

**UNIVERSITE BLAISE PASCAL
CLERMONT-FERRAND**

UFR STAPS

DESS ANTHROPOLOGIE DE LA DANSE

PROCESSUS DE TRANSMISSION INTER-CULTURELLE EN

DANSE AFRICAINE :

LE CAS D'UN PROJET ARTISTIQUE EN CLASSE

D'INTEGRATION



Par

Marielle BRUN-BEZOMBES

Septembre 2003

Directrice de mémoire

Nathalie GAL-PETITFAUX

SOMMAIRE

<i>Remerciements</i>	4
I. Contexte de l'étude	
1. <i>Choix d'un terrain</i>	6
2. <i>Un projet, des acteurs</i>	10
3. <i>Un projet interculturel</i>	17
4. <i>Questions de départ</i>	17
II. Revue de littérature	
1. <i>La notion de culture</i>	19
2. <i>La transmission culturelle et interculturelle</i>	20
3. <i>La transmission en danse</i>	21
III. Définition de l'objet d'étude	27
IV. Méthodologie	
1. <i>L'objet des observations et la procédure de construction des matériaux</i>	29
2. <i>Les contraintes</i>	31
V. Hypothèse interprétative et résultats	
1. <i>L'activité rythmique</i>	33
2. <i>La structuration temporelle</i>	44
3. <i>L'orchestration des rôles</i>	51
4. <i>L'activité scénique de Nabi</i>	59
5. <i>L'activité orale de Nabi</i>	66
6. <i>La médiation des objets dans la transmission</i>	75
7. <i>La structuration spatiale</i>	82
8. <i>La transmission de la danse</i>	90

<i>VI. Discussion générale</i>	
1. <i>De la description à l'analyse et à la compréhension</i>	119
2. <i>Ressources et structure de l'acte de transmission</i>	121
3. <i>La construction d'une expérience communautaire comme fondement de la transmission interculturelle</i>	125
4. <i>La dimension interculturelle de l'expérience</i>	128
5. <i>Intérêts de cette étude pour les professionnels</i>	130
<i>VII. Lexique</i>	137
<i>VIII. Bibliographie</i>	138
<i>IX. Annexes</i>	
1. <i>Le projet de classe à PAC</i>	142
2. <i>Le chant des récoltes</i>	146
3. <i>Trame générale des interviews des élèves</i>	147

Remerciements

Ce travail de recherche et le stage qui lui a servi d'ancrage ont été pour moi une très belle aventure humaine. Initier et faire vivre un projet « relieur de mondes », c'est faire le pari de la confiance, de l'ouverture et de la générosité. Par le tissage de chemins croisés et d'élan conjugués, une expérience de partage a vibré. Par ces quelques mots, je tiens à remercier ceux qui ont contribué à ce que ces moments existent.

Je dois à Nathalie Gal-Petitfaux l'architecture de ce travail. Sa rigueur méthodologique m'a aidée à bâtir des matériaux que ses qualités humaines m'ont permis de mettre au service d'un regard sur l'Autre. Je tiens à lui témoigner toute ma reconnaissance pour sa disponibilité, sa confiance et ces échanges au cours desquels j'ai beaucoup appris.

L'équipe d'encadrement des élèves, Christine Guillaumin, enseignante, ainsi qu'Annick et Jean-Paul Nourrisson, orthophoniste et instituteur spécialisé, ont su féconder l'embryonnaire projet que je portais et lui ont offert le terrain de leur classe. Qu'ils soient chaleureusement remerciés de leur accueil, de leur engagement et de leur ouverture.

Nabi Camara, danseur chorégraphe percussionniste, nous a fait voyager grâce à la musique et à la danse. Accompagné de Laurent Enout, percussionniste, il a su, par ses compétences et sa personnalité, faire partager le cœur de sa culture. Merci pour ces moments « d'être ensemble » et pour avoir accepté d'être l'objet de ce travail.

La flamme qui a si souvent brillé dans les yeux des enfants a été pour moi le ressort de l'ensemble du stage et de la recherche. Ils m'ont fait le cadeau de m'adopter et de me faire partager leurs émotions tant dans la classe que dans la cour ou dans les entretiens. Merci.

Un sincère remerciement à Bruno Mrozinski, artiste photographe multimédia, à qui je dois le crédit photographique de ce mémoire. Par son professionnalisme, son talent et sa sensibilité, il a su saisir dans l'instant les éclats de ce qui s'est joué dans l'intimité des expériences.

Je souhaite également remercier les responsables institutionnels qui ont accueilli ce projet, Madame la directrice pédagogique de l'Institut des Jeunes Sourds et Monsieur le Directeur de l'école Michelet.

Que Roland Patin, conseiller Education-Culture à la DRAC Auvergne, trouve ici mes plus vifs remerciements pour avoir cru à ce projet dès ses prémises et y avoir apporté son soutien financier et institutionnel. Merci de sa confiance sans faille et de sa complicité professionnelle.

Enfin, je me dois de mentionner l'intérêt porté à l'idée de ce projet par Madame Michèle André, vice-présidente du Conseil Général du Puy de Dôme mais également ex-directrice de l'Institut des Jeunes Sourds et la remercier pour son attention et ses recommandations.

I. Contexte de l'étude

1. Choix d'un terrain

Ma sensibilité pour la danse en milieu scolaire se situe au croisement de deux types d'expériences fortes sur le plan affectif. D'un côté, j'ai pratiqué la danse contemporaine avec passion pendant plusieurs années dans un contexte qui faisait de cette activité beaucoup plus qu'un simple exercice physique. En effet, j'ai eu la chance de m'engager en **1987** dans un atelier dirigé par un danseur-chorégraphe dont la démarche était fondée sur l'expérimentation de techniques originales issues de champs divers (artistique, médical, techniques de conscience du corps, arts martiaux, etc...). Ces conceptions novatrices liées au travail de thèse en danse qu'il menait m'engagèrent dans une dynamique de questionnement. Je réinterrogeais ainsi mes expériences en danse et en techniques de conscience du corps sur le plan théorique en relation avec le travail de DEA STAPS que je conduisis en **1991- 1992**. L'enseignement de la danse relevait pour moi à ce moment uniquement de l'extra-scolaire à travers l'activité de danseuse-chorégraphe que je déployais dans le milieu associatif.

D'autre part, en tant que professeur d'EPS depuis **1986**, j'ai également investi ce métier avec beaucoup d'engagement et d'exigence. Très tôt, j'encadrais des formations pour la préparation aux concours (CAPEPS) qui m'amènèrent à considérer l'enseignement de l'EPS comme un champ de questionnement tout autant qu'une pratique professionnelle. Cette démarche réflexive fut renforcée par la préparation à l'agrégation et ses exigences spécifiques. Du croisement de ces deux types d'expérience, j'en vins à renforcer, à partir de **1996**, mon engagement dans l'enseignement de la danse au sein du collège où j'étais affectée. J'investis alors toutes les formes scolaires de pratique de la danse c'est à dire les cours d'EPS, l'association sportive, l'atelier de pratique artistique et les classes culturelles, ces deux derniers dispositifs étant conduits en partenariat avec des artistes professionnels.

Cette courte biographie sélective met en relief mon intérêt assez permanent à travailler dans ce champ inconfortable souvent nommé dans notre métier « liaison théorie-pratique ». La conception que j'en développe correspond à une attitude questionnant les pratiques dans l'objectif de mieux les comprendre en relation avec différents champs de connaissances.

Enfin, dans le cadre de mon parcours professionnel, j'eus l'opportunité d'occuper de **1999 à 2001** la fonction de déléguée académique à l'Action Culturelle au Rectorat de Clermont-Ferrand. Cette situation me permis d'être au contact des projets culturels du 1^{er} et du 2nd degré dans une mission d'impulsion, de coordination, de conseil et de validation. J'eus

alors connaissance d'une action interdisciplinaire mêlant les arts visuels, le conte, le travail corporel et la musique conduite avec des élèves malentendants et sourds en intégration dans une classe d'école primaire. Ce projet visait à établir des liens entre les différentes disciplines scolaires pour favoriser les apprentissages et les échanges entre enfants entendants et sourds. La démarche devait conduire les enfants à une production intégrant les différentes dimensions du travail mené durant l'année.

L'entrée dans le projet se fit à partir de l'exploration des sons et des vibrations pouvant être produits par percussion, frottement sur les sculptures du chemin « Fais'art »¹. Ces expériences constituèrent le point d'ancrage de la conception et de la réalisation par les enfants de leurs propres instruments de musique. Ceux-ci furent exploités comme éléments centraux du conte que les élèves imaginèrent : « Le serpent maléfique ». La production finale se présenta comme un spectacle en scènes jouées en plusieurs lieux du chemin « Fais'art » invitant le public à l'itinérance. Cette expérience m'interpella en ce qu'elle portait d'interrogations d'autant plus qu'elle me fut rapportée comme « quelque chose de vraiment formidable ». Je me demandais quel accès à la musique pouvaient avoir des enfants sourds, ce qu'ils pouvaient ainsi ressentir, percevoir. La nature de l'expérience qu'ils avaient menée était un mystère pour moi ainsi que la façon dont ils géraient leur handicap et dont ils s'organisaient dans l'action.

Imaginant le plaisir généré chez eux par cette activité davantage corporelle qu'auditive, monta en moi l'envie d'offrir à des enfants sourds une expérience de danse. Je souhaitais alors pouvoir faire partager à ces enfants ce que l'acte de danser peut faire circuler. Cette aspiration profonde se déposa en moi en juin 2001 sur le lit d'une intime mais intense conviction que cela se ferait un jour.

En **octobre-novembre 2001**, je me trouve confrontée à la nécessité de trouver un lieu de stage pour conduire le « travail d'étude et de recherche » prévu dans le cadre du DESS en anthropologie de la danse. Les finalités de ce stage s'articulent autour de trois axes :

- « mettre en œuvre les connaissances acquises lors des différents enseignements dispensés ;
- fournir à l'étudiant une expérience en milieu professionnel en rapport avec la danse ;
- provoquer une expérience de travail sur terrain et une réflexion anthropologique » (livret de l'étudiant 2001-2002).

Deux dimensions sont donc à concilier pour ce travail universitaire : une finalité

¹ Le chemin « Fais'art » est ainsi dénommé car il s'agit d'un chemin, situé dans le Puy de Dôme, au détour duquel le promeneur-observateur découvre des sculptures installées en pleine nature.

professionnelle « les étudiants effectueront (...) un stage en rapport avec leur projet personnel professionnel (...) » et une exigence de production universitaire sous la forme d'un mémoire de recherche. Il me semble utile de souligner ici la difficulté d'allier un projet d'insertion, voire d'intervention dans un milieu professionnel où il est question de danse et un projet de recherche c'est à dire de production de connaissances scientifiques sur un phénomène donné en danse. La difficulté vient du fait qu'il apparaît délicat de faire un stage en étant soi-même à la fois un chercheur et à la fois un acteur dans le milieu professionnel choisi. A cet égard, il est nécessaire de me positionner, comme nous le verrons dans l'étude des contraintes liées à la démarche scientifique.

Dans un premier temps, une réflexion sur la nature de la professionnalité dans le domaine de l'enseignement de la danse m'apparaît alors incontournable dans la mesure où il s'agit d'une étude liée à un stage professionnel. Sans perdre le lien nécessaire avec l'objet et les objectifs possibles d'un travail de recherche, il semble légitime de s'interroger sur les différentes dimensions que ce terme suppose. Evoquer les professionnels de l'enseignement peut s'envisager selon différents angles (institutionnel, pédagogique, corporatiste...). En ce qui nous concerne, une interrogation scientifique, telle que celle développée dans le domaine de l'anthropologie cognitive constitue un point d'ancrage fécond. Selon N. Gal-Petitfaux (2002), les critères de professionnalité des enseignants « ne relèvent pas seulement de l'application de lois, règles et bases de connaissances que les formations universitaires véhiculent » mais également de « compétences tacites, construites sur le terrain, dans l'histoire singulière et régulière de la collaboration avec les élèves ». Cette approche à laquelle je souscris me permet d'arrêter une première orientation quant à mon lieu de stage. Il s'agit pour moi d'être au contact des situations d'enseignement et d'apprentissage, c'est à dire là où s'expriment pleinement les compétences professionnelles. Ces « expertises contextualisées » (Durand, 2001) prenant sens par rapport au milieu particulier dans lequel elles sont mises en jeu, il m'apparaît intéressant, compte tenu de ma situation professionnelle, d'agir dans ce contexte singulier qu'est l'Ecole et d'y étudier scientifiquement les pratiques de transmission qui s'y déploient. Celle-ci fonctionne en effet selon des pratiques, des règles, des normes implicites et explicites, certaines locales d'autres générales qui sont autant de déterminants de l'action et qui participent à rendre les situations d'enseignement situées.

Le premier volet de cette réflexion, à savoir trouver un lieu de stage dans le cadre d'un projet personnel professionnel doit cependant croiser la deuxième exigence qui concerne le travail de recherche. Pourquoi et comment un lieu de stage peut-il devenir un « terrain » de

recherche au sens anthropologique du terme ? Peut-on être à la fois acteur et observateur sur le même lieu et pour quelles visées ? En d'autres termes, dans quelle mesure peut-on agir dans et sur une situation en même temps que celle-ci est l'objet d'une investigation à visée scientifique ?

Le premier niveau auquel je règle cette question est d'envisager un stage qui présente des temps dissociés au cours desquels je pourrai être tour à tour intervenante et observatrice, c'est à dire tantôt dans une position d'extériorité par rapport aux interventions avec les élèves, tantôt dans une position d'intériorité. Cette alternance de rôles peut ainsi me permettre successivement de mettre en œuvre des compétences professionnelles en prenant en charge des séquences d'enseignement en danse et de me mettre en position d'observer les interventions assurées un autre professionnel.

De plus, les exigences du travail scientifique dans sa recherche d'objectivité posent le décentrement et la distanciation entre le chercheur et son objet d'étude au fondement de la démarche anthropologique (Kilani, 1996). Il s'agit alors de trouver le lieu qui me permette d'investir le plus aisément la distance adéquate avec mon objet d'étude. En tant que professeur d'EPS du second degré (collèges et lycées) depuis 16 ans, je ressens ce milieu comme très familier d'autant plus que j'y ai développé une certaine réflexion comme je l'ai évoqué précédemment. Il ne m'apparaît pas facile à priori d'y porter un regard neuf tant j'y ai façonné des pratiques intégrées même si, en ce qui concerne la danse, ces pratiques ont été diversifiées. En revanche, compte tenu de mon souhait de rester dans le milieu scolaire, le premier degré constitue un lieu intéressant en ce qu'il revêt pour moi un certain niveau d'« étrangeté » susceptible de me permettre d'adopter une posture de chercheur en anthropologie.

De la double contrainte professionnelle et universitaire, de la nécessité de distanciation en regard de mon parcours d'enseignante du second degré et de mon élan à offrir une expérience de danse à des enfants sourds, découle ma décision d'initier un projet de danse à destination de ces élèves, dans le premier degré.

A partir de **février 2002**, j'engage alors une succession de démarches visant à créer ce qui deviendra mon lieu de stage et mon terrain de recherche. Après plusieurs rendez-vous avec différents interlocuteurs impliqués à titres divers dans le projet éducatif de l'Institut des Jeunes sourds, je rencontre en **avril 2002** les enseignants qui acceptent de se lancer avec moi dans l'élaboration d'un projet de danse pour une classe d'élèves de cours moyen qui accueillent en intégration des enfants sourds et malentendants.

2. *Un projet, des acteurs*

« (...) si l'ethnographe perturbe une situation donnée, et même crée une situation nouvelle, due à sa présence, il est à son tour éminemment perturbé par cette situation. Ce que vit le chercheur, dans sa relation à ses interlocuteurs (ce qu'il refoule ou ce qu'il sublime, ce qu'il déteste ou ce qu'il chérit), fait partie intégrante de sa recherche. Aussi une véritable anthropologie scientifique doit-elle toujours poser le problème et des motivations extra-scientifiques de l'observateur et de la nature de l'interaction en jeu » (Laplantine, 1993, p.169).

Cette citation fait apparaître que, loin de pouvoir étudier une situation qui existerait à l'identique en-dehors de lui, la présence du chercheur modifie celle-ci. En ce sens, il peut être considéré comme acteur de la situation même s'il n'intervient pas directement par ses faits, gestes et paroles pour produire des effets. Son regard est à lui seul un élément qui crée une nouvelle situation où chacun jauge de façon plus ou moins consciente ce qu'il donne à percevoir à cet observateur. Ainsi, les relations que le chercheur développe avec les acteurs de la situation étudiée, de même que son statut, réel ou celui qu'on projette sur lui sont de nature à influencer les comportements.

Il importe donc de préciser, pour ce qui concerne notre travail de recherche, non seulement les différents acteurs impliqués dans le projet mais également les relations qui se tissent entre ces derniers et moi-même. Je vais ainsi m'attacher à faire apparaître comment chaque acteur, y compris moi-même, s'est positionné au fur et à mesure de l'élaboration du projet et comment mon statut initial de spécialiste en danse contemporaine impulsant cette action a évolué.

5 avril 2002 : Christine, Jean-Paul et moi-même.

Je rencontre ce jour Christine, l'institutrice et Jean-Paul, l'instituteur spécialisé travaillant avec les malentendants. Ces deux enseignants ont l'habitude de travailler ensemble autour de projets culturels d'intégration à l'initiative de Christine le plus souvent. L'an dernier, ils ont mené une action en calligraphie.

Notre première réunion de travail pose les bases initiales de mon statut dans le projet. Bien que ma position évoluera au fur et mesure de son déroulement, la façon dont je suis perçue par les différents acteurs n'est pas neutre par rapport aux conditions d'observation et aux résultats de la recherche. Lors de ce premier contact, je commence par justifier auprès des enseignants concernés ma sollicitation à engager un projet de danse avec eux et avec des élèves que je ne connais pas. Je précise en quelques mots ma profession, enseignante en EPS

dans le second degré, spécialiste de danse contemporaine auprès de divers publics, (collège, lycée, adultes dans le cadre associatif, enfants du premier degré de façon ponctuelle, formateur pour la formation initiale et continue de l'Education Nationale...), mon intérêt et ma formation en techniques de conscience du corps, sans cacher ma méconnaissance de l'univers des sourds. J'évoque la formation que je poursuis, le DESS et sa double visée : scientifique et professionnelle. Je fais part de ma connaissance du projet musical qu'ont mené antérieurement les élèves de l'Institut des Jeunes Sourds. J'y relie mes compétences relatives au montage des projets artistiques de part la fonction de Déléguée académique à l'Action Culturelle que j'ai occupée. Je précise ainsi mon offre : mettre mes compétences au service d'un projet en danse construit en commun.

Ce premier temps de travail tous les trois fixe non seulement les grandes lignes du projet mais également éprouve nos façons d'être, de faire, bref de se construire une place dans cette collaboration naissante.

La classe à « PAC »

Le premier point abordé concerne le cadre institutionnel dans lequel le projet peut se dérouler. L'opportunité des classes à « projet artistique et culturel » (PAC) (Annexe 2) est évoquée d'autant plus que la danse est une priorité académique de l'Action Culturelle cette année et que les projets favorisant l'intégration d'enfants présentant des handicaps sont souvent soutenus. Nous connaissons tous les trois le cadrage institutionnel définissant ce dispositif et les contraintes qui y sont liées. La classe à PAC a été créée dans le cadre du « Plan de 5 ans pour les arts et la culture » de Jack Lang (2001). Elle peut avoir lieu en école primaire, collège, lycée et lycée professionnel. Le projet doit concerner une classe entière d'élèves et non pas seulement les volontaires, s'appuyer sur les programmes scolaires et se dérouler dans le temps des horaires habituels de la classe.

Le projet doit permettre d'établir, autour d'un thème, des liens entre différentes matières enseignées dans une perspective interdisciplinaire. Sa conception relève d'une équipe d'enseignants (ou un seul dans le premier degré) en partenariat avec un ou plusieurs praticiens d'un art (artistes, gens de métier) ou d'un domaine culturel (conservateurs de musée...).

Le ou les artistes associés interviennent dans l'école pour un volume horaire situé obligatoirement entre huit et quinze heures sur la durée du projet. Celui-ci doit fédérer les activités d'apprentissage sur une partie importante de l'année et donner lieu à une production artistique.

Le projet

Se posent alors simultanément la question du thème du projet et celle du ou des partenaires artistiques. Christine propose très vite de s'appuyer sur la danse africaine qu'elle pratique personnellement et qui met en jeu des percussions susceptibles d'être perçues par les sourds. Elle pense solliciter Nabi Camara, le danseur-chorégraphe avec qui elle suit des cours et qui a déjà une certaine expérience d'enseignement avec les enfants. Jean-Paul avance l'idée de conte africain. Il imagine que les élèves pourraient créer un conte qui serait ensuite mis en scène dans un spectacle qui rassemblerait la danse, la voix et les percussions. Le cœur du projet est posé. Nous évoquons également l'intérêt de faire appel à un plasticien pour permettre un autre accès à la culture africaine par la création de masques, la symbolique des couleurs et des formes africaines, etc... Le budget est tracé à grandes lignes. Le dossier de projet de classe à PAC doit être déposé pour la semaine suivante à l'Inspection Académique pour validation et accord de subvention. Dans l'urgence, Christine se propose d'en assurer la rédaction, charge à moi de trouver un plasticien qui puisse nous aider dans notre entreprise.

Entre cette première réunion de travail et la suivante, cinq mois plus tard, plusieurs éléments sont précisés. Christine s'assure de l'intérêt et de la participation de Nabi au projet. De mon côté, je contacte Lionel B., plasticien et formateur à l'IUFM qui vient de débiter un travail personnel sur l'Afrique et qui est très enthousiaste à l'idée de travailler avec notre équipe. Enfin, le projet est validé en commission départementale et obtient les financements de la DRAC nécessaires à son déroulement.

19 septembre 2002 : Christine, Jean-Paul, Nabi, sa compagne et moi-même

L'objet de cette rencontre est de permettre d'établir les contributions de chacun et en particulier celle de Nabi qui se joint à nous seulement à ce moment. Les échanges portent sur quatre thèmes principaux abordés de façon mêlée : les élèves, le contenu du projet, les modalités d'organisation du projet et certains éléments de culture africaine dont Nabi est porteur à travers son histoire personnelle. Nabi est interpellé par Christine et Jean-Paul qui lui formulent des demandes par rapport aux visées qu'ils ont du projet. Ils s'enquèrent notamment de savoir si Nabi, par son aise spécifique, pourra permettre aux élèves de danser le conte qu'ils auront écrit. Pour Nabi, il est souhaitable de faire des séquences pendant lesquelles les activités de chant, danse et percussion seraient travaillées de façon séparée dans le temps. La danse africaine englobe en effet à la fois la partie gestuelle mais également les aspects musicaux, chant et percussions qui sont très importants. Pour aller plus avant, Nabi

souhaite savoir le nombre d'élèves qui sont impliqués. Christine précise alors les données exactes qu'elle ne connaissait pas à la réunion précédente.

La classe et les élèves participants

La classe de CM1 comprend 26 enfants répartis en 19 filles et 7 garçons. Jean-Paul complète : les malentendants sont 9 dont 4 filles et 5 garçons. Ils ont chacun des profils différents quant à la surdité. Certains sont sourds profonds et équipés d'un appareil d'amplification auditive. Ceux-ci communiquent en langue des signes. D'autres présentent un handicap moins important et perçoivent plus ou moins les sons. D'autres enfin ne sont ni sourds ni malentendants mais sont scolarisés dans cette structure car ils sont issus de famille de sourds et présentent d'importantes difficultés scolaires. Ces derniers communiquent normalement au niveau de la langue orale. L'ensemble du groupe est un peu plus âgé : ils ont entre 10 et 13 ans alors que les CM1 ont 9- 10 ans. Au total, 35 élèves (23 filles et 12 garçons) participeront au projet.

Organisation des séquences de travail

Nabi envisage alors une division des tâches entre les élèves en réservant la danse à un groupe et le chant et les percussions à un autre car, selon lui chacun des domaines demande beaucoup de travail. A ce moment, tous les intervenants du projet visent le même objectif final à savoir la production d'un spectacle chorégraphique lié à la culture africaine mais tous n'en ont probablement pas la même représentation. Les modalités pour y parvenir restent également à clarifier. Dans ce registre, Christine énonce les choix d'organisation qu'elle a arrêtés en regard de l'ensemble des contraintes. Les élèves seront divisés en deux groupes mêlant entendants et non-entendants puisqu'il s'agit d'un projet d'intégration et chaque groupe pratiquera pendant une heure la danse africaine tous les jeudis après-midi de l'année. Pendant ce temps, l'autre groupe effectuera des recherches documentaires sur divers aspects de la culture africaine, écrira le conte et pratiquera les arts plastiques avec Lionel pour aboutir à la réalisation de masques.

Christine et Jean-Paul ont le souci que l'activité proposée aux élèves puissent leur permettre de créer par eux-mêmes le conte et d'être aidés par Nabi pour la mise en scène et la « mise en geste » à partir des formes traditionnelles de danse africaine. Leur préoccupation principale à ce moment est de savoir comment lier le conte et la danse. Nabi précise alors ce qu'il peut apporter : la musique, les chants, les rythmes traditionnels, les gestes des danses. Ceux-ci ont une signification et font partie d'un univers. Ce point de départ voire cet ancrage

dans la pratique initiale des danses traditionnelles traduit sa conception de la danse et de son exploitation dans l'élaboration d'une production avec les enfants.

Pour favoriser l'accès des élèves à cette culture, Christine s'interroge sur la possibilité de voir un spectacle de danse africaine éventuellement parmi ceux que Nabi peut produire. Celui-ci n'en a pas programmé à ce moment mais propose de fournir des vidéos. Il souligne également qu'il existe non pas une danse africaine mais des danses africaines qui sont très différentes en fonction des régions et qui renvoient à des cultures différentes (contes, légendes, chants, pratiques...).

L'expérience en danse de Nabi

Nabi, originaire d'Afrique de l'ouest explique comment son expérience en danse africaine s'est constituée. Là-bas, chaque pays compte beaucoup d'ethnies. Il appartient aux Soussous qui sont des pêcheurs de la basse côte de Guinée. Sur le plan des formes de musique et de danse traditionnelle, les *Soussous* pratiquent toutes les formes de tambours et notamment les djembés, instruments caractéristiques de leur culture musicale. Mais, ils utilisent également des instruments introduits par d'autres ethnies, comme le balafon que les Maliens ont apporté. Sa compagne précise le parcours artistique de Nabi parce qu'elle perçoit, en tant qu'occidentale ce qui peut nous aider à comprendre la nature des différences culturelles entre lui et nous. Il a commencé la danse à six ans au Sénégal dans le contexte du régime communiste. Il s'agissait d'une pratique contrainte qui formait les enfants très jeunes pour nourrir les rangs des ballets nationaux. La danse traditionnelle était conçue comme une vitrine du régime politique comme cela s'est également produit dans les pays de l'Est (Giurschescu, 2001). Il est donc porteur d'une certaine tradition mêlée à d'autres exigences notamment celles de la spectacularisation de la danse à des fins politiques. En ce qui concerne le rapport aux enfants, elle insiste sur la « gérontocratie » qui caractérise cette culture. En Afrique, le respect est lié à l'âge et à la hiérarchie. De par son statut d'adulte et son savoir, Nabi incarne, selon ses repères culturels, une position d'autorité vis-à-vis des enfants.

La rencontre se conclut sur le calendrier en fixant la date, la durée et le nombre des interventions de Nabi. Il débutera le 7 novembre pour une première série de cinq séances de deux fois une heure.

Le chercheur : son double statut de partenaire professionnel et d'ethnologue

En ce qui me concerne (Marielle), je suis dans une position d'observateur dans la

mesure où je ne connais pas les élèves ni la ou les danses africaines qui vont être transmises. Il s'agira pour moi d'accompagner les enseignants pour les aider à exploiter les matériaux musicaux et gestuels que Nabi aura apportés et/ou construits avec les enfants. Mon intervention à proprement parlé se situera en deuxième partie ce qui me permettra d'être au départ dans une position privilégiée pour observer ce que Nabi transmet et comment il s'y prend.

L'entrée dans le projet par les interventions de Nabi vise à immerger les élèves dans la culture africaine dès le début. Ce choix témoigne de l'importance accordée aux aspects culturels comme point d'ancrage d'une démarche de création ultérieure.

Récapitulatif des étapes et des acteurs du projet

Nabi : danseur, chorégraphe, musicien.

Laurent : percussionniste accompagnateur.

Christine : institutrice de la classe de CM1.

Jean-Paul : instituteur spécialisé des enfants sourds et malentendants.

Annick : orthophoniste de l'Institut des Jeunes Sourds travaillant avec les enfants sourds et malentendants.

Lionel : plasticien

Les élèves : 35 dont 23 filles et 12 garçons,

9 sourds et malentendants (5 garçons et 4 filles) parmi les 35 élèves.

Marielle : accompagnatrice du projet.

(chercheur)

Etapes et acteurs en présence

Etape 1 : 5 séances (novembre- décembre 2002)

Première heure :

Groupe 1 : 17 élèves + Nabi + Laurent + Christine + Annick + moi-même. Transmission par Nabi de danses, chants, rythmes traditionnels africains dans la salle de pratique corporelle.

Groupe 2 : 18 élèves + Jean-Paul. Recherche documentaire sur les contes et la culture africaine en salle de classe.

Deuxième heure : Inversion des groupes et des activités.

Etape 2 : 6- 7 séances (janvier- février 2002)

Première heure :

Groupe 1 : 17 élèves + Christine + Annick + moi-même. Reprise et exploitation de la gestuelle transmise par Nabi dans une perspective de création chorégraphique autour de conte(s) africain(s) en salle de pratique corporelle.

Groupe 2 : 18 élèves + Jean-Paul. Recherche documentaire, étude de contes africains et écriture d'un conte par les enfants en salle de classe.

Deuxième heure : Inversion des groupes et des activités. Remarque : Christine a alterné sa présence entre les deux groupes selon les séances.

Etape 3 : 4 séances (mars- avril 2002)

Première heure :

Groupe 1 : 17 élèves + Nabi + Laurent + Christine + Annick + moi-même. Intervention de Nabi pour la mise en scène et en gestes du conte du conte écrit par les enfants, en salle de pratique physique.

Groupe 2 : 18 élèves + Lionel + Jean-Paul. Travail plastique et création de masques africains en salle de classe.

Deuxième heure : Inversion des groupes et des activités.

Etape 4 : 3 séances (avril 2002)

Les deux groupes ensemble (1h 30 à 2 heures) 35 élèves + Nabi + Laurent + Christine + Annick + Jean-Paul. + moi-même.

Répétitions générales de la production chorégraphique (musique, danse, percussions, conte) dans la salle d'activités dirigées, plus spacieuse que la salle de pratique corporelle.

Etape 5 (mai- juin 2003)

35 élèves + Nabi + Laurent : acteurs, danseurs, chanteurs, musiciens du spectacle sur scène devant public.

Plusieurs représentations doivent avoir lieu dans différents lieux.

3. Un projet interculturel

Ce projet met en situation des personnes issues de, et porteuses de cultures différentes, et confrontées à la nécessité de collaborer autour d'un projet commun dans le contexte particulier de l'école. De ce point de vue, il relève du champ de « l'interculturel » au sein duquel se tissent deux dimensions :

- la nécessité de coordonner les actions des différents acteurs en vue d'une production collective,
- la diffusion d'éléments de la culture africaine au sein du groupe à travers les actes de transmission de Nabi, d'acquisition par les autres acteurs et d'exploitation commune dans la construction du conte chorégraphique.

Ce qui nous intéresse alors concerne la façon dont une situation de co-présence d'acteurs ayant des cultures différentes évolue en expérience collective, c'est à dire comment les actions individuelles s'articulent progressivement entre elles et deviennent porteuses d'un sens partagé par tous. Ce processus de co-construction culturelle implique non seulement le groupe des élèves mais également le groupe des intervenants qui se coordonnent pour que les conditions de cette transmission interculturelle soient réunies. Sont à considérer plusieurs types d'interactions (entre Nabi et les élèves, entre les élèves entre eux, entre les élèves et les autres adultes encadrant le projet, au sein de l'ensemble du groupe des intervenants...) et des moments différenciés selon la présence des différents acteurs et la nature des activités menées.

L'objet de ce travail consiste à étudier l'activité de transmission culturelle qu'opère Nabi auprès des enfants. Nous avons en effet souligné précédemment notre intérêt pour les situations d'enseignement et d'apprentissage dans ce qu'elles révèlent des compétences professionnelles. De plus, ce projet étant fondé sur l'interculturalité, la focalisation sur les actes de transmission de Nabi peut permettre d'accéder aux éléments culturels à partir desquels une micro-culture de groupe va se constituer dans l'interaction. Notre attention se centrera précisément sur ce qui se passe au cœur de l'action de transmission, *in situ*. Chaque détail (faits, gestes, paroles, regards...) est à considérer dans ce qu'il peut nous révéler de ce processus de co-construction interculturelle.

4. Questions de départ

Trois orientations organisent la réflexion à ce niveau.

La première concerne les actes de transmission et plus particulièrement de transmission

culturelle par Nabi.

- Comment opère-t-il dans l'action pour co-construire avec les élèves une expérience collective ?
- Quels sont les actes, les interactions qui permettent l'élaboration d'une culture partagée ?
- Comment Nabi s'y prend-il pour permettre aux élèves d'intégrer des éléments de culture africaine ?

Ces questions initiales nous conduisent sur le terrain de l'observation de l'action des protagonistes du projet. Cependant, pour donner sens à la manière dont Nabi procède, il convient de saisir l'essence de ce qui se transmet. Les deux points qui suivent interrogent ainsi selon deux axes complémentaires la notion de transmission culturelle.

La deuxième orientation questionne la nature même des éléments culturels transmis ainsi que ce qui les fonde.

- Nabi ayant évoqué la pluralité des danses africaines, dans quelle mesure la spécificité de chacune d'entre elle est-elle porteuse d'éléments plus généraux ?
- Peut-on repérer, dans l'expérience que Nabi propose de vivre aux enfants, des traits qui spécifieraient une appartenance culturelle ?
- Qu'est-ce qui fonde une identité culturelle et en quoi ce que Nabi transmet en est-il porteur ?

L'investigation de cette dimension nécessite de préciser, sur le plan théorique, les différentes conceptions de la culture afin de construire un angle d'approche qui permette d'éclairer la compréhension de cette situation interculturelle.

La troisième orientation concerne le(s) sens de « transmettre ». Etymologiquement, le verbe est issu du latin *transmittere* signifiant « envoyer de l'autre côté, faire passer au-delà, remettre » (Dictionnaire Le Robert, 1992, p.3894). S'intéresser aux actes de transmission de Nabi, c'est donc considérer à la fois ce qu'il fait, comment il intervient mais également tenter de cerner en quoi les enfants sont « passés au-delà », ce qui a circulé, traversé. Il s'agira alors de percevoir, au sens de percevoir et voir, ce qui se vit dans l'expérience dans toutes ses dimensions. Le niveau « extrinsèque » qui concerne les aspects observables de l'action, sera croisé avec le niveau « intrinsèque », c'est à dire le point de vue de l'acteur lui-même sur sa propre action (ses intentions en acte, ses ressentis, ses émotions, le sens qu'il accorde à ce qu'il vit).

II. *Revue de littérature*

1. *La notion de culture*

Sans prétendre à l'exhaustivité sur cette question, nous nous proposons de pointer ici quelques dimensions de la culture dans le champ anthropologique susceptibles de contribuer à tracer des pistes de recherche. La définition donnée par Tylor (1871) rapporté par Bonte et Izard (1991, p.190) qui a gardé une valeur canonique pose plusieurs aspects fondamentaux. La culture est un « ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société ». Selon cette première acception, la culture est ainsi constituée de productions intellectuelles, d'objets matériels et de techniques corporelles dont la caractéristique est d'être acquis, transmis. Le fait culturel caractérise ainsi tout groupe social. De ces premiers éléments, nous retirons deux dimensions en interaction à explorer : la notion de spécificité(s) culturelle(s) permettant d'envisager l'interculturel et celle de la transmission.

Si la culture s'inscrit dans l'histoire comme diversité des cultures, en quoi consiste ces différences ou ces spécificités ? Deux grandes orientations théoriques ont tenté de répondre historiquement à cette question. Le premier courant dit *évolutionniste* représenté entre autres par Frazer, Morgan (Bonte et Izard, 1991) envisage la diversité des cultures comme le résultat d'un processus de développement supposé universel pour toutes. Les sociétés dites primitives sont alors considérées comme en état d'enfance, d'immatunité par rapport aux sociétés plus complexes dites développées. Ce modèle permettant de comparer les sociétés entre elles en référence à un axe temporel de développement a fait l'objet de critiques de la part d'un deuxième courant initié par Boas, dès la fin du XIXe siècle.

Pour cet auteur, chaque culture possède une spécificité qui la rend unique et originale. Cela implique que tout élément culturel ne peut être appréhendé que replacé dans son contexte d'ensemble qui lui donne sens. Des objets ou pratiques identiques peuvent ainsi avoir des significations différentes selon la société dans laquelle ils apparaissent. Inversement, des intentions similaires peuvent se traduire concrètement par des manifestations fort différentes. Cette approche à l'origine du *relativisme culturel* s'appuie sur une conception de la culture considérée comme une entité unitaire, stable et cohérente. Or, identifier des cultures n'autorise pas à en réifier l'existence, car cette identification doit être considérée comme un résultat de l'analyse plutôt qu'une donnée. Ainsi lorsqu'on cherche à repérer les spécificités

d'une culture, on observe que celle-ci est à la fois semblable et différente à d'autres selon les traits culturels et l'échelle considérés (Lévi-Strauss, 1952).

Dès lors, en ce qui concerne la culture africaine, on peut faire l'hypothèse que certains éléments culturels sont communs à plusieurs régions, pays voire partie de continent et que d'autres en revanche sont beaucoup plus locaux. Par ailleurs, les cultures ne peuvent être considérées comme figées, immuablement reproduites à l'identique de génération en génération. Qu'entend donc par culture africaine et quelle légitimité y a-t-il à regrouper sous un vocable générique les traits culturels de tout un continent ?

Cette interrogation se pose précisément à propos de la danse africaine. Georgiana Gore (1998) souligne que ce que nous nommons danse africaine recouvre un ensemble de pratiques très hétérogènes. Les danses des cinquante états d'Afrique présentent entre elles davantage de différences que de similitudes. Le concept traduit ainsi une construction discursive indissociablement liée aux pratiques. La constitution de la danse africaine en une forme générique s'est faite dans l'interaction des discours et des pratiques : celles des danses traditionnelles villageoises mais aussi des Ballets Nationaux tels ceux de Guinée et des créations chorégraphiques occidentales qui empruntent les formes gestuelles des danses africaines comme matériaux de composition.

Evoquant l'importance des visées politiques dans les divers projets autour de la danse africaine, G. Gore (*ibid.*) souligne que tout discours sur l'Afrique comme sur la danse est toujours situé dans un temps, un lieu et par la position de celui qui en parle.

2. La transmission culturelle et interculturelle

Pour Radcliffe-Brown (1968, p.70), la « 'culture' désigne le processus par lequel une personne acquiert savoir, habileté, idées, croyances, goûts, sentiments, au contact d'autres personnes ou objets comme les livres ou œuvres d'art. Dans une société particulière, on peut découvrir certains processus de *tradition culturelle*, en donnant au mot tradition son sens littéral de transmission (...) La transmission de manières acquises de penser, de sentir et d'agir qui constitue le processus culturel, trait spécifique de la vie sociale de l'homme, n'est sans doute qu'une partie de ce processus total d'interaction entre les personnes (...) » Cette conception met en lumière que la transmission culturelle implique un processus d'interaction qui suppose des situations de contact entre les individus et l'environnement au sens large. Cette problématique a été développée en anthropologie selon différentes perspectives selon que l'on considère les processus de transmission au sein d'une même culture ou plutôt sous l'angle de l'interculturel, positions elles-mêmes dépendantes de la conception sous-jacente de

la culture.

En affirmant que lorsqu'il y a contact interculturel, il s'ensuit nécessairement des transformations, Herskovits (1967) s'inscrivant dans le courant de l'anthropologie culturelle américaine, a souligné l'aspect dynamique de la culture. Les transformations observées se réalisent selon deux types de processus : le principe de sélection et le principe de réinterprétation.

Le principe de sélection est lié à la notion d'emprunt. Il pose que lorsque deux groupes de culture différente sont en contact, les traits culturels ne sont pas adoptés en bloc par l'un ou l'autre groupe mais de façon sélective. Selon Herskovits (1967), l'acceptation ou le rejet sont déterminés par la culture préexistante et les circonstances du contact. Pour qu'un emprunt se réalise de manière durable, il faut qu'il soit compatible avec le « foyer culturel » du groupe d'accueil, c'est à dire son intérêt dominant ou « le domaine d'activité ou de croyance dont on a le plus conscience » (*ibid.* p.238). Chaque groupe culturel partage ainsi un cadre de référence qui permet à chacun d'agir et de donner du sens à ses actions selon un code commun.

Selon le principe de réinterprétation, lorsqu'un trait culturel se diffuse, il est remodelé selon le milieu d'accueil. Cette réinterprétation concerne non seulement les formes culturelles qui se modifient en circulant mais également les significations qui y sont attribuées. Ainsi, d'anciennes significations peuvent être données à des éléments nouveaux ou de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes. (*ibid.*). Selon le degré de compatibilité des groupes en contact, le trait culturel emprunté pourra avoir une « valeur dynamique de transformation profonde des mentalités et des sensibilités » (Bastide, 1971, p.51) ou au contraire une valeur additive c'est à dire qu'il sera emprunté sans être réinterprété et sans réellement modifier les valeurs et les pratiques du groupe qui s'en empare.

Ces analyses intéressent notre travail en ce que la transmission culturelle réalisée par Nabi est nécessairement sélective de par le contexte particulier de ses interventions et réinterprétée par les enfants. Ces travaux mettent également l'accent sur le sens que les acteurs attribuent à leur expérience dans les processus de transmission culturelle et pas seulement sur les manifestations directement observables.

3. La transmission en danse

En ce qui concerne la transmission dans le champ particulier de la danse nous nous appuyerons sur les travaux de Y. Guilcher (2001) qui s'ancrent dans une approche théorique

anthropologique et qui ouvrent des pistes de réflexion particulièrement fécondes pour notre travail. Cet auteur s'intéressant à la danse traditionnelle en France, nous croiserons ses analyses avec celles d'autres auteurs afin de spécifier les problématiques à la danse africaine. S'inscrivant dans une perspective dynamique de la culture, Gulicher postule que « le visage que nous connaissons à nos danses traditionnelles est partout l'aboutissement d'une histoire » (*ibid.* p.51). Ces danses ainsi situées dans un contexte doivent être appréhendées comme le résultat d'évolutions liées aux changements de l'environnement au sens large, à leur transmission et à l'incorporation d'emprunts à d'autres groupes culturels. « Par ailleurs, les emprunts les plus décisifs pour une culture traditionnelle ne sont pas toujours faciles à apprécier du fait qu'il s'agit le plus souvent d'emprunts partiels : on n'emprunte pas l'œuvre ou la pratique d'un autre groupe, mais tel constituant de l'œuvre, tel aspect de la pratique, celui dont on a besoin, et tel qu'on le perçoit à travers ce besoin et à travers les conditionnements de l'expérience acquise antérieurement. » (*ibid.* p.42)

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

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

Selon Guilcher (*ibid.*), le deuxième mode de transmission par imprégnation engendre une diversité d'évolutions (*les genèses*) des danses par opposition aux pratiques conservatrices de l'enseignement institutionnalisé. Ces observations peuvent être mises en parallèle avec celles faites par Tiérou (2001) à propos de la danse africaine. Ce dernier note la conception passéiste dans laquelle se sont installés les Ballets Nationaux. Les objectifs

étaient, dans les premières années d'Indépendance des pays africains colonisés, de montrer à l'ensemble de la communauté internationale l'ensemble des différentes danses des ethnies qui composaient leurs pays respectifs. « Malheureusement, faute de réflexion, d'auto-critique, d'esprit critique, le souffle de l'authenticité a pris la danse africaine traditionnelle en otage et l'a enfermée dans le ghetto de répétitions pures et simples des traditions léguées par l'Afrique d'hier, au mépris de tout esprit d'innovation. (...) La créativité n'était pas du ressort de la danse, soutenait-on, et les Africains eux-mêmes avaient fini par croire que leurs danses demeuraient, par définition, hors de l'espace fécond de l'imagination. » (*ibid.* p. 45)

Les Ballets Nationaux sont ainsi devenus pour Tiérou (*ibid.*) un espace d'enferment alors que la danse qui occupe une place fondamentale dans la vie sociale des Africains est plutôt un espace d'expression. « Tout leur univers est imprégné de danse (...) En Afrique, la danse occupe de multiples fonctions. Elle est prière, séduction, passion, thérapie et divertissement. Elle se déroule partout : dans les maisons, les gares, dans les champs, dans les fermes, dans les stades, devant les tribunaux, sur les marchés, sur les lieux de travail. » (*ibid.* p.69)

Il est intéressant de considérer que, dans le cas particulier de notre recherche, Nabi qui assure la transmission de danses traditionnelles africaines dans le contexte de l'école donc de l'enseignement, a lui-même vécu les deux formes de transmission. Il a ainsi incorporé des valeurs, des pratiques issues des deux lieux que sont les ballets nationaux du Sénégal et la vie des villages guinéens et sénégalais.

- Dans quelle mesure la façon dont il transmet la danse est-elle empreinte de ces deux modalités ?
- Dans quelle conception de la tradition inscrit-il son action de transmission ? En d'autres termes, transmettre des danses traditionnelles africaines est-il pour lui une façon de permettre aux élèves de (se) construire un moyen d'expression lié à la culture africaine, dans une perspective dynamique de la culture et de l'interculturel ou est-ce pour lui une façon de diffuser un répertoire identifiant une culture particulière dans le cadre d'une approche conservatrice ?
- Et, si l'ancrage à cette culture est déterminant, comment identifier à partir de l'étude du cas de Nabi ce qui relève de sa façon personnelle de faire et de ce qui est partagé par la communauté culturelle dont il se recommande ?

En effet, ainsi que le signale Guilcher (2001), il est bien difficile pour un chercheur de situer et de comprendre une danse traditionnelle lorsqu'il est confronté à un témoignage

unique. Ainsi notre problématique ne porte pas tant sur l'authentification des danses transmises par Nabi en tant qu'éléments culturels, ni sur les événements de son parcours qui l'ont conduit à les proposer, que sur l'acte même de transmission c'est à dire la mise en contact d'acteurs différents, Nabi, les élèves et les autres intervenants. Celui-ci va être appréhendé comme lieu de co-construction d'une forme particulière de danse à partir d'éléments de danse traditionnelle africaine c'est-à-dire comme la matrice de la genèse de la danse particulière qui en sera issue. Quels sont alors les repères, les valeurs et les formes qui garantissent aux yeux de Nabi et des enfants que tous pratiquent et partagent bien la même danse ?

Cette question nécessite d'approfondir ce qui se joue dans l'acte de transmission. Pour Guilcher (*ibid.* p.43), « la danse était perçue un peu à la façon d'un objet, que l'on cherche à connaître et à s'approprier, et qui peut se transmettre. Mais un objet matériel, cela passe de main en main sans changer d'aspect. La danse, elle, n'existe nulle part en-dehors du moment où l'on danse. (...) En passant d'un corps à un autre, la danse change de visage. » Pour l'auteur, ce constat déplace ainsi les problématiques de l'étude des danses traditionnelles en tant qu'éléments culturels « collectés » à un intérêt porté à ceux qui dansent et aux modes de transmission.

Pour nourrir ces problématiques, l'auteur développe des observations concernant deux situations de transmission : d'une part le cas de l'incorporation de la danse par imprégnation culturelle chez les enfants et les adolescents, et le cas de la transmission de la danse d'un danseur traditionnel à un chercheur d'autre part. « Ce dont ils (les enfants) s'emparent d'abord, ce n'est pas le détail des pas, mais au contraire une idée générale approximative et inexacte, mais où on reconnaît déjà une intonation et un phrasé idiomatiques. Les pas viendront plus tard et d'eux-mêmes, et ce qui présidera à leur mise en place, créant le consensus entre danseurs, ce ne sera donc pas d'avoir au préalable assimilé individuellement la même chose, encore moins d'avoir défini la danse avant de la danser, mais d'avoir intériorisé en même temps et ensemble l'appropriation d'un même modèle. » (*ibid.* p. 49)

Ces propos nous invitent à questionner, dans notre recherche, la façon dont les enfants s'approprient une danse, notamment le rôle du groupe dans cette dynamique en regard de ce qui caractérise la danse africaine. Tiérou (*ibid.*) écrit à ce propos : « La danse traditionnelle africaine fabrique le groupe, se nourrit du groupe et l'entretient au détriment du couple ou de l'individu ». Tiérou (*ibid.* p.69) rapproche d'ailleurs la danse africaine des danses traditionnelles bretonnes citant lui-même Y. Guilcher.

Par ailleurs, nous pouvons nous demander quelle est la pertinence de l'identification de pas, telle que Guilcher la propose en référence à une analyse structurale de la danse (Kaepler, 1998), pour rendre compte du processus d'appropriation de la danse par les enfants. Et si cet outil ne s'avère pas le plus pertinent, quelle est donc la nature de cette incorporation ? Par quelles étapes passe-t-elle ? Qu'est-ce qui caractérise ainsi celui qui danse, élève ou « maître » ?

Guilcher (*ibid.*) tente ainsi de cerner au-delà des pas la façon de faire du danseur traditionnel. « Ce qui change, quand on passe du paysan au collecteur, ce ne sont pas prioritairement les dispositifs, les figures ou les appuis des pas. La danse conserve sa structure. (...) l'écriture du mouvement (cinétographie) les traduira par les mêmes signaux- à la subjectivité du scripteur près. (...) La danse traditionnelle, c'est ce qui reste du mouvement après qu'on en est tout analysé. Ce qui échappe aux mots comme aux signaux, ce qui se dérobe constamment à l'analyse, c'est la saveur qu'un paysan donne à sa danse, ce goût original qu'elle a quand c'est lui qui danse, et qu'on ne retrouve pas chez un danseur non paysan si brillant qu'il puisse être. (...) A la question : que dansent les paysans ? se substitue cette autre : d'où leur vient cette qualité de danse si particulière ? » Et de conclure : « La danse du danseur traditionnel paysan (...) est moins une façon de faire qu'une manière d'être. » (*ibid.* p.43-44)

Ces considérations croisées avec les précédentes posent la question de ce qui est inscrit dans le corps du danseur et qui se révèle lorsqu'il danse.

- Comment rendre compte de cette qualité particulière ? Qu'est-ce que celui qui apprend en perçoit ?
- Cette façon d'être s'acquiert-elle dans le processus d'apprentissage de la danse ou actualise-elle dans la danse une façon d'être propre à un groupe culturel ?
- En tant que *techniques du corps* (Mauss, 1962, p.365) c'est à dire « façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle savent se servir de leur corps », les danses ne sont-elles pas un moyen du façonnage culturel d'un groupe donné ?

Si la danse apparaît comme le lieu d'une incorporation culturelle de manières d'être et de percevoir partagées par un groupe, comment repérer les indices pertinents de cette incorporation ? Sont-ils toujours de l'ordre de l'observable ou relèvent-ils également du sens que les membres du groupe attribuent à leur expérience ? Comment se transmettent-ils ?

Dans le champ particulier de la danse contemporaine, Joëlle Vellet (1999, 2001) a

développé une recherche sur le rôle des discours dans la transmission et la construction du geste dansé. Elle s'intéresse aux modalités selon lesquelles les discours des chorégraphes leur permettent de « provoquer des états de corps et des qualités de mouvement, (...) de susciter l'imaginaire » chez les danseurs (Vellet, 1999, p.55). Les analyses conduites à propos du travail de plusieurs chorégraphes contemporains font émerger le dialogue qui se tisse entre les gestes et les mots comme outils de transmission de la qualité particulière de danse de chacun d'entre eux. En nous appuyant sur cette réflexion, nous pouvons nous interroger sur la nature et le contenu de l'activité orale de Nabi dans ses actes de transmission. Dans quelle mesure, utilise-t-il cet outil ? Comment celui-ci articule-t-il le geste et le mot ? Pour transmettre quelle qualité de danse ?

III. Définition de l'objet d'étude

Notre étude porte sur la façon dont Nabi opère une transmission interculturelle, c'est à dire dont il co-construit avec les élèves et Laurent son percussionniste, une expérience collective ancrée sur des traits culturels guinéens et sénégalais. Elle s'appuie sur les options théoriques suivantes :

- a) L'activité de transmission, comme celle d'apprentissage, renvoient à une activité de connaissance et relèvent du couplage structural entre l'acteur et son environnement² (Maturana et Varela, 1994). Cette conception s'oppose à l'idée de l'existence d'un monde objectif pré-établi et postule la construction d'une réalité subjective qui émerge de l'activité du sujet confronté à son environnement. Tout acte de transmission, ainsi que tout acte d'apprentissage, est alors à concevoir comme une co-construction par celui qui transmet et ceux à qui il transmet, ces derniers ne pouvant résolument pas être considérés comme des receveurs passifs mais au contraire comme des acteurs porteurs de ressources déterminantes dans l'élaboration de l'action. Plusieurs conséquences en découlent :
- b) Toute action est située c'est à dire qu'elle est indissociable de la situation dans laquelle elle apparaît. Dès lors, les actes de transmission en tant qu'actions particulières doivent être étudiés *in situ* c'est à dire en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales (humaines et matérielles) au sein duquel ils émergent. L'ensemble de ces conditions peut ainsi devenir un ensemble de ressources pour agir pour les individus. Il s'agit alors de cerner lesquels, parmi ces éléments, deviennent des ressources pour l'action et par quels processus.
- c) L'activité humaine est essentiellement une activité de production de sens. C'est par l'attribution de significations à ce qu'il vit que le sujet produit, reproduit ou modifie ces actions et se construit une cohérence comportementale. Or, « la signification d'un fait, d'une proposition ou d'une rencontre dépend toujours de la perspective- ou du cadre de référence- selon lequel il est interprété » (Bruner, 1996, p.29). Ce cadre est éminemment culturel dans le sens où il est acquis et propre à un groupe social donné.
- d) L'expérience, au sens phénoménologique, est de l'ordre du vécu individuel et de la production d'actions et de significations subjectives. Elle renvoie à différentes dimensions que sont les perceptions, les émotions, les motifs de l'action. Ces différents aspects sont intimement liés et interagissent dans l'action. L'expérience ne se réduit pas non plus au

² L'environnement englobe, dans cette conception, à la fois les éléments matériels et les humains.

réalisé. « Ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans avoir eu l'intention de le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, contrariées, inhibées ou au contraire déplacées dans la situation où l'on agit, font partie du réel. Le réalisé n'a pas le monopole du réel. » (Clot, 1998, p.72). Il est donc nécessaire pour tenter de rendre compte de l'expérience vécue par les acteurs de notre projet de considérer à la fois les manifestations visibles de l'activité (faits, gestes, déplacements, paroles, regards, expressions d'émotions : rires, ...) mais également les aspects internes de cette activité (les significations, les frustrations, les perceptions...).

- e) Le caractère individuel de l'expérience n'exclut pas qu'elle puisse être communiquée notamment à travers un cadre de référence commun. L'élaboration et l'exploitation de ce cadre culturel de référence se fait à travers un « outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-même et de notre capacité à y intervenir » (Bruner, 1996, p.6). Cet outillage culturel inclut non seulement les techniques, les savoir-faire mais également les outils symboliques que sont le langage, les modes de pensée et d'élaboration de signification. C'est grâce à cet outillage que l'expérience individuelle peut devenir action collective dans le sens où le comportement de chacun devient interprétable pour tous selon des significations communes ou "inter-subjectives". Les actions des différents acteurs peuvent alors donner lieu à des coordinations. Dans le cas de notre étude, il s'agit d'analyser comment se construit collectivement cet outillage ainsi que sa spécificité culturelle.
- f) Selon Bruner (*ibid.*), dans la mesure où tout élément de l'environnement peut devenir une ressource, apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres et pas seulement en montrant ou en disant. Dans une situation de co-présence d'acteurs comme dans notre cas, chaque action est une ressource potentielle pour l'action des autres. Par conséquent, les interactions au sein du groupe doivent donc être le lieu d'une attention particulière dans notre étude.

Au regard des options théoriques retenues, nous pouvons préciser notre objet d'étude. Il s'agit de cerner l'outillage que Nabi co-construit avec les élèves pour permettre une expérience collective interculturelle. Cet énoncé suppose de traquer et de mettre en relation toutes les manifestations observables (faits, gestes, déplacements, paroles, regard...) avec ce qui les organise c'est à dire avec la façon dont chacun attribue un sens aux situations.

IV. Méthodologie

La construction d'une procédure de recueils des matériaux s'est faite à partir de deux types de contraintes :

- les options théoriques et l'objet d'étude
- les considérations éthiques c'est-à-dire le respect de l'activité des différents acteurs.

1. L'objet des observations et la procédure de construction des matériaux

La définition de l'objet d'étude nous a conduit à mettre en place un dispositif permettant de recueillir des informations sur l'activité de transmission de Nabi et Laurent et sur l'activité d'apprentissage des élèves. Cela ne signifie nullement que les autres adultes responsables du projet (Christine et Annick) n'ont pas joué de rôle auprès des enfants. Elles n'ont pas fait partie des ressources explicitement utilisées par Nabi dans ses actes de transmission. Elles apparaissent en filigrane au fil du texte bien en deçà de l'importance qu'elles ont eu dans ce projet. Le choix de l'objet d'étude seul justifie que la quasi-exclusivité des observations porte sur Nabi, Laurent et les enfants.

La construction de ces matériaux s'est faite selon deux volets : le premier a consisté à enregistrer les manifestations observables de l'activité des acteurs, le second à s'intéresser aux aspects internes de l'expérience c'est à dire aux significations que les acteurs attribuent à leur propre activité.

En ce qui concerne le premier volet, j'ai investi la posture d'observateur- participant en assistant sans intervenir aux séances conduites par Nabi. L'objet de mes observations a porté sur toutes les actions de Nabi et de Laurent qui visaient à transmettre aux élèves et à la façon dont ceux-ci agissaient c'est à dire leurs actions corporelles et verbales, leurs manifestations d'émotions, les interactions entre eux. Ont été relevés les placements dans l'espace, les déplacements, les regards, les paroles, les onomatopées, les postures, l'engagement dans l'activité, etc...des différents acteurs. La succession des actions de chacun et les interrelations entre les différents acteurs ont été également enregistrées en ce qu'elles sont susceptibles de déterminer pour partie l'action en cours. Un recueil manuscrit de ces données sur carnet d'ethnologue a été effectué lors des trois premières séances d'intervention de Nabi à savoir les 7, 14 et 21 novembre 2002. Ces matériaux ont été complétés par un enregistrement vidéo lors de la cinquième séance, le 5 décembre 2002. Ont été observés à chaque fois les deux groupes d'élèves sur cinquante minutes environ pour chacun. Au total, les données recueillies par observation ont porté sur quatre séances pour

chacun des groupes soit huit au total. Enfin, des photographies des acteurs en situation ont été prises par Bruno, artiste photographe, lors de la deuxième session d'intervention de Nabi c'est à dire en mars avril (étape 3 du tableau p16). Dans la mesure où toute une partie de l'activité de Nabi, Laurent et des enfants a consisté à reprendre, à ce moment-là, le contenu des séances support de notre étude, il nous est apparu opportun d'en intégrer quelques unes dans notre travail en tant que traces de l'activité des acteurs du projet.

Compte tenu de l'option théorique de notre recherche, il est également nécessaire de construire des matériaux sur la dimension interne du vécu des acteurs, ce qui constitue notre deuxième volet. Celui-ci a été exploré de deux façons : la première s'est faite par la conduite d'entretien compréhensif selon la méthode éprouvée par Kaufmann (1998) et la seconde par recueil d'informations livrées dans des cadres plus informels. Des entretiens ont ainsi été conduits avec les élèves à partir de la trame de questionnaire en annexe. Les questions proposées n'ont constitué qu'un cadre de départ car beaucoup d'explicitations supplémentaires ont été recherchées en fonction des propositions avancées. Les réponses qui pouvaient quelquefois apparaître évidentes aux élèves qui les fournissaient ont été fouillées dans la perspective d'accéder à un motif peu directement accessible aux acteurs eux-mêmes, à une contradiction pouvant révéler différents niveaux de discours. Pour Kaufmann (*ibid.* pp.60-61), dans l'entretien compréhensif « celui qui parle est pris au piège de ses propres paroles : plus elles vont loin, plus il s'engage parallèlement pour mettre de l'ordre dans ce qu'il dit de lui, car c'est sa vie, son moi, qui sont en jeu. Et plus il s'engage dans ce travail de mise en ordre, plus il parle de lui, livrant d'autres informations qui exigent à leur tour de nouvelles mises en ordre. (...) L'entretien compréhensif constitue une sorte de situation expérimentale. » Les entretiens ont été conduits dans cet esprit : aider celui qui parle à formuler, analyser sa propre expérience, lui renvoyer des images et des informations sur sa propre activité. Les questions ont ainsi pu porter sur des ressentis qui appartiennent entièrement à l'acteur mais également sur des actions qu'il a réalisées dans le contexte des séances et qui ont fait l'objet d'observations directes de ma part, l'enjeu étant de mettre en relation ces deux niveaux d'analyse.

En revanche, cette recherche n'étant pas conçue explicitement comme une aide à l'apprentissage, l'objet n'a pas été de pointer les « erreurs » des élèves pour les amener à les modifier que ce soit au niveau de leur activité de danse et de percussion ou de leur autoévaluation. Dans les cas où il nous a semblé que les observations directes ne correspondaient pas tout à fait avec ce que les élèves en disaient, l'objet a été de comprendre ce qui fondaient leurs réponses. Cette investigation a eu pour but d'accéder à ce qui faisait

sens pour eux, quels étaient leurs repères dans l'action, ce qu'ils comprenaient de ce qu'il y avait à faire. Les entretiens menés selon cette démarche, d'une durée approximative de quarante à cinquante minutes, ont été enregistrés sur cassette audio avec l'accord des participants. En revanche, afin de préserver l'anonymat de ces élèves mineurs, leurs prénoms ont été changés dans l'ensemble du texte de cette étude.

Les conditions de passation de ces entretiens ont respecté les modes de fonctionnement habituels de l'école et des élèves. Ainsi, quatre enfants sourds ou malentendants (Sylvia, Emma, Florian et Denis) ont été interrogés soit à l'école Michelet soit à l'Institut des Jeunes Sourds, avec une traduction en langue des signes assurée par Annick pour les enfants le nécessitant c'est-à-dire Sylvia et Florian. Cinq filles (Annagaëlle, Elisabeth, Juliette, Samantha et Sophie) parmi les entendants ont participé aux entretiens pendant l'étude du soir où elles restaient habituellement. Tous étaient volontaires. La pratique de ces entretiens a plutôt suscité un vif succès et d'autres enfants auraient aimé également être interrogés. Par ailleurs, les élèves se sont également souvent spontanément exprimés à propos de ce qu'ils vivaient juste avant ou après la séance.

En ce qui concerne Nabi et Laurent, chacun d'eux a fait l'objet d'un entretien particulier plus long et moins cadré que celui destiné aux élèves. En effet, il m'est apparu important de comprendre les éléments culturels qui ont fondé les choix de transmission de Nabi. Aussi les investigations ont-elles dépassé avec Laurent et Nabi le strict commentaire de l'activité engagée avec les élèves, tout en la considérant toujours comme un point d'ancrage pour le questionnement.

Enfin, j'ai mené des entretiens assez informels mais réguliers et informatifs avec Laurent et plus particulièrement Nabi à l'issue de chaque séance où je reconduisais en voiture l'un à la gare l'autre chez lui. J'ai ainsi pu leur demander « à chaud » des informations sur ce qu'ils venaient de vivre, sur des expressions employées ou sur des moments particuliers du cours.

En ce qui concerne les adultes, les matériaux exploités et retranscrits dans le cadre de ce travail sont attribués à leurs auteurs respectifs dénommés par leur prénom avec leur accord.

2. Les contraintes

La première contrainte concernant la construction des matériaux s'est révélée au niveau de l'enregistrement des observations des actions des différents acteurs pendant les séances. Une difficulté s'est posée pour noter de façon assez exhaustive de nombreuses actions simultanées et/ou s'enchaînant relativement rapidement. Ceci m'a amenée à élaborer un

codage des actions notamment celles de Nabi. Un autre obstacle pour moi a été ma méconnaissance des trente-cinq élèves, pendant un temps plus ou moins long pour chacun d'eux. J'ai repéré plus rapidement les enfants sourds et malentendants car moins nombreux et souvent en relation avec Jean-Paul et/ou Annick. De ce point de vue, j'ai été souvent amenée durant les observations à solliciter les enseignants de l'équipe pour pouvoir identifier par son prénom tel ou tel élève à propos duquel je souhaitais prendre des notes.

La saisie vidéo a comporté elle aussi des limites matérielles. En effet, la salle dans laquelle ont été pratiquées les activités de danse, de percussions et de chant étant assez exiguë, la distance de prise de vue n'a pas permis de cadrer simultanément tous les acteurs. La trace obtenue, bien que restituant des données intéressantes dans leur aspect temporel, dynamique et sonore, n'en reste pas moins parcellaire et liée aux choix que j'ai dû opérer dans l'action.

Enfin, compte tenu des contraintes des différents acteurs et du fonctionnement de l'école, la passation des entretiens s'est étalée de décembre 2002 à mars 2003. Les enfants n'étaient donc pas tous dans les mêmes conditions pour se remémorer leurs actions. De ce point de vue, il eût été peut-être intéressant de recourir à une procédure d'auto confrontation telles qu'employées par Durand (2001), Gal-Petitfaux (2002), Ria (2001) notamment. Nous n'avons cependant pas souhaité utiliser cette méthodologie avec les enfants par précaution dans la gestion l'image tant sur le plan juridique que psychologique. La délicatesse d'utilisation de telles procédures nous est apparue difficilement gérable dans le temps consacré à ce stage et à cette étude (7 à 8 mois).

IV. Hypothèse interprétative

Le traitement des différents matériaux construits (observations et notes ethnographiques, entretiens) révèle que la transmission interculturelle opérée par Nabi repose sur la co-construction et l'exploitation d'un outillage culturel constitué de ressources :

- corporelles (mise en scène corporelle de Nabi à travers les vêtements, la posture, la voix, le regard ; activité corporelle de Laurent ; pratique de chant et de danse ; pratique de percussions, etc...)
- symboliques (langages, connaissances)
- temporelles
- matérielles (les objets dont les instruments de musique ; l'espace)
- humaines (la co-présence de l'ensemble des acteurs formant un groupe; les échanges et interactions, etc...)

Au fil des séances, les élèves apprennent à utiliser ces ressources, à les tisser entre elles, pour structurer leur activité. Ce processus conduit à la genèse d'un cadre culturel commun constitué de savoir-faire et de significations partagées, faisant ainsi émerger une action collective.

Les résultats de l'étude sont exposés ci-après. Ils présentent les traits caractéristiques de l'activité de transmission déployée par Nabi couplée à celle des élèves apprenants. Ils sont présentés selon huit points : l'activité rythmique, la structuration temporelle, l'orchestration des rôles, l'activité scénique de Nabi, l'activité orale de Nabi, la médiation des objets dans la transmission, la structuration spatiale, la transmission de la danse.

1. L'activité rythmique

L'activité rythmique de percussions dans laquelle Nabi engage les élèves constitue la technique culturelle centrale qui fonde le cœur de l'expérience collective.

1.1 Les interventions de Nabi

Un accueil vibrant au rythme des percussions :

A la première séance, Nabi et Laurent attendent les enfants dans la salle où se déroulent les activités de danse et de percussions du projet. Ils sont assis sur une chaise prêts à jouer des tambours. Cette installation et cette attente témoignent de leur intention de

(re)créer d'emblée, à travers la pratique des percussions, l'univers de la culture africaine. En franchissant le seuil de la porte, les enfants sont accueillis ici en un pays d'ailleurs. Le moment où ils pénètrent la salle marque une rupture avec leur propre culture de par l'anticipation de Nabi à investir cet espace réservé au projet.

Dès leur arrivée, Christine invite les enfants à s'asseoir par terre en face de Nabi et Laurent. Elle leur confie l'animation de cette première séance après avoir échangé une ou deux paroles : Nabi souhaite savoir s'il s'agit du groupe qui va faire les percussions et l'autre la danse. Christine précise lors de cette première séance que les deux groupes doivent essayer les deux activités avant de choisir éventuellement. Nabi a alors l'orientation générale de ces interventions avec les deux groupes. Chaque séance sera ainsi divisée en deux temps : l'un réservé à la pratique des percussions et du chant et l'autre à la danse.

S'adressant alors aux enfants, il annonce « on va voir les rythmes africains » puis se lance, accompagné de Laurent, dans l'interprétation d'un rythme qu'il qualifiera ensuite de rythme djoulé. Il enchaîne ensuite par le rythme coucou face à un auditoire d'élèves très attentifs. Pour le deuxième groupe, Nabi et Laurent accueillent les enfants en jouant. A leur arrivée dans la salle, ces derniers sont invités à s'asseoir selon la même disposition que l'autre groupe, sans explication. Ils se trouvent d'emblée plongés dans une marée de sons rythmés. La relation que Nabi entretient à la fois avec son tambour (djembé) et avec les vibrations sonores qu'il produit est forte et intimiste. Faisant corps avec l'instrument qu'il tient entre ses jambes, les mains frappent la peau tendue dans un mouvement rythmé. La mobilité des bras et avant-bras contraste avec le reste du corps. Les ondes de mouvement des membres supérieurs ne paraissent pas affecter le tronc qui reste très érigé sur son axe sans être cependant rigide. La tête paraît émerger de ce flot sonore dodelinant en rythme ou légèrement rejetée en arrière voire les yeux fermés à d'autres moments. Même lorsqu'il regarde les enfants, Nabi paraît toujours très connecté avec les sonorités qu'il produit et qu'il ressent. Il est également très connecté à ce que joue Laurent c'est à dire le rythme de base. Cette complicité, née de leur pratique conjointe depuis quatre ans environ, lui permet de s'exprimer dans la complémentarité de leurs instruments respectifs. L'implication totale de Nabi dans ce qu'il joue fait de ce premier moment non pas une démonstration mais plutôt une offrande. Le rythme comme un cadeau de bienvenue.

Dès le premier contact, Nabi transmet des flux de sonorités rythmées, à écouter mais surtout à ressentir. La proximité entre Nabi, Laurent et les élèves les immerge dans un flot de vibrations intenses s'échappant des frappes sur les instruments. Cette proximité leur

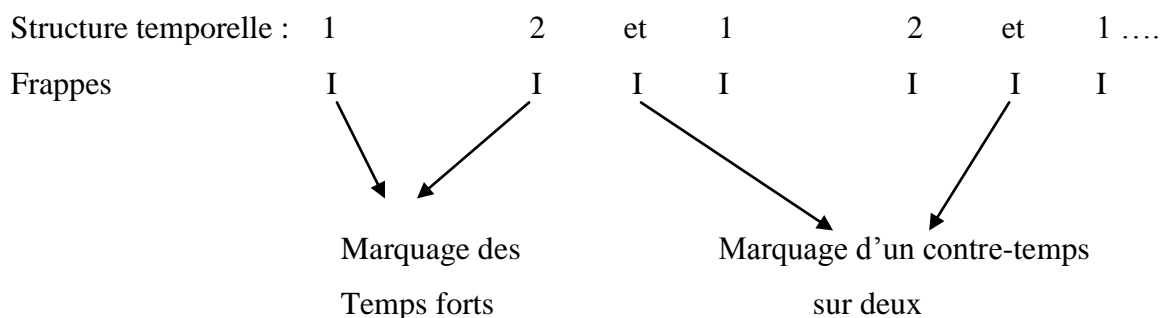
donne également à percevoir la circulation de l'énergie dans le corps des musiciens ainsi qu'entre tous les deux. Le rythme est ici non seulement sonore mais aussi corporel : les vibrations des peaux tendues des tambours s'enchaînent et se modulent selon la pulsation frappée par Laurent et Nabi. C'est sur ce partage fondamental, rythmique et organique, que Nabi va construire ses interventions.



La construction d'un rythme collectif :

Après la phase d'écoute, Nabi désigne des enfants (deux dans un groupe, quatre dans l'autre) qu'il installe devant des tambours, pendant que Laurent continue à assurer le rythme de base. Il les invite, en leur montrant, à jouer en concordance avec celui-ci. Que ce soit avec un instrument ou à vide, Nabi marque corporellement le rythme en accentuant avec les bras et les mains les frappes pour favoriser l'imprégnation des élèves. Il arrive qu'il manipule directement des élèves en les saisissant au poignet et en leur faisant frapper la pulsation. Ceux qui n'ont pas d'instrument à ce moment-là sont invités par Laurent et Christine à participer en frappant le rythme dans leurs mains. Puis, Nabi attribue un instrument particulier à chaque enfant qui doit alors jouer ce rythme de base. A la première séance, 10 instruments (nombre disponible ce jour-là) sont attribués à 10 élèves ; pour les autres séances chaque élève aura un instrument.

Du point de vue de son organisation temporelle, le rythme joué par Laurent et que les élèves ont à s'approprier, correspond au marquage des battements de la pulsation avec un contre-temps un intervalle sur deux. Sont donc frappés les 1, 2, et le temps faible entre le 2 et le 1.



Les temps forts sont séparés par un intervalle régulier, tandis que le contre-temps correspond au marquage d'un temps faible de la pulsation.

Pour transmettre ce rythme aux enfants, Nabi les place en situation d'immersion dans un 1^{er} temps, assez court (quelques minutes) puis les confronte au « faire ». L'activité de Laurent jouant le rythme de base est continue pendant les phases d'apprentissages des élèves. Dans ces actes de transmission, Nabi utilise cette production constante comme un repère, un point d'appui, pour permettre aux enfants de structurer leur activité. Il renforce ainsi ce rythme en jouant sur son propre tambourin lorsqu'il met en activité les enfants.

Extrait de verbatim de Nabi lors de l'entretien

Question : « Comment perçois-tu que les enfants ont compris ce qu'il faut jouer ? Parce que la musique est juste ? »

Nabi : « Non, pas ça. Le rythme que je leur ai donné, c'est ça qu'ils ont joué, pas un autre rythme. Ils sont justes. Et il y a Laurent là-bas au milieu...ils comprennent facilement ce qu'ils jouent. »

Mais en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, Nabi simplifie dans les premières séances ce qu'il faut jouer en supprimant la frappe du contre-temps. Une part importante de l'activité de Nabi consiste ainsi à veiller à ce que chaque élève garde bien le rythme. A cet égard, il observe les enfants et lorsque l'un d'entre eux se décale, il s'approche de lui pour l'aider soit en lui manipulant directement le poignet soit en jouant sur son propre instrument (tambourin) très près de l'élève le rythme de base afin que celui-ci se conforme à ce qu'il entend. Cette activité de régulation peut être renforcée par des onomatopées de la part de Nabi et vise à ce que tous jouent ensemble.

Question : « Peux-tu me dire pourquoi quelquefois tu vas près des enfants et que tu joues tout près d'eux ? »

Nabi : « Je leur donne leur rythme, parce que des fois, il y a des enfants qui laissent leur rythme. Après, dès qu'ils sont bien placés là-dedans, je me retire et je fais mon solo...Il (l'élève) joue des fois son rythme, mais il n'est pas rapide, il est lent, il se décale. »

Du point de vue de leur activité corporelle, Nabi et Laurent témoignent d'une incorporation du rythme. Laurent, qui joue le rythme de base debout pendant la séquence de percussion collective, marque la pulsation en passant d'un appui sur l'autre, entraînant un léger balancement du corps de droite à gauche. Il pose le pied droit sur lequel il vient en appui au premier temps, puis dégage le pied gauche vers l'avant par un fouetté doux et très relâché au deuxième temps, repose et vient en appui sur ce même pied au troisième temps et enfin dégage vers l'avant le pied droit au quatrième temps. Et le mouvement reprend au début de notre description constituant un cycle qui se répète. Ce transfert d'un appui sur l'autre se déroule sur une période de quatre temps et marque uniquement les temps forts alors que les mains frappent également un contre-temps sur deux. Il y a donc chez Laurent une dissociation très intégrée entre l'action des mains et des pieds. Du point de vue des dynamismes, seules les mains frappent par un mouvement sec et bref alors que le reste du corps se coule dans un mouvement de va et vient fluide, continu et régulier. L'activité corporelle de Laurent rend ainsi visible ce qu'il y a à apprendre et constitue une ressource dans l'acte de transmission orchestré par Nabi.

En ce qui concerne celui-ci, son activité corporelle est beaucoup plus diversifiée. Dans la transmission du rythme, celui-ci assure plusieurs rôles qui s'actualisent à travers des registres d'actions différents. Lors des séquences de percussion collective, il joue debout en se déplaçant à l'intérieur du cercle formé par les élèves assis à une place fixe. Au cours des premières séances, il fait démarrer l'activité des élèves par groupe d'instruments de façon échelonnée : d'abord les tambours, (trois djembés et deux basses) dans la proximité et sous le contrôle de Laurent puis les krins, le balafon et les cloches. Dans cette phase, Nabi accompagne les élèves en jouant sur son tambourin le rythme de base près d'eux.

Quand tous ont démarré, Nabi alterne entre l'interprétation de ce rythme avec et près des enfants et l'investissement de son rôle de soliste par le jeu de variations rythmées improvisées. Dans les deux cas, son activité corporelle révèle plusieurs aspects. Lorsqu'il

vient près d'un enfant pour lui permettre de se recaler sur le rythme collectif, il s'accroupit créant avec lui une relation duelle privilégiée. Alors, il frappe fort voire exagère le rythme de base pendant une dizaine de secondes. Seuls les membres supérieurs sont engagés ; les sons et les gestes sont très perceptibles pour les élèves. Cette activité est dominante dans les premières séances puis évolue progressivement au fur et à mesure de l'incorporation du rythme de base par les enfants : Nabi reste de moins en moins longtemps près du même élève mais circule plus ou moins lentement de l'un à l'autre. Le temps total consacré à la régulation de l'activité des élèves diminue au cours des séances pour se voir remplacé par l'activité de soliste qui correspond aux pratiques traditionnelles de percussion telles qu'elles sont vécues en Guinée ou au Sénégal. Dans ces moments, il circule par déplacements lents et irréguliers en durée, fréquence, direction et forme. Ceux-ci sont entrecoupés de moments sur place ou quasiment sur place. Ce qui apparaît là de façon marquante, ce sont plutôt ses postures : il semble concentrer toute son attention et son énergie sur le rapport au tambourin de telle sorte que l'on peut se demander si ce sont les frappes et les vibrations qui produisent ses états de corps ou l'inverse. Les tensions passent d'une partie du corps à une autre, le plaçant quelque fois sur un pied l'autre jambe suspendue par le genou, pendant que le buste s'incline en avant ou en arrière. Nabi transmet alors un état de corps à travers ses mouvements et postures et les vibrations de ses improvisations.

La notion d'état de corps dépasse l'aspect visible de l'activité corporelle mais intègre également la dimension plus intérieure et subjective des sensations. De ce point de vue, si on peut percevoir à certains indices que l'activité rythmique de percussions produit certains états de corps chez Nabi, l'observation d'un moment particulier de percussion collective lors de la cinquième séance est à cet égard révélateur. Nabi paraît très concentré sur ce qu'il joue, comme s'il jouissait des rythmes qu'il produit. En même temps, il semble être à l'écoute du collectif c'est à dire de la musique générée par tous et des ressentis des élèves. A la fin de la séquence il dit : « *Tout le monde a compris...c'est bon, hein...tout le monde a senti quelque chose, hein...* »

1.2 L'expérience des élèves :

L'entrée en salle : une immersion dans le rythme des tambours

Les élèves se déchaussent dans le couloir avant d'entrer dans la salle réservée à la danse et aux percussions. Ceci n'est pas une mesure liée à l'activité particulière qu'ils vont mener avec Nabi mais plutôt une contrainte liée à l'usage de cette salle, réservée exclusivement aux pratiques corporelles. Néanmoins, cet acte de se déchausser participe du

marquage du passage d'un monde à un autre. Ainsi les entrées et sorties ne sont-elles pas libres tant par les règles habituelles de l'école que par celles particulières de l'accès à cette salle. Dans l'acte de se déchausser, une partie des élèves se hâtent manifestant leur impatience à commencer; d'autres, plutôt des filles, s'exécutent avec réserve. Légèrement en retrait par rapport aux garçons et à quelques filles pressées, elles agissent dans un périmètre leur permettant de garder Christine dans leur champ de vision et d'écoute. Pour la plupart, leur attention et leur quête d'informations sont dirigées vers leur enseignant habituel dans le couloir. Dans les premiers instants après qu'ils aient franchi la porte, ils sont un peu déstabilisés par rapport à la potentielle double source d'informations que représentent d'un côté Nabi et Laurent et leur enseignant de l'autre. Très rapidement, ils s'orientent vers Nabi en attente de ce qu'il faut faire. Au fur et mesure des séances, le franchissement de la porte signe chez les élèves leur mise en situation dans l'activité en ce qu'ils entrent directement en relation avec Nabi et Laurent et/ ou les instruments, s'affranchissant à ce moment de leur relation avec leur enseignante.

Dès que Nabi et Laurent commencent à jouer, les élèves sont immergés dans le rythme des tambours. Ils écoutent attentifs sans poser de questions, sans discuter entre eux, d'autant qu'étant tout proches des instruments, ils sont baignés dans un volume sonore important. Certains marquent spontanément la pulsation par un léger balancement du corps. Une certaine émotion faite d'attention, d'admiration et de plaisir se lit sur leur visage. Les vibrations qui les parcourent suspendent les commentaires inutiles mais laissent part à une expression plus spontanée du corps à travers leurs applaudissements à la fin de la prestation des deux musiciens. Cette manifestation témoigne de l'émotion que l'activité de Laurent et Nabi a fait naître chez eux et de leur spontanéité à l'exprimer. Ce signe atteste cependant de leur position initiale d'extériorité par rapport à la pratique des percussions. Leurs applaudissements révèlent ici qu'ils se sentent au spectacle. Plus tard au fil des séances, les frappes des mains, notamment dans la danse, prendront un autre sens.

Une incorporation progressive du rythme de base collectif :

Lorsque Nabi désigne des élèves pour jouer, les enfants choisis le font à la fois contents et impressionnés, n'étant pas sûrs d'y parvenir d'emblée. Les élèves s'appliquent à essayer de bien faire d'autant plus que les premiers désignés sont initiés sous le regard de tous les autres. Ils font un effort pour saisir la structure rythmique qu'ils doivent jouer c'est à dire le rythme de base marqué par Laurent en continu. Le contre-temps constitue pour eux une irrégularité dans la pulsation. Ils ont des difficultés à jouer sa cyclicité dans le rythme

de base et l'accélération des frappes qui en découlent. Cet effort de décodage dans l'action de la structure rythmique produits des effets aléatoires que les élèves essaient de réguler. Cette activité génère chez eux un certain état de tension qui s'oppose à la circulation du mouvement que l'on peut observer chez Nabi et Laurent.

L'incorporation du rythme en tant que circulation du mouvement dans le corps se fait progressivement et dans des temps différents pour chacun des élèves. Certains comme Florian, malentendant, s'avère particulièrement rapide à intégrer le rythme. D'autres, telles Elisabeth, Margot, Bertille, Annagaëlle (tambours) apprennent au cours des séances et paraissent alors plus détendues. Les élèves développent des stratégies pour apprendre en regardant ceux, élèves ou intervenants, dont l'activité leur semblent pouvoir constituer un repère. La proximité de Laurent, situé entre les djembés et les basses, est un facteur d'incorporation important. Celui-ci constitue un repère explicite sur lequel elles se calent, d'autant plus que Laurent, responsable du rythme de base assuré par les tambours, marque, avec une main pendant qu'il joue de l'autre, le rythme à jouer sur l'épaule de l'élève voisine si celle-ci se décale. Les élèves jouant des tambours sont ainsi dans des conditions d'apprentissage un peu différentes des autres : ils bénéficient de la permanence d'un feedback assuré par Laurent et de sa valeur affective pour certaines. De plus, ils perçoivent la responsabilité que représentent les tambours dans la pratique collective de ce rythme.

Extrait de verbatim d'Annagaëlle (entretien) qui joue du djembé près de Laurent.

Question : « Au tout début, comment as-tu su ce que tu devais jouer ? »

Annagaëlle : « Déjà, avant qu'on joue, Nabi nous a montré ce qu'il fallait faire...euh, c'est sûr, on n'a pas joué directement avant qu'on sache les mouvements qu'il fallait faire quand même... »

Question : « Est-ce que tu regardais également Laurent pour savoir ? »

Annagaëlle : « La plupart du temps, quand on se trompait, Laurent remarquait, il se levait avec son dun-dun et il venait vers nous, on s'arrêtait quand on se trompait...tu vois quand je n'étais pas calée, Laurent venait vers moi, me montrait et je repartais. Des fois, quand il ne me voyait pas, Fabien est juste à côté de Laurent, donc il y a Michaël qui suivait Fabien parce qu'ils ne sont pas très loin...et la plupart du temps, je regardais Bertille, parce qu'elle ne se trompait pas du tout, elle ne se trompait presque jamais, alors je la regardais souvent. »

Les autres élèves ont des stratégies personnelles pour jouer le rythme de base : certains se calent par l'observation et l'écoute sur un autre élève de leur entourage, à d'autres moments ils se conforment au rythme joué par Nabi ou Laurent, quelquefois ils tentent de garder leur rythme propre sans s'appuyer sur d'autres.

Extrait de verbatim de Sophie (entretien) qui joue de la cloche.

Sophie : « On a d'abord fait les percussions. Moi, j'étais aux cloches. C'était bien parce quand on avait commencé on n'était pas dans le rythme mais on a compris peu à peu. A chaque fois que Nabi passait avec son instrument, on était dans le rythme. »

Question : « Alors, c'était magique ? »

Sophie : « Non, c'était comme si on suivait...en fait moi je suivais plutôt quelquefois les djembés et je n'arrivais pas à m'orienter et quand il (Nabi) passait, moi je trouvais carrément le ... »

Question : « Le rythme ? »

Sophie : « Oui, voilà. »

Question : « Quand Nabi passait, c'est ce que tu voyais ou ce que tu entendais qui te guidait ? »

Sophie : « Les deux. »

Question : « Donc tu avais besoin et de le regarder et d'entendre ce qu'il jouait ? »

Sophie : « Oui. Jouer, c'était euh...euh...on peut pas dire que c'était vraiment fascinant mais c'était...un petit peu magique car on trouvait carrément le rythme et c'était bien de le (Nabi) regarder car il dansait un petit peu... donc ça nous faisait du bien. »

Question : « C'était agréable de le regarder mais est-ce que ça avait à voir avec le rythme ? »

Sophie : « Oui, il (Nabi) marquait bien le rythme avec ses pieds. »

Question : « Tu m'as dit aussi qu'au début tu regardais Laurent et que tu essayais de jouer à partir des djembés mais que tu n'y arrivais pas toujours...Peux-tu m'en dire un peu plus ? »

Sophie : « Je regardais tout le temps les djembés quand ils (les élèves) faisaient les gestes et puis je suivais sur Laurent qui jouait...et puis quand Nabi est passé, il m'a tout de suite montré les gestes et j'ai compris qu'il fallait comme suivre un petit peu les instruments que Laurent jouait. »

Extrait de verbatim de Samantha (entretien) qui a joué de plusieurs instruments (balafon, cloche)

Question : « Au tout début, comment as-tu su ce que tu devais jouer ? »

Samantha : « J'ai arrêté...on va dire cinq ou dix secondes pour écouter le rythme et ensuite j'ai essayé de m'améliorer et quand je voyais que ça n'allait pas, que je perdais le rythme, je recommençais à écouter le rythme et peu à peu...j'ai compris, le rythme ça passait comme ça, j'étais dans le rythme...J'entendais...en tous cas, l'esprit était ailleurs, c'est comme si je jouais toute seule. »

Question : « Plus tard, quand tu savais bien jouer ? »

Samantha : « Non, à la première séance. »

Au cours des séances, les élèves ont amélioré leur façon de marquer le rythme qui devient plus régulier, moins perturbé par les autres. Quelquefois le fait de voir ou d'entendre d'autres rythmes que le leur, notamment lorsqu'un camarade proche se décale ou joue le rythme simplifié, interfère avec leur activité propre et leur faire perdre leur rythme. Ils ne s'en rendent pas toujours compte. L'intensité des sons produits collectivement rend difficile le discernement sonore de ce que chacun joue sur son propre instrument mais les plonge dans un bain de vibrations rythmées qui a une forte prégnance.

Extrait de verbatim d'Annagaëlle lors de l'entretien

Question : « Ca fait quand même du bruit quand tout le monde joue ensemble ? »

Annagaëlle : « Oh oui ! Ca fait beaucoup de bruit, c'est comme si tu mettais ta musique à fond et quand tu sors de la salle, ça fait du bien !

(rires) Surtout quand tu t'arrêtes...et puis en plus, les mains sur les djembés, ça fait un peu mal quand même. »

Synthèse

Dans son activité de transmission, Nabi vise la construction par les élèves d'une technique de percussions. Sa démarche est fondée sur l'incorporation d'une trame rythmique par les élèves, tous ensemble. A cette fin, il utilise différentes ressources qui créent une trace émotionnelle chez les élèves.

La première ressource mise en jeu est l'activité corporelle rythmique de Laurent qui constitue le repère perceptif de base permanent sur lequel tous doivent ajuster leurs actions.

Cette ressource va être exploitée par Nabi de différentes façons. Tout d'abord par la mise en activité échelonnée des différents instruments. A chaque séance, les élèves jouant des tambours sont invités à commencer en conformant leur activité à celle de Laurent, tant au niveau des frappes produites que des gestes qui les ont engendrées. Dans cette phase, le contrôle et la régulation de l'activité des élèves sont implicitement délégués à Laurent qui veille alors à ce que les élèves jouant des tambours soient bien « en rythme ». Celui-ci exagère ses gestes voire frappe le rythme sur l'épaule de l'élève qui ne parviendrait pas à produire le rythme de base. L'effet qui s'ensuit renforce la prégnance sonore ce rythme pour les autres qui vont démarrer ensuite. De plus, la continuité du rythme assuré par Laurent permet aux élèves de réguler leur activité dans l'action. Cette mise en rythme échelonnée participe également de la hiérarchisation des instruments, ce qui se révèle être un élément culturel au niveau de l'organisation du collectif des instruments en Guinée.

Une deuxième ressource relève de la propre activité corporelle de Nabi. Les gestes qu'il effectue pour jouer des instruments (djembé ou tambourin) tout autant que la façon dont son corps marque le rythme constituent une médiation dans l'acte de transmission qu'utilisent aussi bien les enfants sourds et malentendants que les autres. Ses déplacements et les relations avec les élèves qui en découlent participent également des ressources mises en œuvre pour favoriser l'appropriation du rythme par les élèves.

Dans un registre voisin, la façon dont Nabi organise la disposition spatiale des élèves et des instruments lui permet de percevoir et d'évaluer si tout le monde est en rythme et de réaliser différents types d'intervention selon qu'un élève se décale ponctuellement ou qu'il joue complètement en-dehors du rythme proposé. Lorsqu'il se rapproche d'un élève, à la fois il renforce la prégnance sonore en jouant tout près, à la fois il marque corporellement le rythme en même temps que se crée ponctuellement au sein du groupe une relation privilégiée entre lui et cet élève.

Enfin, le groupe constitue une ressource importante dans la mesure où l'activité de chacun devient repère pour l'activité des autres. De plus, le volume sonore qui résulte de cette activité collective de percussions laisse une trace sensorielle et émotionnelle chez les élèves. L'être ensemble et le partage de l'émotion semblent à la fois le moyen et la finalité de cet apprentissage.

Pour les enfants, l'expérience menée est d'emblée de nature émotionnelle. Ils adhèrent aux propositions, source de nouveauté, d'exotisme et d'intégration. Leur engagement est fort et encore davantage chez les élèves qui jouent des tambours. Le choix opéré par Nabi de faire

jouer systématiquement tout le groupe ensemble permet à chacun d'être ou de se sentir porté par le groupe et d'exploiter l'activité collective pour régler en permanence sa propre activité. Chacun identifie et utilise différentes aides possibles selon le moment et l'instrument joué car les actes de transmission de Nabi s'ancrent sur un ensemble de ressources entremêlées dans l'action. C'est à l'analyse de ce « tissage » que nous allons nous livrer maintenant.

2. La structuration temporelle

Au cours des séances, Nabi met progressivement en place des repères qui permettent de structurer le temps. Ceux-ci constituent le cadre qui rend possible l'action collective.

2.1 Les interventions de Nabi

Le découpage et la durée de chaque activité sont dès le début du ressort de Nabi. Il structure temporellement l'activité des élèves en construisant des séquences, des débuts, des fins et des durées.

Dès la première séance, il opère une répartition du temps en *deux séquences* : l'une pendant laquelle les élèves jouent des percussions et l'autre pendant laquelle il s'agit de danser. Le chant est quant à lui appris au cours de la séquence de percussions mais sera progressivement repris également dans la séquence de la danse.

Les deux temps (danse et percussions) différencient nettement deux parties dans la séance notamment par la présence des instruments répartis en cercle dans la salle pour la première alors que pour la deuxième séquence (danse), ceux-ci sont rangés dans un coin à l'exception de ceux dont Nabi et Laurent se servent pour jouer. Les séquences sont ainsi structurées par la présence ou non des instruments et leur disposition spatiale, ce qui rend visible l'organisation temporelle de la séance pour les élèves.

Afin de favoriser l'identification de ces deux séquences d'activité, Nabi renforce l'utilisation des instruments comme marqueur temporel en commençant les trois premières séances par les percussions. Par la suite, l'ordre des séquences n'est pas fixé à priori ; il répond plutôt à une logique fonctionnelle afin d'éviter de manipuler inutilement les instruments. Ainsi, dans la succession des deux groupes, lorsque le premier groupe commence par la danse puis enchaîne par les percussions, le groupe suivant commence par les percussions restées installées.

Structuration temporelle du cours d'action des deux premières séances :

Séance 1 a (groupe 1 de 13 h 55 à 14 h 45) :

Séquence 1 : Les percussions (environ 25 minutes)

- Accueil du groupe (chaque groupe est constitué de 17 ou 18 enfants issus de la classe de CM1 de Christine et d'enfants sourds et malentendants) par Nabi et Laurent qui jouent des tambours.
- Attribution étalonnée d'instruments aux enfants et disposition dans l'espace de la salle. Initiation collective aux percussions et apprentissage du chant (début).

Séquence 2 : La danse (environ 25 minutes)

A ce moment les percussions sont rangées sur le côté et l'activité se déroule dans toute la salle.

Séance 1 b (groupe 2 de 14 h 50 à 15 h 45) :

Répartition identique selon les deux mêmes séquences

Séance 2 a (groupe 2 de 13 h 35 à 14 h 25)

Séquence 1 : Les percussions (environ 25 minutes)

- Reprise et poursuite de l'apprentissage du chant.
- Reprise de l'activité de percussion (chaque élève reprend le même instrument que la semaine précédente, à quelques ajustements près, disposés de la même façon).
- Enchaînement du chant puis des percussions en une unité sans s'arrêter.

Séquence 2 : La danse (environ 25 minutes)

A ce moment les percussions sont rangées sur le côté.

Séance 2 b (groupe 1 de 14 h 30 à 15 h 20)

Séquence 1 : Les percussions (environ 25 minutes)

- Reprise de l'activité de percussion (mêmes remarques que précédemment en ce qui concerne les élèves, les instruments et leur disposition).
- L'apprentissage du chant se fait au cours de l'activité de percussions.
- Enchaînement du chant puis des percussions en une unité sans s'arrêter.

Séquence 2 : La danse (environ 25 minutes)

A ce moment les percussions sont rangées sur le côté.

Chaque séquence est caractérisée par un contenu principal fondé sur le rythme de la musique, interprété par le collectif des élèves pour la partie des percussions et par Nabi et Laurent pour la danse. Le rythme constituant la trame de « l'être ensemble », il est nécessaire de commencer et de terminer les actions ensemble ce qui va impliquer la mise en place de codes communs prenant valeur de signaux pour tous.

Dès la première séance, Nabi explique brièvement, avec démonstration à l'appui, ce qu'est *l'appel* : c'est ce signal joué par le soliste, lui-même dans notre situation, qui permet à tous de savoir quand démarrer et donc de le faire exactement ensemble et également le moment où il faut s'arrêter. L'appel consiste en une suite de frappes, d'une certaine intensité à la structure particulière assez identifiable. Nabi resitue cet acte dans la culture africaine où il n'y avait pas de téléphone et où l'appel permettait aux habitants de se rassembler pour danser et chanter. Dès qu'il l'a expliqué, Nabi utilise l'appel pour faire démarrer l'activité des élèves (de danse et de percussions). Il répète plusieurs fois ce signal de début et de fin afin que les élèves puissent l'identifier sur les plans sonore et gestuel et régler leur action en conséquence. L'appel permet ainsi à Nabi de construire à l'intérieur de la séquence de percussions des modules. Ceux-ci constituent des unités de temps et d'activité dans lesquelles le collectif démarre, joue et termine ensemble. Un module peut alors être répété et/ou enchaîné avec autre chose comme tout ou partie du chant.



Nabi joue l'appel pour débiter un module.

Les élèves sont dans l'attente pour démarrer.

L'appel est également utilisé dans la danse pour indiquer le moment où il faut changer de « pas ». Dans ce cas, Nabi fait précéder ce signal d'un changement de rythme qui permet de se mieux se préparer en se donnant plus de temps. L'appel peut être remplacé par des onomatopées lorsque Nabi est dans une phrase d'explication dans laquelle il ne fait que marquer (esquisser) les actions à faire. A ce moment, Nabi vise essentiellement à rappeler aux enfants l'ordre dans lequel s'enchaînent les actions.

Par ce signal qu'il est le seul à pouvoir jouer, Nabi est ainsi le « maître du temps » : chaque action dure aussi longtemps qu'il ne donne pas l'appel pour terminer et à peine a-t-il provoqué cet arrêt qu'il peut les faire redémarrer. L'utilisation exclusive de l'appel par Nabi participe de la différenciation et de la hiérarchisation des rôles dans le groupe.

A partir du moment où les codes de départ et d'arrêt de l'activité collective sont installés, Nabi développe des variations en investissant un rôle de soliste lors des percussions collectives.

A la cinquième séance, Nabi établit un « programme » qu'il transmet aux enfants en signifiant chaque phase ou module par une explication ou des onomatopées ainsi que la façon dont elles se succèdent c'est à dire leur ordre. Ce programme enchaîne un morceau de percussion joué par Laurent et lui-même, le chant, puis un signal interactif de rassemblement, « Wassa Wassa » auquel les élèves doivent répondre en criant « Ouais », puis le rythme de base appris et joué collectivement par tous, qui débute et se termine par l'appel. Ce programme qui dure environ trois minutes est enchaîné sans arrêt. Il est repris trois fois lors de cette cinquième séance.

Chaque répétition, que ce soit pour la séquence de percussions ou de danse, fait apparaître une régularité dans les durées de chaque action (chaque pas en danse, chaque morceau de percussion en alternance avec le chant). La durée n'est jamais exactement la même du point de vue du chronomètre mais toujours relativement voisine.

Le programme ainsi établi est toujours repris selon le même ordre. Chaque module (percussions collectives, chant, percussions jouées par Nabi et Laurent) s'enchaîne selon un agencement temporel identique d'une séance à l'autre même si de nouveaux éléments viennent se greffer au début ou à la fin au fur et à mesure des séances.

2.2 L'expérience des élèves

Lors de la première séance, ils suivent les propositions de Nabi qui décide de la gestion du temps et des activités proposées. Mais dès la séance suivante, ils demandent par quoi ils commencent, témoignant bien de la distinction qu'ils opèrent entre la séquence de

danse et celle de percussions.

Lors de la première séance, les élèves sont attentifs à l'explication de l'appel et à sa mise en œuvre. Ils essaient de percevoir et de comprendre dans l'action car l'explication est très brève. Lorsque Nabi « joue » à les faire démarrer puis s'arrêter rapidement puis redémarrer avec l'appel, les élèves sont d'une grande vigilance notamment pour les arrêts car s'ils continuent à jouer alors que tout le monde a cessé, ils sont immédiatement repérés. Cela se produit quelque fois mais l'élève étourdi, bien que non sanctionné d'aucune manière si ce n'est pas le regard de l'ensemble du groupe sur lui, veille à ne pas reproduire sa « transgression ».

En ce qui concerne le démarrage par l'appel, la difficulté pour les élèves consiste à frapper leur premier coup au moment exact où Nabi le fait lui-même en immédiate succession à l'appel. En effet, de cette première frappe dépend leur concordance rythmique avec l'ensemble du groupe. Cette tâche nécessite pour eux d'intégrer la durée approximative de l'appel pour anticiper leur geste et faire coïncider leur frappe avec celle de Nabi. Lors des premières séances, beaucoup d'élèves fonctionnaient plutôt sur un mode réactif et se trouvaient souvent en décalage. Progressivement, ils semblent mieux gérer le temps de préparation que représente l'appel par l'état de tension et d'attente qu'il crée chez eux. Ainsi, au fur et à mesure des séances, la première frappe devient de plus en plus précise, s'effectuant pour tous exactement dans le même temps par une impulsion préparée par une mise en tension nerveuse. Cette attaque commune relève, comme pour la gestion du rythme, d'une modulation des états de corps très dépendante de la vigilance des élèves.



Les enfants et Laurent concentrent leur attention sur Nabi lors de l'appel qui termine une phase de percussions collective.

Extrait de verbatim de Sylvia (enfant sourde qui joue du tambour à côté de Laurent) lors de l'entretien.

Question : « Quand Nabi fait l'appel, ça sert à quoi ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « On ne lui a pas expliqué. »

Question : « Alors toi, qu'est-ce que tu fais avant, pendant ou après l'appel ? Qu'est-ce que tu joues ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « C'est pareil qu'un appel au téléphone. Elle attend que Nabi ait fini (l'appel) et elle stoppe. »

Question : « Alors c'est un signal ? »

Annick réagit ; en langue des signes « appel » se traduit de la même façon que « signal ». La question n'a donc pas de sens.

Question : « Pourquoi Nabi appelle-t-il tout le monde ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Pour que tout le monde entende et sache qu'il faut faire pareil...que tout le monde soit en groupe. »

Question : « Est-ce que tu le sens, tu le vois ou tu l'entends si tout le monde n'est pas ensemble, si quelqu'un démarre avant ou après ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Elle s'aperçoit de Laurent (se focalise sur) et ne fait pas trop attention aux autres. »

L'ordre d'enchaînement des modules de percussions et de chant est également un élément organisateur de l'activité des élèves. Le programme sur lequel Nabi débouche à la cinquième séance a été progressivement construit par l'association temporelle de ces modules : d'abord on chante le chant des récoltes puis on enchaîne sur les percussions collectives. Plus tard, Nabi rajoute une introduction c'est-à-dire un morceau de percussion joué uniquement par Laurent et lui-même. La récurrence de ces successions au fil des séances permet aux élèves de construire des liens qui ordonnent leur activité.

Extrait de verbatim d'Annagaëlle lors de l'entretien

Question : « Est-ce qu'il y avait un ordre pour enchaîner les percussions, le chant etc... ? »

Annagaëlle : « Oui. D'abord, il y avait le chant (elle le chante en entier de mémoire puis elle produit sur la table les frappes de percussion jouées par Nabi et Laurent qui suivent le chant) puis 'Wassa Wassa' – 'Ouais', 'Wassa Wassa' – 'Ouais', après on commençait...Nabi faisait l'appel et on commençait les percussions. »

Synthèse

La structuration du temps tout comme l'organisation de l'espace se fait par un découpage récurrent de la séance qui crée une habitude chez les élèves. Les séquences (danse et percussions-chant) sont reprises à chaque séance et bien identifiées par tous même si leur durée n'est pas toujours exactement la même.

Mis en place dès la première séance, l'appel devient le signal qui lance et cadre l'action collective et qui se substitue à la parole. Ainsi à la troisième séance, les élèves reprennent spontanément leurs instruments préalablement installés par Nabi, Laurent et moi-même. Nabi donne directement l'appel sans aucune explication ni accueil du groupe et l'activité de percussions démarre. Le temps de la séance est essentiellement un temps collectif orchestré par Nabi mais dont le groupe entier est le garant. Au-delà de la structuration temporelle, l'appel contribue à la distinction de deux entités au sein des acteurs en présence : Nabi a en effet un statut particulier de par sa maîtrise du temps collectif et sa possibilité de jeu autour du rythme de base. Le reste du groupe se différencie en créant progressivement une communauté par le partage de codes qu'elle s'emploie elle-même à faire respecter. Laurent occupe une place intermédiaire dans le sens où il appartient au groupe mais il peut quelque fois jouer en duo avec Nabi ou bien lui donner une réplique musicale sur sa sollicitation.

La répétition des actions selon le même ordre d'enchaînement ainsi que l'intégration des signaux (l'appel) par les élèves autorisent un espace de jeu entre Nabi et les élèves. Ainsi, un temps qui pouvait paraître strictement réglé par la structure proposée par Nabi se révèle être fluctuant en fonction de la façon dont les élèves jouent et s'engagent et dont Nabi le perçoit. Son activité se structure pas à pas au fur et à mesure des circonstances et des opportunités qu'il rencontre. Cette co-construction dynamique n'évacue cependant pas le fait que le cours d'action comporte une structure stable c'est-à-dire des séquences récurrentes. Le ressenti dans la façon dont se vit l'expérience collective est une donnée importante à laquelle Nabi accorde une vigilance particulière et qu'il est le seul à pouvoir prendre en compte de par l'organisation centralisée des rôles.

Ainsi, Nabi ajuste temporellement son activité de transmission en fonction de ses perceptions *in situ*. Cet ajustement situé est un élément culturel important de la musique et de la danse africaine. L'improvisation est en effet la modalité de pratique habituelle de la danse et de la musique dans un cadre bien défini et mettant en jeu une interaction très forte entre le soliste et le reste des musiciens et le soliste et le(s) danseur(s).

3. L'orchestration des rôles

De par son rôle privilégié dans la transmission de la musique et de la danse, Nabi devient le chef d'une organisation centralisée et hiérarchisée comprenant différents rôles.

3.1 Les interventions de Nabi

Dès le début, Nabi investit un rôle unique parmi l'ensemble des acteurs en présence. Il met en place des conditions qui lui permettent d'assurer un rôle de commande et de faire autorité auprès de l'ensemble du groupe. Mais au-delà de l'instauration de cette modalité centralisée de commande, il structure le groupe afin que chacun trouve sa place dans l'action collective.

Dès le premier contact, Nabi s'adresse aux enfants verbalement, corporellement, musicalement. Il devient le centre de leur attention car il gère le déroulement des activités dans une relation directe et privilégiée avec eux, ce qui renvoie les autres adultes en présence à un rôle périphérique. Nabi décide des activités proposées aux enfants, de leur ordre, de leur durée, de leur organisation spatiale, de leur mode de transmission sans s'appuyer sur la ressource que peuvent constituer les autres adultes en présence. Ceux-ci interviennent alors très ponctuellement en se glissant dans un rôle d'accompagnement et d'aide éventuelle aux enfants qui manifesteraient des difficultés. Annick assure, quant à elle, de façon permanente la traduction des informations orales communiquées par Nabi en langue des signes.

Lors de la première séance, dans l'activité de percussions, il attribue leur instrument aux élèves, détermine le moment où ils peuvent commencer à jouer, par la mise en rythme échelonnée et par l'appel. Enfin il décide de la disposition spatiale des instruments. Puis, dans les séquences d'interprétation collective, il occupe le rôle particulier du soliste. Alors que tous les autres, y compris Laurent, doivent jouer dans le cadre très défini du rythme de base, Nabi peut improviser selon son inspiration. Un mode d'organisation centralisée se construit assez rapidement dans lequel Nabi assure la plupart des actions de commande du groupe, l'assimilant au rôle du chef d'orchestre.

Cependant, si le pouvoir de décision à l'intérieur du groupe lui revient pour la plus grande part, la démarche de Nabi consiste davantage à structurer les rôles selon certains codes que de commander les individus. Ces codes révèlent la référence aux pratiques culturelles guinéennes et aux pratiques de mise en scène dans les spectacles.

Dans la séquence de percussion, Nabi organise sa transmission à partir de la mise en rythme étalonnée des instruments. La première ressource que Nabi utilise est l'activité de Laurent. Celui-ci assure le rythme de base sur lequel les djembés doivent impérativement se

caler. La responsabilité de la conservation et de la continuité de ce rythme de base est déléguée à Laurent qui veille à ce que les élèves jouant de ces instruments soient bien rythme. Laurent assure ainsi un rôle de « second » dans la transmission et devient un repère fort pour ces élèves. Mais, de par la responsabilité partagée d'assurer le rythme de base, les élèves qui jouent des djembés occupent un rôle particulier au sein du groupe. Ce rôle sera élargi par la suite aux enfants jouant des tambours droits. La première action de Nabi dans la transmission du rythme est ainsi de structurer le groupe de manière à ce que le rôle de marquage du rythme de base soit assuré car celui-ci va constituer le repère pour tous les autres instruments. Pour cela, il met en rythme les instruments de façon échelonnée en commençant par les djembés et les tambours droits ; ce n'est que lorsque cette pulsation est bien établie que les autres instruments peuvent jouer. Il s'établit ainsi une hiérarchie entre les différents instruments que Nabi conforte.



Après avoir mis en rythme les tambours, Nabi fait la même chose avec les krins pendant que les autres élèves attendent.

Cette organisation représente un élément culturel essentiel de la structuration des groupes de percussions africaines.

Extrait de verbatim de Nabi lors de l'entretien

Nabi : « Dans la musique, il y a toujours le « drum », c'est-à-dire trois tambours : un basse, un contre-basse et des aigüis. Laurent est le drumiste, c'est lui qui joue de ces trois tambours.

Il a un rôle très important, il fait la base de la musique, le tempo. Dès qu'il y a le tempo, la musique est là. Tout le monde sait là où il doit jouer. Avec les élèves, on a divisé les accompagnements. Là où il y a normalement une seule personne qui joue, on a divisé en trois pourvu que chaque personne joue un seul rythme. »

Le reste du groupe occupera un seul et même rôle dans la pratique des percussions, même si dans les pratiques guinéennes, les différents instruments renvoient à des différents rôles.

La structuration établie dès la première séance révèle ainsi trois rôles hiérarchisés : le soliste, les « drumistes », et les autres accompagnateurs.

En ce qui concerne le rôle du soliste, il revient à Nabi, lui seul ayant les compétences de l'occuper. Deux aspects seront soulignés par Nabi tant dans l'action que dans l'entretien. Tout d'abord, le soliste seul peut donner l'appel, c'est à dire faire démarrer, arrêter la musique ou changer de rythme. Ensuite, son interprétation doit permettre de produire une mélodie par improvisations.

Extrait de verbatim de Nabi lors de l'entretien

Nabi : « Le soliste, c'est celui qui fait l'appel. Ça commence la danse ou le chant ou la danse individuelle...Le soliste, c'est le seul instrument qui peut donner le signal. Il connaît là où il doit jouer ou pas. C'est en fonction de chaque rythme, il y a des temps où tu dois donner l'appel. Le soliste aussi il s'envole dans la musique...le soliste, lui, il met le miel et le sucre... pourvu que ce soit doux. »

Les trois rôles mis en place sont pour partie associés aux instruments et à leur disposition spatiale. Les tambours en particulier matérialisent le rôle de marqueur du rythme de base qui a une importance déterminante dans la pratique collective. D'une séance sur l'autre, Nabi reprend explicitement ces trois rôles. En revanche, le flou qui entoure la reprise des instruments à partir de la deuxième séance autorise un espace de liberté en ce qui concerne les élèves qui se les approprient. En effet, Nabi n'indique pas explicitement que chaque élève doit reprendre le même instrument, d'autant plus que des ajustements sont nécessaires par rapport aux nouveaux instruments apportés et aux élève(s) absent(s). Les rôles sont établis, ils doivent être occupés mais ne sont pas nominatifs. Concrètement, les élèves à

qui les tambours ont été attribués les reprennent spontanément, alors qu'en ce qui concerne les autres instruments, des changements ont lieu.

Il y a donc à l'intérieur de la structuration des rôles mise en place par Nabi un espace de liberté pour les élèves au moins lors des deuxième, troisième et peut-être quatrième séances. Nabi, quant à lui, fait une extension du rôle de commande dévolu au soliste au reste de ses actes de transmission.

Dans la séquence de danse, Nabi assure la transmission des pas à apprendre par la démonstration, s'installant là encore dans le rôle unique de celui qui sait donc qui transmet. Lorsqu'il ne danse pas pour ou avec les élèves, Nabi les observe en jouant du djembé accompagné par Laurent et les guide en comptant les temps. Lui seul peut, par l'appel, faire démarrer la danse et faire passer les élèves au pas suivant. Il maîtrise ainsi la durée de chaque pas. Lui seul gère également les indications à apporter, leur nature, le moment et la façon de les transmettre. La relation s'opère toujours entre celui qui dirige, Nabi et le groupe qui fonctionne pour cette séquence sans rôle différencié. A partir de l'introduction de la phase d'improvisation par deux (cf. La transmission de la danse-Les interventions de Nabi), le rôle de danseur se sub-divise en deux activités successivement occupées par tous. Il s'agit de danser en improvisant en duo pendant que les autres les soutiennent par des frappes rythmées sur les côtés de la scène

Si le groupe est divisé dans la danse en deux rôles principaux, les danseurs et les musiciens, l'activité de ces derniers se sub-divise également en deux : assurer la commande et les décisions, le rôle de (musicien) soliste, et assurer le rythme de base, le rôle du drumiste.

Au cours des séances, Nabi dissocie de moins en moins son rôle de transmission de la danse, notamment par démonstration, de celui de musicien. Il fusionne de plus en plus ces deux rôles en donnant des indications verbales et corporelles réglant l'activité dansée des élèves en même temps qu'il joue du djembé.

Schéma des rôles occupés pendant la séquence de transmission de la danse

Deux rôles principaux	
←	→
Les musiciens (Nabi et Laurent)	Les danseurs (tous les élèves)
Deux sous-rôles associés aux personnes : <ul style="list-style-type: none"> - le soliste (Nabi), également celui qui assure la transmission de la danse. - le drumiste (Laurent) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pendant la partie de danse collective</i> Rôle indifférencié pour tous les élèves • <i>Pendant la partie d'improvisation</i> Deux sous-rôles successivement occupés par tous: <ul style="list-style-type: none"> - ceux qui dansent en duo - ceux qui sont sur le côté de la scène

Les rôles de Nabi et de Laurent apparaissent sensiblement les mêmes sur les deux séquences de transmission. Nabi occupe alternativement différentes facettes de son rôle : l'organisation par rapport aux aspects spatiaux, temporels, matériels, la transmission du contenu rythmique ou gestuel, le jeu du musicien soliste. Laurent assure dans les deux cas le rythme de base, différent dans les deux séquences.

Les élèves dans le rôle des danseurs n'ont quant à eux pas de choix dans ce qu'il faut faire dans l'apprentissage de la danse collective des récoltes. Leur rôle étant indifférencié, ils peuvent en revanche choisir la place où ils souhaitent se mettre pour danser, dans le cadre de la structure spatiale imposée par Nabi, à savoir en lignes en quinconce. Dans l'improvisation, un espace de liberté leur est laissé quant à ce qu'ils veulent danser (pourvu qu'ils soient en rythme) et au moment de leur passage.

Que ce soit pour la séquence de percussions ou celle de danse, l'organisation des rôles proposée par Nabi se fait selon un mode centralisé et hiérarchisée dans lequel les élèves ont à trouver leur place. Nabi privilégie le fait de faire apprendre les élèves ensemble sur d'autres modes de transmission qui établirait des alternances des rôles différenciés (danseur et spectateur par exemple). Cependant, ainsi que nous allons le voir, les élèves s'organisent pour trouver et gérer leur espace de liberté dans le cadre des contraintes d'une structuration de

groupe où les rôles sont bien établis.

3.2 L'expérience des élèves

Très rapidement, le rôle de Nabi en tant que « chef d'orchestre » est bien identifié par tous, entendants et non-entendants et dans les deux séquences de transmission. Progressivement, ils s'organisent pour pouvoir toujours saisir les informations que Nabi est susceptible de donner par leur orientation corporelle, auditive et visuelle ainsi que nous avons pu le faire apparaître au cours de différents paragraphes (cf. L'activité rythmique ; L'activité scénique de Nabi ; L'activité orale de Nabi ; La danse). Nabi occupe bien pour eux un rôle central qui organise leur activité notamment par les commandes qu'il opère dans l'action à travers l'appel en particulier.

Cependant, dans la séquence de percussions, Laurent occupe un rôle aussi déterminant que Nabi pour les élèves jouant des tambours, tant sur le plan fonctionnel qu'affectif. Sa présence fédère le petit groupe qui l'entoure en posant explicitement sa façon de jouer comme un repère pour leur activité. Alors que les enfants n'ont pas une claire conscience du rôle de chacun dans le jeu des percussions, notamment s'il s'agit du même rythme pour tous ou pas, les élèves jouant des tambours développent un certain sentiment d'appartenance à cette famille d'instruments qui constitue un sous-groupe. Bien que tentant de calquer leur activité sur celle de Laurent, ils n'expriment pas le sentiment de considérer que leur groupe constitue une ressource pour l'activité des autres.

Extrait de verbatim de Sylvia lors de l'entretien

Question : « Est-ce que tout le monde joue le même rythme ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Elle ne sait pas. »

Question : « Est-ce que tu sais qui joue comme toi alors ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Laurent. »

Question : « Et qui d'autres encore ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Elle ne sait pas leurs prénoms mais les entendants qui jouent sur les gros djembés. »

Les élèves jouant des tambours valorisent ces instruments davantage pour leurs caractéristiques et les rapports qu'ils leur entretiennent que pour le rôle qu'ils occupent dans la pratique collective (cf. La médiation des instruments dans la transmission- L'expérience

des élèves). Non seulement ils n'exploitent pas l'espace de liberté que Nabi autorise quant aux changements d'instruments d'une séance sur l'autre, mais revendiquent de reprendre « leur » instrument. En fait, on s'aperçoit que ces instruments ont été attribués par Nabi essentiellement à des élèves leaders. Celui-ci a cependant manifesté le souci de réserver un ou deux de ses rôles sur cinq aux enfants sourds ou malentendants. Ce groupe d'élèves n'a donc pas joué d'autres instruments que les tambours alors que certains autres enfants ont essayé jusqu'à trois instruments, hors tambour, en cinq séances. C'est le cas notamment de Samantha.

Les élèves ne jouant pas des tambours pensent le plus souvent qu'ils ont le même rôle c'est-à-dire jouent le même rythme que les camarades situés dans leur entourage immédiat qu'ils aient ou non le même instrument qu'eux. Là encore, leur perception s'arrête à un sous-groupe d'instruments.

La place que ces élèves investissent au sein du groupe renvoie à une logique individuelle de curiosité poussant les plus hardis à essayer plusieurs instruments. Les autres se contentent de prendre à chaque séance l'instrument qu'on leur attribue. Ils semblent d'ailleurs moins engagés dans la pratique des percussions que les joueurs de tambours.

Dans les séquences musicales, la structuration des rôles par Nabi est un facteur lui permettant de mettre les élèves en situation de pratique collective coordonnée. Cette structuration n'apparaît cependant pas être pour eux un facteur réglant leur activité si ce n'est la perception du rôle particulier de Nabi. Au cours des premières séances, la définition des rôles ne se confondant pas avec leur jeu par des élèves identifiés, un espace de liberté apparaît que certains élèves exploitent de deux façons : la première en essayant plusieurs instruments, la seconde en se rassemblant par affinité. Les sourds qui ne jouent donc pas des tambours se regroupent pour pouvoir communiquer ainsi plus facilement ensemble. Le rôle le plus valorisé autour de Laurent revient cependant essentiellement aux leaders.

Dans la séquence de danse, l'activité des élèves est organisée en majeure partie par les informations apportées par Nabi (cf. La transmission de la danse- L'expérience des élèves, p.100). Cette modalité très centralisée de transmission leur en fait négliger le rôle pourtant déterminant de Laurent et les élèves n'y font pratiquement pas référence lorsqu'ils parlent de leur activité dansée. En effet, Nabi assure la transmission de la danse sans jamais faire explicitement le lien, sans doute évident pour lui, avec la musique. Aussi, plusieurs élèves

soutiennent qu'il n'y a pas de relation entre la musique et la danse. Le rôle de Laurent qui consiste à assurer le rythme de base sur lesquels les différents pas sont dansés, n'est ainsi pas perçu et donc pas utilisé explicitement comme une ressource par tous les élèves. Les observations montrent cependant que certains élèves ont un sens du rythme très aiguisé comme Juliette par exemple. La musique est vraiment un support organisateur pour eux sans qu'ils le rattachent explicitement au rôle de Laurent.

En revanche, le fait de danser la même chose tous ensemble, c'est-à-dire de jouer un rôle indifférencié, est bien repéré par les élèves. Cela leur autorise un espace de liberté par rapport à la place où ils souhaitent se mettre dans la salle et à s'organiser pour être dans la proximité des enfants avec qui ils partagent des affinités.

Le seul réseau de circulation d'informations « officiellement » mis en place par Nabi semble être une voie descendante unilatérale. En fait, les observations montrent que les élèves gardent une certaine autonomie en faisant fonctionner des réseaux informels dans lesquels ils communiquent verbalement, visuellement et gestuellement (particulièrement pour les sourds) entre eux.

Synthèse

L'autorité hiérarchique de Nabi dans l'organisation centralisée qu'il met en place est sans doute l'élément le plus visible pour l'observateur. Cette autorité fondée sur son personnage (cf. L'activité scénique de Nabi, p.60) ainsi que sur son histoire personnelle et culturelle est ici une forme particulière de l'autorité qu'incarne tout enseignant en tant que ressource privilégiée pour l'activité des apprenants.

La façon dont il fait vivre cette autorité est particulière dans la mesure où il instaure un « second » rôle d'une importance déterminante : celui de Laurent. Celui-ci tient spécifiquement à l'aspect culturel de ces pratiques de musique et de danse, à savoir la présence d'une musique vivante. Le fait d'apprendre en présence d'un ou plusieurs musiciens spécifie souvent la transmission dans le domaine des danses traditionnelles. En ce qui concerne la danse africaine, l'accompagnement par des percussionnistes représente un élément culturel fort qui participe sans doute activement à la co-construction des apprentissages par l'adaptation *in situ* de ceux-ci à l'activité des danseurs. Cet aspect n'apparaît pas dans nos résultats, ne l'ayant pas été explicitement sondé dans les entretiens et Nabi ne l'ayant pas mis en relief dans ses actes de transmission.

Dans les faits, Nabi opère une structuration des rôles afin que la pratique collective des

percussions avec les élèves en respecte les fondements culturels. Ceux-ci s'organisent autour des rôles fondamentaux du drumiste et du soliste auxquels se coordonnent les autres musiciens en fonction des morceaux ou chants joués. Nabi ne procède qu'à une attribution initiale de leurs rôles aux élèves. Cette dissociation entre l'établissement d'un rôle et son jeu par un élève laisse plus ou moins d'autonomie aux enfants pour se les répartir au cours des séances. L'exigence première de Nabi semble en effet être que tous les rôles soient occupés par l'ensemble des enfants, et plus particulièrement le rôle de drumiste c'est-à-dire celui de Laurent élargi à cinq élèves.

Cet espace de liberté autorise la mise en place de réseaux de communication fondés sur les affinités des élèves entre eux au sein du regroupement des instruments par catégorie. Cela peut constituer une ressource pour les maintenir engagés dans l'activité et pour suppléer aux défauts de compréhension des uns ou des autres. Enfin, certains vont profiter de cet espace de liberté pour essayer plusieurs instruments sans qu'ait été organisée une rotation des instruments, qui aurait été coûteuse en temps.

4. L'activité scénique de Nabi

La mise en scène de son personnage par Nabi est une ressource qui lui permet de solliciter l'attention des élèves créant ainsi les conditions de l'interaction dans les actes de transmission. Cette activité scénique participe également à renforcer certains aspects des éléments culturels qu'il transmet.

4.1 Les interventions de Nabi

Ce que nous dénommons « activité scénique » renvoie à deux aspects interreliés : d'une part, l'apparence physique sous laquelle Nabi apparaît aux élèves et d'autre part son activité corporelle lors des interventions. L'ensemble définit pour nous « le personnage ».

Concernant le premier aspect, Nabi apparaît comme un homme de belle stature, noir de couleur de peau, cheveux frisés et yeux bruns. Ces caractéristiques typiques qui impressionnent les enfants sont renforcées par le port permanent d'un bonnet particulier, aux motifs colorés, épousant la partie supérieure arrière de la tête. Ces premiers attributs manifestes en font d'emblée un personnage fort dans ce contexte d'enfants et d'adultes blancs à l'exception d'une élève, Juliette.



Nabi, un personnage fort

Dès ses premières interventions, Nabi se met en scène avec une théâtralité qui l'installe au centre des regards de l'ensemble des acteurs en présence. Lors de la première séance, il mesure à quel point son activité corporelle va être une ressource précieuse, particulièrement avec les sourds. En effet, après avoir expliqué verbalement ce qu'est l'appel, il s'engage dans une démonstration. Il produit les frappes rapides et répétées que sont l'appel à la fin desquelles Laurent et lui-même enchaîne le rythme qu'il veut transmettre aux enfants. Alors que les informations verbales ont été traduites depuis le début en langue des signes, une jeune élève sourde dit qu'elle n'entend pas l'appel. L'éducateur dit que si. L'élève pourtant très attentive a le regard inquiet. Nabi poursuit en amplifiant le geste de l'appel afin de rendre plus perceptible visuellement ce signal. Cette interruption très brève (quelques secondes) marque cependant Nabi qui va tendre à valoriser le jeu corporel dans son activité de transmission. Ce registre de communication prendra ainsi plusieurs formes dont la plupart ne seront pas spécifiquement destinés aux élèves sourds et malentendants.

Lors de la première séance, c'est une forme peu spectaculaire de son activité corporelle mais produisant néanmoins des effets sur les élèves que l'on peut observer. La façon dont il désigne les élèves pour leur attribuer un instrument est entourée de mystère. Sans explication, il s'approche d'un élève, lui indique en le touchant de se lever et l'installe à côté de Laurent avec un tambour. Cette manœuvre est reproduite avec différents élèves et différents instruments sous le regard interrogateur des enfants.

Puis, de la même façon, il dessine une croix sur une lame du balafon (sorte de

xylophone) sans explication avant de le donner à une élève et de lui indiquer de jouer sur son repère. Il se déplace par des déplacements souples, sans communiquer ni par la parole ni par le regard avec les élèves. Ce « personnage silencieux » crée des interrogations chez les enfants, n'ayant pas annoncé ce que l'on allait faire ni comment on allait s'y prendre. Aucun n'osera poser de question. Mais dès la semaine suivante, cette phase perd de son mystère car les élèves savent à quelle activité ces gestes conduisent et sont pour certains plus actifs en installant eux-mêmes leur instrument.

La relation qu'il vit avec Laurent, le percussionniste est également très implicite. Nabi ne lui commande jamais de jouer, ni le moment où il faut jouer. Les codes qu'ils ont établis dans le cadre de leur collaboration leur permettent de coordonner leurs actions sans explication ni indication très perceptible de l'extérieur. Les rythmes joués par Laurent, ses arrêts, ses reprises paraissent soutenir « naturellement » les actions de transmission de Nabi. Cette coordination qui entre dans le jeu scénique de Nabi n'est cependant pas vraiment perçue par les enfants largement occupés par leur propre activité d'apprentissage.

Mais Nabi développe également une activité scénique beaucoup plus extravertie, lors des séquences de danse et de percussions collectives et plus particulièrement au cours des phases pendant lesquelles il joue son solo. Alors, il s'autorise des prises originales de son tambourin, des façons de frapper qui font de ces pratiques particulières un véritable show au centre du cercle formé par les enfants. De ce point de vue, la structuration de l'espace qu'il opère contribue à favoriser son activité scénique et sa perception par les élèves.



Nabi joue son solo en tenant le tambourin entre les jambes.

Plus rarement, Nabi a dansé en improvisant un moment très court comme il aurait pu le faire dans le contexte d'une fête africaine. Alors, ses mouvements sont beaucoup plus vifs, acrobatiques et variés que lors des démonstrations de danse qu'il fait habituellement pour transmettre la danse des récoltes. Ces instants sont comme une parenthèse par rapport aux actes de transmission en même temps que Nabi atteste par là ses compétences de danseur et laisse imaginer aux élèves ce qui peut se vivre dans le contexte culturel africain. A ce moment, ce n'est plus Nabi le pédagogue mais Nabi le danseur qui se met en scène. Pour brèves et rares que soient ces prestations, elles n'en sont pas moins prégantes pour les élèves qui les saisissent au vol avant de reprendre leur propre activité.



Nabi dans une improvisation spontanée.

Nabi se compose ainsi un jeu scénique varié à partir des différentes facettes de son personnage. Par exemple, à partir de la troisième séance lorsque les élèves arrivent, il s'avance pour aller serrer la main à quelques élèves, souvent des sourds et malentendants. Plus âgés que les autres et ne pouvant pas adresser un « bonjour verbal » aux entendants, ces élèves saluent spontanément en serrant la main. Cet acte au départ à l'initiative de Nabi puis parfois sur sollicitation des élèves par la suite témoigne de sa prise en considération des élèves et ouvre la relation.

Lors des explications, Nabi soutient toujours son discours par son activité corporelle. Ainsi, lorsqu'il évoque des moments de vie africaine tels que l'appel ou la signification des

gestes de la danse, il conte plutôt qu'il n'explique. Son regard, ses gestes renforce ses propos et ouvre l'imaginaire des enfants en rendant présents ici et maintenant quelques fragments de vie(s) lointaine(s). Il développe volontairement avec les enfants une activité de comédien.

Extrait de verbatim de Nabi lors de l'entretien

Question (juste après la deuxième séance) : « Tu ne donnes pas beaucoup d'explications, est-ce volontaire ? »

Nabi : « Non, non, j'explique. Mais on n'a pas beaucoup de temps, donc pas de temps à gaspiller. Il faut que les élèves fassent l'effort de comprendre et d'être attentifs tout de suite et tout le temps. C'est aussi pour ça que je fais la comédie...pour les intéresser, maintenir leur attention. Quand tu viens en cours, tu peux pas faire la tête sinon ça va pas. »

Question : « Tu fais la comédie parce que c'est ta personnalité ou parce que c'est comme ça dans la culture africaine ? »

Nabi : « C'est ma personnalité mais c'est surtout pour intéresser les enfants. »

Enfin, dans ses actes de la transmission la danse, Nabi démontre souvent les gestes au départ entièrement c'est-à-dire comme il souhaite que les élèves les reproduisent puis au fur et à mesure de leur incorporation par les élèves, il esquisse seulement une partie du mouvement qui devient pour eux signe de la totalité. Ainsi, quand il met les élèves en situation de danser sans le réaliser en même temps qu'eux mais en jouant sur son djembé, il signifie avec un bras seulement le pas à effectuer et particulièrement au moment des changements. Son activité corporelle constitue à ce moment une ressource pour l'activité des élèves alors que dans les formes précédentes de son activité scénique, il s'agissait plutôt pour lui de capter et de maintenir l'attention des enfants.

4.2 L'expérience des élèves

Le personnage de Nabi, ses traits physiques comme son activité scénique, appelle chez les élèves respect, curiosité voire une certaine fascination. Ces attitudes sont autant de ressources utilisées par celui-ci pour obtenir l'attention des enfants et installer les interactions nécessaires à la transmission des éléments culturels.

Dès les premiers contacts, les élèves sont captés par le personnage. Ils ne discutent pas entre eux mais regardent et écoutent attentivement Nabi dans tous ses faits et gestes. Ils détaillent le personnage dans ses attributs les plus manifestes (couleur de peau, cheveux...) comme dans des éléments plus subtils telle que sa façon de marcher. Dans cette activité

perceptive, les élèves spéculent sur ce qui leur paraît être chez Nabi des indices d'africanité. La couleur de peau est un attribut trop simpliste d'autant plus qu'il y a dans la classe une enfant noire née en France, Juliette. C'est donc ce qui leur apparaît étrange, jamais vu, exotique qui devient signe de culture africaine ou peut-être ce qui correspond à la représentation qu'ils en ont.

Extrait de verbatim de Sophie lors de l'entretien

Question : « Qu'est-ce qui faisait africain pour toi dans ce projet ? »

Sophie : « Moi, j'ai vu que Nabi est Africain grâce à son bonnet. Il l'a pas eu en France...J'en ai jamais vu des comme ça en France... »

Extrait de verbatim d'Elisabeth lors de l'entretien

Question : « Est-ce que Nabi fait Africain pour toi ? »

Elisabeth : « Oui, les cheveux et on l'a vu en cassette vidéo. » (Une cassette vidéo montrant Nabi encadrant un stage de danse au Sénégal avait été passée aux élèves.)

Question : « Et si tu ne l'avais pas vu en cassette, tu ne croirais pas qu'il est Africain ? »

Elisabeth : « Si parce que comment il danse, sa coiffure...C'est comme Juliette, au début je croyais qu'elle était Africaine. Mais ce sont ses parents, en fait, elle, elle est Française. Mais Nabi lui est Africain...les djembés, la danse...Même si je l'avais connu de loin, j'aurais dit qu'il est Africain...comment il marche... »

Question : « Il ne marche pas comme nous ? »

Elisabeth : « Non, pas tout à fait...attends, je vais te montrer...je ne sais pas si je vais y arriver... »

Je commente alors qu'elle mime la démarche de Nabi : « Il a une démarche plus souple, un peu dégingandée...Il a donc une façon particulière de marcher ? »

Elisabeth : « Oui. »

Ce témoignage montre combien les enfants sont attentifs aux aspects physiques et scéniques de Nabi. Ceux-ci suscitent l'intérêt des élèves par leur exotisme et contribuent à construire pour les enfants le « personnage » de Nabi en tant que composition d'un certain nombre d'attributs de nature différente. Ce personnage est porteur d'africanité ce qui lui confère une authenticité et une légitimité au regard des éléments culturels qu'il transmet.

Extrait de verbatim de Sophie lors de l'entretien

Sophie : « Les danses, ça fait africain...Il (Nabi) a pas l'air de les avoir inventées, c'est rythmé...Je crois qu'il est vraiment Africain, je l'aime bien. »

En ce qui concerne son activité scénique à proprement parlé, les élèves se sont peu exprimés dans les entretiens qui ne les y invitaient pas directement. En revanche, les observations de terrain permettent d'évaluer l'impact de cette activité sur les enfants. Une attention quasi permanente de la plus grande partie des élèves sur Nabi tout au long des séances révèle combien l'activité corporelle de Nabi est une ressource pour eux. Selon des moments particuliers, cette attention s'est déclinée en d'autres émotions.

Les enfants ont ainsi été impressionnés à plusieurs reprises par ses démonstrations de danse qu'il s'agisse de la danse des récoltes ou d'improvisations spontanées dans lesquelles Nabi s'est quelque fois lancé. L'expression spontanée d'une élève après une démonstration en témoigne (cf. § Activité dansée- Les interventions de Nabi).

Souvent, les agissements de Nabi sans commentaires, notamment l'attribution des instruments lors des deux premières séances, ou le placement des élèves à des endroits particuliers ont provoqué des interrogations sur les visages.

Certaines démonstrations ont provoqué les rires des enfants mais peut-être davantage à cause des onomatopées qui les accompagnaient que de l'activité scénique de Nabi.

Au fur et à mesure des séances, les différents comportements de Nabi ont pris sens progressivement pour les élèves. Son activité corporelle a ainsi évolué vers des démonstrations partielles, des amorces de gestes qui déclenchent chez les élèves le comportement attendu. L'un des indicateurs de cette signification de l'activité corporelle de Nabi pour les élèves est la centration progressive des élèves sourds sur Nabi au détriment de leur regard sur Annick qui assure les traductions. Cette évolution vers un « codage » des comportements de Nabi n'a cependant pas évacué la part d'inédit dans son jeu d'acteur afin de maintenir l'attention des enfants.

Finalement, la première phrase de l'entretien d'Elisabeth révèle bien la considération des élèves pour Nabi.

Extrait de verbatim d'Elisabeth lors de l'entretien

Question : « Peux-tu me parler du projet du jeudi après-midi ? »

Elisabeth : « Le jeudi, je fais de la danse...avec un Monsieur qui s'appelle Nabi... »

Synthèse

Par son physique et son activité scénique, Nabi s'impose comme le personnage clef de la construction de l'activité collective à partir de la transmission d'éléments de culture africaine. Composé autour d'attributs de nature diverse qui lui donnent son authenticité, le personnage incarne pour les élèves la culture africaine qu'il a ainsi toute légitimité à transmettre. Fort de cet atout, Nabi développe un jeu scénique riche et varié visant à solliciter et maintenir l'attention des élèves en permanence.

En même temps que cette activité scénique permet d'établir la relation avec les élèves, elle devient progressivement signifiante pour eux et particulièrement utile aux enfants sourds. Associé aux autres ressources utilisées par Nabi et notamment l'activité orale et la structuration de l'espace et du temps, ce jeu contribue à faire de son activité corporelle un ensemble de repères perceptifs fédérant l'activité des élèves en action collective.

5. L'activité orale de Nabi

L'activité orale que Nabi développe met en jeu divers « langages » qui s'articulent entre eux et avec les autres ressources. Cette activité lui permet de fédérer l'activité des élèves en action collective et d'en construire des significations partagées.

5.1 Les interventions de Nabi

Dans ses actes de transmission, Nabi a recours à une activité orale qui se tisse très étroitement à son activité corporelle et qui joue sur des registres de nature différente. Nabi s'exprime en français, selon sa maîtrise de cette langue, mais également beaucoup par onomatopées ou expressions en « soussou », langue d'une région de Guinée et enfin introduit un chant en « soussou ». Sa démarche générale est de ne communiquer oralement que les informations nécessaires à l'action des enfants, qu'elles en concernent les aspects d'organisation ou de signification.

Nous proposons de détailler la première séance d'intervention de Nabi pour cerner en quoi cette activité est pour lui une ressource pour construire une action collective fondée sur la transmission d'éléments culturels.

Nabi commence son intervention avec le premier groupe par l'annonce de ce qu'« on » va faire : « voir les rythmes africains ». Puis il enchaîne en jouant avec Laurent différents rythmes. Cette manière de débiter en donnant une information verbale aux enfants

lui paraît finalement superflue puisqu'il s'en dispensera avec le deuxième groupe. Cette modification de l'entrée dans la séance se fait suite à l'expérience menée avec le premier groupe qui a applaudi spontanément et avec enthousiasme la prestation rythmique des deux musiciens. Manifestement, les enfants sont davantage touchés et impressionnés par les sons des percussions que par les mots qui, dans un premier temps, ne renvoient pas à grand chose pour eux sur le plan de la signification.

Après sa prestation, Nabi transmet succinctement quelques informations d'ordre culturel en précisant le nom d'un des rythmes joués, « djoulé » et son utilisation dans le contexte africain c'est-à-dire pendant les fêtes telles que les mariages, les baptêmes, etc... Cette activité orale de type informatif vise ici à permettre aux élèves d'accéder à la signification culturelle des pratiques de percussion qui leur sont proposées.

Il procède ensuite à l'attribution d'instruments aux élèves sans accompagner ses actes d'informations orales, puis il les fait démarrer. Après un moment de percussions collectives jouées en continu, il arrête les enfants et explique, là encore très brièvement, ce qu'est le soliste et son rôle particulier par rapport à tous les autres percussionnistes : donner par l'appel le signal de début, de fin et de changement de rythme. Nous dirons qu'il permet d'assurer la coordination des actions individuelles en action collective. Il situe globalement cette acte dans le cadre de la vie africaine en expliquant que, là-bas il n'y a pas de téléphone et que ce sont les djembés qui servent à transmettre les informations. C'est ainsi qu'on parle de l'appel. Nabi procède alors à une démonstration enchaînée par un morceau joué avec Laurent. Puis, après répartition de tous les instruments disponibles, suit un moment assez long de percussions collectives. Pendant ce temps, Nabi régule l'activité des élèves uniquement par des indications corporelles et met en œuvre plusieurs fois l'appel faisant ainsi démarrer puis s'arrêter les enfants. Les indications verbales ici fournies représentent les données minimales pour que cet acte particulier, l'appel, puisse donner lieu à interaction avec les enfants et ainsi fédérer leur activité. En même temps qu'il met en place un repère fonctionnel, Nabi transmet également un élément de culture musicale puisque toute pratique collective nécessite un signal de départ.

L'activité orale de Nabi reprend après la séquence de percussions par une interrogation en direction des enfants : « Vous connaissez wassa wassa ? » Sans vraiment attendre de réponse, il poursuit en donnant le sens général de l'expression : « C'est la joie ! ». Puis, il enchaîne en précisant comment il entend utiliser ces deux mots. Quand il dit « wassa wassa !! », les élèves doivent répondre « Ouais ! », de la même façon qu'en France si quelqu'un lance « Hip, hip, hip », tous répondent « Hourra ! ». Immédiatement, il clame

l'expression à laquelle les enfants apportent collectivement une réplique enthousiaste, y compris les sourds qui ne sont pas muets. Le processus de rassemblement fonctionne. Les cris des enfants se fondent en une seule voix. Pour cette première séance, Nabi ne réitère ce cri de joie que pour clôturer la séance. Les élèves apprécient ce rappel et y répondent avec le même enthousiasme. Utilisé ici comme moyen de réunir et de manifester son appartenance au même groupe, l'emploi de « wassa wassa » va se diversifier au cours des séances.

Le même principe est utilisé dans cette même première séance immédiatement après celui évoqué pour « wassa wassa » mais cette fois sans explication préalable. Nabi lance « Oooh !! », les élèves répètent en chœur, puis « Aaah !! » avec le même effet. Ces interpellations fonctionnent un peu comme une question : « Êtes-vous là ? » à laquelle les enfants répondraient « Oui, nous sommes avec toi ». D'ailleurs, lors des séances suivantes, Nabi utilisera ces expressions ou onomatopées à différents moments, comme pour s'assurer que les élèves sont toujours attentifs et engagés dans l'action. Lorsqu'il estimera que leur réponse est un peu faible, il dira qu'il n'a rien entendu prenant quelque fois Laurent à partie. Dans ces cas, il s'exclame à nouveau et les enfants redoublent l'intensité de leurs cris. Alors, il manifeste sa satisfaction devant cet acte qui soude le groupe.

Lors du déroulement de la première séance, Nabi introduit ensuite le chant (cf. annexe 2). Selon le même mode d'interpellation des élèves que pour « wassa wassa », il leur demande s'ils connaissent « Aboroumgo ». Sans attendre de réponse, il poursuit : « Ca veut dire : on danse » et sans détailler davantage, il propose aux enfants de chanter chaque phrase en reprenant après lui. Il fait ainsi chanter les élèves ensemble, puis en alternant un groupe puis l'autre, répétant patiemment en articulant. Pour cette activité orale, les sourds et malentendants ont des difficultés. La transmission de ce chant en soussou se fait ici selon le mode oral uniquement pour cette première séance, se rapprochant des conditions de transmission en Afrique mais ne peut donner lieu à aucune traduction en langue des signes.

Enfin, Nabi passera à la séquence de danse après avoir indiqué verbalement aux élèves de venir déposer leur instrument dans un coin de la salle. Puis, il les dispose en lignes en quinconce, en organisant cette disposition par une demande verbale qu'il double d'une activité corporelle de manipulation des élèves pour les placer au bon endroit. Il introduit cette activité aussi sommairement qu'il l'a fait pour le rythme djoulé. Sur l'interpellation devenue presque rituelle « Vous connaissez... ? », il les interroge à propos de la « tégréta » et situe immédiatement cette danse par son origine guinéenne, et le contexte de sa pratique, le moment des récoltes.

Puis il s'engage dans la démonstration de cette danse pour laquelle l'activité orale va se tisser très intimement à l'activité corporelle et à l'activité musicale. Ses indications soulignent les éléments essentiels nécessaires à structurer l'activité dansée des élèves dans une première approche. Il insiste, tandis que le corps le marque, sur la dynamique principale du pas « plié, tendu », son déroulement temporel par les comptes « 1, 2, 3, 4 », sur la latéralité « droit, gauche » et sur les directions « devant, derrière ».

Lors de cette première séance, Nabi pose l'architecture générale de l'usage qu'il va faire de son activité orale dans la transmission. Les différents registres sur lesquels il joue (explications verbales en français, expressions ou onomatopées, chant guinéen) visent à établir des codes communs permettant les pratiques collectives. Cette activité lui permet d'agir à différents niveaux.

L'usage de « wassa wassa » a pour objectif de créer chez les élèves un sentiment d'appartenance collective en même temps qu'il participe à l'instauration et au respect du rôle de commande de Nabi aux yeux de ces derniers. Lui seul peut en effet déclencher un comportement particulier chez les enfants par cette expression qui prend valeur de signal interactif pour eux.

Les informations d'ordre culturel qu'il transmet à propos de la danse ou des percussions constituent le cadre de référence partagé qui donne sens à leur action. Les activités dans lesquelles Nabi engage les élèves ne renvoient pas seulement à des savoir-faire mais sont également l'expression de modes de vie. En ce sens, ce que Nabi transmet s'inscrit dans une tradition qui en justifie les modalités et dont Nabi seul a connaissance. Ces informations, pour sommaires qu'elles soient dans la première séance, permettent non seulement aux élèves de construire un cadre minimal de signification à leur action mais aussi légitiment la posture hégémonique de Nabi dans la transmission.

Enfin, quelques indications verbales soutenues corporellement cadrent les aspects organisationnels tels que la gestion de l'espace, du groupe, des répétitions.

Du point de vue quantitatif, lors de la première séance, cette activité se limite aux repères les plus nécessaires pour établir l'architecture de base des interventions. L'extrait qui suit révèle la place que Nabi attribue aux explications dans sa démarche de transmission. On perçoit bien que, pour lui, l'enseignant fait d'abord ses preuves en permettant aux élèves d'accéder à des savoir-faire, c'est-à-dire dans l'action, plutôt qu'en leur transmettant des connaissances déclaratives.

Nabi : « Il faut essayer d'intéresser les élèves. D'abord, on fait. Et quand ils ont acquis, qu'ils maîtrisent une partie, on leur explique à quoi correspondent les gestes dans la danse et le chant aussi. Mais pas avant. Sinon, ils t'écoutent pas trop. »

Au cours des séances suivantes, la combinatoire des différentes modalités d'oralité est reprise selon la trame générale installée. Certaines évolutions apparaissent cependant.

Une attention particulière aux enfants sourds l'amène quelque fois à s'adresser à l'un ou l'autre plus particulièrement sur des aspects organisationnels en chuchotant et en articulant avec exagération un contenu verbal sommaire. Cette activité mi-verbale, mi-corporelle s'appuie explicitement sur l'hypothèse que ces élèves peuvent lire et décoder les mots sur les lèvres et à partir d'indications corporelles. Globalement, les élèves sont surtout touchés par le fait qu'il s'adresse à eux en particulier. Leur compréhension de la situation se fait habituellement à partir d'un ensemble d'indices (action des autres camarades, organisation du groupe, l'éventuelle traduction d'Annick...).

En ce qui concerne le chant, Nabi perçoit les difficultés que représente son apprentissage uniquement sur le mode oral et particulièrement pour les élèves sourds et malentendants. Il double ainsi son activité orale de l'écriture du chant au tableau. Manifestement, cette transcription écrite du chant est une première car il demande à Laurent pour certains mots si ce qu'il dit correspond bien à ce qu'il a écrit. Nabi utilisera ce support en indiquant de loin aux élèves que le chant est écrit mais privilégiera quant à lui l'oralité pour le transmettre. Annick et Christine, expertes dans l'utilisation pédagogique des différents supports, se placent l'une ou l'autre spontanément au tableau pour indiquer en suivant du doigt le déroulement du chant au fur et à mesure que Nabi le chante, à la manière du karaoké.

Dans un autre registre, il y aura de la part de Nabi des interventions, certes peu nombreuses, rappelant à l'ordre les élèves qui se dispersent. Etant mis en confiance par la reprise des séquences et des contenus, certains élèves sont moins attentifs. Nabi garde, quant à lui, ses exigences de concentration vis-à-vis des enfants dans la mesure où l'action collective nécessite de l'écoute et de la vigilance pour réagir ensemble aux différents signaux que constituent l'appel, « wassa wassa », etc...

D'autres onomatopées ou terme soussou sont introduits et associés à des actes particuliers. « Piloua » signifie l'entrée des élèves sur scène depuis les coulisses dans la danse. La première fois que Nabi produit cette onomatopée, elle advient dans la spontanéité de

l'action. Démontrant corporellement la façon particulière qu'il propose aux élèves de sortir des coulisses, le son accompagne comme naturellement le geste. Il le soutient, le renforce et traduit l'aspect vibratoire des mains dans le déplacement. Les élèves sont d'abord amusés par cette onomatopée. Par la suite, Nabi l'associant systématiquement à la même action, cette expression permet de la déclencher sans autre indication. Elle fait signe pour les élèves.

Selon le même processus, Nabi associe «pipipipilipipi » aux frappes de percussion de l'appel pour changer de pas dans la danse. Il utilise ainsi soit les deux signaux associés (oral et musical) soit uniquement l'onomatopée lorsqu'il démontre sans musique. Quelques fois, il remplace cette expression par « cacao, chocolat, café ». Lors de la cinquième séance, il précise cette équivalence.

Extrait de verbatim de Nabi lors d'une séance

Nabi : « L'appel, on n'oublie pas...C'est comme cacao, chocolat, café. En soussou, « pipipipilipipi », c'est ça. Si on veut traduire, c'est ' cacao, chocolat, café' . »

Mais au-delà de leur fonction de signal dans l'action, les « correspondances orales » des actes leur donnent une existence au-delà de leur temps de réalisation de par la possibilité d'évocation et de rappel qu'elles permettent. Ainsi, ces onomatopées ou expressions contribuent à réifier l'action qu'elle signifie. Ceci a deux implications dans le processus de transmission conduit par Nabi. Tout d'abord, les actes prennent valeur d'éléments à part entière dans le contenu transmis. Ainsi, « wassa wassa » qui n'était au départ qu'une ponctuation dans la séance devient l'un des éléments du programme établi par Nabi, en tant que liaison entre le chant et la danse. L'évocation des actes, même par onomatopées, rend possible leur agencement en programme et ainsi leur planification et leur anticipation.

L'activité orale contribue ainsi à permettre de dépasser l'immédiateté de l'action pour l'inscrire dans un projet. Cette dimension est renforcée par Nabi qui justifiera par deux fois ses interventions en regard du spectacle de fin de projet.

Extrait de verbatim de Nabi lors d'une séance

Nabi (au cours de deuxième séance, après avoir sollicité l'attention d'élèves qui se dispersaient) : « Il faut faire bien comme il faut...car après pour le spectacle, il ne faut pas que les papas et les grand-mères , ils se disent que les enfants, ils savent pas leur rôle... »

5.2 L'expérience des élèves

Les observations des séances montrent que les communications verbales de Nabi concernant les aspects d'organisation produisent chez les élèves un premier niveau d'effet. Cependant, elles nécessitent souvent d'être doublées d'une explication supplémentaire et/ou des indications corporelles pour structurer l'activité des enfants, notamment lors des premières séances. Par exemple, les élèves ne comprennent pas tout de suite l'indication spatiale « en quinconce » ni le terme de « coulisses ». Par la suite, la reprise des mêmes organisations de groupe, d'espace, d'action désignées par les mêmes termes conduit à ce que ces indications verbales, prenant une fonction de rappel, deviennent opérantes pour structurer l'activité des élèves.

Les onomatopées apparaissent comme des ressources importantes pour l'activité des élèves tant sur le plan de l'action, de la relation que des significations. Ainsi, comme nous l'avons vu « wassa wassa » fonctionne tout de suite lors de la première séance. Lorsqu'on s'intéresse au sens de l'acte et du terme pour les enfants, les trois aspects sont évoqués :

- il s'agit d'un signal interactif donné par Nabi auquel les enfants répondent « Ouais »
- c'est également un des éléments du programme musical et du programme de danse
- c'est enfin un cri de rassemblement et de joie que les enfants accompagnent d'ailleurs de manifestations corporelles de victoire.



« Quand Nabi dit « Wassa wassa », on répond « Ouais ! »...

C'est pareil que gagner ». Sylvia

Extrait de verbatim d' Elisabeth lors de l'entretien

Question : « Quand fais-tu ' Ouais !' ? »

Elisabeth : « Quand Nabi dit ' wassa wassa !', nous on fait ' Ouais !' »

Question : « Est-ce que tout le monde dit ' Ouais !' ensemble ? »

Elisabeth : « Oui. »

Question : « Tu ne peux pas dire ' Ouais !' quand tu veux ? »

Elisabeth : « Non, seulement quand Nabi fait ' wassa wassa !', nous tous on fait ' Ouais !' ».

Extrait de verbatim de Sophie lors de l'entretien

Question : « Parle-moi de ' wassa wassa !' »

Sophie : « Nabi disait ' wassa wassa !' et nous tous en chœur on criait ' Ouais !' »

Question : « Pour toi, ça veut dire quoi ' wassa wassa !' ? »

Sophie : « Ca veut dire qu'on est tous ensemble réunis, mais on forme...peut-être pas une famille dans la réalité...Mais ' wassa wassa' c'est qu'on peut faire...c'est comme former une famille, une petite ou une grande..., inviter des tas de gens à partager... »

Extrait de verbatim d'Annagaëlle lors de l'entretien

Question : « Qu'est-ce que c'est pour toi ' wassa wassa !' ? »

Annagaëlle : « Joie, bonheur, rencontre. »

En ce qui concerne les informations relatives aux aspects culturels de la danse ou des percussions, les enfants ont globalement saisi les significations que les actions ont dans le contexte de la vie africaine (cf.§ La transmission de la danse- L'expérience des élèves). Quelque fois, se mêlent dans leur interprétation différents aspects qui ne sont pas très clairs pour eux, entre la signification culturelle des actes et son sens dans l'action.

Extrait de verbatim d'Elisabeth lors de l'entretien

Question : « Qu'est-ce qui faisait africain pour toi dans le projet ? »

Elisabeth : « La chanson, la danse, les djembés...leur téléphone, c'étaient les djembés...En faisant le téléphone, ça fait cacao...(hésitations)...au lait...normalement tout le monde écoute et après on répond. Le djembé dit normalement « cacao au lait », deux fois...je crois... »

Enfin, le fait de pouvoir nommer les différents éléments transmis et de pouvoir les intégrer dans un programme est bien perçu par les enfants qui en réalisent, à la cinquième séance, un en danse et un en percussion après que Nabi les ait rappelés verbalement et quelque peu corporellement. Les élèves peuvent énoncer verbalement ces programmes dont ils conçoivent intellectuellement les éléments qui le composent tout comme son ordre de déroulement. (cf. La structuration temporelle- L'expérience des élèves).

Les enfants sont également sensibles aux informations transmises par Nabi visant à inscrire l'immédiateté de leur activité dans un spectacle à venir. Ces projections déclenchent chez les élèves un état d'inquiétude plus ou moins important. Ils témoignent de leur conscience de finalité de l'action en cours et de ses implications sur le travail à fournir et la maîtrise à obtenir.

Extrait de verbatim de Denis lors de l'entretien

Question : « Tu me parles du public, mais pour l'instant il n'y en a pas... »

Denis : « Ca va arriver. »

Question : « Ca te fait souci ? »

Denis : « Oui...J'ai pas envie de faire de bêtises, après le public, ils vont dire « Hou !!! »... Je n'aime pas. »

Synthèse

L'activité orale de Nabi se compose d'indications verbales en français et en soussou ainsi que d'onomatopées qui se tissent souvent étroitement à son activité corporelle. Cette activité apparaît comme une ressource pour la co-construction de l'« être ensemble » dans la pratique de percussion et danse africaines. Cette construction s'appuie sur des expressions orales qui, au cours des séances, prennent valeur de signal et de repère dans l'action pour les élèves. Nabi peut ainsi à travers ces injections orchestrer l'activité des élèves c'est-à-dire coordonner les actes individuels en action collective.

L'activité orale est également le moyen d'évoquer le non actuel, ce que Nabi fera selon deux orientations. La première lui permet de construire avec les enfants un cadre

minimal de significations partagées quant au contexte culturel d'où les pratiques transmises émanent. C'est permettre aux élèves de saisir à travers les pratiques artistiques une partie des modes de vie guinéens.

La deuxième les projette dans un avenir encore lointain au moment de la première série d'interventions de Nabi. L'inscription de leur activité dans le projet de spectacle ne relève pas de la virtualité pour les élèves mais finalise leur engagement.

L'activité orale de Nabi constitue donc une ressource déterminante tant pour la structuration de l'action des élèves que pour le sens qu'ils lui attribuent sur le plan culturel.

6. La médiation des objets dans la transmission

L'usage des instruments par Nabi lui permet, outre d'installer les élèves dans une activité de percussions, de rendre visible la structuration hiérarchisée des rôles : le sien, mais également celui des drumistes et enfin celui des autres accompagnateurs. Le contact et la pratique des instruments conduisent les élèves à l'incorporation d'éléments culturels africains tels que les gestes traditionnels de percussions et leurs significations.

6.1 Les interventions de Nabi

La présence des instruments tout comme l'usage que Nabi et Laurent en font dès les premiers contacts avec les enfants ont plusieurs implications en regard des contenus à transmettre.

Ces objets révèlent et sont porteurs de plusieurs aspects culturels. Nabi avait été initialement sollicité par Christine pour ses compétences de danseur chorégraphe, la demande étant d'initier les élèves à la danse africaine. Cette pratique se déroulant traditionnellement sur de la musique vivante, c'est-à-dire jouée par les musiciens nécessairement présents, Nabi ne conçoit pas le projet sans faire également pratiquer les percussions aux élèves. Cette activité peut être considérée comme l'une des facettes incontournables de ce à quoi renvoie le terme danse dans cette culture. La présence des instruments témoigne donc d'un certain rapport entre la musique et la danse dans les pratiques africaines.

L'usage que Nabi et Laurent font de ces objets les authentifie comme musiciens. L'accueil qu'ils proposent aux enfants avec des morceaux rythmés les légitime et plus particulièrement Nabi dans le rôle de celui qui va transmettre un savoir-faire dont il fait la démonstration. Celui-ci joue sur un seul tambour, un djembé, par contact direct des mains sur l'instrument. Il s'agit d'un tambour composé d'une peau tendue sur une base de bois à forme

cintrée qu'il tient entre ses jambes. La relation qu'il établit avec l'instrument est assez intime et l'activité rythmique que cet objet appelle en fait sa première et indispensable ressource.



L'intimité de la relation de Nabi avec son djembé

Laurent joue quant à lui sur trois tambours, le dundun, le sang-bang et le ken-keny, en utilisant deux baguettes. Ces tambours produisent des sons de différentes hauteur : le dun-dun est le plus grave, le sang-bang le médium et le ken-keny le plus aigu. Ces tambours ont une base en bois droite et reposent sur le sol. Lors de leur démonstration initiale comme lors de la danse, Laurent en joue assis sur une chaise alors qu'il en jouera debout lors des séquences de percussions collectives.

Lorsque Nabi désigne les enfants pour leur attribuer un djembé ou un tambour, il marque par là son autorité sur les élèves désignés. Ceux-ci s'exécutent en effet sans discuter ni manifester leur souhait par rapport à tel ou tel autre instrument. L'attribution de ceux-ci après désignation individuelle des élèves affiche les choix incontestés de Nabi, attestant son rôle de commande dans l'organisation matérielle de la séance. En fait, l'attribution des instruments et la mise en situation des élèves lui permettent de matérialiser les différents rôles qui structurent l'activité de percussion plutôt que l'exercice d'un contrôle sur chaque individu. (cf. La structuration des rôles).

Nabi et Laurent posent d'emblée deux rôles à travers l'utilisation qu'ils font respectivement du djembé et des tambours lors de l'accueil des enfants. Ces rôles centraux,

celui du soliste et celui du drumiste contribuent à conférer à ces instruments une place particulière dans la pratique collective. Leur importance est renforcée par Nabi qui les distribue aux enfants en premier, qui les met en rythme également en premier et qui « menace » exceptionnellement les élèves inattentifs d'attribuer leur instrument donc leur rôle à quelqu'un d'autre. La hiérarchie des rôles est matérialisée par les différentes catégories d'objets.

Au cours des séances, Nabi s'appuie sur les instruments pour apporter de nouveaux éléments de culture africaine. En effet, ces objets africains, rapportés de Guinée et du Sénégal sont traditionnellement utilisés dans les villages. Ils ont été fabriqués artisanalement avec les matériaux disponibles sur place. Nabi appuie ses propos en prenant l'exemple des tambours qui sont composés de segment de tronc d'arbre et de peau de vache tendue. Les krins sont également formés par des troncs d'arbre creusés. Chaque objet est unique et porte l'empreinte de la main qui l'a façonné comme tout objet artisanal. Les instruments sont ainsi les médiateurs de connaissances culturelles dans la mesure où ils sont porteurs d'indications sur les gestes qui les ont produits, le contexte qui en a permis l'émergence et l'usage qui en est fait. La transmission de ces aspects à travers les propos de Nabi et la pratique instrumentale contribue à la co-construction d'un champ de significations partagées.



Les krins sont façonnés dans des troncs d'arbre creusés.

L'usage des instruments que Nabi propose aux enfants est bien défini. Il ne s'agit pas pour les élèves de découvrir l'objet selon leur propre curiosité ou leurs propres

expérimentations. En cadrant dès la première séance l'usage que les élèves doivent faire des instruments, Nabi utilise ceux-ci pour matérialiser son autorité dans la transmission. En effet, l'usage que les enfants font de leur instrument révèle le respect des consignes et l'inscription de leur activité dans les propositions de Nabi et les modalités d'action collective qu'il construit.

Enfin, les instruments sont tous « à frapper ». Cet aspect précise la catégorie musicale culturelle prédominante en Afrique : les percussions. Mais au-delà de cet aspect, cette caractéristique des instruments génère un type d'activité corporelle particulière chez les percussionnistes, marquée par la rythmicité du geste. Le geste de frapper nécessaire pour produire le rythme voulu se traduit visuellement par une certaine dynamique corporelle commune aux différents instruments utilisés. Bien qu'en fonction de la taille de l'instrument l'engagement corporel ne soit pas le même, le geste rend visible l'activité rythmique des élèves comme celle de Nabi et Laurent et constitue ainsi une ressource dans la transmission.

6.2 L'expérience des élèves

Le premier contact des enfants avec Nabi et Laurent les place d'emblée en présence des instruments, les tambours en particulier, et de l'usage que les deux musiciens en font. Cette situation est riche de stimulations : les objets sont nouveaux pour la plupart des enfants, l'activité corporelle de Nabi et Laurent est engagée et les sons produits sont intenses. Les objets permettent aux deux intervenants de développer une activité qui sera la première médiation entre eux et les élèves. Ces derniers sont d'ailleurs impressionnés par leur habileté et la musique qui en est issue.

Puis, un par un ils sont désignés par Nabi pour prendre possession d'un instrument et en jouer selon ses indications. Ils semblent assez intimidés mais également assez heureux d'être choisis, car l'attribution de l'instrument leur donne une place dans le groupe : la possession de l'objet rend visible aux yeux de tous qu'ils jouent un rôle dans la pratique collective. Lors de cette première séance où il n'y a que dix instruments disponibles pour dix-sept élèves, ceux-ci permettent d'identifier les élèves qui constituent le collectif des percussionnistes et de les différencier des autres. Ces derniers, pourtant incités à frapper le rythme dans leurs mains, ne sont pas impliqués de la même façon que ceux qui disposent d'un instrument. L'objet contribue à créer un sentiment d'appartenance. Ainsi, lorsqu'il leur faut céder leur instrument à ceux qui n'en avaient pas, ils ne manifestent pas explicitement leur regret car ils connaissent bien le principe de la rotation des objets et/ou des tâches à l'école.

Mais, certains visages laissent apparaître des moues.

A partir de la deuxième séance, tous les élèves ont un instrument. Ils apparaissent relativement centrés sur celui-ci, que ce soit dans le temps que Nabi consacre à les mettre en rythme ou dans la pratique collective. Lors de la cinquième séance par exemple, une élève joue en testant les différents sons que produit son instrument, un krin, lorsqu'elle frappe à différents endroits. De ce point de vue, la variété des possibles n'est pas la même selon les instruments. C'est un des éléments qui conduit une élève à valoriser le djembé.

Extrait de verbatim d'Annagaëlle lors de l'entretien

Annagaëlle : « Je joue du djembé et c'est l'instrument que je préfère. »

Question : « Pourquoi ? »

Annagaëlle : « Parce que j'aime bien taper avec les mains, déjà...Et puis, parce qu'avec le djembé, tu peux faire plusieurs sons. Sur les bords, ça fait assez aigu et sur le milieu, ça fait assez fort... »

Question : « Grave, tu veux dire ? »

Annagaëlle : « Oui, voilà. »

Les caractéristiques de l'instrument attribué, (sa taille, ses sons, sa forme) déterminent le rapport corporel de l'élève à celui-ci, à travers les gestes, leur amplitude, leur variété et la tenue de l'objet. Les élèves qui jouent des gros instruments, quatre ou cinq élèves par groupe, en sont ravis et ne voudraient pas en changer. Les raisons explicites qu'ils évoquent sont : le fait de jouer assis sur une chaise, pour les djembés, alors que les autres sont assis par terre ou debout. Cette position pour jouer leur donne une « assise » et une place dans le groupe. Elle leur procure en effet à la fois un certain confort physique mais aussi une position symbolique liée d'ailleurs davantage à la valorisation qu'en fait Nabi et à la proximité de Laurent qu'au rôle particulier qu'ils jouent dans le maintien du rythme de base, repère pour les autres instruments. Le fait d'avoir un rapport direct avec les mains sur l'instrument est aussi un facteur de plaisir alors que la plupart des autres instruments se jouent avec une baguette comme média. Enfin, l'engagement physique nécessaire est plus important que pour les petits instruments. A la fin des séquences de percussions, les élèves manifestent quelquefois qu'ils ont un peu mal aux mains ou aux épaules. Et en ce qui concerne les élèves sourds et malentendants, l'intensité des sons produits par les tambours ainsi que la sensation des vibrations dans le corps sont pour eux des facteurs importants de valorisation de ces

instruments.

Extrait de verbatim de Florian (qui joue du petit tam-tam mais qui a essayé le djembé à l'issue du cours et qui préférerait jouer de cet instrument) lors de l'entretien

Question : « Pourquoi préfères-tu le grand tam-tam (djembé) ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Parce que le petit, il n'a pas de place pour taper et qu'il aime mieux quand il peut taper fort. »

Question : « Tu aimes taper fort parce que ça te permet d'entendre ou parce que c'est le geste de taper qui te plaît ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Les deux. Avec le gros, on a toujours les pieds par terre et on sent les vibrations. Après ça monte dans le corps. »

Parmi les élèves qui jouent des petits instruments, certains s'en accommodent bien comme Denis, qui à l'inverse de Florian, préfère son petit tam-tam à un gros. Bien que les uns et les autres ne l'évoquent jamais explicitement, le rôle primordial attribué aux tambours dans la pratique collective est un facteur qui pèse dans leur attirance pour tel ou tel instrument. Ainsi Denis montre un souci permanent de bien faire, une peur de « faire des bêtises » et reconnaît se tromper quelquefois. Son instrument et le rôle secondaire qui y est attribué lui conviennent assez bien. En revanche, Florian qui répond à beaucoup de questions de l'entretien par des rythmes joués sur la table et qui estime ne jamais se tromper en percussions, se serait bien vu un « gros tam-tam » et donc un rôle plus important dans le groupe.

Enfin, les objets sont perçus par les enfants comme porteurs d'africanité bien que la plupart d'entre eux ne puissent pas les nommer. La dimension culturelle des instruments est davantage incorporée à travers les gestes que les enfants s'approprient plutôt qu'à travers des informations livrées par Nabi sur les propriétés des objets, y compris leur nom.

Extrait de verbatim d'Elisabeth lors de l'entretien

Question : « Est-ce que les instruments, ça fait africain pour toi ? »

Elisabeth : « Oui, sauf les maracas. Ceux qui font africain, c'est ...tu sais, le piano avec les boules dessous (elle évoque le balafon), les djembés, les gros tambours que Laurent avait

pris, les deux petits trucs de Sylvia et Carole. Mais, il y en a qui ont eu des petits trucs français : les maracas, le truc de la vache... »

Question : « Les cloches, tu veux dire. Ca fait plutôt auvergnat pour toi ? Tu penses que ce n'est pas africain ? »

Elisabeth : « Si, car j'ai vu des cloches dans un magasin ici, elles étaient jaunes, tandis que celles-là elles sont noires. »



La cloche ou le « truc de la vache » pour Elisabeth...

Synthèse

Les premiers contacts des enfants avec instruments sont entièrement gérés par Nabi. Ces objets lui permettent de renforcer son autorité en même temps qu'il tend à leur conférer un caractère sacré : il agit dans le mystère de ceux qui sont « initiés » ; l'instrument doit faire l'objet d'un usage bien défini par lui-même et pour lequel tout autre serait de l'ordre de la transgression par rapport à des règles qui se vivent et s'intègrent plus qu'elles ne s'expliquent. L'objet est ainsi un média pour Nabi pour façonner les enfants aux usages culturels des percussions mais aussi des modalités de transmission pour lesquelles Nabi ne délègue pas. La désignation des enfants par Nabi lors de la première séance fait ainsi de ceux qui sont interpellés des « élus ».

Nabi utilise également les objets pour structurer les différents rôles. Il établit une hiérarchie entre ceux-ci et donc entre les instruments auxquels ils sont associés. D'ailleurs les élèves à qui les tambours ont été attribués les reprennent avec empressement à chaque séance,

témoignant par là de la valorisation qu'ils accordent à ces instruments. Les enfants situent ainsi leur place fonctionnelle et symbolique dans le groupe à travers l'objet qu'ils « possèdent ».

Enfin, les instruments, issus des matériaux disponibles en Afrique et façonnés artisanalement, sont porteurs d'éléments culturels matériels et symboliques.

7. L'organisation de l'espace

La façon dont Nabi organise l'espace, le sien et celui des élèves, participe à la construction de repères collectifs. Ces derniers visent à favoriser à la fois l'acte de transmission et son contenu « l'être ensemble ».

7.1 Les interventions de Nabi

Lors de l'accueil c'est-à-dire le premier quart d'heure de la première séance, Christine fait asseoir les enfants près de Nabi et Laurent, eux-mêmes installés derrière leurs tambours. Cette disposition regroupée, qui ne permet pas aux enfants de pratiquer les percussions ni la danse est associée à leur rôle ponctuel de spectateur. Cette répartition dans l'espace ne durera que le temps de l'écoute initiale de la musique jouée par les deux artistes. Elle ne sera jamais reprise par Nabi lors de ces interventions, pas plus que les enfants ne seront de nouveau en position de spectateurs.

Pour la suite de la séquence de percussions, au fur et à mesure qu'il attribue les instruments aux élèves, il les installe sur trois quarts de cercle, dos aux murs de la salle, orientés face au centre de la salle formant une disposition en U. Lors des deuxième et troisième séances, les instruments sont installés par Nabi, Laurent et moi-même avant l'arrivée des enfants, qui rejoignent alors l'instrument dont ils avaient joué la semaine précédente et qui détermine leur place dans la salle. Les repères que Nabi installe progressivement mettent en convergence plusieurs éléments : l'instrument assigné à chaque élève qui est toujours installé à la même place dans la salle, la disposition relative et le rôle des différents instruments regroupés par catégorie et l'espace de déplacement autorisé à chacun.

La disposition en U libère ainsi une place importante au centre de la pièce où Nabi est le seul à se déplacer. Cette configuration le rend visible aux yeux de tous les élèves ce qui contribue à l'installer et le conforter dans le rôle central particulier qu'il occupe (rôle de soliste et rôle de celui qui assure la transmission).

Dans le déroulement de la séance, Nabi sollicite les tambours en premier : il s'approche d'eux en jouant sur son tambourin le rythme de base assuré par Laurent, situé entre les djembés et les autres tambours. Puis, il se déplace vers le balafon, refait la même opération et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves jouent. Le déroulement de son trajet dont le point de départ est toujours associé à la mise en rythme des tambours contribue à construire et à renforcer la hiérarchie des rôles et des instruments. En conjuguant le point d'initiation de sa circulation avec l'installation de la trame rythmique de base, Nabi inscrit dans l'espace l'ordre fonctionnel et symbolique de participation des instruments à l'interprétation collective. Les tranches d'espace visualisent pour les enfants des strates sonores qui ont chacune des fonctions particulières dans la musique dont la première, le rythme de base, consiste à marquer le tempo. L'intervention successive des instruments s'appuie ainsi sur les repères sonores produits par les instruments précédents.

Alors que dans la pratique culturelle, les musiciens jouent regroupés, Nabi dissocie les espaces attribués aux différents rôles. En regroupant les instruments par catégorie, il permet que la production sonore et gestuelle du sous-groupe précédent soit une ressource pour l'activité de celui qui suit. Le déroulement spatial de la mise en rythme des instruments par Nabi permet aux élèves de se focaliser sur les repères qui leur sont nécessaires et d'anticiper leur entrée dans la musique.

Extrait de verbatim de Nabi lors de l'entretien

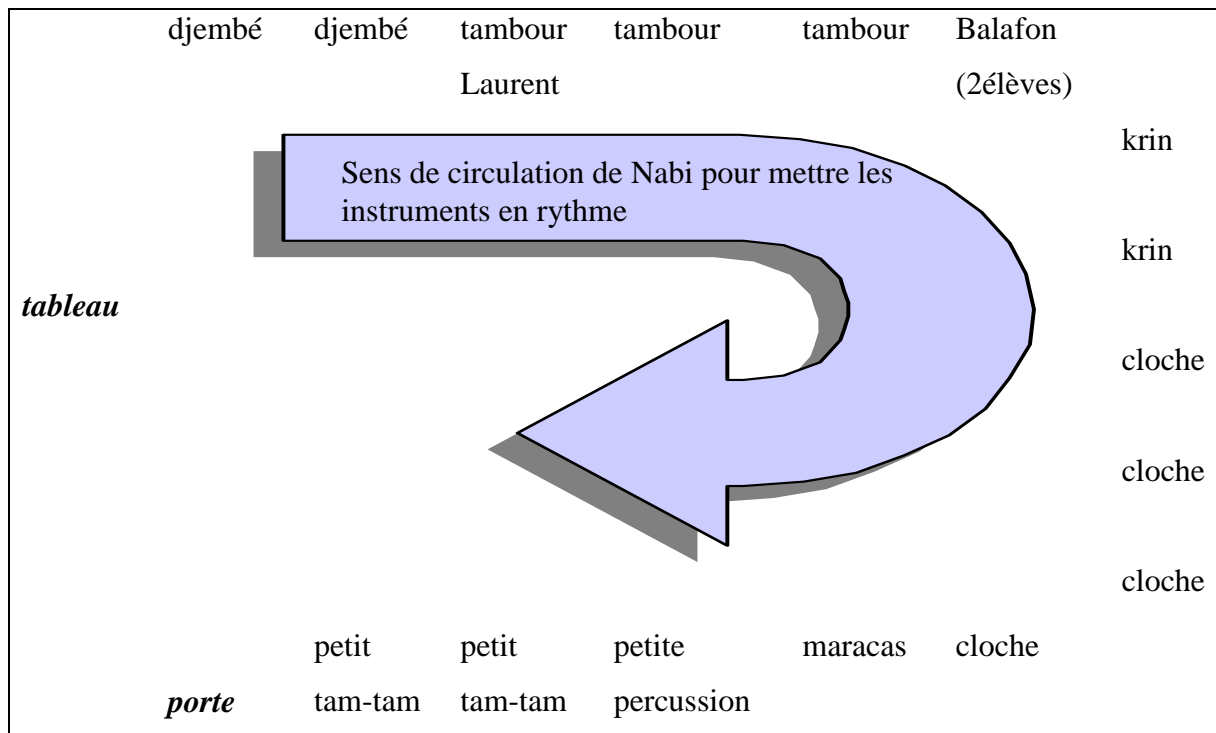
Nabi : « En Guinée, on n'est pas disposé ainsi. Là, c'est un cours de percussions. En Guinée, on est toujours réuni ensemble. Le drumiste est au milieu, les accompagnateurs sont à côté. Le soliste est devant, c'est lui seul qui peut se promener sur la scène, dans la danse, au milieu des artistes qui dansent. (...) »

Question : « Pourquoi n'as-tu pas disposé les enfants comme en Afrique ? »

Nabi : « On ne peut pas les regrouper d'un seul coup. Ce sont des enfants, même les grands, ici. Ceux qui jouent regroupés sont des professionnels. Quand tu les (débutants) regroupent, ça va jamais, ils jouent n'importe comment.

Quand tu fais une ronde, chaque personne entend son « ami », ce qu'il joue. Chaque personne peut savoir où il doit jouer. »

Disposition spatiale des instruments utilisée par Nabi lors des séquences de percussions



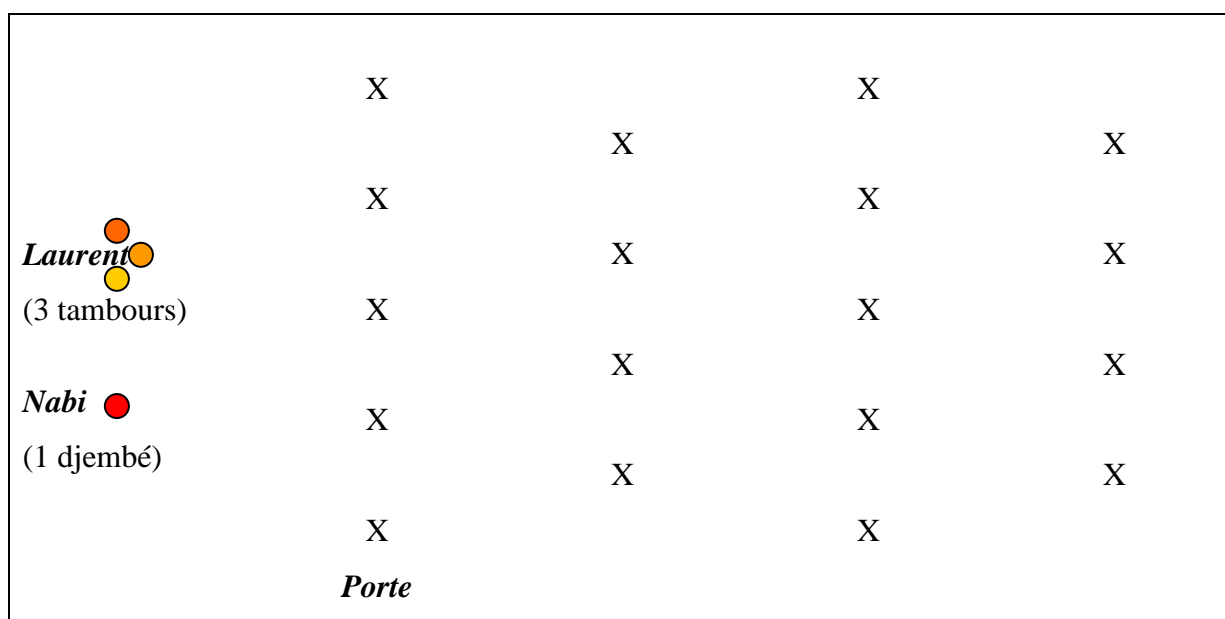
La disposition spatiale adoptée par Nabi dans ses actes de transmission vise à permettre à chaque élève de construire des repères pour pouvoir coordonner son action à celle des autres. Dans cette perspective, Nabi investit alternativement deux rôles qui se concrétisent à travers deux types de déplacements. Lors des séquences collectives, tantôt il passe d'un élève à l'autre s'approchant près d'eux pour jouer leur rythme afin de les aider, tantôt il circule par des déplacements hachés en exécutant ses parties de solo.

Au fur et à mesure des séances, Nabi met en rythme les élèves de façon plus globale et plus rapide et consacre davantage de temps à sa partie improvisée qu'il joue en se déplaçant dans tout l'espace disponible. Cette évolution tend à faire basculer d'une activité essentiellement d'enseignement vers une activité de pratique collective traditionnelle. A la cinquième séance, Nabi débute positionné au sommet du cercle, vers le tableau et lance directement l'appel pour faire démarrer les élèves sans circuler auprès de chacun d'eux. L'intégration des codes permet à Nabi d'assurer la commande du groupe plus à distance et de façon plus collective. Il s'appuie alors sur cette organisation des élèves dans l'espace qui, non seulement le rend visible par chacun d'entre eux mais lui permet également de les voir tous et d'ainsi contrôler visuellement que chacun joue bien son rythme.

La structuration de l'espace que Nabi réitère d'une séance sur l'autre constitue pour lui une ressource qui rend visible les repères nécessaires à la co-construction l'action collective qui s'exprime ici par le « jouer ensemble ».

En ce qui concerne la séquence de danse, Nabi adopte une disposition dans l'espace qui lui permet de voir tous les élèves, en même temps que tous peuvent le voir. Il les dispose sur quatre lignes de quatre ou cinq élèves en quinconce face à Laurent qui joue le rythme de base sur les basses. Il se place face à eux pour démontrer les pas à apprendre puis de dos pour leur permettre de faire en même temps que lui sans inverser le côté droit et le gauche. Les pas de danse se déroulent sur place dans leur forme basique. Puis enfin, il s'installe au djembé à côté de Laurent pour jouer face aux élèves.

Disposition spatiale des élèves lors de la séquence de danse



La disposition en lignes renvoie davantage de la pratique du spectacle de Nabi qu'à la pratique traditionnelle. Il rappelle d'ailleurs par deux fois l'application nécessaire pour apprendre dans la perspective de montrer « aux papas, aux grands-mères... » (cf. L'activité orale de Nabi). Quel est alors l'effet recherché ? Par cette configuration spatiale, chaque geste individuel se démultiplie visuellement pour le spectateur à la manière de l'écho, à condition d'être réalisé à l'unisson. Lorsqu'un bras se lève, ce n'est pas seulement une direction que le spectateur perçoit mais un ensemble de directions parallèles. De par notre perception, les corps ne sont plus appréhendés comme des unités indépendantes, mais nous créons un lien

visuel entre les danseurs, ce qui crée des espaces et des volumes. L'utilisation des lignes privilégie la construction d'un espace géométrique en tant que choix esthétique.

Mais, cet effet visuel ne s'obtient qu'avec une réalisation parfaitement simultanée de gestes identiques car le processus amplifie également les décalages temporels ou spatiaux. Aussi Nabi insiste-t-il précisément sur « l'être ensemble » afin que ce soit des élans communs qui soient donnés à percevoir aux spectateurs.

Dans la transmission, l'apprentissage simultané en ligne favorise également la perception des décalages des élèves par Nabi. Il peut ainsi évaluer d'un seul coup d'œil les élèves en difficulté et le degré d'écoute et de réajustement au sein du groupe. Il utilise alors plusieurs ressources pour réguler les élèves.

Cette disposition peut aussi constituer une ressource pour les enfants pour co-réguler leur activité. Dans les faits, cela leur est difficile.

Durant les séquences d'apprentissage des pas, Nabi circule peu même s'il lui arrive de se déplacer au fond pour venir démontrer plus particulièrement à un élève qui n'aurait pas saisi toutes les phases d'un pas, son rythme ou sa forme. Il reste donc la plupart du temps vers l'avant de l'espace où il investit deux activités, démontrer et expliquer les pas et jouer du djembé à côté de Laurent tout en observant et encourageant les élèves. La place qu'il occupe alors face aux élèves lui permet de combiner deux rôles : celui d'enseignant et celui de spectateur qu'il symbolise pour les élèves. En effet, lors des représentations sur scène, les musiciens jouent derrière les danseurs, tous face au public. Cette orientation majoritairement face au public caractérise les danses de type démonstratif dans lesquelles les formes gestuelles et les moments d'unisson prédominent à la différence d'autres styles comme la danse contemporaine. La mise en relief de mouvements extériorisés est un élément culturel de la danse africaine ; en revanche sa mise en scène, en lignes notamment relève davantage de sa spectacularisation. Et le regard permanent de Nabi conforte l'importance de danser pour donner à voir.

Alors qu'il occupe un espace relativement fixe et circonscrit, Nabi fait périodiquement changer les lignes de place afin que tous puissent être devant, dans sa proximité et sans le repère que peuvent constituer les camarades situés devant. Le changement de ligne peut être considéré comme une contrainte favorisant la construction de l'autonomie des élèves par rapport aux autres et par rapport aux repères exocentrés.

Lors de la troisième séance, alors que les élèves connaissent les quatre premiers pas de

la danse, Nabi propose une circulation de lignes dans la chorégraphie. Après avoir dessiné et expliqué les trajets au tableau, il se place devant l'élève situé en tête de colonne et le guide dans son déplacement jusqu'à ce qu'il soit arrivé. La première ligne passe ainsi derrière la troisième qui avance et se retrouve devant tandis que la deuxième ligne passe derrière la quatrième. Les élèves doivent intégrer dans la danse ce changement d'espace qui s'effectue sur le deuxième pas. Cette circulation déstabilise les enfants et Nabi doit la reprendre plusieurs fois avec eux, lors des différentes séances.

Un autre élément chorégraphique proposé à la troisième séance par Nabi oblige les élèves à circuler dans l'espace. Il s'agit de l'entrée sur scène depuis les côtés de la salle symbolisant des coulisses. Nabi répartit les élèves de chaque côté de l'espace, puis les fait entrer par un pas particulier jusqu'à ce qu'ils forment les lignes qu'ils occupent dans la danse. Ce changement d'espace opère comme un marqueur du début de la danse. Comme pour la circulation des lignes, Nabi doit reprendre plusieurs fois l'organisation spatiale de l'entrée sur scène au cours des séances.

Lorsqu'il introduit la partie d'improvisation de la danse lors de la quatrième séance, Nabi pose d'emblée une autre disposition spatiale. Tous les élèves doivent s'écarter de chaque côté de la scène et au fond à la fin du dernier pas de la danse collective, puis viennent deux par deux au centre pour improviser. Les danseurs deviennent alors le centre des regards des autres élèves et du public. Cet investissement particulier de l'espace marque un changement de partie de la danse.

Lors des séquences de transmission de la danse, Nabi organise l'espace de façon tranchée : d'une part, l'espace des danseurs qui occupe les trois quarts de la salle et que Nabi n'investit que pour indiquer un déplacement à faire ou pour aider ponctuellement un élève, et l'espace des musiciens, Laurent et lui-même, qui symbolise également l'espace du public. Au cours des séances, Nabi apporte des repères externes (le public, les coulisses) pour structurer les déplacements et les orientations des élèves dans l'espace scénique.

7.2 L'expérience des élèves

Dans la séquence de percussions, les élèves associent dès la troisième séance l'instrument et la place occupée dans la salle. Ils savent globalement où se situent les autres instruments même s'ils ne savent pas toujours, au-delà de leurs voisins immédiats quels sont les noms des camarades qui en jouent. Lors des entretiens, il apparaît que les élèves ont la perception du rythme des élèves situés dans leur proximité et qu'ils ont le sentiment d'appartenir à un petit sous-groupe jouant le même rythme. Le regroupement des instruments

dans l'espace et par catégorie contribue à matérialiser pour les élèves les différents rythmes.

La disposition spatiale en cercle leur permet de voir Nabi qui structure leur activité de percussions notamment par l'appel. En revanche, les élèves n'associent pas nécessairement ses déplacements à l'intérieur de cercle aux deux rôles qu'il investit alors qu'il les identifie bien. La plupart des enfants comprennent que lorsque Nabi vient jouer près d'eux, il s'agit d'une aide par rapport à un décalage de leur part mais ne repèrent pas de déplacements particuliers correspondants à son rôle de soliste qui est davantage visible pour eux à travers son activité corporelle (postures, frappes).

Dans la séquence de danse, les élèves ont besoin de l'aide de Nabi pour se placer en lignes en quinconce, d'autant plus qu'ils sont nombreux dans l'espace et assez serrés. Cette répartition devient un repère pour eux si ce n'est « leur » espace et ils reprennent assez spontanément la même place d'une semaine sur l'autre. Tout réajustement lié à l'absence d'un camarade entraîne des perturbations pour les élèves qui doivent changer de place.

Dès lors qu'ils commencent à apprendre les pas, ils oublient l'idée d'alignement car cette tâche leur demande beaucoup d'attention focalisée sur Nabi lorsque celui-ci démontre et sur ce qu'ils font lorsqu'ils dansent. Les lignes qu'ils forment sont assez approximatives. Même lorsqu'ils perçoivent que leur ligne n'est pas droite, ils ne peuvent pas facilement se réajuster ne sachant pas sur quel(s) élève(s) se caler et ne s'appuyant pas sur des repères extérieurs fixes. Cette organisation spatiale est surtout une ressource pour eux dans le sens où elle permet à tous de voir Nabi dans ces démonstrations et ses accompagnements dansés.

Les changements de lignes introduits lors de la troisième séance créent une perturbation importante car l'élève qui est situé à une extrémité devient le chef qui entraîne toute sa ligne pour aller se placer derrière. Il y a souvent un moment de flottement après l'appel pour effectuer ce changement avant que l'élève concerné ne réagisse. Il a souvent un moment où il est désorienté et ne sait pas dans quelle direction partir. Ce moment met en jeu une responsabilité pour les deux élèves qui conduisent une ligne, alors que le reste de la danse ne fait pas appel à des décisions individuelles pour cette partie de la danse.

Pour l'improvisation par deux à la fin, les enfants associent très bien le changement de partie de la danse au changement d'espace, ce qui les gêne d'ailleurs. L'espace libéré se trouve tout à coup vide pour eux et renforce le poids des regards sur eux. (cf. La transmission de la danse- L'expérience des élèves).

Dans la danse, les élèves doivent construire quatre repères spatiaux : leur place sur le côté de la salle au début (les coulisses), la ligne et la place dans la ligne qu'il occupe, la place après le changement de ligne et le public. Plusieurs séances et répétitions sont nécessaires pour que les élèves s'approprient ces repères et s'ils parviennent globalement à savoir où ils doivent danser, la notion d'alignement est encore quelque chose de difficile à mettre en œuvre. Cette disposition est ainsi une ressource très relative pour la structuration de leur activité dansée.

Synthèse

La structuration de l'espace mise en œuvre par Nabi est très différente pour la séquence de percussions et la séquence de danse. En ce sens, la disposition spatiale opère comme un marqueur des séquences temporelles de façon combinée avec la présence ou non des instruments. Cette première utilisation permet la mise en place de repères assez macroscopiques rapidement intégrés par tous.

D'autres, moins immédiatement perceptibles, sont construits par Nabi en relation avec la structuration des rôles. En effet, la répartition des instruments et donc des élèves dans l'espace lors de la séquence de percussions est associée aux différents rôles à assurer. L'organisation en U met en exergue le rôle de Nabi en tant qu'enseignant et que soliste en faisant converger les regards et l'attention sur sa personne. Du même coup, cette disposition spatiale est une ressource qui lui permet de rendre plus efficace son activité scénique et orale. Ses actes de transmission sont ainsi clairement visibles par l'ensemble des élèves.

L'espace que Nabi investit personnellement est également un révélateur du niveau de compétence qu'il perçoit chez les élèves et donc du degré d'autonomie qu'il leur accorde. En effet, au fur et à mesure des séances, l'espace dans lequel il se déplace est de plus en plus différencié de celui des élèves que ce soit pour la séquence de danse ou de percussions. Cette évolution confirme bien la fonction de l'espace dans le marquage des rôles : un « territoire » se construit même progressivement pour chaque élève dans ce tissage du rôle et de l'espace dans lequel il se développe.

Les autres rôles (les drumistes et les autres accompagnateurs) sont également différenciés par la combinaison du trajet systématiquement emprunté par Nabi pour mettre les élèves en rythme et par le regroupement des instruments par catégorie. L'espace est ici utilisé par Nabi comme la ressource nécessaire à la perception et à la coordination des différents rythmes par les élèves.

Dans la danse, l'investissement de l'espace contribue également à marquer les

différents rôles en différenciant les danseurs du public, symbolisé par Nabi et Laurent mais également les improvisateurs du reste du groupe. Cet espace est orienté selon les repères du théâtre à l'italienne à savoir : l'avant-scène et le fond de scène ainsi que les coulisses latéralement.

La disposition des élèves dans l'espace est, par ailleurs, l'un des moyens qui permet aux élèves de voir tout ou partie de leurs camarades et de pouvoir ainsi utiliser l'activité du groupe comme ressource dans l'apprentissage du rythme à jouer ou de la danse. Les configurations adoptées associées à la simultanéité des actions favorisent la construction de repères collectifs par et pour l'action. La structuration de l'espace par Nabi contribue à créer les conditions d'une activité collective caractérisée par « l'être ensemble ».

8. La transmission de la danse

Dans ses actes de transmission de la danse, Nabi s'appuie sur différentes ressources qui se tissent dans l'action : son activité scénique et corporelle, son activité orale, son activité musicale particulièrement. Toutes lui permettent de fédérer le groupe autour d'un projet dont « l'être ensemble » est à la fois l'un des moyens et la finalité : un « être ensemble » marqué par l'interculturalité des formes dansées co-construites.

8.1 Les interventions de Nabi

La première séance de transmission de la danse : Après avoir énoncé le nom de la danse qu'il va proposer « la tégréta » (danse des récoltes), Nabi commence à démontrer, face aux élèves qu'il a disposés en lignes, le premier pas qui se déroule sur 4 temps. Il permet aux élèves d'identifier ces temps dès le début en soulignant « C'est moi qui compte ! ». Laurent assure le rythme sur lequel il danse. Nabi répète plusieurs fois en expliquant ce que l'on doit faire sur chaque temps pendant que les élèves sont invités à regarder seulement. Ce pas comporte trois mouvements dont un qui est répété deux fois de suite : Sur les deux premiers temps musicaux, le bras gauche est fixé en avant dans la diagonale haute, le tronc est légèrement fléchi vers l'avant, les jambes semi-fléchies. Au premier temps, la main droite frappe sur la cuisse droite en même temps que le pied frappe le sol, en appui sur la jambe gauche. Cette action est reproduite strictement à l'identique sur le deuxième temps. Il s'agit d'une action dirigée vers le bas de type homolatéral. Au troisième temps, l'appui passe sur la jambe droite en même temps que le bras droit se lève dans la diagonale avant haute. Le bras gauche se relâche tandis que le genou gauche pointe vers l'avant faisant décoller le pied

gauche du sol. Ce mouvement où le bras droit se lève en même temps que la jambe gauche est dirigé vers le haut et de type controlatéral. Au quatrième temps, il y a passage par une position que nous pourrions qualifier de neutre, c'est à dire en appui sur les deux pieds, jambes demi-pliées, tronc légèrement penché vers l'avant, bras relâchés. Nabi répète ce même mouvement une dizaine de fois tout en expliquant. Pour le deuxième groupe, il réduit la vitesse de la démonstration.

Puis, Nabi leur demande de faire la même chose en même temps que lui. A ce moment, Nabi danse dos aux élèves afin de leur permettre de copier sa gestuelle, notamment l'alternance des mouvements côté droit et ceux côté gauche et d'être dans le même temps que lui c'est à dire en rythme. Puis, Nabi se retire de l'espace de danse et vient jouer du djembé à côté de Laurent, face aux enfants qui doivent ainsi continuer à danser le premier pas sous son regard. Puis assez rapidement toujours au cours de la première séance, il démontre selon la même démarche le deuxième pas qui ne comporte quant à lui que deux temps. Les deux éléments sur lesquels il insiste à ce moment sont le découpage temporel du pas qu'il objective à travers le fait de faire correspondre un compte à une position et le fait de plier les genoux.

La transmission de la danse au cours des séances :

A chaque séance, Nabi reprend les pas appris antérieurement aux élèves et en rajoute des nouveaux qui sont dansés à la suite des précédents. Il transmet une danse composée de modules constitués par la répétition du même pas. Il en va ainsi pour les trois premiers pas. Le quatrième et le cinquième sont également formés de plusieurs mouvements qui s'agencent en une unité mais qui ne sont pas répétés. En quelle que sorte, ils clôturent cette partie de la danse.



Nabi danse ici le troisième pas dos aux élèves et en même temps qu'eux.

Les enfants dansent le premier pas sous le regard de Nabi et Laurent qui jouent face à eux.

Le changement d'un pas au suivant, en ce qui concerne les trois premiers, se fait par un premier changement de rythme annonçant l'appel. Ainsi, pour la danse comme pour les percussions, Nabi reste maître de la durée pendant laquelle chaque pas est dansé et du moment précis des changements de pas. Que Nabi danse avec les élèves ou bien que ceux-ci dansent sous son regard, chaque pas de danse constituant un module est répété environ une dizaine de fois ce qui laisse le temps aux élèves de s'installer dans le rythme et le pas.

Au cours des séances, non seulement Nabi reprend les pas appris précédemment mais il va passer d'une démonstration globale des pas à un décorticage. Au début, il démontre et explique assez globalement et ne donne pas de consigne supplémentaire lorsque les enfants dansent. Il insiste sur la position du corps (jambes, bras et buste notamment) à chaque temps fort de la pulsation, c'est à dire une position d'arrivée ou intermédiaire. La façon de passer de la position sur le temps 1 à la position sur le temps 2 de la musique est démontrée corporellement mais n'est pas expliquée verbalement. Le corps est ici le médiateur de la danse que Nabi transmet aux enfants. Lors de la troisième séance, il produit une démonstration qui reprend l'ensemble des pas appris dont un nouvellement introduit ce jour-là pour donner aux élèves une vision globale de la danse. Il sollicite préalablement l'attention des élèves par « Regardez-moi ! » ; Laurent joue le rythme pendant la prestation de Nabi. Spontanément,

dans l'instant de silence qui suit, une élève (Manon) s'exclame à la fin de la démonstration : « Ah ! Ca fait bien ! ». Les autres rient mais tous semblent impressionnés.

L'élément récurrent et organisateur sur lequel Nabi insiste est le rythme qui est différent de celui que les élèves apprennent lorsqu'ils jouent eux-mêmes des percussions. Cet impératif rythmique se traduit par deux axes d'intervention : le respect du découpage temporel de la musique (la pulsation) et la dynamique du mouvement. Concernant le premier aspect, Nabi démontre en insistant sur les comptes c'est à dire la correspondance entre les temps de la musique et les positions. Quand les enfants dansent, il compte pour que chacun respecte le tempo et que les élèves soient « ensemble », terme qu'il reprend régulièrement. Sur le deuxième point, Nabi explique et reprend pratiquement à chaque séance qu'il faut plier les genoux. Il insiste sur le plié car les élèves ont souvent tendance à être assez raides sur les jambes mais en fait ce qu'il recherche c'est la dynamique qui favorise l'alternance du plié et du tendu qu'il exprime dans le deuxième pas par « en haut, en bas ». Cette alternance permet d'être en rythme et donc d'être ensemble. Une des consignes données par Nabi : « il faut que ce soit cadencé ! » vise ainsi tout autant la structure temporelle de la danse que sa dynamique, la forme gestuelle étant subordonnée au rythme.

« L'être ensemble » est utilisé par Nabi comme moyen d'apprentissage de la danse en même temps que cela en constitue la finalité. Lors de la deuxième séance, Nabi insistant sur l'alternance du plié/ tendu dans le deuxième pas demande aux élèves de former une grande chaîne sur chaque ligne en se tenant par la main. Cette modalité de transmission utilise l'activité du groupe dans le but que chaque élève parvienne à mieux percevoir la dynamique du mouvement et surtout s'intègre dans une action collective. Le fait d'être relié permet à chacun à la fois de sentir s'il est avec ses camarades proches et à la fois d'être entraîné par eux. En effet, lorsqu'il s'agit de plier les genoux, les mains en contact s'abaissent ce qui crée une pression si l'un des élèves de la chaîne ne plie pas au même moment. Le groupe est ici porteur non seulement de la dimension spatiale du mouvement (en haut, en bas) mais également de sa dimension temporelle dans la mesure où tout décalage place l'élève dans un mouvement à contre-temps et à contre-sens. Après cette expérience, Nabi demande aux élèves de rompre la chaîne pour poursuivre : « Arrêtez, tirez ! » Le terme de tirer pour rompre la chaîne est révélateur de la continuité qu'il établit entre la situation où les élèves sont en contact et celle où ils ne le sont plus. Si effectivement de l'extérieur on observe qu'il n'y a plus de contact corporel entre eux, « tirez » exprime davantage l'action de s'écarter et de mettre en tension que l'action de rompre et de se séparer.

Le fait de faire apprendre la danse systématiquement ensemble participe également de la co-construction de ce lien entre les élèves. Pendant qu'ils dansent, Nabi leur rappelle régulièrement « Ensemble ! ». A la troisième séance, il commente après que les élèves aient dansé la totalité des modules de pas enchaînés : « C'est très bien... mais il faut danser en même temps ! ».



Les enfants sont toujours en situation d'apprendre et de répéter la danse ensemble.

A la quatrième séance, Nabi explique la signification de chaque pas dans la culture africaine. Le premier pas correspond à l'acte d'écraser les raisins, le deuxième à un geste dans la récolte du blé, le troisième à la cueillette des pommes etc...Il rapporte ainsi chaque pas c'est-à-dire chaque acte moteur à une signification sociale particulière : la danse constitue un attribut culturel de la vie des Africains. Il explique également qu'en Afrique les gens travaillent réellement en rythme en chantant pour se donner du courage. Pour lui, la connaissance de ces aspects culturels par les élèves est essentiel et prévaut sur les caractéristiques extérieures de la forme du geste.

Extrait de verbatim de Nabi lors de l'entretien

Question : « Pourquoi as-tu choisi d'apprendre cette danse-là, la danse des récoltes, aux enfants ? »

Nabi : « Parce que c'est bon pour les enfants, cela leur permet de connaître la culture africaine, comment les Africains vivaient avant et maintenant. »

La danse n'est pas facile à apprendre. Pour moi, c'est l'échange entre l'Afrique et l'Europe : faire connaître aux enfants la culture africaine. Les mouvements de la danse sont les mouvements que font les Africains dans la vie quotidienne. Tous les mouvements des danses africaines, ça dit quelque chose. »

Question : « A quoi peux-tu dire que les enfants savent faire la danse ? C'est quoi pour toi bien danser ? »

Nabi : « C'est savoir ce que dit chaque mouvement. Comme pour l'appel, chez nous il n'y a pas de téléphone (...) »

Question : « Quand les enfants dansent, les bras ne sont pas tous à la même hauteur ou ils ne plient pas tous les genoux de la même façon, est-ce important ou pas ? »

Nabi : « Non, pas important. L'essentiel, même mouvement. Si un ne peut pas soulever son bras aussi haut parce qu'il est faible ou pas motivé, c'est pas grave. Ça suffit qu'il comprenne ce que dit le mouvement. »

Question : « Le mouvement serait un symbole ? »

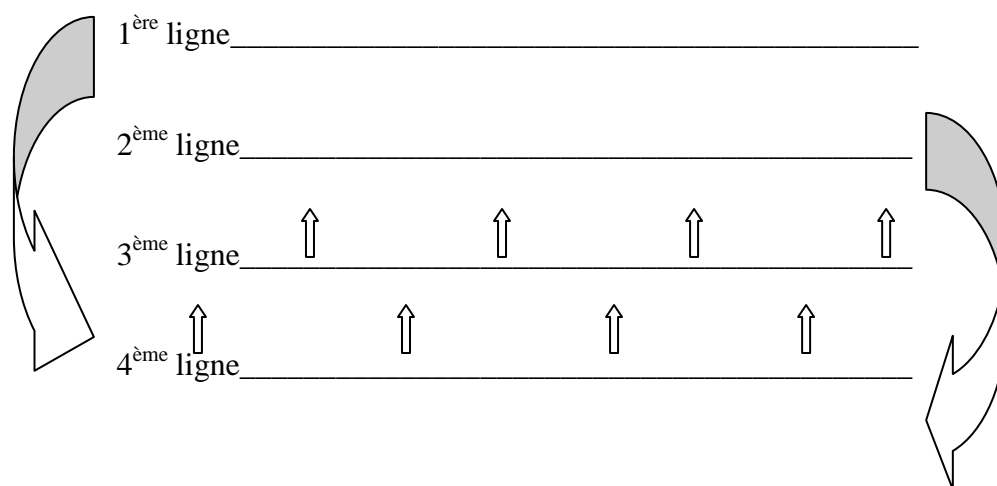
Nabi : « Oui, voilà. Quand ils font le mouvement, c'est qu'ils récoltent les pommes et le panier il est devant...avec les deux bras, car tu es pressé de remplir le panier. Tu ne t'arrêtes pas. »

Question : « Quand cela devient une danse, ces actions prennent un rythme particulier ? »

Nabi : « Non, les gens sont en train de chanter quand ils ramassent, on met le rythme. »

Lors de la troisième séance, Nabi introduit deux éléments de mise en scène de la danse. D'une part, les lignes formées par les élèves vont devoir circuler pendant le deuxième pas et d'autre part les élèves vont réaliser une entrée sur scène depuis les coulisses juste avant de démarrer le premier pas.

Pour transmettre la circulation des lignes qu'il souhaite, Nabi utilise d'abord un schéma au tableau qui visualise les trajets :



Les élèves de la première ligne doivent effectuer un quart de tour sur leur gauche pour se retrouver en colonne puis se déplacer en suivant le chef de file jusqu'à se retrouver derrière la troisième ligne qui avance vers l'avant. La seconde ligne procède à la même manœuvre vers la droite et se range derrière la quatrième ligne.

Après une explication sommaire au tableau, Nabi se place à l'extrémité de la première ligne et conduit le déplacement en indiquant aux élèves de le suivre. Il demande aux élèves de la deuxième ligne de commencer également leur circulation mais les élèves, un peu perdus ne savent pas dans quelle direction partir. Laurent vient alors spontanément se placer en tête de file et les conduit en même temps que Nabi le fait pour la première ligne. Cette manœuvre est reproduite deux fois ; une partie des élèves est un peu désorientée à la fois lorsqu'il s'agit de suivre Laurent et Nabi sans musique et à la fois lorsqu'il s'agit de réaliser seuls cette circulation intégrée à l'enchaînement des modules de pas. L'explication au tableau, bien que reprise et complétée par Christine ne semble pas être d'emblée un outil leur permettant d'organiser leur action. La réalisation guidée par Nabi leur permet en revanche de réaliser la circulation d'autant plus que les élèves qui pensent avoir compris interpellent et dirigent les autres. Les élèves chefs des première et deuxième lignes sont particulièrement attentifs car ils ont la responsabilité de conduire le déplacement de leurs camarades.

Le deuxième élément de mise en scène introduit par Nabi concerne l'entrée des élèves sur scène. Dans le courant de la séquence de danse de la troisième séance, après que les élèves placés en lignes aient repris plusieurs fois l'enchaînement complet des pas, Nabi les place de chaque côté de la salle. Puis il leur explique en démontrant un déplacement particulier qu'il va falloir entrer sur scène comme ça. Il accompagne son action d'une onomatopée « pilouaaa ! », ce qui fait rire les enfants. L'un d'entre eux demande ce que veut dire « piloua ». Nabi répond : « *C'est comme l'appel, là tu ne prends pas le téléphone, tu vois... « piloua » ça veut dire sortir (des coulisses)... tu as raison de demander* ». Par la suite, lorsque Nabi est placé

face aux élèves pour jouer des percussions, il utilise ce terme pour déclencher l'entrée des enfants sur scène. Celui-ci devient un signal pour les élèves qui y associent cette action particulière.



L'entrée des élèves depuis les coulisses déclenchée par Nabi « Pilouaaa ! ».

Lors de la troisième séance, Nabi annonce que la semaine suivante, après l'enchaînement des pas appris « *tout le monde va danser individuellement...ce que tu veux* ». L'introduction de cette partie de la danse se fait donc à la quatrième séance (non observée).

Après que les élèves aient réalisé collectivement le dernier pas, ils doivent s'écartier de chaque côté de la scène. Puis ils viennent deux par deux tour à tour au centre de la scène et dansent en improvisant sur le rythme joué par Nabi et Laurent. Le changement de duo se fait sur l'appel comme pour les autres changements de pas. Nabi renforce quelquefois ce signal par des onomatopées telles que « Pipilipipi ». Lors de la cinquième séance qui est également la dernière du premier cycle des interventions de Nabi, les élèves enchaînent un programme de danse qui intègre le chant, la danse collective et les improvisations par deux. Durant toute la danse, Nabi est très attentif à la façon dont les élèves dansent. Il accentue les temps forts pour soutenir le rythme de base joué par Laurent lorsque les élèves se décalent ou manquent de dynamisme. Sinon, il joue une partie mélodique improvisée. Pendant la partie d'improvisation dansée des élèves, il s'engage encore davantage par une intensité et/ou une fréquence de frappes plus importantes pour pousser les élèves à se libérer dans leur danse. Une forme de dialogue s'installe et Nabi apparaît vraiment radieux lorsque certains duos

dansent avec joie et entrain ce qui se traduit par des mouvements amples, rythmés qui circulent dans tout le corps. A la fin du programme de la danse qui dure environ quatre minutes trente à la cinquième séance, Nabi est « en nage », il transpire abondamment et son activité de percussions laisse chez lui les traces d'une activité physique importante. Cet engagement fait de son activité non pas seulement un accompagnement sonore de la danse des enfants mais le cadre, le soutien et le partage de l'expérience collective dans sa dimension temporelle et émotionnelle.



Nabi soutient l'improvisation dansée de deux élèves.

L'improvisation que Nabi propose aux enfants peut être considérée comme une version adaptée d'un aspect culturel important des pratiques africaines qui mettent en jeu habituellement le musicien soliste et un danseur. Il s'agit d'un véritable dialogue autour de la trame rythmique propre à chaque danse. Celui-ci s'opère lorsque le musicien soliste établit ponctuellement une relation particulière avec un danseur, l'enjeu pour ces derniers étant de parvenir capter le jeu du soliste par et sur leur danse.

Extrait de verbatim de Nabi (entretien) commentant une vidéo où il danse en improvisant en relation avec le musicien soliste.

Nabi : « Tu vois le soliste (musicien)...personne n'a le droit de s'arrêter, sauf lui. C'est lui qui marque la danse, chaque pied est marqué par lui. Moi, je danse le tempo mais le soliste

marque chaque pas...Chaque personne veut danser devant lui ; si tu es à côté, il s'en fout de toi. »

8.2 L'expérience des élèves

Dès la première séance, les élèves s'engagent volontiers dans cette pratique nouvelle qu'est l'apprentissage de pas de danse africaine. Ils montrent une réelle application à bien faire en regardant attentivement les démonstrations de Nabi et en s'engageant dans la danse autant de fois que celui-ci le demande. Ils ne posent pas de questions mais répètent corporellement en imitation simultanée de Nabi puis sans son accompagnement dansé mais avec l'ensemble du groupe.

L'apprentissage de la danse semble être d'abord de l'ordre de l'incorporation car la totalité des enfants sollicités lors des entretiens pour s'exprimer à propos de la danse ont eu spontanément recours à des démonstrations gestuelles. Dans tous les cas, ils ont soutenu voire remplacé leur discours par le geste, témoignant que leur danse est d'abord une suite d'actions corporelles plutôt que de mots. Les matériaux recueillis montrent que l'expérience qu'ils en font est organisée par l'émotion qu'ils ressentent dans l'acte de danser, la structure de la danse et sa signification culturelle, l'admiration qu'ils ont pour Nabi et enfin l'importance de « l'être ensemble ». Les résultats des observations et des entretiens vont nous permettre de développer ces différents points.

Les émotions des élèves dans l'apprentissage de la danse

Dès la première séance, Nabi confronte les élèves à l'apprentissage des deux premiers pas de la danse des récoltes. D'emblée, cette expérience génèrent chez eux des émotions intenses. Lorsque Nabi leur demande de danser en même temps que lui après avoir démontré le premier pas, ils le font avec beaucoup d'application. Puis, quand ils sont invités danser seuls, Nabi jouant du djembé en face d'eux, on sent un certain stress tant cette activité doublée du souci de ne pas se tromper leur demande toute leur attention.

Les élèves semblent en effet rencontrer des difficultés plus ou moins importantes. Le premier pas se déroulant sur quatre temps et nécessitant une certaine coordination bras/jambes n'est réalisé globalement par tous qu'après de nombreuses répétitions sur plusieurs séances pour certains. Le deuxième pas sur deux temps pouvait paraître à priori plus simple à réaliser pour les élèves. En fait, l'observation montre que sa réalisation par tous n'est pas évidente. Nabi insistera lors des deuxième et troisième séances sur ce pas. Certains enfants inversent le

mouvement à effectuer sur le rythme : ils en sont à la position du premier temps tandis que le reste du groupe en est à la position du deuxième temps et vice versa. D'autres, moins nombreux sont décalés car ils font durer chaque mouvement plus longtemps qu'ils ne devraient. Enfin, certains mobilisent le côté droit au moment où d'autres mobilisent le gauche dans un mouvement alternatif.

Cependant lors de la première séance, Nabi reprend patiemment les démonstrations et quelques indications verbales lorsqu'il joue, privilégiant les interventions collectives et le temps d'activité des enfants.

A la fin de cette première séance pour chacun des deux groupes, les élèves semblent plus un peu plus détendus. Alors que la séance est terminée et qu'ils ont été libérés, certains continuent de danser dans le couloir sur le rythme des percussions que Nabi et Laurent jouent encore. Les élèves sont globalement enthousiasmés par cette nouvelle activité et certains notamment des filles sont très excités à la fin de la première séance. Au fur et à mesure des séances, les visages s'illuminent et le plaisir de danser transparait. Lorsqu'à la fin de la séquence de danse de la troisième séance, Nabi demande aux enfants s'ils veulent danser encore une fois, tous répondent en chœur avec une belle intensité « Oui !! ».



Quand le plaisir de danser se lit sur le visage...

Si les émotions des élèves oscillent entre la peur de se tromper et le plaisir de danser, beaucoup ont tenu à faire partager leur bonheur au-delà de la classe et ont montré la danse à leurs parents, sœurs et frères, voire l'ont apprise à d'autres camarades. Les trois extraits qui

suivent mettent en relief les lieux, les façons voire les motifs selon lesquels trois élèves se sont emparés de la danse devenue pour eux une danse à transmettre à leur tour.

Extrait de verbatim d'Emma lors de l'entretien

Question : « Comment as-tu appris la danse des récoltes ? »

Emma : « Y'a Nabi, il nous a fait voir les premiers gestes, à faire ça (elle démontre le premier pas) et après ça (elle démontre le deuxième) et le plus dur était de rester dans le rythme...Y'a des fois où t'es pas en même temps que les autres...Par exemple, tout le monde est comme ça et toi tu peux être comme ça (elle montre corporellement deux moments d'un même pas et le ton de ses propos témoigne de l'embarras qui résulte d'être décalée par rapport aux autres). On a beaucoup répété...Y'en a qui le répétait dans la cour, chez eux. »

Question : « Vous répétiez pour mieux le savoir ou parce que cela vous faisait plaisir ? »

Emma : « Déjà ça nous faisait plaisir de danser, parce que moi j'adore danser et j'adore l'Afrique...Parce que mes parents sont allés au Sénégal (...). C'est un plaisir de danser et ça (la répétition) nous habitue à mieux le savoir. »

Extrait de verbatim de Florian (malentendant) lors de l'entretien

Question : « Est-ce qu'il t'arrive de refaire la danse en-dehors du cours du jeudi ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Oui...Au groupe à l'internat, il apprend, il apprend. »

Question : « Est-ce que tu apprends aux autres enfants ou tu fais seul ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Il apprend à ses éducateurs et aux autres enfants aussi...Ils sont têtus... »

Question : « Tu es le seul de la classe à être à l'internat ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Non, il y a Denis. »

Question : « Est-ce que Denis participe pour montrer aux autres ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Lui (Florian) fait le tam-tam et Denis montre la danse. »

Question : « Pourquoi Denis fait la danse et toi le tam-tam ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Il adore aussi la danse mais il sait mieux faire le tam-tam que Denis. »

Extrait de verbatim de Juliette lors de l'entretien (enfant noire dont les parents sont d'origine africaine. Juliette a un sens du rythme et de la danse très prononcé en regard des autres élèves et particulièrement dans l'improvisation)

Question : « As-tu refait la danse en-dehors du cours du jeudi ? »

Juliette : « Oui, je l'ai montrée à ma mère et je l'ai apprise à ma soeur. Ma mère a dit que c'était très bien. »

Question : « Tu avais déjà dansé des danses africaines avec ta famille ? »

Juliette : « Non, j'avais déjà vu maman danser dans des fêtes avec d'autres personnes de la famille mais moi je n'avais pas appris les danses. Maintenant, moi je sais cette danse-là. »

La structure de la danse

Au-delà de la trace émotionnelle sans doute déterminante dans leur engagement, les élèves ont repéré, à travers la façon dont Nabi a organisé ses actes de transmission, la structure de la danse. Tout d'abord, la notion de pas permet à Nabi comme aux enfants d'identifier les éléments de la danse. Dans tous les entretiens, les élèves ont présenté verbalement et/ou gestuellement la danse comme une succession de pas, quelque fois dénommés gestes voire « trucs ». Chaque pas est défini pour les élèves par l'action des différentes parties du corps impliquées, notamment bras et jambes ainsi que les directions (haut/bas, droite/gauche et avant/arrière) dans lesquelles ces parties se déplacent. Ces directions correspondent à celles que Nabi a évoqué verbalement dans sa transmission. Chaque pas est également structuré par son organisation temporelle que Nabi objective en comptant. Peu d'élèves y font référence pour parler de la danse mais lorsqu'ils dansent ou démontrent un pas, il leur arrive de murmurer le comptage de façon plus ou moins exacte d'ailleurs. En fait, les élèves associent ce découpage temporel à la vitesse d'exécution de la danse, qui constitue pour eux, comme on le verra plus loin, un facteur d'expertise dans la maîtrise de la danse.

Extrait de verbatim d'Annagaëlle lors de l'entretien

Question : « Parle-moi un peu de la danse... »

Annagaëlle : « C'est la danse des récoltes...euh, y'a combien de gestes ? Attends...Y'a six gestes. »

Question : « C'est quoi les gestes ? »

Annagaëlle : « On plie les genoux, on est comme ça (elle démontre en même temps). On a un bras en avant et un bras sur les genoux. On tape deux fois sur le genou en levant la jambe...Après le deuxième geste, on met les mains entre la poitrine, on monte, on met le pied droit en arrière, après le pied gauche, le pied droit, le pied gauche... (en même temps, elle ouvre et ferme les bras) (...Elle décrit ensuite les autres pas)

Après on va sur les côtés et on commence, on doit faire les individuels. »

Question : « Quand tu me montres la danse, tu comptes un peu...1,2...Est-ce qu'on compte pour faire la danse ? »

Annagaëlle : « Moi, je ne compte pas. »

Question : « Et Nabi, est-ce qu'il compte ? »

Annagaëlle : « La première fois, il nous a compté, il a fait 1, 2, 3, 4. Il faisait (dansait) en même temps. » (Elle mime ce que faisait Nabi à ce moment).

Question : « Quand tu fais comme tu me montres, ce qui était important pour toi, c'est que Nabi le fasse plus lentement ou qu'il exagère les gestes ? »

Annagaëlle : « Qu'il aille lentement...Quand on a commencé à mieux la savoir, il est allé un peu plus vite et tellement on la savait bien, on est allé normalement. »

L'explication verbale de la danse qu'ils pratiquent n'est pas aisée pour les élèves. La démonstration est toujours un soutien utile à leurs propos et le recours à la mémoire du corps leur permet quelque fois, comme pour Elisabeth, de retrouver l'ordre des pas que la réflexion seule avait altéré.

Chaque pas est perçu comme une totalité qui fait unité. Il est répété de façon enchaînée environ une dizaine de fois pour créer ce que nous appellerons un module qui présente une certaine continuité et cyclicité des actions. Bien que les élèves identifient chaque pas et puissent expliquer et danser un module, s'ils se trompent, ils ont des difficultés à reprendre dans le cours du module. Il est alors nécessaire pour certains d'attendre le pas suivant pour redémarrer sur le temps juste. Cette compétence représente un indicateur d'expertise aux yeux des élèves qu'ils attribuent à Nabi qui peut quitter la danse et la reprendre sans difficulté.

Extrait de verbatim d'Emma lors de l'entretien

Emma : « Quand je me trompe, je ne sais pas comment me rattraper. Il faut que j'attende alors que Nabi lui change tout de suite. »

Question : « A quel moment tu peux te rattraper ? »

Emma : « Quand Nabi dit « pipilipipi » et après ils font ça ». (Elle montre le pas suivant)

Question : « Donc au changement de pas ? »

Emma : « Oui. »

La reprise de la danse sur le pas suivant est possible pour Elisabeth car l'enchaînement des modules de pas se fait selon un ordre déterminé, toujours le même. Cet ordre construit progressivement par Nabi au cours des séances constitue un élément organisateur fort de l'activité des élèves, leur permettant d'anticiper ce qui suit.

Extrait de verbatim de Florian lors de l'entretien

Question : « Est-ce que tu pourrais m'expliquer la danse ? »

Florian (traduction d'Annick) : « En premier, il y a ça (il décrit sommairement le mouvement des bras et des jambes en même temps qu'il réalise plusieurs fois le premier pas) puis en deuxième, il y a ça (idem)... »

Question : « Tu dis ' en premier ' puis ' en deuxième ', il y a donc un ordre ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Oui. »

Question : « Quand tu dis ' en premier ', ' en deuxième ', c'est quoi ?

Si je fais juste ça (je lui montre la moitié du premier pas), il manque quelque chose ou ça peut aller comme ça ? »

Florian (traduction d'Annick) : « Oui, il manque. »

Question : « Ce que tu appelles le ' premier ', ça fait une chose entière ? Et le ' deuxième ' aussi ?

Florian (traduction d'Annick) : « Oui. »

Extrait de verbatim de Denis lors de l'entretien

Question : « Est-ce qu'il y a un ordre pour enchaîner les pas, les ' trucs ' as-tu dit ? »

Denis : « Oui, toujours le même ordre. Si on ne prend pas le même ordre, on ne sait pas ce que l'on fait après. On s'en rappelle plus. »

Les changements de pas sont commandés par l'appel frappé par Nabi. Les élèves connaissent ce principe et identifient assez bien dans l'action ce signal d'autant plus que Nabi le renforce souvent verbalement par des onomatopées. Ces moments de changement sont cependant un facteur de perturbation pour les élèves et le démarrage du pas suivant se fait souvent de façon décalée entre les élèves entraînant une gestuelle à contre-temps. La

circulation des lignes sur le deuxième pas que Nabi instaure à la troisième séance est également un facteur de perturbation important. La coordination à trouver pour changer de pas au bon moment ainsi que pour conserver la structure du geste appris sur place tout en se déplaçant selon une allure commune aux autres élèves représente une réelle difficulté pour beaucoup. Certains repèrent d'ailleurs ce problème davantage chez les autres que chez eux.

Extrait de verbatim de Sophie lors de l'entretien

Question : « Comment sais-tu qu'il faut changer de pas ? »
Sophie : « Nabi nous donne l'appel, il fait 'pipilipipi'... »
Question : « Il le fait avec la bouche ou avec le tambourin ? »
Sophie : « Les deux, il le dit quand on n'a pas la musique. Par contre, quand il y a la musique, il le fait avec le djembé ou le tambourin. Mais, il y en avait qui se trompait. »
Question : « C'est quoi se tromper ? »
Sophie : « Quand il donnait l'appel avec sa bouche, j'ai vu Alexia, elle se trompait...Je peux pas dire qu'il n'y avait qu'elle...Elle restait sur le même geste... »
Question : « Elle oubliait de changer ? »
Sophie : « Voilà et quand il fallait avancer, elle est restée à sa place en croyant que c'étaient les autres (qui se trompaient). »

Extrait de verbatim de Denis (malentendant) lors de l'entretien

Denis vient d'expliquer le premier pas et termine en disant « Et ensuite continuer ».
Question : « On répète ce même pas jusqu'à quand ? »
Denis : « Jusqu'à ce que Nabi dit « pampamlampam », après on change de rythme. »
Question : « On change de rythme ou de geste ? »
Denis : « De geste. »
Question : « Est-ce que tu te trompes quelque fois ? »
Denis : « Oui, c'est quand il faut bouger (se déplacer) avec la danse pour aller de l'autre côté. Je n'aime pas car je perds le rythme. »

La signification culturelle de la danse pour les élèves

Bien que Nabi n'ait expliqué la signification culturelle de chaque geste de la danse qu'à partir de la quatrième séance (non observée), cet élément est retenu par l'ensemble des élèves. Ainsi, lorsqu'on leur demande ce qu'ils font lorsqu'ils dansent, deux registres de réponses se

complètent chez tous les élèves : la description des différents pas et leur enchaînement tels que nous l'avons développé précédemment et la signification des gestes dans la culture africaine. Il est intéressant de noter que les enfants ne sont pas attachés à l'exactitude de la correspondance des pas et des significations, mais savoir qu'ils apprennent corporellement les gestes utilisés dans la vie traditionnelle africaine suffit à donner sens à leur action et à ouvrir leur imaginaire. Ils rejoignent Nabi dans la mesure où ils valorisent cet aspect comme indicateur du « bien danser » plutôt que la réalisation technique des pas.

Le caractère répétitif du pas qui est également un attribut culturel de la danse africaine est plus ou moins explicitement dévoilé à travers les descriptions des élèves et quelque fois directement associé à la signification culturelle du pas.

Extrait de verbatim de Denis lors de l'entretien

Question : « Pourrais-tu m'expliquer la danse ? »

Denis : « La danse, c'est bien. On ramasse les vignes. On se baisse, on se monte, on se baisse, on se monte... »

Extrait de verbatim d'Annagaëlle lors de l'entretien

Question : « Est-ce que les gestes de la danse ont une signification ? »

Annagaëlle : « Oui, le premier c'est écraser les raisins ; le second pour attraper sur le côté, le troisième, on essaie d'attraper dans les arbres, et ça... (elle démontre le quatrième geste), ça doit être aussi pour écraser les raisins...euh non pour taper quelque chose... »

Question : « Ces significations dont tu parles, c'est toi qui les as imaginées ou c'est Nabi qui en as parlé ? »

Annagaëlle : « Ca, il nous en as parlé. Le reste, on est allé lui demander. »

Extrait de verbatim d'Elisabeth lors de l'entretien

Question : « C'est quoi ' bien danser ' dans cette danse-là ?

Elisabeth : « Nabi danse mieux que nous parce qu'il le faisait tous les jours, lui dans son pays, avant...Le matin, il le faisait pour ramasser des raisins puis il les écrasait... »

Le regard admiratif des élèves sur Nabi

L'expérience menée par les élèves dans l'apprentissage de la danse des récoltes ne peut se comprendre sans évoquer la relation que ceux-ci construisent progressivement

avec Nabi. Le mode de transmission prédominant adopté par le chorégraphe, à savoir la démonstration, met les élèves en situation de porter un regard sur. Au-delà du contenu de la danse, le regard des enfants capte un ensemble d'éléments dont Nabi est porteur qui participent à susciter leur attention et leur intérêt pour ses propositions.

Plusieurs enfants interrogés souligneront avec un caractère d'évidence que dans la danse « *tout le monde regarde Nabi* » (Elisabeth, Florian). Mais ce regard est d'une double nature : il traduit à la fois une posture de spectateur, notamment quand Nabi démontre globalement en musique, et à la fois une posture d'apprenant, plus particulièrement quand Nabi décortique des pas et explique. Dans le premier cas, ils parlent de la façon dont Nabi danse selon une position d'extériorité : quand Nabi danse, cela lui appartient. Dans le deuxième cas, ils sont impliqués et concernés par ce que Nabi fait : ils sont le destinataire de ses propositions verbales et/ou gestuelles. Même si dans le vécu des élèves ces deux regards s'entre-mêlent, nous pouvons dissocier des indices qui témoignent plutôt de l'une ou l'autre tendance.

Unaniment, les élèves trouvent que Nabi danse bien, même « *extrêmement bien* » (Sophie). L'exclamation non contenue de Manon « *Ah ! Ca fait bien !* » suite à une démonstration de Nabi à la troisième séance (cf. § L'activité dansée- Les interventions de Nabi) traduit bien son admiration de spectatrice. Plusieurs facteurs contribuent à ce jugement largement partagé par les autres enfants. Tout d'abord, c'est lui qui transmet la danse. Pour les élèves, leur apprendre la danse suppose de la connaître.

Extrait de verbatim de Denis lors de l'entretien

Question : « Est-ce que Nabi danse bien ? »

Denis : « Oui, il a bien appris. »

Question : « A quoi le vois-tu ? »

Denis : « Il nous le dit et il le montre. Il nous explique. »

Extrait de verbatim d'Elisabeth lors de l'entretien

Question : « Est-ce que Nabi danse bien ? »

Elisabeth : « Oui, vu qu'il nous apprend, pour nous il danse très bien. Vu qu'on n'a jamais vu ça (cette danse), il danse très bien. »

Mais plus encore, la tautologie selon laquelle Nabi danse bien parce qu'il transmet et

qu'il transmet parce qu'il danse bien, engage les élèves non seulement à reproduire ce qu'ils perçoivent de la danse mais également son mode de transmission dans une forme de mimétisme. Ainsi, Sylvia a explicitement tenté de calquer la façon de transmettre de Nabi.

Extrait de verbatim de Sylvia (traduction d'Annick)

Question : « As-tu refait la danse avec les autres enfants sourds ou entendants ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Oui, avec Cynthia et Elisabeth, dans la cour...Mais elle a aussi essayé de l'enseigner aux enfants sourds de l'autre classe. » (Commentaire d'Annick : « Je l'ai vue ; les enfants étaient très intéressés ».)

Question : « Comment t'y prends-tu pour leur apprendre ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Nabi lui a expliqué (la danse) alors elle fait pareil que Nabi. Quelque fois il lui arrive d'oublier un peu. »

Question : « Comment fais-tu ? Tu expliques ou tu montres ? »

Sylvia (traduction d'Annick) : « Elle montre, si il (l'élève à qui elle apprend) sait pas, elle recommence. Si ça va pas, elle corrige... »

La maîtrise de Nabi proviendrait également de ses origines culturelles qui authentifient et légitiment ses actes de transmission. Renforcées par d'autres attributs tels que la couleur de la peau, les cheveux, les vêtements ou encore sa démarche pour se déplacer, Nabi est un Africain qui transmet une danse africaine. Son expertise tient également à des facteurs de réalisation : Nabi danse bien parce qu'il peut danser vite, plus vite que les élèves et parce qu'il peut se rattraper dans la danse s'il se trompe.

Par ailleurs, les élèves perçoivent dans la tonalité de la voix de Nabi dans la transmission une chaleur qui n'est pas sans opérer une certaine adhésion voire séduction. La façon dont Nabi les prend en compte, sa patience à reprendre les démonstrations et explications créent un climat favorable à la relation. Les propos de Sophie sont à cet égard révélateurs de cette sensibilité qui la conduit à attribuer une expertise à Nabi en fonction du sentiment qu'elle éprouve envers lui.

Extrait de verbatim de Sophie lors de l'entretien

Question : « Pourquoi Nabi démontrait-il lentement quelquefois ? »

Sophie (s'exprime ici avec douceur comme si elle se remémorait un souvenir agréable) :
« Pourquoi il nous a fait différemment sans la musique et dans la lenteur ?...Souvent...Il parlait...Il disait « Faites bien comme moi... », enfin c'était le sens du mot. On le suivait sauf qu'il y avait encore qui se trompait. »

(...)

Question : « C'est quoi bien danser ? »

Sophie : « C'est donner le meilleur qu'on peut. »

(...)

Question : « Est-ce que Nabi danse bien ? »

Sophie : « Oui, extrêmement bien. »

Question : « A quoi peux-tu dire qu'il danse bien ? »

Sophie : « Il est gentil... »

Nabi parvenant à capter leur attention de façon assez soutenue et permanente pour certains élèves, ceux-ci prennent des repères sur son activité corporelle pour organiser la leur. Ainsi, le marquage du rythme par Nabi lorsque les enfants dansent sans la musique constitue une ressource pour garder le rythme.

Extrait de verbatim de Samantha lors de l'entretien

Question : « Quand Nabi vous faisait répéter sans la musique, comment savais-tu le rythme ? »

Samantha : « Il le marquait...Il dansait avec nous. Il faisait la même chose que nous...Quelque fois, il marquait seulement avec ses pieds par terre. »

L'admiration que les élèves ont pour Nabi et sa façon de danser contribue ainsi à établir une relation dont la qualité et le contenu participent à l'émergence et au maintien de leur engagement dans cet apprentissage.

« L'être ensemble », finalité et ressource de l'activité dansée des enfants

Sur les cinq séances d'intervention de Nabi, les enfants sont confrontés à deux modalités principales « d'être ensemble ».

La première que Nabi introduit dès le début de ses interventions place les élèves en situation d'apprendre et de répéter la danse ensemble, c'est-à-dire de réaliser les mêmes gestes

en même temps. Cette modalité est globalement perçue par les élèves comme une finalité à atteindre. Tous les élèves interrogés évoquent sous une forme ou une autre l'exigence de faire ensemble. Une des façons de se tromper qu'ils relèvent consiste ainsi à être décalé par rapport au reste du groupe. Dans l'action, pour parvenir à cet objectif, les élèves essaient de conformer par mimétisme leur activité à celle de Nabi qui danse dans un premier temps avec le groupe. Puis, lorsque Nabi se retire, certains élèves comme Denis utilise l'activité du groupe pour régler la sienne propre, tandis que d'autres se sentant compétent ou dans un rôle de leader comme Florian ne suivent que leur idée voire les indications de Nabi. Au cours des entretiens, l'évocation de « l'être ensemble » dans la danse s'est principalement faite à propos de l'explicitation de l'action de « se tromper » et de l'investigation des rapports entre musique et danse. De ce point de vue, plusieurs élèves comme Denis et Florian ont défendu la position, en situation d'entretien, qu'il n'y avait pas de lien entre la musique et la danse. D'autres en revanche (Annagaëlle, Samantha, Juliette) ont lié le rythme de la danse au rythme de la musique faisant de cette dernière une ressource pour « l'être ensemble ».

Extrait de verbatim de Denis lors de l'entretien

Question : « Est-ce qu'il y a un rapport entre la danse et la musique ? »

Denis : « Non. »

Question : « Alors on pourrait mettre une autre musique pour faire cette danse ? »

Denis : « Il vaut mieux rester en même temps...Par exemple, il y en a un qui fait ça, tout le monde doit faire ça. »

Question : « Le principe de la danse, c'est qu'on doit être ensemble ? »

Denis : « Voilà. »

Question : « Est-ce que la musique ça peut permettre d'être ensemble ? »

Denis : « Peut-être...oui... » (...)

Question : « Est-ce important pour toi de faire ensemble ou tu pourrais faire la même chose tout seul ? »

Denis : « Oui c'est important de faire tous ensemble. Au moins, on ne fait pas de bêtises. »

Question : « C'est-à-dire qu'on ne se trompe pas ? On fait bien ce qu'il faut faire parce que les autres le font aussi ? »

Denis : « Oui, les autres le font et moi aussi je le fais. »

Question : « Quand tu dances, est-ce que tu regardes quelqu'un en particulier ? »

Denis : « Oui, des fois je regarde ceux qui sont devant et je rattrape. » (Denis est situé sur la

deuxième ligne).

Dans les moments de changements de pas, les élèves interrogés soulignent le rôle de Nabi : celui-ci par les signaux verbaux (« pipipipilipipi ») et musicaux (l'appel) qu'il donne permet à tous de savoir le moment où il faut changer et donc d'être ensemble.

Extrait de verbatim de Florian lors de l'entretien

Question : « Comment fait-on pour être ensemble dans la danse ? »

Florian : « Quand Nabi frappe comme ça (il frappe sur la table l'appel). Il faut respecter ce que dit Nabi. Si Nabi fait ce signal, on va tous en arrière. »

La deuxième modalité d'être ensemble que les élèves vivent à partir de la quatrième séance est l'improvisation dansée en duos successifs sous le regard des autres, enfants et intervenants. Dans cette forme de pratique, chaque élève investit tour à tour deux rôles. Si le rôle de danseur est facile à identifier tant pour le pratiquant que de l'extérieur, le rôle des enfants qui sont sur le côté pendant que les autres dansent est ambigu. En effet, la place que les enfants occupent à ce moment, les côtés de la salle, représentent initialement les coulisses avant que les élèves ne débutent la danse. Il n'a jamais été clarifié à la quatrième ni à la cinquième séance si les élèves étaient sensés être dans les coulisses à ce moment-là ou sur les côtés de la scène. Dans les faits, les élèves occupant ce rôle sont peu concernés par la danse des duos. Les adultes présents (Christine, Annick et moi-même) frappent dans les mains le rythme joué par Nabi et Laurent pour soutenir les danseurs et invitent les enfants sur le côté à le faire également. Leur engagement, au départ timide, intermittent et inégal suivant les élèves deviendra au fil des séances et au-delà de celles observées une véritable participation à l'activité de leurs camarades. Leurs frappes seront actives et contribueront à soutenir les élèves qui dansent au centre de la scène. Cette nouvelle façon d'être ensemble constituera une ressource pour les danseurs qui assumeront et apprécieront de plus en plus cette partie de la danse.



Deux élèves improvisent au centre de la scène tandis que les autres les soutiennent timidement en frappant dans leurs mains (début de projet).

Les élèves qui ne dansent pas pendant l'improvisation de leurs camarades sont totalement impliqués à les encourager (fin de projet).

Lors des quatrième et cinquième séances c'est-à-dire au début de l'expérience de l'improvisation, celle-ci s'avère assez stressante pour une bonne partie des danseurs en duos qui ne sont pas très à l'aise sous le regard de tous. Bien que le temps pendant lequel chacun doit improviser n'est pas très long (environ une dizaine de secondes par duo), la plupart des élèves témoignent d'un certain embarras à danser qui se traduit par des petits rires ou encore des gestes peu assurés et/ou précipités. Souvent, ils dansent face à face pour ne pas s'exposer au regard direct de Nabi et Laurent ou des autres élèves.

Extrait de verbatim de Denis lors de l'entretien

Denis : « Quand on doit aller au milieu deux par deux, je n'aime pas trop. Je n'aime pas devant le public. »

Remarque de ma part : « Mais quand tu fais le reste de la danse, on te regarde aussi... »

Denis : « Oui mais là ça va car je ne suis pas devant le public. Je ne le regarde pas. »

Question : « Où es-tu placé ? »

Denis : « Sur la deuxième ligne sur le bord côté fenêtre. »

Question : « As-tu choisi d'être à cette place ? »

Denis : « Oui. »

Du point de vue de contenu de la danse, les observations font apparaître que certains reprennent les pas de la danse des récoltes, éléments qui deviennent des ressources pour les élèves dans cette partie d'improvisation. D'autres marquent seulement le rythme avec les pieds, d'autres encore produisent des mouvements du type de la marche avec accentuation des gestes des bras ou des mouvements de bras symétriques. Quelques élèves semblent d'emblée plus à l'aise que les autres parce que le regard des autres ne les gêne pas et qu'ils aiment danser librement.

Extrait de verbatim de Juliette (qui improvise avec beaucoup d'aisance) lors de l'entretien

Question : « Est-ce qu'il y a un rapport entre la musique et la danse ? »

Juliette : « Oui, pour danser il faut être avec le rythme de la musique. Dans la partie où on danse deux par deux, j'entends la musique... et voilà, je danse. C'est comme si ça se faisait tout seul. »



Cet élève improvise depuis le début avec une certaine aisance.

Synthèse

Nabi appuie ses actes de transmission de danse sur plusieurs ressources intimement liées, dont son activité corporelle et son activité orale. Dans une approche assez globale, les observations concernant le déroulement d'une séquence de transmission d'un pas convergent assez bien avec celles de J. Vellet (1999). Le pas est montré dans un premier temps, puis sont

données un certain nombre d'indications verbales relatives aux directions, orientations et positions des différentes parties du corps. Ce premier niveau d'explications permet de pallier la déficience de lecture du geste par les enfants peu accoutumés à la pratique de la danse.

Puis, Nabi les met en situation de danse d'abord en les accompagnant puis en autonomie. Alors, il opère des régulations tant pendant que les enfants dansent qu'après, à partir du regard qu'il porte sur leurs prestations. Quelle est la nature de ces différentes interventions ? Quand il s'adresse aux enfants en même temps que ceux-ci dansent, ses propos ont plusieurs fonctions : ils ont une valeur d'incitation à ce que les élèves gardent bien le rythme, ils ont également une fonction de référence notamment dans les mouvements alternatifs (droit, gauche) et enfin une fonction de rappel lorsqu'il faut passer au pas suivant. Quand Nabi intervient après que les enfants aient dansé, les termes qu'il reprend sont ceux déjà évoqués initialement. Mais s'il ne donne pas d'information supplémentaire à travers les mots employés, il transmet corporellement en ralentissant la vitesse des démonstrations et colore par des onomatopées et l'intonation de sa voix la qualité de réalisation gestuelle qu'il attend. Si nos résultats croisent jusqu'ici ceux de J. Vellet (2001) sur ce qui se transmet dans ce tissage de gestes et de mots, l'approfondissement de l'analyse à propos des actes d'affinement de la danse par Nabi et leur appropriation par les enfants se teinte à ce niveau de la spécificité du contenu transmis. Celui-ci est éminemment culturel ou plutôt interculturel dans la mesure où tous les actes de Nabi sont situés dans ce contexte particulier et ses propos adressés à ces enfants particuliers.

Mais avant de cerner la spécificité culturelle de la danse transmise, il convient de s'intéresser à la façon dont les élèves s'approprient les premiers gestes proposés par Nabi. Nos observations s'accordent avec celles de Guilcher (2001) pour qui ce dont les enfants s'emparent en premier relève d'une idée générale, approximative et inexacte du pas à apprendre. Nous confirmons ce constat tout comme les précisions qu'il ajoute. Pour Guilcher, dans cette version approchante développée par les enfants, on reconnaît déjà une intonation, un phrasé idiomatique. Ces termes nous semblent particulièrement adaptés pour rendre compte de l'activité dansée des élèves à ce moment de leur apprentissage. Parler d'intonation à propos de leur réalisation gestuelle, c'est désigner ce qui, dans le geste, est accentué, modulé. C'est considérer que l'appropriation du geste dansé va au-delà de la reproduction de sa forme, et qu'il est à saisir dans le sens du mouvement c'est-à-dire sa dynamique, sa relation au poids, la mise en jeu des appuis, etc... C'est sans doute à travers des éléments de cette nature que le sens profond de la danse transmise est à percevoir et que son incorporation peut se réaliser.

Le sens du geste que Nabi transmet est fondamentalement de nature rythmique, ce qui se traduit par deux aspects pouvant être considérés comme des traits culturels : d'une part, il se décline autour d'une position caractérisée par le plié des genoux et d'autre part, il est fondé sur la répétition.

La position que nous avons appelée « position neutre » dans laquelle Nabi se place pour débiter la danse et par laquelle il passe même fugitivement entre chaque pas correspond à ce que Thiérou (2001) nomme « dooplé ». Pour cet auteur, toutes les danses africaines se déclinent autour de dix mouvements de base, qui sont des « positions premières et fondamentales ». La position matrice, « dooplé » « constitue un véritable noyau autour duquel gravitent les neuf autres mouvements de base. » (*ibid.* p.63) Bien que Nabi n'ait jamais employé le terme de dooplé et nous ait confié qu'il n'était pas d'usage en Guinée ni au Sénégal, il adhère parfaitement dans ses propos comme dans ses actes de transmission à la conception de Tiérou. Pour ce dernier, « l'expression 'mouvement de base' sous-entend l'adhésion du danseur à la terre et souligne la valeur symbolique de toute figure de danse. » (*ibid.* p.63). Cette valeur symbolique est un des éléments transmis par Nabi à travers l'explicitation et le rappel dans ces démonstrations de la signification culturelle du geste. Ainsi bien au-delà de la forme du geste, les indications verbales et corporelles autour du plié et du rythme traduisent tout un rapport au temps, au poids, au flux d'énergie selon la terminologie de Laban (1994). La façon dont ces rapports s'inscrivent dans le corps se tisse avec l'histoire personnelle et culturelle de chacun et contribue à construire une toile de fond posturale (Godard, 1995) qui donne son expressivité au geste. Ce que Nabi transmet relève ainsi davantage du sens du geste c'est-à-dire à la fois de sa signification culturelle (ramasser les pommes, écraser les raisins...), et de sa musicalité que de sa forme.

Le sens du geste se révèle également à travers le deuxième aspect du rythme que nous avons évoqué, à savoir la répétition. Nabi a mis en œuvre cet élément à deux niveaux : d'une part, dans la répétition d'un même pas dans la danse et d'autre part, la répétition des mêmes gestes selon le même ordre, les mêmes séquences d'une séance sur l'autre. Ces deux aspects se recoupent pour Thiérou (2001) dont la conception lie le contenu de la danse et ses modalités de transmission. Il considère la répétition comme une « loi universelle car tout se répète dans la nature » (*ibid.* p.66), la danse s'inscrivant dans une conception philosophique de l'homme et de sa place dans le cosmos. La rythmicité de la danse correspond, dans cette approche, à une forme de célébration des cycles de la nature. Mais, la répétition au sens de la reprise de la danse, c'est également le temps et la patience nécessaires pour se l'approprier, pour se laisser pénétrer de ses vibrations. Cet apprentissage relève ainsi de l'incorporation, ce lent et long

travail d'inscription dans les corps. De ce point de vue, Nabi sollicite beaucoup l'activité des enfants et particulièrement avec son accompagnement dansé pour favoriser cette imprégnation des corps par le rythme et ses vibrations, pour qu'ils finissent par se laisser façonner par le geste. Akesson (1994, p.327) dit : « La danse n'existe que lorsque son message s'impose et c'est par le rythme qu'elle perpétue le riche patrimoine dont elle a hérité. 'Le rythme dit tout'. »

La transmission de la danse des récoltes par Nabi s'est appuyée sur un élément culturel fondamental : le dialogue entre la danse et la musique concrétisé par l'interaction des danseurs et des musiciens en présence. Ce trait essentiel a pris deux formes lors des actes de Nabi. D'une part, il a mis en place un signal, l'appel permettant aux musiciens d'interagir avec les danseurs et d'autre part, la deuxième partie de la danse s'est développée à partir des improvisations des enfants qui sont fondées sur le dialogue danseur- musicien.

En ce qui concerne le premier point, déjà largement développé antérieurement, nous souhaitons seulement souligner ici que cet outil associé à l'ordre déterminé d'enchaînement des pas permet que la danse puisse se dérouler dans un ajustement permanent de l'activité des musiciens à celle des danseurs et inversement. En effet, l'existence d'une structure relative au contenu de la danse et d'un signal commun installe les uns et les autres dans une vigilance, une adaptation et un dialogue réciproques qui fondent la danse africaine.

L'improvisation est selon Tiérou (2001) l'une des grandes spécificités de la danse africaine. Mais la conception de l'improvisation ne peut pas être dissociée des éléments évoqués précédemment, elle en est même issue. Pour cet auteur, il y a « improvisation parce qu'une même danse africaine traditionnelle exécutée deux fois de suite par le même danseur ou des interprètes différents, n'a que son ou ses mouvements de base qui restent identiques. En effet, l'artiste se concentre, s'intériorise, s'enveloppe de sa propre musique intérieure et de celle de son percussionniste, 'paraphrase' chacun de ses mouvements de base dont l'enchaînement constitue la danse, les embellit, les grossit, les développe au gré de son inspiration et les exploite au maximum. » (*ibid.*p.66) Dans l'expérience menée par les enfants, l'improvisation n'a pas pris de telles formes bien sûr. Néanmoins, toutes les ressources mises en œuvre par Nabi dans les moments d'improvisation, notamment son engagement corporel et émotionnel en tant que musicien, peuvent être comprises comme la mise en place des conditions permettant aux élèves de parvenir à ces formes de danse improvisées créatives et libérées.

Un autre trait culturel fondamental mis en œuvre dans la danse transmise par Nabi concerne le rapport groupe-individu qui se traduit par la façon « d'être ensemble ». Comme nous l'avons souligné dans notre revue de littérature, « la danse africaine traditionnelle fabrique le groupe, se nourrit du groupe et l'entretien au détriment du couple ou de l'individu » selon Tiérou (*ibid.*p.69). Dans la danse transmise par Nabi, nous pouvons dire que cet aspect est l'un des noyaux fondateurs de ses actes. En effet, comme nous l'avons fait apparaître, les enfants sont toujours placés en situation d'apprendre et de répéter ensemble. Le groupe constitue ainsi une ressource pour chacun qui conforme son activité à celle du groupe. L'activité de danse des élèves se nourrit d'auto et de co-régulations permanentes. Et selon Guilcher (2001, p.49), ce qui préside à leur mise en place des pas dans l'assimilation d'une danse par les enfants et qui crée le consensus entre les danseurs, « ce ne sera donc pas d'avoir au préalable assimilé individuellement la même chose, encore moins d'avoir défini la danse avant de la danser, mais d'avoir intériorisé en même temps et ensemble l'appropriation d'un même modèle. » Ce qui fait sens pour les enfants n'est donc pas une référence culturelle extérieure pré-existante mais ce qu'ils construisent ensemble ici et maintenant. En effet, la danse des récoltes comporte davantage de pas que ceux transmis par Nabi mais celle des élèves de ce projet n'en est composée que de six. Peu importe, leur danse, celle qu'il partage et qui nourrit leur complicité avec Nabi et en-dehors, c'est celle qu'ils se sont appropriés ensemble.

Dans cette co-construction réciproque de la danse et du groupe, Nabi occupe un rôle central. En introduisant les pas à apprendre, il s'incarne « passeur de culture » : ses indices d'authenticité culturelle le légitiment aux yeux des enfants et son engagement corporel et émotionnel fédère leur activité en la soutenant. S'affirme ici la place déterminante des émotions dans l'acte de transmission tant pour celui qui transmet que pour ceux qui apprennent.

Enfin, nous nous sommes centrés sur les traits culturels de danse africaine dans le contenu et les actes de transmission de Nabi, mais d'autres aspects, plus occidentaux peuvent être repérés. La mise scène qu'il propose (danse en lignes face au public, entrée à partir des coulisses, circulation...) relève des codes de la danse scénique et non pas de la danse traditionnelle. La formation de Nabi dans le contexte des Ballets Nationaux du Sénégal l'a familiarisé très tôt à ces conventions. Nous sommes là au cœur de l'interculturel à travers un double processus. D'une part, Nabi fait référence à « la danse africaine » avec un flou permanent de l'objet qu'il désigne ainsi : la danse traditionnelle et/ou la danse de spectacle.

Cette ambiguïté tient peut-être à ce que l'un des objectifs des Ballets Nationaux était de mettre en scène les danses africaines dans un souci de respect des formes traditionnelles, ainsi que le précise Georgiana Gore (1998). Aussi la dissociation des deux formes évoquées n'a-t-elle peut-être aucune pertinence pour Nabi. Et d'autre part, quant bien même ce « référent » serait davantage clarifié, le deuxième niveau d'interculturalité tient à la situation de transmission qui implique des élèves entendants et non-entendants dans un milieu particulier, l'Ecole. Ainsi, les actes de transmission liées au développement scénique de la danse se constituent à partir de ces données centrales que sont les enfants concernés, les objectifs et les conditions du projet tout en s'appuyant sur des formes dansées traditionnelles.

Discussion générale

1. De la description à l'analyse et à la compréhension

Dans ce travail, les matériaux construits sont le produit d'une observation et d'une analyse à un grain fin de la situation de transmission retenue pour l'étude. Ce choix délibéré d'analyse s'est appuyé sur une posture soucieuse de n'évacuer *a priori* aucune dimension de l'expérience des acteurs et de donner à saisir au lecteur la démarche qui a permis de passer de son aspect opaque et syncrétique à son analyse.

L'expérience regardée tout au long de cette étude s'est en effet réalisée au travers de situations qui peuvent être conçues comme des « totalités dynamiques » (Durand, 2001). Les actions qui s'y développent apparaissent comme l'actualisation à chaque instant des dispositions des différents acteurs couplées au contexte dans lequel elles émergent. Celles-ci se déroulent de façon fluctuante et fugace. L'observateur ne peut en saisir qu'une partie, la plus perceptible ou celle qui, pour des raisons liées à sa propre histoire de vie, lui semble signifiante. Le détail de la description dans ce travail trouve ainsi sa place dans le cadre d'une démarche épistémologique visant à produire une analyse anthropologique à partir de matériaux ethnographiques précis. Cette démarche se fonde sur plusieurs points :

- observer, interroger et analyser l'action selon le filtre de l'objet d'étude,
- croiser les points de vue sur l'expérience en accordant un primat au point de vue des acteurs eux-mêmes,
- construire une compréhension de l'expérience étudiée, c'est-à-dire
 - i. laisser se détacher les aspects saillants de l'expérience en traquant les récurrences, les occurrences, les contradictions et en accordant au détail ce qu'il peut révéler de plus profond, de moins immédiatement accessible à l'acteur comme à l'observateur mais peut-être d'essentiel,
 - ii. identifier les structures générales (les structures anthropologiques) qui transcendent la singularité de l'expérience étudiée et font de celle-ci une expérience humaine à part entière.

En ce qui concerne l'objet d'étude, nous avons fait le choix de nous intéresser à l'activité de Nabi et à celle des enfants. Ce choix se justifie au regard de la nature de l'expérience que le contexte a induit d'une part, et des options théoriques fondant ce travail

d'autre part.

En effet, le cadrage institutionnel de la classe à PAC prévoit que le projet débouche sur une production collective (BO n° 24 du 14 juin 2001). Cette visée couplée à l'orientation particulière donnée par Nabi a impliqué la construction d'une action collective comme élément central. Nos options théoriques s'inscrivant dans le courant de l'*action située* (Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, 2002), nous considérons la construction de cette action collective comme émergeant de la dynamique des interactions entre les acteurs. Aussi il nous est apparu fécond, pour étudier ce processus, de considérer l'activité de Nabi et celle des enfants dans leur co-détermination *in situ*.

L'intérêt de ce double regard peut s'appréhender à plusieurs niveaux. Non seulement il permet de saisir ce qui organise l'activité des uns et des autres et les modalités selon lesquelles ces activités sont accomplies et interagissent mutuellement dans le cours d'action. Mais il peut également permettre de comprendre comment se construit l'action collective au plan des significations pour les différents acteurs. En effet, nous nous référons à une conception phénoménologique de l'expérience dans laquelle la façon dont le sujet attribue du sens à ce qu'il vit est central. Cette orientation théorique nous amène à envisager tout autant le versant externe, observable (sa manifestation comportementale), que le versant subjectif de l'expérience (sa signification pour l'acteur). La mise en relation de ce que Nabi souhaite transmettre (ses intentions), ce qu'il transmet réellement en actes et ce que les élèves s'approprient se révèle ainsi être au cœur du processus étudié.

Dès lors, la notion de transmission ne saurait être conçue seulement comme un acte consistant à émettre, à donner mais plutôt à co-construire, chaque acteur exploitant à tout moment l'ensemble des ressources disponibles. L'activité de l'apprenant se couple à l'activité de celui qui transmet, co-façonnant ensemble les conditions de la transmission tout autant que ce qui se transmet. De ce point de vue, la transmission est un processus local qui dépend de la situation dans laquelle il se développe. L'acte de transmission est également syncrétique dans le sens où s'y tissent les évolutions physiques (gestes, déplacements, paroles...), les intentions réalisées et non réalisées, les émotions, les jugements et interprétations des différents acteurs.

L'objet de notre travail consiste à passer du niveau local et syncrétique des actes de transmission interculturelle de Nabi au niveau de leur explication. En fonction de la dimension sur laquelle nous nous centrerons au cours de la discussion, nous évoquerons l'activité de « celui qui transmet » en tant qu'activité d'enseignant ou d'artiste, les deux volets

s'étant conjugués dans les interventions de Nabi.

2. Ressources et structure de l'acte de transmission

Les questionnements de départ qui ont cadré cette étude portaient sur :

- la nature des ressources utilisées dans la transmission et la façon dont elles s'articulent dans l'action,
- le processus par lequel ces ressources permettent de co-construire une action collective interculturelle.

Les résultats ont mis en évidence que les actes de transmission se fondaient sur des ressources de différente nature : humaines (corporelles, symboliques), spatiales, temporelles, et matérielles. Celles-ci se tissent de différentes manières dans l'action au fur et à mesure de la transmission. Certaines sont couplées de façon privilégiée, d'autres se construisent progressivement pour se coordonner à la configuration existante. Dans ce processus de tissage dont nous allons rendre compte, le corps apparaît comme l'une des ressources fondamentales.

Le corps, ressource essentielle de la transmission

S'il peut y avoir quelque évidence à considérer le corps comme le premier et indispensable vecteur de tout acte de transmission concernant les pratiques corporelles, l'alchimie par laquelle le corps de celui qui transmet façonne l'activité corporelle des apprenants reste à préciser.

Dès le premier instant de co-présence des acteurs, le corps de celui qui transmet apparaît, au sens où il se présente sous une apparence. Celle-ci ne dévoile pas seulement des caractères morphologiques à l'élève. L'apparence est incarnée d'une présence investie d'un rôle dans un espace scénique qu'elle crée (Cizeron, Gal-Petitfaux, Biache, 2000). Cette « façon d'être » révèle un certain rapport au monde à travers la vitesse des gestes, leur enchaînement, leur fluidité, les regards posés, etc... « Les gestes de la vie quotidienne, le traitement de l'espace de proximité laissent apparaître des options de 'qualité' qui ne constituent pas notre rapport au monde mais qui, chose plus importante peut-être l'irisent. Il y a, autour de tout être, un miroitement, qui surgit de son corps et de ses gestes » (Loupe 1997, p. 127). Le corps de celui qui transmet opère ainsi comme un attracteur dans les premiers instants de la relation, plaçant les apprenants dans une position d'attente de la scène qui va se jouer. Tous les indices sont susceptibles d'être relevés et interprétés par les élèves : les vêtements, la coiffure, la façon de marcher, d'entrer en relation, de s'exprimer... Ceux-ci agissent à différents niveaux participant à créer chez eux des dispositions particulières à agir.

L'activité corporelle développée par celui qui transmet peut ainsi susciter curiosité, respect, agitation, impatience... Le corps apparaît donc comme le premier vecteur d'une relation qui se négocie à tout moment *in situ*.

L'activité corporelle apparaît également comme le véhicule du contenu transmis. Elle rend visible le geste à s'approprier que ce soit au niveau de l'activité de danse ou de percussions. Celui-ci se développe en combinant les différents paramètres de temps, d'espace, d'énergie. Le geste donné à voir synthétise dans l'action le trajet, la durée, la dynamique et leurs variations en une totalité. Le corps indique la forme globale à réaliser.

Mais plus que l'idée du geste à s'approprier, l'activité corporelle souligne par ses ralentis, ses accentuations, ses démonstrations partielles, la structure selon laquelle le geste s'organise. L'espace apparaît comme la matrice la plus visible de son développement et l'appropriation du geste passe par la construction des repères spatiaux qui en définissent la forme. Ainsi, l'activité corporelle de celui qui transmet la danse, souvent couplée à son activité orale participe, par la proposition de formes gestuelles à imiter, à la construction de l'espace proche qui peut se matérialiser par la kinésphère de Laban (1994). La kinésphère représente l'espace gestuel que les membres peuvent atteindre sans déplacement. Celui-ci est structuré selon Laban par les trois axes définissant les trois dimensions (horizontale, verticale, sagittale) et leurs combinatoires. Mais cette structuration ne s'énonce pas de façon déclarative ni exhaustive dans les actes de transmission. Elle se construit dans et par l'expérience du mouvement dansé. Cette « cartographie » corporelle qui organise le déploiement du geste dans l'espace s'installe progressivement à travers les repères de points et de directions montrés et soulignés tant corporellement que verbalement par celui qui transmet.

Cependant, l'appropriation d'un mouvement dansé dépasse la reproduction d'une forme donnée. Elle passe par l'incorporation du processus qui l'a généré. Les paramètres temporels et dynamiques liés aux forces mises en jeu, au rapport au poids, aux flux d'énergie sont à saisir dans la fugacité du mouvement de celui qui danse. Le discours est alors une aide à la compréhension de ces processus, soutenant le geste qui tente, par des découpages, des ralentis, des déformations, de rendre visible cette dimension plus intérieure (J. Vellet, 2001).

De l'appropriation de ces processus dépend la qualité du geste et sa « justesse ». Ce critère de justesse du mouvement fonctionne implicitement en permanence dans la transmission tant pour celui qui enseigne que ceux qui apprennent. En effet, l'enseignant règle ses interventions gestuelles et/ou orales à partir de ce qu'il perçoit de la réalisation des élèves. Il s'avère que ce qui définit le mouvement juste est à un certain niveau d'apprentissage ce qui

est le plus incorporé et qu'il s'agit de débusquer à travers des indices fins tels que la respiration, les transferts de poids, les points d'initiation du mouvement, la qualité des appuis... Le corps de celui qui transmet est ainsi porteur de savoirs incarnés qui constituent la matière de la danse. Plus que des formes et des savoir-faire, la transmission en danse fait circuler des états de corps. « Etre danseur, c'est choisir le corps et le mouvement comme champ de relation avec le monde, comme instrument de savoir, de pensée et d'expression » (Louppe, 1997).

Mais afin que son activité corporelle soit perçue et devienne signifiante pour les élèves, celui qui transmet doit la mettre en jeu dans des conditions particulières en s'appuyant sur d'autres ressources pour organiser ses actes. Celles-ci sont construites progressivement au cours de la transmission. Leur articulation évolue en fonction des repères que les élèves s'approprient et qui fondent l'action collective.

Tissage et évolution des ressources au cours de la transmission

La création d'une configuration particulière d'espace constitue l'une des ressources privilégiées. L'activité scénique qui s'y développe se tisse étroitement à l'activité orale dans le cadre d'une structuration des rôles que cette dernière contribue à définir.

L'organisation spatiale mise en place crée une interface pour la communication entre celui qui transmet et les élèves. La disposition adoptée conjugue la double exigence que l'enseignant puisse voir tous les élèves et être vu de tous. Il peut ainsi déployer un jeu scénique dans une interaction très étroite avec les effets produits sur les élèves dont il perçoit les réactions en « temps réel ». L'enseignant organise ainsi l'espace dont il dispose et exploite en retour les possibilités de transmission qui s'offrent à lui. La configuration frontale en lignes lors de la danse et en U pour les percussions place celui qui transmet au centre des regards ce qui favorise la communication à tous les élèves dans le même acte. Cette organisation l'autorise aussi à créer ponctuellement des espaces d'aide particulière à un élève sans perturber l'action collective puisque l'ensemble des apprenants est disposé de manière à pouvoir percevoir l'activité de tous. La structuration de l'espace rend possible ici une suppléance de l'activité corporelle et/ou orale de l'enseignant par l'activité du groupe. De ce point de vue, la configuration spatiale participe à la transmission du contenu spécifique des interventions : l'« être ensemble ».

L'espace contribue également à définir et à rendre visible les différents rôles. Dans la séquence de percussions, le couplage de l'espace avec les objets matérialise le rôle de

l'enseignant comme ceux des élèves par rapport au rythme à jouer. Ces derniers associent ainsi progressivement l'objet, l'espace qui leur est imparti et la tâche à réaliser. De la même façon, dans la partie improvisée de la danse, la zone centrale définit l'espace à danser tandis que dans les couloirs latéraux, les élèves investissent un rôle de soutien de leurs camarades. La configuration spatiale et sociale construite par l'enseignant agit comme un artefact en ce qu'elle permet d'organiser les actes de transmission ainsi que l'activité des élèves.

Enfin, l'effet structurant de ces ressources sur l'activité des acteurs ne peut s'optimiser que rapporté à son organisation temporelle. C'est par la conjonction de la tâche à réaliser, du lieu, du moment, de la durée et de la distribution des rôles que les actes de transmission prennent progressivement sens pour l'élève. Le temps de déroulement de l'expérience est organisé en séquences balisées par des éléments repérables qui en définissent le début et la fin. Ces éléments verbaux, musicaux et/ou corporels, matériels prennent valeur de rituel au fur et à mesure des actes de transmission en ce qu'ils deviennent porteurs d'une signification de début ou de fin de séquence. Créant des unités d'action pour les apprenants, ces séquences constituent un élément fondamental de l'action collective. « Ainsi la séquentialisation du temps est au cœur de l'expérience humaine » (Gal-Petitfaux, soumis, p.7).

Il apparaît que les actes de transmission se déploient en structurant les différentes ressources mises en jeu en même temps que ce tissage structuré circonscrit le champ des interventions possibles. Émergeant dans et par l'action, la structure des actes de transmission fluctue avec elle. L'enseignant saisit en effet *in situ* les éléments de l'activité des élèves (attention ou dispersion, difficulté de réalisation, de compréhension...) pour agir (Durand, 2001). Au fur et à mesure de la co-construction de repères et savoir-faire collectifs, la configuration des ressources utilisées dans la transmission évolue. Dans notre travail spécifique à la danse africaine, les ressources déployées par l'enseignant liées à son activité orale et corporelle sont de plus en plus subtiles en même temps qu'elles apparaissent de plus en plus déterminantes pour l'activité des élèves. Un geste partiel, une posture, une onomatopée se chargent de sens au cours de leur usage et de leur intégration par les élèves. Ils condensent toute l'histoire du groupe qui l'a partagée. Paradoxalement, moins les signes sont perceptibles à l'observateur extérieur non averti, plus ils sont signifiants pour les acteurs qui ont en construit une signification en commun. De la précision des repères et des actions qui y sont associées et de leur articulation dépend la qualité de l'action collective.

3. La construction d'une expérience communautaire comme fondement de la transmission interculturelle

Nous avons vu que l'organisation des ressources pour transmettre est intimement liée aux contenus transmis. Le corps est porteur de savoirs incarnés, l'ordre des actions et les rituels qui les accompagnent construisent la séquentialisation du temps, l'espace et les objets sont des artefacts qui organisent les actes de transmission ainsi que l'activité des élèves. Le groupe occupe dans cette expérience une place centrale. Non seulement il apparaît comme une ressource fondamentale pour l'apprentissage mais l'« être ensemble » finalise véritablement la transmission.

Le groupe, ressource pour l'apprentissage

La situation collective d'apprentissage caractérise l'enseignement observé. Les élèves sont toujours invités à pratiquer ensemble. La mise en rythme échelonnée des instruments dans la séquence de percussions n'a d'autre objectif que de permettre la coordination de l'activité des élèves jouant des instruments différents. La construction de l'espace d'évolution est, comme on l'a vu, un artefact qui permet à chacun de percevoir l'activité de tous.

L'activité du groupe devient ainsi une ressource pour apprendre dans la mesure où les élèves sont en situation de pouvoir ajuster leurs actions en fonction des autres. Ils incorporent progressivement les rythmes et les formes dansées, la synchronie devenant de plus en plus harmonieuse. « La danse est belle lorsqu'elle est 'juste', c'est-à-dire en relation avec les autres, la musique, le sol, la ou les énergies, lorsque l'individuel est porté par l'énoncé collectif » (Lefevre, 1990, p.361). Chaque élève est ainsi porté par le groupe : dans la séquence de percussions, le volume sonore produit par l'ensemble les immerge dans un flux rythmique très prégnant produisant des sensations intenses. Lors de la séquence de danse, la démultiplication du même geste en même temps crée un élan collectif dans lequel chacun inscrit son action. Cet élan, ce même souffle pourrions-nous dire, remplit l'espace, traverse les élèves et produit un rapport particulier au public. Chaque enfant ne se sent pas regardé en tant qu'individu comme dans l'improvisation, ce qui ne lui est pas facile à gérer mais se sent intégré dans une communication de groupe à groupe. La particularité est que les deux intervenants sont partie intégrante de ce groupe et des activités qui s'y développent.

Le groupe, ressource et condition d'une expérience communautaire

Dans les situations étudiées, la gestion du groupe apparaît seulement comme la nécessité à laquelle se trouve confronté tout enseignant pour garantir les apprentissages de

chacun. Elle prend ici davantage la teneur d'une expérience communautaire conduite sur le mode du rite initiatique. L'acteur principal qui assure la transmission initie plutôt qu'il n'enseigne. En effet, dans notre culture scolaire, l'enseignant éduque, forme et instruit (Loi d'orientation, 1989) dans la perspective de rendre les élèves autonomes tant à travers l'utilité sociale des savoirs transmis que leur mode d'appropriation, l'apprendre à apprendre. L'enjeu est bien que chacun puisse développer ses potentialités, ses goûts et ses aptitudes au meilleur niveau pour s'orienter, choisir une voie d'épanouissement personnel et professionnel pour s'intégrer socialement (ibid.). La démarche s'appuie d'abord sur une réalisation et une réussite personnelles dans le cadre d'une culture partagée. En témoignent les modes d'évaluation individuelle de notre système scolaire.

La perspective et les pratiques sont ici tout autres. L'acteur de la transmission ne vise pas l'autonomie des élèves c'est-à-dire les amener à ne plus avoir besoin ni de l'enseignant ni des autres membres du groupe. Au contraire, le rôle accordé à chacun confère à cette expérience un enjeu d'intégration où l'« être ensemble » justifie et finalise les pratiques. Non seulement celui qui transmet ne se retire à aucun moment mais son activité d'enseignant s'efface progressivement au profit de son activité de musicien soliste, ayant un rôle particulier au sein d'un collectif. Les modalités de transmission l'apparentent à une initiation au sens ethnologique du terme (Bonte-Izard, 1991). Plusieurs points permettent d'étayer cette interprétation.

L'activité corporelle, verbale, musicale de celui qui transmet atteste de sa qualité d'« initié », ce qui consacre sa légitimité auprès de l'ensemble des acteurs du projet (élèves, enseignants...). L'incorporation des savoirs, la transmission des significations culturelles des pratiques associées à ses attributs physiques authentifient le personnage en tant que porteur de traits culturels. Sont donc initialement en présence celui qui est initié, porteur d'une expérience particulière caractérisant un groupe social et ceux qui ne l'ont pas encore vécue.

La notion d'initiation implique un espace et un temps réservés à cette expérience qui séparent les acteurs du reste de la vie sociale. Les actes de transmission étudiés se sont déployés selon des modalités qui isolent la pratique des enfants concernés des autres élèves qui ne seront pas initiés d'une part et des activités habituelles de l'école d'autre part. Zempléni (in Bonte-Izard, 1991) parle d'une « division du champ social entre un dedans et un dehors ». L'une des caractéristiques du « dedans » est la création par les agents qui le vivent d'un univers qui devient la référence pour tous comme cela s'est produit à travers les pratiques de chant, de danse et de percussions.

Par ailleurs, « pour l'ethnologue, l'initiation n'est donc ni un simple rite de transition ni un processus d'apprentissage continu mais un rite de formation discontinue et irréversible en représentant d'une catégorie sociale dont l'attribut essentiel est 'l'expérience commune et transitive de cette transformation' purement culturelle » (Zempléni in Bonte-Izard, 1991, p.375). De cette caractérisation de l'initiation, nous notons que l'expérience étudiée a renvoyé effectivement à une formation discontinue dans le cursus scolaire des élèves à la différence des autres disciplines qui sont enseignées durant plusieurs années. L'enjeu de l'initiation, conçue comme pratique des sociétés traditionnelles est de faire passer les agents sociaux d'une catégorie à une autre de façon irréversible selon un rituel propre à une société donnée. Dans l'expérience observée, les élèves n'ont pas véritablement acquis un nouveau statut social. En revanche, ils ont intégré des savoir-faire qui leur permettent de partager une pratique caractéristique d'un groupe social auquel ils n'appartiennent pas. L'expérience fait ainsi passer les enfants d'un statut d'apprenant qui les distingue des enseignants à un rôle social de danseur et musicien au sein d'un collectif. En ce sens, elle prend une valeur initiatique.

Les émotions dans la construction de l'expérience communautaire

Bien que la procédure de construction des matériaux ne se soit pas centrée spécifiquement sur les émotions à priori, les résultats montrent qu'une des dimensions fondamentales de l'expérience étudiée concerne le vécu émotionnel des acteurs. Les états affectifs ressentis par les élèves ont transparu à deux niveaux :

- dans le cours de l'action où ils se sont révélés à travers les mimiques sur les visages, les sourires, les rires, les efforts de concentration, les moments d'embarras, la poursuite de la danse dans le couloir après la séance, etc...
- au cours des entretiens pendant lesquels le flux du discours, la tonalité de la voix, la loquacité sur certains points particuliers...ont traduits des états affectifs fluctuants lors de la remémoration de telle ou telle phase de leur expérience.

Ces résultats nous conduisent à plusieurs considérations. Non seulement l'action se caractérise par « la continuité de la ligne mélodique » des émotions (Damasio, 1999) mais celles-ci apparaissent constitutives et constituées par l'action. Elles ne se situent pas en aval de l'expérience mais se déploient dans le cours même de l'action dont elles peuvent être considérées comme l'une des composantes. L'état affectif, momentané et transitoire de chaque acteur donne sa tonalité émotionnelle à l'action qu'il vit.

L'expérience résultant du couplage de l'individu avec l'environnement, les émotions

peuvent être considérées comme se constituant dans cette interaction. Plus spécifiquement, la théorie sociale des émotions (Dumouchel, 1999) les envisage comme émergeant des interactions entre les individus. Les manifestations émotionnelles de chacun peuvent faire signe chez l'autre et susciter une interprétation voire une action. Dans notre étude, les conditions d'apprentissage des élèves sont marquées par l'« être ensemble ». Les émotions ressenties dans l'apprentissage de la danse, du chant ou des percussions ne sont ainsi pas dissociables du fait d'apprendre ensemble, c'est à dire en même temps et sous le regard de tous. Les modalités de l'« être ensemble » nous semblent générer différentes émotions. D'une part, l'intensité des sons produits par l'ensemble des élèves dans la séquence de percussions, la réalisation du même geste en même temps en danse créent un plaisir grandissant chez les acteurs par l'intensité sensorielle de l'expérience. L'émotion se construit dans le présent de l'action collective mais également à travers l'évocation du fait ou sa réitération par petit groupe affinitaire en-dehors des séances institutionnalisées. L'émotion est enchâssée dans la relation. Tous les actes de transmission exposent leur auteur au regard des élèves, suscitant leur curiosité, leur amusement, leur complicité, leur incompréhension en d'autres moments. Réciproquement, l'engagement et le plaisir des enfants transcendent celui qui transmet. Celui-ci ne masque pas le bonheur que cela lui procure. D'autre part, l'impératif de l'apprentissage collectif crée une certaine pression du groupe sur chacun. En effet, chaque élève est l'objet du regard de tous et ses actions doivent se conformer à l'action collective. Tout décalage est perçu comme manifestation d'erreur. La peur de se tromper est ainsi génératrice de stress.

Les émotions éprouvées, relevant de l'expérience intime de chacun sont donc indissociablement liées au collectif. Cela contribue à renforcer le lien communautaire à travers une histoire de vie commune. La communauté se fonde non seulement sur la co-construction de significations partagées, la poursuite d'objectifs communs et la pratique d'activités culturellement marquées, mais également sur le tissage de tous ces éléments en histoire de vie dans laquelle chacun joue un rôle dans une visée de production collective.

4. La dimension interculturelle de l'expérience

Les résultats de notre étude font apparaître que les différentes ressources utilisées pour transmettre sont empreintes de certains traits culturels guinéens qui se tissent dans les actes de transmission aux caractéristiques culturelles du contexte et des acteurs en présence. Les choix d'organisation spatio-temporelle, humaine et matérielle résultent ainsi tout autant des contraintes particulières de l'expérience que des conceptions de l'enseignant quant aux contenus à transmettre. Dès lors, les élèves s'approprient les éléments culturels transmis

(vocabulaire soussou, gestes dansés, rythme coucou...) à travers un processus de reconstruction en commun et *in situ* des formes et des significations. Les conditions dans lesquelles ils réalisent cette appropriation contribuent nécessairement à donner à ces éléments des spécificités liées à cette expérience particulière. Ainsi, le choix des pas de danse associés à la mise scène adoptée se combinent au chant et au rythme de percussions pour former une entité originale dans laquelle les différents éléments prennent sens les uns par rapport aux autres. L'entité émergente résulte non seulement du choix des éléments culturels retenus mais également de la façon dont les acteurs l'ont co-construite et des significations qu'ils attribuent à ce qu'ils vivent. Le produit de l'expérience se révèle alors être un métissage de pratiques et de langages culturels différents (verbaux ou corporels) créant une nouvelle sous-culture de groupe, élément fondateur de la « communauté » qui la partage.

Cependant, la dimension interculturelle de l'expérience ne s'affirme pas seulement à travers la mise en œuvre des actes de transmission. Elle émerge dès la conception même du projet. En effet, les enseignants responsables du projet ont sollicité un artiste danseur-chorégraphe de culture guinéenne et sénégalaise pour transmettre aux élèves des danses africaines. A travers cette première demande se confrontent déjà des conceptions différentes : de quelle(s) danse(s) africaine(s) parle-t-on ? Ainsi que G. Gore (1998) l'a souligné, le terme de « danse africaine » renvoie à une construction conceptuelle faisant référence à des pratiques et des représentations. La sollicitation initiale des enseignants traduit une certaine conception de « la danse africaine », qui englobe l'ensemble des danses traditionnelles africaines comprises comme des formes gestuelles typiques rythmées. Dans notre approche occidentale, le terme 'danse' isole l'aspect gestuel de sa signification culturelle et l'autonomise par rapport à la musique, notamment en danse contemporaine. Or, dans les différents pays d'Afrique, s'il existe une caractéristique commune aux pratiques que nous dénommons « danse africaine », c'est l'association de la danse, des chants et des tambours (Akesson, 1994). Dans notre étude, l'artiste ne conçoit ainsi pas de dissocier l'aspect gestuel de la danse du chant et des percussions qui l'accompagnent. Ce qui fait sens pour lui, c'est d'envisager une production dans laquelle une partie des élèves danserait et l'autre jouerait des percussions. Les formes de transmission adoptées apparaissent alors comme des interprétations des attentes et des représentations de l'Autre conjuguées aux contraintes et ressources particulières à l'expérience. L'action se bâtit sur des décalages, des ajustements qui visent à ce que le travail engagé en commun fasse sens pour les uns et les autres dans une négociation *in situ* (Grau, 1990).

« Aucune pratique de danse, quelle soit définie comme rituelle ou non, n'est une entité cohérente, prête à être analysée pour une signification unique. Elle est plutôt une interaction textuelle complexe mouvante de sons, mouvements, costumes, milieux, croyances, mémorisations, corps et interactions sociales et humaines, dont les significations sont négociées *in situ* » (Buckland, 1995 citée et traduite par Gore, 1998, p. 27).

5. Intérêts de cette étude pour les professionnels

Notre travail s'est intéressé au processus de transmission interculturelle en « danse africaine ». Il a été conduit avec une double visée épistémique et transformative : d'une part, il vise à nourrir le champ des connaissances existant sur le thème étudié ; d'autre part, il tente de fournir des aides à l'action des professionnels eux-mêmes et à leur formation. Nous avons choisi de développer autour de quatre points principaux la contribution que les résultats et leur analyse permettent d'apporter à la conduite d'une telle expérience par des professionnels (enseignants et artistes):

- l'importance du corps dans la transmission
- la transmission en tant qu'activité située, structurée et structurante
- le rôle déterminant des émotions
- les modalités de prise en compte de l'Autre pour construire ensemble.

L'importance du corps dans la transmission

L'activité corporelle d'un enseignant, en tant qu'activité scénique, apparaît comme un facteur déterminant de la relation pédagogique. Le corps est le médium principal de la communication dans tous les moments de la transmission. Ces considérations nous semblent devoir inviter les enseignants, entendu au sens large de ceux qui enseignent, à accorder une attention particulière à cette activité scénique. Cela suppose de développer un « jeu d'acteur » qui vise à établir et entretenir la relation avec le public d'élèves ainsi qu'à rendre signifiant les contenus transmis. De ce point de vue, l'état de réceptivité, d'écoute et de compréhension des apprenants est une ressource importante pour l'activité de l'enseignant. Celle-ci est dans le même temps, une activité d'organisation spatio-temporelle et humaine, et une activité de transmission, les deux étant couplées. Du point de vue de la transmission des contenus, l'enseignant peut jouer à la fois sur la reprise d'éléments connus des élèves, construisant ainsi progressivement un sens partagé au sein du groupe ou de la classe et l'introduction de nouveautés à s'approprier. Le corps, premier vecteur des actes de transmission, déploie une activité qui reflète ces deux pôles. L'enseignant joue ainsi une partition dans laquelle les

gestes, postures, mimiques faisant signe pour les élèves peuvent alterner avec un registre moins familier pour les élèves afin de susciter l'intérêt, la curiosité voire recadrer leur activité. Les placements, déplacements, regards, gestes, postures sont autant de ressources pour l'enseignant lui permettant de rendre lisible ses intentions (Cizeron, Gal-Petitfaux et Biache, 2000). Il peut ainsi, à travers elles, établir une relation qualitative avec l'ensemble des élèves comme avec chacun d'eux, contrôler l'activité de ces derniers et transmettre les contenus à enseigner.

Concernant ce dernier point c'est-à-dire la transmission des contenus en danse, l'activité corporelle de celui qui enseigne se révèle être fondamentale. Les savoirs à transmettre étant véritablement incorporés, le corps s'affiche comme lieu d'énonciation du contenu à s'approprier. A travers les démonstrations totales, partielles, les postures, les gestes soutenant ou non le discours oral, l'activité corporelle de celui qui transmet condense la matière de la danse. Les formes, les trajets dans l'espace, les accents, les suspensions, les transferts de poids, les circulations du mouvement dans le corps, les modalités de respiration sont entièrement contenus et véhiculés par chaque geste, pré-geste (Godard, 1995), enchaînement de gestes. « Car la qualité de l'instant ne tient pas à son caractère éphémère, mais à la perception instantanée de l'intensité sensorielle qui l'habite, singulièrement pour la danse, comme cadre de l'acte d'énonciation, et de la mobilisation à laquelle cet acte convie » (Louppe, 1997, p.293). La perception du geste en danse est, en effet, un phénomène complexe dans lequel le visuel et le kinesthésique sont intimement liés. « Le mouvement de l'autre met en jeu l'expérience propre du mouvement de l'observateur : l'information visuelle génère, chez le spectateur, une expérience kinesthésique (sensation interne des mouvements de son propre corps) immédiate, les modifications et les intensités de l'espace corporel du danseur trouvant ainsi leur résonance dans le corps du spectateur » (Godard, 1995, p.227).

Ainsi nous considérons que celui qui s'engage dans un acte de transmission de la danse doit nécessairement en avoir fait une certaine expérience pour lui-même. Dans la mobilisation et l'exploitation par l'enseignant des ressources disponibles *in situ*, l'inscription corporelle d'un vécu en danse affleure comme médium privilégié dans le dialogue pédagogique. L'incorporation de la matière de la danse garantit la qualité des gestes et des mots utilisés pour transmettre mais également la crédibilité des actes de transmission. Dans le contexte de l'Ecole, l'enseignant n'a pas forcément un vécu significatif dans toutes les matières ou activités qu'il est amené à enseigner. Aussi et bien que cela ne se substitue pas à la nécessité de l'expérience personnelle, la collaboration avec un artiste est une voie intéressante. Des dispositifs institutionnels existent (Lang, 2001) pour permettre le travail en

partenariat fondé sur la complémentarité des compétences. Il importe que celui qui transmet soit porteur corporellement d'éléments d'une culture chorégraphique. C'est bien à partir de cet enjeu que s'est développée la politique interministérielle Education-Culture depuis maintenant plus de vingt ans.

La transmission : une activité située, structurée et structurante

La structuration des actes de transmission apparaît comme l'un des éléments déterminants des contenus que les élèves s'approprient. L'enseignant se trouve ainsi confronté à la nécessité de créer des conditions, c'est-à-dire une organisation particulière des ressources, qui favorisent :

- ses interventions (orales, corporelles,...)
- la mobilisation de tous les élèves
- la structuration de leur activité.

Il s'agit alors pour lui de gérer dans le même acte son espace d'évolution et celui des élèves, les temps d'activité (simultanéité, succession, superposition des actions des uns et des autres, leur durée...), la nature de son activité et de celle des apprenants, les moments de relation avec l'ensemble du groupe et avec certains élèves en particulier, etc... Les couplages qu'il établit entre ces différents éléments composent un tissage qui informe les contenus transmis.

Au regard des résultats de cette étude, nous pouvons tracer quelques pistes susceptibles de baliser l'activité de l'enseignant en regard des repères qu'il souhaite que les élèves construisent et/ou s'approprient. Par exemple, la gestion de l'accès au lieu de pratique semble revêtir une importance particulière. En effet, « la façon de pénétrer dans le lieu est impliquante » (Bonjour, 1991, p. 22) et contribue à circonscrire la nature de l'activité qui va s'y dérouler. La pénétration dans cet espace couplée à l'accueil, la prise en main et/ou des attentes particulières quant aux comportements à produire opère comme un marqueur du début de la séance. Dans le cas de la danse qui requiert un certain état de disponibilité à soi et aux autres, ce passage apparaît comme un moment clé. Dès cet instant, les élèves commencent à construire des attitudes révélatrices de l'intégration des éléments culturels à s'approprier.

Cependant, ce n'est que dans la récurrence des situations que ces repères peuvent se construire. La ritualisation de l'ensemble des dispositions entourant le début de la séance, sa fin ou d'autres moments particuliers, apparaît comme un élément déterminant de la co-construction de repères commun au groupe d'élèves et à l'enseignant. Il importe que les mêmes exigences soient reprises d'une séance sur l'autre selon les mêmes usages pour que le

déroulement puisse progressivement être anticipé par les élèves et devenir signifiant pour eux. Cette notion de rituel nous amène à souligner l'importance de la dimension temporelle dans la structuration de l'activité des élèves. En effet, le sens que l'enseignant et les apprenants attribuent à leur action est en grande partie lié à son déroulement temporel. La séquentialisation et l'ordonnement apparaissent comme des processus fondamentaux dans la construction de repères et de significations par les élèves. La structuration initiale de l'activité de l'ensemble des acteurs devrait constituer la première étape du processus d'acquisition et de transformation des savoir-faire visés par l'école. Elle suppose la co-construction d'un cadre relativement stable pour pouvoir envisager des changements et des évolutions dans les conduites des élèves.

L'une des préoccupations de celui qui transmet devrait ainsi concerner la façon dont ses actes vont progressivement revêtir une signification pour les élèves et le contenu de cette signification. Ceci devrait se traduire chez l'enseignant par une posture fondée sur la vigilance, l'observation des interactions qui émergent tout autant que sur l'organisation de l'environnement ou la communication de consignes. Nous avons vu que le corps, en tant que médium de la relation et vecteur de la matière de la danse, avait une importance particulière. Mais l'exploitation de cette ressource est différente selon le moment de l'apprentissage, le contenu à transmettre, l'état de réceptivité des élèves, les « codes » construits entre ceux-ci et l'enseignant etc... C'est pourquoi il apparaît essentiel pour celui qui transmet de percevoir dans la complexité et l'urgence de l'action ce qui structure et façonne l'activité des élèves. Cela implique une attitude proche de l'observation participante au sens où l'enseignant est l'un des acteurs d'une situation dont il cherche à analyser *in situ* et *a posteriori* le déroulement et les ressorts. Dans cette perspective, les émotions peuvent être un indicateur privilégié du ressenti de l'expérience par les acteurs.

Le rôle déterminant des émotions

En tant qu'enseignant, accorder une importance particulière aux émotions vécues au cours de l'acte de transmission (les siennes propres et celles des élèves) garantit une attention à l'« ici et maintenant », même si leur gestion s'inscrit souvent dans la temporalité. Les émotions constituent les moments saillants d'états émotionnels fluctuants qui traduisent le ressenti de l'acteur *in situ*. « Les émotions naissent d'une évaluation plus ou moins lucide d'un événement par un acteur nourri d'une sensibilité propre, elles sont des pensées en actes, étayées sur un système de sens et de valeurs » (Le Breton, 1998, p.9). Celles-ci s'expriment à travers des signes perceptibles tels que les mimiques, les rires, les postures et les gestes.

Les émotions des élèves apparaissent ainsi pour l'enseignant comme l'un des indicateurs de la dimension personnelle et intime de l'expérience vécue par les élèves. La perception du degré de plaisir ou de déplaisir constitue dès lors une ressource pour tenter de comprendre ce qui fait sens pour eux et qui confère une tonalité émotionnelle plus ou moins agréable à ce qu'ils vivent.

Cette ressource peut être prise en compte à différents niveaux par l'enseignant. L'émotion ressentie par certains élèves peut engendrer un phénomène de contagion (Durand, 2001). Qu'il s'agisse de plaisir ou de frustration, l'émotion des uns peut diffuser et teinter les tonalités émotionnelles des autres élèves. Cette dimension de l'expérience semble relever d'un phénomène fluctuant très sensible au cours duquel les élèves peuvent rapidement passer d'une attitude majoritaire d'adhésion à ce que l'enseignant propose à des comportements de moindre engagement, de désintérêt voire de perturbation. Celui qui transmet a donc tout intérêt à développer une perception fine de l'évolution du climat émotionnel de la classe et une compréhension de la situation. Cela peut lui permettre d'anticiper les évolutions des comportements des élèves qui pourraient devenir critiques. Inversement, la diffusion d'un état de plaisir à l'ensemble des acteurs est une ressource importante dans la mesure où chacun se sent un peu porté par le collectif.

Les états affectifs étant plus ou moins conscients pour l'acteur qui les vit, les élèves peuvent ressentir un flux émotionnel d'inconfort (frustration, impatience, lassitude, ...) sans pour autant analyser cet état ni en comprendre les causes. Il appartient à l'enseignant de prendre en compte les manifestations qui s'y rapportent et de les gérer dans l'acte de transmission. Cet ajustement passe par la réorganisation des ressources disponibles (redistribuer les objets, aménager l'espace, reprendre une séquence ou au contraire l'écourter, refonder les groupes, reformuler une consigne, accorder un moment d'attention particulière à un élève...).

La verbalisation par les élèves de ce qu'ils ressentent peut quelque fois lever des incompréhensions réciproques, voire éviter des blocages. Mais l'évocation de ce que l'on ressent permet surtout de passer d'états diffus à une conscience plus affinée des rapports de l'acteur avec son environnement. Cette analyse est donc un processus de meilleure connaissance de soi dans l'action. La verbalisation n'est cependant pas un procédé systématiquement utilisable avec une classe d'élèves. D'autres moyens sont à envisager pour agir sur la tonalité émotionnelle de l'expérience vécue par les apprenants. Par exemple, la manifestation de la satisfaction de l'enseignant lorsqu'il obtient les comportements souhaités est une ressource que les enfants non seulement exploitent dans l'action mais sollicitent. Il ne

s'agit pas de juger ce que l'élève fait mais de lui témoigner son plaisir lorsqu'il parvient aux effets recherchés de l'activité dans laquelle il s'engage. Il importe de lui permettre d'identifier, sans forcément passer par l'analyse rationnelle mais par d'autres formes de reconnaissance, ce qui ouvre une voie de progrès. Etre dans une position d'accueil et de confiance tout en affichant les repères structurant l'activité du groupe et de chacun. Le partage des émotions qui émergent de l'interaction nous apparaît comme un élément fondamental de l'histoire de vie qui se tisse entre les acteurs au sein d'une classe et de l'incorporation des valeurs.

La prise en compte de l'Autre pour construire ensemble

Construire avec l'Autre permet, comme nous l'avons vu dans notre étude, d'aboutir à une production collective. Mais cela permet également de construire une connaissance de l'Autre et de soi dans et à travers l'action. La visée de la connaissance de l'Autre est au cœur même du projet anthropologique (Kilani, 1996). Cette pensée repose sur les notions de similitude et de différence comme fondement de l'identité. Dans notre étude, nous avons posé d'emblée les différences culturelles comme l'un des éléments centraux de l'expérience. Or, celles-ci ne sont que des différences parmi d'autres (âge, sexe, statut...) (Grau, 1990) et l'observation de l'action a révélé que les catégories de différence qui nous avaient semblé déterminantes *a priori* (comme les entendants et les non-entendants) pouvaient s'effacer plus ou moins selon les situations. La première prise en compte de l'Autre réside ainsi sans doute dans la suspension de nos jugements *a priori* sur l'Autre, notamment en ce qui concerne la projection de nos propres interprétations sur le vécu et les intentions de l'Autre. « Il est illusoire de croire que la bonne volonté, la tolérance, la curiosité suffisent pour que s'instaure une ouverture à l'altérité. (...) Car l'acceptation de l'Autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée ; elle est le plus souvent le résultat d'un trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre » (Ladmind et Lipiansky, 1989, p.136).

Tout acte de communication tel que la transmission de savoirs et savoir-faire implique ainsi de reconnaître l'Autre en tant que sujet avec sa part de différence et de similitude. Pour cela, il apparaît nécessaire de passer par une décentration par rapport à ses propres repères, ses propres représentations, ses propres motivations, ce qui suppose une prise de conscience de sa propre identité.

De ce point de vue, les pratiques artistiques et culturelles ont un rôle essentiel à jouer à l'école, dans la mesure où elles sont conduites selon certaines conditions. La démarche

artistique visant la création, il est important que les situations proposées autorisent une diversité de réponses ainsi qu'une pluralité d'interprétations des productions. Cela ne signifie pas que l'éducation artistique n'ait pas besoin de cadre structurant l'activité des élèves. Au contraire, l'appréciation du travail est à saisir dans la façon singulière dont chacun interprète les contraintes et les échanges entre l'enseignant et les élèves, tout comme entre les élèves entre eux, n'a de sens que rapporté à ce cadre. Il est fondamental que la sensibilité de chacun puisse s'exprimer dans la confrontation à des règles méthodologiques et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit d'aboutir à une production collective. Cette démarche apparaît nécessaire pour ne pas juger le travail de l'Autre selon un axe uniquement affectif et souvent égocentré mais selon des critères cernant le processus utilisé pour créer.

Lorsque celui-ci est explicitement rapporté à des usages culturellement repérés (pratiques, styles, courants artistiques...), alors l'élève peut situer son travail ainsi que celui des autres et devenir l'auteur de choix éclairés. La culture des pratiques et la pratique des cultures constitutives de l'éducation artistique et culturelle peuvent alors nourrir l'activité de création qui se caractérise aujourd'hui par le métissage culturel.

La (re)connaissance de l'Autre, condition de son respect, est alors une source d'enrichissement réciproque qui peut ouvrir la voie à des co-constructions. Et c'est dans le creuset des actes que se situe la transmission des valeurs.

LEXIQUE

Pulsation : « Battement périodique de fréquence déterminée » (Lamour, 1981, p.60)

Rythme : etym. Du latin *rhythmus* « mouvement, battement régulier, mesure, cadence » (Rey, p. 3338)

« Organisation temporelle de la périodicité perçue » (Lamour, 1981, p.60)

Succession de fractions de temps dans des nuances de rapidité et d'énergie. (Jaques-Dalcroze, 1965)

Au niveau du mouvement, le rythme renvoie à la structure temporelle et dynamique qui s'organise autour du retour périodique de tension et de relâchement.

« Tout rythme convenablement exécuté exige comme condition préliminaire la maîtrise des mouvements dans *les rapports de force, d'espace et de temps.* » (Jaques-Dalcroze, 1965)

Tempo : « Nombre de pulsations par minute » (Lamour, 1981, p.60)

BIBLIOGRAPHIE

1. AKESSON, B. (1994). *Le masque des eaux vives* Paris : Lharmattan/ UNESCO.
2. BASTIDE, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
3. BONTE, P., IZARD, M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris: PUF ;
4. BONJOUR, M. (1991). La danse des enfants, à l'école. *Revue Marsyas*, n°18, pp. 21-30.
5. BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz (traduction française).
6. CIZERON, M., GAL-PETITFAUX, N., BIACHE, M-J. (2000). Sens de la conduite et transmission des savoir-faire. Une étude de cas en enseignement scolaire de la gymnastique. Communication orale aux 1ères Rencontres Internationales Arts, Sciences et Technologies. La Rochelle, 2000.
7. CLOT, Y. (1998). Analyser l'expérience : rien de plus difficile. *Revue Contre-pied* n° 2, pp. 71-73.
8. DAMASIO, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
9. DUMOUCHEL, P. (1999). *Emotions. Essai sur le corps et le social*. Le Plessis Robinson : Institut Synthélabo.
10. DURAND, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Revue EPS.
11. GAL-PETITFAUX, N. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, n°138, pp.51-61.
12. GAL-PETITFAUX, N. (soumis). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. Ouvrage collectif. Sherbrooke, Canada : CRP.
13. GIURCHESCU, A. (2001). Le terrain revisité. L'expérience dansée et la mémoire. Communication au symposium international en anthropologie de la danse : *La transmission de l'expérience en danse : mémoire, histoire, culture*. Clermont-Ferrand, 2001.
14. GUILCHER, Y. (2001). *La danse traditionnelle en France*. Paris : FAMDT
15. GODARD, H. (1995). Le geste et sa perception. In : Michel et Ginot : *La danse au XXe siècle* (pp.224-229). Paris : Bordas.
16. GORE, G. (1998). Reading african dancing : interculturalism on stage. Proceedings of

- international conference : *Continents in movement, the meeting of cultures in dance history*. Universidade Tecnica de Lisboa, facultade de motricidade humana. Oeiras, Portugal, 1998.
17. GRAU, A. (1990). « Interculturalisme dans les arts du spectacle. Réconcilier la théorie et la pratique. » . In J.Y. Pidoux (Ed.), *La danse art du XXe siècle* (pp.343-355). Lausanne : Payot.
 18. HERSKOVITS, M.J., (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Traduction française. Paris : Payot (1^{ère} éd. en langue anglaise : 1948)
 19. JAQUES-DALCROZE, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne : Foetisch.
 20. KAEPLER, A. (1998). La danse selon une perspective anthropologique. *Nouvelles de danse*, n° 34-35, pp. 24-46.
 21. KAUFMANN, J-C. (1998). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
 22. KILANI, M. (1996). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Payot.
 23. LABAN, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. Traduction française. Arles : Actes Sud.
 24. LADMIRAL, J-R.,LIPIANSKY, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
 25. LAMOUR, H. (1981). Terminologie du rythme. *Revue EPS*, n° 169, pp. 59- 61.
 26. LANG, J. (2001). *Plan pour les arts et la culture*. Paris : CNDP.
 27. LAPLANTINE, F. (1993). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris : Seghers.
 28. LE BRETON, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Armand Colin.
 29. LEFEVRE, I. (1990). Le goût pour la danse africaine en Europe. La création éphémère d'une esthétique ordinaire. In J.Y. Pidoux (Ed.), *La danse art du XXe siècle* (pp.356-362). Lausanne : Payot.
 30. LEVI-STRAUSS, C. (1952). *Race et histoire*. Paris, UNESCO.
 31. LOUPPE, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse.
 32. MATURANA, H., VARELA, J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
 33. MAUSS, M. (1962). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
 34. RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*. Traduction française, Paris : Minuit.
 35. REY, A. (1^{ère} ed.1992). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

36. RIA, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier I.
37. TIEROU, A. (1989). *Dooplé, loi éternelle de la danse africaine*. Paris : Maisonneuve et Larose.
38. TIEROU, A. (2001). *Si sa danse bouge, l'Afrique bougera*. Paris : Maisonneuve et Larose.
39. VELLETT, J. (1999). Processus de création chorégraphique, un tissage de gestes et de discours. Communication au colloque international : *La danse, une culture en mouvement*. Strasbourg, 1999.
40. VELLETT, J. (2001). La transmission de l'expérience en danse contemporaine. Rendre lisible le visible. Communication au symposium international en anthropologie de la danse : *La transmission de l'expérience en danse : mémoire, histoire, culture*. Clermont-Ferrand, 2001.
41. WIERRE-GORE, G. (1998). Le festival d'Igue. Danses, parades et hiérarchies au royaume du Bénin. In : Montandon A. « *Sociopoétique de la danse* » (pp. 27-38). Paris : Anthropos.
42. ZEMPLINI, A. (1991) Initiation. In Bonte-Izard : *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 375-377). Paris : PUF.

ANNEXE 1

LE PROJET DE CLASSE A PAC

ANNEXE 2

Le chant des récoltes, rythme coucou

Aboroum'go

Na - borouma - è

Aboroum'go

Na - borouma - è

Yallah

E

Artissé faré borouma

Wouoto kouï to

ANNEXE 3

TRAME GENERALE DES INTERVIEWS DES ELEVES

Qu'est-ce tu fais dans le projet du jeudi après-midi ?

Partie musique (chant et percussion)

- De quel instrument joues-tu ? Son nom ? L'as-tu choisi ?
 - est-ce que cela te plaît ? pourquoi ?
 - aimerais-tu jouer d'un autre instrument ? pourquoi ?
- Où es-tu placé dans la salle ? A côté de qui ? As-tu toujours été à la même place ? L'as-tu choisi ?
- Qu'est-ce que tu joues (un ou plusieurs rythmes) ? Joues-tu tout le long la même chose ? As-tu toujours joué cela depuis le début ?
- Est-ce vous jouez tous la même chose ?
- Comment sais-tu ce que tu dois jouer ?
 - comment sais-tu qu'il faut commencer, s'arrêter, changer ?
 - est-ce que tout le monde commence en même temps ?
- Est-ce que tu arrives toujours à garder ton rythme ?
- Chant : est-ce que « Ouais » ça fait partie du chant ? Quand dis-tu « Ouais » ?
- Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te donnent des signaux, des repères pour faire ?
- Est-ce qu'il y a un ordre pour enchaîner le chant et la percussion ? Est-ce que ça a toujours été le même depuis le début ?
- L'appel, ça sert à quoi ?

Partie Danse

- Est- ce que peux m'expliquer la danse ?
 - Quels sont les pas ?
 - Comment sais-tu les pas qu'il faut faire ? et quand il faut changer ?
 - Est-ce que tu te trompes quelquefois ? c'est quoi se tromper ?
 - Qu'est-ce que c'est pour toi bien danser ?
 - Est-ce Nabi danse bien ? Quand regardes-tu Nabi et qu'est-ce que tu regardes ?
 - Y a-t-il un ordre pour faire les pas ?
 - Est-ce qu'il y a un rapport entre la danse et la musique ?
 - Où es-tu placé au début ? Est-ce que tu as choisi ? Est-ce que cette place te convient ? Pourquoi ?
 - Est-ce que tout le monde fait les mêmes pas ? Est-ce que c'est important ou pas de faire ensemble ? Cela serait-il la même chose si on faisait la danse seul ou avec un ou deux copains ?
 - Quand Nabi vous fait faire la danse plusieurs fois, c'est pour quoi à ton avis ?

Pour toi, qu'est-ce qui est africain dans ce que tu fais le jeudi après-midi ?

- Qu'est-ce que tu penses avoir appris sur l'Afrique à ce moment ?

- Est-ce que tu reprends quelquefois des mots, des pas, des rythmes avec tes camarades en-dehors du cours du jeudi avec tes camarades de la classe ?