord, la dévolution de la tâche de récitation des vers concernés à l'apprenant ;
- les difficultés, que l'apprenti rencontre, amènent le formateur à lui donner des conseils sur la possibilité de recourir à l'aide de son pair (aide issue d'une tradition appelée *walada*) ;
- ensuite, un tiers prend le relais pour faire répéter les vers à AD ;
- ce tiers laisse l'apprenant réciter tout seul ;
- les difficultés persistantes de ce dernier amènent le deuxième apprenti à prendre le relais du tiers ;
- enfin, le maître fait l'historique de l'éloge.

D'une manière générale, nous constatons, à partir des formes sociales de travail, que l'enseignant varie d'approche en fonction de ses objectifs et des progrès de l'apprenant. Dans la première étape, nous sommes en phase de révision. Le maître aimerait vérifier l'état des connaissances de l'apprenant, il lui fait réciter les vers déjà étudiés. Dans la mesure où celui-ci les maîtrise, le formateur le laisse au repos.

Dans l'étape qui suit, l'apprenti est de nouveau sollicité pour vérifier qu'il n'a pas oublié les deux vers. Une fois de plus, il lui incombe de réciter les vers en question. La garantie qu'il offre dans la nouvelle récitation couronnée de succès permet au maître d'introduire deux nouveaux vers. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, cette introduction se fait progressivement :

- d'abord par la présentation unique des nouveaux éléments ;
- ensuite par leur couplage avec les deux premiers vers déjà acquis ;
- et enfin par une phase de dévolution où le soin de s'exercer par la récitation des quatre vers est laissé à l'apprenant.

À cause de quelques difficultés, le maître revient à la pratique modélisée avec son apprenti qui répète les quatre premiers vers, avant que l'enchaînement ne soit fait sur la totalité de l'éloge. Dans cette phase, les difficultés constatées sont liées à un problème de lancement de vers ou de faux départ. Ce problème de lancement relève de deux ordres.

D'une part, nous constatons qu'il y a des problèmes de faux départ *intra-métrique*. Dans ces cas, l'apprenant commence le vers, non pas par le premier mot (« *kacinè* ... »), mais par l'un des mots suivants contenus dans le même vers (« *ani kacinè* ... ») créant ainsi un problème de faux départ.

D'autre part, nous pouvons également relever que d'autres problèmes de lancement sont liés à un faux départ *inter-métrique*. Dans ce genre de cas, la confusion s'opère au niveau de la strophe où, au lieu de commencer par le premier vers d'une série, l'apprenant commence par l'un des vers suivants. Ceci est par exemple le cas lorsqu'il est reproché à AD de commencer par le troisième vers (« tukuru niH hei:n » erreur d'ailleurs constatée par lui-même, d'où l'auto-interruption) au lieu du premier vers (« Dan Mansa Wulani »).

En ce qui concerne l'enseignement des démarches de mariage, nous pouvons distinguer deux grandes étapes. Dans un premier temps, sur demande du maître, l'apprenant rend compte de ce qu'il a retenu des démarches de mariage. Un élément remarquable qui peut être relevé est la prépondérante place accordée à la femme[137] dans le compte-rendu de l'apprenant OD. Cette emphase sur la place de la femme montre déjà les traces d'un travail parallèle avec un

[137] Comme nous le verrons dans le chapitre qui traite du suivi des enseignements à Kéla, cette information montre comment le répétiteur peut indirectement influencer l'enseignement.

répétiteur, dont nous questionnerons le rôle dans le chapitre XI[138]. Malgré le fait qu'il n'ait pas abordé ce volet avec son apprenti, le maître ne rejette pas cette information. Cette attitude semble en outre cadrer avec l'approche adoptée par le maître à propos de l'enseignement des démarches de mariages dont le contenu des étapes est détaillé librement, alors que seuls leurs titres doivent être rendus fidèlement.

Étant donné que l'apprenant ne retrouve pas les titres exacts, le maître base la deuxième étape de son enseignement des démarches sur cette difficulté. Il fait répéter les titres à OD. L'échec de ce dernier en phase de dévolution à propos de cette série de titres entraîne l'aide du tiers qui, à la suite du maître, lui reproche de recourir au français. L'apprenant fait des efforts mais, sans le vouloir, sa langue continue à fourcher sur l'équivalent français de purs termes malinké « fòlò … filanan » à savoir « premier … deuxième ». Cette persistance à utiliser des vocables français malgré les contre-indications répétitives du maître de la parole peut être vue ici comme une forte *inhibition proactive*. En effet, il y a un conflit qui se joue ici entre les mots du français qu'il maîtrise déjà et ceux de la pure langue malinké qu'on lui demande d'apprendre scrupuleusement. Dans la phase métadiscursive qui suit, le maître essaye de trouver une explication à ce problème persistant. Pour lui, cette difficulté est simplement due au fait que son apprenti n'a pas étudié sa leçon, raison pour laquelle il se laisse influencer et est obligé de recourir à d'autres termes qui ne font pas partie de leur langue de travail. Il en résulte la mise au point du *kumatigi* qui rappelle à son apprenti ses devoirs d'apprenant et le principe de mérite qui gouverne le système de formation de Kéla en ce qui concerne de nouveaux enseignements.

LA SÉANCE « RÉVISION DES ÉLOGES EN PRÉSENCE DES PAIRS »

Il s'agit d'une séance qui se déroule dans le vestibule où sont réunis le chef des griots, le maître de la parole, son père classificatoire et ses deux apprentis. Les deux principaux interlocuteurs sont le maître de la parole et OD qui travaillent sur certains éloges étudiés lors de précédentes leçons.

[138] Cependant, nous en tirons déjà les premières implications didactiques dans la synthèse intermédiaire qui va suivre.

Dans ses grandes lignes, il est possible de constater que la séance décrite ci-dessous porte sur un seul objet général subdivisé en trois thèmes comme nous le démontre le niveau *n* du synopsis qui suit.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule		*Transition*	*0'00 – 00'14*	*D*	- *Annonce du programme de la séance par le kumatigi*
	Éloges	1			- Révision de l'éloge des *Konaté* par OD
		1-1	00'15 – 01'01	Ré	- Récitation de l'éloge des *Konaté* sur demande du maître
		1-1-1			OD récite correctement l'éloge des *Konaté*.
		1-1-2			Idem (une deuxième fois)
		1-1-3			Idem (une troisième fois)
		2			- Révision de l'éloge de *Sumawuru* par OD
		2-1	01'02 – 02'30		- Récitation des 32 premiers vers
		2-1-1		Ré	Sur demande du maître, OD récite les 32 premiers vers.
		2-1-2		D	Intervention de l'enseignant en lien avec la récitation à 4 reprises.
		2-2	02'31 – 05'00		- Récitation des 19 premiers vers
		2-2-1		Ré	Sur demande du maître, OD parvient à réciter les 15 premiers vers, mais échoue sur le 16e.
		2-2-2		E/R	Le maître aide OD pour le 16e vers qu'il lui fait répéter jusqu'au 19e.
		Insert		*D*	*Le maître propose à OD de se limiter à 19 vers.*
		2-2-3		Ré	Sur sa propre initiative, OD reprend la récitation, mais échoue de nouveau à la hauteur du 15e vers.
		2-2-4		E/R	Le maître fait répéter les 4 vers suivants à OD.
		Insert		*D*	*Le kumatigi propose à son apprenti d'enchaîner la récitation jusqu'au 32e. OD essaye de lui faire comprendre que la précédente proposition demandait de se limiter à 19 ; mais le formateur insiste pour que la tâche soit réalisée.*
		2-3	05'01 – 07'53		- Retour sur les 32 vers
		2-3-1		Ré	OD récite correctement les 32 vers.
		2-3-2		M	Le maître dévoile le sens profond de certains vers.
		2-3-3		Ré	Sur demande du formateur, l'apprenant récite parfaitement les même vers.
		2-3-4		Ré	Sur demande du maître, OD reprend la même récitation
		1'			- Révision de l'éloge des *Konaté*
		1-2	07'54 – 09'10		- Récitation de l'éloge des *Konaté* sur demande du maître
		1-2-1		Ré	OD récite l'éloge avec succès, une première fois.
		1-2-2		Ré	Idem, une deuxième fois.
		1-2-3		M	Le maître explique l'origine de l'éloge en question.
		1-2-4		Ré	OD récite l'éloge avec succès, une troisième fois.
		1-2-5		Ré	Idem, une quatrième fois.
		Transition			- *Suggestion du père classificatoire de revenir à l'éloge de Sumawuru*
		2'			- Révision de l'éloge de *Sumawuru* par OD
		2-4	09'11 – 12'03		- Récitation des 32 vers
		2-4-1		Ré	Sur demande du père classificatoire, OD récite les 32 vers avec succès.
		2-4-2		Ré	Sur demande du maître, OD reprend la même récitation avec blocage au 19e vers.
		2-4-3		E/R	Le maître fait répéter la suite à OD jusqu'à la fin.
		2-4-4		Ré	Sur demande du MP, OD reprend correctement la

					récitation.
		Transition			- *Le maître propose de passer à l'éloge des Konaté*
		1''			- Retour sur l'éloge des *Konaté*
		1-3	12'04 – 12'54	Ré	- Récitation de l'éloge des *Konaté* sur demande du maître
		1-3-1			OD récite correctement l'éloge, une première fois.
		1-3-2			Idem, une deuxième fois.
		1-3-3			Idem, une troisième fois.
		1-3-4			Idem, une quatrième fois.
		Transition			*Le MP demande à son apprenti de passer à l'éloge de Fakoli*
		3			- Révision de l'éloge de *Fakoli*
		3-1	12'55 – 16'37		- Récitation de l'éloge par OD
		3-1-1		Ré	Sur demande du MP, OD récite 53 vers de l'éloge avec l'aide sporadique de son formateur.
		3-1-2		Ré	Sur demande du MP, l'apprenant reprend la récitation avec plus de peines et une aide adaptée de son formateur.
		Transition			- *OD prie son maître de revenir sur la partie (strophe) contenant « Balimana Bila »*
		3-2	16'38 – 17'15		- Travail sur douze vers problématiques
		3-2-1		E/R	Le maître fait répéter 12 vers à OD lentement et avec insistance, en se servant des doigts pour y décompter une série de 5 rois.
		3-2-2		M	Le MP explique à son apprenti que cette strophe met en exergue les patronymes de cinq rois de *Bila*.
		3-3	17'16 – 20'50		- Récitation assistée
		3-3-1		E/R	Le maître prolonge la récitation jusqu'à la fin en faisant répéter chaque vers à son apprenti.
		3-3-2		M	Le père classificatoire apporte des explications sur les artifices de *Fakoli*. Le maître en fait autant pour renforcer le caractère atypique du personnage.
		3-3-3			Sur demande du maître, OD récite l'éloge. Ses nombreuses difficultés amènent le MP à lui faire répéter les vers jusqu'à la fin.
		Transition			- *Le MP demande à OD de revenir sur l'éloge des Konaté*
		1'''			- Retour sur l'éloge des *Konaté*
		1-4	20'51 – 21'30		- Récitation de l'éloge
		1-4-1		Ré	Sur demande du MP, OD récite correctement l'éloge, une première fois.
		1-4-2		Ré	Idem, une deuxième fois.
		Transition			- *Une personne de l'assemblée fait remarquer que c'est plutôt sur l'éloge des Konaté qu'il faut insister.*
		3'			- Révision de l'éloge de *Fakoli*
		3-4	21'31 – 24'37		- Récitation de l'éloge
		3-4-1		Ré	Sur demande du maître, OD récite l'éloge de *Fakoli* avec l'aide du MP et de son père classificatoire.
		3-4-2		Ré	OD récite une fois de plus le même éloge avec l'aide de son maître.
		Transition			- *Le père classificatoire demande d'enchaîner sur l'éloge de Sumawuru*
		2''			- Révision de l'éloge de *Sumawuru* par OD
		2-5	24'38 – 26'12		- Récitation de l'éloge
		2-5-1		Ré	Sur demande du père classificatoire, OD récite toute l'éloge avec l'aide de celui-ci (uniquement à propos du lancement du premier vers).
		2-5-2		Ré	Sur demande du MP, OD reprend la récitation, mais est bloqué par une série répétitive.

		2-6	26'13 – 27'41		- Travail sur la série épiphorique
		2-6-1		E/R	Le maître fait répéter chaque vers de la série répétitive à OD
		2-6-2		M	Le père classificatoire reprend la même série anaphorique en guise d'approbation.
		2-6-3		Ré	De sa propre initiative, OD reprend l'éloge sous l'oreille attentive du père classificatoire qui l'accompagne d'acquiescement onomatopéique à la hauteur de la série anaphorique.
		1''''			- Retour sur l'éloge des *Konaté*
		1-5	27'42 – 28'29		- Récitation de l'éloge
		1-5-1		Ré	Sur demande du MP, OD récite correctement l'éloge.
		1-5-2		Ré	Idem, une deuxième fois.
		1-5-3		Ré	Idem, une troisième fois.
		1-5-4		Ré	Idem, une quatrième fois.
		Transition			- *Le père classificatoire propose d'augmenter le nombre de vers*
		1-6	28'30 – 30'00		- Travail sur 4 nouveaux vers consonantiques
		1-6-1		E/R	Le père classificatoire fait répéter à OD 4 nouveaux vers avec allitération en « k », mais celui-ci n'arrive pas à bien suivre.
		1-6-2		M	Le maître apporte des précisions sur le personnage du 4^{e} vers qui pose problème.
		Insert			- *OD fait la demande d'y aller doucement afin qu'il puisse suivre*
		1-6-3		M	Le maître prolonge les explications.
		Insert			- *Malgré la précision que cette partie fait le lien avec l'éloge des Kéita, le maître suggère (avec l'approbation du chef des griots) de ne pas aborder ce volet afin de faciliter la compréhension de l'apprenant.*
		1-7	30'01 – 30'40		- Retour sur la première version de l'éloge
		1-7-1		Ré	OD reprend l'éloge avec succès.
		1-7-2		Ré	Idem, sur demande du maître
		3''			- Révision de l'éloge de *Fakoli*
		3-5	30'40 – 35'05		- Récitation de l'éloge
		3-5-1		Ré	Sur demande du maître, OD récite l'éloge jusqu'à la fin de la partie étudiée.
		Insert		*D*	- *À la fin de la série, le chef des griots informe l'apprenant sur le fait qu'il y a encore une suite à cet éloge qu'il incombe au kumatigi de lui montrer en fonction des progrès.* - *OD promet de faire de son mieux entre l'apprentissage du n'goni et de la parole* - *Il est conseillé à l'apprenant d'arrêter momentanément la pratique du n'goni afin de mieux se concentrer sur la parole* - *Le MP reprécise l'importance de la fidélité à la version des éloges appris à Kéla*
		Transition			- *Le père classificatoire réactive la récitation de l'éloge de Fakoli en déclamant le premier vers*
		3-5-2		Ré	Sur demande du père classificatoire, OD récite correctement l'éloge jusqu'à la fin.
		1'''''			- Retour sur l'éloge des *Konaté*
		1-8	35'06 – 36'08		- Récitation de l'éloge
		1-8-1		Ré	De sa propre initiative, OD récite l'éloge des *Konaté*.
		1-8-2		Ré	Idem, une deuxième fois.
		1-8-3		Ré	Idem, une troisième fois.
		1-8-4		Ré	Idem, une quatrième fois.
		Transition			- *Le MP demande à OD d'enchaîner sur l'éloge de Sumawuru*
		2'''			- Révision de l'éloge de *Sumawuru* par OD

		2-7	36’09 – 40’30		- Récitation de l’éloge
		2-7-1		Ré	Sur demande du maître, OD déclame correctement l’éloge de Sumawuru jusqu’au bout.
		2-7-2		D	Le maître de la parole donne des explications sur les vers initiaux de l’éloge.
		2-7-3		Ré	Sur demande du maître, OD récite l’éloge de nouveau avec succès.
		2-7-4		Ré	Idem, une deuxième fois.
		2-7-5		Ré	Idem, une troisième fois.
		Transition			- *Le MP propose d’arrêter la séance*
		Transition			- *Le chef des griots engage une discussion sur la raison de la non-capture de Sumawuru par Soundjata Kéita*
		2-8	40’31 – 50’24		- Discussion sur la non-capture de *Sumawuru*
		2-8-1			Le chef des griots donne les raisons.
		2-8-2			Le maître de la parole nuance les propos du chef.

Figure 8.8 – Synopsis de la séance ‘*Révision des éloges en présence des pairs*’

Description de la séance

- La révision de l’éloge des Konaté

Les échanges entre le maître et son apprenti sont initiés par le premier qui annonce au second qu’ils vont travailler sur deux éloges qui correspondent à l’ancêtre des *Konaté* et à *Sumawuru* (00’14). Aussitôt, le formateur demande à OD de commencer par l’éloge des *Konaté*. L’apprenant récite correctement. L’enseignant lui demande de reprendre une deuxième, puis une troisième fois avec le même succès (01’01).

- La révision de l’éloge de Sumawuru

À la fin de la précédente série, le maître de la parole demande à son apprenti de passer à l’éloge de *Sumawuru*. OD récite les 32 premiers vers de l’éloge sous l’oreille attentive du kumatigi qui intervient à quatre reprises :

- une première fois pour corriger une mauvaise prononciation ;
- une deuxième fois pour demander de hausser la voix ;
- une troisième fois pour corriger un saut de vers ;
- une quatrième fois pour approuver la reprise de l’apprenant (02’30).

L’enseignant demande à OD de reprendre le même éloge. La reprise est marquée par l’intervention du maître (au seizième vers) qui rejette la prononciation de l’apprenant « *i bada sumaworo samakara » en proposant directement la bonne version « i bada sumawuru

samakara » que son apprenti répète après lui (03'10). Il enchaîne sur les prochains vers qu'il fait répéter à OD jusqu'au dix-neuvième, puis lui signale qu'il peut s'arrêter à ce niveau (03'30).

OD demande à son maître s'il peut reprendre la récitation et celui-ci approuve la demande en exigeant que la récitation soit faite à haute voix. L'apprenti s'exécute, mais est de nouveau interrompu au seizième vers par son formateur qui lui signale la même erreur par la correction immédiate. OD répète le même vers après le kumatigi qui le guide jusqu'au dix-neuvième, avant de demander à l'apprenant d'enchaîner tout seul sur la partie suivante. OD essaye de faire comprendre au maître que la consigne précédente demandait de se limiter à ce niveau, mais sur l'insistance de son formateur, celui-ci reprend la récitation avec succès jusqu'au trente-deuxième vers (06'03).

Le maître donne ensuite certaines précisions sur le sens de certains vers (qui font référence à quelques actions du roi *Sumawuru* dans le Mandé) avant de demander à son apprenti de reprendre la récitation. Celui-ci le fait une fois de plus avec succès. Sur demande de l'enseignant, OD récite le même éloge pour une sixième fois, mais avec un peu moins de succès (un blocage au niveau du vingt-troisième vers suivi de l'aide du maître). (07'53)

- Deuxième retour sur l'éloge des Konaté

Après le travail sur l'éloge de *Sumawuru*, l'enseignant demande à OD de réciter celle de l'ancêtre des *Konaté*. L'apprenant le fait deux fois de suite avec succès. Son maître lui explique ensuite l'origine de l'éloge des *Konaté* qui a été conçue pour *'Soma Jobi'* (l'ancêtre des *Konaté*) qui est la première personne à qui Soundjata Kéita s'est confié sur son chemin d'exil. A deux reprises, le *kumatigi* lui demande de réciter le même éloge qu'il accomplit avec succès (09'10).

- Deuxième retour sur l'éloge de Sumawuru

Suite au succès de la phase précédente, l'apprenti pose à son formateur la question de savoir s'il peut reprendre le même éloge ; mais le père classificatoire du maître de la parole demande plutôt de revenir sur le premier (celui de *Sumawuru*). OD le déclame sans problème. Le maître le réclame une deuxième fois dont la récitation est bloquée au niveau du dix-neuvième vers. Celui-ci la débloque en faisant répéter les vers à son apprenti jusqu'à la fin de

la série ; puis il est demandé à OD d'essayer tout seul. L'apprenant récite cette partie de l'éloge avec succès (12'03).

- Troisième retour sur l'éloge des Konaté

Le maître demande de passer à l'éloge des *Konaté*. L'apprenti le fait avec justesse. Son formateur lui demande de continuer avec la même chose, et il le fait trois fois de suite sans faute. L'enseignant approuve l'ensemble des essais, puis lui demande de passer à l'éloge de *Fakoli* (12'54).

- Révision de l'éloge de Fakoli

Sur demande du *kumatigi*, OD commence la récitation correctement, mais fait une erreur de prononciation au troisième vers « *Yeleni kòma ». La correction en est faite par le maître « Yéreden kòma ». L'apprenant répète le vers puis enchaîne sur les suivants. Il est interrompu au treizième vers par le maître qui réfute sa proposition « non » et lui indique l'énoncé correspondant à la place « toma nyokon bila ». L'apprenti reprend le même vers puis trébuche sur le suivant ; cependant grâce à l'aide du maître qui complète la fin, il récite ce vers et progresse jusqu'au vingt-sixième dont le mauvais début est rectifié par son formateur. OD le reprend et enchaîne la récitation solitaire jusqu'au trente-septième vers. À partir du trente-huitième c'est le maître lui-même qui énonce le vers que son apprenti répète jusqu'au cinquante-troisième qui en marque la fin (13'45).

Le *kumatigi* invite OD à reprendre la récitation ; mais vu l'hésitation de l'apprenant qui demande laquelle, son maître lui précise qu'il s'agit bien de celle de *Fakoli*. La récitation qui suit est interrompue au septième vers par le père classificatoire du maître de la parole qui intime à OD de hausser le ton. Ce dernier se bloque au vers suivant qu'il ne retrouve pas (15'14).

Le maître reprend l'éloge depuis le premier vers et son apprenti répète après lui jusqu'au dix-septième ; puis il demande à celui-ci de continuer seul (15'45). L'hésitation de l'apprenant amène le maître à indiquer le dix-huitième vers qui est répété par OD avant qu'il ne lui soit demandé de poursuivre le travail tout seul. En guise de réponse, celui-ci reprend depuis le début « Fakoli kumba ani Fakoli daba », mais est interrompu par le kumatigi qui estime qu'il a mélangé les deux premiers vers comme s'il ne s'agissait que d'un seul. Aussi

accentue-t-il le premier vers en guise de correction « Fakoli kumba » ; l'apprenant le répète, son maître l'approuve par une onomatopée « òn hòòn » puis le laisse enchaîner sur les suivantes jusqu'au dixième qui est erroné. Son formateur le corrige immédiatement, puis enchaîne avec l'apprenant qui répète, jusqu'au dix-neuvième vers (16'37).

OD le prie de reprendre cette partie contenant « Balimana bila » afin qu'il s'en imprègne davantage. En guise de réponse, le maître récite les douze vers de cette partie en mettant particulièrement une note d'emphase à allier la déclamation de cinq des dix premiers vers à un décompte systématique sur les doigts. Puis, à la fin de la série, il précise à son apprenti (qui répète les vers après lui) que cette partie met essentiellement en évidence les cinq patronymes représentant différents rois de « Bila » issus de la descendance de « Fakoli » (17'15).

Le kumatigi prolonge la récitation avec la suite, dite par lui puis répétée par OD (18'17). À la fin de l'éloge, le père classificatoire du maître de la parole apporte des précisions sur l'impact des accessoires portés par Fakoli : « quand il est sur le champ de guerre tout cela provoque un bruit énorme qui impressionne les trois cent treize têtes de lion sur sa tête également tout ceci impressionne ». Face à l'étonnement de l'apprenant « hein Dieu est grand », l'enseignant rajoute un détail supplémentaire sur le caractère atypique du personnage : « bon les treize flèches de mort (dont tu as entendu parler dans l'éloge) partent de son arc tuent les ennemis et retournent à leur place initiale », puis rappelle à OD que « les griots du Mandé ne parlent pas au hasard les treize flèches de la mort partent bien de son arc transpercent l'ennemi puis reviennent à leur place » (19'06).

Après les explications, le maître demande à OD de réciter le même éloge. L'apprenant le fait avec trois erreurs de confusion de vers (erreur de lancement inter-métrique) et bénéficie de l'aide de son formateur. À la troisième aide, celui-ci est amené à répéter chaque vers à la suite du maître jusqu'à la fin de l'éloge (20'50).

- Quatrième retour sur l'éloge des Konaté

Le maître de la parole demande à OD de passer à l'éloge des *Konaté*. Celui-ci la récite deux fois de suite avec succès, puis une autre personne de l'assemblée fait remarquer que c'est plutôt sur l'éloge de *Fakoli* qu'il faudrait insister (21'30).

- Deuxième retour sur l'éloge de Fakoli

Le formateur revient sur l'éloge de *Fakoli* qu'il fait réciter à OD. Ce dernier fait deux erreurs d'ordre d'apparition de vers que le maître de la parole et son père classificatoire corrigent. Lorsqu'il est par la suite bloqué par un vers qu'il ne retrouve pas, le formateur le lui souffle et sans le répéter, il enchaîne sur la suite. Le maître s'en offusque et insiste sur le même vers que l'apprenant répète finalement. Les deux prolongent ce travail en duo jusqu'à la fin où l'enseignant propose timidement d'arrêter la leçon (23'16).

Cependant, le maître de la parole va proposer de réciter l'éloge une fois de plus. OD le fait individuellement jusqu'à l'erreur de confusion de vers qui amène le formateur à effectuer le reste de la récitation avec l'apprenant.

- Troisième retour sur l'éloge de Sumawuru

À la fin de la série de récitations sur l'éloge de *Fakoli*, le père classificatoire demande au maître et à son apprenti d'enchaîner avec celle de *Sumawuru*. Face à l'hésitation de l'apprenant, celui-ci lance le premier vers. OD le répète en s'exclamant « ha: kukumba ani bantamba », puis récite le reste tout seul sans fautes. Le maître lui demande de le refaire, mais il est bloqué par une série répétitive. Il se fait aider par le maître. À la fin, il lui pose la question de savoir si c'est le dernier vers qui complète la série répétitive de la louange à trois surnoms. La réponse positive du formateur est complétée par celle du père classificatoire qui reprend ce vers en guise d'accord (26'50). De sa propre initiative, OD reprend la même récitation. Dès qu'il arrive à l'endroit de la série répétitive, le père classificatoire l'accompagne d'acquiescement onomatopéique, puis corrige un saut de vers (27'30).

- Cinquième retour sur l'éloge des Konaté

À la fin de la petite série sur l'éloge de *Sumawuru*, il est suggéré à OD de faire l'éloge de l'ancêtre des *Konaté*. Il la réalise quatre fois de suite avec succès. Le père classificatoire de son maître se propose alors de rajouter une petite partie à la version de l'apprenant qui répète les nouveaux vers à sa suite. Étant donné qu'OD n'arrive pas à répéter le quatrième vers, le maître lui précise que le personnage de ce vers est un descendant de la famille *Konaté*. L'apprenti supplie le maître d'expliquer lentement. Ce dernier lui indique que la « partie avec

Siranan concerne également les Kéita », une autre personne précise « eux et les Konaté » ; fruit d'un affrontement entre les deux grandes familles. Le maître se justifie en disant qu'étant donné que l'apprenant ne comprend pas encore cette subtilité, il préfère se limiter à la partie des *Konaté*. Le chef des griots qui est également présent approuve la justification du *kumatigi* (30'00).

Le père classificatoire propose de reprendre la récitation en déclamant le premier vers. OD le répète puis enchaîne sur le reste de l'éloge qu'il réalise deux fois de suite.

- Troisième retour sur l'éloge de Fakoli

Sur demande du maître, l'apprenti griot revient sur l'éloge de *Fakoli* qu'il récite jusqu'au trentième vers. Le chef des griots l'informe qu'il y a une suite qu'il incombe au maître de la parole de lui dire en fonction des progrès généraux. OD promet d'être très sage et assidu ; après chaque leçon de *n'goni*, poursuit-il, il passera voir son maître de la parole. C'est alors qu'il lui est suggéré d'arrêter momentanément le *n'goni* afin de se consacrer à la parole. Il lui est recommandé de mieux se concentrer et d'être attentif à la parole juste, car il pourrait s'avérer désastreux de faire des erreurs devant des patrons qui maîtrisent déjà les grandes lignes des éloges dédiés à leurs familles. Le kumatigi lui précise également l'importance de respecter les versions recueillies à Kéla, car elles suscitent le respect. Il lui rappelle également qu'à cause de la diversité de langues mandingues, il lui est recommandé de ne privilégier que la prononciation et l'accentuation du malinké, utilisé par les jeliw de Kéla, qui est un indice du lieu d'apprentissage (33'52).

Après ces explications, le père classificatoire active la récitation de l'éloge de *Fakoli* en déclamant le premier vers qu'OD reprend puis prolonge jusqu'à la fin (35'06).

- Sixième retour sur l'éloge des Konaté

Après l'éloge de *Fakoli*, l'apprenant passe de son propre chef à celui des *Konaté* qu'il récite quatre fois de suite en boucle (36'08).

- Quatrième retour sur l'éloge de Sumawuru

Le maître de la parole réclame l'éloge de *Sumawuru* que l'apprenant récite avec succès jusqu'à la fin (37'00).

Le formateur explique à son apprenti que *Sumawuru* a été le premier roi du Mandé. Les vers initiaux de son éloge indiquent les premiers endroits où il s'est installé comme roi. Le maître de la parole en profite pour révéler que ce roi était originaire de *Djenné*. OD qui est surpris par l'information demande si c'est de la même ville dont ils parlent. Le chef confirme que c'est bien de l'actuel *Djenné* dont il est question (37'42).

Le maître demande ensuite de reprendre la récitation que son apprenti réalise à trois reprises sans fautes, puis il lui propose d'arrêter la séance à ce niveau (40'30).

Cependant, le *jelikuntigi* (chef des griots) engage une discussion sur la raison pour laquelle *Sumawuru* n'a jamais été capturé par *Soundjata Kéita*. D'après le chef, l'explication de ce phénomène réside dans le fait que ce personnage s'est transformé « dans une grotte en colline c'est celle-là qu'on appelle la colline de Niana (…) le Niana de Koulikoro ». Il en profite pour rendre hommage aux hommes du passé qui vivaient en harmonie avec Dieu et la nature. Pour lui c'est en allant dans la grotte où étaient gardés ses secrets que Sumawuru a réussi à échapper à son poursuivant par sa transformation magique en colline qui s'est dressée entre l'ancienne et la nouvelle Koulikoro et qui marque une transition entre l'homme et la nature.

Le maître de la parole nuance néanmoins les propos du chef des griots en disant que les chercheurs et autres intellectuels ne sont pas d'accord avec cette version, même si certains d'entre eux attestent néanmoins que Sumawuru n'a pas non plus été capturé. Pour le kumatigi, c'est la version du jelikuntigi qui est beaucoup plus probable, car en se rendant sur place on pourra constater qu'il y a un clan qui veille sur cette « colline Nyan (Niana) de Koulikoro ». À la question de l'apprenant de savoir de quel clan il est question, le maître répond « les Koné » aînés du clan ; puis clôture la leçon « donc Dramé arrêtons-nous là pour aujourd'hui […] nous reprendrons après que tu aies bien compris ce que nous t'avons dit comme parole et cela par la grâce de Dieu » (50'24).

Analyse de la séance

Du point de vue du dispositif d'enseignement, il est possible de penser que les trois thèmes abordés dans cette séance alternent et se succèdent sans critères explicites. En effet, la leçon

du jour commence par l'éloge des *Konaté*, puis s'enchaîne sur celui de *Sumawuru*. Ensuite, elle revient sur le premier éloge. Celui-ci est alterné avec le second avant qu'il ne soit recommandé à l'apprenant de revenir une fois de plus sur le premier (c'est-à-dire l'éloge des *Konaté*).

En guise de prolongement, un troisième éloge (celui de *Fakoli*) est rajouté. La succession de cette dernière est assurée par la récitation de l'éloge des *Konaté*, puis il y a retour sur celui de *Fakoli*. Les prochains enchaînements se passent entre l'éloge de *Sumawuru* et celui des *Konaté*, avant d'effectuer un retour sur l'éloge de *Fakoli*. Il y a enfin un autre détour sur l'éloge des *Konaté*, avant de clore la séance sur celui de *Sumawuru*.

En ce qui concerne la gestion de chacun de ces thèmes, il est à noter que l'éloge des *Konaté* qui semble maîtrisée par l'apprenant est globalement dominé par des récitations correctes. Le rôle du formateur se limite principalement ici à celui d'auditeur qui se charge d'acquiescer.

Toutefois, deux éléments qui ne relèvent pas des récitations interviennent également dans le traitement de cet objet. Dans un premier temps, nous pouvons remarquer qu'au bout de la deuxième série de récitations correctes, le maître choisit de fournir quelques éléments étiologiques à son apprenti en lui expliquant l'origine de l'éloge qui, à la base, est censé rendre hommage au premier personnage (« Soma Djobi ») ayant accueilli Soundjata Kéita en exil.

Deuxièmement, après une énième démonstration de la maîtrise des vers par l'apprenant, une autre personne – en l'occurrence le père classificatoire du maître de la parole – se propose de rajouter un petit supplément à la partie déjà maîtrisée (en s'adressant directement à l'apprenti « bon attends que je rajoute cette fois un peu » qui fait un acquiescement onomatopéique « hm hmm »). Ce supplément est composé de quatre vers d'allitération en « k » (« Mali jatiki / Jama ka tiki / Soro ka kiki / Siranan ka kiki ») que l'apprenant n'arrive pas à bien répéter. Pour y remédier, le maître va préciser à son apprenti que cette partie fait le lien avec la famille Kéita par le truchement d'un affrontement qui les opposa aux Konaté. Le maître suggère ensuite de se limiter à la seule partie des Konaté afin de ne pas semer le trouble dans la mémoire de l'apprenant qui a toujours fait une nette distinction entre les éloges de ces deux familles. Le chef des griots approuve la suggestion puis explique la raison de son accord.

Les deux éléments qui viennent se greffer à la série de récitations réussies nous amènent à faire quelques constats provisoires. En reconsidérant la succession des activités, nous pouvons

constater que ces éléments fonctionnent comme une progression en lien avec les efforts de l'apprenant.

Dans le premier cas, une fois que le maître a la certitude que ce dernier maîtrise la partie qui lui est dévolue – sur la base d'une série de récitations avec succès – il décide de passer à une autre étape. Ici, en l'occurrence, il lui fournit des informations sur l'origine de l'éloge. En quelque sorte, après la partie mécanique faite de pure récitation superficielle, on apporte une certaine profondeur. On éclaire l'activité aveugle et répétitive par un ancrage historique qui permet ensuite à l'apprenti d'avoir une certaine distance par rapport à son activité récitante et de mieux la situer dans son contexte.

Dans le deuxième cas, nous avons l'impression que c'est la succession de parcours sans fautes à propos du même objet qui conduit le père classificatoire du *kumatigi* à rajouter des vers supplémentaires. Ici, on est dans une autre configuration de progression. On n'est plus dans une perspective verticale (faite d'explications qui apportent une certaine profondeur), mais dans une perspective horizontale (où on progresse par rajout de vers). Même si les vers rajoutés semblent apporter une couche supplémentaire de difficultés à l'apprenant, il faudrait plutôt comprendre ce rajout comme une sorte de progression de l'enseignement du point de départ '*P*', à un point intermédiaire ('*P+1*') qui apporte de nouvelles connaissances à ce qui est déjà connu. Nous retrouvons en quelque sorte ici le principe de progression par paliers progressifs. Bien plus, ces différentes étapes, connexes à la série de récitations réussies, semblent par ailleurs fonctionner comme des espèces de récompense aux efforts de l'apprenant. Dans ces cas, ce que l'apprenant reçoit est mérité. C'est la maîtrise de la tâche qui appelle une bonification explicative ou informative en vue d'encourager les efforts fournis.

En ce qui concerne la gestion du deuxième thème, nous notons une certaine différence par rapport au premier éloge qui était principalement fait de récitation. Dans le deuxième éloge (celui de *Sumawuru*) qui nous intéresse dans cette partie, le dispositif est différent. L'apprenant est globalement amené à alterner récitations et répétition.

Dans le cas des récitations, la configuration est proche de celle adoptée dans le premier éloge. Ici, lorsque l'apprenant fait un parcours sans fautes, on passe soit à autre chose, ou alors on reprend la même récitation. Dans la troisième série par exemple (point 2-3 du synopsis), OD réussit à réciter la totalité des vers pour la première fois, et le maître lui dévoile le sens profond de certains vers (« nous racontons ainsi ici ce que le roi a eu à faire au Mandé par exemple qu'il s'est installé à Kunkumba comme roi … »). Une fois de plus ici, il est

possible de penser que ces explications fonctionnent comme une récompense. Ce constat est motivé par le fait qu'après avoir essayé trois fois entachées d'erreurs, c'est seulement au bout de la quatrième reprise couronnée de succès que l'apprenant reçoit un supplément d'informations de la part de son formateur.

Dans d'autres cas, nous constatons qu'après un parcours sans fautes, il arrive également au maître de demander à l'apprenti de reprendre la même récitation. Nous en avons une illustration au point 2-4-1 du synopsis. Ce genre de tâches permet au formateur de vérifier si le savoir en question est bien consolidé. En général, s'il est bien maîtrisé, le résultat sera identique (c'est-à-dire sans fautes) ; mais dans le cas contraire, des petites erreurs ou blocages pourraient émerger.

En cas de difficultés précisément, le dispositif mute de la récitation à l'énonciation/répétition où le maître se charge de montrer à l'apprenant les parties qui lui posent problème. Le changement de dispositif ne s'arrête pas seulement sur la forme sociale de travail, on voit également qu'il touche directement la longueur de l'objet étudié. Dans la première série dévolue à l'éloge de Sumawuru en effet, nous constatons que des 32 vers de départ, le maître de la parole décide d'en retenir 19 à cause des difficultés constatées dans la deuxième récitation. Ces difficultés sont liées à une série épiphorique (« I bada Sumawuru samakara / Ka luti makara / I bada Sumawuru samakara / Ka tamba joni makara / I bada Sumawuru samakara / Ka muru fanfara makara »). Celles-ci persistent tout le long de la séance. Ce n'est qu'à la suite d'un échange entre le maître et son apprenti, que ce dernier fait le constat selon lequel cette série épiphorique est constituée de trois éléments. Nous remarquons que c'est suite à ce constat, qui semble par ailleurs fonctionner comme un moyen mnémotechnique, que l'apprenant parvient à réciter l'éloge au prochain essai qui bénéficie également d'une grande attention du père classificatoire et de ses encouragements à l'endroit problématique.

Une deuxième remarque qui peut être faite concerne la discussion finale qui est engagée entre le chef des griots et ses pairs à propos des raisons de la fuite du roi *Sumawuru Kanté* et sa non-capture. Il est à souligner qu'elle fait suite à une série de récitations réussies. À ce propos, il semble important de relever que, malgré le fait que le *kumatigi* propose d'arrêter la séance, nous avons l'impression que c'est cette vague de récitations avec succès qui impulse un élan d'enthousiasme pour le chef des griots qui ne résiste pas à la tentation d'avoir un échange avec ses pairs. Cet échange profite à l'apprenant dans ce sens qu'il lui donne

l'occasion de se cultiver et d'obtenir de précieuses informations sur le sort de l'un des puissants rois mandingues (*Sumawuru Kanté*).

La gestion de l'éloge de *Fakoli* qui constitue le troisième thème de cette leçon ne semble pas s'éloigner de celle de *Sumawuru* dans la mesure où il y a alternance des FST. En effet, ce thème est abordé par la récitation de l'apprenant. Les difficultés qu'il rencontre amènent le maître à lui apporter une aide déclinée sous forme d'énonciation/répétition. À l'instar de l'éloge précédent, les difficultés rencontrées par OD concernent une série de douze vers à dominance épiphorique. Une fois de plus l'aide que le maître de la parole apporte à son apprenti est associée au même moyen mnémotechnique que pour la précédente louange. En plus d'indiquer le nombre d'épiphores (« cinq » qui représentent « les cinq patronymes (royaux) »), le maître met une emphase particulière, associant parole et décompte sur les doigts, que l'apprenant adopte également. Si le succès escompté n'arrive pas tout de suite, comme avec la précédente louange, il faudrait souligner que c'est plutôt à la troisième série de récitation de cette louange que l'apprenti réussi à faire plusieurs parcours sans fautes avant qu'il ne lui soit demandé de passer à une autre louange. C'est à la suite de ce succès, que le chef des griots informe OD sur le fait qu'il y a encore un reste de vers qu'il incombe au *kumatigi* de lui enseigner. Si ceci n'est pas une récompense par rapport aux progrès de l'apprenant, cela s'apparente néanmoins à un encouragement à persévérer dans cette voie afin d'amener son formateur à lui enseigner de nouveaux vers.

REMARQUES CONCLUSIVES

L'objectif principal de ce chapitre consistait à fournir une base descriptive pour les analyses qui vont suivre. Il en ressort que l'enseignement tourne autour de trois objets (les panégyriques, les procédures de démarches de mariage et l'art de la médiation dans les conflits). Il serait intéressant de voir quel lien ces objets partagent entre eux ; mais aussi ce qui ferait leur spécificité.

L'autre remarque concerne le mode de gestion de ces objets d'enseignement. Par rapport à la chronogenèse, l'observation de l'ensemble des séances d'enseignement montre que le maître de la parole embrasse plusieurs objets à la fois. Il ne se donne pas pour objectif de compléter totalement un objet avant d'aborder l'autre. Il en va de même des sous-objets (les éloges des différentes familles) en ce qui concerne les panégyriques où l'augmentation du

nombre de vers de chacun des éloges n'est pas spécialement conditionnée par le fait de compléter les autres éloges, mais plutôt par les progrès faits dans l'apprentissage du panégyrique en cours.

Il nous reste à présent à mieux caractériser toute cette description en essayant de regrouper et d'analyser plus finement les différents gestes didactiques déployés par le kumatigi pour transmettre les objets de savoir aux apprenants. C'est l'objectif du chapitre qui va suivre et qui cherchera à étudier la construction de l'objet au travers de la notion de geste que nous avons mobilisée dans le troisième chapitre.

CHAPITRE IX

LES GESTES PROFESSIONNELS DU KUMATIGI : LA CONSTRUCTION DE TROIS OBJETS À TRAVERS UN ENSEIGNEMENT DIVERSIFIÉ

Ce chapitre porte sur l'analyse des gestes professionnels du maître de la parole dans le but de déterminer comment, en termes didactiques, un objet langagier se transmet sur le site de Kéla. Pour mieux comprendre ce processus, il est important de revenir sur quelques éléments que nous avons soulignés dans le précédent chapitre et qui nous permettent de mieux articuler les différents éléments – liés à la formation professionnelle des griots – que nous sommes en train de construire. Premièrement, nous avons relevé que les différentes actions liées à la formation professionnelle s'inscrivaient à l'intérieur d'un système didactique central. Deuxièmement, nous avons noté dans les interactions en lien avec l'objet de savoir la présence de certains éléments qui montraient l'existence d'un système d'aide à l'étude que nous traiterons dans le chapitre consacré aux entours de la construction de l'objet. Bien qu'elle ne soit pas encore développée, cette information met déjà en évidence la coexistence de deux systèmes triangulaires parallèles qui, quoique inégaux en terme hiérarchique, semblent être complémentaires. Le triangle principal à l'intérieur duquel se jouent les séances de transmission est animé par le maître de la parole. Les enseignements donnés par celui-ci sont secondairement complétés par des séances d'appui, dont nous relevons quelques traces de travail d'explicitation, sous la conduite d'un répétiteur[139] qui revient sur les enseignements du maître avec le même apprenant (venu le consulter dans le but de s'exercer et obtenir plus d'éclairage).

Si les acteurs (pôle humain) de ce système didactique local ne changent pas à l'intérieur de chacun des deux triangles complémentaires, le constat général qui peut déjà être fait concerne le changement d'objets qui s'opère à l'intérieur du triangle principal et qui, forcément, va se répercuter – comme nous le verrons dans le chapitre XI qui traite de ce problème – sur le deuxième qui lui sert d'appoint. Ainsi, dans l'ensemble des séances que nous avons pu

[139] Ce répétiteur est par ailleurs considéré comme l'un des potentiels candidats à la succession du maître de la parole. Cette information semble importante pour comprendre en partie le cursus de formation par lequel d'aucuns passent pour prétendre succéder au maître de la parole de Kéla.

observer et analyser, nous relevons que les enseignements donnés par le kumatigi portent sur les trois objets suivants :

- les panégyriques ;
- les démarches de mariage ;
- la gestion des conflits.

Ces trois objets nous permettent d'emblée de confirmer l'une de nos hypothèses sur la possibilité d'un enseignement langagier au travers des genres. Par rapport à l'analyse a priori faite au chapitre V, nous relevons que si l'un des trois objets susmentionnés – le panégyrique – relève du genre littéraire, les deux autres sont non littéraires. En effet, la démarche de mariage et la gestion des conflits sont à considérer comme des palabres qui, comme nous l'avons vu au chapitre VII, sont des genres sociaux de communication avec des codes d'usage, des techniques, des manières de dire, de faire, qui doivent être maîtrisés par le médiateur. En l'occurrence, nous voyons le maître axer son travail d'une part sur la palabre irénique (démarche de mariage), et d'autre part sur la palabre agonistique (gestion de conflits) dans une approche montrant à l'apprenant, qu'il y a une différence entre les deux, dans ce qui est attendu du médiateur.

Chacun des trois objets que nous venons d'énumérer étant autonome, nous proposons à présent de voir ce qui caractérise leur enseignement à travers les quatre gestes professionnels définis par Schneuwly & Dolz (à paraître), avant de nous interroger ensuite sur le type de rapport qui pourrait découler de la médiatisation respective de ces objets à l'intérieur du triangle didactique.

L'ENSEIGNEMENT DES PANÉGYRIQUES : UNE SYSTÉMATICITE INDUITE PAR L'OBJET

La transmission des panégyriques relève, comme nous venons de le voir, de l'enseignement d'une technique d'éloges à travers un genre littéraire de la culture mandingue. Il est donc question dans ce qui suit d'étudier, d'un point de vue didactique, la manière dont ce genre littéraire est transmis aux apprenants. Cet intérêt trouve son ancrage en partie dans notre troisième question de recherche qui cible les gestes fondamentaux déployés par l'enseignant pour transmettre l'objet d'enseignement. De ce fait : quels gestes sont-ils déployés par le maître de la parole pour transmettre les panégyriques ? Qu'est-ce qui

caractérise cet objet ? L'objet étant spécifique, y a-t-il en définitive des gestes qui le caractérisent par rapport à cette spécificité ?

Le dispositif mis en place pour l'enseignement des panégyriques

La transmission des panégyriques aux apprentis griots semble très fortement se plier à l'exigence de fidélité induite par l'objet. Nous constatons que le maître de la parole organise son enseignement sous forme de dispositif qui, dans le système didactique, vise à favoriser le processus de mémorisation des vers qui incombe à l'apprenant. Aussi proposons-nous de cerner ce dispositif dans ce qu'il a de généralisable, afin de mieux rendre compte des différents moyens déployés par le maître de la parole pour amener ses apprentis à mémoriser ce qui leur est transmis.

- Les phases d'enseignement par blocs solitaires et autonomes

Du point de vue du dispositif d'enseignement, nous pouvons dégager quelques régularités au niveau de la gestion du panégyrique. Il s'agit des blocs prototypiques qui montrent comment, sur la base du type d'interaction ou de la FST, le contenu d'enseignement est géré par le maître.

Plusieurs blocs sont à mentionner à cet effet. Il y a tout d'abord les blocs non combinés (qui fonctionnent de manière autonome et qui sont des gestes professionnels de base utilisés par le formateur dans le cadre de l'enseignement des panégyriques) et ensuite les blocs combinant ces gestes de base en vue d'apporter plus de profondeur en fonction des objectifs de l'enseignement.

Ainsi, parmi les gestes didactiques de base, nous distinguons les éléments ci-après :

- *Déclamation magistrale* (DM) : qui est une récitation faite par le maître – en solitaire – afin de montrer un ou plusieurs exemples de panégyrique à ses apprentis. Ici, le rôle des apprenants est réduit à celui d'écoutants ;
- *Enonciation/répétition* (E/R) : qui intervient en général lors de la présentation de la totalité d'un panégyrique ou dans des phases d'entraînement. Comme nous l'avons vu dans différentes interactions didactiques autour de l'objet, ce geste consiste, pour l'un, à donner un énoncé que l'autre doit répéter fidèlement ;

- *Récitation* (Ré) : qui intervient au niveau de l'évaluation formative. Elle permet à l'enseignant de réaliser un type de contrôle oral, des notions travaillées, soit dans la même leçon, soit dans les leçons précédentes. Parfois, cette phase sert de bilan ou de rappel avant de démarrer une nouvelle séance, ou avant de passer à une nouvelle leçon.

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, ces différentes manières de travailler les panégyriques sont autonomes. En fonction du but recherché par le maître de la parole, elles ont, par moments, constitué l'unique objet des séances d'enseignement considérées comme complètes. Cependant, comme mentionné ci-dessus, nous constatons que très souvent, ces gestes s'entrelacent nécessairement pour donner plus de profondeur au travail. C'est ce que nous présentons ci-dessous.

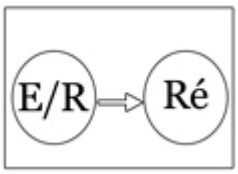
- Les phases combinatoires

Les différents[140] gestes de bases qui forment les blocs solitaires (autonomes) susmentionnés se combinent entre eux, et contribuent ainsi à révéler différentes manières prototypiques de traiter l'objet d'enseignement en fonction des phases de travail.

Lorsque le maître aborde un nouvel éloge, nos analyses montrent que c'est le bloc composé d'*énonciation/répétition* et *récitation* qui est mis à contribution, pour concrètement opérer une première rencontre de l'objet par l'apprenant. Comme nous l'avons vu, le kumatigi introduit ainsi son objet par la *pratique modélisée* où l'apprenti répète après lui. Ensuite, il confie la tâche à l'apprenant qui doit fidèlement reprendre et dire, de manière autonome, ce qu'il a retenu de l'objet de savoir. C'est la phase de *récitation*. En d'autres termes, dans une première étape, on commence par montrer l'objet défini en amont. Celui-ci est présentifié verbalement. Ce travail se fait en collaboration, c'est-à-dire avec l'apprenant qui répète fidèlement ce qui est énoncé. Ensuite, on passe à une deuxième étape où l'apprenant est

[140] Il est à noter qu'il y a néanmoins un geste de base – la déclamation magistrale (DM) – qui ne se combine pas aux autres. Ce phénomène qui paraît quelque peu curieux pourrait se justifier par le fait qu'il s'agit d'une activité décrochée ; d'un moment où le maître de la parole arrête toute contribution, tout travail en collaboration, pour montrer un modèle aux apprenants. Ce modèle, comme nous le verrons au chapitre IX, n'appelle pas de réaction quelconque et immédiate de la part de ces derniers à qui il est demandé d'écouter tout simplement !

amené à travailler en autonomie ; sa tâche consistant ici à rendre avec justesse, ce qui a préalablement été montré. L'ensemble du travail donne le schéma suivant :



Ce schéma met davantage en évidence le rôle de l'apprenant dans l'interaction didactique. Dans un premier temps, celui-ci est placé dans un rôle de récepteur (mais une réception non pas passive, mais plutôt *actée* dans ce sens qu'il collabore) ; puis celui d'acteur principal, dans un deuxième temps.

Au regard de ces deux types d'interactivités dégagés par l'analyse (à savoir, celle de réception et celle d'accomplissement), nous sommes amené à préciser (car le schéma ne fait pas ressortir cet aspect) que dans ce bloc, l'apprenant est en devoir d'articuler en permanence deux entités qui sont sollicitées pour répondre aux attentes du formateur. Il y a d'une part son écoute attentive, posée comme condition pour que le maître engage son processus de présentification dans une logique de transmission du savoir en collaboration ; d'autre part, il y a sa parole active, inscrite dans le système topogénétique ainsi défini sous forme d'entité répondant aux sollicitations du maître. Ces deux entités (écoute et parole) s'inscrivent dans une logique de progression où la deuxième se nourrit de la première (fruit de la collaboration) dont elle rend compte en autonomie devant le maître.

Ensuite, nous dégageons un deuxième bloc prototypique qui opère un autre type de combinaison. Ici, la phase de présentification que nous venons de décrire s'entremêle avec une ou plusieurs interventions de l'enseignant en phase de dévolution, entraînant ainsi le fait que le tout fonctionne davantage comme une régulation locale.

Dans ce bloc, le point de départ c'est la pratique modélisée. Ensuite, il y a la phase de dévolution qui consiste en une récitation autonome. Les erreurs commises dans cette partie amènent le maître à proposer des corrections ponctuelles pour faire avancer l'apprenant ou, en cas de récidive, à opérer une contre-dévolution – où le formateur reprend la direction des échanges – qui aboutit sur une autre dévolution, comme nous pouvons le voir dans le schéma ci-après :



La spécificité de ce schéma concerne le jumelage des phases de récitation et d'énonciation/répétition. Entre les phases intermédiaires de dévolution et de contre-dévolution, nous constatons qu'il y a un point d'intersection qui vient marquer un moment de transition pendant lequel le formateur négocie progressivement la reprise des opérations ou le contrôle des interactions. Ce point d'intersection, avons-nous souligné ci-dessus, est la résultante des erreurs commises dans la phase de dévolution (à travers la récitation autonome de l'apprenant) et qui amènent le formateur à intervenir graduellement.

En effet, il est possible de constater que si le côté actif de l'apprenant fonctionne correctement en collaboration, il lui est difficile de stimuler ce côté dans son travail autonome. Ainsi, le rôle du maître consiste donc ici à remobiliser toutes les ressources de l'apprenant et à les remettre en synergie, de telle sorte que l'entité actionnelle de la personne enseignée (la parole dans le cas présent) puisse rendre compte de ce que l'entité réceptive (l'écoute attentive) a perçu et doit fixer dans la mémoire.

Un troisième cas de figure intervient également dans l'enseignement des panégyriques. Il concerne un autre scénario de lancement que les analyses nous permettent de dégager. Ici, le *kumatigi* commence par présentifier l'objet sous forme de pratique modélisée. Ensuite, la tâche de récitation des extraits présentifiés est entièrement dévolue à l'apprenant. Le constat d'erreurs offre au formateur la possibilité de revenir sur le même extrait. Cependant, le fait que l'apprenant n'arrive pas à répéter correctement les vers à la suite du maître peut, comme nous l'avons relevé dans certaines séances, inciter ce dernier à diminuer le nombre de vers[141] afin d'en faciliter l'acquisition. Par la suite, ces extraits réduits – qui embrayent le pas au premier segment (de vers) plus large – sont également répétés en boucle, avant que leur

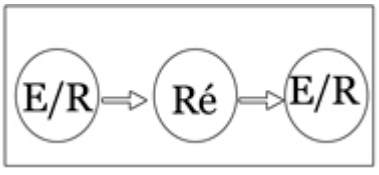
[141] Il est à préciser que la diminution de vers dont il est question ici se fonde uniquement sur les doutes du maître de la parole qui réajuste quantitativement l'objet selon la capacité mnémonique de l'apprenant qui, dans le cas d'espèce, montre des limites par rapport au nombre de vers à mémoriser.

récitation individuelle ne soit de nouveau dévolue à l'apprenant comme nous le montre le schéma qui suit :



Le bloc représenté par le schéma ci-dessus rend compte d'un objectif d'enseignement revu à la baisse. Du nombre de vers élevé au départ, le maître réajuste son objectif pour un nombre moins important. Cette combinaison montre que les interventions du maître ne sont pas figées ; elles révèlent un caractère dynamique ici dans ce sens que lorsque celui-ci constate que même en collaboration l'apprenant n'arrive plus à apporter la réponse attendue, il réagit en diminuant le nombre de vers de départ. Preuve en est que c'est sur la base de ce nouvel objet parcellisé que se focalise la dévolution finale de ce bloc.

Un quatrième bloc prototypique permet de rendre compte d'une combinaison de phases réussies. Ceci donne schématiquement lieu à un bloc qui commence par la pratique modélisée. Il y a ensuite dévolution de la tâche de récitation de l'extrait enseigné à l'apprenant. Lorsqu'elle est réussie, cette phase de dévolution est complétée par une deuxième pratique modélisée qui, soit enchaîne directement avec la suite, ou alors revient d'abord sur le même extrait avant d'enchaîner avec sa suite. Même si le schéma qui suit ne le montre pas, la deuxième phase d'*énonciation/répétition* est à considérer ici comme étant plus grande que la première :



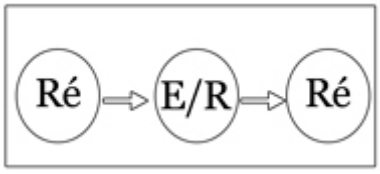
Ce schéma met en évidence le principe d'enseignement par paliers progressifs plusieurs fois évoqué par le formateur dans les séances d'enseignement, lorsqu'il explique à ses apprentis la logique de transmission du savoir en vigueur sur le site de Kéla. Ce principe

pourrait à la fois être vu comme une récompense par rapport aux efforts de l'apprenant, et comme une sorte de régulation proactive.

En vue de mieux saisir la portée de cette remarque, arrêtons-nous un instant sur le cas du deuxième apprenti qui, comme nous l'avons vu, a plus de facilités à maîtriser les vers. En l'occurrence, face à cet apprenti qui a déjà plus ou moins appris ces vers, nous constatons que le maître n'hésite pas à faire davantage fonctionner le principe de récompense ou d'anticipation (régulation proactive). Ainsi, pour faire suite à une séquence de récitation réussie par exemple, l'enseignant va tout simplement augmenter le nombre de vers ou montrer la suite de l'extrait étudié, comme pour remercier l'apprenant de ses efforts. Cela peut aussi être une manière de familiariser les apprenants avec la suite de l'éloge en guise de clôture du travail, pour des raisons que nous verrons plus bas.

Un cinquième bloc concerne la régulation interne. Tel qu'il est apparu dans nos analyses, le but recherché dans ce bloc prototypique est de vérifier ou de contrôler que les extraits précédemment abordés sont maîtrisés par l'apprenant. Pour ce faire, le maître dévolue d'entrée de jeu la tâche de récitation à l'apprenant.

Cependant les erreurs de l'apprenant obligent le maître à revenir sur les extraits travaillés ; où, sous forme de pratique modélisée, il énonce les vers adéquats pour que son apprenti les répète après lui jusqu'à une prochaine dévolution. Il est à noter que ce bloc peut se répéter à l'infini ou, du moins, jusqu'à ce que le résultat escompté soit atteint. Dans le schéma qui suit nous ne retenons qu'une seule combinaison :

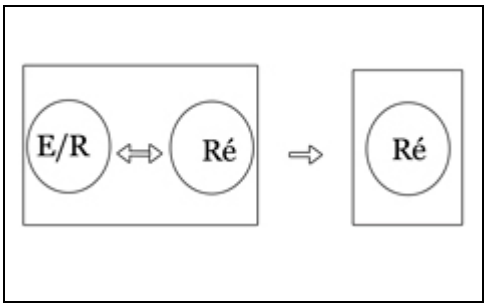


Au regard de la première phase parfois répétitive de ce schéma, il est possible de penser qu'à travers cette dévolution qui vise à contrôler les connaissances de l'apprenant, le maître de la parole recherche également une certaine *désadaptation* (Vygotski, 1997). Ainsi, comme c'est le cas dans notre schéma, il arrive que cette dévolution initiale provoque un déséquilibre qui va non seulement créer chez l'apprenant une certaine prise de conscience des efforts à fournir (en vue d'une consolidation optimale des acquis supposés), mais qui va également permettre au formateur de se rendre compte des limites cachées de son apprenti. À cet effet, le

formateur est obligé de revenir sur ces erreurs qu'il travaille en collaboration, avant de dévoluer la tâche de nouveau.

Le sixième bloc prototypique que nous avons identifié concerne la préparation à la dévolution totale. Ici, le maître enseigne un extrait de panégyrique en le faisant répéter à l'apprenant. L'extrait lui est ensuite réclamé afin de voir s'il est maîtrisé. En cas de réponse négative, le même extrait est repris en boucle sur le même principe d'*énonciation/répétition* jusqu'à la prochaine dévolution. En revanche, en cas de réponse positive, le maître augmente le nombre de vers en conformité avec le principe de progression par petits paliers en vigueur sur le site de Kéla. Cette augmentation se fait également sous forme de pratique modélisée et dès que le maître l'estime nécessaire, il réclame à son apprenti une récitation du nouvel extrait.

Une fois de plus, c'est de la réponse de l'apprenant que va dépendre la suite de l'enseignement. On observe donc une certaine alternance entre la phase d'*énonciation/répétition* et celle de *récitation* qui se répètent jusqu'à ce que le formateur atteigne le nombre de vers ciblé. Une fois ce nombre atteint, un passage est ensuite opéré vers la dévolution de la totalité du segment étudié. C'est ce procédé fait de mini-boucles (*énonciation/répétition – récitation*) suivies d'une *récitation* totale qui apparaît dans le schéma proposé ci-dessous :



Ce bloc a la particularité de montrer le type de contrôle général que le formateur peut avoir sur l'enseignement parcellisé du panégyrique. Il fait certes avancer sa leçon par petites portions, mais un va et vient constant s'opère entre les parties en vue de préparer la récitation autonome de l'ensemble. Dans ce sens, nous pouvons même dire que c'est ce bloc qui résume le mieux la façon dont un éloge est enseigné jusqu'au bout du processus qui correspond toujours à une récitation de sa totalité.

- La question de la progression dans l'enseignement du panégyrique

D'une manière générale nous observons, du point de vue de la chronogenèse, que les séances d'enseignement consacrées à l'objet panégyrique semblent se jouer entre la révision d'un ancien savoir et la présentation d'un nouveau savoir qui sont aussi comme nous le verrons deux gestes fondamentaux, de création de la mémoire didactique, auxquels viennent se greffer d'autres gestes plus locaux. Ce jeu entre ancien et nouveau, synonyme de progression, s'observe autant à l'intérieur d'une séance, qu'à travers l'ensemble des séances sur le même objet.

Au niveau de la présentation de nouveaux savoirs à l'intérieur d'une séance, plusieurs éléments sont à signaler. Premièrement, en ce qui concerne le moment de la séance réservé pour ce genre de préambules, deux endroits sont à signaler. En effet, cette présentation peut aussi bien se faire en début, qu'en cours de leçon. En début de leçon en général, le maître commence par situer son propos en guise d'introduction[142]. En cours de leçon, il peut arriver que, passant d'un objet à l'autre, le maître enchaîne directement sur le nouvel élément sans manifester le besoin de l'introduire. Parallèlement, il peut aussi arriver que celui-ci situe et explicite le nouvel objet qu'il se propose d'aborder. Même si ce geste introduisant le nouvel objet n'est pas systématique, il y a tout de même lieu de relever l'existence d'une phase préparatoire qui consiste à montrer l'objet indirectement, c'est-à-dire à travers un discours qui en livre des informations avant la phase de travail sur l'objet même.

Deuxièmement, en ce qui concerne la forme que prend la présentation, en dehors de la forme indirecte caractérisée par un mot ou discours liminaire, les analyses effectuées dans le précédent chapitre montrent que la présentation du nouveau savoir peut également se faire directement sur l'objet même, sous forme d'*énonciation/répétition*. Dans ce cas de figure, c'est le maître qui énonce, et c'est l'apprenant qui répète ce que dit son formateur. C'est ce que nous avons appelé ci-dessus, la *pratique modélisée*. Ici, en l'occurrence, l'apprenti découvre l'objet d'apprentissage en répétant le modèle que lui propose son maître. Il est à noter que dans cette phase, la présentation du nouveau savoir s'opère exclusivement sur une

[142] En plus, faisons remarquer que s'il s'agit de la première séance avec l'apprenant, le *kumatigi* commence d'abord par rappeler le contrat didactique avant d'introduire la leçon. Ceci a par exemple été le cas lors de la première leçon avec AD.

partie de l'objet d'enseignement ; et cette présentation ne concerne que le segment destiné à être maîtrisé pendant la séance ad hoc.

Après la phase de présentation de l'objet de savoir, vient celle de pointage où nous voyons l'enseignant travailler ce segment ou opérer un découpage du même segment en nombre plus limité de vers, en fonction de la réaction de l'apprenant dans la phase de dévolution. Cette nouvelle phase marque, pour ainsi dire, une forme de progression dans l'enseignement où l'apprenant doit passer de *ce qui lui était accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction* (Vygotski, 1997, p. 355), vers ce qu'il est censé devoir maîtriser et réciter tout seul en phase de dévolution.

Grâce aux blocs prototypiques que nous avons dégagés plus haut, nous avons pu appréhender des microformes de progression (à l'intérieur d'une même séance) montrant comment l'objet d'enseignement se construit par le maître de la parole, de la présentation de nouveaux savoirs jusqu'à la phase de pointage. Qu'en est-il alors de la progression générale du même objet ?

En ce qui concerne la gestion de la progression générale de l'ensemble des panégyriques, nous constatons que le kumatigi évolue par *fragments parallèles*. Étant donné qu'un seul apprenant a un niveau avancé nous permettant de penser la progression générale entre plusieurs éloges, nous nous proposons d'illustrer notre remarque par un rappel du type de travail que cet apprenant fait avec le maître de la parole. En effet, en prenant l'exemple des enseignements donnés à OD, nous pouvons relever que divers éloges lui sont enseignés à la fois. La spécificité de ces enseignements repose sur le fait qu'une grande partie de ces éloges sont incomplets. Par conséquent, ne pourrait-on pas en déduire que dans la logique du maître de la parole, la condition pour passer à un nouvel éloge ne réside pas nécessairement dans le fait de compléter le précédent ? Par le fait qu'il embrasse divers éloges en parallèle, il est possible de penser que le maître accorde une certaine importance dans la variation thématique plutôt que dans le fait de compléter un objet d'enseignement avant d'aborder d'autres. À ce sujet, il serait également intéressant de rendre compte de la manière dont la mémoire didactique fonctionne dans ce système de progression générale par fragments parallèles.

La mémoire didactique et la gestion de l'objet d'enseignement

La création de la mémoire didactique ne suit pas uniquement le mouvement entre ancien et nouveau que nous venons de voir dans la progression de l'objet enseigné. À l'exception de rares cas que nous présenterons ci-dessous, c'est davantage en début de séance que la mémoire didactique est, pour ainsi dire, réactivée ou créée par l'enseignant. Pour ce faire, il passe par deux méthodes complémentaires.

D'un côté, la mémoire rétroactive de l'apprenant est sollicitée en début de séance, comme nous venons de le voir, dans le but de vérifier que ce qui a été enseigné les fois précédentes n'a pas été oublié. Mais on observe également ici la création d'un lien entre ce qui a été fait antérieurement, et ce que l'enseignant projette de faire. Ce lien ne se fait pas – du moins dans cette phase de travail – sur la compréhension de l'objet enseigné ; mais plutôt sur la mémorisation brute du palier de vers précédent comme condition pour le rajout d'un autre. Nous retrouvons ainsi le mouvement ancien - nouveau de la précédente rubrique. Très souvent, le kumatigi ne verbalise pas ce lien, tout se passe comme si le seul rappel (ou récitation) de l'objet suffisait à montrer le lien avec ce qui suit. Le maître semble, en effet, jouer sur le fait que les vers rajoutés viennent thématiquement créer un bloc solidaire avec les vers précédents. Dans ce sens, nous pouvons dire que ce fonctionnement thématique (ensemble de vers liés à une même louange, dans notre cas), en plus de servir les besoins de la diversité, sert également de point d'ancrage pour créer des liens rétroactifs avec la mémoire didactique.

De l'autre côté, il y a une sollicitation proactive de la mémoire didactique. Le mouvement d'ancrage de la mémoire se joue plutôt entre le présent et le futur dans ce cas. C'est notamment le cas lorsque l'enseignant décline le programme de la séance. Très souvent cette annonce du programme intervient lorsque le formateur projette d'aborder différents objets au cours de la même séance. De ce point de vue, nous pouvons dire que cette sollicitation proactive de la mémoire sert plutôt à cadrer ou à définir les différentes étapes de la séance[143], comme nous le développerons dans le chapitre X.

[143] Cette fonction de la sollicitation proactive de la mémoire nous semble importante dans le cadre de cette formation souvent définie comme étant informelle ; car elle montre par ailleurs qu'il y a une sorte d'anticipation, et par conséquent pas d'improvisation, des grandes étapes de l'enseignement.

Cependant, dans de rares cas, la mémoire didactique est aussi créée de manière proactive, non plus entre plusieurs objets, mais à l'intérieur du même objet. Ce mouvement sert dans ce cas à présenter le panégyrique dans sa globalité afin que l'apprenant s'y familiarise d'une part, mais surtout se rende notamment compte de ce qu'il reste à compléter d'autre part. Ce lien est d'ailleurs explicité dans la séance intitulée « Éloges / Démarches – Leçon mixte » où l'enseignant précise à AD que l'ensemble du panégyrique est présenté afin que ce dernier réalise lui-même à quel niveau ils se trouvent et ce qu'il reste à compléter sur la base des efforts de l'apprenant.

De façon générale, ces diverses sollicitations rétro- et proactive de la mémoire semblent renforcer une certaine asymétrie (caractéristique des effets de la topogenèse) entre l'enseignant et les apprenants face aux objets de savoir, d'une manière assez spécifique, en ce qui concerne les panégyriques. Dans le premier cas (rétroactif), les apprenants sont activement mis à contribution comme condition sine qua non pour avancer dans l'enseignement. Comme nous l'avons montré, si les vers demandés sont maîtrisés, l'enseignant va en rajouter quelques uns supplémentaires. Ce qui constitue la spécificité de ce processus, c'est que seule la bonne déclamation des vers précédents conditionne la progression ; le maître de la parole n'essaye pas de voir si l'apprenant comprend ce qu'il récite. La visée semble plutôt portée vers la maîtrise mnésique, puis l'acquisition progressive de nouveaux vers. À cet effet, seules la non maîtrise des apprenants et la recherche (par le maître) d'une certaine « désadaptation » pourraient amener les apprenants à revenir sur les mêmes vers récités. Dans le deuxième cas (proactif), le rôle des apprenants n'est pas le même que dans le précédent. Ce qui est demandé aux apprenants c'est la répétition, non pas avec pour objectif de faire mémoriser les vers, mais plutôt avec comme but de se servir de la parole répétitive des apprenants comme passerelle pour arriver au bout de l'éloge. L'un des effets visé par le biais de cette activité, que nous décelons ici, est le fait qu'elle permet notamment de montrer l'ensemble de l'objet ; ce qui amène les apprenants à mesurer globalement le chemin qu'il leur reste à parcourir. De plus, l'activité de répétition permet aux apprenants de se familiariser avec les vers qu'ils auront à mémoriser plus tard.

L'analyse des régulations locales : les erreurs et leur gestion didactique

Même s'il n'est que ponctuel, le phénomène de déclamation assistée décrit plus haut révèle deux facteurs plus larges qui ont constamment changé le cours des interactions dans notre corpus. Parmi ces éléments qui contribuent à modifier le dispositif initial d'enseignement[144], nous pouvons compter les erreurs commises par l'apprenant et les aides apportées par le *kumatigi*.

Au regard de l'ensemble du corpus, nous proposons de classer les erreurs à propos des panégyriques comme suit :

- les erreurs de prononciations (lorsqu'un ou plusieurs mots ne sont pas prononcés correctement) ;
- les trous de mémoire (lorsque l'apprenant reste bloqué parce qu'il ne trouve pas le début ou la suite d'un éloge) ;
- les faux départs *intra-métriques* (lorsque l'apprenant commence le vers non pas par son premier mot, mais par les suivants) ;
- les faux départs *inter-métriques* (lorsque l'apprenant commence non pas par le premier vers, mais par l'un des vers suivants) ;
- très rarement, les suites erronées (lorsque l'apprenant commence bien un vers mais ne le termine pas correctement).

Ces différentes erreurs génèrent par ailleurs des phases de régulations locales où le formateur vient à la rescousse de l'apprenti. En effet, nous constatons que face à la résistance de l'objet d'enseignement, le maître de la parole recourt à différents moyens ou bénéficie d'aides spontanées pour faciliter le travail de mémorisation pour ses apprentis.

Ainsi, dans certaines phases de régulation locale, nous avons constaté que le maître pouvait recourir ou même spontanément bénéficier de l'aide d'éléments externes par rapport à la présupposée instance régulatoire du système didactique classique. Nous les énumérons ci-après :

[144] Nous parlons ici de changement, car ces éléments qui arrivent à contre-courant obligent l'enseignant à modifier son dispositif initial pour passer à autre chose. Ainsi par exemple, les erreurs répétitives de l'apprenant en phase de dévolution pourraient amener l'enseignant à reprendre les éléments non maîtrisés sous forme de pratique modélisée.

- l'aide spontanée d'un pair : nous pouvons ainsi relever plusieurs cas où suite aux difficultés des apprentis, le père classificatoire du maître de la parole ou d'autres pairs griots prennent spontanément la parole dans l'optique de venir en aide à ces apprenants et débloquer la situation ;
- le recours à l'un des apprentis : nous avons en effet constaté que par moments le maître fait recours à l'un de ses apprentis (OD) afin que celui-ci donne la réponse ou montre le modèle attendu à son collègue moins expérimenté ;
- l'autorégulation : il s'agit ici des cas où l'apprenant se reprend ou se corrige lui-même sans intervention externe.

À ces différentes aides externes, nous pouvons ajouter des aides davantage liées à l'objet d'enseignement ; dans ce sens qu'elles pourraient être considérées comme des moyens sémiotiques qui interviennent directement sur l'objet. À cet égard, nous pouvons distinguer ci-après :

- le *soufflage* : ce procédé est intervenu davantage lors des déclamations assistées. Ici, un ou plusieurs mots sont soufflés à l'apprenant afin de le soulager d'un blocage ponctuel ;
- dans de rares cas, le soufflage est complété par l'*explication des mots problématiques*. Ici, le maître donne une orientation sémantique à son intervention centrée sur le mot ou le groupe de mots. Il commence par prononcer correctement pour que l'apprenant le répète, puis il explique le sens quand il l'estime nécessaire ; offrant ainsi plus de moyens de mémorisation à ce dernier ;
- l'*emphase vocalique* : il s'agit ici d'un procédé utilisé par l'enseignant pour amener l'apprenant soit à répéter un mot ou à marquer l'emphase tonique au bon endroit ;
- le *stimulus linguistique lacunaire* : c'est ainsi que nous proposons de désigner le procédé utilisé par le formateur qui donne le début ou une partie d'un vers afin que la suite soit complétée par l'apprenant. L'invitation à compléter le vers est marquée ici par une intonation montante de la fin de l'énoncé du formateur (par exemple : « kacinè ta↑ … » qui est censé faciliter la complétion de l'énoncé manquant « … kacinè sa » pour donner le vers « kacinè ta kacinè sa ») ;
- la *segmentation ou réduction du nombre de vers* : face à des constats d'échec, ce procédé, qui consiste à diminuer le nombre de vers d'une louange, est fréquemment utilisé par le maître de la parole afin de faciliter l'acquisition ;

- le *recours aux blocs thématiques* : ce procédé se rattache au précédent dans ce sens qu'il s'agit également ici d'une segmentation censée faciliter l'acquisition des vers d'une louange. Sa spécificité consiste dans le fait que le maître va orienter sa segmentation vers un bloc thématique constituant une louange (par exemple « les six hommes sorciers », ou encore « les cinq patronymes royaux (de Bila) » etc.) ;
- les *moyens mnémotechniques* : en restreignant leur portée générale, nous les concevons ici comme des procédés externes à la langue ou à l'objet, qui sont censés faciliter le processus de mémorisation chez l'apprenant. Le précédent procédé peut être classé dans cette catégorie, ainsi que le décompte sur les doigts fait par le maître qui l'associe à la parole en vue d'aider son apprenti à mémoriser la série de vers qui présente les cinq patronymes royaux de *Bila*.

Toutes ces erreurs des apprenants et les procédés utilisés par le maître de la parole pour leur venir en aide rendent bien compte de l'existence d'un processus d'enseignement et d'apprentissage qui se joue entre les deux pôles du système didactique à propos d'un objet de savoir dont une certaine forme est attendue par l'institution (c'est-à-dire les garants de la jeliya de Kéla). De ce point de vue, que pouvons-nous dire des formes que le geste d'institutionnalisation prend à cet effet dans ce système.

Le caractère spécifique des institutionnalisations

En ce qui concerne l'enseignement des panégyriques, faisons d'emblée remarquer que les institutionnalisations verbalisées sont plutôt inexistantes. Les quelques rares institutionnalisations que nous relevons dans cet enseignement servent à valider les contributions des apprenants. Dans le cas présent, celles-ci revêtent deux formes. Par déduction (à partir de certains indices de fonctionnement chez les griots), nous dirons qu'il y a d'abord le silence. Dans ce contexte particulier où il faut fidèlement reproduire les éloges, où aucune erreur de récitation n'est tolérée, le fait que le formateur ne réagisse pas, qu'il ne dise rien, à l'écoute d'un vers peut vouloir marquer une forme d'approbation. Tout se passe en effet dans la plupart de ces cas comme si dans la phase de récitation de l'apprenant, l'indice d'approbation était véhiculé par le silence de son enseignant. Ce silence montre que pour le maître de la parole, l'apprenant (qui récite) est sur la bonne voie, que ses paroles sont justes ; ce qui l'invite à continuer son activité.

Cependant, la forme d'institutionnalisation qui est visible reste, dans le cas des panégyriques, ce que nous avons appelé les acquiescements onomatopéiques. Ces derniers concernent deux dimensions de l'objet : les vers pris un par un, et le bloc de vers représentant le degré de progression générale (ou correspondant à l'endroit jusqu'où enseignant et apprenants se sont rendus dans la construction de cet objet). Ces acquiescements onomatopéiques interviennent davantage dans des contextes de régulation locale ; ce qui nous amène à penser que leur rôle consiste soit à encourager à poursuivre la récitation ou, lorsqu'elle est finie, à montrer que l'activité est réussie. Il s'agit d'une forme d'institutionnalisation qui n'indique pas les dimensions de l'objet à retenir, mais qui valide progressivement les vers, les groupes de vers ou la totalité de l'éloge comme étant ce que l'apprenant devrait retenir pour s'exprimer en public au sujet du panégyrique en question. Autrement dit, l'institutionnalisation se fait sur l'objet même, sur sa conformité à la version originale. En aucun cas il n'est question, ni même possible, de le résumer, encore moins d'en donner une version parallèle en guise d'institutionnalisation. La nature de l'objet, son langage poétique, fait qu'aucun mot ne saurait être altéré ou changé, sans que la totalité du panégyrique ne s'en trouve affectée ; sans que la qualité de l'éloge n'en soit dépréciée. Ceci explique sans doute pourquoi par moments (surtout en cas d'obstacle) cette institutionnalisation se fait progressivement (vers – groupe de vers ou strophes – totalité du panégyrique).

L'ENSEIGNEMENT DES PROCÉDURES DE DÉMARCHE DE MARIAGE : UN TRAVAIL ORIENTÉ VERS LA MAÎTRISE DU CONTENU

En plus des panégyriques qu'il travaille avec tous ses apprentis, le maître enseigne la procédure de démarche de mariage à OD. Comme pour le précédent objet, c'est à travers les différents gestes fondamentaux[145] que nous allons rendre compte de la construction générale de cet objet.

[145] Nous n'aborderons pas l'institutionnalisation liée au travail sur les démarches de mariage, car elle est quasiment inexistante. L'une des raisons qui pourrait expliquer cet état des choses provient du fait que l'enseignement de cet objet n'est encore qu'au début et l'apprenant a de la peine à maîtriser ce qui lui est

Le dispositif mis en place pour l'enseignement des démarches de mariage

Du point de vue du dispositif mis en place, nous constatons d'emblée que l'enseignement des démarches de mariage cible davantage la compréhension du contenu que sa simple mémorisation. Ici également, l'enseignement se fait autant par blocs autonomes que par blocs combinés.

- La phase d'enseignement par blocs solitaires et autonomes

Du point de vue du dispositif d'enseignement, relevons d'emblée qu'il n'y a qu'un seul bloc solitaire[146]. Ce bloc peut être qualifié d'autonome et complet, dans la mesure où, dans certaines phases de travail, l'enseignant ne le combine pas à une autre forme supplémentaire. Il s'agit de l'EM (*exposé magistral*), exposé solitaire fait par le maître de la parole. Dans ce sens, l'EM pourrait quasiment être pris comme l'équivalent de la DM dans l'enseignement des panégyriques, sauf que nous préférons parler d'exposé pour l'un (EM) qui relève de la prose, et de déclamation pour l'autre (DM) qui relève de la poésie.

La première séance d'enseignement sur « la procédure de démarche de mariage » est uniquement consacrée à l'EM du kumatigi qui présente la totalité de cette procédure à l'apprenant.

La stratégie adoptée ici consiste à organiser la présentation de l'objet de savoir sous forme d'étapes. Dès la leçon initiale, le kumatigi expose ces étapes – de la première jusqu'à la dernière – en les détaillant de façon à fournir un maximum d'éléments qui permettent de rendre fidèlement compte de la manière dont une procédure de mariage doit être menée par un griot.

Ce qui caractérise ce bloc, c'est le fait que la parole soit essentiellement monopolisée par le maître. Après un premier exposé de l'ensemble des étapes, ce dernier enchaîne avec un deuxième qui présente une version plus ancienne de la même démarche. La différence entre

montré ; ce qui ne donne vraiment pas au maître de la parole l'opportunité de valider explicitement les apports de l'apprenant comme éléments à retenir dorénavant pour cet objet.

[146] Du fait qu'ils sont interdépendants et pas autonomes ou autosuffisants dans cette situation d'enseignement, nous préférons présenter les autres blocs (Q/R, E/R) dans la rubrique des phases combinatoires au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans l'interaction entre le maître et l'apprenant.

les deux se situe non pas au niveau du nombre d'étapes, mais plutôt de la réalisation de certaines d'entre elles au niveau de la conduite à tenir. Cette volonté de différencier, nous l'avons souligné plus haut, amène le kumatigi à donner davantage de détails en vue de la caractérisation de cette nouvelle version par rapport à la première.

De son côté, l'apprenant rencontre l'objet en écoutant. À cette phase d'introduction, son rôle est, pour ainsi dire, passif. Il est important de souligner qu'il n'interrompt pas l'exposé par des questions, ni ne répète (après son formateur) ce qui est dit pendant ce moment de découverte de la procédure. Seule l'écoute est mise à contribution. Il est question ici de montrer à l'apprenant l'étendue (à travers les étapes) et la diversité (à travers les deux versions) de l'objet à maîtriser.

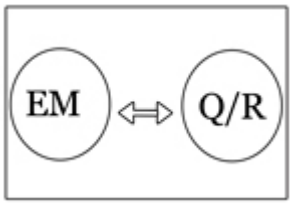
À ce propos, après cette phase introductive, le maître ne demande pas à OD d'indiquer ce qu'il a retenu de l'exposé. L'intérêt n'est donc orienté ici que vers la présentification. La question que le formateur pose à celui-ci n'est pas de l'ordre de la vérification des acquisitions subséquentes à la présentation, mais plutôt de l'ordre de la curiosité intellectuelle visant à savoir si dans la région de l'apprenant il existe d'autres versions de la même procédure que celui-ci maîtriserait. La réponse négative que donne OD à ce propos est complétée par la réitération de son désir de se former auprès de son maître. Le fait que, par la suite, le maître de la parole ne revienne pas sur son exposé liminaire pour en vérifier le degré d'acquisition du côté de l'apprenant confirme cette orientation d'ouverture visée par sa question, plutôt que celle de vérification des acquis traditionnellement utilisée pour avancer dans la leçon.

Ainsi, nous voyons se mettre en place ici un geste qui vise essentiellement à introduire un nouvel objet d'enseignement sans activement mettre l'apprenant à contribution, dans ce sens qu'il est provisoirement réduit au rôle d'écoutant. Cette forme spécifique de présentification constitue l'essentiel de la première leçon à propos du nouvel objet d'enseignement que le maître met en présence de l'apprenant qui, de son côté, le découvre à travers une écoute attentive.

À partir de la séance suivante, l'enseignement passe à une nouvelle phase qui met plus activement l'apprenant à contribution. Par conséquent, le deuxième bloc prototypique qui va suivre peut être situé à l'intérieur de cette phase d'enseignement.

- Les phases combinatoires

Le premier bloc que nous dégageons ici combine l'exposé magistral (EM) aux questions-réponses (Q/R), qui est une modalité qui vient compléter le travail solitaire du kumatigi. Après une première leçon faite essentiellement d'EM où l'enseignant est le seul à parler, on assiste à un changement qui s'opère au niveau de la gestion de l'interaction entre les deux interlocuteurs dans ce bloc. Cette fois, la contribution de l'apprenant est sollicitée pour faire avancer l'enseignement. Celui-ci cesse alors d'être un simple récepteur pour accéder à la position d'acteur, participant à la co-construction du savoir précédemment défini. En d'autres termes, après avoir défini l'objet tout seul en amont, l'enseignant passe à une deuxième étape où il travaille l'objet en collaboration. Avec son apprenti, il essaye de reconstituer l'objet – qu'il enrichit lui-même de détails supplémentaires – à partir des éléments donnés la fois précédente. Cette reconstitution se caractérise notamment par un mouvement de va-et-vient entre ces deux gestes de base qui a l'avantage de démontrer leur lien de dépendance.

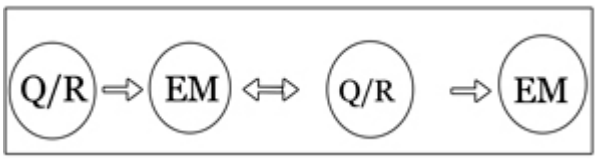


Ce bloc – dont la base est l'alternance entre les Q/R et l'EM – se présente différemment en fonction du sous-objet travaillé. À ce propos, nous constatons que le dispositif mis en place pour travailler les procédures de mariage en collaboration relève de deux ordres. D'un côté, un travail sur le contenu des étapes de la procédure, et de l'autre, un travail qui se limite sur la dénomination de ces étapes.

En ce qui concerne le travail sur le contenu, la phase d'enseignement qui fait suite à celle d'introduction se déroule en plusieurs étapes. Dans un premier temps, il est question pour l'apprenti griot de répondre aux questions générales en rappelant uniquement l'objet d'enseignement ; et, dans un deuxième temps, pour l'enseignant d'en rappeler le contenu qui complète les réponses du premier. Ensuite, les deux interlocuteurs travaillent en collaboration : l'un (le maître) pose progressivement des questions sur chacune des étapes de la procédure, et l'autre (l'apprenant) est chargé d'y répondre en donnant des détails que le premier complète par des explications supplémentaires. Cette étape peut se répéter en boucle

jusqu'à ce qu'une erreur de l'apprenant décide l'enseignant à mettre fin à l'échange à l'aide d'un discours clôturant la boucle. Ce qui marque la fin du travail en collaboration ; le formateur reprend alors seul la parole dans le but de corriger les informations erronées contenues dans les réponses de son apprenti.

Schématiquement, ce travail sur le contenu peut être représenté comme suit :



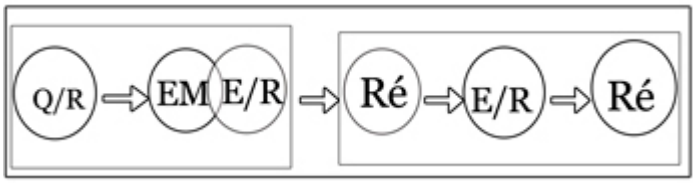
Ce bloc montre une forme de progression où l'apprenant est activement sollicité pour mettre les choses en place grâce à un guidage assez soutenu de l'enseignant qui valide les réponses et clôture lui-même la tâche par des informations ou commentaires visant à clarifier les choses.

Le fait que la troisième leçon sur la procédure de mariage soit pour la première fois lancée par une demande ciblant l'exposé détaillé du contenu de cette procédure, montre que le but recherché dans cette phase se rapproche du contrôle (ou de la révision) du savoir censé déjà acquis. Comme nous le soulignions plus haut, c'est le contexte d'avancement de la leçon qui amène le maître à exiger des résumés beaucoup plus détaillés de la procédure de mariage. Notons à ce propos que ces résumés détaillés, à introduire par les titres des étapes, sont faits sur une base libre de la part de l'apprenant. Autrement dit, il est laissé à ce dernier la possibilité de reconstruire, avec ses propres mots, la procédure qui lui a déjà été présentée plusieurs fois.

Cependant, nous constatons que les difficultés de l'apprenant pour satisfaire à cette demande contraignent le formateur à réorienter son objectif – qui était centré au départ sur le contenu – vers un travail ciblant uniquement la dénomination des étapes de la procédure de mariage. Il s'agit alors pour le kumatigi de passer à une deuxième phase de travail où il expose les grandes lignes de chaque étape et il demande à l'apprenant de répéter uniquement les titres à sa suite. Cette phase mixte (d'EM et d'E/Ré) est suivie par une dévolution de tâche qui revoit fortement les exigences de la demande initiale à la baisse. En effet, il y a comme une sorte d'*effet Topaze* qui s'opère ici ; à la place des détails de chaque étape, il est cette fois-ci question pour le maître de demander à OD de n'en indiquer que les titres.

Cette demande marque le début de la troisième phase où l'apprenant passe à la contrainte de récitation fidèle, dont le mode de travail se rapproche de l'enseignement des panégyriques. En quelque sorte, nous notons ici l'abandon de la parole libre vers quelque chose de plus codifié qu'il faut reprendre fidèlement sous le contrôle du formateur qui n'hésite pas à corriger ou à faire reprendre les mots erronés. Cette exigence est due au fait que les titres de ces différentes étapes de la procédure de mariage ne sont pas interchangeables ; cette récitation de titres est rigide et peut de ce fait être comparable celle des éloges qui imposent au récitant une fidélité sans faille. Ici également, certains des termes utilisés pour désigner les étapes de la procédure en question sont tirés de la langue malinké archaïque et ne sauraient être remplacés par d'autres mots sans trahir la tradition qu'ils incarnent. Les corrections du maître et les reprises de l'apprenant au sujet des titres d'étapes marquent la quatrième phase. À la fin de ce processus, dans la phase de dévolution, il est demandé à l'apprenant de réciter les titres des différentes étapes travaillées.

Tout ce travail dominé par la dénomination des étapes de la procédure de mariage peut se schématiser de la façon suivante :



Ce qui caractérise ce schéma, c'est le changement de cap opéré entre les blocs constitutifs. Dans la première, on peut voir que le point de départ fait de Q/R entraîne une mise au point du maître qui se mue progressivement en un rappel des titres des différentes étapes d'une procédure de mariage selon un ordre prédéterminé. C'est cet objet modifié qui devient central dans la deuxième partie qui se transforme en travail de récitation avec le même type d'exigence de fidélité pointé déjà, plus haut, à travers l'analyse de l'enseignement des panégyriques.

L'avantage de ce changement réside dans le fait qu'il met en évidence une caractéristique fondamentale du dispositif des procédures de mariage qu'on ne retrouve pas dans les panégyriques. Pour mieux le voir, il faudrait revenir sur les deux dispositifs centraux dans le cadre de la palabre irénique dont il est question ici – à savoir : travail sur le contenu et travail sur la dénomination des étapes.

Dans le premier dispositif (travail sur le contenu), il y a une liberté de la parole qu'on ne retrouve pas dans les panégyriques. L'apprenant doit juste montrer, à travers ses propres mots, qu'il maîtrise le contenu des étapes. Par ailleurs, il peut même introduire des détails (comme par exemple la place accordée à la future mariée dans la négociation qui ne figurait pas dans la version du maître) – chose inconcevable dans le cas des panégyriques – sans que cela ne soit considéré comme une entorse à la procédure.

Nous en déduisons que l'objet conditionne en quelque sorte le type de traitement qui doit s'opérer sur lui. Avec par exemple un objet comme la palabre irénique, ouverte à l'improvisation à l'intérieur des étapes, une marge de manœuvre – que nous ne trouvons pas dans les panégyriques – est laissée à l'apprenant (futur médiateur). L'interprétation de l'erreur tient compte de ces paramètres et prend une dimension autre (que celle liée au cas des panégyriques, par exemple, où la forme à mémoriser prime sur la compréhension du contenu qui vient souvent en deuxième ressort pour renforcer ce qui a été préalablement mémorisé).

Par contre, dans le deuxième dispositif (travail sur la dénomination des étapes), la liberté de la parole susmentionnée est abandonnée pour un travail plus directif sur une nouvelle dimension de l'objet (la dénomination et l'ordre des différentes étapes). Cette nouvelle dimension impose un geste d'enseignement et d'apprentissage identique à celui déployé dans les panégyriques ; car, étant donné que la dénomination et l'ordre des étapes sont en quelque sorte figés, ils exigent une fidélité dans la restitution orale que l'apprenant peut en faire. Cette réalité se traduit par une activité de récitation (de la part de l'apprenant), qui doit tenir compte des exigences que l'enseignant fait valoir en cas d'erreur, en faisant reprendre les termes ou expressions de sorte qu'ils correspondent à la version originale.

La mémoire didactique et la gestion de l'objet d'enseignement

En dehors de la séance de présentification qui contribue à créer une mémoire proactive, l'essentiel du travail sur les démarches de mariage met fortement à contribution la mémoire didactique de l'apprenant de manière rétroactive. Ceci se traduit déjà dans le dispositif par la présence des Q/R.

En ce qui concerne la mémoire proactive, nous relevons qu'elle correspond à la phase de présentification. L'objet est introduit ou plutôt montré dans sa totalité. Il y a lieu ici de faire l'hypothèse que cet aperçu global peut favoriser la compréhension dans la phase

d'élémentarisation qui suit. Ainsi, lorsque le maître annonce par exemple qu'ils vont travailler sur « les dix premières colas », pour éventuellement mieux comprendre l'enjeu de cette étape, l'apprenant a la possibilité de situer celle-ci à l'intérieur du processus qui lui a déjà été présenté.

En ce qui concerne la mémoire rétroactive, la situation est différente. L'enseignant s'en sert pour vérifier que l'apprenant a compris le contenu des étapes. La mémoire du second est donc sollicitée pour reconstruire l'ensemble des différentes étapes que le premier a préalablement énumérées. L'élément remarquable, ici par rapport au travail sur les panégyriques, c'est le mouvement de va-et-vient entre ce qui a été vu avant et l'activité qui est en train de se dérouler. Par exemple, dans l'un des feedbacks qu'il donne à l'apprenant, le maître de la parole fait une comparaison entre le travail de désignation des étapes en prélude à leur développement qu'il est en train de faire d'une part ; et d'autre part le précédent travail de développement global par l'apprenant, pour pointer l'une des raisons de l'échec de ce dernier. Pour le maître, cet échec provient du fait que l'apprenant n'a pas segmenté sa présentation par étapes ; d'où la confusion qui en découle et qui dévoile ses limites. Précisons que ce travail de construction de la mémoire didactique ne se fait pas sur la fidélité de chaque mot à la version du maître, mais plutôt sur l'interprétation de chaque étape qui doit montrer que l'apprenant a bien compris de quoi il est question.

Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, ce travail, basé sur la compréhension, va progressivement muter vers la récitation des titres d'étapes comme conséquence de régulations locales, dont nous étudions certains aspects dans ce qui suit.

L'analyse des régulations locales : les erreurs et leur gestion didactique

L'analyse des deux grands blocs prototypiques consacrés à l'enseignement des procédures de mariage qui vient d'être réalisée met en évidence deux types d'erreurs récurrentes commis par l'apprenant. Celles-ci n'interviennent que dans le deuxième bloc ; le premier, comme nous l'avons vu, n'étant pas concerné à cause du statut passif de l'apprenant pendant cette phase où l'apprenti griot est mis en présence du nouveau savoir concernant les démarches de mariage. Ainsi, les erreurs qui se dégagent dans le deuxième bloc prototypique peuvent être réparties comme suit :

- les trous de mémoire ;
- la confusion entre les étapes ;

- l'inversion des termes désignant une étape ;
- le recours à une autre langue.

Les trous de mémoire interviennent autant sur le travail à propos du contenu des étapes de la procédure, que sur le travail à propos de la dénomination de ces étapes. Comme pour le précédent objet de travail, nous les retrouvons davantage dans les phases de récitation où il est question de rendre fidèlement certains éléments figés (qui n'acceptent aucune modification). Dans le cas présent, ces trous de mémoire représentent un type d'oubli qui, chez l'apprenant, se traduit sous forme de blocage qui le laisse sans mots, le rendant incapable de donner la réponse escomptée comme nous pouvons le voir à travers l'exemple qui suit : « deuxième est dite enlevée par la souris / la troisième /// ». Contrairement au travail sur la dénomination des étapes, le statut des trous de mémoire concernant le travail sur le contenu est plus large. En fait, ce n'est que lorsque l'apprenant finit son activité qu'on peut se rendre compte qu'il a oublié certaines choses. De ce point de vue, comme nous le verrons ci-dessous, ce constat fondé sur la globalité de l'activité va nécessiter une gestion ou une régulation un peu plus importante.

La confusion entre les étapes consiste dans l'inversion de leur ordre dans la présentation des démarches. Cette confusion intervient dans une phase de régulation où, suite aux difficultés de l'apprenant, le kumatigi décide de ramener le travail de la phase d'explication des étapes, à celle d'unique récitation de ces dernières. L'ordre étant un élément important de cette procédure, le maître se montre très attentif et, malgré le fait que le compte-rendu de son apprenti devrait se faire sur une base libre, le formateur n'hésite pas à interrompre son interlocuteur en cas de saut d'étapes. Nous en avons un exemple dans la séance intitulée « *Éloges / Démarches – Leçon mixte* » : au moment de passer à la deuxième tranche de cola, l'apprenti annonce la troisième et le maître le reprend juste après, afin qu'il se corrige. Toujours dans la même séance, on retrouve un autre cas similaire. Celui-ci intervient lorsque l'apprenant annonce que c'est le versement des colas dites « enlevées par la souris » qui fait suite à l'acceptation de la demande. Cette confusion est immédiatement corrigée par le maître « non d'abord la tranche de cola dite 'les dix colas seulement' qui est avancée en première position et la seconde avancée est dite [colas] 'enlevées par la souris' ».

L'erreur d'inversion des termes désignant une étape est plus rare que les deux premiers types d'erreurs. Elle intervient essentiellement dans la phase de récitation de titres des différentes étapes de la procédure de mariage et concerne l'inversion de l'ordre d'apparition

de propositions dans un titre qui en contient plusieurs (par exemple : le titre *« dix colas et cinq mille francs » qui est corrigé ensuite par l'apprenant « a:h cinq mille francs et dix colas »).

Comme pour la précédente erreur, le recours à des termes d'une autre langue se polarise davantage lors de la phase de travail sur les titres des différentes étapes de la procédure de mariage. La difficulté de la tâche à laquelle l'apprenant est confronté provient du fait qu'il doit fidèlement répéter des termes et/ou expressions linguistiques avec lesquels il n'est pas familier. En l'occurrence, il est question ici de respecter la tradition en recourant à des termes authentiques hérités de la langue malinké archaïque. OD, qui éprouve des difficultés à rester fidèle à cette langue, va visiblement recourir au français pour pallier ce manque. Malgré les différentes mises au point du formateur, la persistance de cette erreur nous a amené à la caractériser du point de vue du maître comme un problème d'inhibition proactive, qui trahit un conflit sous-jacent entre ces mots du français qu'il maîtrise déjà et ceux du malinké archaïque qu'il cherche encore à maîtriser. En revanche, du point de vue de l'apprenant, nous pouvons dire qu'il est question pour lui de trouver un moyen propre pour accrocher la mémoire, notamment à travers l'utilisation de termes français qui lui permettent de subordonner les étapes.

Toutefois, les différentes erreurs relevées ci-dessus sont régulées de deux manières générales. Il y a d'abord l'aide d'éléments externes. Dans le cas d'espèce, il s'agit de l'aide spontanée de pairs qui indiquent les réponses à l'apprenant. Ensuite, il y a des aides internes à la situation d'enseignement et davantage liées à l'objet enseigné. Le procédé essentiellement utilisé ici pour remédier aux différentes erreurs est ce que nous avons identifié plus haut comme étant le *soufflage*. Il intervient beaucoup plus dans la phase de récitation d'étapes de démarches de mariage.

En effet, la quasi-totalité des erreurs de l'apprenant sont régulées ici, autant par le maître que par ses pairs, par le biais du soufflage ; canal par lequel la réponse juste lui parvient. Le contenu de cette aide, quant à lui, varie en fonction de la nature et de l'étendu de l'erreur. Lorsqu'il s'agit de quelque chose de ponctuel et de non cumulatif, le soufflage de l'élément manquant ou erroné suffit à relancer l'apprenant. Cependant, lorsque l'erreur devient répétitive, le formateur abandonne le soufflage ponctuel, pour un EM où il reprend soit l'étape de la procédure de démarche de mariage uniquement, soit alors le segment problématique dans sa totalité. Dans ce cas, il y a combinaison entre le soufflage et l'*explication du segment problématique* dont l'orientation sémantique a pour but de faciliter le processus

d'apprentissage. En revanche, lorsqu'à la fin des tâches résumant les étapes, l'enseignant constate que plusieurs éléments manquent, la solution qu'il adopte – pour aider l'apprenant – consiste à reprendre l'ensemble de l'étape ou de la procédure qu'il associe notamment à des explications.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GESTION DES CONFLITS : UNE APPROCHE PAR L'EXEMPLE.

L'enseignement du maître de la parole de Kéla porte également sur un troisième objet, à savoir : la gestion des conflits. À cause des aléas liés au recueil des données, l'enseignement de ce thème n'a pas pu être observé jusqu'au bout. Nous en avons enregistré, et ne pouvons donc en analyser, que la présentification. Cette dernière est faite à travers trois exemples. Les deux premiers sont quelque peu fictifs et impersonnels dans ce sens qu'ils ne relèvent pas de l'expérience directe du maître. Ils s'appliquent à n'importe quelle situation conflictuelle entre deux protagonistes en général. En les prenant comme exemple, le formateur a l'occasion de proposer à l'apprenant plusieurs astuces concrètes pour régler un différend en qualité de médiateur.

Le dernier exemple, quant à lui, relève de l'expérience du maître de la parole qui présente à l'apprenant une situation concrète où ses frères et lui sont brillamment intervenus, au nom des pactes historiques et traditionnels en vigueur dans la région mandingue, pour régler un important conflit dans un pays voisin (la Guinée).

La présentation de ce thème intervient dans la même séance que le premier bloc du thème consacré aux démarches de mariage. Dans le prolongement de ce dernier, il en suit la même logique de présentification où l'apprenant est réduit au rôle d'écoutant. Il confirme l'étiquette de phase introductive que nous avons assignée à cette séance, dont le but est vraisemblablement de mettre l'apprenti griot en présence de deux nouveaux objets de savoir dans l'optique de les développer dans les prochaines séances.

Cependant, dans la mesure où nous n'avons enregistré que la phase d'introduction pour le thème de la gestion des conflits, nos observations ne nous permettent de dégager qu'un seul bloc prototypique qui montre comment cet objet est présentifié ou amené aux apprenants. Cette présentification se fait au travers de l'EM (exposé magistral). Ce qui caractérise ce geste

de l'enseignant, c'est le fait que le maître se contente de convoquer des exemples en vue de faire découvrir à l'apprenant l'étendue du rôle et des qualités attendues d'un bon médiateur.

Dans le cas présent, nous sommes loin des gestes de présentification que nous avons dégagés pour les autres objets. En ce qui concerne les panégyriques, par exemple, la présentification se fait soit à travers un discours introductif, soit par ce que nous avons appelé la « pratique modélisée », où l'apprenant découvre l'objet en répétant après le maître de la parole. Si les deux palabres (iréniques et agonistiques) nécessitent le même geste (EM) pour présentifier l'objet, il est important de préciser que le contenu de la présentification change. Du côté des procédures de mariage, le maître montre la totalité de l'objet en guise d'introduction ; alors que du côté de la gestion des conflits, l'objet étant divers et varié, le kumatigi opte d'en donner quelques exemples afin que l'apprenant se rende compte de cette réalité.

CONCLUSION

Nous venons de traiter les problématiques se rapportant au triangle principal, identifié au début de ce chapitre, au travers des gestes didactiques. Pour que l'étude du système didactique qui caractérise le site de Kéla soit complète, un questionnement supplémentaire devrait être mené sur le triangle secondaire afin d'expliciter dans un premier temps ce qui s'y passe. Dans un deuxième temps, il devrait être question de dégager les liens ou plus précisément l'impact que l'un pourrait avoir sur l'autre. Ce travail sera abordé dans le chapitre XI. Cependant, pour clore ce chapitre, nous nous proposons à présent de penser, en termes généraux, le rapport triangulaire qui sous-tend les différents enseignements langagiers que nous avons analysés dans ce chapitre.

Pour commencer, ce chapitre montre que, par rapport aux objets de savoir, la place des garants chargés de transmettre la tradition (notamment celle du kumatigi) et celle des apprenants est asymétrique. Nous remarquons que le savoir de l'apprenant se nourrit de l'apport des experts, qui se chargent par ailleurs de piloter les enseignements. Cette remarque liminaire est très importante, car elle montre qu'il y a bien ici un enjeu de transmission du savoir qui se joue à l'intérieur de ce système didactique. Cet enjeu de transmission semble tributaire de certains paramètres que nous décrivons dans ce qui suit.

Du point de vue de la construction de l'objet, l'ensemble des analyses nous permet d'affirmer que la médiatisation opérée entre les deux pôles humains est fortement influencée par la nature de l'objet. En l'occurrence, il est question ici de trois objets qui relèvent de deux genres différents. D'un côté, nous avons affaire aux panégyriques qui relèvent de la poésie ; et de l'autre deux types de palabres qui relèvent de la prose. De ces trois objets, ce sont les panégyriques qui occupent la plus grande partie des enseignements observés. Ils sont présentés par le maître comme l'une des attributions les plus importantes pour exercer le métier de griot.

Le travail sur les panégyriques, du fait de la rigidité liée à la forme, oblige le maître à être très attentif et à exiger une fidélité absolue du récitant, très proche de l'enseignement des *textes sacrés* où rien ne doit être modifié (Rogoff et al., 2008). L'interaction entre les deux s'en trouve conditionnée et le maître n'hésite pas à interrompre son apprenti pour exiger une copie conforme à l'original.

Tel qu'il est apparu dans les analyses qui précèdent, l'enseignement des panégyriques est, pour l'essentiel, basé sur la mémoire. Il est important de relever que cette dernière ne doit en aucun cas faillir. À aucun moment des interactions autour des panégyriques, il n'est question de valider intentionnellement une proposition erronée ou de substitution, émanant des apprentis griots. Les panégyriques étant des formes poétiques figées, nous constatons que c'est cette nature de l'objet d'enseignement même qui va imposer une extrême fidélité à l'apprenant par rapport à la version de référence. Nous nous référons ici aux multiples rappels du kumatigi vis-à-vis de ses apprentis sur l'importance d'être fidèle non seulement aux panégyriques, mais également à la version de Kéla qui augmente le prestige du récitant.

En effet, les panégyriques ne semblent laisser aucune place à la créativité en termes de contenu. Aucune modification de ces textes oraux n'est acceptable pour les destinataires ou bénéficiaires de ces éloges, car c'est d'abord l'authenticité qui en est considérée comme le premier critère d'appréciation. Plus un récitant respecte la version originale, plus il est apprécié de ses auditeurs, et plus il est considéré comme érudit dans la profession. Il n'est pas question ici de changer les mots ou de les enrichir par d'autres, car ceux pour qui ils sont récités ne se laissent toucher que par les formules ad hoc léguées par leurs ancêtres ; formules qui se doivent par ailleurs d'être identifiables comme authentiques par leurs pairs, leurs patrons ou d'autres personnes de la société mandingue, et autres chercheurs ou visiteurs, qui en maîtrisent la portée.

Les palabres, quant à elles, permettent une plus grande liberté. D'un côté, ce qui importe, par exemple dans les démarches de mariage, c'est le respect des grandes étapes de la procédure sociale. S'il n'est pas permis d'en intervertir l'ordre ou d'en modifier l'appellation, il est en revanche possible de prendre des initiatives à l'intérieur de ces grandes étapes. Nous en avons eu un exemple à travers l'apport de l'apprenant qui développe un thème lié à la place de la future mariée dans les démarches, alors même que celui-ci n'a pas été abordé par le maître de la parole, pour des raisons que nous développons dans le chapitre X. D'un autre côté, ce qui semble important dans la gestion des conflits, c'est la capacité du médiateur à s'adapter aux types de différends ; en témoignent les différents exemples que l'enseignant donne à l'apprenant pour l'en convaincre.

Enfin, en ce qui concerne la manière dont l'objet est abordé, nous notons également une différence dans l'approche de l'enseignant. Les panégyriques sont introduits par les titres, soit en amont (au moment où le kumatigi indique le programme de la séance), soit en aval (au moment où le travail commence sur cet objet précis). En dehors du titre, lorsqu'il s'agit de la toute première séance sur un éloge[147], le maître de la parole demande tout d'abord à l'apprenant de réciter ce qu'il sait de cet éloge[148]. Ensuite, il commence le travail d'énonciation/répétition – récitation (E/R – Ré) sur un premier palier ou segment sans avoir préalablement présenté la totalité[149] de l'éloge. À l'opposé, le travail sur les palabres iréniques (démarches de mariage) est d'abord introduit par la présentation de la totalité de la procédure, et c'est seulement dans une deuxième phase qu'un travail est lancé sur chacune des étapes qui constituent cette procédure. En revanche, en ce qui concerne le travail sur les palabres agonistiques (notamment la médiation dans les conflits), l'enseignant introduit ce travail par divers exemples qui montrent comment assurer une médiation subtile en cas de conflits privés ou publics.

[147] Étant donné que nous n'avons qu'un seul cas (d'enseignement de premier panégyrique) dans l'ensemble de notre corpus, la généralisation que nous faisons ici – tout comme dans les autres cas – est à prendre comme une tendance qui demanderait encore à être confirmée par des analyses supplémentaires.

[148] À travers cette demande, il y a comme une sorte de recherche de production initiale (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) qui permettrait au maître de la parole d'avoir une première idée du niveau de l'apprenant.

[149] Cette phase de présentation de la totalité, comme nous l'avons vu, intervient généralement à la fin de la séance d'enseignement pour familiariser l'apprenant avec les autres segments de déclamation à venir et lui montrer ce qu'il reste à faire.

Du point de vue des activités de l'enseignant, nombre de questions posées dans le troisième groupe (de questions) du chapitre V trouvent des éléments de réponse dans le présent chapitre. L'enseignant convoque plusieurs gestes professionnels pour transmettre les trois objets susmentionnés aux apprenants. Ce processus montre à l'évidence qu'ici nous sommes en présence d'un véritable système didactique où diverses ressources sont mises à contribution pour que l'interaction autour de l'objet de savoir se déroule dans des conditions qui facilitent sa transmission aux apprenants.

En comparant les différents gestes déployés par le maître, nous constatons qu'ils sont pour la plupart conditionnés par l'objet. Au niveau des dispositifs didactiques par exemple, la différence que nous avons relevée ci-dessus entre les trois objets d'enseignement est également perceptible dans les blocs. Nous voyons concrètement que les gestes d'énonciation/répétition (E/R) ou de récitation (Ré) sont davantage utilisés pour un objet comme les panégyriques où la conformité à un modèle requiert une bonne mémoire qui puisse fidèlement reproduire la forme proposée ; alors que pour les palabres qui demandent une bonne compréhension, les gestes d'exposé magistral (EM) suivi de questions/réponses (Q/R) semblent plus adaptés aux enseignements qui ciblent le contenu.

L'influence de l'objet sur le type de gestes didactiques convoqué par le kumatigi se manifeste également au niveau des régulations. Suite aux erreurs des apprenants, les gestes de régulation de l'enseignant changent en effet en fonction de l'objet d'enseignement. Par rapport aux panégyriques par exemple, nous constatons que les gestes de l'enseignant (comme le soufflage, le stimulus linguistique lacunaire, l'emphase vocalique, la réduction du nombre de vers, le recours aux blocs thématiques, le recours aux moyens mnémotechniques, etc.) visent tous à faciliter l'activité de mémorisation imposée en quelque sorte par la nature de l'objet enseigné. En revanche, lorsque l'objet change, on enregistre également un changement dans les gestes didactiques de l'enseignant. C'est notamment le cas lorsque ce dernier enseigne la palabre irénique (dévolue à l'étude des procédures de démarche de mariage). Ici, l'exposé magistral (EM) est utilisé pour expliquer le(s) segment(s) problématiques. L'orientation sémantique de ce geste montre que la maîtrise de cet objet passe davantage par la compréhension du contenu, que par la mémorisation. Cependant, signalons pour terminer que s'il s'agit ici de la tendance générale suscitée par la nature de l'objet, il faudrait néanmoins souligner que le type de blocage ou l'enjeu d'interaction didactique dans laquelle se trouvent l'enseignant et les apprenants peut aussi déterminer le

type de geste que le premier va déployer. Pour les panégyriques, nous avons relevé plusieurs gestes ciblant la compréhension ; tout comme pour la palabre irénique, nous avons enregistré des gestes comme le soufflage dont l'orientation est plutôt mnésique. Dans un cas comme dans l'autre, il est à préciser que ces gestes ne constituent que des étapes intermédiaires pour atteindre les objectifs généraux suscités par la nature de l'objet. C'est dans ce sens que nous pouvons par exemple interpréter un geste d'explication de mots problématiques dans les panégyriques comme un moyen supplémentaire pour faciliter le processus de mémorisation chez l'apprenant. En règle générale, nous constatons que le geste de régulation du maître s'adapte à la situation de blocage, sans pour autant perdre de vue la finalité suscitée par l'objet d'enseignement.

CHAPITRE X

L'OBJET ENSEIGNÉ ET L'APPORT DU « MÉTA » DANS LES INTERACTIONS DU PROCESSUS DE TRANSMISSION

Dans les deux précédents chapitres, nous sommes parti du synopsis pour analyser différentes séances d'enseignement et d'aides à l'étude. Nous nous sommes davantage intéressé au type d'objet qui était transmis, ainsi qu'au dispositif qui en sous-tendait la transmission. Pour ce faire, nous nous sommes focalisé sur le déroulement des séances d'enseignement en faisant ressortir les différents blocs prototypiques qui les constituaient. Ensuite, nous avons développé tous ces éléments aux travers des différents gestes fondamentaux pour en faire ressortir les spécificités. Il s'agit à présent d'analyser plus finement comment le discours se met au service des gestes professionnels. La question que nous nous posons, à cet effet, est celle de savoir ce qui ressort des interactions entre le maître de la parole et les apprenants, à propos des différents objets d'enseignement (à savoir : les panégyriques et les palabres). Cette question au sujet des interactions concerne essentiellement tout ce qui est de l'ordre de l'abstraction, tout ce qui contribue à transmettre les objets susmentionnés à travers un discours se voulant réflexif (c'est-à-dire qui se traduit par des commentaires ou qui dénote simplement une prise de distance par rapport aux objets de savoir). Le but recherché dans ce chapitre est donc d'étudier ce que les différentes personnes mobilisent comme thèmes de réflexion dans leurs échanges interactifs pour transmettre ou s'approprier ces différents objets de savoir. En d'autres termes, il est question pour nous d'approfondir notre étude de la transmission des panégyriques et de l'art des palabres en analysant ce que les différents acteurs disent ou convoquent (verbalement) dans leurs échanges réflexifs visant à renforcer l'enseignement et l'apprentissage de ces objets de savoir.

Comme nous l'avons relevé dans le cadrage théorique, si plusieurs termes (introduits par le préfixe « méta- ») sont employés pour rendre compte de ce type de phénomènes réflexifs, nous avons opté de nous en tenir uniquement aux trois hyperonymes qui englobent le mieux

(par rapport au contexte didactique[150]) les différents types de commentaires que construisent ou développent les deux pôles humains du système didactique pour atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé. C'est donc à travers les trois axes (ci-après : métalinguistique, métacommunicatif, métadiscursif) que nous tenterons d'élucider tout ce qui, dans l'espace de l'interaction didactique, est verbalement mis à contribution pour assurer une formation langagière aux apprentis.

Étant donné que ces différents axes ne reçoivent pas le même traitement dans l'ensemble des séances que nous avons analysées, nous commencerons par les moins représentatives, avant de clore notre analyse sur l'axe qui non seulement est le plus mis à contribution, mais qui ouvre également la perspective de l'interaction didactique sur des considérations plus englobantes, qui dépassent la simple médiation de l'objet pour épouser des enjeux sociaux plus larges. Nous suivrons également le même schéma à l'intérieur de chaque partie où les sous-objets seront analysés à partir du plus strictement lié à l'objet (ou encore du plus fermé), au plus ouvrant ou englobant.

LA RARETÉ DES INTERVENTIONS MÉTALINGUISTIQUES : L'ABSENCE DU TRAVAIL SUR LA LANGUE

Dans le chapitre IV nous avons proposé, à la suite de Haller & Schneuwly (1996), d'appliquer le terme métalinguistique à toute réflexion repérable verbalement au sujet de l'utilisation de la langue devenue objet de discours. De tous les domaines dans lesquels ce discours intervient dans le cadre de notre étude, seuls deux (à savoir : le domaine lexical et sémantique) sont mis à contribution dans la transmission de l'objet de savoir. En effet la rareté du travail sur la langue, dans le processus de transmission des panégyriques et de l'art de la palabre, limite – comme nous le verrons ci-dessous – les occasions d'échanges métalinguistiques entre les interlocuteurs.

[150] Comme nous l'avons vu dans le chapitre IV, l'opérationnalisation que nous en faisons se distancie quelque peu de leur usage en linguistique.

Au niveau local, les échanges à portée métalinguistique que nous avons repérés ne font pas l'objet d'une séance autonome ; les rares cas mis à contribution surviennent pour la plupart après les erreurs des apprenants. Celles-ci suscitent les commentaires du maître de la parole. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, ces commentaires touchent à des domaines complémentaires et très liés. Par rapport à la finalité prédominante dans les extraits sélectionnés, nous les présentons en deux points.

L'explication des mots problématiques par la définition

Nous avons vu supra (cf. chapitre IX) que, dans le cadre de la gestion didactique des erreurs, certaines explications faisaient suite au soufflage, dans le but de faciliter la tâche dévolue à l'apprenant. Parmi les diverses explications auxquelles le formateur recourt, dans l'ensemble des huit séances avec son apprenti, nous n'en avons repéré qu'une seule qui se focalise sur la définition du mot problématique.

Cet unique cas intervient dans l'enseignement des panégyriques. Dans la séance intitulée '*Enseignement et récitation des éloges*', le maître demande à OD de réciter l'éloge de l'ancêtre des Massalen. La récitation de l'apprenant qui suit est empreinte d'erreurs dans le premier vers [*Nare na makan mandeka] et le troisième vers [*Simbo saraba]. Dans la phase de régulation qui fait suite à cette déclamation, le maître fait répéter la totalité des vers de l'éloge à OD. Dans les trois essais qui succèdent à la régulation du maître, l'apprenant fait la même erreur sur le troisième vers. À la quatrième reprise, le formateur intervient énergiquement en marquant par une emphase vocale le mot erroné que l'apprenant reprend ensuite correctement, comme le montre l'extrait ci-après :

OD : naren na nare / nare makan mandeka
soko soko simbo
simbo sa**r**aba[151]

[151] Dans le présent exemple, ainsi que dans ceux qui vont suivre, nous présentons le texte en deux versions : le caractère normal représente la langue locale (en principe le malinké, mais parfois le bambara), le caractère gras représente la traduction française. Il est à signaler que tous les termes ne sont pas traduits en français pour les raisons suivantes : d'abord, il y en a qui ne peuvent être traduits (soit parce qu'ils sont difficiles à comprendre, soit parce qu'ils représentent des noms ou surnoms), ensuite la version en langue locale permet de pointer l'erreur qui serait difficile à reproduire en français.

Ens: simbo SALABA↑
OD : simbo salaba↑
Ens: han ha:n[152]
C'est ça

Dans cet extrait, la reprise de l'apprenant est acceptée par le maître qui, par son acquiescement onomatopéique, institutionnalise la bonne version du mot « salaba ». Il est ensuite demandé à OD de reprendre l'éloge plusieurs fois. Sur cinq reprises, l'apprenant reproduit la même erreur deux fois (c'est-à-dire à la deuxième, puis à la cinquième reprise). Une intervention survient après la deuxième erreur :

Xxx: a tè fòla ko saraba dé
Mais ça ne se dit pas saraba hein

Puis le maître fait reprendre la bonne version du mot erroné à OD, tel qu'illustré dans l'extrait qui suit :

Ens: SALABA↑
OD : salaba
simbo salaba
Ens: kunkolo le tòkò ko salaba
Salaba signifie la tête
OD : hum hu:m
Ah ouai:s
Ens: kunkolo ò: le tòkò ko salaba
Salaba eu:h signifie la tête
OD : salaba
Ens: hum hu:m
Voilà:
SED: xxx

[152] En ce qui concerne les interjections qui figurent dans la langue locale, plusieurs options ont été envisagées, mais nous avons finalement retenu l'option de les traduire en français. Pour donner du sens à l'interjection, cette traduction tient compte des éléments non verbaux (regards, intonation, hochement de tête, etc.). La présence de ces différents éléments explique le fait que la même interjection ou onomatopée soit traduite de diverses manières en fonctions du contexte.

OD : hum hu:m↑
Ah ouai:s
Ens: i namè wa
As-tu compris
OD : awò i namè wa
Oui j'ai compris
Ens: kunkolo le tòkò ko salaba / mandekalu
La tête se dit salaba chez les gens du Mandé
SED: ni fò kun ye ayiye ayi ka lon ayi ye ka kuma mi fò a kòdòye midi
Cela vous [les apprenants] est expliqué pour que vous compreniez le sens de ce qui est récité
Ens: kusèbè xxx
Bien sûr xxx

L'élément remarquable de cet extrait se situe au niveau de l'explication qui fait suite à la énième reprise du mot « salaba » par OD. Nous faisons l'hypothèse (qui est par ailleurs confirmée par l'intervention de SED) qu'à cause de l'erreur récurrente sur ce mot, l'enseignant est amené à déduire que l'apprenant ne comprend pas ce qu'il récite. Le maître opte d'y remédier en donnant la signification du mot problématique, qui lui paraît nécessaire ici. La première explication qu'il donne « Salaba signifie la tête », est de nature synonymique. Après qu'il ait vérifié si l'explication était comprise, le kumatigi complète la substitution synonymique par une information qui précise que le mot « salaba » est tiré du malinké – probablement ancien, car non usuel dans leur propre contexte linguistique.

Nous assistons ici à une forme de régulation où l'explication est mise au service de la récitation. En effet, à travers l'usage du verbe « signifier », nous voyons que le maître recourt à la définition du mot problématique ; sans doute dans le but d'éviter à OD la même erreur sur un mot qu'il ne comprend pas. Il lui précise qu'il s'agit d'un autre registre linguistique en espérant que, dans ce cas précis, toutes ces informations puissent aider l'apprenant à mieux conceptualiser ce qu'il est appelé à réciter.

L'explication des mots problématiques par des mises au point internes à l'objet

Le recours au contenu ou à des éléments internes au texte pour expliquer des mots problématiques constitue l'autre procédé métalinguistique utilisé par le maître pour venir en

aide à ses apprentis. Comme le premier, l'usage de ce moyen est rare. Dans ce qui suit, nous présentons les deux cas que nous avons enregistrés à ce sujet.

Le premier cas relevé dans le corpus rend compte d'un échange discursif qui fait suite à un obstacle rencontré par OD dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des démarches de mariage (cf. séance intitulée : *Éloges / Démarches – Leçon mixte*). Cet obstacle survient dans une phase où il est demandé à OD de résumer les différentes étapes de la procédure. La tâche initiée par l'enseignant fait émerger quelques difficultés. La première montre que l'apprenant ne maîtrise pas encore la démarche. Il n'arrive pas à faire le compte-rendu détaillé de la procédure. Dans l'extrait qui suit, on constate qu'il se trompe d'étapes :

OD : [...] bè ta ni woro ye / o woro fòlo a bè a fà / o ma ko nyina ye o ta
[…] **s'ils acceptent alors le griot amène par la suite les colas qu'on désigne / enlevées par la souris**

Le maître le corrige immédiatement en indiquant le nom exact de l'étape :

Ens: woro woH woro tan gwansa
Col coH dix colas seulement

La reprise que fait OD confirme l'hypothèse à propos de son manque de maîtrise, car il conçoit deux désignations différentes comme synonymes d'une seule et même étape :

OD : woro tan gwansa ni a bè fò / o ma ko nyina ye o ta
Les dix colas seulement qu'on appelle / enlevées par la souris

Face à cette nouvelle difficulté, le kumatigi attire son attention sur le fait qu'il s'agit des désignations de deux étapes bien distinctes de la procédure :

Ens: huhum woro tan gwansa de fòlò bè bò a be fò o ma ko nyina ye o ta / xxx filanan a bè fò o ma ko nyina na o ta / […]
Non c'est d'abord la phase dite des dix colas seulement qui sont en première position / xxx et la seconde phase est dite [colas] enlevées par la souris / […]

La réflexion qui est faite par le maître ici consiste non pas à donner une définition synonymique des mots « woro tan gwansa [dix colas seulement] » et « nyina na o ta [enlevées par la souris] » comme tente de le faire l'apprenant « les dix colas seulement qu'on appelle … », mais à essayer d'ancrer le tout dans la procédure qui fait l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, il remet les deux expressions dans le contexte général des démarches de mariage, dans le but de préciser qu'il s'agit de deux phases bien distinctes. Pour ce faire, nous constatons qu'il convoque des connecteurs temporels (d'abord / première position / seconde phase) qui, non seulement montrent qu'il parle de choses différentes, mais lui permettent surtout de mettre en exergue la successivité des étapes. Pour le kumatigi, il s'agit d'une information importante. Nous en voulons pour preuve l'emphase qu'il met dans la première partie de son intervention à travers l'usage de deux connecteurs (d'abord / première position) qui traduisent la même réalité, à savoir : l'antériorité de l'étape des « dix colas seulement » par rapport à celle des colas dites « enlevées par la souris ».

Comme on peut le constater, les explications qui sont données par le maître de la parole ne sont pas de l'ordre de la définition sémantique pure, mais tendent plutôt à apporter un éclairage par rapport au contexte général de l'objet de savoir. Dans la dernière intervention susmentionnée, il fournit deux informations concomitantes, visant à mieux éclairer l'apprenant. D'un côté la distinction est faite entre deux étapes bien distinctes du processus, et de l'autre il y a l'information sur leur successivité. En rapportant ces informations, le kumatigi choisit de privilégier le travail sur la compréhension globale de la procédure. Nous déduisons à partir de cela, que dans le cas présent le maître vise quelque chose de plus large, qui dépasse le cadre de la simple définition des mots hors de leur contexte, afin de régler le problème qui se pose à l'apprenant qui essaye, tant bien que mal, de s'adapter à la solution proposée par son formateur.

À l'opposé, nous constatons que dans le deuxième cas que nous avons répertorié, on observe un apport personnel de l'apprenant dans le processus métalinguistique d'appropriation de l'objet. En effet, dans la séance intitulée '*Enseignement et récitation des éloges*', le kumatigi et son apprenti se trouvent confrontés à un blocage de l'apprenant sur une série répétitive de trois noms contenus dans le panégyrique des Massalen. Malgré l'aide du maître qui fait par moments répéter après lui, OD continue à buter sur les mêmes vers, soit parce qu'il ne s'en souvient plus, soit parce qu'il ne retrouve plus l'ordre exact de leur succession dans l'éloge. Au regard de tous ces essais infructueux, le maître marque son

étonnement par une exclamation qui, pourrait-on dire, laisse en même temps transparaître un sentiment d'impuissance :

Ens: hum hum /alahuhak'bar
Non / Dieu est grand
simbo saba nin / e kagnale ka o differesi fò tio
Tu n'arrives pas à faire la différence entre les trois Simbo

Comme on peut le voir, l'étonnement du maître est également prolongé par un commentaire qui pointe le problème qui se pose à OD. En l'occurrence, il est question d'une incapacité de l'apprenant à différencier « les trois Simbo » contenus dans la série. En guise de prolongement de sa pensée, le kumatigi décide de les lister dans leur ordre d'apparition dans l'éloge, avant d'insister sur le fait qu'il s'agit-là des trois qui vont ensemble :

Ens: kani simbo / kabala simbo / simbomba tanyakati / ale sabaye nyokona
Kani Simbo / Kabala Simbo / Simbomba Tanyakati / ce sont ces trois qui vont ensemble

Il y a ici une esquisse d'explication par le genre. Le maître de la parole pointe le fait qu'il y a dans les panégyriques des familles de mots ou de noms qui vont ensemble. L'apprenant confirme effectivement la première remarque de son formateur sous une forme exclamative :

OD : alahuhak'bar xxx walahi / ni saba kèle ka n'tòré xxx
Vraiment Dieu est grand xxx / ces trois-là me posent trop de problèmes xxx

Après cette confirmation, les deux interlocuteurs reprennent les mêmes noms avant que la tâche de récitation de la totalité du panégyrique ne soit de nouveau confiée à OD. Ce dernier ne parvient pas au succès escompté ; cet échec amène le maître de la parole à revenir sur le commentaire déjà esquissé par lui auparavant :

Ens: Kani Simbo / Kabala Simbo / Simbomba tanyakati […]
o yòroni le bada i konodofili
C'est cette partie là [de la récitation] qui est compliquée [pour toi]

Pour faire suite aux commentaires du kumatigi, OD traduit lui-même la perception de la situation par ses propres mots :

OD : safè a bè ye simbo ye sisan / mais
Tous sont des Simbo quoi / mais

Dans la même foulée, il pointe l'élément différenciateur de la série des « Simbo » dans son propre jargon que le formateur valide indirectement :

OD : […] n' ka u tògò de yu bòla nyòkòna / nan sera o yòro ma sisan bon xxx
C'est seulement les surnoms qui les différencient / dès que j'arrive à ce niveau j'ai de la peine à les mettre en ordre […]
Ens: / kani simbo ye a daminè di
kabala simbo / o ye a filanan di
simbo mba tanyakati o ye a sabana di
Kani Simbo est le premier Kabala Simbo le deuxième et Simboba Tanyakati le troisième

Dans cet extrait, si le maître isole clairement l'endroit problématique, relevons par ailleurs qu'il y a une forme de collaboration métalinguistique qui est établie avec son apprenti qui complète le constat du premier par une sorte de réflexion personnelle que nous considérons comme un apport non négligeable dans le processus dans lequel les deux sont engagés. Cette réflexion personnelle permet notamment à l'apprenant de se décentrer de sa difficulté en la nommant précisément dans son propre jargon (« c'est seulement les surnoms qui les différencient ») avant d'en confirmer la principale source (« j'ai de la peine à les mettre en ordre »). En guise de ce que nous considérons ici comme une approbation de la réflexion de l'apprenant qui identifie la source de son problème, même s'il ne dit pas s'il s'agit effectivement des « surnoms » ou pas, le kumatigi fait écho aux propos de ce dernier en précisant l'ordre de succession des trois noms dans le panégyrique qui en constitue le contexte général.

Conclusion

L'étude des interventions à dominante métalinguistique montre que le travail dans ce sens est déclenché par les difficultés rencontrées par les apprenants à qui l'enseignant fournit des éléments censés leur apporter une aide ponctuelle pour mieux réaliser l'activité en cours. Dans ce sens on peut dire que ces interventions constituent essentiellement des régulations locales. Le travail qui en résulte se focalise uniquement sur deux points. La définition constitue le premier point utilisé par le maître qui, en plus de passer par les synonymes, complète son propos par un ancrage linguistique.

Le deuxième point concerne des mises au point spécifiques à l'objet. Dans le cas des démarches de mariage par exemple, nous constatons à travers l'usage des connecteurs temporels que la régulation dont il y est question est de l'ordre de la planification ; celle-ci est liée au contenu de l'objet qui se conçoit par étapes successives que l'enseignant cherche à faire distinguer à l'apprenant. Dans le cas des panégyriques, nous voyons également qu'avec l'indication de l'existence de certaines familles de mots qui vont ensemble, l'information donnée à l'apprenant tend à expliquer comment ce genre fonctionne.

Cependant, au regard de l'ensemble des séances, malgré la présence de quelques cas d'interactions métalinguistiques, force est de constater qu'il n'y a pas de travail systématique sur la langue même. Les cas que nous avons développés sont uniques, les interlocuteurs se retrouvent très rarement en situation de développer des commentaires métalinguistiques. Compte tenu de la nature des objets qui sont transmis, cette situation paraît curieuse, d'autant que, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les apprentis sont, par moments, confrontés à des problèmes de lexique et de compréhension. La situation dont il est question ici montre sans doute que dans le cadre de cette formation, il n'y a pas une tradition stabilisée de description de la langue.

Pour Jansen (1998)[153], cette situation se prête tout à fait au genre panégyrique car, déduit-il de son étude sur l'appropriation de l'épopée mandingue :

[153] Voir également Jansen (2000, p. 28) qui développe la même idée au sujet des enfants à qui certains interdits sont enseignés par rapport à l'usage des panégyriques en public.

> Le plus important ce n'est pas le sens des mots, mais la connaissance des prescriptions sociales d'usage : le texte en soi ne se discute pas ; ainsi une meilleure version de l'épopée de Sunjata serait par exemple définie comme une collection de mots récitée par la bonne personne dans un contexte particulier (p. 3).

Si nous nous en tenons à la réflexion de cet auteur, le nombre d'occurrence très limité du travail sur la langue est typique des pratiques de ce contexte social. L'accent semble mis ailleurs. Les efforts semblent concentrés vers le bon usage des textes oraux. Au lieu de travailler la sémantique, on privilégie des aspects qui sont de l'ordre du savoir-dire ou savoir-faire communicationnel, c'est-à-dire qui respectent les différents canons sociaux de l'usage des textes oraux en contexte. Ce sont ces aspects que nous essayons d'appréhender dans la rubrique qui va suivre et sur lesquels nous reviendrons dans la conclusion du troisième sous-chapitre pour les besoins d'une comparaison plus générale.

LA PRÉSENCE DU MÉTACOMMUNICATIF DANS L'INTERACTION AVEC LES APPRENTIS

Dans la rubrique précédente, nous avons relevé que très peu de travail était fait sur la langue, car l'accent était davantage mis dans la maîtrise des canons de la communication en vigueur dans le contexte social où évoluent les griots mandingues. À ce sujet, recenser tout ce qui va dans ce sens et qui est dit à propos de la communication n'est pas dénué d'intérêt dans le cadre de la formation que nous observons. Bien au contraire, cela contribue à révéler les points qui font l'objet d'une distanciation (de la part des principaux concernés) et que nous avons identifiés comme étant de l'ordre du métacommunicatif. Nous intéresser à ce volet revient en quelque sorte à orienter notre regard vers ce qui est de l'ordre du savoir-faire communicationnel ; et vers ce qui touche aux fonctions sociales ou encore à la capacité de communication pendant la formation et qui est, éventuellement, susceptible d'en recevoir un impact par la suite.

Le discours cadrant du maître dans les séances d'enseignement

Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs séances de travail entre le maître et ses apprentis montrent une certaine volonté de la part du premier d'assurer un contrôle de l'activité en amont. Dans plusieurs cas par exemple, le discours cadrant (du maître) vise à

mieux organiser les séances. Nous l'avons relevé par le biais de l'analyse du discours du kumatigi dévoilant une sorte de plan général de la séance consacrée aux démarches de mariage, et nous avons souligné le type de contrôle que cela pouvait générer entre les partenaires de l'interaction. Il s'agit à présent de voir quels renseignements supplémentaires nous pourrions tirer des autres pans du discours de l'enseignant, en lien avec des aspects communicationnels sur le déroulement de la séance.

Par rapport à la première orientation discursive que nous avons qualifiée de proactive, dans ce sens qu'elle permet d'organiser la séance en amont, en anticipant sur l'ordre des contenus qui vont faire l'objet d'un travail à venir, nous constatons que les autres aspects du discours du maître de la parole agissent sur un plan local. Ils servent à régler des problèmes ponctuels relatifs, la plupart du temps, à la distribution du tour de parole qui assure un meilleur déroulement de la séance de travail.

Le maître ne se contente pas seulement de donner la parole, mais il indique également à ses apprentis ce qui est attendu d'eux. Nous le voyons par moments demander de faire un compte-rendu, de hausser le ton, de répéter après lui, de réciter ou de reprendre une activité – fût-elle couronnée de succès ou pas ! – autant de gestes professionnels qui contribuent à orienter les interactions didactiques. Par delà cette orientation, ces interactions garantissent également un certain contrôle de l'activité par rapport aux objectifs[154] du formateur. La séance de travail ne va pas dans tous les sens, elle prend la direction que celui-ci veut bien lui donner. Par ce type de discours organisateur, on peut voir que le maître cherche davantage à donner la parole aux apprenants. Ces derniers sont véritablement mis au centre du projet éducatif, et c'est en fonction de ce qu'ils (re)produisent que le maître oriente la suite de la séance d'enseignement.

Parallèlement à cette distribution de la parole, nous notons l'existence d'un autre discours cadrant du maître qui agit, non pas sur la totalité de la séance mais à propos d'activités spécifiques. Dans des cas pareils, qui ne sont d'ailleurs pas très fréquents, nous relevons une forme d'intervention dont le point de départ est un organisateur proactif (Ausubel, 1960 ; Côté, 1982) qui vise à introduire ou à justifier une activité ponctuelle. Dans la séance intitulée '*Éloges et exemples du maître 2*' par exemple, nous voyons le formateur prendre la parole

[154] Nous partons ici du fait qu'à partir du moment où l'enseignant et l'enseigné sont engagés dans une relation didactique, le premier ne change pas d'activités pour rien, il le fait en principe par rapport à certains objectifs qu'il cherche à atteindre.

après une série de récitations. En guise de préambule (suite à la récitation d'OD), il indique à ses apprentis que l'activité qu'il s'apprête à faire est à considérer comme un exemplier de récitation de panégyriques :

> **Ens:** un hu:m òhò:n nin yé: omary dramé kanlé: […] komi karan dén lu dèsè lé yòrò mi na […] ne yèrè ba: fè ko o yòrò la télin
> **Oui ça c'est la parole d'Omar Dramé […] comme l'élève a récité à sa manière […] moi-même je vais maintenant montrer comment faire**

En l'occurrence, non seulement il y a une orientation et un contrôle de l'échange entre les interlocuteurs comme nous l'avons souligné supra, mais il existe un autre discours qui vise à donner du sens à ce qui se fait ou, dans le cas présent, à ce qui se prépare. Le maître réagit par rapport à la performance de l'un des apprenants puis indique qu'il va lui-même proposer le modèle de référence[155].

Le discours du maître sur les techniques de transmission

Dans le cadre de la formation, nous notons que le maître aborde également des thématiques liées à la manière de transmettre l'objet de savoir. Tous les cas que nous avons relevés à ce sujet sont la résultante de régulations locales[156] faisant suite à des blocages. Pour en illustrer les enjeux, nous allons, dans ce qui suit, considérer deux cas prototypiques.

Le premier cas concerne les outils d'enseignement. À cet effet, l'épisode qui nous éclaire le plus est celui qui fait suite à une négociation de délai supplémentaire (de la part de l'apprenant) pour mieux mémoriser les différentes étapes contenues dans la séance intitulée '*Démarche de mariage 2*'. L'apprenant qui se trouve en manque de ressources immédiates pour répondre aux sollicitations du maître soumet une demande :

> **OD :** a: karamòkò / sabula ni sén foni ntara ntara du kònò

[155] Nous y reviendrons dans la rubrique intitulée '*La déclamation du maître comme modèle de mise en bouche d'une louange*'.

[156] La régulation locale est à prendre ici au sens de Dolz & Schneuwly (à paraître) qui la conçoivent comme toute intervention de l'enseignant au niveau des interactions didactiques portant sur une dimension de l'objet en vue d'un ajustement de l'échange avec l'élève.

Ah mon maître / peut-être que si je pars à la maison

Xxx: ò:hò::n↑

Oui::

OD : ka ta: afènkè dòni dòni

pour essayer doucement doucement

Ens: ayiwa:

Oui

OD : donku: / wulada: / ya:ni wulada tiè awo: nbéna gnafò igni na

Donc / le soir / d'ici le soir je viendrai te relater les faits

Suite à cette demande d'OD qui traduit en même temps son aveu d'incapacité, un visiteur qui se trouve dans l'assemblée s'autorise à prendre la parole pour marquer son étonnement face au manque d'initiative de l'apprenant qui, par rapport à ses méthodes d'apprentissage, pourrait éventuellement se servir d'autres moyens comme l'écrit. Aussi demande-t-il directement à OD s'il ne sait pas écrire :

Vis: i fèn fèn gnè ta: wa:↑

Ne sais tu pas écrire↑

La réponse des garants de la tradition ne se fait pas attendre à ce propos :

Ens: u hum an tè fèn gbè dèla: xxx xxx

Ah non on ne l'écrit pas ah jamais xxx xxx

Ens: ò:hon

Non

Xxx: non an ma sèguè fòlòn

Non nous n'acceptons pas encore l'écrit

Ils précisent unanimement que (pour l'instant, du moins d'après l'un des locuteurs ci-dessus) l'usage de l'écrit est proscrit dans leur formation. Pour le kumatigi, en l'occurrence, l'apprenant doit obligatoirement mettre sa mémoire à contribution « il faut qu'il le retienne de tête ». La formation étant essentiellement fondée sur l'oral, on ne saurait tolérer l'usage de l'écrit. Pour lui, il ne fait aucun doute qu'en étant très appliqué, on peut parvenir à tout intégrer dans la mémoire dans l'optique d'une meilleure performance orale sans passer par cet outil d'emprunt (l'écrit) dont la tradition recommande de se passer. Il est à noter que le maître ne donne pas les raisons de ce refus.

Pour un auteur comme Amadou Hampaté Ba (1991), qui a essayé de comprendre pourquoi l'écrit n'était pas valorisé dans ce contexte, les raisons sont à chercher dans la philosophie traditionnelle. Il livre à ce propos les paroles du vieux sage Tierno Bokar qui explique que la tradition préfère privilégier le savoir, car :

> L'écriture est une chose et le savoir en est une autre.
> L'écriture est la photographie du savoir,
> Mais elle n'est pas le savoir lui-même.
> Le savoir est une lumière qui est en l'homme.
> Il est l'héritage de tout ce que les ancêtres ont pu connaître
> Et qu'ils nous ont transmis en germe,
> Tout comme le baobab est contenu en puissance dans sa graine. (p.197)

Cependant comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, nous constatons (dans un autre cas toujours en lien avec l'outil d'enseignement) que le kumatigi n'est pas spécialement avide d'informations quand il faut expliquer la position de la tradition sur des thèmes similaires. À titre d'exemple, dans l'épisode que nous avons identifié comme dénotant d'un problème d'inhibition proactive (dans la séance '*Éloges / Démarches – Leçon mixte*'), nous avons souligné la volonté du maître de la parole d'expliquer les raisons de son refus d'usage de la langue française. En effet, dans une phase de Q/R nous relevons que le kumatigi est stupéfait de constater que son apprenti a tendance à recourir à des termes français pour désigner certaines étapes de la procédure de démarche de mariage. Aussi n'hésite-t-il pas à stigmatiser ce problème récurrent chez OD. Bien plus, nous constatons qu'il prend vraiment le temps de lui expliquer les raisons de ce refus en lui rappelant l'importance de la fidélité aux versions originales de Kéla qui, comme nous l'avons relevé plus haut, sont valorisantes pour le locuteur qui, par cette maîtrise, prouve également qu'il a été formé dans ce centre de tradition.

Le deuxième cas prototypique illustrant le discours du maître sur les techniques de transmission touche à la méthode. Le contexte qui précède cette situation discursive est quelque peu spécial. Le formateur se trouve face à un blocage systématique de l'apprenant (AD). Tout ce qu'il essaye comme moyen pour guider ce dernier se solde par un échec. C'est alors qu'il demande à l'autre apprenti (OD) de prendre le relais du guidage de la récitation :

Ens: eh eh eh daramé

Eh Dramé

OD : naamu

Oui

Ens: yòro ni fò a ye

Il faudrait lui réciter cette partie

Sans attendre le signal de son collègue, AD lance la récitation du premier vers :

AD : da mansa wulani

Danmansa Woulanin

Mais il est stoppé dans son élan par la désapprobation du maître qui insiste sur le fait qu'il doit d'abord écouter OD :

Ens: ayi daramé la mè

Non écoute Dramé

OD choisit de faire travailler son collègue (AD) sur la base du geste E/R (*énonciation/répétition*). Seuls les deux premiers vers sont énoncés puis répétés, l'un à la suite de l'autre. Le maître de la parole n'hésite pas à intervenir en cas de nécessité. C'est le cas par exemple, lorsque OD fait une erreur sur le deuxième vers qu'AD reproduit aveuglément :

OD : da mansa wulatanba

Danmansa Woulatamba

AD : da da mansa wulanitanba

Da Danmansa Woulanintamba

Ens: hu:m hu:m …

No:n no:n …

Le kumatigi réfute le modèle proposé ainsi que la reproduction qui en est faite, puis fait reprendre la récitation depuis le début en proposant le vers correspondant. Pour la suite, OD réussit à faire réciter les deux vers à son collègue à plusieurs reprises. Suite à ce succès, le maître interpelle OD et sans expliciter son propos, il lui demande (en récitant les vers concernés) d'aller jusqu'au quatrième vers :

Ens: **(pointe son doigt sur Dramé)** eh drame
Eh toi Dramé
OD : naamu
Oui
Ens: a fò a ye ko è da mansa wulani / ani wualatanba/ tukuru ni kacinè / kacinè ta kacinè sa / ò o fò a ye
Il faut lui dire que c'est
Danmansa woulani /
Et Woulatamba /
Toukourou et kassinè /
Kassinè ta et kassine sa /
Dis-le lui donc

OD fait répéter cette série de quatre vers à AD plusieurs fois. À la énième reprise, les deux sont interrompus par le maître qui donne un conseil à OD sur la manière de prolonger leur travail :

AD : euh da mansa
Euh Danmansa
Ens: i bada fò son / e bè a to a ka fò
Quand tu récites il faut parfois le laisser continuer seul
OD : huhu:m ahiuwa
D'accord
Ens: i bè kò saké a kan a dò /
Tu reprends alors dès le début

En somme, ce qui se joue dans cet exemple prototypique trouve tout son intérêt dans les deux derniers tours de parole. Ce qui se passe au début nous prépare à l'intervention du maître sur la méthode de transmission. Pour mieux comprendre cet enjeu, rappelons que face au constat d'échec qu'il fait, le kumatigi fait appel à un deuxième (OD) apprenti afin qu'il entraîne le premier (AD). Ainsi, OD prend momentanément la place de l'*apprenant-expert* (Behrent, 2002) qui est formellement confirmé par le formateur qui demande à AD de suivre les directives de son collègue. À travers ce choix méthodologique du maître, il est possible de penser que celui-ci fait de la proximité des deux apprenants une source d'émulation ; à savoir, que la performance de l'un (OD) soit perçue par l'autre (AD) comme pouvant être à sa portée et, par ricochet, produise l'effet escompté pour résorber le blocage auquel ils sont confrontés.

Par delà ce choix, nous constatons que le kumatigi montre également à OD comment procéder. Deux éléments sont à relever à cet égard.

Dans un premier temps, le maître indique à l'apprenant-expert qu'il est possible d'augmenter le nombre de vers afin d'assurer la progression de l'apprentissage. Il s'agit ici du principe de progression par paliers que nous avons déjà explicité. Dans un deuxième temps, le formateur constate que le travail dirigé par OD est uniquement répétitif. Dans l'optique d'aller plus loin dans cette activité d'enseignement et d'apprentissage, il conseille à celui-ci (OD) de laisser parfois AD continuer tout seul. Sans la nommer, le maître de la parole montre aux apprenants la nécessité d'une dévolution. Le travail en collaboration gagnerait, semble souligner le maître ici, à être alterné avec un travail en autonomie. En donnant ce conseil, il confirme l'idée selon laquelle le fait de passer par cette nouvelle phase de travail pourrait constituer un apport supplémentaire dans leur quête. En nous référant à l'analyse des blocs prototypiques que nous avons réalisée plus haut, il est possible de dire que l'apport escompté serait de l'ordre de la vérification et/ou de l'ordre de la consolidation. En effet, en donnant la possibilité à AD de se confronter tout seul à la tâche, les experts et l'apprenant pourraient ainsi jauger le niveau de maîtrise de celui-ci, et/ou lui permettre de consolider le savoir qui est en jeu dans cette interaction.

Le discours du maître sur les techniques d'ancrage des éloges dans la narration

Il s'agit ici d'un cas unique dans l'ensemble de notre corpus. En revanche, il traite d'un geste professionnel que nous avons plusieurs fois observé dans la pratique des griots et, notamment, lors des séances de répétition préparant la grande cérémonie du Kamabolon 2004 que nous avons analysées supra (cf. chapitre VII). Même s'il n'est que sommairement évoqué comme nous le verrons plus bas, il s'agit bel et bien d'un geste important qui mérite d'être développé.

Ce cas advient (cf. *Enseignement et récitation des éloges*) dans une phase d'explication du contexte historique de l'opposition symbolique entre deux personnages légendaires : le grand prêtre Soma Djobi et Soundjata Kéita. En effet, suite à une récitation de l'éloge de l'ancêtre des Konaté (Soma Djobi) bien maîtrisée par OD, le maître décide de lui donner des détails étiologiques :

Ens: yoro mi fo kan ni/ makan sinjara ni a korotchè damansa dagatuman kèlè/ o ya

kalifa folo kèla djonan/ somman djobi
Ce dont on parle ici/ c'est le début du conflit entre Magan Soundjata et son frère aîné Damansa Dagatouman/ Ce conflit s'est d'abord déclenché [sous cette forme]/ chez Soma Djobi

S'ensuit alors une longue explication de l'origine et des détails de cette forme de conflit qui se matérialise tout d'abord par l'affrontement entre Soma Djobi et Soundjata Kéita. Dans le cours de la narration de cet affrontement symbolique, le kumatigi intègre une partie de l'éloge de Soundjata :

OD : […] naamu
[…] Oui
Ens: montchè
OD : naamu
Oui
Ens: a séra yé/ o tuman makan sinjara walé dozoya yoro/ a nanan/ eh... soman djobi ko ndéri ni tché / a ko montché/ a ko muné foni ko so / a ko ki korotchè ni komin/ a ka**...** do n'bolo a ko ka na di man/ iya ko n'ka sigi filè / ko ni sigi tora ila ko n'ki faga/ Oh ko tabarikala/ kou ka sabari folo/ m'béta min ka duminikè/ lonan siman gbèni/ djètigi lébifè
il arriva/ au moment où Magan Soundjata était à la chasse/ Lorsque Soundjata rentra/ Soman Djobi lui dit bonjour mon ami / celui-ci répondit montchè **/ Soundjata [qui avait un pressentiment] demanda ce qui s'était dit au village en son absence / Ton frère aîné a entendu parlé de toi il m'a remis xxx afin que je te le remette/ Il demande que je fasse xxx Si tu perds / [dans ce cas] je dois te tuer / répondit le grand prêtre/ ah gloire à Dieu / fit Soundjata/ je te demande pardon pour le moment/ je vais d'abord m'abreuver et prendre un repas/ ensuite je serai à toi/ Si l'étranger xxx C'est qu'il a un hôte xxx**
OD : naamu
Oui
Ens: **[enchaînement de la narration et de l'éloge]** Simbon a wala ki wi min/ ka duminikè sinfla min tèwala kawafaka
jakuman wala simou **[Maître des lions]**
kungulu tiè ba **[Pourfendeur des grosses têtes]**
jara konate **[Jata Konaté]**
jawalu faga ba **[Déchireur de grandes bouches]**
jara konate **[Jata Konaté]**

dugu minan dugutila **[Qui prend le village du chef de village]**
simbo yé magara **[Ce Simbon se manifeste]**
kien mina kientigila **[Qui prend l'héritage de l'héritier]**
simbo yé magara **[Ce Simbon se manifeste]**
dugu yoro **[Qui donne forme au village]**
dugu tigi yoro **[Qui donne forme au chef de village]**
kien yoro **[Qui donne forme à l'héritage]**
kientigi yoro **[Qui donne forme à l'héritier]**
dunan tan **[Qui joue au tambour]**
dundun jugu fo baga **[Qui joue au dangereux tambour]**
toman jugu kèba **[Qui fait de dangereuses randonnées]**

OD : naamu
oui

Ens: simbo wara ka wa dumuni kè
Simbon est allé prendre son repas

OD : naamu
Oui

Ens: a nan a ko/ soman djobi
À son retour il dit/ Soman Djobi

OD : naamu
Oui

Ens: mon ni dalakan né / ko nalè ko an ka sé i fé
On se doit de respecter la parole donnée / Je suis de retour comme promis

À la suite de cet intermède, le maître poursuit la narration explicative jusqu'à la victoire de Soundjata. C'est alors qu'il indique à OD que c'est à ce niveau qu'il peut relancer l'éloge de ce dernier :

Ens: ah a ko yé tignan fo / ki korotchè ya **xxx** sani minan ki ka ta/
ayuwa/ ki ka daminan yé
Ce dernier [Soma Djobi] dit tu as raison/ tiens le xxx **de ton frère aîné et va-t'en** /
Bien / toi tu peux relancer à ce niveau

OD est surpris par cette information et fait une demande d'éclaircissement à son maître, qui lui donne l'information requise :

OD : ka djumin daminan

Relancer quoi

Ens: mankan sédjara

[L'éloge de] Soundjata

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le maître ne s'étend pas vraiment sur des explications qui montrent comment ancrer le panégyrique dans une phase narrative. Cependant, dans l'extrait qui vient d'être commenté, il est possible de relever deux points qui éclairent sur cette technique d'ancrage. Dans un premier temps, nous constatons que le kumatigi insère une partie de l'éloge de l'ancêtre des Massalen (Soundjata Kéita) dans le cours de la narration. Cette louange est insérée sans discours introductif de la part du maître. Cette insertion pourrait quelque peu surprendre, car le contexte immédiat de la communication n'y prépare pas non plus. En effet, rappelons que cet échange explicatif (à base de narration) est plutôt déclenché par la récitation de l'éloge de Soma Djobi (réalisée avec succès par OD). L'explication qui s'ensuit est censée éclairer l'apprenant, par rapport au contexte historique qui a donné lieu à ce bout de louange. Mais, comment expliquer que, tout d'un coup, le maître insère un autre éloge ? Il faudrait remonter au début de cette séance d'enseignement et d'apprentissage pour y trouver un début d'explication. En effet, nous constatons que dans la phase liminaire à l'enseignement, le maître annonce le programme de la séance de travail :

Ens: kalan yé findi/ an bé turabu kalan/ allamadégnan fana kalan/ un bo fana gnafu i yé

L'enseignement simple peut être pris comme l'apprentissage dans un livre/ mais il y a aussi l'apprentissage d'autres choses de la vie sociale/ je vais t'expliquer cela également

OD : On hon

Oui

Ens: an ka kuma bé kila mogo min ka bi, mogo fila

Nos dires d'aujourd'hui vont porter sur deux personnages légendaires

OD : on hon

Oui

Ens: Konaté lu môkè,

L'aïeul des Konaté

OD : konatè môkè

L'aïeul des Konaté

Ens: Massalen lu môkè

L'aïeul des Massalen

OD : on hon

Oui

Dans le programme qui est décliné et que nous considérons comme un organisateur avancé, nous constatons que le maître fait la promesse d'enseigner d'*autres choses* qui vont au-delà du simple apprentissage (qu'il compare ici au livre). Pour ce faire, il indique que ces enseignements se feront autour des deux personnages légendaires que sont Soma Djobi et Soundjata Kéita. Ceci pourrait en partie expliquer la raison de l'insertion de l'éloge de Soundjata faite par le maître. Cette insertion cadre avec le programme annoncé : après la récitation de l'éloge de l'aïeul des Konaté (le grand prêtre Soma Djobi), le maître introduit celui de l'aïeul des Massalen (Soundjata) au détour d'une narration qui fait le lien entre les deux.

En considérant le contexte immédiat de cette insertion, il est possible de voir que si l'éloge n'est pas introduit par un discours, il advient néanmoins à un moment crucial de la narration. Il s'agit du moment où Soundjata promet de relever le défi du grand prêtre, après qu'il a bu et mangé. Dans un pareil contexte, le but d'une telle insertion ne consisterait-il pas à galvaniser le héros avant une confrontation aussi cruciale ? Si tel est le cas, nous pouvons alors affirmer que ce qui est réalisé par le maître constitue un modèle d'insertion d'éloges dont il est possible de s'inspirer. Plutôt que de dire comment on doit faire, le kumatigi démontre ici par l'exemple. Il prépare le terrain, puis insère une louange en guise d'encouragement au héros légendaire à qui il parle comme s'il était présent. Cette démonstration n'est rendue possible que grâce à l'usage de l'*apostrophe*, procédé littéraire qui offre la possibilité d'adresser la parole à un allocutaire absent, animé ou non.

En dehors de cette insertion directe nous relevons, dans un deuxième temps, que le prochain point d'ancrage de l'éloge est préalablement signalé par le kumatigi à son apprenti comme étant l'endroit opportun pour le faire « Bien / toi tu peux relancer à ce niveau ». Le maître n'est pas non plus très explicite ici ; et l'invitation qui est faite à OD le surprend quelque peu. Malgré cet effet de surprise, il est néanmoins possible de souligner que par ce discours qui fait suite à une phase narrative, le formateur indique précisément à son apprenti l'endroit où il est possible d'insérer un éloge. Il fait une sorte de pointage d'un possible lieu d'insertion de l'éloge. Après avoir lui-même inséré une partie de cette louange dédiée à Soundjata, il lui revient à présent de pointer le lieu de transition à travers une dévolution de la

tâche à l'apprenant. Il indique donc à ce dernier que c'est « à ce niveau » qu'il peut prendre le relais pour – comme il est précisé plus tard – faire l'éloge de Soundjata.

Si le premier mouvement d'insertion de la louange a été perçu comme une forme de galvanisation ou d'encouragement au héros qui s'apprête à défier le grand prêtre Soma Djobi, le second mouvement se présente comme une forme d'hommage au héros vainqueur. En effet, l'endroit qui est indiqué à OD comme idéal pour faire cet éloge correspond, dans la narration, au moment où Soma Djobi capitule, donne à Soundjata un objet appartenant à son frère, puis l'invite à poursuivre son chemin sans qu'il n'y mette d'entrave. En somme, il est question ici d'un moment charnière où la victoire finale demande à être saluée par un éloge dédié au vainqueur. C'est en tout cas ce que semble indiquer le formateur à son apprenti, lorsqu'il cède le tour de parole à ce dernier.

La déclamation du maître comme modèle de mise en bouche d'un éloge

La précédente rubrique a permis de mettre en évidence une déclamation partiellement réalisée par le kumatigi dans le cours de la narration. Comme nous l'avons souligné, l'objectif était plutôt orienté vers la présentation de quelques possibilités d'ancrage d'éloges dans une phase narrative. Il est à signaler que l'analyse du synopsis nous permet de relever un cas prototypique où la récitation solitaire de l'éloge est présentée comme modèle possible de déclamation par le maître.

En effet, dans la séance « Éloges et exemples du maître2 », le kumatigi fait réciter une série de sept éloges à OD. À la fin de cette série qui, à quelques égards, est plutôt réussie[157], le formateur prend la parole et souligne que ce qui vient d'être écouté ne représente que la parole de son apprenti :

> **Ens:** un hu:m òhò:n nin yé: omary dramé kanlé: lansinè djabaté ka karan dén kè: kanlédi / kafò nin ye omary daramé kandi
> **Oui ça c'est la parole d'Omar Dramé ceci est donc la voix de l'élève de Lansiné Diabaté / disons que c'est la parole d'Omar Dramé**

En guise de prolongement, il reprécise le contrat didactique qui les lie, tout en rappelant l'objet de la présence de l'apprenti dans le village de Kéla :

[157] L'apprenant ne fait que deux erreurs sur toute la série.

Ens: lansinè djabaté ka karandén kè kanlédi kabò kéla
La parole de l'élève de Lansiné Diabaté de Kéla
OD : naamu
Oui
Ens: a bòra afaso konatò karan gnini
Il a quitté son village natal pour venir à la quête du savoir du maître
OD : naamu
Oui

Le maître insiste de nouveau sur le fait qu'il s'agit de la parole de l'apprenant :

Ens: a kuma kan lé nindi
C'est sa parole

Puis, il annonce ce que lui-même se propose de faire, non sans avoir rappelé que la récitation qu'ils ont écoutée n'était qu'une adaptation d'OD :

Ens: komi karan dén lu dèsè lé yòrò mi na
Comme l'élève a récité à sa manière
OD : naamu
Oui
Ens: ne yèrè ba: fè ko o yòrò la télin
Moi-même je vais maintenant montrer comment faire

Comme pour opposer sa version à celle de l'apprenant, on peut relever que grâce à la marque d'emphase dans le tour de parole ci-dessus, le maître de la parole cherche à se démarquer de la production d'OD en contrastant « sa manière » à ce qu'il (le maître) s'apprête à réaliser, c'est-à-dire : « montrer comment faire ».

Après une petite pause respiratoire, le kumatigi déclame le premier vers de l'éloge des Traoré :

Ens: / da mansa wulani

OD répète après lui, mais le maître lui fait signe (de la main) d'arrêter de le faire, donc – pourrait-on déduire – d'écouter attentivement tout simplement :

OD : da mansa wulani **(l'enseignant fait un geste de la main à OD)**

Suite à cette mise au point, le kumatigi reprend la déclamation depuis le début et enchaîne sept éloges au total.

Tel que nous l'avons souligné dans la phase d'analyse de cette séance (dans le chapitre VIII), des sept éloges déclamés par le maître, seuls quatre s'inscrivent dans le répertoire récité par OD. Associé au fait que cet apprenant ne commet que deux erreurs, il est possible de considérer que pour le kumatigi, il s'agit tout simplement ici de montrer comment un éloge bien maîtrisé devrait être mis en bouche. Le maître fournit ainsi un modèle de déclamation fait de diction accentuée (et forte) et de marquage de courtes pauses silencieuses entre certains vers.

En guise d'institutionnalisation à la fin de cette déclamation, le formateur donne la recommandation suivante aux apprenants :

Ens: ni yè:: matògòli kan kè sisan
les éloges que j'ai faits tout à l'heure
OD : na:mu
Oui
Ens: abi i hakili awò a fè xxx
il faudra xxx les garder à l'esprit

Après qu'il ait présenté sa déclamation comme modèle à retenir, il leur en préconise le mode d'emploi dans le contexte professionnel :

Ens: ayi ba:ra bo yan
Quand vous partez d'ici
OD : naamu
Oui
Ens: nayi takada: èh djama na: ayi ka dugu dugue
dès que vous arrivez dans vos régions respectives
OD : naamu
Oui
Ens: ayi kuma tò mògò meyi gnina
celui devant qui vous allez parler
OD : naamu
Oui

Ens: nayi bè kuma la ayi ba fò le ko n bòra: kéla
au moment de parler vous direz toujours que vous venez de Kéla
OD : naamu
Oui
Ens: lansinè djabatè le anH anH anH nkaramògò di
vous direz que c'est Lansiné Diabaté qui qui qui a été votre maître

Ce mode d'emploi[158] préconise de toujours introduire la déclamation des éloges par les précisions préliminaires ci-après :

- donner le lieu de formation ;
- indiquer le nom du maître.

Le kumatigi saisit l'occasion qui lui est offerte par la deuxième précision pour faire le lien avec la recommandation de départ (à savoir : bien retenir sa déclamation) ; il conseille à ses apprentis de l'utiliser comme modèle :

Ens: ayiwa: ne bè: djéliya ku ma fò gna: é:h fò gna: min ma
aussi de la manière dont il [le maître] pratique la jeliya [l'art du griot]
OD : naamu
Oui
Ens: ayi bi i djidja
vous devez vous efforcer
OD : naamu
Oui
Ens: ayi ka a fòtèn
pour en faire autant

En guise de garantie, le maître prend l'éventuel public à témoin, en précisant qu'il ne trouverait rien à redire s'ils (les apprenants) suivent son conseil :

Ens: nayi ya afòtén

[158] Le mode d'emploi du maître de la parole de Kéla semble, par ailleurs, être partagé par une plus large communauté de griots, du moins si nous nous en référons à certains éléments (d'il y a un peu plus de quarante ans) contenus dans l'autoportrait du griot Mamadou Kouyaté (cf. Niane, 1965) que nous avons présenté dans le premier chapitre. Nous constatons en effet que non seulement il se présente (en recourant à quelques éléments généalogiques), mais en plus, il précise le nom de son formateur « *Je tiens ma science de mon père Djeli Kedian qui la tient aussi de son père* ».

si vous dites comme cela [si vous parlez comme moi]

OD : naamu

Oui

Ens: mògò tè fa:ti bò ayi kun

personne n'aura quelque chose à redire là-dessus

De même, comme pour souligner un lien de cause à effet, il conclut sa réflexion par rapport à la reconnaissance du lieu de formation :

Ens: a lòn tò la o dò ko ayi bòle kéla

et c'est en cela qu'on saura vraiment que vous venez de Kéla

Ainsi, pour le maître de la parole, la performance devrait refléter le type de formation qu'on a reçu. Ce qui ressort des interactions précitées révèle un élément important de cette formation. On voit ici, en effet, une construction d'un aspect du genre qui repose sur sa dimension sociale. En dehors du contenu véhiculé par le genre, le maître tente de clarifier certains paramètres sociaux et physiques – (destinataires « celui devant qui vous parlez », « personne n'aura quelque chose à redire… », etc. ; espace « Lansiné Diabaté de Kéla », « vous arrivez dans vos régions… », etc. ; temps « au moment de parler… ») – qui contribuent à former le locuteur apprenant à un statut d'énonciateur. En insistant sur ces points et en indiquant ce qu'il faut dire lors de la prise de parole (à savoir : le nom du maître et le lieu de formation), l'apprenant est préparé à avoir l'attitude d'un énonciateur ; pas n'importe lequel, mais celui qui représente le site de Kéla. Ces informations ont également l'avantage de légitimer l'énonciateur.

Cependant, si la mention du responsable et du lieu de formation procure d'avance un certain prestige aux récitants, ces derniers se doivent néanmoins d'en mériter les retombées en calquant leur performance sur celle du formateur. Il n'est point question d'approximation ici, les apprenants se doivent (« vous devez vous efforcer » est-il rappelé) de reproduire le modèle du maître. Ce modèle étant connu du public, c'est à l'aune de la performance que celui-ci pourra juger de l'efficacité du récitant.

Une fois de plus, nous voyons se peaufiner ici le lien entre la formation et la future profession. La première, comme nous l'avons mentionné au chapitre VIII, se fait en permanence avec à l'esprit, les rudes exigences du terrain. Les griots ne sont acceptés comme véritables porte-parole que s'ils apportent quelque chose de plus à leur public qui n'est pas

ignorant de sa tradition. Les griots doivent constamment justifier leur statut d'expert. Et, une des façons de le faire, semble souligner le kumatigi, c'est d'appliquer les recommandations de la formation. Nous comprenons dès lors pourquoi, même en cas de succès apparent – comme dans le cas susmentionné – le maître n'hésite pas à exiger l'excellence en proposant des standards plus élevés (ici en l'occurrence, son modèle).

Le discours du maître sur le métier de griot

Il s'agit d'un thème qui revient plusieurs fois dans les échanges entre le maître et ses apprentis. Il est utilisé par le formateur comme mise au point à propos des responsabilités qui incombent au griot. Parfois, le kumatigi s'en sert comme leitmotiv pour encourager les apprenants à donner le meilleur d'eux-mêmes. En pareil cas, la mise au point survient à la suite d'une performance jugée inacceptable par le maître. Ce dernier se fait alors le devoir de rappeler ce qui est communément attendu du griot professionnel par la société, afin que l'apprenant se rende compte du chemin à parcourir, puis se motive par rapport à ce qui lui reste à faire pour être un bon énonciateur. Comme nous le démontrerons dans la prochaine rubrique, ces divers éléments convoqués par le maître se rapportent beaucoup plus au prestige de Kéla. Il suffira par exemple que l'apprenant n'articule pas distinctement, qu'il se trompe sur des termes archaïques distinctifs du lieu de formation, ou ne respecte pas l'ordre des vers, pour que le kumatigi lui rappelle la grandeur de l'image de Kéla, ainsi que la notoriété de sa version (tirée de l'épopée de Soundjata), qui ne sauraient être galvaudées par un apprentissage au rabais.

En dehors de cet emploi résultant d'un problème ponctuel, les mises au point du maître à propos des responsabilités du griot peuvent également avoir une portée générale. Dans la deuxième séance (intitulée *Démarches de mariage 2*), après un deuxième résumé de la procédure, le discours du maître prend de la distance par rapport à l'objet d'enseignement pour aborder des considérations liées au métier de griot. Cette prise de distance semble être la résultante d'une impression de la part du maître, d'un éventuel relâchement de l'apprenant par le fait qu'il a de la peine à retenir les différentes étapes de mariage qui lui sont présentées. Ainsi, le maître interrompt momentanément son activité *résumante*, pour justifier l'objet qu'il est en train de transmettre.

Pour ce faire, il commence par convoquer leur contrat didactique de base :

Ens: komi ayi nale gnamakalaya karan na
Comme vous êtes venus pour l'apprentissage du métier du griot
OD : un hun
Oui

Il oriente son discours vers l'objet d'enseignement et d'apprentissage :

Ens: è ehi woro tan ko nin fana
Cette histoire de dix colas
OD : naamu
Oui

Il présente cet objet comme un fondement du métier de griot :

Ens: o ye gnamakalaya ba: ra lédi
C'est le travail de griot
OD : waalahi
Au nom de Dieu [voilà c'est ça même]

Le kumatigi en profite pour donner plus de profondeur à son propos, en justifiant le pourquoi de ce fondement. Le métier de griot – semble alors souligner le maître – est fait pour la médiation :

Ens: kòrò gbèdè si tè gnamakalaya la: i ka adamaden hu ta fò
Le métier de griot n'a aucun autre sens si ce n'est parler pour l'être humain [pour l'autre]
OD : naamu
Oui
Ens: un hum
Eh oui
OD : (6")**(bourdonnement)** unhum karamoko
Oui mon maître
Ens: unhum↑ an gné nin de kan wagati bè
Eh oui↑ c'est sur cela que nous travaillons tout le temps

Nous constatons au dernier tour de parole ci-dessus que le maître insiste vraiment – comme on peut le voir à l'intonation montante et à la marque d'emphase – sur ce détail (concernant la

médiation). Ensuite, en guise de demande d'attention en vue des explications qu'il s'apprête à fournir de nouveau à propos de l'objet d'enseignement, le maître interpelle son apprenti et dévoile la suite du programme :

Ens: ayiwa: è:: dramé
D'accord Dramé
OD : naamu
Oui
Ens: an ka mandé:n / en muso bè gnini gnami ma
Chez nous dans le Mandé / le processus de demande en mariage d'une femme se fait d'une certaine manière
OD : naamu
Oui
Ens: / kè ti ka:ran na o lela
C'est cela que je vais te réexpliquer

Mais avant de le faire, le formateur commence par rappeler une nouvelle fois à l'apprenant, la raison de sa présence dans le site de Kéla

Ens: ayi na:le gnamakalaya nyini na
Vous êtes venus ici pour l'apprentissage du métier de griot
OD : naamu
Oui

Puis, au lieu d'entrer directement dans l'objet, il élargit le thème justificatif de la profession de griot à l'ensemble de ses fondamentaux. Dans le but de mieux les exposer, il choisit de recourir à une classification qui donne un ordre d'importance aux différents piliers de leur métier :

Ens: kòrò gbèdè si té gnamakalaya gnima
Le métier de griot n'a aucun autre sens si ce n'est ceci
OD : naamu
Oui
Ens: o:ho gnamakala ya fòlò
L'acte premier du griot est
OD : naamu
Oui

Ens: wo: ki djatigi ma:tògò di

faire des éloges de son maître

OD : naamu

Oui

Ens: / a a a filan nan

Le deuxième est que

OD : na:mu

Oui

Ens: i ba:da kèlè ye djatigi fila ni gnògon tè:

si tu te rends compte de dissensions entre deux de tes maîtres

OD : naamu

Oui

Ens: i bè ni tolo yamé

dès que ton oreille l'entend

OD : naamu

Oui

Ens: i bè wili

tu te lèves

OD : naamu

Oui

Ens: ko oko lè fò

tu en parles avec eux

OD : naamu

Oui

Ens: ko oban

afin de le régler

OD : naamu

Oui

Ens: ni yè kèlé mè:n gnamakala kè fè

Si en tant que l'un des gnamakalaw [Quatre Sages] tu constates une quelconque palabre chez ton maître

OD : naamu

Oui

Ens: è:h djatigi i ni gnògonttiè

Oui entre tes maîtres xxx

OD : naamu

Oui

Ens: tigna dugu fila ni: i dugu fila gnògon tiè

Oui entre deux villages

OD : naamu
Oui
Ens: ò:h ni ye gnamakala ya yèrè yèlè ma yèrè ku:ra ya:di
si vous honorez votre métier de griot
OD : naamu
Oui
Ens: ayi bè wili
vous [les griots] devez vous lever
OD : naamu
Oui
Ens: kuwa o délili kè
pour aller intercéder
OD : naamu
Oui
Ens: wo gnamakalaya: è dami na: di
Ceci est fondamental dans le métier de griot
OD : naamu
Oui
Ens: ayiwa: wo kòfè
Bien après cela
OD : naamu
Oui
Ens: fu:du sila: togoma
les démarches de mariage
OD : naamu
Oui
Ens: wo gnamakalaya sa:banan di /
alla sago i sago
constituent la troisième fonction du métier de griot, par la volonté de Dieu et par la tienne
OD : naamu
Oui

Cette indication des fonctions fondamentales du griot professionnel est complétée par une nuance du maître de la parole qui précise que les informations ainsi fournies par lui ne traduisent pas une vision personnelle, mais bien celle d'un peuple (les Mandingues) sur le sujet :

Ens: neyi ko nin fè mandén yan
Chez nous ici dans le Mandé
OD : naamu
Oui
Ens: yan gnama kalaya é::h borifèn ko bè kè gnami ma
voici en quoi consiste entre autres le travail du griot
OD : naamu
Oui
Ens: ò:h ole wodi
C'est cela

Cette réflexion que développe le maître de la parole à propos du métier de griot renseigne sur deux choses. Dans un premier temps, elle renseigne sur la conception que les griots ont de leur métier ; elle dit ce que les Mandingues attendent d'eux. Le kumatigi s'en sert ici pour faire prendre conscience à son apprenti des attentes du public. Par cette mise au point, nous pouvons dire qu'il espère le responsabiliser et susciter en lui plus d'intérêt vis-à-vis de ce qu'ils sont en train de faire et qui cadre avec les fondements de leur métier.

Mais, au-delà des informations explicitées dans cette réflexion, il est possible de souligner qu'en deuxième ressort, elle apporte indirectement un renseignement, que nous estimons important du point de vue de la recherche, sur la manière dont l'enseignement est pensé. À travers cette réflexion qui se fait sur les responsabilités du griot, nous retenons le fait que s'opère, parallèlement, une espèce de projection sur le futur métier. En d'autres termes, nous constatons ici que l'enseignement, ou plus largement la formation, ne perd pas de vue la pratique professionnelle. L'enseignement est pensé en fonction des exigences du métier. Un lien est réactivé entre les deux afin que l'apprenant mesure bien ce qui lui reste à faire pour répondre aux attentes des populations mandingues. Nous relevons donc que, du point de vue didactique, il y a des choses qui se jouent avec en point de mire l'exercice futur du métier par la préparation de l'apprenti au rôle d'énonciateur. Ainsi, l'idée qui émerge de ce contexte est que cet enseignement est principalement destiné à l'emploi dans le contexte professionnel qui n'est point perdu de vue, même dans les détails de l'enseignement.

Conclusion

Dans le précédent sous-chapitre, nous avons relevé que les interactions métalinguistiques traduisaient essentiellement des formes de régulations locales faisant suite à certaines erreurs des apprenants. Le présent sous-chapitre met en évidence diverses formes de régulations internes en fonction de l'orientation des réflexions de l'enseignant. En début de séance par exemple, nous constatons que celui-ci adopte une posture qui lui permet de se décentrer de l'objet à travers un discours cadrant ou proactif qui annonce sur quelle base la séance sera organisée. Nous voyons dans cette approche une forme d'organisateur avancé qui donne la possibilité autant à l'enseignant qu'à l'apprenant d'avoir un meilleur contrôle de leurs activités.

En cours de séance, cette régulation porte sur des modèles ou techniques permettant de faire des mises au point ou d'améliorer la performance des futurs griots. S'agissant des techniques de transmission de l'objet panégyrique par exemple, le maître de la parole profite par exemple de l'aide qu'un apprenant expert apporte à son collègue en difficulté pour expliquer sa méthode d'enseignement par paliers progressifs. En quelque sorte, une décentration est opérée vis-à-vis de l'objet pour montrer comment on peut le transmettre. La même décentration est rélisée par le maître pour montrer à l'apprenant comment ancrer un panégyrique dans une phase narrative. Nous voyons que si l'apprenti griot est entraîné à mémoriser des éloges qu'il peut déclamer pour rendre hommage à des personnes présentes dans le public, il est également préparé à les agencer à une phase narrative. Cette préparation s'étend jusqu'à la présentation d'un modèle de mise en bouche qui doit refléter le type de formation reçu. Les réflexions que le maître de la parole tient sur le métier de griot vont également dans le même sens. De plus, elles montrent que l'enseignement est pensé en fonction des attentes sociales ; d'où l'emphase que le kumatigi met à préparer son apprenti au statut d'énonciateur qui ne consiste pas seulement à connaître un texte, mais à le dire en tenant compte des exigences du contexte social. L'emphase du maître de la parole consiste également à préparer le futur griot professionnel à un rôle de représentant du centre de Kéla. Ainsi, en plus de préparer l'apprenti au statut d'énonciateur, le maître lui définit également un point d'ancrage social : l'énonciateur auquel il est préparé doit toujours parler au nom de son centre de formation. S'il y a un prestige à parler au nom de Kéla, l'énonciateur doit aussi se montrer à la hauteur des attentes suscitées par ce statut.

L'APPORT DU MÉTADISCURSIF DANS L'INTERACTION AVEC LES APPRENTIS

Dans le cadre de la formation des griots que nous observons, le métadiscursif occupe une place de choix. Il permet, en effet, de mieux cerner les enjeux didactiques qui se présentent en situation interactive. Nous nous proposons donc ici de traiter des réflexions, plutôt pragmatiques, à propos de discours déjà tenus ou en train de se tenir afin de faire ressortir ces différents enjeux. Pour ce faire, nous nous inspirons de trois thèmes qui sont constitutifs du triangle didactique.

Le contexte particulier lié à la tradition mandingue fait que c'est principalement l'expert (en l'occurrence, le kumatigi) qui prend de la distance pour faire des commentaires sur l'activité en cours ou sur l'apprenant. C'est la raison pour laquelle les différentes réflexions en rapport avec les éléments du triangle didactique seront particulièrement étudiées dans ce sous-chapitre à travers le discours du maître de la parole.

À ce sujet, le premier point va analyser le discours du maître de la parole sur l'objet d'enseignement. Il sera question ici de traiter des réflexions du formateur sur l'objet médiatisé. Le deuxième va rendre compte du discours réflexif sur l'apprenant. Le troisième point va en quelque sorte concerner le discours sur l'enseignement. Pour nous, il sera question d'analyser ce que le maître fait ou indique comme étant important pour la transmission du savoir.

À l'intérieur de chacun de ces points constitutifs du triangle didactique, nous ne retiendrons que les cas prototypiques qui rendent le mieux compte des différentes trames de contenus qui concourent à étoffer le thème en question. Notons que l'accent est mis davantage sur le contenu que sur la succession de tous ces éléments.

Le discours du maître sur l'objet d'enseignement

La situation interactive – dans laquelle sont placés enseignant et apprenants en vue de la transmission de l'objet de savoir – donne lieu à de multiples réflexions touchant au triangle didactique. Cependant, dans la présente rubrique, nous nous proposons de nous limiter essentiellement aux types de réflexions qui touchent uniquement à l'objet en cours de médiatisation (c'est-à-dire sans pour autant avoir des répercussions plus générales sur la valeur de l'enseignement et de l'apprentissage que nous aborderons dans la prochaine

rubrique). Au regard de nos analyses, ces réflexions comportent les cinq orientations principales (par rapport à l'objet d'enseignement) ci-après :

- la quête d'information auprès des apprenants ;
- l'objet en tant que support d'enseignement (sous l'angle de sa matérialité) ;
- le contexte historique de l'objet ;
- les liens de l'objet d'enseignement avec le présent ;
- les précisions ponctuelles sur l'objet.

La première orientation concerne les moments de quête d'informations auprès des apprenants. En général, ils interviennent en début de leçon et peuvent par ailleurs être précédés d'une brève introduction du maître qui présente l'objet d'apprentissage avant d'interroger l'apprenant sur les connaissances que celui-ci aurait par rapport à cet objet. Lorsque le kumatigi entame ce processus de quête d'information, son discours varie en fonction de la perspective qu'il adopte. S'agit-il d'un objet déjà abordé, que le formateur adopte la perspective de l'expert, du formateur ou encore de l'examinateur qui vérifie ce que l'apprenant a retenu. Les implications liées à cette approche ont déjà été traitées plus haut (cf. chapitre VIII). En revanche, si c'est la première fois que l'objet est abordé, le discours du maître est moins directif. Il adopte une perspective plutôt prospective qui le met dans la peau d'un curieux qui aimerait modestement obtenir des renseignements auprès d'un informateur. Nos analyses ont permis de relever plusieurs cas allant dans ce sens. Pour illustrer ces différents cas, nous en analysons deux qui sont prototypiques des objets d'étude dans lesquels ils apparaissent.

Le premier cas concerne les démarches de mariage. Il se présente après une explication magistrale du maître qui conclut son propos par la demande qu'il fait à son apprenti (OD) de lui rendre compte de la manière dont cette procédure se déroule dans sa région natale :

> **Ens:** un hun alaH oye denba le tadi ò: a la sako i sako / femiye: an fè manikala fudu iya o wolo de
> **Cela pour la mère oh par la grâce de Dieu c'est ce qui existe chez nous ici au Mandé au sujet du processus de mariage / est-ce cela qui existe chez toi là-bas tu nous le racontes aussi**

Comme nous l'avons vu ailleurs, l'apprenant répond à son formateur qu'il ne maîtrise pas la procédure de demande en mariage ; puis réitère sa volonté, tout en réaffirmant le but qu'il s'est fixé, de se former auprès du maître de la parole de Kéla :

OD : […]/ komi ne ye demèsin niye / ne ma: o sirawo tòkòma fòlon kwa / donc ne kòni nana a bè kalan/ e de fèyan sisan
[…] / Comme je suis jeune / je n'ai pas encore participé à une démarche de mariage / donc moi je suis venu pour tout apprendre / chez toi maintenant.

Dans le deuxième cas, qui concerne les éloges, le maître de la parole se trouve en face d'un nouvel apprenti (AD). Avant de lui enseigner le premier éloge, le formateur fait une brève introduction, puis s'enquiert[159] des connaissances du nouvel arrivant sur le sujet :

Ens: komi i nale kana: an magwè / jeliya: ko an ka jeliya: nyafò i ye / faranfasiya mi manakè jeliya la / ko an ka o fò i ye / ò antè kalo fò iye / hawuwa bada kè milo:n a ka sila mògò fila numa i bè a fè ka mi famuya ò / i bada kè mi lon o dò / i bè fò an ye / ò i bada fili yòrò midò / i bè i la tele olo / ala soko i sako
Étant donné que tu es venu chez nous pour apprendre la fonction du griot / toutes les explications y relatives que nous te dirons / seront véridiques / donc ce que tu connais des éloges que tu veux comprendre tu récites d'abord et si tu te trompes nous le corrigerons ensuite par la Grâce de Dieu

L'apprenant répond à la sollicitation de son maître :

AD : sako tiki ye ala ye / hawuwa: ka fò ko neye dò wèdè lon ma kiriki kan nan ntè fè wèdè foyi kòni lòn / nka nbè mi nòfè / oye tarawele / ani malewu ye / ni oye diarawuye / ò ole nòfè / ala sako i sako
Que la grâce de Dieu soit avec vous / donc dire que je connais quelques récits d'éloges / c'est faux non je n'en connais aucun / mais ce que je veux apprendre / c'est celui des Traoré et celui des Malé c'est-à-dire celui des Diarra / donc c'est ça que je veux / par la Grâce de Dieu

Comme on peut le voir, la réponse que le maître obtient à propos de sa question contient des informations non pas sur l'objet même – que l'apprenant dit ne pas maîtriser – mais plutôt

[159] Par rapport au fait qu'elle se situe au début du processus d'enseignement d'un nouvel objet, cette sollicitation ne pourrait-elle pas être comparée à une tâche de production initiale telle que définie dans les séquences didactiques de l'équipe genevoise (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) ?

sur le désir de ce dernier d'en obtenir des connaissances y afférentes auprès du kumatigi. Autrement dit, en guise de préambule, l'apprenant avoue son ignorance, puis renouvèle immédiatement à son maître le désir d'être formé par lui sur le sujet. Faisons à ce sujet remarquer que la réponse que donne ce deuxième apprenti est quasiment identique à celle préalablement donnée par OD dans un autre contexte.

La similitude de ces deux cas donne l'impression d'une routine locale régulant les rapports entre formateurs et apprentis. Mais au-delà, nous y percevons un intérêt lié au contrat didactique. En effet, ce genre de situations donnent lieu non pas à une renégociation du contrat didactique entre l'enseignant et l'enseigné, mais, dans le cas d'espèce, à un renouvellement de ce contrat qui leur permet d'asseoir certaines bases afin d'avancer sereinement. Preuve en est que dans les deux exemples, le maître approuve la démarche de ses apprentis (qui se résume en une réitération de leur désir d'être formé par lui), et promet à son tour de mettre tout en œuvre pour leur enseigner ce qui est véridique.

La deuxième orientation se focalise sur l'objet en tant que support. Il s'agit d'une réflexion qui intervient généralement dans des situations de blocage où des noms se répètent. C'est davantage dans la séance '*Enseignement et récitation des éloges*' que ce cas intervient, sans doute à cause de l'éloge des *Massalen* qui contient plusieurs séries répétitives. Nous en avons par exemple eu un aperçu dans la précédente rubrique (à propos du blocage de l'apprenant au sujet d'une série répétitive de trois noms « Simbon »). Dans des cas pareils, la réflexion faite à propos de l'objet peut se résumer en une espèce d'analyse de sa matérialité textuelle dans l'optique de fournir des pistes pour mieux l'appréhender. Nous en avons un exemple prototypique, qui renforce cette idée de recours à la matérialité textuelle comme moyen sémiotique pour expliquer certains éléments, dans la leçon intitulée '*Enseignement et récitation des éloges*'. Suite aux difficultés que l'apprenant éprouve à retenir une autre série répétitive de l'éloge des 'Simbon' (*kafara simboba tanyakati la/ kafara mansa bèlomu na/ kafara bèlomu dana la/* etc.), le maître interrompt la récitation pour expliquer qu'un éloge comprend plusieurs parties qu'il importe d'identifier afin de mieux en assurer la mémorisation :

Ens: matògòli beta bolo tsaman de fè / fò i ka yòròlu la kòlòsi
Les éloges ont plusieurs parties / il faut que tu prêtes attention à chaque partie
OD : hum hu:m
Oui

Ens: mi bè mi nya / mi bè mi nya
Surtout celles qui se suivent les unes les autres [qui sont répétitives]
OD : hum hu:m
Oui
Ens: i bè a ke tele
C'est comme ça que tu fais pour retenir

Contrairement au cas de la répétition du nom « Simbon », qui se focalise uniquement sur l'extrait problématique, ici une certaine distance est prise vis-à-vis du texte, analysé dans sa globalité. L'existence de plusieurs parties, dont le repérage s'avère important pour la suite, est soulignée.

Le maître recommande spécialement à son apprenti de faire attention aux séries dans lesquelles le même mot se répète à plusieurs reprises. Ainsi, en plus d'expliquer comment fonctionne ou se subdivise un panégyrique, nous constatons que ces réflexions du maître de la parole donnent des pistes de travail à l'apprenant, notamment sur une des manières de procéder pour les mémoriser.

La troisième orientation concerne les éclaircissements qui sont donnés sur l'objet d'enseignement par rapport à son contexte historique. Une fois de plus, nous constatons que ce cas intervient le plus souvent après un blocage. Il peut également intervenir à la fin d'une récitation de louange.

Lorsqu'il s'agit d'un blocage récurrent, nous remarquons que le maître a parfois interrompu momentanément la phase de récitation en cours, dans le but de fournir certains éléments historiques à son apprenti. C'est ce qui se passe dans la séance « Enseignement et récitation des éloges » par exemple :

Ens: i mana yé ko
Si tu entends que
dugu mina dugutikila **[retirer le village au chef de village]**
simbo i makara **[Ce Simbon se manifeste]**
tien mina tièn tikika **[retirer l'héritage à l'héritier]**
simbo i makara **[Ce Simbon se manifeste]**
a kòdò leye nidi hum hum
Oui oui c'est ça le sens à retenir
OD : hum hu:m
Oui oui:
Ens: massarélu wale: sila mòkò fen fen sòdò dugu kòno

Tous ceux que les Massalen ont trouvés dans les villages par exemple

OD : naamu

Oui

Ens: o kotikiya dile masarélu ma

Leur responsabilité a été redistribuée [équitablement]

Ens: fankatikiya la

C'est la manifestation [de redistribution] des pouvoirs

OD : hum hum

Oui

Ens: minu télèye / oyéta tole dugukolo tikiya ma

Car ceux qui y étaient avant ont toujours détenu la terre

OD : (2") **(secoue la tête)** naamu

Oui

Ens: tanbé (2")

Continuez

OD : naren na rare / naré makan mandeka […]

Nous considérons ces éléments comme des aides qui sont censées éclairer l'apprenant dans son activité de mémorisation. Nous avons l'impression qu'ici, au lieu d'indiquer uniquement le mot ou le vers qui est la source du blocage, le maître fait le choix de l'explication du contexte historique comme éventuel facilitateur mnémonique de la tâche dévolue à l'apprenant. Aussi explique-t-il par moments à ce dernier la référence historique qui aurait donné naissance ou inspiré le mot ou le vers problématique, avant de lui faire réciter ou répéter les bouts manquants de la récitation en cours. Ainsi, comme signalé ci-dessus, en plus de considérer cette procédure comme une aide qui éclaire l'apprenant, nous faisons l'hypothèse qu'elle peut fonctionner comme un moyen mnémotechnique ; dans ce sens que l'association du contexte et du mot (ou vers) pourrait faciliter l'activité de récitation qui lui est attribuée. Autrement dit, si l'apprenti oublie le mot, le fait qu'il en maîtrise la référence historique nous amène à déduire que, par association, ce lien pourrait éventuellement contribuer à raviver la mémoire.

Par contre, à la fin d'une récitation de louange, l'orientation est quelque peu différente. Le fait que l'apprenant arrive au bout de l'extrait ou de la totalité de l'éloge montre qu'il a réussi son exercice. C'est également à ce moment que le maître choisit de lui fournir des éléments du contexte historique. Cette procédure se rapproche davantage du principe de récompense que nous avons pointé à travers la logique d'enseignement par paliers progressifs en vigueur à

Kéla. En effet, tout porte à croire que l'information qui est donnée ici vise à récompenser les efforts mérités de l'apprenant ; car elle arrive non pas après un problème, mais à la suite d'un succès ! Dans la séance intitulée '*Enseignement et récitation des éloges*', le discours de l'enseignant va d'ailleurs au-delà de la simple explication du contexte historique. Après la récitation de l'éloge de *Soma Djobi* réussie à deux reprises par OD, le maître de la parole lui explique la genèse de ce panégyrique :

> **Ens:** yoro mi fo kan ni/ magan sindjara ni a korotchè damassa dagatouman kèlè/ o ya kalifa folo kèla djonan/ somman djobi […]
> **Ce dont on parle ici/ c'est le début du conflit entre Magan Soundjata et son frère aîné/ Ce conflit s'est d'abord déclenché sous cette forme / chez Soma Djobi […]**

Comme nous l'avons vu dans le synopsis de cette séance, la spécificité du discours de l'enseignant sur l'objet consiste ici dans le fait que celui-ci se prolonge par la narration historique qui précède souvent cet éloge, dans une réelle situation de déclamation de l'épopée. Tel qu'illustré plus haut[160], après avoir détaillé la scène qui a donné lieu à l'opposition symbolique entre le personnage de *Soma Djobi* et celui de *Soundjata Kéita*, on voit le maître faire l'éloge du dernier personnage ; prolonger la narration, puis indiquer à son apprenti que c'est généralement à ce niveau que, lors d'une phase narrative, on peut insérer l'éloge de *Soma Djobi*.

Dans le cas présent, l'intervention du maître dépasse le cadre des explications historiques. En plus d'indiquer à son apprenti les connaissances liées à l'objet d'apprentissage, le kumatigi l'éclaire par ailleurs sur la pratique. Il lui montre concrètement que l'éloge peut également intervenir dans une narration en hommage à un personnage historique. Non seulement il le montre en faisant l'éloge de *Soundjata Kéita* mais, en outre, il lui indique à quel endroit il peut éventuellement insérer celle de *Soma Djobi* qui fait l'objet d'apprentissage. Nous sommes donc à cheval ici entre l'explication éclairante sur l'objet et l'explication prospective sur la manière dont cet objet pourrait être exploité en situation de communication.

[160] Voir à ce sujet la rubrique intitulée : « Le discours du maître sur les techniques d'ancrage des éloges dans la narration ».

Dans la quatrième orientation, nous constatons que le maître de la parole se contente d'établir des liens entre certains éléments historiques des panégyriques et leur correspondance dans la vie réelle. C'est par exemple le cas dans la séance intitulée '*Révision des éloges en présence des pairs*'. Après avoir expliqué à OD que *Sumawuru* fut le premier roi du Mandé, le kumatigi révèle à son apprenti que les vers initiaux du panégyrique dédié à ce personnage indiquent les premiers endroits où il s'est installé comme roi. Suite à ces informations sur l'objet d'apprentissage, le maître de la parole précise à l'apprenant que ce roi était originaire de la ville de *Djenné* qui se trouve toujours dans l'actuel Mali :

Ens: a le le fòlò ye mansa ya kè mandé sumaoro a wada i siki kunkun aye o mansaya kè a wada i siki kanbasika aye o mansaya kè ka kayiluma jigiso kètuma ni kalaniya jani bankali suba namitè namijokala
Il a été le premier à servir comme roi au Mandé Sumaworo s'est installé à Kunkun où il a été roi puis à Kanbasika où il a été roi a Bantamba où il a été roi xxx

Ens: jène ka le ye sumaoro di
Sumaworo est donc originaire de Djenné

OD : jène ka↑
De Djenné↑

Ens: jène ka le do jène jène
Il est de Djenné Djenné Djenné (oui il est de ce Djenné même)

OD : jène kele kele ni
Le même Djenné là (faisant référence à la ville de Djenné du Mali)

Ens: awò
Oui

Ens: tanbè tanbè
Continue continue

Ce discours du maître apporte des informations et donne des clés à son apprenti pour la compréhension des vers qu'il a appris par cœur. Si cet aspect de la finalité du discours de l'enseignant sur l'objet peut être vu comme une autre récompense, nous sommes aussi enclin à penser que l'autre finalité de ce discours pourrait comporter une dimension qui fonctionnant comme autre moyen mnémotechnique. En effet, il est également possible ici de faire l'hypothèse que la référence au présent, le lien qui est fait entre des événements du passé et certaines villes actuelles, rend le panégyrique plus concret et, par association, permet de

mieux le fixer dans la mémoire ; ou, du moins, offre un moyen supplémentaire de le remémorer.

La cinquième orientation métadiscursive sur l'objet touche à plusieurs points, mais de façon ponctuelle. Il s'agit des précisions que le formateur apporte progressivement sur l'objet en cours d'apprentissage, suite à des blocages la plupart du temps. Trois cas résument ce type d'intervention : les précisions sur certains noms de personnages, le portrait des personnages, les liens d'intertextualité entre certains vers et/ou panégyriques.

Par rapport au premier point qui concerne les précisions sur l'origine de certains noms contenus dans les panégyriques, nous en avons un exemple dans la leçon intitulée '*Enseignement et récitation des éloges*'. Le kumatigi constate que son apprenti a de la peine à réciter une louange composée d'une série répétitive de noms ayant pour racine commune *Simbon*. Dans le but d'y remédier, il lui fait répéter la même série. Ensuite, il précise qu'il s'agit d'une répétition de différents noms de descendants d'une même famille dont certains des héritiers, de nos jours, portent les différents patronymes ci-après : *Soumano, Daniogo, Kéita* :

OD : waalahi↑ **(interjection suite au blocage)**
Ens: kani simbo
OD : kani simbo
Ens: kabala simbo
OD : kabala simbo
Ens: simboba ta nyakatela
OD : simboba ta nyakatelala /
kani simbo / kabala simbo / simboba ta nyakatela
Ens: kani simbo / o kòleye sumanoyidi
kabala simbo / o kòleye danyòyi di
simboba tanyakate / o kò le ye masare lu di //
Les descendants de Kani Simbo sont des Soumano ceux de Kabala Simbo sont des Daniogo et ceux de Simboba Tanyagati sont des Massalen (Kéïta)

Le deuxième point traite aussi des noms ; cependant il est plutôt orienté vers le portrait des personnages contenus dans l'éloge. Nous en avons un exemple dans la séance intitulée '*Éloges / Démarches – Leçon mixte*'. Suite aux difficultés de l'apprenti AD à propos de l'éloge des '*Traoré*', nous constatons que le maître donne des explications sur les personnages de *Dan Mansa Wulani* et *Wulatamba*. Il révèle aux apprentis que ces personnages sont en

réalité des frères légendaires qui ont réussi à tuer le redoutable buffle dont il est question dans l'épopée de Soundjata Kéita :

Ens: è: da mansa wulani **(euh Dan Mansa Woulani)**
D&E: da mansa wulani
Ens: ani wulatanba **(et Woula Tamba)**
D&E: ani wulatanba
Ens: kòdòkè / ani dòkòkè / o le ye a di
C'est le grand frère et le petit frère
D&E: ha::
ah bon
SED: jon ye kòdòkè di
Qui est le grand frère
Ens: è: damansa wulani / wulatanba o ye dòkòdi
Dan Mansa Woulani / Woula Tamba est le petit frère
oyi le na do sigi faga
Ce sont eux qui ont tué le buffle de Do
D&E: uhu:m
ah bon
Ens: oyi le na do sigi faga xxx
ani wulatanba
Ce sont eux qui ont tué le buffle de Do xxx (Dan Mansa Woulani ?) et Woula Tamba
SED: do sigi
Le buffle de Do
Ens: do sigi sigi
Le buffle buffle [marque d'emphase] de Do
D&E: do sigi
Le buffle de Do
Ens: da mansa wulani ani wulatanba oyi le na do sigi faga makan makan sunjata ba sòdò sababu le na tioke leye ni di
Cela retrace l'histoire de la mère de Soundjata
D&E: uhum a famuya da
Ah c'est compris

En ce qui concerne le troisième point, les précisions subséquentes au blocage de l'apprenti visent à clarifier les liens qui peuvent être faits entre certains vers. Ainsi, dans la séance '*Révision des éloges en présence des pairs*' lorsque le père classificatoire du maître de la

parole constate que l'apprenti (OD) n'arrive pas à répéter les nouveaux vers qui lui sont proposés (avec une allitération en 'k'), il revient immédiatement à la rescousse de l'apprenant pour lui indiquer que ces vers servent à faire le lien entre la famille *Kéita* et celle des *Konaté* par le biais de l'affrontement historique qui les opposa par le passé.

Le lien qui peut être fait entre la quatrième et la cinquième orientation discursive concerne leur dominante *onomastique*. En effet, nous constatons que dans l'un, un lien toponymique est établi entre le personnage de Soumaworo et la ville de Djenné. Comme nous l'avons suggéré, en plus de récompenser les efforts de l'apprenant, grâce au lien établi, cette information pourrait aussi fonctionner pour celui-ci comme moyen mnémotechnique facilitant l'activité de mémorisation. Dans l'autre cas (cinquième orientation), on est dans le domaine de l'anthroponymie où diverses informations (sur des personnages historiques ou sur l'origine de certains noms actuels) sont livrées aux apprenants afin qu'ils dépassent leur blocage.

Une différence mineure ressort dans le déploiement des gestes professionnels issus des orientations ci-dessus. Nous constatons en effet que l'information livrée en guise de récompense est de nature monosémique, puisqu'elle se focalise sur un seul personnage (le cas de Soumaworo par exemple) sur qui on donne une information générale. Par contre, dans le cas de l'aide ou de la régulation, l'information prend une nature polysémique. Cette différence est à la base due à la nature de l'obstacle qui relève d'une confusion entre plusieurs termes. Le maître est par conséquent appelé à expliquer cette polysémie (le cas des Simbo par exemple) en convoquant des informations qui viennent marquer la différence entre les différents termes à l'origine de la confusion.

Le discours du maître sur l'apprenant

Toute interaction didactique entre enseignant et enseignés entraîne des réactions des uns et des autres. Dans la plupart des cas, en ce qui concerne la performance ou le rendement, c'est l'expert qui va juger ce que fait l'apprenant. Les séances de travail entre le kumatigi et ses apprentis, que nous avons analysées, n'échappent pas à la règle. Nous y avons relevé différentes interventions du maître que nous avons considérées comme des éléments visant à donner un retour appréciateur ou un feedback sur les gestes d'apprentissage que déploie l'apprenant lorsqu'il répond aux sollicitations du formateur. Notons que ces interventions se font soit en cours d'activité ou à la fin d'une tâche.

En cours d'activité, nous constatons que les interventions du maître prennent la forme d'un contrôle très serré de ce que fait l'apprenant. Dans ce cas, les remarques du kumatigi se font sur le vif, en réaction immédiate à un élément du discours de l'apprenant que l'expert approuve ou rejette. Un premier élément qui contribue à le démontrer concerne les acquiescements onomatopéiques du maître (« ah ho:n↑ / mm hm / hm↑ / hm hmm↑ ») qui, par ce geste, marque son approbation et encourage l'apprenant à poursuivre son effort. Un deuxième élément concerne les marques de désapprobation (« hm↑ hm / han↑/ hein↑ ») qui, à l'opposé, stoppent l'apprenti dans son élan. En général, elles sont soit suivies d'une autocorrection du concerné, corrigées par le maître, ou encore complétées par un discours demandant (à l'apprenant) de reprendre ou de répéter l'extrait après lui (le maître).

À la fin d'une tâche, le discours du formateur consiste plutôt à donner une appréciation globale du rendement de l'apprenant. Nous avons relevé trois orientations possibles :

- la marque de satisfaction du maître précédant la clôture de séance ;
- le feedback du maître à propos d'une activité ;
- le commentaire du maître sur l'attitude générale de l'apprenant.

Malgré le fait qu'elles ne sont pas très fréquentes, ces trois orientations permettent de rendre compte du type d'interaction qui survient à la fin de certaines tâches.

La première orientation correspond à une expression de satisfaction, qui précède en général l'annonce de l'arrêt de la séance de travail entre les différents partenaires de l'interaction didactique. Dans la séance intitulée '*Éloges et exemples du maître*' nous notons, par exemple, que le kumatigi saisit l'opportunité de la série (des six hommes sorciers de l'éloge des Massalens) réussie à seize reprises par OD, pour exprimer sa satisfaction par une marque d'emphase onomatopéique (ah ho:n↑). C'est cette satisfaction qui lui permet ensuite d'enchaîner par l'annonce de l'arrêt de la séance sur cette note positive : « bon nous allons nous arrêter là ».

Pour ce qui est de la deuxième orientation, faisons remarquer qu'elle concerne non plus une intervention qui permet de clôturer la séance, mais plutôt un feedback qui permet de revenir sur l'ensemble d'une activité effectuée par l'apprenant. Il est davantage question ici d'une régulation qui vise à améliorer le travail de ce dernier. À titre d'exemple, dans la séance intitulée '*Démarche de mariage 2*', il est demandé à OD de faire un compte-rendu de ce qu'il a retenu de la procédure de démarche de mariage. En guise de feedback à cette tâche, le maître fait un commentaire sur le rendement de l'apprenti qui est encore loin de ce qui est attendu de lui et qui prouve qu'il n'a pas bien compris les différentes étapes qui composent la

démarche. Dans la reprise qu'il se propose ensuite de faire, le kumatigi fait concrètement remarquer, en nommant la première, que l'apprenant (OD) a justement omis d'introduire les différentes étapes par leurs noms, comme il est de tradition de le faire. En donnant cette appréciation ciblée, nous constatons qu'ici, au lieu de tout simplement signaler les manquements, le formateur refait le parcours de la démarche. Et, ce n'est que dans le cadre de ce parcours qu'il pointe nommément et aux endroits concernés les éléments manquants. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, ce geste de régulation découlant de la performance de l'apprenant permet de lui montrer concrètement ce qu'il reste à faire pour améliorer le compte-rendu qui lui est demandé à propos de la procédure de mariage.

La troisième orientation métadiscursive sur l'apprenant peut être perçue comme un commentaire général dénotant la manière globale dont le formateur régule les gestes d'étude et l'organisation de l'apprenant par rapport à ses objectifs de formation dans le centre de Kéla. À cet effet, nous constatons que lorsqu'il estime que son apprenti n'est pas sur le bon chemin, le formateur peut même aller jusqu'à questionner sa méthode de travail. Nous l'avons souligné à propos de l'apprenant AD, à qui le maître conseille de consulter ses pairs en dehors des séances officielles de travail avec lui. Par exemple, dans la séance intitulée '*Révision des éloges en présence des pairs*', le maître et d'autres personnes demandent à OD d'arrêter la pratique du n'goni afin de se consacrer principalement à la parole : « il faut d'abord arrêter avec le n'goni et approcher ton maître pour la parole » ; car ces personnes estiment que le temps qu'il consacre à la musique constitue pour OD un sérieux handicap par rapport à l'acquisition de la « parole ».

L'ensemble de ces commentaires au sujet de l'apprenant est destiné à l'aider à atteindre ses objectifs. Ils impliquent indirectement certains enjeux didactiques. En l'occurrence, ils montrent l'étendue du contrat didactique qui fonde la nécessité pour le kumatigi de réagir aux propos ou aux gestes d'études de l'apprenant. Cette légitimité assignée au maître de la parole se traduit ici par des commentaires autant sur la performance que sur les choix de ses apprentis, et confirme une fois de plus que l'enjeu qui sous-tend l'interaction entre ces deux partenaires est bien de l'ordre de la transmission d'un objet de savoir que l'enseignant est chargé de superviser.

Le discours du maître sur l'enseignement et l'apprentissage

Les interactions entre le kumatigi et ses apprentis se caractérisent également par des réflexions sur l'activité d'enseignement et d'apprentissage qui les lie. Très souvent c'est le maître de la parole qui aborde ces problématiques qui se déclinent en cinq points dans son discours :

- la place de l'enseignement dans la formation et la valeur de ce qui est enseigné ;
- les mises au point d'ouverture de séance ;
- le principe d'enseignement par paliers progressifs ;
- l'importance de la fidélité à la version de Kéla ;
- l'importance d'implorer la bénédiction divine.

En ce qui concerne la place de l'enseignement dans la formation, le kumatigi souligne son importance comme étape primordiale en vue de la pratique du futur métier de griot. Dans la leçon intitulée '*Démarche de mariage*' par exemple, sans faire de commentaires supplémentaires sur le sujet, nous constatons que le maître conclut la phase intermédiaire (dans laquelle il enquête sur les démarches de mariage en vigueur dans la région natale de son apprenti) non seulement par l'approbation de la démarche d'OD (qui a opté de venir s'instruire auprès de lui), mais surtout par une réflexion sur l'importance de passer par l'enseignement pour apprendre des savoirs qui sont censés servir dans la pratique de son futur métier :

> **Ens:** komi i ma deri k'a mèn / komi: è: euh i nale karan ne kama / ni mi fana ye nidi / niye karan dò le di / n'ka o nyafòiye / ni ala kakè ni bòda yan / i fana bè i ya fudu kètè / kara:n tè fin kelen di / […]
> **Comme tu n'as pas l'habitude de l'entendre / comme eu:h tu es venu pour apprendre / cela dépend aussi de l'enseignement / je te dis cela / si Dieu fait que tu quittes ici / tu procèderas comme ça aussi pour tes mariages / l'enseignement ne concerne pas seulement un domaine […]**

À propos de la valeur des savoirs qu'il enseigne, le maître de la parole est très explicite. Il confirme la charge sociale qui lui incombe de n'enseigner que ce qui est véridique. C'est du moins ce qui est contenu en substance dans le préambule à la séance '*Enseignement des éloges – leçon mixte*' où, au nom de ses pairs, le maître fait la promesse solennelle de « ne pas mentir » à son nouvel apprenti (AD) :

Ens: hawuwa darame
donc Dramé
AD : naamu
oui
Ens: komi i nale kana: an magwè / jeliya: ko an ka jeliya: nyafò i ye / faranfasiya mi manakè jeliya la / ko an ka o fò i ye / ò antè kalo fò iye / […]
Étant donné que tu es venu chez nous / pour apprendre la fonction du griot / toutes les explications y relatives que nous te dirons / seront véridiques / […]

Si cette promesse paraît quelque peu curieuse, elle mérite néanmoins d'être éclairée car elle implique plusieurs choses. Premièrement, elle caractérise une certaine philosophie des griots qui revendiquent en permanence leur statut de diseurs de vérité (Cissé & Kamisoko, 1988 et 1991). Deuxièmement, elle semble marquée par le désir d'écarter la suspicion dont les griots sont souvent l'objet – par rapport à leur réticence à livrer des secrets (Jansen, 2002). De ce fait, loin d'être vaine, cette promesse prend la pleine mesure de sa signification dans son contexte social ; car toute parole donnée vaut de l'or dans la tradition mandingue (Jansen, 2000 et 2001) ; et, comme le souligne Massa Makan Diabaté, c'est aussi à l'aune des promesses tenues qu'on se forge une renommée respectable chez les Mandingues (Kéita, 1995).

Par rapport au discours du kumatigi sur la conception de l'enseignement, nous notons également qu'une place de choix est réservée à ce que Félix (2002) appelle le système didactique auxiliaire. En effet, à la fin de certaines séances, nous relevons plusieurs invitations du maître à l'endroit de ses apprentis, leur recommandant de reprendre leurs leçons à domicile. Dans la séance (*Éloges / Démarches – Leçon mixte*), le maître fournit davantage d'informations sur le sujet à travers les conseils prodigués à OD. En lui recommandant de se rendre auprès de ses pairs afin que ces derniers puissent l'aider, il en profite pour souligner qu'il ne s'agit nullement ici d'une démarche inventée, mais d'une tradition qui existe dans leur société et qui est appelée « walada », que l'on retrouve également chez les « disciples coraniques » :

Ens: ni an wilida sòn / ni ni ni ni dara daramé numu ma kè barala / i bè wa ka kè i ya è: karankan an kanye karankan ma / ko walada da↑ / a ka i ya wala da fò iye

Si nous quittons ici / si Dramé n'est pas occupé / tu le trouveras qu'il te donne des leçons / nous appelons ces leçons Walada↑ / qu'il te dise ta walada

AD : hawuwa:
D'accord

Ens: an ta manika kan dò an ko a ma / ko walada / mo morikarandew bada / ani: anto jiliya karan aye / a bè fò: là a bè ma kowada
En malinké / nous l'appelons Walada / que ce soit chez les disciples coraniques / ou chez les disciples des griots / on l'appelle Walada

AD : hawuwa:
Ok

Ens: dakuduya nani mi di le i ma / o di a wo ka ka iya walada fò iye ba / o tè
Les quatre vers qui t'ont été dits / tu lui demandes de te faire réciter cette leçon / n'est-ce pas

AD : hawuwa: nye a famu
Ok j'ai compris

Ens: o tè
N'est-ce pas

SED: huhum //
Bien sûr

AD : jabaté
Diabaté [en guise de remerciement]

Cette tradition a le mérite de montrer l'existence d'un objet de savoir explicitement délimité (« les quatre vers [du panégyrique] qui t'ont été dits ») pour des besoins d'enseignement et d'apprentissage ; l'intervention du maître n'est pas vague, elle indique très précisément ce que l'apprenant doit réaliser comme type d'activité sur cet objet délimité, en guise de prolongement de la séance. Mais au-delà de l'indication de l'activité à réaliser, la possibilité qui est évoquée par l'enseignant – de recourir à un espace différent (notamment à domicile) pour travailler l'objet – semble renforcer l'idée d'un système de formation. Le fait que le maître de la parole marque explicitement son adhésion, à cette tradition de « walada », souligne l'importance qu'il y accorde dans le cursus de formation qu'il est en charge d'assurer. Pour plus d'efficacité auprès de l'apprenant – semble indiquer le kumatigi – l'enseignement doit être complété par un système auxiliaire de suivi ou de pratique à domicile. Cette indication confirme bien que le maître admet notamment le décalage qui peut exister entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage.

En ce qui concerne les mises au point d'ouverture de séance, précisons d'emblée qu'elles se caractérisent par un discours général sur différents points à l'ordre du jour. Il s'agit d'un discours visant à organiser la séance en amont ; et qui, la plupart du temps, contient des éléments du contrat didactique. Au début de la séance '*Démarches de mariage*', nous voyons par exemple que ce discours peut viser à organiser le travail du jour, en en proposant un plan général :

Ens: ayiwa euh dramé / an bè bi karankè ko fila / o bè ye karan de ye furusiya tòkòma / a bèkè nyamima / an fèyan / ne bè o la sé / ayi fana fe ye / fudusiya tòkòma bèkè ayi feye nyamima / bè o la sé / ayiwa fé mi yé: kélé ban / yéli ni: a jatikili tè / o bèkè nyamima / bi warala kuma / o kuma fila ye nidi
Euh Dramé aujourd'hui nous allons orienter notre enseignement sur deux aspects qui font partie aussi de l'enseignement / dans un premier temps moi je commence par expliquer le système de démarche de mariage de la manière dont ça se fait ici chez nous et ensuite ce sera à toi de nous donner également des informations sur la manière dont cela se passe chez vous / dans un deuxième temps la résolution du conflit entre le xxx et son hôte de la manière dont cela se fait dans l'absolu ceci constitue l'objet de ce soir / voilà les deux aspects [de la parole d'aujourd'hui]

OD : naamu
Oui

Ens: ala sako i sako
Par la grâce de Dieu

Avant de démarrer l'enseignement proprement dit, le kumatigi annonce à son apprenti qu'ils vont aborder deux objets pendant cette séance, à savoir : les démarches de mariage (dans l'ordre suivant : d'abord lui, puis l'apprenant) ; et la résolution de conflit ensuite. Ce type de discours proactif anticipe les contenus qui seront abordés, et donne par la même occasion la possibilité aux différents partenaires sinon de contrôler la bonne tenue de la suite du programme, mais d'avoir à l'esprit les grands mouvements de la leçon du jour.

Comme nous l'avons en partie vu plus haut (dans la séance intitulée '*Enseignement de éloges – leçon mixte*'), face à un nouvel apprenti, nous remarquons que la situation est quelque peu différente. Avant d'annoncer le plan, le maître de la parole oriente sa réflexion sur des éléments préliminaires qui ont le mérite de mieux fixer les bases de leur collaboration ultérieure. Pour ce faire, nous relevons que le maître commence par rappeler à l'apprenant

l'objet de sa présence ; ensuite il fait la promesse de ne lui enseigner que ce qui est véridique ; une petite enquête (sur le degré de connaissance de l'objet et les attentes de l'apprenti) conclut ces propos, que l'apprenant complète par une réitération de l'objet de sa quête (à savoir l'éloge des *Traoré*).

L'ensemble de ces mises au point constitue par conséquent une espèce d'organisation en amont de la séance d'enseignement, voire du contrat qui va sous-tendre les relations didactiques entre les deux partenaires. L'importance accordée par le maître à ces mises au point aurait, entre autres, pour but d'anticiper sur la suite de l'enseignement en posant une base soit limitée pour la leçon du jour, ou plus élargie pour un enseignement de l'objet sur une longue durée.

Une autre forme de réflexion menée par le kumatigi à propos de l'enseignement et de l'apprentissage concerne ce que nous avons identifié plus haut comme principe d'enseignement par paliers progressifs. Le maître s'en sert le plus souvent pour expliquer sa méthode d'enseignement. À ces moments précis, un décrochage s'effectue par rapport à l'objet d'enseignement afin d'éclairer l'activité en cours. Momentanément, il n'est plus question pour le formateur et son apprenti de travailler sur l'objet même ; mais bien au contraire, de commenter, voire d'insister – en ce qui concerne le maître – sur la méthode d'enseignement en vigueur sur le site de Kéla. Le maître de la parole prend alors le temps d'expliquer à ses apprentis l'importance de l'enseignement par mini blocs progressifs. Il commente sur l'efficacité de cette méthode d'enseignement et se sert également du succès de certains de ses apprentis comme exemples concrets de cette efficacité. Nous en avons un exemple dans la séance intitulée '*Enseignement des éloges – leçon mixte*'. AD est amené à réciter les deux premiers vers de l'éloge des Traoré. L'apprenant réussit l'exercice à six reprises, puis le maître lui indique qu'il devrait passer la journée là-dessus : « c'est comme ça qu'on enseigne même ce que Dramé a appris on lui a enseigné trois vers / mais avant cela c'était deux vers pour finir alors par trois s'il en maîtrise deux on lui en donne trois / s'il les maîtrise on en rajoute de nouveau […] limitez-vous à deux vers […] chaque fois qu'on ajoute d'autres ça se complique ».

En dehors de la preuve de l'efficacité de la méthode, un constat supplémentaire peut être fait ici. La distanciation qui est ainsi effectuée par rapport à l'objet de savoir et qui vise à expliciter la méthode d'enseignement renseigne sur trois réalités liées à la situation didactique dans laquelle se trouvent les deux partenaires. Premièrement, il s'agit du contrôle de la vitesse d'avancement de l'enseignement et de l'apprentissage. Les paroles du maître montrent qu'il

porte un regard sur le temps didactique, et qu'il est conscient de la lente progression imposée par la situation dans laquelle ils se trouvent. Deuxièmement, il est question de rassurer l'apprenant par rapport à cette relative lenteur avec laquelle la leçon avance. Le kumatigi, qui a préalablement évalué le niveau de l'apprenti, limite son activité à deux vers dans l'optique, souligne-t-il, de lui faciliter la tâche. Par ses mots, le formateur montre que la situation n'est pas nouvelle ; d'autres apprentis (comme OD) ont été confrontés aux mêmes difficultés, mais ont finalement réussi à progresser en mémorisant une grande quantité de vers. Ceci nous amène au troisième élément qui est de l'ordre de la motivation. En effet, en soulignant ainsi ce que d'autres ont réussi avant AD, on peut penser que le maître lui montre qu'il est possible d'atteindre son objectif. Cette forme d'encouragement à l'effort cadre parfaitement avec la philosophie de récompense sous-tendant le principe d'enseignement par paliers progressifs. Dans ce cas, nous voyons que la progression (par rapport au nombre de vers) est tributaire des efforts de l'apprenant.

Avec le principe de progression par paliers, l'importance de la fidélité à la version de Kéla constitue l'un des points récurrents qui caractérisent l'orientation thématique du discours du maître. En effet, nous constatons, au fil des leçons sur les panégyriques, que l'enseignant met une emphase particulière à rappeler à ses apprentis toute l'importance qui réside dans le fait de s'approprier et de rester fidèle à la version de Kéla. Il le fait par exemple dans la séance intitulée '*Révision des éloges en présence des pairs*' :

> **Ens:** ne ma fò neyi ta fò nya ma ni nana kara na yan nayi ta mandekan i bè rankè o le kan na ni da o fò yòrò yòrò a bè fò koni bòle kela kela mande […]
> **si tu ne récites pas exactement comme nous si tu viens apprendre ici dans notre langue malinké c'est dans cette langue que tu apprends partout où tu diras cela on saura que celui-là est venu de Kéla / le Kéla du Mandé […]**

C'est également le cas dans la séance '*Enseignement et récitation des éloges*' :

> **Ens:** xxx nima kumu ka kondontan / ni ma faranfasiya fò / à bènya a / yi na kule kayika saba ba sòdòyan / ayi badà kuma yòrò mi dò n kòdò a ka fò kayinale kela / n ka nida fò nya wèdè ma o na kè fê di dè
> **xxx si tu ne hausses pas le ton / si tu ne précises pas les différenciations (si tu n'articules pas) / cela sera t-il bénéfique / le but de votre arrivée ici c'est d'avoir de la satisfaction / que si vous parlez ailleurs / qu'on sache**

que vous avez quitté Kéla / mais si vous transformez autrement cela sera un défaut

OD : ni ala sònama / ntè à fònyawèdèma / ni tani fò tiokotè / ni ala nikira ka dinyè / n'ba fò i ta fò nyanima

S'il plaît à Dieu / je ne réciterai pas autrement / si ce n'est comme tu me l'as enseigné / s'il plaît à Dieu et au Prophète / je réciterai à ta manière

Ens: i manaye kokakalan ké an ta kandò / e mana fò tuwawu yiye yòròyòrò ka i kan kòdòtan / a bè fò ko ni bòle kela / nka ni:do fò nya wèdè ma / a tè lòn ko i bolé kela dè

Si tu vois que nous enseignons dans notre langue / c'est que partout où tu récites même devant les blancs [chercheurs] / ils diront que celui là est venu de Kéla / mais si tu transformes autrement / on ne dira jamais que tu es venu de Kéla

OD : o ye tunya di

Ça c'est vrai

Cette emphase a le mérite de révéler, sinon de rappeler, l'éventuelle existence de plusieurs versions d'un même panégyrique. C'est précisément au niveau de ce détail que se situe l'intérêt du discours du maître. Il confirme, entre autres, que la version de Kéla jouit d'une très bonne réputation au-delà de leur région (voire auprès des chercheurs). Ce discours concorde par ailleurs avec les témoignages de plusieurs griots mandingues rapportés par Janson (2002) qui cite entre autres le griot gambien Jali Morro Susoo. Dans la comparaison que fait ce dernier entre la formation en Gambie et ce qui se fait au Mali, il est précisé que sur une même échelle de valeur la première formation serait de l'ordre de l'école primaire, alors celle du Mali serait équivalente à la formation universitaire. Adama Dramé qui abonde dans le même sens souligne l'importance de passer par le centre de Kéla pour gagner en maturité et en légitimité (Dramé & Senn-Borloz, 1992). Ces différents témoignages qui sont confirmés par certains chercheurs (Camara, 1986 ; Leynaud & Cissé, 1978), que nous avons convoqués dans le chapitre I, renforcent probablement le bien-fondé du discours du kumatigi ; mais ils ont davantage le mérite de justifier l'emphase que met ce dernier à souligner cet aspect auprès de ses apprenants.

En plus de la réputation qu'il souligne, le maître de la parole indique par ailleurs que la seule manière pour un récitant d'hériter de ce prestige consiste à rester fidèle à cette version. Cette fidélité prouve que le récitant a été formé dans leur centre de tradition orale. Parmi les éléments qui contribuent à confirmer cette hypothèse identitaire (par rapport au lieu de

formation), nous relevons, dans ce qui suit, certains points qui sont par moments déclinés par le maître de la parole.

Premièrement, ce dernier insiste, le plus souvent, sur l'authenticité de certains mots archaïques contenus dans les panégyriques. À ce sujet, notons qu'abordant les problèmes liés à la traduction et à la compréhension de certains panégyriques dans un entretien avec Janson, la griotte Kuling Jobarteh dénonce différents emprunts (de cette catégorie de mots archaïques) que certains de ses collègues, dans l'optique de se rapprocher de leurs pairs maliens, font aux langues mandingues (Janson, 2002 ; p. 101). Quoique dans une optique différente, cette dénonciation a non seulement le mérite de confirmer le prestige dont jouissent les versions maliennes auprès de leurs collègues gambiens (qui veulent à tout prix s'en rapprocher), mais elle permet par ailleurs de comprendre pourquoi le maître de la parole présente la fidélité au texte authentique comme gage d'une bonne formation dans le centre de Kéla.

Deuxièmement, dans la séance '*Enseignement et récitation des éloges*', nous constatons qu'en dehors du contenu, le kumatigi indique clairement à OD que le respect des spécificités phonétiques de Kéla – par une bonne prononciation et une articulation pure, portée par une forte voix – contribuent à légitimer le récitant. Le maître de la parole insiste également sur les pauses entre les vers, ainsi que sur l'ordre des vers qui ne sauraient être intervertis sans que la version apprise à Kéla n'en soit altérée et méconnaissable ; donc moins prestigieuse aux yeux des potentiels destinataires.

Toutes ces précisions sur les attentes du public, sur ce que le futur griot professionnel doit faire, mais surtout sur la fidélité à la version de Kéla, montrent que l'apprenant n'est pas seulement formé pour réciter des textes. Il reçoit également, tel qu'indiqué plus haut, une formation axée sur le statut d'énonciateur. Le maître prépare son apprenti au fait que dire un texte implique un public et un énonciateur censé incarner une institution véhiculée par le texte qu'il dit en l'honneur d'une ou de plusieurs personnes qui le jaugent à l'aune de la version qu'il déclame et de la manière dont il le fait.

Un dernier point que touche le discours général du maître sur l'enseignement et l'apprentissage, concerne l'importance et la place de Dieu dans la formation et plus généralement dans leur métier. D'emblée, faisons remarquer à ce sujet que la divinité occupe une importante place dans les différentes séances que nous avons analysées. Quasiment toutes commencent et se clôturent par l'imploration de la bénédiction divine. Même si cela n'est explicité qu'une seule fois, le fait que le kumatigi prenne le temps de commenter sur la place qui devrait être accordée à Dieu ne constitue qu'une demi-surprise à cet égard ! Dans la

séance '*Enseignement et récitation des éloges*', les commentaires du maître interviennent en début de leçon. Ils prennent la forme de conseils ; et, les paroles qui sont adressées à OD visent à améliorer ses interventions. Aussi le formateur lui rappelle-t-il l'importance d'implorer la bénédiction divine avant toute prise de parole. Pour le maître, il s'agit-là d'un facteur important qui non seulement met le récitant dans de bonnes dispositions, mais en plus peut lui obtenir les grâces de Dieu :

Ens: Allah ka duabu la minan
Que Dieu accepte nos bénédictions
OD : Amina
Amen
Ens: Ayiwa Dramé / bi kalan bi kè min ka / xxx
Bien Dramé / l'enseignement d'aujourd'hui va porter sur ceci / xxx
OD : on hon
Oui
Ens: i bada kè kuma la
Si tu dois parler
OD : On hon
Oui
Ens: I yi kan kolo ta
Il faudra élever la voix
OD : ka un kan kolo ta
Élever ma voix
Ens: ki kan kolota
Oui élever ta voix
Ens: o kèda
Si cela est fait
Ens: kalan bè famuya
L'apprentissage sera approprié
OD : on hon
Oui
Ens: ki hakili sigi kalan fè
Tu portes ton attention sur l'enseignement
OD : ah bon
Ah bon
Ens: ni o bora yé
Après cela
OD : on hon

Oui

Ens: ibada kè kalan kè la yoro yoro / i bé séli kila man

Où que tu sois en train d'apprendre / il faut prier sur le Prophète

OD : ayiwa

D'accord

Ens: allahu massali / allah muhamado / wala ali muhamadu wassalimu / tasliman

O Allah / penche-toi / sur notre Prophète Mahomet / et bénis-le

OD : **(en train de répéter)** allahu massali / allah muhamadu / wala ali muhamadu wassalimu / tasliman

O Allah / penche-toi / sur notre Prophète Mahomet / et bénis-le

Ens: Ni yo kè kuma daminan tuman

Si tu fais cela avant de commencer toute parole

OD : on hon

Oui

Ens: a ka siya allah fè / foti fossi tè i yè kuma la

Plaise à Dieu / il est possible que dans la plupart des cas / il n'y ait pas d'erreurs dans ta parole

OD : On hon

Oui d'accord

Ens: i kana gninan o yoro o ko

Il ne faut pas oublier cela

OD : on hon

Oui d'accord

Dans l'interaction susmentionnée, nous constatons que le maître qui a en charge la formation de son apprenti (OD) commence par mentionner l'importance de l'enseignement et de l'effort individuel ; ensuite, il lui tient une réflexion sur ses convictions religieuses en suggérant de toujours invoquer la force divine. Faisons remarquer à ce propos, qu'au lieu d'annoncer directement le programme de la séance, le maître choisit de faire ce détour qui révèle une partie de ses convictions personnelles, par ailleurs partagées par leur communauté comme nous le soulignons ci-dessous. Dès lors, relevons à ce sujet une certaine évolution dans la relation qui lie les deux acteurs. Nous ne sommes plus ici dans le contrat didactique de départ centré sur l'objet, mais dans quelque chose qui dépasse la transmission de l'objet d'enseignement pour en épouser les entours. L'objet se noie pour ainsi dire ici dans des considérations personnelles de l'ordre de la croyance ; mais qui, d'un autre côté, montrent bien le caractère indissociable (davantage marqué à Kéla) entre la pratique du métier et l'être suprême qui en est à l'origine. Nous en voulons pour preuve concrète le démarrage et la

clôture des séances qui, comme nous l'avons relevé ci-dessus, sont toujours assortis de diverses invocations et bénédictions divines.

Pour mieux comprendre l'enjeu qui se profile dans ce cadre, il faudrait avoir à l'esprit l'importante place qu'occupe Dieu dans la vie des griots. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, ces derniers considèrent la parole comme un don de Dieu (Camara, 1986). De même, rapporte Janson (2002, p. 171), leur talent est par-dessus tout perçu comme un signe de sa générosité envers eux. Aussi, ne sauraient-ils faire autrement que de mettre Dieu au centre de leurs entreprises, s'ils veulent s'assurer le succès. Une étude que nous avons faite ailleurs (Toulou, 2006) confirme cette place de choix qui est réservée à Dieu, qui est constamment invoqué par la sœur du kumatigi, lors des répétitions du Kamabolon-ti, afin qu'il agisse dans le cadre de la transmission du savoir.

Ce dernier cas, tout comme les précédents, montre qu'une sorte de décentration s'opère également par rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, cette décentration révèle que le kumatigi a une certaine conception de son activité qu'il explique aux apprenants, afin que ces derniers en comprennent la logique. En plus de la compréhension, il ne faudrait pas perdre de vue le fait que cette réflexion, initiée par l'enseignant, vise à mettre à la disposition des apprenants des moyens pour faciliter leur apprentissage du métier. C'est également dans ce sens que nous interprétons l'ensemble des gestes métadiscursifs portant sur le système didactique.

Conclusion

Le métadiscours développé dans les interactions didactiques contribue à éclairer différents points du système didactique instauré pour les besoins d'enseignement et d'apprentissage. Ce métadiscours montre en effet que l'objet médiatisé ou en cours de médiatisation joue plusieurs rôles. D'une part, en début de séance avec un nouvel apprenant, l'orientation métadiscursive du maître à propos de l'objet d'enseignement joue un rôle pour renouveler le contrat didactique qui devrait permettre aux uns et aux autres de mieux progresser dans leurs rapports. D'autre part, en cours d'enseignement, en plus de se servir du texte comme objet d'enseignement, le maître de la parole exploite sa matérialité textuelle (divisible en plusieurs parties) comme indice supplémentaire pour faciliter le travail de mémorisation d'un apprenant avancé.

De même, toute l'orientation métadiscursive opérée à travers le recours à certains éléments historiques ou à l'explication onomastique tend globalement à donner aux apprentis des moyens supplémentaires pour maîtriser leur texte. Le matériel verbal semble tellement peu différencié pour les apprenants, qui ne comprennent pas ce qu'ils récitent, que certains gestes didactiques du maître de la parole consistent ici à ancrer ces termes flottants dans leur esprit, dans une tradition visant à leur procurer des repères mnémoniques.

Les discours du maître sur l'apprenant interviennent quant à eux soit en cours d'activité ou à la fin. Ils révèlent essentiellement deux gestes didactiques qui donnent un feedback soit ponctuel soit général sur l'activité de l'apprenant. Il y a d'abord l'institutionnalisation qui se fait au travers d'acquiescements onomatopéiques. Ensuite, le geste de régulation permet à l'enseignant de faire des commentaires sur la performance de l'apprenant, ou encore de questionner ses gestes d'étude de manière à mieux l'orienter comme nous l'avons relevé dans les cas analysés.

Les discours sur l'enseignement et l'apprentissage tournent autour de cinq points importants qui explicitent la conception du maître et de ses pairs garants de la tradition sur ce processus. Nous en retenons deux axes : un qui explicite les enjeux d'enseignement (par rapport à sa place dans la formation, à la planification d'une séance, à la valeur véridique de ce qui est enseigné, à la méthode d'enseignement) ; et l'autre qui explicite les enjeux d'apprentissage (par rapport à la séance, ainsi que par rapport à la pratique du métier). Le premier axe apporte des informations qui permettent d'éclairer et de faire avancer les séances d'enseignement et d'apprentissage. Le deuxième axe est plutôt orienté vers la pratique, avec les conseils du maître incitant à l'imploration de la bénédiction divine avant toute prise de parole, et la préparation de l'apprenti au statut d'énonciateur avec les exigences que cela implique.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Du point de vue de la finalité des séances d'enseignement et d'apprentissage, l'idée centrale que nous dégageons des trois sous-chapitres précédents est celle de similitude, au niveau de la fonction des formes de régulations, que chacune des interventions « méta » provoque par rapport aux autres. Par exemple, même si elle est plutôt rare, l'orientation métalinguistique génère une forme de régulation locale qui vise à débloquer certaines

difficultés ponctuelles rencontrées par les apprenants et que le maître tente de régler en recourant à des définitions ou explications sur la nature de l'objet médiatisé. C'est sur ce dernier point que ce développement métalinguistique se rapproche du métadiscursif dans le sens d'un discours tenu sur l'objet dont l'enseignant recourt à la matérialité (à savoir, l'objet texte pris comme un tout pouvant être décomposable en plusieurs parties) pour aiguiller les gestes d'apprentissage, à la suite d'un blocage, en fournissant notamment des indices qui facilitent le travail de mémorisation.

Quant à l'orientation métacommunicative dans les interactions, elle est plutôt le fait de régulations internes qui ciblent soit la séance d'enseignement et d'apprentissage elle-même, soit l'apprenant. En début de leçon, elle révèle une forme d'organisation proactive de la séance, alors qu'en cours de leçon, une sorte de décentration s'opère par rapport à l'objet par le fait que l'enseignant va proposer des techniques de transmission ou d'ancrage de l'objet (dans une phase narrative par exemple). Par rapport à l'apprenant, nous constatons que dans les réflexions de l'enseignant une préparation est faite pour l'amener à acquérir l'attitude d'énonciateur socialement attendue du griot professionnel. Cette préparation est également traitée dans les développements métadiscursifs visant à expliciter certains points importants du processus d'enseignement et d'apprentissage (comme par exemple l'emphase mise à rappeler l'importance de s'approprier et de rester fidèle à la version des panégyriques de Kéla).

Cependant, même s'il y a des similitudes d'une part entre le métalinguistique et le métadiscursif, et d'autre part entre le métacommunicatif et le métadiscursif, il est également important de souligner que, contrairement aux deux autres, le métadiscours du maître couvre en quelque sorte l'ensemble du système didactique. Cette faculté du métadiscours, à rendre compte du système didactique, explique sans doute son omniprésence dans l'ensemble des séances par rapport aux deux autres – avec notamment une moindre représentation du métalinguistique qui, comme nous l'avons vu, se justifie par le fait que l'accent est davantage mis sur la déclamation du texte en adéquation avec les prescriptions sociales d'usage, plutôt que prioritairement sur la compréhension de ce même texte.

Au-delà de la complémentarité qui se dégage de l'ensemble des trois types d'intervention « méta » du point de vue de la finalité des séances d'enseignement et d'apprentissage, il y a également lieu de souligner leur apport pour la recherche. En l'occurrence, ces trois types d'intervention révèlent sous quelle forme concrète se réalise le geste du « pointer » qui permet à l'enseignant de montrer et de mettre en évidence certains points qui semblent nécessaires

pour atteindre l'objectif de formation. Le « pointage » fait par l'enseignant est à la base orienté vers certaines dimensions importantes pour surmonter des blocages, ou plus généralement pour clarifier l'objet d'enseignement. En effet, le kumatigi recourt à divers éléments qui enrichissent ce dernier en mettant de nouvelles informations à la disposition de l'apprenant.

Les interventions de ce type contribuent à construire l'objet d'enseignement, mais démontrent aussi que nous sommes en présence d'un système didactique où le recours au « méta » sert de geste pour réguler les activités centrées sur un objet textuel dont l'enjeu concerne la transmission orale à des apprenants. La fréquence des interventions « méta » à propos de cet objet n'est pas la même ; ce qui implique deux fonctions différentes par rapport à la recherche. À une extrémité, les multiples interventions métadiscursives consistent à mettre à disposition des moyens supplémentaires pour apprendre un matériel verbal qui semble peu différencié ; à l'autre extrémité, les rares interventions métalinguistiques contribuent à relativiser nos remarques en révélant un certain vide ou une certaine retenue dans le système de description de la langue.

Se pose alors la question de savoir si cette retenue ne serait pas tout simplement due à un manque de système stabilisé de description de la langue dans la formation essentiellement orale des griots. Il y a beaucoup plus d'activités de récitation réalisées par les apprenants. La régulation qui s'ensuit est opérée dans l'action elle-même comme si cette action n'avait qu'une visée ponctuelle ne s'inscrivant pas dans un projet plus large. Cependant, en prenant en compte d'autres facteurs en lien avec les activités d'enseignement et d'apprentissage, ne serait-il pas possible de mieux saisir la portée de ce qui se joue entre maître et apprenants au sujet de l'objet d'enseignement ?

CHAPITRE XI

LES ENTOURS DU PROCESSUS DE TRANSMISSION DE LA PAROLE À KÉLA

Après l'étude des principaux points caractérisant l'activité interactive entre le kumatigi et ses apprentis dans un système didactique avec ses spécificités, nous nous proposons à présent de clôturer provisoirement notre série d'analyses en nous intéressant aux supports ou relais sociaux qui orientent ou confortent concrètement l'enseignement de la parole à Kéla. Existe-t-il des structures qui soutiennent l'activité d'enseignement proprement dite ? Comment cette activité est-elle mise en place ? Y a-t-il un suivi de l'enseignement sur le site de Kéla ? Si oui, de quelle manière s'opère-t-il ?

Pour rendre compte de ces différents aspects, nous allons cibler trois moments-clés correspondant à des étapes cruciales de la formation. Il y a d'abord le moment qui précède le début de la phase d'enseignement. Les questions que nous nous posons par rapport à cette première partie sont liées aux différents éléments mis à contribution pour ouvrir les portes de la formation. Autrement dit, comment la formation se décide-t-elle ? Des démarches sont-elles faites en amont pour qu'une personne soit officiellement admise dans un cycle de formation ? Comment les apprentis sont-ils mis en contact avec leur formateur ? De quoi discutent-ils avant la phase d'enseignement proprement dite ?

Ensuite, vient le moment de l'enseignement que nous avons analysé dans le précédent chapitre. Cependant, certaines questions subsistent quant au suivi de cet enseignement autant à l'interne qu'à l'externe. Parler de l'externe ici revient à s'interroger sur le suivi de chaque séance d'enseignement à travers des structures d'apprentissage annexes, différentes du traditionnel canal « maître-apprenant ». Comment l'apprenant gère-t-il l'après-enseignement ? Existe-t-il une structure auxiliaire à laquelle celui-ci peut recourir pour prolonger son apprentissage ? Comment les choses sont-elles gérées dans cette structure ? Ont-elles un impact sur l'enseignement et l'apprentissage ? La deuxième partie tentera d'apporter des réponses à ces questions qui posent le problème du type de renforts sociaux dont bénéficierait le principal système didactique de Kéla.

Enfin, une fois l'enseignement réalisé ou considéré comme avancé, que fait le système didactique principal (à l'interne) pour vérifier les acquis des apprenants ? Quel dispositif est-il mis en place pour vérifier ce que les apprenants savent ; pour cerner où ces derniers se situent

par rapport aux apprentissages à réaliser ? En somme, il s'agit de s'intéresser au thème de l'évaluation que nous aborderons dans la troisième partie.

Chaque partie de ce chapitre sera développée en trois étapes. En guise d'introduction, une première étape présentera le cadre socio-général sous-tendant le thème à développer. Une deuxième étape se focalisera sur le synopsis des séances sélectionnées. Puis, une dernière étape sera consacrée à une analyse principalement orientée vers les implications didactiques de ces séances.

LA PRÉSENTATION D'UN NOUVEL APPRENTI : PALABRE IRÉNIQUE AU SERVICE DE LA NÉGOCIATION D'UN CONTRAT DIDACTIQUE ?

Dans le chapitre V, nous avons vu qu'en plus d'être des genres discursifs, les palabres servaient également de cadre pour régler des sujets à caractère officiel ou public. Durant notre recueil des données, nous avons constaté que les demandes de formation des griots visiteurs ou n'appartenant pas à la famille Diabaté se faisaient à travers ce canal. C'est cette étape que nous présentons dans la rubrique qui va suivre.

La palabre comme cadre général pour décider de la formation d'un requérant

En général, c'est le logeur du requérant à la formation qui va solliciter une palabre en soumettant ses demandes auprès du jelikuntigi. C'est seulement après consultation de ses pairs que le chef des griots va officiellement convoquer une palabre pour discuter de la demande soumise à son attention.

Nous avons assisté à trois palabres qui abordaient ce genre d'enjeux liés à la formation. La première concerne deux jeunes apprentis guinéens qui revenaient pour la deuxième année consécutive se former à Kéla. La séance de palabre dont ils font l'objet aborde deux thèmes : le compte-rendu de ce que ces apprentis ont réalisé comme activités familiales et professionnelles durant leur séjour au bercail ; le renouvellement de leur vœu de poursuivre la formation auprès du maître de la parole.

La deuxième palabre concerne un conteur du Burkina-Faso venu solliciter un perfectionnement visant à élargir son registre de contes sur le site de Kéla. Contrairement aux

premiers requérants, la demande du burkinabé fut différée[161]. La raison avancée par les garants de la tradition reprenait une partie des arguments du requérant qui disait ne pas disposer d'assez de temps pour sa formation. En guise de réponse, ils lui dirent que s'il ne disposait pas d'assez de temps, c'est probablement parce qu'il avait des choses plus urgentes et certainement plus importantes à faire. Ils lui conseillèrent alors de rentrer les régler d'abord. Ensuite, ils le rassurèrent qu'une fois que son projet de formation gagnerait en importance, le temps se libèrerait automatiquement pour cette cause. Ils lui précisèrent que c'est à ce moment qu'il pourrait revenir ; car pour eux, la patience de la tradition fait en sorte que quoiqu'il arrive, elle reste toujours dans l'attente de ses enfants qu'elle se réjouit tout le temps d'instruire, mais à point nommé.

La troisième palabre, qui porte sur la négociation d'un projet d'enseignement entre le futur apprenant (AD) et les garants de la tradition, sera détaillée dans les lignes qui vont suivre. Elle a été retenue, car c'est la seule dont nous avons pu filmer le début de formation de l'apprenant en question. Ceci nous donne la possibilité d'articuler deux étapes de la formation : la requête et le début de l'enseignement. Avant d'y arriver, nous présentons, dans ce qui suit, les principales étapes du déroulement de la palabre.

Le synopsis de la présentation d'AD : la requête du préposé à la formation

Il est question ici d'une séance de travail demandée par le logeur du futur apprenti, mais convoquée par le chef des griots. Celle-ci se déroule à l'intérieur du vestibule du chef des griots. Elle regroupe les garants de la tradition, le préposé à la formation (AD) et son hôte, ainsi que d'autres jeunes personnes qui se trouvent dans l'assemblée en principe ouverte à tout le monde.

La parole est solennellement donnée au logeur d'AD afin qu'il explique les raisons pour lesquelles la réunion a été réclamée par lui. Nous retraçons ci-dessous les différentes étapes de cette séance de travail.

[161] Il s'agit de la réponse officielle donnée au requérant ; mais, nous interprétons cette décision comme un refus assez subtil de la part des dépositaires de la tradition qui, par cet acte, donnent une leçon d'humilité et de patience au requérant.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule	Demande de formation	1			- Présentation et requête du futur apprenti
		1-1	00'01 – 02'30	EM	- Première intervention du logeur du requérant
		1-1-1			Le logeur (MD) explique le contexte général de sa rencontre avec le requérant (AD).
		1-1-2			MD présente AD, puis indique les raisons précises de la motivation du futur apprenti.
		1-1-3			Le logeur explique les raisons de la demande tardive par rapport à la date d'arrivée d'AD.
		1-1-4			MD indique précisément l'objet de la quête d'AD.
		Transition			- *MD clôt son propos par des bénédictions*
		1-2	02'30 – 03'45	EM	- La position des oncles du logeur
		Transition			*Le modérateur fait un compte-rendu de l'intervention de MD à l'assemblée, suivi de la bénédiction du doyen des oncles.*
		1-2-1			Le doyen des oncles exprime son accord.
		Transition			- *Il clôt son propos par des bénédictions*
		1-3	03'45 – 05'10	EM	- L'intervention du maître de la parole
		Transition			*Le kumatigi fait les bénédictions d'usage.*
		1-3-1			Il exprime son accord.
		1-3-2			Le kumatigi fait la promesse solennelle de bien remplir son contrat.
		1-2-4			Il donne des recommandations.
		Transition			- *Celui-ci clôt son propos par des bénédictions*
		1-4	05'10 – 05'45	EM	- Deuxième intervention du logeur du requérant
		Transition			*Le modérateur fait le compte-rendu de l'intervention du kumatigi, puis passe la parole au logeur.*
		1-1-1			Le logeur refait un bref compte-rendu au requérant.
		1-1-2			MD demande ensuite à AD de préciser les noms de famille les plus importants de sa région.
		1-5	05'45 – 06'10	EM	- La réponse du requérant
		1-5-1			AD indique les deux noms les plus importants.
		1-5-2			MD demande ensuite à AD de préciser les noms de famille les plus importants de sa région.
		1-6	06'10 – 07'50	EM	- La recherche d'équivalence
		1-6-1			Le maître demande des éclaircissements par rapport au deuxième nom de famille (Malé).
		1-6-2			Le futur apprenti donne des éléments de réponse.
		1-6-3			Le maître en fait une déduction qu'il explique à AD.
		Transition			*Le maître de la parole fait des bénédictions.*
		1-6-4			Le maître annonce qu'ils vont commencer le soir-même.
		Transition			*Le futur apprenti accepte officiellement la proposition, puis bénit l'assemblée.* *Le modérateur clôt la séance.*

Figure 11.1 – synopsis de la séance intitulée « *présentation du nouvel apprenti* »

Description de la séance de présentation du nouvel apprenant

- La première intervention du logeur

L'hôte (MD) du futur apprenti prend la parole devant toute l'assemblée, puis il commence à expliquer les conditions de sa rencontre avec AD. Il fait quelques réflexions sur les raisons du choix de Kéla par le futur apprenti ainsi que les raisons qui l'ont mené au choix du logeur. Dans le cas précis, il s'avère que si c'est la renommée de ce village de griots (Kéla) qui a motivé le choix du lieu, le choix du logeur s'est quant à lui fait sur recommandation d'une tierce personne du village du requérant.

MD présente ensuite son invité (AD) en précisant d'emblée que celui-ci est issu d'une famille de griots. L'hôte explicite à l'assemblée les responsabilités et les attentes sociales qui commencent à peser sur AD et qui l'ont poussé à effectuer la démarche de se rendre à Kéla. En substance, MD explique qu'en fonction du statut social d'AD qui, en qualité de descendant d'une famille de griots, implique la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire culturels, les populations de son village commencent à lui manifester certains besoins à propos de « l'art du griot » que le futur apprenti se sent incapable d'honorer pour cause d'ignorance (01'02).

Le logeur d'AD poursuit son exposé en expliquant pourquoi il s'est écoulé du temps entre sa première rencontre avec le requérant et l'actuel jour de palabre ; « car [comme lui-même le dit] il est ici depuis plus d'une semaine ». Trois raisons sont données à cette situation : son absence du village pendant trois jours, sa consultation avec ses frères cadets qui lui ont donné leur bénédiction en vue de l'actuelle démarche, et enfin sa consultation tardive avec le chef des griots.

MD clôt son propos par des bénédictions. Au préalable, il prend le soin d'indiquer à l'assemblée l'objet de la quête du futur apprenti, à savoir : les « détails sur certains noms de famille ».

- La position des oncles du logeur

Le modérateur de la séance fait un bref compte-rendu[162] de l'intervention de MD aux aînés, puis leur passe la parole. Après une série de bénédictions, le doyen de la communauté souligne l'importance du déplacement d'un lieu vers un autre comme symbole parlant de la quête du savoir. Puis, il approuve la démarche en tant que porte-parole d'un groupe dont la proposition suivante est indirectement faite, en guise d'accord, au chef des griots et au maître de la parole : « Nous, oncles, demandons qu'on le libère, et qu'on le remette entre les mains du maître de la parole ».

- L'intervention du kumatigi

Le maître de la parole est la troisième personne à s'exprimer sur le sujet. Après les bénédictions du doyen de la famille, le kumatigi introduit son propos par un proverbe mandingue, puis annonce son accord qui ne saurait aller à l'encontre des recommandations de son aîné à qui il rend hommage pour la marque de confiance qui lui est faite. En guise de prolongement, il reprécise qu'il est là pour servir « de la même manière qu'ont procédé nos ancêtres » en implorant Dieu de faire en sorte qu'à leur tour, les garants actuels de la jeliya s'acquittent de leur devoir avec le même brio.

Le maître de la parole promet de bien remplir sa mission, puis en fonction du temps limité par rapport à la traditionnelle période de formation à Kéla, il fixe l'objectif de travail entre son futur apprenti et lui, qu'il limite à « deux noms de famille les plus importants de chez lui (AD) ». En guise de recommandation, le kumatigi précise que cet apprenti devra alors revenir dans le futur, c'est-à-dire « après un moment passé chez lui », pour compléter sa formation initiale dans leur village.

[162] Faire le compte-rendu d'une intervention à des personnes présentes durant cette même intervention est typique de la tradition mandingue où une parole adressée dans le cadre d'une palabre va transiter par le modérateur (très souvent le *naamunaamuna*) qui en résume les points importants au(x) destinataire(s).

- La deuxième intervention du logeur

Après la bénédiction du kumatigi pour l'assemblée, le modérateur se charge de faire le compte-rendu de l'intervention du maître de la parole au logeur, puis souhaite la bienvenue parmi eux au nouvel apprenti.

A son tour, le logeur prend la parole pour en notifier l'essentiel de la discussion à AD qu'il prend à témoin « tu as toi-même entendu les nouvelles […] ce sont les propos du maître de la parole ». En reprenant les propos du kumatigi, le second but de MD est de demander au futur apprenti d'indiquer les deux noms de famille dont il aurait le plus besoin pour faire des éloges dans sa région, en vue de se conformer aux objectifs énoncés par le kumatigi.

- La réponse du futur apprenti et la recherche d'équivalence

En guise de réponse aux sollicitations de son logeur, AD indique que les noms de famille sur lesquels il aimerait qu'on insiste le plus sont, respectivement : les « Traoré » et les « Malé ». Si le premier nom de famille est courant dans la sphère mandingue, il se trouve que le deuxième (à savoir, les « Malé ») est plutôt rare et représente une variété régionale qui demande à être identifiée. Aussi le maître de la parole adresse-t-il une série de questions à AD dans le but de voir avec quelle autre famille les « Malé » sont souvent classés, quand on veut former des grands groupes dans leur région.

Toute cette série de questions et de réponses amène le kumatigi à déduire que l'équivalent des « Malé » serait la famille « Diarra ». Il explique cette différence par les variétés régionales, puis la séance est close par des bénédictions. À la fin, le maître de la parole indique à son nouvel apprenti qu'ils commenceront leur travail le soir-même.

Les points principaux de la séance

Cette séance fait émerger plusieurs thématiques que nous avons regroupées en quatre blocs :

- un premier orienté vers (les entours de) la palabre ;
- un deuxième orienté vers le requérant ;
- un troisième orienté vers les réponses à la demande ;
- un quatrième orienté vers l'*apprêt* de la formation.

Le premier bloc concerne tout ce qui entoure la tenue de la palabre du jour. C'est le logeur (MD) du requérant (AD) qui aborde cette thématique. Pour ce faire, il reconnaît d'abord le retard (de plus d'une semaine) accusé par sa démarche ; puis s'en excuse. Ainsi, il en explique les raisons qui sont liées à son absence du village et aux diverses consultations préparatoires qu'il a effectuées dès son retour. MD précise qu'il ne parle pas uniquement en son nom, mais représente la voix d'une collectivité, celle des frères, qui soutiennent et plaident en faveur de l'action qu'il entreprend : « ils m'ont dit que si j'arrivais ici / pour demander au maître de la parole / de donner la permission / qu'il donne l'autorisation ». Le logeur d'AD souligne également que c'est lui qui, conformément à leur tradition, a fait la demande de la tenue de la palabre ad hoc au chef des griots.

Une première chose qui ressort de ce bloc est le fait que la tenue de cette séance de travail n'est pas le fruit d'une improvisation. Elle est préparée en amont et sa tenue effective ne constitue que la concrétisation d'un processus. Il est également intéressant de noter que le laps de temps écoulé – entre la venue du requérant et la tenue de la palabre – fait l'objet d'une explication, comme s'il y avait manquement ou violation d'un règlement.

Le deuxième bloc se focalise sur AD (le requérant). MD expose les conditions de leur rencontre, présente la situation socio-familiale et l'objectif d'apprentissage de ce dernier. Globalement, il ressort de cet exposé qu'AD est griot de naissance. À cause de ce statut social, il fait l'objet de sollicitations, de plus en plus fréquentes, qu'il ne saurait satisfaire par manque de connaissance. Aussi a-t-il pris l'initiative de se rendre à Kéla (en raison de la renommée de ce village) dans le but de se former à la parole ; comme lui-même le formule, son but principal est d'obtenir des « détails sur certains noms de famille ».

En nous référant aux principes philosophiques de Kéla (voir chapitre I), nous constatons que plusieurs informations livrées par le logeur d'AD ne sont pas anodines ; elles plaident en faveur du requérant. Premièrement, il y a la confirmation qu'il fait partie d'une famille de griots. Cet élément constitue la base sans laquelle la négociation ne saurait avancer. Deuxièmement, l'initiative de voyage du requérant constitue un précieux indicateur de sa soif d'instruction : « lorsqu'on ne cherche pas à savoir quelque chose [souligne le doyen des griots à cet effet] on ne fait pas le déplacement ». Par sa démarche, il démontre une forme de motivation qui ne trompe pas, d'autant plus qu'il avoue son ignorance et son désir ardent de la combler. Enfin, comme preuve de cette motivation, il y a un objectif bien précis qu'AD se fixe, à savoir : apprendre certains panégyriques.

Le troisième bloc marque l'étape des réponses. Deux personnes interviennent à ce sujet. Il y a d'abord la réponse du doyen des griots de Kéla. Après avoir souhaité la bienvenue au requérant, lui aussi revendique le fait de parler au nom d'une collectivité qui loue la démarche et approuve la requête : « Nous, oncles, demandons qu'on le libère, et qu'on le remette entre les mains du maître de la parole ». Vient ensuite l'intervention du kumatigi qui parle à titre privé à travers les remerciements pour la marque de confiance et l'acceptation de la charge qui lui incombe. Au nom de la collectivité, il promet de s'acquitter honorablement de sa tâche de formateur.

L'enjeu de ce bloc semble être d'ordre social. Le doyen de la communauté se fait l'écho de la position des siens d'accueillir, sans réserves, le préposé à la formation dans leur village : « la venue de Dramé ne nous pose aucun problème / elle nous fait plaisir ». De même, il aborde le volet de la formation à travers la requête émise par les siens de voir AD confié au kumatigi. Cette requête, comme on le constate dans l'intervention du maître de la parole, est rhétorique dans ce sens qu'elle contient déjà la réponse escomptée. Cet aspect est confirmé par le maître de la parole qui indique qu'il ne saurait faire autrement que de se rallier à la position des aînés : « Je suis d'accord si mon frère aîné a donné la route […] moi je n'ai vraiment plus rien à dire à ce propos ». Bien plus, un engagement solennel est pris, du point de vue de la formation, par le kumatigi qui promet de bien s'acquitter de sa tâche « de la même manière qu'ont procédé nos ancêtres ».

L'*apprêt* de la formation constitue le point de convergence du quatrième bloc. En qualité de responsable de la formation, le maître de la parole en ébauche les lignes de base :

- Il projette la formation sur deux séjours (années). Une première partie, très courte (en raison du temps restant pour la saison propice à la formation), dont il fixe l'objectif à deux panégyriques. Une deuxième partie à l'occasion d'un deuxième séjour visant à compléter la formation initiale.
- Il oriente le choix des panégyriques vers les « deux noms de famille les plus importants de chez lui (AD) » qu'il propose au futur apprenti d'indiquer.
- Il recherche l'équivalence du deuxième nom qu'il obtient par un guidage fait de question-réponse.
- Il fixe la date du début de la formation.

Si toute la séance de palabre peut être considérée comme une étape de préparation à la formation, le dernier bloc quant à lui se concentre dans l'apprêt concret de la phase d'enseignement. En raison des besoins du requérant, le programme d'enseignement est fixé à

quasiment deux ans, si tout se passe comme prévu. Pour les mêmes raisons, il fixe l'objectif d'apprentissage de la première année à deux panégyriques. Sans imposer lesquels, il laisse à son apprenti le soin de déterminer les deux noms de famille les plus importants de sa région natale. Cette procédure confirme l'une des hypothèses du précédent chapitre sur la manière dont l'enseignement est organisé. Nous constatons une fois de plus que cet enseignement vise la pratique professionnelle (l'emploi).

L'enseignement est défini en fonction des besoins de la communauté ; besoins que le futur professionnel est censé remplir. Au lieu de définir deux patronymes arbitraires, le maître de la parole s'en remet à son apprenti afin que ce dernier puisse lui-même déterminer les plus représentatifs de sa région natale. Nous assistons ici à une co-élaboration d'un contrat didactique où l'apprenant est sollicité pour orienter le projet d'enseignement vers les deux noms qu'il estime les plus importants de sa localité. Il est possible de déduire, à partir de cette co-construction, que le maître considère que, vu l'accumulation des demandes sociales à combler dans l'urgence, le choix de formation devrait prioritairement tenir compte du fait que son apprenti serait le plus souvent sollicité pour travailler au profit des familles les plus importantes de sa région. Après cette étape, de détermination des deux importantes familles locales, le maître travaille sur celle des équivalences. Grâce à un recoupement d'informations apportées par l'apprenant et d'autres membres de l'assemblée, il parvient à déterminer l'équivalent patronymique régional de la deuxième famille qui, comme pour la première, est par ailleurs contenu dans l'épopée de Soundjata Kéita.

Tous ces échanges montrent qu'un projet d'enseignement se met progressivement en place ; un projet non pas imposé ou décidé unilatéralement, mais un projet négocié collectivement de manière à engager la responsabilité de l'enseignant et l'apprenant dès le départ.

Conclusion

La séance de palabre irénique que nous venons d'étudier joue le rôle d'un cadre de travail, où des personnes se réunissent pour décider de la mise en place d'un projet de formation. Il n'est pas question ici d'un projet de masse, mais d'un projet personnalisé où on essaye d'élaborer un programme correspondant aux besoins professionnels d'un individu. Au préalable, il est question d'examiner si cette personne pourrait être admise à suivre la formation demandée, dans le centre de Kéla. Pour cela, une procédure est mise à contribution.

Celle-ci permet de révéler l'existence d'une structure locale relativement outillée par des consultations qui préparent la décision finale. Les différentes prises de parole de la palabre dévoilent, à ce propos, que cette dernière jouit d'un ancrage fortement social. Par un subtil jeu polyphonique, les principaux interlocuteurs prennent la parole à titre individuel, au moment de donner leur position, ils soulignent qu'ils agissent au nom d'une collectivité. Cet argument a l'avantage de procurer une dimension sociale plus large à leur préavis qui, comme nous l'avons vu, est suivi par les autres interlocuteurs dans les interventions subséquentes.

La formation ne se fait pas par hasard ; elle est préparée en amont, et la tenue de la palabre donne une occasion propice pour concrètement en élaborer un programme. Ce dernier est marqué par la définition d'un objet de savoir, et la co-construction d'un contrat didactique qui, dans le cas de cette formation, est explicite. Ce contrat didactique confirme également que la phase d'enseignement bénéficie d'un éclairage en amont, qui la prépare et qui fait que l'apprenant connaît le projet de l'enseignant et, par ricochet, l'enjeu de la situation dans laquelle on lui demande de s'engager.

LES SÉANCES DE TRAVAIL AVEC UN AUTRE PROFESSIONNEL DE LA PAROLE : UN SUIVI ARTICULÉ (À LA BASE KUMATIGI – APPRENTI)

Travailler avec un pair apprenant ou un professionnel autre que le maître fait partie, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, des recommandations du kumatigi à l'égard de ses apprentis. Chacun d'entre eux devrait trouver du temps nécessaire pour pratiquer la parole en dehors des séances de travail avec leur formateur attitré. Dans le présent sous-chapitre, il sera question pour nous de voir comment ces recommandations prennent forme dans l'espace culturel de Kéla. Nous allons nous intéresser à l'un des apprentis (OD) dont nous avons suivi deux séances de travail avec SD qui, grâce à son talent, est considéré dans le village comme l'un des potentiels successeurs du kumatigi.

Ce qui nous intéresse particulièrement c'est d'étudier le type de travail effectué entre l'apprenant et celui que nous appellerons ici le répétiteur dans la mesure où son rôle initial semble être celui de faire travailler ou reprendre l'objet de savoir préalablement travaillé avec l'enseignant. Nous aimerions voir ce que répétiteur et apprenant effectuent comme travail. Sur quoi porte-t-il ? Existe-t-il un lien entre ce travail et ce qui est fait dans les séances avec le

kumatigi ? Ce travail a-t-il une quelconque influence sur les séances avec le maître de la parole ?

La première séance de répétition

Cette séance intervient chronologiquement après celle que nous avons intitulée '*Éloge et exemple du maître 2*'. Comme nous le verrons plus bas, elle fait partie du type d'aides qui sont donnés par d'autres personnes (différentes du maître). Celles-ci sont censées permettre à l'apprenant de profiter de l'espace aménagé par la tradition pour faire le tour des sujets qui l'intéressent, dans le but de renforcer sa formation, en s'exerçant et en faisant part de ses éventuelles difficultés d'apprentissage.

Cette séance tourne autour d'un objet principal qui se décline en deux parties identifiables à partir du niveau *n* du tableau ci-dessous :

Lieu(x)	**Objet(s)**	**Niveau(x)**	**Repère(s)**	**FST**	**Description**
Concession de SD		*Transition*			*Négociation de l'objet de lancement de la séance.*
	Éloges	1	00'01 – 03'02		- Récitation d'éloges par OD
		1-1		Ré	- Récitation de l'éloge des *Kouyaté (Sumawuru)* déjà maîtrisée par l'apprenant
		1-2		Ré	- Idem pour l'éloge de *Nourou Soma*
		1-3		Ré	- Idem pour l'éloge de *Fakoli*
		Insert	*03'03 – 04'01*	*M*	*Rappel des principes d'enseignement par le répétiteur.*
		2			- Révision d'éloges sous un format enrichi d'explications et/ou commentaires
		2-1	04'02 – 08'01		- Travail de révision à propos de l'éloge des *Kéita*
		2-1-1		Ré	Récitation de l'éloge des *Kéita* par OD sur demande de SD.
		2-1-2		D	Explication des parties difficiles par SD sur demande de l'apprenant.
		Insert			*Plaintes de l'apprenant sur l'attitude flegmatique du MP par rapport à ses blocages.*
		2-1-1'		Ré	Retour sur la récitation de l'éloge des *Kéita* sur demande de SD.
		Insert	*08'02 – 12'30*		*Retour sur l'explication des principes d'enseignement des éloges.* *Nouvelle plainte de l'apprenant sur l'attitude de son maître et hypothèse de perte de mémoire du MP pour expliquer son manque de réaction spontanée.*
		Transition	*12'31 – 17'30*		*Discussion sur la durée de formation déjà effectuée par OD qui révèle qu'il en est à son 2e séjour.* *Enquête du répétiteur sur les éloges déjà vus et notamment celui des Traoré.*
		2-2	17'31 – 36'31		- Travail de révision à propos de l'éloge des *Traoré*
		2-2-1			Récitation de l'éloge.
		2-2-2			Discussion autour des strophes manquantes.
		2-2-3			Reprise du même éloge plusieurs fois sur demande de

					l'apprenant.
		Insert			*Conseils du répétiteur sur la patience et l'effort de mémorisation.*
		Transition			*Clôture de la séance et consigne de SD à l'apprenti de persévérer dans les répétitions.*

Figure 11.2 – synopsis de la séance '*Répétition des éloges*'

Description de la séance

- La récitation des éloges par OD

Le répétiteur (SD) et l'apprenti (OD) sont assis côte à côte dans la cour du premier. OD lui pose la question de savoir s'il pourrait commencer la récitation par le panégyrique des *Kouyaté*. SD lui répond qu'il peut commencer par ce qui lui plaît. OD démarre avec le panégyrique qu'il a sollicité. Le répétiteur l'approuve après chaque vers, puis le félicite à la fin de l'éloge. L'apprenti lui indique qu'ils ont également étudié *Nourou Soma* que SD lui laisse le soin de réciter sur le même principe d'approbation que le précédent. Il est félicité de la même manière à la fin ; puis OD enchaîne selon le même modèle avec l'éloge de *Fakoli*. Lorsqu'il s'interrompt, le répétiteur lui demande si c'est à ce niveau que le maître et lui se sont arrêtés (03'02).

L'apprenant répond par l'affirmative ; SD en profite pour lui indiquer tout d'abord que ce qui lui a été enseigné est juste[163]. Ensuite, il lui précise que les éloges qu'il maîtrise ne sont pas complets ; elles ne constituent qu'une partie des panégyriques qui ne sera complétée qu'au fil des progrès de l'apprenant (04'01).

- La révision d'éloges enrichie d'explications

OD sollicite l'aide du répétiteur au sujet de l'éloge des *Kéita* (*Massalen*) dont il ne comprend pas certaines parties. SD demande à l'apprenant si son maître et lui ont déjà travaillé cet éloge. La réponse positive de l'apprenant, qui donne le premier vers en guise de confirmation qu'il sait de quoi ils parlent, est erronée (« *narana makan mande↑ka↓ »). Le répétiteur corrige ce vers (« nare↑ makan mande↑ka↓ ») que OD répète, puis il enchaîne sur le reste des vers, sous l'acquiescement du premier qui n'hésite pas à le corriger en cas d'erreur.

[163] Cette évaluation du contenu montre une fois de plus l'importance que les griots accordent à la justesse de leurs enseignements.

À la fin, SD vérifie auprès de l'apprenti que c'est bien à ce niveau que le maître et lui se sont arrêtés.

En guise de prolongement de l'interaction, SD sollicite une fois de plus la récitation du même éloge, en lançant le premier vers qu'OD répète et prolonge jusqu'à la fin de la série. À la suite des félicitations du répétiteur, l'apprenant indique de nouveau que certaines parties lui sont difficiles à comprendre. C'est alors que SD lui demande lesquelles. OD les indique « Bèlèbako et les parties suivantes » et SD lui précise que ce sont tous des qualificatifs de « Simboba Tanyakati » (*Soundjata Kéita*). À ce propos, l'apprenti insiste sur le fait que cette partie lui a créé beaucoup de problèmes suite auxquels ses sollicitations d'aide sont restées stériles auprès du maître de la parole (08'01).

Une fois de plus, le répétiteur demande à OD de reprendre la récitation en donnant le premier vers. Comme pour les fois précédentes, il se sert des acquiescements onomatopéiques après chaque vers réussi ou de la correction des erreurs ponctuelles pour accompagner la récitation de l'apprenant. À la fin, il lui rappelle de nouveau qu'il ne s'agit là que d'une partie du panégyrique. Il lui signifie également l'importance d'être très attentif pour « retenir sérieusement » ce qui lui est enseigné par étapes ; car poursuit SD avec emphase, il n'y aurait pas de rendement en voulant tout enseigner d'un coup. Tout se fait progressivement : « bon l'enseignement ne finit pas / ça ne finit pas d'un seul coup » ; et c'est le degré de maîtrise de l'apprenti qui décide de la progression à suivre : « ce qui te sera dit / il faudra le retenir / dès que tu retiens cela par la grâce de Dieu d'autres seront ajoutés ». Le répétiteur confirme à OD que son maître et lui ont bien avancé. OD le reconnaît, mais tient néanmoins à signaler les difficultés qu'il éprouve par rapport à la méthode de travail du kumatigi :

- son exigence de répéter le plus exactement possible ;
- son passage abrupt d'un éloge à l'autre ;
- son irritabilité de se voir faire ce reproche (de passage abrupt) ;
- son apparent refus de sortir l'apprenant d'un blocage en lui indiquant le vers oublié.

Sur ce dernier point, le répétiteur fait l'hypothèse de la perte de mémoire qui serait la résultante de sa retenue. Dans des cas pareils, pense-t-il, le maître va opter de mettre fin à la séance au lieu de dire des choses qui sont fausses[164] (12'30).

[164] Nous retrouvons une fois de plus le thème de la justesse des enseignements qui dénote de l'importance qui lui est accordée.

Le répétiteur s'enquiert sur la durée du séjour déjà effectuée par OD à Kéla. Celui-ci lui répond qu'il a fait environ un mois et demi. Il précise qu'il est également venu l'année d'avant, mais est précipitamment rentré pour cause de maladie et, surtout, à cause d'un certain conflit (dans lequel étaient impliqués les griots de Kéla). SD demande si les leçons de l'année d'avant ont été reprises. OD répond par la négative en ce qui concerne les *Traoré* ; mais SD lui demande néanmoins de réciter ce qu'il a retenu en corrigeant, comme d'habitude, quand cela s'impose. À la fin, le répétiteur lui fait remarquer qu'il manque certains vers précédant la dernière strophe récitée. À la question qui lui est posée sur la raison de ce manque, OD répond que cela ne lui a pas été enseigné ; alors SD lui exprime sa surprise de voir qu'ils ont avancé sans consolider ce qui précède. OD en attribue la faute au maître, mais il est contredit par une autre personne (présente sur place) qui confirme qu'ils ont fait ce travail de révision ; OD reconnaît son erreur et le répétiteur lui demande de réciter cet éloge en haussant le ton (24'02).

À la fin de la récitation, le répétiteur lui indique que ce n'était pas parfait et lui suggère de la reprendre. Une fois arrivé au bout, SD lui rappelle que ce n'est pas la totalité, mais qu'il devrait d'abord bien maîtriser l'actuelle partie pour mériter une suite. OD s'enquiert sur la quantité qui reste et SD lui répond « beaucoup, beaucoup ». Une fois de plus, il lui rappelle que la progression dépend de sa maîtrise. Il lui précise également que tout ne peut pas se faire d'un seul coup et qu'il faut de la patience. L'apprenti demande ensuite la permission – qui lui est accordée – de refaire la même récitation. SD lui exprime sa satisfaction à la fin, puis OD enchaîne une deuxième fois sur le même éloge avec un résultat identique. Le répétiteur veut ensuite savoir si de nouveaux vers n'ont pas été rajoutés. Face à la réponse négative, il lui demande d'être patient et de prendre son temps pour bien renforcer cet acquis. La troisième personne de l'assistance renforce cette idée de patience, en indiquant qu'il avait conseillé au maître de limiter l'avancée à trois vers environ. Le répétiteur réitère son conseil que l'apprenti accepte « d'accord, d'accord je l'ai entendu », puis enchaîne deux fois de suite sur le même éloge avec l'aide sporadique de SD qui acquiesce après chaque vers réussi. Au bout de la deuxième série, le répétiteur propose à OD de clore la séance qui s'arrête sur le conseil de faire également beaucoup de répétitions individuelles (36'31).

Les points principaux de la séance

Du point de vue du traitement des contenus de l'objet, il est possible de constater que les points 1 et 2 du synopsis correspondent à deux perspectives bien différentes sous lesquelles l'objet est abordé.

Pour le premier point, l'apprenti produit des énoncés qu'il maîtrise déjà. Pour le deuxième, en dehors des énoncés de l'apprenant, un travail supplémentaire est fait entre celui-ci et son répétiteur sur les parties problématiques. Notons que cette progression est décidée par OD à qui le répétiteur laisse le soin d'orienter cette séance de consultation au gré des intérêts du premier. Comme nous l'avons fait remarquer, OD choisit de commencer par ce qu'il pense déjà maîtriser. Ce choix permet à SD de se faire une idée sur le travail déjà effectué. À la fin de cette série de récitations, le répétiteur réagit en confirmant la justesse des énoncés produits (par OD) avant de préciser que ces derniers sont encore incomplets. Selon SD, ces différentes parties ne seront complétées qu'en fonction des progrès de l'apprenti.

En ce qui concerne le deuxième point, nous pouvons voir que l'apprenant l'exploite par rapport aux éloges qui lui posent quelques problèmes. Après le premier point où il a été question de montrer ce qu'il savait déjà faire, OD semble à présent vouloir orienter l'objectif, vers l'obtention de compléments d'information. Aussi, en guise d'introduction à cette partie, sollicite-t-il d'entrée de jeu l'aide du répétiteur pour la compréhension de texte : « il reste quelques parties au sujet […] des Kéita […] que je n'ai pas encore comprises […] il faut me les clarifier … ». Cette situation fait que l'on passe ici à quelque chose de plus interactif qui nécessite l'intervention de l'interlocuteur. Le rôle du répétiteur migre vers une écoute qui nécessite une action. Notamment, une action en vue d'éclairer les zones d'ombre de celui qui vient le consulter non pas seulement pour vérifier ce qui est maîtrisé, mais aussi dans l'espoir de remédier à des défauts, de combler des vides que la séance principale d'enseignement a laissés en suspens. Le rôle du système auxiliaire se précise donc ici comme étant complémentaire au principal. Leur articulation semble être prévue pour augmenter la force d'étude ou les dispositions à l'étude (Félix, 2002).

Du point de vue du dispositif ainsi déployé, cette séance est fortement dominée par la *récitation* et dans une moindre mesure par le *dialogue* entre OD et son répétiteur. Dans la première partie, l'apprenti récite trois éloges (*Kouyaté, Nourou Soma, et Fakoli*) que le répétiteur se charge d'approuver. Il s'ensuit un échange métadiscursif qui est conclu par SD qui explique la logique d'enseignement du maître de la parole. Il y est question d'une

démarche où ce sont les progrès et la persévérance de l'apprenant qui déterminent l'état d'avancement de l'enseignement de l'objet.

Dans la deuxième partie, on observe une certaine alternance entre la *récitation* (plutôt exercisante) et le *dialogue* (plutôt explicatif). Après la récitation, un court échange métadiscursif s'engage à propos de l'objet d'enseignement. Cette partie concerne deux éloges : celui des *Kéita* et celui des *Traoré*. Après la récitation de l'éloge des *Kéita*, c'est l'apprenant lui-même qui interpelle le répétiteur ; alors que pour l'éloge des *Traoré* c'est le répétiteur qui à son tour engage le dialogue au sujet d'un extrait sauté par l'apprenant. Cette alternance entre les deux modes de travail a pour objectif d'aborder des problèmes restés en suspens. Si le dialogue explicatif qui fait suite aux difficultés rencontrées dans l'éloge des *Kéita* semble logique dans la mesure où il permet de compléter l'enseignement donné par le maître de la parole, l'échange après la récitation de l'éloge des *Traoré* est pour le moins original, dans la mesure où le répétiteur met en question la méthode d'enseignement du *kumatigi*.

Suite à la réponse de l'apprenti expliquant que le saut de vers constaté dans sa récitation est dû à son maître qui lui a enseigné le panégyrique dans cet ordre qu'il ne fait que reproduire, le répétiteur met cette pseudo-méthode d'enseignement en question. Il exprime sa surprise de voir le maître procéder de la sorte, puis rappelle la procédure normale : « mais les parties qui précèdent cette strophe ne t'ont-elles pas été dites […] quand tu as été de retour tu devais commencer par réciter celles-là où tu t'es arrêté […] avant de continuer avec d'autres ». C'est à la suite de cet échange que le doute est dissipé par une autre personne de l'assemblée qui confirme que le saut de vers est uniquement dû à l'oubli de l'apprenant car, en sa présence, le maître a effectivement enseigné selon la procédure de progression classique.

Un fait remarquable du contenu de cette séance réside dans une partie de l'orientation métadiscursive ci-dessus. En effet, nous voyons dans l'intervention du répétiteur une sorte d'incident critique qui fait émerger la conception de l'enseignement et certains éléments du contrat didactique. Outre le fait que le répétiteur questionne la méthode d'enseignement de son pair, nous constatons également que l'apprenti n'hésite pas non plus à le faire en se plaignant de l'attitude et des choix didactiques de son maître.

Nous voyons dans la plainte de l'apprenant des signes de crise au niveau du contrat didactique qui le lie à son formateur. Cette crise se caractérise par certains dysfonctionnements au niveau des rôles supposés des deux acteurs, et davantage, au niveau

des attentes de l'apprenant qui pense que, contrairement à lui, le maître ne remplit pas toujours la part du contrat qui lui incombe.

Cette situation fait qu'ici on est proche d'une séance propice à la confidence. C'est sans doute sur cette même lancée que l'hypothèse du répétiteur quant à une éventuelle perte de mémoire du *kumatigi* (à cause de son âge) ou encore les différentes questions personnelles adressées par SD à l'apprenant (à propos du parcours de formation de ce dernier à Kéla) sont à classer.

À travers ces éléments, cette séance montre une différence fondamentale avec ce qui se joue dans le système principal. Dans le système auxiliaire, un rapprochement s'opère entre l'apprenant et son répétiteur, tout autant pour le traitement de l'objet d'apprentissage, que pour la limitation des sujets à traiter dans les séances. Au niveau de la limitation, nous voyons que les deux interlocuteurs du système auxiliaire vont jusqu'à questionner la méthode d'enseignement du maître de la parole. L'apprenant fait par exemple part de ses inquiétudes et doutes au répétiteur (dont la compréhension de la situation apporte un éclairage externe à OD) ; alors que dans les séances principales, le même apprenant n'ose prendre de telles initiatives, il se contente tout simplement de répondre aux sollicitations du kumatigi. Au niveau de la manière de traiter l'objet, nous constatons que la dynamique est vraiment différente. Avec les panégyriques, nous voyons par exemple que, contrairement au maître de la parole, le répétiteur a tendance à réagir après chaque vers. Ce type de suivi confirme quelque peu le rôle de répétiteur – très proche de ce qui se passe au théâtre – qui consiste à faire répéter un texte en le contrôlant systématiquement.

La séance « Répétition d'éloges 2 »

Comme nous l'avons souligné plus haut, cette séance fait partie de la série effectuée en appui entre un répétiteur (SD) et l'un des apprentis (OD) qui profite des possibilités offertes par le système de formation pour réviser et compléter ses connaissances par rapport aux thèmes abordés avec son maître. Il est question ici du thème du mariage et de celui des éloges, complété par un discours sur les fonctions essentielles d'un bon griot.

Comme nous pouvons le voir ci-dessous, le niveau *n* de la présente séance permet de repérer trois points centraux qui structurent l'enseignement.

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Concession de SD		*Intermède*			*Salutations et souhait de bienvenue.*
		Transition			*Indication de l'objet de la visite et du principe de répétition.*
	Démarche de mariage	1		M	- Révision de la procédure de mariage
		1-1	01'16 – 02'53		- Essai de rappel des étapes de la démarche de mariage par OD
		1-2	02'54 – 11'00		- Aide du répétiteur
		Insert			*Le répétiteur donne des conseils sur le rôle de la mémoire et de l'enseignement.*
		1-2-1			Le répétiteur donne des détails sur les étapes en soulignant le rôle de la future mariée.
		Insert			*Discussion sur la formation générale du griot et les lieux d'apprentissage.*
	Fonctions du griot	2	11'01 – 13'00	M	- Indication des fonctions de base du griot
		2-1-1			Sur demande de l'apprenti, SD indique en les expliquant les procédures de base qu'un griot devrait maîtriser.
		2-1-2			Le répétiteur évoque un exemple fictif de résolution de conflit pour illustrer son propos.
	Démarche de mariage	1'	13'01 – 17'05		- Retour sur les procédures de mariage
		1-3		M	- Parcours des procédures et commentaires
		1-3-1			Le répétiteur parcourt de nouveau les différentes étapes avec l'apprenant ; puis souligne l'importance de l'adaptation de la coutume au contexte actuel.
		Insert		*D*	*Le répétiteur, l'assistant de recherche et l'apprenti discutent sur l'approche d'enseignement du MP.*
	Éloges	3			- Révision des éloges
		3-1	17'06 – 22'00		- L'éloge des *Massalen*
		3-1-1		Ré	L'apprenant récite l'éloge des *Massalen* sur proposition de SD.
		Insert		*D*	*Le répétiteur et OD ont une discussion suite à la plainte de l'apprenant à propos de sa mémoire qu'il qualifie lui-même de défaillante. La position du répétiteur est quelque peu contestée par OD.*
		3-1-2		Ré	Le répétiteur fait reprendre certaines parties à OD.
		Insert		*D*	*L'apprenti indique à son répétiteur la partie de l'éloge qui lui cause problème.*
		3-1'	22-01' – 31'06		- Reprise de l'éloge des *Massalen*
		3-1-3		Ré	Sur demande de SD, l'apprenti récite l'éloge de nouveau.
		Insert		*D*	*Le répétiteur et l'apprenti discutent autour des problèmes d'enseignement et d'apprentissage.*
		3-1-4		Ré	De sa propre initiative, OD reprend la récitation de l'éloge.
		Transition			*Clôture de la séance*

Figure 11.3 – synopsis de la séance '*Répétition d'éloges 2*'

Description de la séance

- Révision de la procédure de mariage

L'apprenti (OD) et le répétiteur (SD) sont assis l'un à côté de l'autre. Après que SD ait souhaité la bienvenue à OD, le second prend la parole pour indiquer l'objet de sa présence, à savoir : un retour sur la leçon qu'il a eue avec le kumatigi sur la procédure de démarche de mariage et la résolution de conflits. Pour ce faire, le répétiteur – qui indique à l'apprenant qu'il ne peut partir que sur la base de ce qu'il a déjà appris ou parcouru avec son maître – invite OD à lui relater ce qu'il a compris de la leçon avec son formateur principal (01'15).

L'apprenti commence par donner les détails préliminaires avant de décliner le nom de ce qu'il considère comme étant la première tranche de dix colas ou *colas enlevées par la souris*. Il est ensuite bloqué par les deuxième et troisième étapes dont il ne retrouve plus les noms ni les détails (02'53).

Le répétiteur vient à la rescousse de l'apprenant en lui indiquant qu'il a bien compris de quoi il était question. Il lui donne ensuite des conseils sur l'importance de la mémoire et de l'enseignement dans le processus de formation : « j'ai compris […] comme tu l'as dit c'est la mémoire […] tout est enseignement / as-tu compris personne ne peut connaître sans être enseigné / la connaissance réside dans l'enseignement ». Après les conseils, SD fournit énormément de détails sur la procédure en insistant sur le rôle de la future mariée et l'adaptation des coutumes à l'époque moderne où il est désormais légitime de tenir compte du point de vue de la principale concernée. Il précise ensuite que ce n'est que lorsque la future mariée donne son accord que ses parents peuvent accepter les *colas enlevées par la souris*. Après cette précision, il prolonge son propos par l'explication du contenu des autres tranches de cola. Le répétiteur conclut cette partie en révélant que c'est ce qu'il a appris puis pratiqué lui aussi en tant que griot ; ce sur quoi OD rétorque qu'il est bien question ici d'un problème de mémoire. SD embraye dans le même sens, puis fait néanmoins remarquer que retenir ces étapes est relativement plus facile que le rôle pratique du griot sur le terrain qui « est trop compliqué » (11'00).

- Indication (par le répétiteur) des fonctions de base d'un griot

L'apprenti enchaîne par une demande de conseils (à son répétiteur) en vue de connaître les procédures générales qu'un bon griot devrait maîtriser. La réponse de SD ne se fait pas attendre. Il indique qu'en dehors de la maîtrise des noms de famille et leurs éloges, il y a le processus de mariage qu'ils viennent de parcourir. De même, il précise que le griot devrait s'investir dans la résolution de conflits qui, d'après lui, dans ses fins détails et sa bonne conduite, dépend du propre talent du griot qui est difficilement enseignable. Pour illustrer son propos, SD évoque un exemple de conflit entre deux amis où le griot doit trouver une bonne idée ou peut même user d'un subterfuge en vue de les réconcilier. D'après lui, c'est la maturité de réflexion qui est beaucoup plus en jeu ici ! (13'00).

- Retour sur les procédures de mariage

À la fin de cette phase de conseils généraux, le répétiteur demande à OD ce que son maître et lui ont fait en cours « ce matin ». L'apprenti qui ne s'en souvient plus très exactement se fait aider par l'assistant de recherche qui lui confirme qu'ils n'ont traité que d'un seul thème : les démarches de mariage. Le répétiteur refait le parcours de la procédure avec l'apprenti jusqu'à la troisième tranche de colas. Il précise une fois de plus l'importance des formes d'adaptation de cette coutume par rapport au contexte spatial et temporel. Sur la question du contexte socio-spatial, l'apprenant puis l'assistant de recherche admettent que le maître a bien précisé que la procédure qu'il décrivait était celle de leur région et qu'il en existait d'autres ! Par rapport au contexte temporel, l'assistant de recherche met en exergue le fait que le kumatigi n'a pas souligné l'importance du point de vue de la future mariée dans la procédure qu'il enseigne. C'est en riant que SD souligne que le maître de la parole ne pouvait pas le faire[165] ! Cette phase se termine par la mise en évidence des qualités d'un bon griot qui doit être apte à tirer le meilleur de n'importe quelle situation fût-elle imprévisible, ou complexe (17'05).

[165] Nous sommes sans doute ici dans un problème lié à deux visions générationnelles ; l'une plus vieille (celle du kumatigi) et conservatrice, et l'autre plus jeune (celle du répétiteur et futur héritier de la fonction du kumatigi) et moderne (révolutionnaire). Nous y reviendrons dans notre analyse et coda de la séance !

- Révision des éloges

Le répétiteur propose de passer à autre chose ; notamment les éloges. Il demande à l'apprenti s'il se souvient de l'éloge des Traoré qu'ils ont répété la dernière fois. Au regard de l'hésitation de l'apprenant, il lui demande s'il préférerait autre chose et OD lui répond que ce serait plutôt celle des Massalen. Il lui est alors demandé de la réciter. OD fait une erreur au premier vers que le répétiteur corrige aussitôt : « ce n'est pas naréna magan mandeka […] c'est NARE MAGAN MANDEKA ». L'apprenti continue la récitation sur approbation onomatopéique de SD qui va, entre autres, corriger une erreur contenue dans l'expression « *sira mfanda » (au lieu de « siya mfanda ») dont il dévoile la portée métaphorique[166], ou encore faire reprendre à sa suite certaines parties faiblement maîtrisées par OD. A la fin de cette série, l'apprenti se plaint de sa mémoire défaillante. SD lui suggère de trouver une méthode pour un apprentissage efficace des éloges par rapport à leur longueur. L'apprenti réfute l'idée que son problème soit dû à la longueur des panégyriques, puis précise que ce sont seulement certaines parties qui présentent une difficulté. Le répétiteur lui fait reprendre la partie qui, d'après lui, pose problème. Ce n'est que lorsque OD se bloque, qu'il précise à son répétiteur que c'est à cette partie que se situe son problème (22'00).

Sur demande de SD, l'apprenant reprend la récitation depuis le début et va jusqu'au bout de la partie concernée avec succès. Le répétiteur le félicite et lui rappelle qu'à cause du problème de longueur dont il faut tenir compte, l'apprentissage se fait par paliers progressifs. OD signale un autre problème qui se pose à lui : la concentration. Il signale à titre d'exemple que, lorsqu'il est en train de réciter et qu'on lui demande de faire autre chose – par exemple « hausser le ton » –, il perd sa concentration et s'égare dans la récitation. SD lui conseille, dans ce cas, de respecter scrupuleusement les consignes pour éviter ce genre de désagréments. De sa propre initiative, OD reprend la récitation jusqu'au bout, avec une seule erreur de succession de vers (« kafara bèlèmon danana ») que le répétiteur corrige (« hm↑ hm kafara

[166] Le répétiteur explique à OD que '*siya mfanda*' (traduit par '*a disparu*') étant associé à la première partie du vers, fait référence à la disparition de la race d'antan qui est métaphoriquement présentée comme un voyageur, conçu ici comme un potentiel repas pour le chemin (comparable à un ogre), qui peut l'engloutir à n'importe quel moment.

kani simbo na↑ »). À la fin de cette récitation, SD demande de s'arrêter à ce niveau pour cette séance de répétition (31'06).

Les points principaux de la séance

Du point de vue de la gestion de l'objet d'enseignement, il faudrait signaler que c'est l'apprenti lui-même qui sollicite les points 1 (démarche de mariage) et 2 (fonctions du griot), alors que c'est le répétiteur qui oriente la fin de la séance vers le point 3 (éloge des *Massalen*). En effet, pour les deux premiers points, la séance suit l'orientation proposée par OD. Même si c'est le répétiteur qui gère et fait avancer l'objet, il faudrait souligner que dans le cas présent, il ne fait que répondre à la demande de l'apprenant. C'est en fonction des besoins de ce dernier qu'il l'interroge, le corrige ou lui répond, dans le but de compléter – de manière articulée aux leçons principales – la formation reçue auprès du maître.

Ce qui caractérise cette séance jusqu'au deuxième point, c'est qu'elle n'aborde que des objets qui préoccupent ponctuellement l'apprenant. En l'occurrence, il ne s'agit que d'objets nouveaux par rapport à la précédente séance de répétition. C'est sans doute pour faire un suivi de cette dernière que le répétiteur, garant du contrat didactique – du système auxiliaire –, introduit lui-même le troisième point. Ce dernier lui permet de faire le lien avec ce qu'ils ont déjà eu à travailler lors de la précédente séance. En cela, il dévoile un rôle du répétiteur qui n'est pas seulement celui de superviser la révision par la pratique ou de régler des problèmes ponctuels ; mais aussi celui de se montrer soucieux de la mémoire didactique. Il la sollicite ici non seulement pour vérifier l'état d'avancement de ce qu'ils ont eux-mêmes travaillé, mais aussi pour consolider l'objet d'apprentissage concerné.

Du point de vue du dispositif d'enseignement, nous constatons qu'il y a une certaine alternance entre l'exercisation ou la pratique (de l'apprenti) et l'explicitation (souvent initiée par le répétiteur). Au début de la séance, l'apprenti rend compte de ce qu'il a retenu au sujet des démarches de mariage. Le répétiteur y réagit. Dans sa réaction, il y a un prélude sur le rôle de la mémoire et l'importance de l'enseignement. À la suite de ce préambule le répétiteur apporte des éléments complémentaires sur les procédures de mariage. Ces éléments complètent la version de l'apprenant de deux manières. La première est un rappel de ce qui a été vu avec le maître, mais qui a été en partie oublié par OD. La deuxième va au-delà de la version du maître. Elle lui apporte une profondeur supplémentaire en soulignant l'importance de la place et du point de vue de la future mariée dans la démarche : « il [le griot] sonde aussi

la fille en question pour avoir son accord as-tu compris […] ils [les frères] appellent la jeune fille pour avoir son accord ».

Il s'agit ici d'une forte indication de la spécificité de la palabre par rapport aux panégyriques. Parce que ce genre le permet, nous voyons que le répétiteur prend des libertés par rapport à la version enseignée par le kumatigi.

Cette intervention du répétiteur se clôt par un échange métadiscursif sur différents éléments qui concourent à la formation générale du griot. Dans cet échange, on note un point de controverse entre l'apprenant, qui pense que le problème essentiel réside dans l'unique fait de retenir par cœur les différentes étapes de la procédure, et le répétiteur, qui insiste sur le fait qu'il ne s'agit là que d'une étape intermédiaire et moins complexe que celle de la pratique sur le terrain, où le griot doit toujours faire face efficacement à des situations imprévues en vue d'atteindre son objectif.

Dans la suite de la séance de répétition, le répétiteur parcourt à nouveau les différentes étapes de la démarche de mariage avec OD en insistant sur l'adaptation de la coutume au contexte moderne, avec notamment la prise en considération du point de vue de la future mariée. Ce dernier point aboutit à une discussion à propos de l'approche d'enseignement du maître de la parole.

Comme nous pouvons le voir une fois de plus, la séance alterne travail pratique (activité de récitation) et explicatif (métadiscursif). Il y va de même du traitement du dernier objet qui porte sur les éloges. Tout se passe comme si, en prélude ou après des travaux pratiques, les interlocuteurs – le répétiteur en particulier – avaient besoin de moments privilégiés pour soit analyser, expliquer ou donner un sens à leur activité. Ce sont aussi des moments où, plus largement, le métier de griot est envisagé et discuté. Cette manière de procéder est quelque peu spécifique ; par rapport aux séances principales où cette sorte d'alternance n'est pas systématique, nous notons que le système auxiliaire accorde plus de temps aux entours de l'objet. Il n'y a pas que la mémorisation pure, par exemple, qui est concernée ici, un temps est pris pour discuter de ce geste. Ces discussions s'étendent sur d'autres considérations (liées au métier par exemple), toujours dans l'optique de mettre le plus d'éléments possibles à disposition de l'apprenant.

Conclusion

Les séances interactives entre OD (l'apprenant) et SD (qui lui vient en aide au sujet des savoirs langagiers et leurs entours) peuvent être perçues comme un triangle complémentaire aux enseignements du maître de la parole. En effet, lorsque l'apprenti griot va consulter SD, il le fait dans le but de reparcourir le travail effectué avec son formateur principal. Nous retrouvons ici, ce que Félix (2002) appelle « système didactique auxiliaire ». Loin d'être accessoire, il s'agit bien – comme elle-même le souligne au sujet de l'étude à la maison – d'un « système à part entière » qui se déroule hors du cadre d'enseignement et d'apprentissage principal, mais qui « répond aux besoins d'études engendrés par le travail en classe ».

Le cadre physique de cette consultation, nous l'avons vu, est différent de celui du kumatigi qui tient quasiment tous ses enseignements dans le vestibule du chef des griots ; alors que le répétiteur travaille chez lui. Sans toutefois justifier un lien de cause à effet entre ce facteur et ce qui suit, nous constatons que ces séances entre le répétiteur et l'apprenant sont quelquefois propices à la confidence, et que l'apprenant se livre volontiers à une analyse critique du type de travail effectué entre son maître et lui. Ces critiques ont pour but de rendre compte de ses difficultés, qui dénotent certains dysfonctionnements au niveau du contrat didactique. OD, qui interprète la situation à partir de sa position d'apprenant, estime que les tâches qui incombent à la position institutionnelle du maître ne sont pas toujours remplies par son formateur, comme cela se doit.

Les difficultés rapportées par l'apprenant ont le mérite de susciter des justifications de la part du répétiteur qui en a une compréhension externe. Ainsi, lorsque l'apprenti griot se plaint de certains manques d'intervention de son maître devant des situations de blocage, le répétiteur émet l'hypothèse d'une éventuelle perte de mémoire du kumatigi (à cause de son âge) qui, en cas de doute, l'inviterait à la retenue, plutôt que de donner une mauvaise réponse spontanée.

En fonction des cas, le répétiteur lui-même n'hésite pas non plus à questionner les méthodes d'enseignement du maître de la parole. Nous en avons eu un exemple avec l'expression de surprise de SD de constater que le kumatigi aurait sauté un extrait de panégyrique pour enseigner sa suite.

Si ces réactions sont en lien avec l'objet d'enseignement, elles ont le mérite de mettre en évidence un autre type de contrôle indirect opéré sur l'enseignement principal. Les séances de

répétition se révèlent donc ici comme un cadre ou un espace métadiscursif sur le travail du maître de la parole. Ici, on analyse les choix didactiques en fonction des critères subjectifs pour l'apprenant, et objectifs pour le répétiteur qui les scrute en fonction des critères de transmission en vigueur sur le site de Kéla.

Bien plus, le métadiscours développé par le répétiteur dans cet espace peut, par moments, servir à confirmer indirectement certains principes de transmission convoqués par le kumatigi. C'est le cas, par exemple, lorsque spontanément le répétiteur explique à OD le principe didactique de progression par paliers progressifs appliqué par le maître de la parole et conforme aux méthodes de Kéla, qui privilégient une gestion progressive de la charge mnésique des apprenants.

Par rapport à l'objet d'enseignement, le triangle secondaire (comprenant le répétiteur) peut être considéré comme le prolongement du premier (animé par le maître de la parole). En réalité, l'apprenant ne fait que transposer ici ce qu'il a fait avec son formateur principal. Il reprend les mêmes objets dans le but de s'exercer davantage. Ce cadre lui permet en outre de poser des questions pour éclaircir certaines zones d'ombre. Mais, nous pouvons observer l'effet de cette transposition avec l'objet procédure de mariage, par exemple. Par le fait que c'est l'apprenant qui transpose ici, l'objet n'est plus tout à fait le même. C'est lui qui présente l'objet en fonction de ce qu'il pense avoir compris ou retenu ; comme nous le verrons ci-dessous par rapport à la place de la future mariée dans la procédure, cet objet se modifie également lorsque le genre s'y prête. Par rapport à l'ordre de succession des objets (planification de la séance), c'est aussi l'apprenant qui décide également de ce qu'il veut présenter à SD.

Cependant, du point de vue du pilotage de la session de répétition, s'il est laissé libre cours à l'apprenant de l'orienter par le choix des thèmes à aborder, nous décelons un rôle supplémentaire chez le répétiteur. Celui-ci ne se contente pas seulement de superviser le travail de révision de l'apprenant. Lorsque ce dernier oublie des thèmes traités ensemble pour se focaliser sur les plus récents, le répétiteur n'hésite pas lui-même à ramener les thèmes manquants à l'ordre du jour. Cette initiative révèle également que celui-ci est garant de la mémoire didactique collective. Aussi n'hésitera-t-il pas non plus à la solliciter, comme le maître, afin de vérifier l'état de ce qu'ils ont déjà travaillé ; ou alors afin de contribuer à la consolidation de l'objet d'apprentissage ainsi mis en exergue.

Le répétiteur n'aide pas seulement à faire répéter l'objet de savoir, nous constatons également qu'il peut l'enrichir. Des deux objets qu'il travaille avec OD par exemple, nous

remarquons que ce n'est qu'avec la procédure de démarche de mariage qu'il introduit librement des points qu'il juge importants dans cette procédure, mais que le kumatigi n'a pas du tout abordé. Cette remarque touche spécifiquement le traitement réservé à la future mariée dans les deux approches. Si dans celle du maître de la parole le rôle de celle-ci est ignoré, dans l'approche du répétiteur, il est abordé et même valorisé.

Le répétiteur insiste sur l'importance d'adapter la procédure au contexte contemporain où les femmes auraient désormais un rôle majeur à jouer dans ce type de démarche. Il avoue par ailleurs ne pas être surpris du manque de place accordé à la femme par le kumatigi. Nous voyons que cette emphase sur le rôle de la femme va porter ses fruits auprès de l'apprenant, mais surtout influencer les séances subséquentes avec le maître de la parole, à l'instar de la séance intitulée '*Éloges / Démarches – Leçon mixte*' où SD introduit la phase de la consultation de la future mariée sans que son maître n'y trouve matière à objecter. Si cette initiative induite par le répétiteur ne vise pas à remettre l'enseignement du maître en question, néanmoins, elle pose fondamentalement un problème de conflit de génération qui n'est pas du tout soulevé dans l'enseignement des panégyriques.

LA CAUSERIE EN PUBLIC : ÉVALUATION FORMATIVE EN (PSEUDO) RÉELLE SITUATION DE PRATIQUE ?

La causerie en public fait partie des éléments qui sont présentés à Kéla comme faisant partie intégrante de la formation. En effet, en conformité avec notre contrat de recherche, ce sont les garants de la tradition qui ont pris l'initiative de nous signaler qu'en tant qu'étape déterminante de la formation, la séance de jelitolon qu'ils se proposaient d'organiser devrait être filmée par nous. Comme nous l'avons vu dans le chapitre VI, il s'agit d'une séance de causerie organisée par les griots qui alternent chants, panégyriques et discours sur fond de musique. La particularité du jelitolon se situe au niveau de son statut public, avec des spectateurs qui attendent d'être entretenus sur des thèmes libres par des acteurs, en principe, doués d'un certain talent. Étant donné qu'elle est organisée par les griots pour laisser parler leur talent, la séance de jelitolon semble également être exploitée à Kéla pour offrir un espace d'expression publique aux griots encore en formation.

Pour ces derniers, s'exprimer dans ce contexte contient toujours une part de surprise. En effet, même si les apprentis sont convoqués d'avance par leur maître qui leur indique la tenue d'un événement culturel auquel il doit participer et auquel ils se doivent de l'accompagner comme il est de tradition, ceux-ci ne savent pas s'ils seront directement appelés à intervenir en qualité d'acteurs. En principe, les apprentis devraient toujours, comme le veut la tradition, être préparés à cette éventualité, chaque fois qu'ils accompagnent leur formateur dans le cadre d'un événement public. Mais en réalité, c'est une fois sur place que les apprenants découvrent leur véritable rôle. Si l'une des clés de leur succès réside dans les connaissances qu'ils auraient déjà emmagasinées, une autre dépend de leur esprit d'à-propos qui devrait leur permettre de mieux articuler leur propos au contexte et à ce qui précède, si la parole leur est donnée.

La séance que nous allons analyser fait suite à une précédente rencontre prospective (à propos de l'avancement de l'enseignement) ayant regroupé le maître et ses deux apprentis dans le vestibule du chef des griots en présence de quelques-uns de ses pairs. La présente séance est supervisée par le chef des griots ; elle se déroule dans le même vestibule, avec les mêmes protagonistes, et une foule de spectateurs, en majorité composée de griots du village de Kéla. Ce n'est qu'après leur arrivée dans le vestibule, et seulement quelques minutes avant le début du jelitolon, que les deux apprentis sont informés que l'animation de la séance leur incombe en qualité d'acteurs principaux.

Le synopsis de la séance de jelitolon

Les grandes étapes de cette séance de causerie publique se succèdent de la manière suivante :

Lieu(x)	Objet(s)	Niveau(x)	Repère(s)	FST	Description
Vestibule	Éloges	1			- Première phase du jelitolon
		1-1	00'01 – 01'25	EM	- L'implantation du décor
		1-1-1			Les musiciens proposent un intermède musical.
		Transition			- *L'un des apprentis fait une première tentative de prise de parole*
		1-2	01'25 – 03'18	EM	- L'intervention du premier apprenti
		1-2-1			Le kumatigi donne officiellement la parole à l'apprenant (SC) en lui assignant une tâche.
		1-2-2			SC intervient en 3 étapes : - déclamation auto-interrompue - discours - reprise de la déclamation du panégyrique de l'ancêtre du maître de la parole

		1-3	03’18 – 05’30	EM	- L’intervention du maître de la parole
		Transition			- *Les musiciens meublent la fin de l’intervention de SC par un intermède musical*
		1-3-1			Le kumatigi intervient en 2 étapes : - remerciements à son apprenti - reprise du même panégyrique
		Insert			*Le maître de la parole clôt son intervention en faisant des annonces*
		1-4	05’30 – 11’30	EM	- La deuxième intervention de SC
		Transition			- *les musiciens proposent un autre intermède musical*
		1-4-1			SC fait l’éloge des Traoré
		1-4-2			SC reçoit les encouragements du public
		1-4-3			Le soliste chante les éloges de l’ancêtre de SC ; puis prolonge par un éloge improvisé au kumatigi
		1-5	11’30 – 15’25	EM	- L’intervention du deuxième apprenti
		Transition			*Suite aux paroles qui lui sont dédiées, le maître de la parole exécute la danse des chasseurs*
		1-5-1			Sous l’instigation du kumatigi, le deuxième apprenti (DC) prend la parole et intervient en 2 temps : - discours - louange des chasseurs
		1-5-2			Le public le félicite avec beaucoup d’enthousiasme.
		Transition			- *Quelques bénédictions sont adressées à DC*
		1-6	15’25 – 16’30	EM	- La troisième intervention de SC
		Transition			*Sur fond de musique, le maître fait signe à SC de reprendre la parole.*
		1-5-1			SC fait l’éloge des Camara
		Transition			*La musique et le chant clôturent la première phase de la séance.*

Figure 11.4 – synopsis de la séance intitulée « jelitolon »

Description de la séance

- L’implantation du décor

Au début de la séance, ce sont les joueurs de n’goni et de guitare qui entretiennent l’assemblée en musique, pendant que les dernières personnes se mettent en place (0’36’’). L’un des instrumentistes entonne un chant où il rend hommage aux griots. Il y définit leur métier comme quelque chose de très édifiant et délicat en même temps.

La pause instrumentale de ce chant est immédiatement comblée par l’un des apprentis (SC) qui prend la parole et remercie les chanteurs et les musiciens pour leur prestation qui égaye l’assemblée. Cependant, l’élan de l’apprenti est stoppé par une personne de l’assemblée (non identifiable à l’écran) qui demande au kumatigi de donner officiellement la parole à ses apprentis (01’25).

- L'intervention du premier apprenti (SC)

Le maître prend la parole devant l'assemblée puis demande à SC de les entretenir à propos de ce qu'il a appris auprès de lui. L'apprenant enchaîne par la déclamation d'un vers qu'il interrompt pour s'excuser du fait qu'avant qu'il ne se lance dans sa récitation, il aimerait saluer tous les habitants de Kéla. Il explique ensuite la raison de sa prise de parole, puis indique qu'il dédie l'intervention qu'il s'apprête à faire à cette population à laquelle il est reconnaissant (02'15).

SC clôt la première partie de son propos en invoquant Dieu. Ensuite, il reprend la déclamation de l'éloge de l'ancêtre des Diabaté depuis le premier vers jusqu'au dernier dans un flot de parole assez rapide (03'18).

- L'intervention du maître de la parole

Après un intermède musical dominé par des paroles chantées du soliste qui invoque, entre autres sujets, la difficulté mais aussi la nécessité de la parole, le kumatigi reprend la parole. Il commence par rendre hommage à son apprenti par rapport à la récitation que celui-ci vient de faire. Il reprécise ensuite que leur héritage provient effectivement de leurs ancêtres. En guise de prolongement, il reprend en entier la déclamation faite par SC, dans un flot de parole plus rythmé et accentué, avec un aménagement de petites pauses entre les vers (05'14). Toute cette déclamation qui se fait à haute et intelligible voix est ponctuée par une gestuelle des bras que le maître balance d'un côté à l'autre. Il est à noter que cette gestuelle coïncide avec le passage d'un vers à l'autre.

Le maître de la parole clôt son intervention en ouvrant un intermède d'annonce de petites nouvelles ou informations à propos de certains visiteurs et spectateurs se trouvant dans l'assemblée (05'30).

- La deuxième intervention de SC

La séance de jelitolon se prolonge par un intermède musical où le chanteur principal développe des thèmes liés, entre autres, au caractère exceptionnel des joutes oratoires, à la grandeur des griots d'antan, à la place privilégiée qu'occupe le griot du chercheur, etc. Pendant qu'il développe le dernier thème, on peut apercevoir en arrière-plan, le maître en

discussion avec son apprenti auquel il semble faire signe de profiter de l'opportunité ainsi offerte par le chanteur pour prendre la parole en cours d'action (10'15).

SC scande d'abord le nom qui a été donné au chercheur « Tarawélé (Traoré)». Dès que le chanteur conclut le dernier thème, l'apprenti enchaîne avec la déclamation de l'éloge de l'ancêtre des Traoré. À la fin de cette déclamation, il scande de nouveau le pseudonyme du chercheur. Un membre de l'assemblée adresse les félicitations à l'apprenti en scandant son patronyme (Camara), puis demande à Dieu de renforcer sa sagesse. À son tour, le chanteur vante les mérites des ancêtres de l'apprenant qui par leur pouvoir « ont travaillé dans le Mandé » en débarrassant leur région d'êtres et d'objets dangereux (11'30).

Le vocaliste principal (FD) prolonge son chant par des conseils généraux dont voici des extraits :

FD : Ce sont les mauvais griots qui dévalorisent leur métier
SD : C'est exactement cela
FD : Le métier de griot n'est pas n'importe quoi […]
Si tu veux devenir un griot homme […]
Il ne faut pas être un poltron […]
Si tu veux devenir un griot homme […]
Il ne faut pas être un mauvais rapporteur […]
Si tu veux devenir un griot homme […]
Il ne faut pas être celui qui détruit […]
Hu::m Ceux dont nous sommes les descendants
ne détruisaient pas […]
Ceux-là sont des références dont nous sommes fiers […]
Fais comme eux si tu veux te faire un renom […]
Tu n'en as pas tellement le choix […]
Celui qui a une bonne renommée […]
Et celui qui en a une mauvaise
ne sont pas pareils […]
Dans le Mande le nom se mérite […]
Mais jamais il ne se prête […]
Le mari des femmes Camara *(**s'adressant au Kumatigi*
qui esquisse les pas de danse des chasseurs et dont les
apprenants viennent tour à tour lever les bras
***en signe d'honneur**)*
Tu es le succès personnifié […]
L'époux de Mansara Diabaté

Tu es le succès personnifié […]
Kala Jula Sangoyi
Tu as le pouvoir

- L'intervention du deuxième apprenti (DC)

Suite à la brève louange adressée en fin de chant au maître de la parole qui esquisse quelques pas de danse et dont le soulèvement des bras caractérise le pouvoir – symbole de la bravoure du chasseur/guerrier et des hommes valeureux – le deuxième apprenti (DC) prend la parole, à l'instigation du kumatigi qui lui indique que c'est à lui qu'il revient de prendre le relais (14'00).

En guise d'ouverture, l'apprenant salue les habitants de Kéla, rend hommage à son maître, puis indique qu'il se propose de montrer l'une des choses qu'il a retenues de ses enseignements. Pour ce faire, il déclame l'éloge des chasseurs avec entrain, mais surtout sans faire d'erreurs. À la fin de la déclamation, il reçoit les encouragements et félicitations de l'assemblée qui scande spontanément et avec enthousiasme son patronyme. Quelques bénédictions lui sont parallèlement adressées à ce propos (15'25).

- La troisième intervention de SC

Après le bref intermède musical qui fait suite à cette séquence réussie, le kumatigi fait un signe de la main au premier apprenti (SC) en guise d'incitation à prendre la parole. Sans introduire son propos, SC déclame l'éloge des Camara (15'30).

À la fin de l'éloge, les claquements de doigt ponctuent la musique faite du son des guitares et n'goni que les musiciens font monter d'un cran. Le chanteur principal entonne le refrain en guise de clôture de la première phase du jelitolon (16'30).

Les points principaux de la séance de jelitolon

En guise de prélude, nous ne pointerons que quelques éléments que nous reprenons en profondeur dans la conclusion qui va suivre. Tout d'abord une demande surprise (d'animer et meubler la séance par leur savoir) est faite aux apprentis par leur maître quelques minutes avant le début du jelitolon. Ensuite, il y a la performance des différents acteurs. Le premier à

intervenir, c'est SC. Celui-ci essaye de rendre hommage à son maître par le panégyrique des ancêtres Diabaté. Après cette première tentative de l'apprenant qui se solde par quelques erreurs (en effet, SC manque quelque peu de situer son propos et récite certains vers dans le mauvais ordre) devant toute l'assemblée, le kumatigi prend la parole pour prêcher par l'exemple. Pour ce faire, il situe d'abord son propos avant de reprendre l'éloge manqué par SC ; proposant ainsi à ses apprentis un modèle de ce qui est attendu d'eux.

À cette mauvaise entame suivie de l'exemple du maître, succèdent deux autres performances des apprentis. Le point focal porte ici sur les conseils *on line* du maître (dont les paroles sont étouffées par la musique). À l'image, on peut néanmoins apercevoir celui-ci inciter SC à saisir l'occasion offerte par le chanteur lorsqu'il évoque la présence du chercheur, pour faire l'éloge de ce dernier. Grâce à cet encadrement, l'élève réussit beaucoup mieux que la première fois.

Faisons remarquer que suite à ce succès, le chanteur principal va vanter les mérites des ancêtres (Camara) de SC, avant de lier ce succès à l'action du kumatigi, à qui il dédie quelques vers de son chant[167].

Par ailleurs, la prestation de DC qui suit son chant est calquée sur le même schéma fait d'intervention immédiate du maître et d'encouragement à prendre le relais. Fort à propos, l'enchaînement de l'apprenant semble convenablement s'agencer au contexte. En effet, celui-ci choisit de réciter l'éloge des chasseurs, qui est suscitée par la danse de bravoure du kumatigi. Le deuxième apprenti réussit d'ailleurs la récitation du panégyrique des chasseurs au premier essai.

En raison de cette différence dans le rendement de l'un et l'autre, nous constatons que les performances des deux apprenants sont diversement appréciées par l'auditoire. À propos du premier (SC) par exemple, nous voyons que la réaction du public est simplement symbolique. Après sa prestation pas tout à fait réussie, on peut dire que la réaction du public manifeste du respect par rapport à l'effort de SC. Par contre, il est possible de mesurer le succès du deuxième apprenant (DC) à l'aune de l'élan d'enthousiasme et d'admiration qui est suscitée chez ce même public vis-à-vis de sa performance.

[167] Il y a lieu de noter la subtilité du vocaliste qui réussit l'exploit de créer un lien entre le succès de l'apprenant, l'hommage rendu à ses ancêtres (Camara) et les mérites de l'action du maître, en convoquant son statut de « mari des femmes Camara » comme transition pour mettre en valeur son pouvoir qui, par tous ces attributs, domine tout.

Conclusion

La séance de jelitolon que nous venons de décrire revêt un caractère particulier dans ce sens qu'elle n'est pas totalement séparée du contexte de la vie courante ; elle est ouverte au grand public qui pourrait également intervenir dans la causerie, tel que nous le verrons ci-dessous. Comme nous l'avons souligné, elle est émaillée par la musique, les chants (et même quelques pas de danse) ; et, fait remarquable, les éloges sont directement adressés à des personnes de l'assemblée, en temps réel. Cependant, certains éléments que nous avons relevés plus haut nous amènent à penser que cette séance se rapprocherait d'une espèce d'évaluation formative ou évaluation d'étape propre au contexte de Kéla.

Il y a tout d'abord l'effet de surprise ; c'est seulement sur le moment qu'on annonce aux apprentis qu'ils doivent principalement animer la causerie qui a été organisée afin qu'ils puissent montrer de quoi ils sont capables. Comme nous l'avons souligné plus haut, cette façon de procéder, qui n'est qu'une demi-surprise (car les apprentis qui accompagnent leur maître se doivent d'être prêts à répondre à ses sollicitations), donne l'occasion aux garants de la tradition de tester non seulement le travail du kumatigi, mais aussi la spontanéité des apprentis qui doivent toujours être en alerte comme le demande leur métier. En leur aménageant ce genre d'espaces de parole publique où s'opère un transfert du savoir d'un contexte d'apprentissage vers une situation réelle de pratique devant un public, l'occasion est ainsi donnée aux apprentis de se surpasser et de tester l'efficacité sociale de leur *verbe*.

Ce test concerne justement le deuxième point que nous avons relevé plus haut. La présence de certaines personnes de marque dans l'auditoire va donner l'occasion aux apprentis de les entretenir sur leur jamu (patronyme) en essayant d'appliquer le principe du fadenya (ou du surpassement). DC démontre un esprit d'à-propos en sélectionnant l'éloge des chasseurs en guise d'hommage au kumatigi dont les pas de danse sont en harmonie avec le rythme musical des chasseurs. La déclamation de cet apprenti, en plus d'être juste, s'accommode au contexte. Comme souvent au Mandé, la réaction du public ne se fait pas attendre et, comme nous l'avons souligné plus haut, DC qui a manifestement le plus touché la sensibilité de l'auditoire (par rapport à SC) se voit récompensé par des exclamations enthousiastes et des bénédictions accompagnées de son jamu : « I Kamara […] Kamara / (rire de l'assistance) ala ki hakili sabati … / (Ah Camara […] Camara […] que Dieu renforce ta sagesse) … ». En nous référant à Camara (1986), il est possible de dire que, c'est parce que DC réussit, mieux que son

collègue, à canaliser le nyama ou cette énergie qui donne à la parole son efficacité sociale, qu'il reçoit cette marque de reconnaissance sociale auprès de l'auditoire.

Il faudrait également relever le rôle que le maître joue, *on line*, pour amener ses apprentis à donner le meilleur d'eux-mêmes. Non seulement il leur prodigue des conseils, mais en plus il leur montre l'une des façons de procéder en situation réelle. En l'occurrence, il leur fournit l'exemple d'un modèle communicatif fait d'introduction de son propos suivi du panégyrique corrigé et d'une diction adéquate. Une fois de plus il est possible de relever l'effort qui est fait du côté enseignant (même en situation d'évaluation) en vue d'amener la partie apprenante à donner le meilleur d'elle-même. Ceci nous amène par ailleurs à requestionner le statut réel de cette séance initialement dévolue à l'évaluation, car celle-ci ne se limite pas seulement à un simple examen où l'apprenant est abandonné seul face à l'examinateur ; au contraire, la séance devient une autre occasion pour le maître d'aménager des conditions optimales de production en situation (pour ses apprentis) sans pour autant sortir du cadre de la surprise liée à cette tâche.

CONCLUSION

L'intérêt principal de ce chapitre correspond à un besoin de questionner les entours du processus de formation à Kéla. Il ressort de ce questionnement que la formation au métier de griot est organisée sous forme de système avec plusieurs relais dans le processus. Les deux précédents chapitres nous ont permis d'étudier le cœur-même du système didactique, avec comme enjeu principal l'enseignement et l'apprentissage des palabres et des panégyriques. Le présent chapitre consacré aux entours du processus de transmission de la parole révèle l'existence de trois démarches connexes qui apportent un éclairage supplémentaire sur l'enjeu principal.

La première démarche concerne ce que nous considérons comme l'entrée dans le système. Il s'agit ici d'une démarche qui dévoile des enjeux liés à l'apprêt général de la formation où une succession de dispositifs est mise en place pour amener un requérant vers l'enseignement proprement dit. Le caractère solennel de la procédure, ainsi que l'explicitation du contrat didactique qui en résulte, montrent qu'il y a une préparation en amont dont le cadrage donne une envergure importante à la formation visée. En fixant le cadre général de cette dernière, la préparation dont il est question ici limite, en quelque sorte, la marge d'improvisation, du

moins dans les grandes orientations de la formation, et contribue ainsi à formaliser le processus dans lequel enseignant et apprenants s'engagent. Autrement dit, il y a création d'un espace symbolique protégé qui va cadrer les actions des deux pôles humains du système didactique à propos de l'objet à enseigner et à apprendre. Il en résulte que le rôle des uns et des autres est ainsi défini, de même que les objets qui seront au centre de leur relation didactique. Une sorte de protection et de fermeture du système s'opère ici au travers de cette définition des rôles et des objets qui vont alimenter le système principal.

En revanche à la fin de la période de formation, une sorte d'ouverture se fait de nouveau vers le village, avec la séance de jelitolon que nous avons étudiée. Cette séance vient marquer solennellement la fin d'une période d'enseignement ou la fin de la formation. C'est dans cette dernière étape que nous voyons concrètement le système bénéficier de l'aval de la société où l'évaluation de la performance ne relève plus exclusivement du maître. Cette évaluation se fait également par les pairs du maître de la parole qui, comme nous l'avons vu, non seulement réagissent à la performance des apprenants, mais jugent par ricochet de la qualité du travail réalisé par leur enseignant. Cette situation hybride a pour effet que, dans l'espace d'enseignement, en partie conditionné par la définition de certains éléments lors de l'entrée dans le système, nous avons affaire à des caractéristiques du système didactique classique garanti par la société ; alors que dans l'espace évaluatif – en général fermé, dans le système classique –, certains éléments nous en éloignent. En l'occurrence, le fait que la réaction du public soit également un indicateur de la valeur de la performance des apprenants, dont les patronymes peuvent être scandés en guise de reconnaissance ou d'hommage, il est possible d'en déduire que l'inclusion de ces éléments externes donne une autre configuration au système didactique ; mais une configuration ayant une certaine valeur dans le contexte de la tradition orale à Kéla.

La deuxième démarche que nous avons évoquée ci-dessus concerne le suivi des enseignements dans le village de Kéla. Elle indique l'existence d'un système auxiliaire (entre le répétiteur – l'apprenant – l'objet) qui relaie les enseignements principaux en conformité avec les diverses exigences du genre concerné.

Dans le cas des panégyriques par exemple, nous voyons que le répétiteur privilégie le fait de « faire répéter » les vers à l'apprenant avec un contrôle plus systématique et une attention plus grande à la conformité avec la version originale qui se matérialise autant dans sa manière de confirmer les acquis, que dans celle de situer les manques de l'apprenant. Il y a une alternance quasiment constante entre la phase d'exercisation et celle de discussion où les deux

prennent le temps de s'éclairer et d'approfondir certains thèmes qui leur semblent nécessaires. En aucun moment, il n'est question de modifier les textes qui ont été enseignés par le maître de la parole. Les seules remises en question concernent les méthodes d'enseignement du maître qui sont par moments questionnées dans l'optique de voir si elles sont en conformité avec le principe didactique de progression par paliers qui permet de mieux gérer la charge mnésique de l'apprenant. C'est dans ce sens qu'il est possible de concevoir ce système auxiliaire comme une sorte d'espace métadiscursif sur le travail didactique du maître de la parole.

Dans le cas des palabres, l'approche utilisée par le répétiteur est quelque peu différente. Le répétiteur renforce le contenu de la procédure de mariage enseignée par le kumatigi, en y apportant quelques précisions qui ne figurent pas dans la version de l'enseignant principal. Si cette modification n'est pas envisageable dans le cas des panégyriques, elle est tout à fait possible dans le cadre du genre palabre où une plus grande liberté est laissée à la manipulation textuelle. Ce renforcement du répétiteur n'est par conséquent pas jugé comme une erreur à partir du moment où les étapes de la procédure sont respectées.

C'est à ce niveau qu'il est possible d'observer le lien entre les deux systèmes didactiques. On note d'abord le rôle de renforcement et d'aide à la compréhension de l'objet enseigné. Dans ce sens, le système auxiliaire est censé faciliter le geste d'étude. Ensuite, on observe l'influence mutuelle des deux systèmes. Avec le panégyrique, nous avons vu que c'est essentiellement le système principal qui influence le système auxiliaire ; en effet, l'objet enseigné dans le premier système devait être respecté dans le deuxième. Avec les palabres, les choses sont différentes. L'élément remarquable consiste ici dans le fait que de nouvelles informations sont apportées sur l'objet par le système auxiliaire. Ces informations vont d'ailleurs avoir des répercussions sur le système principal où le maître de la parole ne trouve pas d'inconvénients à leur intégration dans les détails de la procédure de mariage.

En dehors du suivi des enseignements avec l'aide d'un répétiteur, nous avons relevé une troisième démarche qui concerne une autre forme de suivi, sous forme d'évaluation. Cette dernière symbolise deux choses. Du point de vue didactique, elle représente un moment de rétroaction où on essaye de voir quels sont les progrès et les manques résultant des séances d'enseignement et d'apprentissage. La rétroaction concerne au premier chef l'enseignant qui, à partir de la performance de ses apprentis, obtient des informations sur le déroulement de son enseignement. La rétroaction concerne également l'apprenant, du fait qu'il est mis dans une

situation d'énonciation quasiment réelle, celui-ci peut lui-même se rendre compte du chemin qui lui reste encore à parcourir pour atteindre son objectif.

Du point de vue de la recherche, la séance d'évaluation confirme bien qu'il y a un suivi des enseignements à Kéla. Ce suivi contribue indirectement à démontrer que nous sommes bien proche ici d'un enseignement formel où il est question d'évaluer un apprenant par rapport à des objectifs d'apprentissage. Cette forme d'évaluation montre également que nous avons affaire ici à quelque chose d'organisé, proche d'une institution avec ses règles et un mode de fonctionnement bien rodé.

Ce rodage s'observe d'ailleurs très bien en amont du processus de formation, où les séries de consultations qui précèdent le début des séances d'enseignement jouent le rôle de phase de sélection des candidats sur la base de certains critères inspirés par la tradition. La palabre qui clôture ces différentes consultations est également l'occasion de définir explicitement le contrat didactique qui, comme nous l'avons vu, établit le cadre des différentes séances d'enseignement et d'apprentissage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comment apprend-on le métier de griot ? Diverses approches méthodologiques et de multiples emprunts théoriques peuvent être envisagés pour répondre à cette question de base qui constitue le point de départ de notre thèse. Nous avons fait le choix de l'explorer à partir d'une recherche empirique. Pour ce faire, nous avons recouru à une méthodologie avant tout didactique, qui nous a permis d'étudier le processus de formation des griots professionnels ou « gens de la parole » de la région mandingue. Pour des raisons que nous avons explicitées dans le chapitre VI, c'est essentiellement le site de Kéla qui a été le centre de nos observations.

La thèse que nous avons défendue dans ce travail peut s'énoncer comme suit : même si certaines conditions héréditaires donnent le droit à tous les natifs d'une famille de griots d'être considérés comme griots de fait ; il n'en demeure pas moins vrai que ces prérequis ne garantissent pas la maîtrise de leur art oratoire en public – comme notamment médier des palabres, faire des éloges, etc. La maîtrise de cet art, qui consiste à faire usage efficacement de la parole publique, doit en principe passer par une formation nécessitant un enseignement et un apprentissage systématique qui constitue une partie intégrante de la professionnalisation des griots.

La thèse, que nous venons d'énoncer, a été précisée par plusieurs hypothèses et questions de recherche que nous reprenons ci-dessous dans l'optique de mieux actualiser les éléments conclusifs qui vont suivre.

Notre enquête s'est articulée en trois ensembles de questions, le premier, qui est traité de manière théorique, fonde les deux autres que nous avons tenté d'élucider par notre enquête empirique. Rappelons brièvement cette structure de la recherche avant d'en résumer les principaux résultats, qui seront donnés, par la suite, à travers les trois rubriques de cette conclusion apportant des réponses globales à chacun des groupes de questions que nous présentons ci-après.

Le premier ensemble de questions que nous nous sommes posées avaient trait aux enseignements et apprentissages langagiers visés dans notre recherche : Quels sont les différents genres de texte oraux qui circulent entre locuteurs de la région mandingue ? L'intérêt d'une telle question consiste à faire une étude a priori de la taxinomie en vigueur dans cette région, afin de déterminer les genres qui pourraient faire l'objet d'un enseignement.

Voici le groupe de questions qui guident cette orientation : quelle place les textes oraux pourraient-ils occuper dans la formation des griots ? Quelles sont les caractéristiques de ces textes ? Comment ces caractéristiques sont-elles utilisées ? La nécessité de répondre à ces questions, à travers une étude a priori des genres mandingues, découle de l'hypothèse selon laquelle, si des enseignements et apprentissages langagiers s'opèrent dans la formation des jeliw, ils sont censés se réaliser à travers des genres textuels – nécessitant davantage d'expertise – ; car ce sont ces genres qui permettent « d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer, avec les moyens langagiers propres aux situations qui rendent la communication possible » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 62).

Le deuxième ensemble de questions auxquelles nous avons tenté de répondre par l'enquête sur le terrain avait trait à l'organisation des griots et à l'offre de formation sur le site de Kéla : Peut-on observer une forme d'organisation tendant à révéler l'existence de pratiques de formation à Kéla ? Ce qui est recherché, c'est la possibilité d'étudier la vie socioprofessionnelle des jeliw pour comprendre comment tout le système se met en place et comment les contours de la formation se dessinent. Ici, un autre objectif vise également à éprouver une partie de notre thèse qui soutient que tout griot ne devient pas forcément griot professionnel. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le groupe de questions ci-après : quelles sont les différentes activités professionnelles des griots de Kéla ? Comment s'organise la vie des griots sur ce site ? Qu'y observe-t-on en matière de formation des griots ? De quelle manière peut-on caractériser ce qui s'observe ? La typologie (formelle / non formelle / informelle) retenue en matière de modalités d'éducation permet-elle de caractériser la formation des griots ?

Les trois premières questions de ce groupe nous ont amené à adopter une perspective descriptive qui nous permet de répondre aux deux objectifs mentionnés dans le précédent paragraphe. Les deux dernières questions nous ont donné la possibilité de faire une synthèse où nous proposons une manière de caractériser les différentes modalités éducatives, non pas en fonction de leur forme, mais en fonction du type d'activités éducatives qui se jouent sur le site de Kéla.

Le troisième ensemble de questions a trait plus particulièrement à des activités éducatives des griots dans des situations explicitement créées pour transmettre des savoirs. À ce propos, nous avons posé la question suivante : peut-on observer des gestes didactiques qui nous permettent d'affirmer que nous sommes en présence d'un processus systématique d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que d'une simple transmission de savoirs au gré des

occasions, par héritage du groupe social d'appartenance ? Il s'agissait ici de notre question centrale. Pour y répondre il fallait étudier différentes séances de transmission autour d'un objet de savoir, pour déterminer ce qui est didactiquement mis en jeu pour transmettre et apprendre la tradition orale sur le site que nous avons observé.

Par rapport à notre thèse, nous avons fait l'hypothèse que l'objet d'enseignement qui est transmis dans le cadre de cette formation nécessitait un certain niveau d'expertise qui justifie qu'il soit au centre d'une médiatisation. Cette dernière se fait à travers des gestes professionnels que nous tentons d'élucider à travers certaines questions spécifiques : Comment le kumatigi met-il en place le dispositif qui est censé permettre à l'apprenti griot de rencontrer l'objet d'enseignement ? Y a-t-il des tâches qui sont proposées par le maître pour rendre l'objet présent pendant la séance ? Quelles sont-elles ? Y a-t-il dévolution ? Dans quelle mesure existe-t-elle et comment celle-ci s'opère-t-elle ? Comment sont gérés les phénomènes de chrono- et de topogenèse dans l'enseignement ? Comment sont intégrés ou exclus les apports des apprentis griots ? Comment l'objet est-il façonné en fonction de ces apports ? Comment est traitée la résistance des élèves à l'objet à enseigner ? Y a-t-il des commentaires des uns et des autres par rapport à l'objet qui se construit ? Quel est l'apport de ces commentaires sur la construction de l'objet ? Y a-t-il des institutionnalisations par rapport à l'objet d'enseignement ? Sur quelles dimensions portent-elles ? Y a-t-il un suivi de cet enseignement ? Comment se manifeste ce suivi ?

Nous nous proposons à présent de développer nos conclusions en fonction des trois groupes de questions présentés ci-dessus. Nous commençons par la question des genres où nous articulons théorie et empirie (nos résultats empiriques) ; nous enchaînons avec la question des modalités éducatives où nous présentons les deux facettes de la formation à Kéla ; nous terminons par la synthèse des principaux résultats issus des analyses consacrées aux enseignements et apprentissages langagiers.

À PROPOS DES GENRES

Notre modélisation du genre textuel part du modèle proposé par Bakhtine (1984) qui montre la nécessité de passer par les genres de discours pour assurer la communication entre locuteurs. La conception de Dolz et Schneuwly (1998) nous permet d'aller plus loin avec leur proposition de considérer les genres comme outils de la communication dans la mesure où ils

permettent d'agir langagièrement. Cette conception du genre comme outil de la communication est élargie comme outil d'enseignement par Schneuwly (1998) qui voit en celui-ci un autre moyen privilégié de transformation de comportement. Cet outil ne pouvant agir que s'il se rapporte aux genres seconds qui ne sont pas spontanés et qui fondent la possibilité d'envisager de nouveaux mécanismes plus puissants pour contrôler la production langagière.

Dans l'optique d'opérationnaliser ce concept de genre textuel pour l'enseignement de la parole sur notre site d'observation et de déterminer la portée de cet outil dans la tradition mandingue, nous avons réalisé une analyse a priori des genres qui circulent dans cette région. Cette analyse révèle une conception du genre textuel essentiellement influencée par la culture littéraire. Deux genres – le *fasa* et le *tarikh* – se distinguent ici comme relevant du système des genres seconds. Ces genres ne s'enseignent pas directement aux apprentis griots. Dans nos observations par exemple, le maître de la parole focalise son enseignement essentiellement sur les panégyriques ; avec pour objectif d'amener les apprenants à les mémoriser pour faire l'éloge des personnages historiques ou en guise d'hommage à certaines personnes d'une assemblée pour leur mérite. Cependant, en nous inspirant des choix de Dolz et Schneuwly (1998) qui proposent d'étendre l'enseignement des genres au domaine de la communication publique, nous avons mené l'enquête concernant cette possibilité autant dans les pratiques sociales que dans l'enseignement.

Dans les pratiques sociales, nous avons observé que les palabres se présentent comme un cadre de communication comportant des codes culturels et une forme de cristallisation de la parole qui permettent d'envisager qu'ils peuvent s'apprendre au travers d'un enseignement. À partir du moment où les interlocuteurs se retrouvent dans ce cadre hautement symbolique, ils adoptent des modes de faire et de parler qui sont soumis à des règles qui dépendent autant du cadre-même – nous nous référons ici à tout ce qui est transversal aux palabres (comme la distribution du tour de parole, le transit de la parole par un modérateur qui fait des compte-rendus sur le champ, les prises de précautions oratoires, etc.) –, que du thème qui est traité et dont les subtilités du genre doivent être maitrisées par les principaux intervenants – en particulier le médiateur qui a la lourde charge de mener à bien la mission qui lui est confiée. Ici, nous avons relevé qu'il y avait des possibilités d'apprentissage à travers l'observation des techniques de cette pratique (Jansen, 2000), ou à travers de brèves interventions dans ce cadre de palabre où on est chaque fois tenu de donner le meilleur de soi, pour que le *nyama* (ou force occulte) contenu dans les paroles n'agisse pas contre soi.

En revanche, comme indiqué ci-dessus, nous avons également postulé que l'apprentissage de ces techniques pouvait faire l'objet d'un enseignement. Dans les pratiques enseignantes, la configuration est effectivement tout autre. La palabre devient un objet d'enseignement à propos duquel enseignant et apprenant interagissent. L'interaction est organisée autour des thèmes qui sont portés par l'un ou par l'autre des deux genres (palabre agonistique et palabre irénique) déterminés dans les chapitres V et VII.

En ce qui concerne la palabre agonistique, le thème choisi par le kumatigi tourne autour de la gestion des conflits. Le dispositif mis en place montre qu'il n'y est question que d'une phase de présentification. Le maître de la parole y montre l'objet d'enseignement à travers trois exemples qui pointent l'importance de la conciliation attendue d'un bon médiateur dans diverses situations (conflit entre deux personnes, conflit entre un homme et sa femme, ou encore conflit entre deux groupes rivaux). Au lieu d'expliquer ce qu'est une palabre agonistique, le maître de la parole convoque des exemples de conflits qui montrent à l'apprenant que même si l'approche est différente – à cause des cas et du contexte (privé ou public) qui changent –, c'est la finalité de conciliation qui doit toujours prévaloir aux choix posés par le médiateur. Cette idée est renforcée par le répétiteur qui soutient qu'un subterfuge peut également être inventé par le médiateur afin d'amener deux antagonistes à une réconciliation. Dans les deux cas, l'objet n'est traité que dans sa globalité, la procédure n'est pas enseignée comme c'est le cas dans le genre textuel (la palabre irénique) qui, dans la même séance, occupe la plus grosse partie du temps d'enseignement.

En ce qui concerne la palabre irénique, le thème médiatisé concerne la procédure de démarche de mariage. L'analyse du dispositif didactique révèle un enseignement qui se focalise sur les différentes étapes de cette démarche qui est d'abord présentée dans sa globalité, avant qu'un travail interactif ne soit initié sur chacune des étapes de la procédure, puis orienté vers la récitation de leurs titres.

Du point de vue des résultats de notre recherche, tout le travail qui est réalisé autour des deux thèmes susmentionnés contribue à déplacer les bornes des genres oraux à enseigner – ou plutôt, enseignés à Kéla – du pôle essentiellement littéraire vers un axe qui intègre aussi des genres publics non littéraires. Comme nous l'avons vu, les enseignements du maître de la parole s'orientent également vers des genres formels qui ne relèvent pas de la sphère littéraire. Le travail du kumatigi et de l'apprenant autour de la palabre irénique confirme ce fait et, d'une manière générale, conforte la nécessité de dépasser la conception d'une formation des griots qui vise uniquement à faire d'eux des *interprètes* de textes littéraires. Ils peuvent

également être entraînés à jouer le rôle de médiateurs dans des conflits ou encore à mener des démarches de mariage selon des procédures préétablies et transmises dans le cadre d'un enseignement qui démontre à son tour le caractère incontournable du genre (Schneuwly, 2007), même pour la transmission des traditions orales. Le genre se présente en définitive ici comme un outil nécessaire par lequel le maître de la parole passe pour développer de *nouvelles capacités langagières* chez ses apprentis. Certes, il leur enseigne des panégyriques ; mais en plus, il leur montre comment s'en servir efficacement en situation réelle. Revenons à ce propos sur les trois cas qui permettent de fonder cette affirmation.

Premièrement, en plus de travailler sur les éloges, nous relevons que le kumatigi indique à son apprenti des lieux de transition où, dans une séquence narrative, des éloges peuvent être insérés en guise d'hommage à des héros. Il s'agit d'un moment charnière de confrontation entre deux personnages, dont la victoire de l'un demande à être saluée par son panégyrique. Nous avons également pointé une autre facette de cette technique dans la séance de jelitolon où le maître de la parole incite ses apprentis à articuler les éloges au contexte de communication ou au locuteur qui les précède. Ces différents cas montrent qu'en plus du travail de mémorisation, il y a d'autres possibilités – notamment la technique d'ancrage d'un panégyrique dans une narration, l'esprit d'à-propos qui permet d'articuler efficacement un éloge à ce qui précède –, d'autres activités qui peuvent également faire l'objet d'un enseignement.

Un deuxième cas vient confirmer le recours à d'autres types d'activités comme méthode pour compléter et renforcer le travail de mémorisation. Le maître de la parole propose en effet des modèles de mise en bouche de quelques éloges afin de montrer aux apprenants ce qui est attendu d'eux lorsqu'ils sont appelés à déclamer des vers en public. En dehors du texte qui sert de support ici à l'activité du kumatigi, ce sont davantage des aspects paratextuels qui sont mis en évidence par celui-ci. Le maître articule distinctement les vers, il marque des pauses respiratoires, tout en jouant sur le bon débit des mots (pour distinguer les vers entre eux ou, au contraire les associer, pour marquer un groupe thématique ou onomastique) ; mais en plus, il donne des indications censées renforcer la déclamation en public. C'est dans ce sens que nous considérons qu'un travail supplémentaire est fait sur la dimension sociale du genre.

Ce travail constitue le troisième cas. En effet, certains aspects de l'interaction didactique entre l'enseignant et les apprenants visent à préparer ces derniers au statut d'énonciateur qui ne consiste pas seulement à maîtriser le texte, mais à intégrer les exigences du contexte social en situation d'énonciation de ce texte. Nous notons à ce propos que le kumatigi insiste sur la

prise en compte des paramètres de la communication tels que le destinataire, le lieu, voire le temps ou l'instant de la prise de parole.

L'ensemble de ces interactions est révélateur de l'importance accordée au genre textuel dans le système didactique du site de Kéla. Les enseignements langagiers sont principalement organisés autour de cette unité qui épouse les contours de l'objet qui est médiatisé. Cette réalité explique également pourquoi, comme nous le verrons dans le troisième volet de cette conclusion, même si le genre est le lieu de départ et le point commun, le dispositif didactique quant à lui change en fonction de l'objet. Mais, avant d'y arriver, rendons d'abord compte des résultats de notre questionnement sur le système de formation et la problématique des formes que peut prendre l'action éducative.

À PROPOS DES MODALITÉS ÉDUCATIVES

La littérature sur la formation montre une pluralité de modalités éducatives dont la pertinence des critères (différenciant entre éducation formelle / non formelle / informelle) est loin de faire l'unanimité. Ce manque de consensus se dégage également de la littérature qui aborde directement ou indirectement la question de la formation des griots. Pour la même question, certains chercheurs estiment que les griots apprennent leur métier de manière informelle ; d'autres chercheurs s'insurgent contre toute idée de « formation structurée » et présentent les faits qui dénotent une combinaison de modalités d'apprentissage ; alors que d'aucuns défendent l'idée d'une formation structurée en vue de la maîtrise des genres majeurs, ou encore celle d'une éducation formelle dans des centres de tradition qui peuvent être l'équivalent d'une école moderne.

En vue de répondre à cette question, nous reprenons sept critères heuristiques que Dasen (1987) retient des travaux de Greenfield & Lave (1979) pour différencier entre modalité d'éducation formelle et informelle à l'intérieur d'un continuum où il est possible de concevoir diverses combinaisons.

- Contexte : pour les auteurs précités, le fait que le contexte soit *institutionnel* est un indicateur de son caractère formel. En tenant effectivement compte du contexte spécifique dans lequel se jouent les enjeux liés à la transmission du savoir à Kéla, ainsi que de l'organisation sociale qui régit ce processus de transmission, il est possible de

dire qu'il s'agit bien ici d'un contexte institutionnel avec à sa tête un responsable (le jelikuntigi ou chef des griots) assisté de ses pairs, dont le kumatigi qui est chargé des enseignements langagiers. Cette institution répond à des règles locales qui régissent le système de formation proprement dit. En l'occurrence, au début de la formation une palabre est organisée pour en déterminer les contours ; à la fin d'une période de formation, une sortie est organisée sous forme d'évaluation semi-publique, dans le but d'offrir aux apprenants un espace de pratique en situation presque réelle, mais surtout dans l'optique de vérifier l'étendue du programme couvert par le maître et ses apprentis. En dehors du système principal, un système auxiliaire est prévu pour soutenir les apprentissages.

- Activités d'enseignement : le fait que les activités soient séparées du contexte de la vie courante montre en général qu'on se trouve dans un système d'éducation formelle. Cependant, par rapport au site de Kéla, diverses situations d'apprentissage sont à envisager, dont l'une est nettement séparée de la vie courante et se solde par une évaluation publique. Dans la mesure où la situation d'apprentissage constitue un critère que nous retenons pour caractériser le système éducatif observé, nous nous proposons d'y revenir dans la proposition que nous faisons après le passage en revue de l'ensemble des sept critères retenus.
- Contenu : la systématicité du contenu est retenue comme l'un des critères d'une modalité formelle. Dans le cadre de la formation des griots à Kéla, nous observons que les contenus d'enseignement se montrent formalisés avec une transmission qui passe par certains genres de la tradition orale. Ces genres textuels oraux relèvent autant de la tradition littéraire (panégyriques), que de la sphère de la communication publique (palabres). Mais nous constatons par ailleurs une rareté d'interventions métalinguistiques qui pourrait en revanche montrer que les apprenants manquent d'éclairage sur la langue. En l'occurrence, nous sommes en présence d'un manque d'éléments concrets qui démontrent que dans cette institution des traditions orales, le système de description de la langue n'est pas suffisamment stabilisé.
- Programmes : les auteurs que nous avons convoqués estiment que les programmes doivent être explicites pour déduire qu'on est dans un système d'éducation formelle. Par rapport au système que nous avons observé, à l'exception du contrat didactique et de la définition de l'objet d'étude (qui pourrait être considéré comme une forme embryonnaire de programme), aucun élément ne nous permet d'affirmer que les

programmes sont explicites. En général, la forme de publicité du savoir dont il est question dans ce critère présuppose l'écrit qui est évidemment absent de la tradition orale.

- Présence d'une intention d'enseigner : les auteurs précités présentent l'intention d'enseigner comme l'indice d'un enseignement formel. Dans notre étude, plusieurs éléments montrent qu'il y a une intention d'enseigner avec la désignation d'un maître de la parole – le kumatigi – qui est responsable de la transmission des acquisitions langagières. Cette intention est renforcée par le renouvellement du contrat didactique où l'enseignant s'engage explicitement devant l'assemblée, puis devant l'apprenant, à transmettre uniquement ce qui est juste.
- Responsabilité de l'enseignant dans les acquisitions de l'apprenant : les séances entre le kumatigi et les apprenants montrent que c'est le premier qui est garant de la mémoire didactique. C'est lui qui se charge de réguler les enseignements. Le dispositif didactique déployé par le maître de la parole montre que le but recherché dans toutes les tâches où il engage les apprentis concerne l'apprentissage de l'objet à enseigner. Nous constatons par ailleurs que c'est également le maître qui recommande aux apprenants de recourir à l'aide que procure le système auxiliaire avec un répétiteur. Mais, à côté de ce système, nous observons que les mêmes apprentis complètent leurs apprentissages en assistant à des événements ou séances d'enseignements qui ne leur sont pas prioritairement destinés. Ainsi, en plus de la socialisation, nous voyons que l'enculturation joue aussi un rôle important qui fournit une bonne base ou un complément de la formation aux apprenants.
- Type d'apprentissage : il y a lieu d'affirmer que les tâches attribuées aux apprenants démontrent que l'enjeu d'apprentissage est de type cognitif. Chaque apprenti doit, par exemple, faire l'effort de mémoriser les vers qui lui sont enseignés de sorte que le maître puisse en rajouter d'autres. La séance de jelitolon confirme que c'est le niveau de chaque apprenti qui est évalué en public. En dehors des séances de répétition du kumatigi, aucun élément des séances décrochées ne permet de penser que nous avons affaire à un apprentissage de type collectif où c'est la société qui se charge de transmettre implicitement le savoir à travers des activités collectives. Cependant, par rapport à l'objet qui est transmis, nous constatons qu'il est, avant tout, socioculturel. À travers certaines interventions métacommunicatives ou métadiscursives, le maître transmet également certaines valeurs locales censées permettre aux apprenants de

mieux pratiquer leur métier, en conformité avec les attentes de la société dans laquelle ils sont appelés à évoluer.

La revue des sept critères retenus pour distinguer entre les deux pôles extrêmes de modalités éducatives (à savoir, l'éducation formelle d'un côté, l'éducation informelle de l'autre) montre que le type de formation donné à Kéla se déploie dans un continuum qui ne se fige pas sur un point A ou sur un point B. Nous y voyons une sorte de complémentarité qui, dans le cas présent, montre les limites de tout système de caractérisation de nature dichotomique. Ce système de caractérisation, adopté par certains auteurs, masque le caractère dynamique de l'éducation, fait de configuration et de reconfiguration du savoir dans divers systèmes, où diverses modalités éducatives peuvent être sollicitées comme résultante immédiate d'une interaction ou plus globalement d'un projet didactique. C'est cette diversité que nous proposons à présent de cerner à travers nos observations qui montrent la richesse du système éducatif du site de Kéla.

Pour expliquer la manière dont l'enseignement et l'apprentissage adviennent dans la formation donnée à Kéla, nous retenons trois critères. Le premier concerne la présence du contrat didactique pour cerner les principaux acteurs et la finalité des interactions didactiques. Conformément à notre thèse, nous nous appuyons sur la présence d'un objet d'enseignement préalablement défini et prioritairement destiné à l'apprenant comme deuxième critère pour déterminer s'il s'agit d'une formation professionnalisante ou au contraire non spécialisée. Ce critère est renforcé par un troisième qui concerne le positionnement de l'activité éducative par rapport à la société (y est-elle intégrée ou pas ?). Nous rappelons que le but principal de ces critères est de mieux décrire les ressources éducatives complémentaires que nous avons observées ; il n'est en aucun cas question ici de les utiliser comme critère discriminatoire, mais plutôt comme moyen pour comprendre le processus par lequel un griot de naissance passe pour devenir griot professionnel (du moins en ce qui concerne l'objet qu'il apprend et qui pourrait être complété par d'autres pour constituer son domaine de spécialisation). Ces critères nous ont permis de distinguer deux grandes modalités de formation, avec divers types d'enseignements, qui se complètent.

- La formation socio-générale : sa caractéristique principale est qu'elle est intégrée au contexte de la vie courante. Les enseignements, qui y sont reçus, relèvent de la culture générale de la société mandingue à laquelle tout le monde pourrait avoir accès

justement par le fait qu'elle est intégrée à la vie sociale (ouverte à tout public). Diverses situations d'enseignement caractérisent cette formation :

- les enseignements indirects qui se distinguent par le fait qu'une exposition au savoir a lieu par le simple fait de la présence de n'importe quel jeune griot dans un contexte culturel ou éducatif qui ne lui est pas prioritairement destiné. Cette présence est généralement la résultante de la propre initiative de cette jeune personne dans ce contexte où il n'est en aucun cas lié, à celui qui transmet le savoir, par un contrat didactique ;
- les enseignements incidents qui se caractérisent par le fait que c'est une situation fortuite – généralement impulsée par un événement de la vie courante – qui va susciter une explication ou déclencher un enseignement ponctuel visant à répondre à la situation en question. Rien n'est programmé, c'est la situation elle-même qui suscite le besoin, puis génère les conditions d'une interaction didactique ponctuelle (qui s'applique uniquement à la situation) et la possibilité d'une relation didactique, avec un contrat limité au temps de l'action. Ce contrat n'engage pas les partenaires dans un suivi de longue durée ;
- les enseignements implicites qui se distinguent davantage comme une spécialité de Kéla. Nous percevons dans ce genre d'activités, où les principaux acteurs sont les garants de la tradition, une forme de manipulation assez subtile à travers une théâtralisation où des activités culturelles sont officiellement organisées pour divertir ; alors qu'il y a une intention non déclarée – mais que nous avons pointée à travers certains indices – de transmettre des pans de la tradition aux futurs dépositaires. Du fait que l'intention d'enseigner n'est pas explicitée, il n'y a pas, à proprement parler, de contrat didactique entre la partie enseignante et la partie apprenante, même si les uns et les autres espèrent y trouver un intérêt didactique.

La modalité de formation socio-générale ci-dessus est complétée par une deuxième que nous présentons ci-après.

- La formation professionnelle : les bases de cette formation sont explicites et les termes du contrat didactique sont négociés dans le cadre des palabres qui examinent les enjeux

de la formation. Il s'agit d'une formation qui est décrochée du contexte de la vie courante, mais dont la phase d'évaluation, qui marque la fin d'une période, se déroule dans un contexte semi-public. La formation dont il est question ici tourne autour de trois disciplines principales que nous avons observées à Kéla :

- la musique avec deux objets indépendants enseignés par des professionnels : d'un côté l'apprentissage d'un instrument à cordes (le n'goni) et d'un autre côté l'apprentissage d'un instrument de percussion (le jembé) qui s'accompagne de la danse. Il s'agit d'un enseignement suivi dans lequel ressortent certaines différences dans les gestes d'enseignement. Dans les ateliers de percussions, l'enseignement vise à faire maîtriser des répertoires de chants traditionnels aux apprenants. Pour ce faire, en plus d'organiser l'atelier de manière à obtenir des activités collectives, il y a chez le formateur une orientation qui consiste à expliciter les techniques de jeu en équipe de percussionnistes ; puis les techniques de jeu entre l'équipe des percussionnistes et celle des danseurs. Dans les ateliers d'instrument à cordes, le travail d'équipe consiste à accorder les instruments et à accompagner son partenaire ou à reproduire des solos qui ont déjà été enseignés. Dans les deux cas, c'est le répertoire musical traditionnel qui est visé, et une régularité émerge des deux ateliers où les rythmes des chants sont enseignés par petits bouts, de sorte que lorsque l'un est maîtrisé, on rajoute un autre ;
- la parole chantée : les ateliers qui tournent autour de cette discipline ne sont fréquentés que par des filles. Ce qui ressort de ces ateliers concerne l'orientation du formateur qui, n'étant pas lui-même spécialiste du chant, met l'accent sur les paroles des chants plutôt que sur les techniques vocales qui sont réalisées avec des spécialistes invités sporadiquement. Dans les ateliers animés par le formateur, nous observons également l'émergence d'une forme de préparation au rôle d'énonciateur où le formateur montre aux jeunes griottes le lien de respect qui doit accompagner certains chants (notamment « So wélé ») en guise d'hommage à certaines personnes présentes dans l'assemblée. Il est montré aux jeunes griottes que ce type de chants a une signification profonde que l'interprétation doit incarner ;

- la parole dite : étant donné que c'est l'objet principal que nous avons observé, nous nous proposons d'en rendre compte dans le prochain volet, de manière à faire ressortir les objets enseignés, ainsi que les principaux gestes professionnels déployés pour la cause.

La présentation du système de formation des griots à Kéla – auquel nos analyses aboutissent – permet de rendre compte d'une concaténation d'activités autour d'un objet. Celle-ci demandait à être clarifiée afin de mieux cerner les contours de la formation dans un cadre où parmi les travaux existants sur la formation des griots, très peu se sont donnés les moyens de faire une étude approfondie de la transmission d'un ou plusieurs objets afin d'élucider les différents enjeux qui caractérisent ce genre de formations.

Par rapport à cette problématique, notre recherche montre que le manque de consensus souligné dans les chapitres I et II provient du fait que certains critères, qui ne tiennent pas compte des réalités éducatives locales, sont directement transposés dans une institution. Cette dernière est généralement traitée dans sa globalité, ignorant par ce fait même les diverses modalités ou systèmes d'éducation qui la composent. Cette manière de procéder masque la réalité car, comme nous l'avons montré, des différences ressortent des apprentissages que nous avons observés. Il semble alors moins indiqué de partir d'une seule forme d'apprentissage pour caractériser l'ensemble ; ou encore faire l'inverse en considérant les divers types d'enseignement (d'une formation se voulant complémentaire), comme incarnant une seule réalité ou une seule modalité.

Il nous semble que l'un des dangers du débat sur les formes d'éducation se situe justement à ce niveau de généralisation où il est difficile de voir le côté dynamique d'un processus qui peut se traduire par diverses modalités qu'il faut clairement élucider pour en comprendre le fonctionnement. Aussi avons-nous recouru aux possibilités qu'offre la didactique pour rendre compte des principaux gestes professionnels observés dans le cadre des séances d'enseignement et d'apprentissage autour des objets langagiers.

À PROPOS DU SYSTÈME ET DES GESTES DIDACTIQUES

L'objet dont nous rendons compte ici concerne essentiellement la parole dite. D'un point de vue général, il est possible de dire que cet objet médiatisé dans l'espace du triangle didactique se construit par blocs. La présence de ces blocs révèle une forme de systématisation qui permet de mieux appréhender – notamment à un degré de détail assez fin – le processus de transmission des savoirs langagiers sur le site de Kéla. Voyons à ce propos comment ces enseignements se matérialisent pour les deux principaux objets que nous avons pu observer : les panégyriques et les palabres iréniques.

Les panégyriques font l'objet d'un enseignement suivi. Du point de vue de la progression générale, nous observons que les différents panégyriques qui sont enseignés participent d'une approche qui procède par ce que nous avons proposé d'appeler « fragments parallèles ». En effet, cette étiquette provient du fait que le maître de la parole n'enseigne pas un panégyrique jusqu'à la fin, avant d'aborder un autre. Avec des apprenants avancés, il embrasse simultanément un faisceau d'éloges dont il complète les suites en parallèle, mais en fonction des progrès réalisés dans la mémorisation et la déclamation de chacun d'entre eux. Nous avons à ce sujet émis l'hypothèse que ce choix semblait davantage dicté par des besoins de variation thématique[168] plutôt que par des besoins de progression d'une unité après l'autre (c'est-à-dire par complétion totale d'un sous-objet avant de passer à l'autre).

En ce qui concerne le dispositif didactique déployé pour chaque unité, l'enseignant progresse comme nous l'avons annoncé ci-dessus par blocs qui sont soit autonomes soit combinés. L'objet est présentifié sous forme de « pratique modélisée » où l'apprenant le découvre en répétant le modèle que lui propose l'enseignant. Dans une autre phase, l'enseignant se focalise sur un segment ou une partie de cet objet, puis opère une dévolution qui permet à l'apprenant de s'exercer tout seul.

Les gestes spécifiques pour transmettre cet objet sont les suivants :

- la déclamation magistrale (DM) ;
- l'énonciation / répétition (E/R) ;
- la récitation (Ré).

[168] Ceci n'étant qu'une hypothèse, il serait intéressant de questionner cette approche pour voir s'il est uniquement question de variation thématique ici ou alors si la progression se fait plutôt en fonction des paliers de difficultés qui seraient alors à déterminer.

En dehors du premier geste (DM) qui constitue un moment où le maître présente un modèle de déclamation qui ne requiert pas de réaction du côté des apprenants, les deux autres gestes combinent travail en collaboration (E/R) et travail individuel (Ré) sous forme de dévolution dont le résultat détermine la forme que prend la suite de l'interaction didactique. En règle générale, si l'apprenant reproduit identiquement le modèle travaillé en collaboration et que le maître estime que l'objectif est atteint, celui-ci réagit en explicitant des détails historiques au premier ou en rajoutant des nouveaux vers au segment travaillé. Ce dernier cas met en évidence le principe d'enseignement par « paliers progressifs » qui caractérise la base de la transmission du savoir en vigueur sur le site de Kéla.

En dehors de cette combinaison de gestes spécifiques, il y a également un déploiement de gestes fondamentaux qui permettent plus généralement à l'enseignant de contrôler ou de faire avancer l'enseignement des panégyriques. Nous rendons compte de leur mode de fonctionnement dans ce qui suit.

En ce qui concerne la mémoire didactique, elle est sollicitée de manière rétroactive pour vérifier que l'apprenant a mémorisé ses vers. Le succès de cette tâche entraîne, comme nous l'avons relevé ci-dessus, une augmentation du nombre de vers. Lorsque la mémoire est sollicitée de manière proactive, elle permet en quelque sorte de montrer l'ensemble de l'objet. Nous y voyons une façon de familiariser l'apprenant avec l'objet ou encore de lui donner une idée du chemin qui reste à parcourir.

En ce qui concerne les régulations locales, plusieurs moyens sémiotiques sont utilisés par le maître pour venir en aide aux apprenants :

- le soufflage ;
- l'explication des mots problématiques ;
- l'emphase vocalique ;
- le stimulus linguistique lacunaire ;
- la réduction du nombre de vers ;
- le recours aux blocs thématiques ;
- les moyens mnémotechniques.

En ce qui concerne les institutionnalisations, leur seule forme visible concerne les acquiescements onomatopéiques. Il est essentiellement question de valider progressivement les vers, groupes de vers ou la totalité de l'éloge. L'institutionnalisation se fait directement sur l'objet que l'apprenant récite ; l'enseignant acquiesce ou ne dit rien en guise d'approbation.

Cette réaction, qui fonctionne comme un feedback indiquant qu'il est sur le bon chemin, montre à l'apprenant qu'il peut poursuivre sa récitation.

L'autre genre observé et analysé était la palabre irénique – en l'occurrence l'enseignement des procédures d'une démarche de mariage – qui fait aussi l'objet d'un enseignement suivi. Du point de vue de la progression, l'objet est d'abord présenté dans sa globalité par l'enseignant tout seul. Ensuite, dans une deuxième phase, un travail interactif est amorcé sur chacune des étapes de la procédure de démarche de mariage. Une première différence qui s'observe entre cette procédure et le travail sur les panégyriques se situe au niveau de la finalité : tandis que l'enseignement des panégyriques se focalise sur la mémorisation, l'enseignement des procédures de démarche de mariage cible davantage un travail de compréhension du contenu.

En ce qui concerne le dispositif didactique, le travail enseignant se fait également par bloc autonome (où l'objet est essentiellement présentifié, sans intervention de l'apprenant) et blocs combinés (où il y a interaction sur les étapes). Les gestes professionnels qui sous-tendent le travail enseignant sont les suivants :

- l'exposé magistral (EM) ;
- les questions / réponses (Q/R) ;
- l'énonciation / répétition (E/R) ;
- la récitation (Ré).

Contrairement au premier dispositif sur les panégyriques, tous les gestes qui sous-tendent l'enseignement des démarches de mariage se combinent entre eux. Le seul endroit où l'EM fonctionne en autonomie est le moment de la présentification où l'objet est montré dans sa globalité. Le fait que ce geste se combine dans une autre phase de travail avec d'autres gestes marque également une différence avec les panégyriques, où le geste de présentification ne se combine pas à d'autres. Le fait que le travail soit orienté ici sur la compréhension du contenu fonde la possibilité pour l'enseignant de poser des questions à l'apprenant, à la suite de l'exposé magistral d'une étape, pour voir si ce dernier a bien compris ; or la visée essentiellement mnésique du travail sur les panégyriques fait que la déclamation magistrale (DM) sert juste à montrer un modèle à atteindre ou à reproduire, sans qu'une interaction ne s'établisse nécessairement à propos de ce modèle.

La particularité du dispositif sur la procédure de démarche de mariage réside dans le fait que les obstacles rencontrés par l'apprenant amènent l'enseignant réorienter son objectif d'enseignement de travail sur la compréhension du contenu, vers un travail de dénomination

d'étapes. Nous avons souligné dans cette réorientation une sorte d'effet Topaze où, à défaut des détails, le maître demande à l'apprenant de donner uniquement les titres d'étapes. Ce nouvel objectif génère de nouvelles exigences. C'est à ce niveau que nous pouvons relever un point commun avec les panégyriques, car il est question ici de réciter avec exactitude les différents noms d'étapes. Ce changement s'observe également au niveau des gestes de l'enseignant (E/R ; Ré) qui deviennent identiques à ceux observés dans les panégyriques. Comme pour cet objet, nous notons également un déploiement de gestes fondamentaux pour l'enseignement de la procédure de démarche de mariage.

En ce qui concerne la mémoire didactique, elle est de nature rétroactive. Ce qui la distingue du travail réalisé sur les panégyriques, c'est le mouvement de va-et-vient qui s'opère, dans les commentaires de l'enseignant, entre ce qui a été fait avant et ce qui est en train de se dérouler. Étant donné que les panégyriques exigent un contrôle strict au niveau des mots qui constituent le vers, le maître interrompt immédiatement l'apprenant en cas d'erreur, alors que pour la procédure de démarche de mariage où il y a une plus grande liberté du choix des mots, c'est seulement à la fin de l'intervention de l'apprenant que le kumatigi choisit de donner un feedback global où il fait un pointage des erreurs contenues dans l'interprétation de l'apprenant.

En ce qui concerne les régulations, les moyens utilisés par l'enseignant pour venir en aide à l'apprenant sont les suivants :

- les explications (des segments problématiques) ;
- le soufflage.

Nous constatons que le premier est orienté vers le contenu, alors que le deuxième intervient dans les phases de récitation des titres d'étapes qui, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, se rapproche du travail réalisé dans les panégyriques.

Au regard de l'ensemble du travail déployé pour les deux principaux objets que nous avons présentés ci-dessus, notre recherche permet d'affirmer que les gestes déployés en cours d'enseignement sont fortement influencés par la nature de l'objet médiatisé. En règle générale, la nature des panégyriques exige du récitant une fidélité absolue par rapport à la version de référence. Cette fidélité influence la manière de travailler l'objet qui tend à la mémorisation, avec un contrôle très serré au niveau de chaque mot ou vers, et une forte présence de régulation immédiate. C'est également pour les besoins de mémorisation de cet objet que le geste d'E/R est convoqué dans la phase de travail en collaboration.

La nature de la procédure de démarche de mariage, plus libre au niveau de l'expression, oriente le travail de manière différente. L'accent est mis sur la compréhension du contenu. Il est même possible d'intégrer des éléments qui n'ont pas été enseignés, pour autant qu'ils correspondent à la réalité, alors qu'aucune créativité, aucun ajout n'est concevable dans le cas des panégyriques.

Un autre élément qui contribue à renforcer cette idée d'influence de la nature de l'objet sur la manière de travailler peut être observé au niveau du changement de mode de travail subséquent à la réorientation d'objectif dans l'enseignement des procédures de démarche de mariage. L'objet change en quelque sorte et devient semblable aux panégyriques qui nécessitent une conformité avec l'original. De ce fait, nous observons que les gestes professionnels eux-aussi changent pour se rapprocher du mode de travail réalisé dans les panégyriques où il est désormais question soit de répéter après le maître de la parole ou de réciter tout seul.

Toutefois, nous observons par ailleurs que le geste qui se situe au dessus de tout est celui qui consiste à « pointer » certains éléments pour contribuer à la compréhension de l'objet d'enseignement. Il s'agit, comme nous l'avons vu, d'un geste qui, au même titre que la « présentification », se situe à la base même du travail enseignant et constitue un geste didactique fondateur (Schneuwly, 2000). Dans les enseignements langagiers que nous avons observés, ce geste est incarné par la présence d'un niveau « méta » dans les interactions. Ceci démontre qu'on est en présence ici d'un système didactique. Il n'y a pas seulement un travail sur l'objet, mais en plus, il y a des formes de réflexions initiées entre les deux pôles humains du système, pour mieux expliciter certains points importants de cet objet. Il y a une sorte de contrôle des activités qui amène le garant du savoir à opérer des régulations qui permettent d'avancer.

Nous avons analysé en particulier les interventions métacommunicatives et les interventions métadiscursives.

Dans les interventions métacommunicatives, nous avons observé plusieurs formes de régulations. Les informations qui sont données en début de leçon à travers le discours cadrant du kumatigi mettent à disposition une forme d'organisateur avancé qui permet un contrôle de la progression de la séance. Ceci montre par ailleurs une forme de planification qui renforce l'idée de relation qui se noue autour d'un objet de savoir dont les grandes lignes sont déclinées dans la présentation liminaire du formateur. Les informations données pendant la séance visent à dépasser le seul cadre de mémorisation pour développer de *nouvelles*

capacités langagières au travers des possibilités qu'offre le genre ainsi médiatisé. Comme nous l'avons relevé plus haut, voici à titre de rappel les deux capacités supplémentaires qui y sont travaillées : les techniques d'ancrage des éloges dans des séquences narratives ; et la préparation au rôle d'énonciateur.

Les interventions métadiscursives sont très fréquentes par rapport aux autres interventions « méta ». Elles permettent de préciser le type de travail réalisé par l'enseignant et offrent la possibilité de toucher à plusieurs aspects du système didactique. On peut y distinguer trois types d'intervention. Premièrement, le discours de l'enseignant porte sur l'objet d'enseignement. En plus de repréciser le contrat didactique, il offre par exemple à l'apprenant des moyens mnémotechniques soit pour mieux enregistrer le texte dans sa mémoire soit pour mieux le comprendre. En indiquant des segments de subdivisions possibles du texte ou en donnant des explications sur l'onomastique et le contexte historique, le discours de l'enseignant vient autant éclairer le matériel verbal, qui semble peu différencié dans l'esprit de l'apprenant, que lui offrir des repères mnémoniques. Ces exemples montrent bien l'étendue du geste de pointage de l'enseignant sur certains aspects de l'objet d'enseignement et offrent des ressources supplémentaires à l'apprenant.

Deuxièmement, le discours du maître a également trait à l'apprenant lui-même en tant qu'entité du système didactique dont le rôle consiste à s'instruire, à apprendre le métier de griot. Le discours du kumatigi sur l'apprenant contribue à redéfinir leur rapport ; mais il nous montre également le type de renégociation qui s'opère entre les deux au sujet de l'objet du savoir. S'il arrive que le maître questionne les gestes d'étude de l'apprenant, il faut préciser que c'est davantage ses activités, ses performances qui font l'objet de commentaires de la part de l'enseignant ; mais toujours dans l'optique de progresser dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'objet.

Troisièmement, le discours du kumatigi tend également à expliciter les enjeux d'enseignement de sorte que l'apprenant comprenne le processus dans lequel ils sont engagés ; d'autre part, il tend à expliciter les enjeux d'apprentissage en orientant le regard de l'apprenant vers la pratique du métier de manière à le préparer à faire face à certaines réalités de la profession.

Tout le discours réflexif – ou le métadiscours – qui est déployé par l'enseignant démontre qu'il y a chez celui-ci une claire conscience de l'enjeu dans lequel ses apprentis et lui sont engagés. En plus des gestes spécifiques qui visent systématiquement la mémorisation (pour les panégyriques), ou la compréhension du contenu (pour les palabres), nous observons que le

maître fait, parallèlement, un travail de pointage par l'usage du « méta ». Ce travail renforce l'idée de l'existence d'un système didactique dont les enjeux sont sporadiquement explicités par le kumatigi.

En revanche, la rareté des interventions métalinguistiques montre la différence entre ce système didactique et le système classique incarné par la forme scolaire. À l'évidence, cette rareté est révélatrice du fait qu'il n'y a pas de système stabilisé de description de la langue comme on le retrouve à l'école. En général, ce type de système présuppose l'écrit qu'on ne retrouve justement pas dans la transmission des traditions orales. Cet aspect laisse penser que le système didactique de Kéla, tel qu'il se présente, sur certains points, semble fonctionner dans un rapport d'immédiateté, en ce qui concerne l'action didactique.

À propos des entours du processus de transmission de la parole à Kéla, le système semble globalement organisé de manière à jouer sur deux plans, social et didactique, et de les mettre en rapport. Ceci se manifeste particulièrement dans les trois phases suivantes :

- l'entrée dans le système ;
- l'encadrement du système ;
- la sortie du système.

En ce qui concerne l'entrée dans le système, un jeu assez subtil intervient entre le social et le didactique. Nous avons une procédure de consultation sociale entre plusieurs groupes de personnes – dont le jeu polyphonique incarné dans les interventions des interlocuteurs de la palabre dévoile les traces – en vue de préparer l'entrée officielle dans l'espace didactique. Le passage dans cet espace se fait au travers de la négociation d'un contrat didactique qui va officiellement en instaurer le cadre général qui, à son tour, fonde la possibilité d'un enseignement et d'un apprentissage collectivement définis entre les acteurs du système.

L'encadrement du système s'opère dans un espace relativement protégé où seuls les acteurs principaux interagissent au sujet de l'objet de savoir. La présence d'un contrat didactique garantit l'omniprésence des objectifs explicites qui orientent les rapports des uns et des autres. Il est à noter que ce système a une véritable valeur pour la société dans laquelle évoluent ces personnes. Le système mis en place ici est secondé par un système auxiliaire qui soutient les apprentissages. Ce système offre un cadre pour l'apprenant qui peut s'exercer sous le contrôle d'un répétiteur ; il se révèle aussi comme un espace métadiscursif sur le travail de l'enseignant qui est analysé par l'apprenant et le répétiteur. Dans le cadre des répétitions, ce dernier confirme certains principes de transmission convoqués par l'enseignant ou en questionne d'autres.

Dans cet espace auxiliaire, il est important de souligner que l'apprenant et le répétiteur sont tous les deux garants de la mémoire didactique qui est contrôlée de manière différente. En l'occurrence, la mémoire didactique que l'apprenant va solliciter (soit pour réciter ou pour obtenir des explications) se rapporte au travail qu'il a effectué uniquement avec l'enseignant principal. En revanche, la mémoire didactique que le répétiteur sollicite se rapporte autant au travail que l'apprenant effectue avec son maître, qu'avec lui-même (le répétiteur) en vue d'assurer un suivi de leur propre travail. La spécificité de ce système réside dans le fait qu'en fonction de la nature de l'objet qui est abordé, il peut enrichir ou influencer le système principal par l'introduction de nouvelles informations.

Pour ce qui est de la sortie du système, notons que celui-ci s'ouvre à nouveau vers le village. À partir des enjeux qui se jouent dans la séance de jelitolon, nous relevons à l'évidence qu'un passage progressif s'opère de l'espace didactique vers l'espace social. La sortie du système didactique au travers d'une évaluation semi-publique offre ainsi aux apprenants l'opportunité de réaliser un transfert des connaissances acquises, du contexte d'apprentissage vers un contexte de pratique devant un public, afin de tester l'efficacité sociale de leur parole.

En règle générale, le mode de fonctionnement du système de formation des griots à Kéla montre que nous sommes dans une organisation spécifique et différente du système didactique classique. Même si certaines caractéristiques sont partagées entre les deux systèmes, il y a néanmoins lieu de souligner que l'institution de Kéla trouve son originalité dans la volonté de mêler espace didactique et espace social dans un continuum permettant un enrichissement mutuel.

Ces espaces représentent différentes modalités complémentaires. Notre étude s'est spécialement intéressée à l'espace didactique qui montre une forme d'organisation permettant d'éprouver notre thèse sur la formation des griots. En effet, les séances d'enseignement que nous avons observées montrent que l'apprentissage de l'art oratoire des griots passe également par un mode de transmission décroché qui prépare les apprenants à divers aspects du métier. Pour des besoins de transmission, l'enseignement est organisé autour des genres, issus de la sphère littéraire (les panégyriques) et non littéraire (la médiation dans les palabres) ; mais, ce sont les spécificités et les contraintes inhérentes à l'objet qui vont en déterminer le mode de transmission.

Toutefois, il est à souligner que ces résultats, obtenus à partir du cadre de la didactique, sont à relativiser, car notre observation a porté sur l'enseignement de deux genres

uniquement. En outre, il ne s'agit que d'un aspect de la formation des griots qui englobe d'autres facteurs sociaux. Nos résultats demandent à être éprouvés par des travaux de recherche sur d'autres sites qui pourraient alors permettre d'apporter des conclusions plus générales sur la nature de la formation des griots. En ce sens, la méthode que nous avons développée pourrait s'avérer efficace pour d'autres recherches de ce type.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ahmed, M. (1983). Le non-formel et les questions critiques de l'éducation. *Perspectives, 13(1)*, 37-47.

Akkari, A. (2004). Vers une anthropologie de l'école coranique. In A. Akkari et P. Dasen (Ed.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 183-205). Paris: L'Harmattan.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (Perspectives en éducation & formation). Bruxelles : De Boeck.

Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology, 51*, 267-272.

Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire* (Sciences du langage). Paris : Larousse.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bange, P. 1999. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In M.L.M.S. (Ed.) *Actes du XIe colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères* (Paris 19, 20 et 21 avril 1999). Consulté le 04 octobre 2007 dans http://www.margeslinguistiques.com

Behrent, S. (2002). Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte. *Marges linguistiques, n°4*. M.L.M.S. éditeur. Consulté le 03 octobre 2007 dans http://www.margeslinguistiques.com

Berry, J. W., Dasen, P. R. & Saraswathi, T. S. (Ed.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2: Basic processes and human development*. Boston: Allyn & Bacon.

Bibeau, R. (1989). *L'éducation non formelle au Québec*. Paris : Unesco.

Bird, C. & Kendall, M. B. (1988). *Interview with the author*. Bloomington : Indiana.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, Bordas.

Bouchard, R. (1994). De l'oral à l'écrit en français langue étrangère : les procédés d'intégration discursive. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 59*, 103-125.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1998). Discussion. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 165-168). Berne : Peter Lang.

Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique – histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques, 97/98, 35-38*.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie, 160*, 5-12.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 158*, 117-160.

Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques,* (pp. 45-143). Paris : Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (2007). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In D. Bucheton, & O. Dezutter (Ed.), *Professionnaliser l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Actes du symposium, Didactique du français : quels gestes professionnels ? (Colloque REF, septembre 2005, Montpellier).

Bucheton, D. & Dezutter, O. (Ed.) (2007). *Professionnaliser l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Actes du symposium, Didactique du français : quels gestes professionnels ? (Colloque REF, septembre 2005, Montpellier).

Burley, D. (1990). Informal education – a place in the new school curriculum ? In T. Jeffs & M. Smith (Ed.), *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.

Camara, Se. (1986). *Conservation et transmission des traditions orales au Manden : le centre de Kela et sa place dans la reconstitution de l'histoire ancienne des Mandenka*. Paris : EHESS, Mémoire de DEA.

Camara, Se. (1996). La tradition orale en question. In J.-L. Amselle (Ed.), *Mélanges maliens* (pp.591-612). Paris : CEA – EHESS.

Camara, So. (1976/1992). *Gens de la parole : Essais sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. Paris : Mouton/ Karthala.

Canelas-Trevisi, S. (1997a). Un texte, une histoire, des mots : quels objets didactiques dans les interactions en classe ? DFLM. *La lettre de l'association, 21,* 49-51.

Canelas-Trevisi, S. (1997b). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Canelas-Trevisi, S. (2001). Les objets grammaticaux entre le dire et le faire. In J. Ducrey (Ed.), *Usages et Perspectives en Education : Actes du colloque Constructivismes* (Genève, 4-8 septembre 2000, pp. 292-301) [CD-ROM]. Genève : Service de la recherche en éducation.

Canelas-Trevisi, S. & Bulea, E. (2001). Compétence, contenu enseigné et tâches : quelles relations ? L'exemple du groupe verbal en FLM et FLE. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabri & C. Maeder (Ed.), *Le développement de compétence chez l'apprenant : Actes du colloque Didactique des langues romanes* (Louvain-La-Neuve, 27-29 janvier 2000, pp. 83-91). Bruxelles : De Boeck.

Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux, 37/38,* 5-27.

Canvat, K. (1999). Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire. Bruxelles : De Boeck.

Chamoux, M.-N. (1983). La division des savoir-faire textiles entre indiens et métis dans la Sierra de Puebla (Mexique). *Techniques et Culture, 2*, 99-124.

Chamoux, M.-N. (1986). Apprendre autrement : aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexiques. In P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat ?* (pp. 211-335). Genève: Cahiers de l'I.U.E.D.

Charry, E. (2000a). *Mande Music. Traditional and Modern Music of the Maninka and Madinka of Western Africa.* Chicago and London: University of Chicago Press.

Charry, E. (2000b). Music and Islam in Sub-Saharan Africa. In N. Levtzion and R.L. Pouwels (Ed.), *The History of Islam in Africa* (pp. 545-573). Athens, Ohio: Ohio University Press.

Chartrand, S. G. (1998). Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe ? In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 117-121). Berne : Peter Lang.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur theorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, Andrée Tiberghien (Ed.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). La Pensée sauvage : Grenoble.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhôlè, 7,* 45-64.

Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, *vol. 6*, no 2, pp. 9-27.

Cissé, Y.-T. & Kamissoko, W. (1988). *La grande geste du Mali, des origines à la fondation de l'empire*. Paris : Karthala.

Cissé, Y.-T. & Kamissoko, W. (1991). *Soundjata, la gloire du Mali*. Paris : Karthala.

Coll, C. & Marti, E. (2001). Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse. In J.-P. Bernié (Ed.) (2001). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Combe, D. (1992). Les genres littéraires. Paris : Hachette, Coll. « Contours littéraires ».

Conrad, D.-C. (1995). Blind man meets prophet. In, D.-C. Conrad & B.-E. Frank (Ed.), *Status and Identity in West-Africa: Nyamakalaw of Mande* (pp. 86-132). Bloomington & Indianapolis : Indiana University Press.

Conrad, D.-C. & Frank, B.-E. (1995). *Status and Identity in West-Africa: Nyamakalaw of Mande*. Bloomington & Indianapolis : Indiana University Press.

Coombs, P. H. (1985). *The World Crises in Education: The View from the Eighties*. Oxford: Oxford University Press.

Coombs, P. H., Prosser, C. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.

Dasen, P. R. (1987). *Savoirs quotidiens et éducation informelle*. Genève : Université de Genève.

Dasen, P. R. (2002). Développement humain et éducation informelle. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123, Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Dasen, P. R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari et P. Dasen (Ed.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-51). Paris: L'Harmattan.

Dasen, P. R. (in press). Informal education and learning processes. In P. R. Dasen & A. Akkari (Ed.), *Educational theories and practices from the majority world* (pp. 27-48). New Dehli: Sage.

Derive, J. (1986). *Le fonctionnement sociologique de la littérature orale : l'exemple des Dioula de Kong (Côte d'Ivoire)*. Thèse ès lettres et sciences humaines, Sorbonne nouvelle, Paris III.

Désalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Abidjan : Editions CEDA.

Diawara, M. (1990). *La graine de la parole : dimension sociale et politique des traditions sociales du royaume de Jaara (Mali) du XVème au milieu du XIXème siècle*. Stuttgart : Franz Steiner/ Verlag.

Diawara, M. (1996). Le griot mande à l'heure de la globalisation. In J.-L. Amselle (Ed.), *Mélanges maliens* (pp.591-612). Paris : CEA – EHESS.

Dolz, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 7-19). Berne : Peter Lang.

Dolz, J., Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, 15*, 27-40.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Dolz, J. & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail & Formation en Education*. Unité Mixte de Recherche ADEF. Université de Provence.

Dramé, A. & Senn-Borloz, A. (1992). *Jeliya: être griot et musicien aujourd'hui*. Paris : Harmattan.

Ellis, J.-W. (1990). Informal education – a christian perspective. In T. Jeffs & M. Smith (Ed.), *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.

Erard, S. (1998). Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral des élèves. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 171-192). Berne : Peter Lang.

Erny, P. (1987). *L'Enfant et son milieu en Afrique Noire. Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Erny, P. (2001). *Au fil de l'existence humaine : premières approches en anthropologie*. Paris : L'Harmattan.

Escot, C. (1999). *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*. Paris : Unesco.

Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit? *Revue française de pédagogie, 143*, 7-15.

Faerch, C. (1986). Rules of thumb and other teacherformulated rules in the foreign language classroom. In G. Kasper (Ed.) *Learning, teaching, and communication in the foreign language classroom* (pp. 125-143). Aarhus : Aarhus U. P.

Félix, Ch. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *38 /3*, 483-505.

Fortier, C. (2003). Une pédagogie coranique : modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie). *Cahiers d'études africaines,* 169-170. Consulté le 28 juin 2008 dans http://etudesafricaines.revues.org/document198.html

Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

Goigoux, R. (2002). Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Ed), *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8e colloque international de la DFLM* (Neuchâtel 26-28 septembre 2001) [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Greenfield, P. M. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture 8* (44), pp.16-35.

Greenfield, P.M., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Ed.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181-207). San Francisco: W. Freeman.

Grossmann, F. (1998). Métalangage, manipulations, reformulation: trios outils pour réfléchir sur la langue. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 91-116). Berne : Peter Lang.

Gülich, E., (1986). « Soûl c'est pas un mot très français ». Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en 'situations de contact'. *Cahiers de Linguistique Française*, *7*, pp. 231-258.

Hale, T.-A. (1998). *Griots and Griottes of West-Africa*. Bloomington: Indiana University Press.

Haley, A. (1976). *Roots: The Saga of an American Family*. New York: Doubleday.

Haller, S. & Schneuwly, B. (1996). Feuilleté énonciatif et mise en bouche. Quelques activités méta- et épilinguistiques lors de la production à trois d'un texte écrit. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE), 8*, 129-151.

Hamdun, S. & King, N. (1975). *Ibn Battuta in Black Africa*. London: Rex Collings.

Hampâté Bâ, A. (1992). *Amkoullel, l'enfant peul*. Paris : Actes du Sud.

Herzog, J. (2004). Apprentissage situé et formation de compagnonnage: implication pour les pays pauvres. In A. Akkari et P. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 251-270). Paris: L'Harmattan.

Hoffman, B. G. (1995). Power, Structure, and Mande Jeliw. In, D.-C. Conrad & B.-E. Frank (Ed.), *Status and Identity in West-Africa: Nyamakalaw of Mande* (pp. 36-57). Bloomington & Indianapolis : Indiana University Press.

Hoffman, B. G. (1998). Secrets and Lies : Context, Meaning, and Agency in Mande. *Cahiers d'études africaines,* 149, Vol. XXXVIII, pp. 85-102.

Hoffman, B. G. (2007). Transgendered Translation of Mande and Maa Languages. In J. Santaemilia, P. Bou, S. Maruencia & G. Zaragoza (Ed.), *International Perspectives on Gender and Language* (pp. 306-317). Valencia: Universitat de Valècia.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Série Raisons éducatives).

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

Jaffré, J.-P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 47-62). Berne : Peter Lang.

Jahoda, G. (1983). The cross-cultural emperors' conceptual clothes: the emic-etic debate re-visited. In J.B. Deregowski, S. Dziurawiec & R. C. Annis (Eds), *Expiscations in Cross-Cultural Psychology* (pp.19-37). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Jahoda, G. (1992). Crossroads between culture and mind. New York: Harvester/Wheatsheaf.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Seuil.

Jansen, J. (2000). *The Griot's Craft. An Essay on Oral Tradition and Diplomacy.* Hamburg: Lit Verlag.

Jansen, J. (2001). *Epopée, histoire, société. Le cas de Soundjata, Mali et Guinée*. Paris: Karthala.

Jansen, J. (2002). *Les secrets du Manding*. Leiden : Research School CNWS – Leiden University.

Janson, M. (2002). *The Best Hand is the Hand that Always Gives*. Leiden : Research School CNWS – Leiden University.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London : Croom Helm.

Jatta, S. (1985). "Born musicians: Traditional music from The Gambia." In, G. Haydon & D. Marks (Ed.), *Repercussions: A Celebration of African-American Music*, pp. 14-29. London: Century.

Jeffs, T. & Smith, M. (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.

Johnson, J. W., Hale, T. H. & Belcher, S. (1997). *Oral Epics from Africa: Vibrant Voices from a Vast Continent*. Bloomington: Indiana University Press.

Johnson, J.-W. (1986 / 1992). *The Epic of Son-Jara, a West African Tradition*. Bloomington: Indiana University Press.

Joshua, S. & Félix, Ch. (2002). Le travail à la maison, un milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, *141*, 89-97.

Kéita, C.-M. (1995). *Massa Makan Diabaté: un griot mandingue à la rencontre de l'écriture*. Paris: Harmattan.

Kotschi, T., (1986). Procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs comme stratégies interactives. *Cahiers de Linguistique Française*, *7*, pp. 207-230.

Kourouma, A. (1968). *Le 'guerrier' griot.* Paris: L'Harmattan Littératures.

Kouyaté, N. (2001). Méthodes traditionnelles de transmission de l'oralité: l'exemple du Sosso-Bala. UNESCO. Consulté le 12 juin 2004 dans http://www.folklife.si.edu/resources/Unesco/kouyate.htm

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford : Pergamon Press.

La Belle, Thomas, J. (1982). Formal, non formal and informal education : a holistic perspective of lifelong learning, *Revue internationale de pédagogie, XXVIII*, pp. 159-175.

Laborde, D. (2005). *La mémoire et l'instant: les improvisations chantées du bertsulari basque*. Donostia : Elkar.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Lelièvre, C. (2004). L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée. Paris : Retz.

Leynaud, E. & Cissé Y. (1978). *Paysans Malinké du Haut Niger (Tradition et développement rural en Afrique Soudanaise)*. Bamako : Edition Imprimerie Populaire du Mali.

Loquet, M., Garnier, A. & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique, *Revue française de pédagogie* n° 141 : *Vers une didactique comparée* (pp. 99-109). Paris : INRP.

Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168, Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Mauny, R. (1973). Notes bibliographiques, *Bulletin de l'IFAN,* t. *XXXV*, série B, n° 3 : pp. 759-760.

Mauss, M. (1990). *The Gift. The Form and Reason for exchange in Archaic Societies*. New York and London: Norton.

McIntosh, Roderick & McIntosh, Susan Keech (1981). The Inland Niger Delta before the Empire of Mali: Evidence from Jenne-jeno. *Journal of African History, n° 22*, pp. 1-22.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L, Sensevy, G., (Ed.) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie, 141*, 5-16.

Mercier, A., Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M-L. (2000). How social interactions within a class depend on the teacher's assessment of the various pupil's mathematical capabilities, a case study. *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik, International review of Mathematics Education, 32(5),* 126-130.

Montandon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 223-243, Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Montandon, C. & Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 125-145, Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Moore, L. C. (2004). The sociocultural nature of second language development: Tales from two Cameroonian communities. Invited talk presented at the UC Berkeley Symposium on Language Ecology. Berkeley, CA.

Morin, D. & Durler, H. (2005). Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 123-143, Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Mutta, M. (1999). *La compétence lexicale des étudiants finnophones en français. Etude sur la production écrite des apprenants*. Mémoire du diplôme de 3e cycle, Université de Turku. Consulté le 03 décembre 2007 dans https://oa.doria.fi/handle/10024/29250

Mutta, M. (2007). *Un processus cognitif peut en cacher un autre : étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Thèse de doctorat, Université de Turku. Consulté le 04 décembre 2007 dans https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/29185/B300.pdf?sequence=1

Ngeng, L. (2007). *L'apprentissage de la poterie au Cameroun : analyse comparative des processus d'enseignement et d'apprentissage en famille et à l'école*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Niane, D. T. (1965). *Sundiata: An Epic of Old Mali*. London: Longman.

Okpewho, I. (1979). *The Epic in Africa. Toward a poetics of the oral performance*. New York: Columbia University Press.

Okpewho, I. (1990). *The oral performance in Africa*. Ibadan: Spectrum books.

Okpewho, I. (1992). *La littérature orale en Afrique Subsaharienne*. Paris : Ed. Mentha.

Pain, A. (1990). *Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Perrot, H. (1993). *Le Passé de l'Afrique par l'oralité (analyses bibliographiques)*. Paris : Ministère de la Coopération et du Développement.

Person, Y. (1962). Tradition orale et chronologie. *Cahier d'études africaines, 7/8, 462-476*. Paris : EHESS.

Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*, 13-20.

Reuter, Y. (Ed.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rey-Debove, J. (1982). Pour une lecture de la rature. *La genèse du texte : les modèles linguistiques* (pp.103-127). Paris : Editions du CNRS.

Rey-Debove, J. (1986). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*. Paris : Le Robert.

Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage* (2ème édition). Paris : Armand Colin/Masson.

Robert, A. & Rogalski, J. (2000). A contribution to the analysis of teachers' practices to deal with teachers' training issues. *Journal of Mathematics Teacher Education, 4*.

Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. & Solis, J. (2008). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M.Vandenbroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

Roulet, E. (1998). Discussion. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 215-218). Berne : Peter Lang.

Santacroce, M. (1999). *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Paris III.

Santerre, R. (1973). *Pédagogie musulmane d'Afrique noire. L'école coranique peule du Cameroun*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Santerre, R. (1982). La pédagogie coranique. In R. Santerre & C. Mercier-Tremblay (Ed.), *La quête du savoir: essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise* (pp. 337-350). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Santerre, R. & Mercier-Tremblay, C. (Ed.) (1982). *La quête du savoir: essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Schaeffer, J.-M. (1989). Qu'est-ce qu'un genre littéraire ? Paris : Seuil, Coll. « Poétique ».

Schaer, N. (2005). *La transmission des savoirs musicaux par un musicien traditionnel Burkinabé, au Burkina Faso et en Suisse*. Mémoire de licence, Université de Genève.

Schaffer, M. & Cooper, C. (1980). *Mandinko: The Ethnography of a West African Holy Land*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schliemann, A., Carraher, D., & Ceci, S. (1997). Everyday cognition. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition. Vol. 2: Basic processes and human development* (pp. 177-216). Boston: Allyn & Bacon.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 281-292.

Schneuwly, B. (1995a). De l'importance de l'enseignement pour le développement Vygotski et l'école. *Psychologie & Education n°21*, pp. 25-37.

Schneuwly, B. (1995b). La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed), *Didactique du français, état des lieux*. (pp. 47-62). Paris : Nathan

Schneuwly, B. (1996). Le métalangage n'existe pas ? Et alors ? Note sur une table ronde. *La lettre de la DFLM, 18,* 19-21.

Schneuwly, B. (1998a). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Reuter, Y. (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.

Schneuwly, B. (1998b). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 267-272). Berne : Peter Lang.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères, 22*.

Schneuwly, B. (2002). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Ed), *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8e colloque international de la DFLM* (Neuchâtel 26-28 septembre 2001) [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.

Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. *Diptyque*, *10*, 13-26.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P.

Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 219-239). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B., Dolz, J. & Cordeiro, G. S. (2005). À la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 14*, 77-93.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraitre). *La construction de l'objet enseigné en français. Analyse du travail de l'enseignant en classe sur la grammaire et la production écrite* (titre provisoire).

Schneuwly, B. Dolz, J. & Ronveaux, Ch. (2006). Le synopsis un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Sensevy, G. Mercier, A. & Schubauer-leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Rechercher en didactique des mathématiques, 20/3,* 263-304.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics, 59*(1), 153-181.

Seydou, Chr. (2001). Hale, Thomas A. – Griots and Griottes. Masters of Words and Music (Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press, 1998, 410 p.). *Cahiers d'études africaines,* 161, pp. 201-205. Consulté le 16 novembre 2007 dans http://etudesafricaines.revues.org/document81.html

Smith, M. (1988). *Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice*. Milton Keynes: Open University Press.

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: Conceptionalisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*(4), 545-570.

Tamari, T. (2006). L'enseignement islamique traditionnel de niveau avancé: corpus, pédagogie, implications culturelles et perspectives comparatives. In D.M.E. Bouwman & A. Breedveld (Ed.), *Education in the Mande World* (pp. 39-62). Madison: University of Wisconsin – Madison. (Mande studies, 8).

Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Thévenaz-Christen, Th. & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. In B. Schneuwly & Th. Thévenaz-Christen (Ed.), *Analyse des objets enseignés : le cas du français* (pp. 37-66, Perspectives en éducation & formation). Bruxelles : De Boeck.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Toulou, S. (2002). *La communication chez le griot mandingue: essai d'analyse des outils liés à la parole*. Mémoire de DEA, Université de Genève.

Toulou, S. (2005). La formation des griots : quelle forme éducative ? In O. Maulini & C. Montandon (Ed.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp.82-102, Série Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.

Toulou, S. (2006). Oral transmission to younger generations during ceremonial preparations: the case of the 2004 Kamabolon ti. In D.M.E. Bouwman & A. Breedveld (Ed.), *Education in the Mande World* (pp. 27-38). Madison: University of Wisconsin – Madison. (Mande studies, 8).

Toulou, S. & Dolz, J. (2005). Analysing videotaped data, what type of methodological tools? The case of an argumentative text. In: L. Allal & J. Dolz (Ed.), *Proceedings from the 9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing (Geneva, 20-22 September 2004)*. [CD-ROM]. Genève : Université de Genève.

Traoré, K. (1994). Relevance and significance of the Sounjata epic. In J.G. Oosten (Ed.), *Text and Tales (pp79-94)*. Leiden : Leiden university.

UNESCO (2001). Le répertoire musical du Sosso-Bala (Guinée). Consulté le 12 juin 2004 dans http://www.unesco.org/confgen/sp_events/fr_exhibition_16.shtml

Vansina, J. (1985). *Oral Tradition as History*. Wisconsin (USA): University of Wisconsin Press.

Véronique, D. (1994). Interactions exolingues, activités métalinguistiques, et normes linguistiques. In J.-M., Kasbarian (Ed.), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s)* (pp. 243-264, hommage à Guy Hazaël-Massieux). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Champion.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. *Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. *Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vygotski, L. S. (1935/1985, 1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : Les Éditions sociales, La Dispute.

Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Wagner, D. A. (1983). Learning to read by ‘‘rote’’. *International Journal of the Sociology of Language, 42*, 111-121.

Zahan, D. (1985). *La dialectique du verbe chez les Bambara*. Paris : Mouton.

ANNEXES

Annexe 1 :

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DU GROUPE GRAFE[169]

D'une manière générale, il faut considérer toutes les remarques concernant les indices prosodiques comme la réaction du transcripteur à ce qui lui semble remarquable étant donné l'environnement verbal « marqué » ou, autrement dit, contrastant avec ce qui précède immédiatement. La remarque est valable également, en l'état actuel, pour tout ce qui est ressenti comme pause ou silence.

00’00	: timing sur la bande vidéo
/	: pause courte
//	: pause longue
0"	: silence de x secondes
:	: allongement vocalique court
::	: allongement vocalique long
(mot?)	: mot probable
(mot / pot)	: hésitation entre deux mots proches
mot(s)	: hésitation à l'écoute / au co-texte à déterminer le nombre
X	: incompréhensible (X = 1 syllabe)
xxx	: mot(s) inaudibles, incompréhensible(s) ou difficile(s) à traduire
H	: auto-interruption
↓	: intonation descendante notable
↑	: intonation montante (questions, demandes de confirmation, etc.)
<u>xxx</u>	: chevauchements
<u>xxx</u>	
(texte)	: remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles[170], notations diverses du point de vue de la transcription

[169] Cette liste a légèrement été modifiée pour la recherche.

[170] Les descriptions gestuelles et contextuelles concernent: la mimique corporelle et faciale significative (ironie, étonnement, colère, satisfaction, emphase à travers le regard et/ou des hochements de tête, "pointings", etc.) accompagnant les énoncés des interlocuteurs; les déplacements significatifs de l'enseignant et des élèves

[mot(s)] : précision(s) supplémentaire(s)
MAJUSCULES : augmentation d'intensité sonore (emphase, incises...)
tex-te : découpage des syllabes (emphase)

(déplacements vers le tableau noir, vers les élèves, etc.); les gestes de l'enseignant et des élèves (écriture / lecture au tableau noir / rétro-projecteur /cahiers, présentation de transparents déjà prêts, soulignements et corrections au tableau noir / rétro-projecteur, distribution de feuilles d'exercices, etc.); les changements d'organisation du travail en classe (par groupes, individuel); l'intervention de facteurs externes (le moment de la cloche, l'arrivée de quelqu'un, etc.).

Annexe 2 :

DÉSIGNATION DES INTERLOCUTEURS

Ens	: enseignant (ci-dessous **MP**)
El(s)	: lorsque le(s) locuteur(s) = collectif et/ou inconnu(e)(s)
Initiales	:
AD	: Alou Dramé
DC	: Dramane Camara
JeK	: Jelikuntigi
MD	: Madou Diabaté
MP	: Maître de la parole (Enseignant)
OD	: Omar Dramé
PCK	: Père Classificatoire du kumatigi
SC	: Seydou Camara
SED	: Seydou Diabaté (Assistant de recherche)
SD	: Seydou Diabaté (Répétiteur)
Vis	: Visiteur
Xxx	: Locuteur non identifié à l'écran.

Annexe 3 :

LISTE DES SIGLES CORRESPONDANT AUX GESTES DIDACTIQUES ET FORMES SOCIALES DE TRAVAIL (FST)

D : Dialogue

DM : Déclamation magistrale

EM : Exposé magistral

E/R : Enonciation/Répétition

ER/Ré : Enonciation-Répétition/Récitation

M : Magistral

Q/R : Question/Réponse

Ré : Récitation

Annexe 4 :

INDEX ET LEXIQUE DE BASE DES TERMES BAMBARA OU MALINKÉ UTILISÉS DANS LE TEXTE

Bala : xylophone ou balafon traditionnel fait de petits morceaux de bois allant de dix-sept à vingt-deux au-dessous desquels sont suspendues de petites calebasses jouant le rôle de résonateurs (43)

Balemani : combinaison d'éloges constitués d'une histoire généalogique reliant les noms, les lieux et parfois les dates entre elles, avec pour objectif de mettre en évidence la grandeur du destinataire (40, 126, 127)

Baro : conversation, causerie (ou encore, entretien) (154)

Buruju : origine ou petite généalogie (40, 126)

Bobo : muet (pratiquant le mutisme) (27)

Bòlòn : harpe traditionnelle à trois cordes (43, 161, 205, 212)

Dònkili : chant moderne ou composition traditionnelle qui peut être chantée (116, 117, 118, 119)

Dundun : tambour de taille variable jouant le rôle de contrebasse (44, 193, 216, 342)

Fadenya : rivalité (entre frères de même père, mais de mères différentes), jalousie, antagonisme (22, 23, 128, 156, 418)

Fasa : éloges chantés ou composition traditionnelle de nature poétique faite d'éloges chantés (122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 137, 138, 141, 219, 223, 426)

Fasiya : race dont on est issu ; héritage socio-professionnel du père (22, 23, 156)

Fina (funè) : personnages traditionnels, souvent considérés comme des mendiants, spécialisés dans la récitation du coran pour des personnes dont ils attendent des récompenses (25, 26, 30, 32)

Garanke : cordonnier ou groupe d'artisans traditionnels spécialisés dans le travail du cuir (25, 26)

Gwa : foyer, cuisine familiale (192)

Horon : personne issue de la noblesse (24)

Jamu : nom de famille (22, 23, 124, 418)

Jeli : griot, griotte (25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53, 116, 117, 118, 122, 123, 126, 129, 130, 137, 140, 147, 196, 283, 424)

Jeliba : talentueux jeli (190)

Jeliya : profession de griot (16, 31, 53, 306, 348, 352, 359, 371, 390)

Jelikuntigi : chef des griots (149, 155, 187, 188, 189, 190, 208, 224, 284, 386, 430)

Jelikòròbaw : griots les plus âgés, seniors (187, 188, 189, 190)

Jelitolon : causerie, performance permettant d'apprécier, d'évaluer le niveau des intervenants (180, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 420, 428, 431, 443)

Jembé : tambour (44, 50, 162, 193, 216, 217, 221, 434)

Kamabolon-ti : cérémonie de réfection du toit de la case sacrée de Kangaba (au Mali) tous les sept ans (33, 37, 84, 128, 130, 138, 152, 154, 183, 186, 187, 188, 193, 199, 206, 207, 208, 212, 213, 219, 220, 230, 340, 380)

Karè : classe d'âge (202, 206)

Kora : harpe traditionnelle (à environ vingt et une cordes) avec une calebasse comme caisse de résonance (41, 43, 162, 206)

Kuma : parole (22, 327, 343, 346, 347, 348, 373, 375, 378, 379)

Kumatigi : responsable de la parole, modérateur, ou encore, *maître de la parole* chez les griots de certaines régions comme par exemple Kéla (au Mali) (15, 33, 39, 51, 52, 81, 114, 141, 149, 152, 155, 187, 188, 189, 199, 200, 206, 207, 208, 212, 214, 224, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 286, 287, 288, 291, 292, 294, 296, 301, 302, 304, 308, 309, 311, 315, 318, 319, 320, 321, 327, 328, 329, 330, 331, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 355, 356, 357, 360, 363, 364, 365, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 383, 385, 388, 390, 391, 393, 395, 396, 398, 401, 402, 404, 405, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 421, 425, 427, 428, 430, 431, 439, 440, 441, 442)

Lu : concession familiale (185, 191, 192, 203, 216, 222, 223)

Lutigi : chef de famille (185)

(Ma)balemani : voir *balemani*

Ma-jamu : devise pour qualifier une personne (40, 126)

Mangutu : sorte de petit éloge sous forme de curriculum vitæ (40, 126)

Naara naani : groupe de quatre sages (23)

N'goni : luth ou guitare traditionnelle à environ quatre cordes (42, 43, 200, 218, 219, 205, 220, 222, 228, 277, 283, 369, 413, 416, 434)

Numu : forgeron travaillant sur du bois ou des métaux, ou encore, groupe d'artisans assumant certaines charges traditionnelles lors des rites (25, 26, 27, 33, 37, 204)

Nyama : force occulte plus ou moins néfaste (22, 118)

Nyamakala : groupe des quatre sages représenté par les finaw, garankew, jeliw et numuw qui assument des fonctions liées à la tradition (23, 24, 25, 26, 27, 38, 118, 122, 123, 142, 419, 426)

Nyamakalaya : fonction relative aux nyamakalaw (24)

Sanda : énoncé sous forme de proverbe (116, 119, 120)

Sandakòdòbò : énoncé sous forme de devinette (116, 121)

Tamanin : petit tambour d'aisselle en forme de sablier (43)

Tare : conte (116, 121)

Tarikh (tariku) : épopée historique (épopée de Soundjata Kéita, par exemple) (49, 74, 122, 127, 128, 130, 131, 137, 138, 141, 223, 426)

Togo : nom ou renommée personnelle (23)

Annexe 5 :

PROPOSITION DE REGROUPEMENT DES GENRES

(Dolz et Schneuwly, 1996)

Domaines sociaux de communication ASPECTS TYPOLOGIQUES **Capacités langagières dominantes**	**Exemples de genres** **oraux et écrits**
Culture littéraire fictionnelle NARRER **Mimésis de l'action à travers la mise en intrigue dans le domaine du vraisemblable**	- conte merveilleux - fable - légende - récit mythique - récit d'aventure - devinette …
Documentation et mémorisation d'actions humaines RELATER **Représentation par le discours d'expériences vécues, situées dans le temps**	- récit de voyage - récit historique - biographie - faits divers - anecdote - témoignage …
Discussions de problèmes sociaux controversés ARGUMENTER **Etayage, réfutation et négociation de prise de position**	- dialogue argumentatif - délibération informelle - débat régulé - plaidoirie - essai …
Transmission et construction de savoirs EXPOSER **Présentation textuelle de différentes formes des savoirs**	- conférence - interview d'expert - texte explicatif - rapport de science - compte rendu d'expérience …
Instructions et prescriptions DECRIRE DES ACTIONS **Réglage mutuel des comportements**	- notice de montage - règles de jeu - consignes diverses - textes prédictifs - mode d'emploi …