

La formation des griots : quelle forme éducative ?

Simon Toulou
Université de Genève

La présente contribution qui porte sur la variété des formes¹ en éducation va spécialement s'intéresser à la formation d'un type d'orateur professionnel (les griots) assez connu en Afrique de l'Ouest. Vu le caractère exploratoire de ce travail, nous choisissons de provisoirement nous limiter à un seul aspect de la formation des apprentis de cette profession et futurs dépositaires de la tradition orale, à savoir : les apprentissages langagiers. Le but visé à travers l'étude de cet aspect de la formation est d'abord de voir sous quelle forme ces apprentissages s'effectuent à travers des extraits choisis mettant en scène maître et apprentis autour du savoir ; c'est ensuite sur la base de ces éléments que nous verrons s'il est possible de situer ce mode d'éducation dans le *continuum* entre l'éducation formelle et informelle.

Dans la mesure où nous nous intéressons spécifiquement à la phase d'enseignement/apprentissage de cette formation qui ne se déploie exclusivement que dans un contexte oral, le cadre général qui va orienter nos analyses est la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985) telle qu'opérationnalisée par Schneuwly (1995)² dans le cadre des recherches s'intéressant au processus de transposition interne en didactique du français. Cette théorie de la construction du savoir par transformation continue dans l'interaction didactique entre objet-enseignant-élève devrait nous permettre de mieux cerner les moyens et enjeux didactiques déployés dans ce contexte. Dans notre cas, il sera question d'examiner, par le biais de ce cadre théorique alimenté par la notion de genre textuel, la manière dont le *Kumatigi* (ou maître griot) dirige ses séances (d'enseignement) autour

1. Voir texte de cadrage du neuvième volume de la collection *Raisons Éducatives* (RE 9).

2. Voir également Bronckart & Plazaola (1998).

du savoir qu'il puise dans ce qu'il sait de la tradition orale et qu'il essaye de reconstruire avec ses apprentis sous l'influence de leur environnement socio-culturel. Aussi, pour les besoins d'analyse dans le cadre d'une recherche plus vaste³, avons-nous suivi et filmé des séances de travail sur les louanges des grandes familles contenues dans le *Mansa Jigin* ou l'épopée de Soundjata Kéita (fondateur de l'empire du Mali), entre le maître et ses apprentis, à Kela qui est un petit village de griots situé à environ 100km au Sud de Bamako (Mali). Ce travail s'est achevé par un 'Jeli tolon'(ou séance publique de causerie dans un vestibule animée par les griots)⁴ où les apprentis (sous la houlette de leur maître) ont été sollicités comme orateurs pour animer la causerie.

Pour des besoins d'économie liée à cette contribution, nous comptons limiter notre analyse à deux études de cas assez représentatives de ce qui se joue dans le triangle didactique. Dans l'optique d'approfondir cette analyse, nous essayerons de faire le lien entre ces séances d'enseignement/apprentissage et la séance de causerie publique pour en mesurer l'impact social et prolonger la réflexion sur la pertinence des formes éducatives. Certains concepts didactiques nous permettront d'analyser les séances sélectionnées en pointant leur spécificité. Mais, pour mieux familiariser le lecteur avec le griot, nous proposons de commencer la première partie de notre cadrage avec le monde mandingue dont nous étudierons certains concepts clé, avant d'aborder la notion de genre et la taxinomie mandingue qui nous mèneront vers la problématique de la formation des griots. Non seulement cette problématique situera mieux le débat en cours dans ses grandes lignes, mais en plus nous y préciserons nos questions de recherche qui donneront lieu à la présentation de la méthodologie. La dernière partie sera consacrée à une micro-étude de cas censée élucider le dispositif déployé dans le processus de transmission du savoir.

LES GRIOTS MANDINGUES

Dans ce chapitre, nous allons essentiellement nous référer au griot mandingue tel qu'il apparaît dans la littérature spécialisée. Sa civilisation est vieille de plusieurs siècles et ses origines se confondent avec la création de l'empire mandingue dans la première moitié du XIII^e siècle⁵ (Camara, 1992).

3. Financée par le FNRS n° 101412-102041.

4. Ce 'Jeli tolon', qui alterne chant, panégyrique et discours improvisé autour d'un thème, est tout le long accompagné par une musique de fond de joueur de ngoni (qui est une espèce de guitare traditionnelle à 4 ou 6 cordes ; pour plus d'informations sur ces instruments, voir Toulou, 2002).

5. On peut par ailleurs remonter les origines de cet empire au X^e siècle ; mais on préfère souvent parler du XIII^e siècle car c'est à partir de 1230 que l'empire mandingue s'est véritablement consolidé et fait connaître sous la houlette de son puissant roi Sundjata Kéita.

Dans la région mandingue, les griots font partie de la classe des *Nyamakala* qui est très influente et dont les membres sont reconnus pour leur rôle crucial (Conrad & Frank 1995, p. 1). Ces *Nyamakala* se répartissent entre « quatre groupes endogames et dépositaires de connaissances qu'ils ne livrent que dans le cadre d'une initiation précise » (Camara 1986, p. 15). Ces groupes sont chargés de pourvoir aux besoins de leur société par l'usage majestueux et habile qu'ils font de différents produits et dons de la nature, à savoir le fer, le cuir et la parole. Ils se composent des *Numu* (ou forgerons), des *Garanké* (ou cordonniers), des *Fina* (ou mendiants) et des *Jeli* (ou griots) qui ont la charge de perpétuer les traditions ancestrales de père en fils par le biais de l'oralité.

L'oralité chez les mandingues

Pour comprendre la nature de la relation qui existe entre le griot et son public, il est important de voir dans l'oralité autre chose que ce seul ensemble de techniques narratives et rhétoriques que l'artiste utiliserait délibérément dans le but de produire divers effets. En effet, souligne Kéita (1995, p. 9), « l'oralité africaine est une réalité complexe qui englobe, entre autres éléments, la langue, (l'expression corporelle), la religion, la spiritualité et les institutions particulières d'une société donnée. Elle est cet environnement global qui conditionne (...) la pensée et le comportement de l'artiste oral ». Dans la région du Mandé, cet environnement global est marqué par deux forces socio-psychologiques importantes à savoir, le *fasiya* et *fandanya*.

Le *fasiya* peut être défini comme la part de l'héritage social que tout individu reçoit à sa naissance. Chez le griot par exemple, il détermine l'attachement aux modèles en vigueur dans la société. Pour Kéita (1995, p. 10), c'est l'axe de l'apprentissage de cette noble responsabilité consistant à perpétuer la race de son père dans une société où « la spécialisation des tâches prend sa source dans les principes fondamentaux de la vie matérielle et spirituelle ».

À l'inverse, le *fandanya* – qui relève du même principe socioculturel – pousse l'enfant à rivaliser avec les exploits de ses ancêtres : c'est l'axe de la compétition autant avec ses ancêtres qu'avec ses contemporains. Ceci, souligne Kéita (1995, p. 29), est très important car « dans la société extrêmement compétitive des Mandingues, les réalisations de chaque personne se mesurent à l'aune de l'héritage ancestral ». Ainsi, chaque Malinké s'inspirera volontiers des ressources de sa classe pour conquérir sa propre renommée (*togo*) et marquer la société de son sceau personnel lançant par ce fait même un nouveau défi aux générations futures.

La notion de genre et la taxinomie mandingue

Étant donné que dans cette contribution nous avons opté de nous intéresser davantage aux apprentissages langagiers, un approfondissement théorique de la notion de genre s'impose à nous pour mieux circonscrire la perspective à partir de laquelle nous comptons fonder nos analyses. À ce propos, nous partageons le point de vue de Schneuwly & Thévenaz (sous presse) qui réinvestissent la distinction bakhtinienne (entre genres premiers et genres seconds) pour défendre l'idée selon laquelle, grâce aux possibilités de distanciation et d'objectivation qu'ils offrent, *seuls les genres seconds peuvent devenir objets d'enseignement*.

Toutefois, en revenant spécifiquement sur ce qui caractérise les griots mandingues, nous sommes en droit de nous poser des questions sur le fonctionnement de leurs pratiques langagières. En effet, que ce soit dans le cadre de la palabre qui impose des codes de conduite bien structurés (Toulou, 2002), ou dans le cadre de l'un des différents événements culturels du Mandé, ils s'exprimeront à travers des textes spécifiques. Ceux-ci peuvent être divisés en deux groupes (Camara, 1996) : les genres populaires (mineurs) et les genres spécialisés (majeurs).

Nous ne traiterons pas des genres mineurs dans cette contribution ; mais par opposition, Camara (1996) désigne comme genres spécialisés, ces textes « majeurs et plus sérieux » qui constituent « les traditions historiques par excellence ». Pour cet auteur, leur mémorisation est soumise à un enseignement spécifiquement organisé sous une forme institutionnelle⁶. On peut les classer en deux groupes majeurs à savoir : le *fasa* et le *tarikh*.

Le *tarikh* constitue ce que l'on pourrait appeler des chroniques ou des récits épiques. C'est l'un des genres par excellence qui constituent le fondement de la société Mandenka. Ceci est particulièrement vrai pour le *Mansa Jigin* (ou l'épopée de Soundjata) dont les Diabaté de Kéla sont dépositaires et dont la version authentique contient toutes les louanges des grands patronymes mandingues. À Kéla, rapporte Camara (1996, p. 768), « l'enseignement du *tarikh* du Mandé manifeste une véritable préoccupation didactique (et) les conditions d'énonciation de ce genre particulier de discours grave (...) sont assez spécifiques ».

Pour Cissé (Cissé & Kamissoko, 1988), le *fasa* est « un long poème épique (... qui) loue avec exagération les exploits des héros et de leurs clans, et tait leurs déboires et revers » (p. 32). Il s'agit là de la forme la plus répandue de l'art du griot, car elle est le plus souvent dite lors des grandes cérémonies.

6. Nous reviendrons par ailleurs sur cet élément !

Le *fasa* désigne en même temps un titre d'honneur et un récit louangeur que nous rapprocherons du panégyrique lorsqu'il se limite uniquement à la louange. Habituellement il s'agit d'une description orale des actes de bravoure d'un individu. Ce genre s'élabore sur la base de récits généalogiques des anciens clans guerriers du Mandé dans le but de rendre hommage à une ou plusieurs personnes de l'assemblée.

La formation des griots – problématique

Nombreux sont les chercheurs (Person, 1972 ; Johnson, 1986 ; Camara, 1996 ; Hale, 1998) qui affirment dans leurs écrits que les griots reçoivent une formation rigoureuse et systématique ; mais seulement comme le soulignent Okpewho (1992) et Jansen (2000), très peu d'entre eux (Diawara, 1990 ; Perrot, 1993 ; Jansen, 2000) font une analyse détaillée de ce système de formation. Comme nous l'avons par exemple vu ci-dessus, Camara (1996) affirme que l'apprentissage des genres majeurs est soumis « à un enseignement spécifiquement organisé sous une forme institutionnelle ». Il précise par ailleurs, sans en fournir une analyse détaillée, qu'à Kela « l'enseignement du *tarik*h (épopée) du Manden manifeste une véritable préoccupation didactique » (p. 768).

Ainsi, force est de reconnaître que si les auteurs sus cités parlent de *formation systématique* (Person, 1972, p. 463) ou d'un enseignement *sous une forme institutionnelle* (Camara, 1996, p. 768), il reste à analyser le contenu de cette formation par une étude empirique avant d'en déterminer la forme. Ceci, d'autant plus que même du côté des spécialistes de l'éducation, on n'est pas toujours d'accord sur la manière de la caractériser (Smith, 1988). L'impression générale qui se dégage de leurs travaux, c'est la place prépondérante que prend la forme scolaire de l'éducation qui devient synonyme d'instruction dans une institution moderne. À ce propos, Escot (1999, p. 23) fait remarquer que, « l'accroissement exponentielle des connaissances a graduellement donné à l'école un rôle prépondérant, amenant parfois à confondre l'éducation avec *ce mode formalisé* de transmission des connaissances construit pour un public particulier et dans un contexte économique culturel et social donné ».

Pour clarifier la conception de l'éducation, un certain nombre d'auteurs (Burley, 1990 ; Jeffs & Smith, 1990) ont débattu à propos d'une typologie qui permettrait de distinguer deux genres d'éducation avec d'un côté *l'éducation formelle* et de l'autre *l'éducation informelle*. Afin de rendre compte des éléments souvent utilisés pour les distinguer, nous proposons ci-dessous une adaptation du tableau de Greenfield & Lave (1979).

Figure 1 : Critères de distinction entre éducation formelle et informelle
(adapté de Greenfield & Lave, 1979, pp. 16-35)

ÉDUCATION FORMELLE	ÉDUCATION INFORMELLE
<ul style="list-style-type: none"> – contexte institutionnel – activités séparées du contexte de la vie courante – contenu formalisé – pédagogie et programmes explicites – présence d'une intention d'enseigner – professeur responsable de la transmission des acquisitions – apprentissage de type cognitif (individuel) 	<ul style="list-style-type: none"> – contexte non institutionnel – activités intégrées au contexte de la vie courante – contenu peu formalisé ou systématisé – peu ou pas de programmes explicites – absence d'intention explicite d'enseigner – élèves responsables des acquisitions (théoriques et pratiques) – apprentissage de type social (collectif)

Tout en proposant des critères utiles et opérationnalisables pour distinguer entre deux types d'éducation, le tableau fait apparaître une grande hétérogénéité des critères proposés et l'absence d'une théorie de référence précise. Il sera donc nécessaire d'éprouver ces concepts en se basant sur un cadre théorique plus précis et solide.

Bien plus, des recherches empiriques et des réflexions théoriques montrent que la distinction de deux types d'éducation est insuffisante. Ainsi Ahmed, cité par Dasen (1987), propose d'ajouter un troisième type, *l'éducation non formelle*⁷, à cheval entre les deux premières. Il la conçoit comme une forme d'éducation *extra-scolaire*, par opposition à l'éducation formelle qui est *scolaire* et l'éducation informelle qui est considérée comme *parallèle*. Pour lui, cette éducation « comprend tous les programmes éducatifs qui s'adressent aux groupes laissés pour compte par l'enseignement formel (les très jeunes enfants, les 'déchets' de l'institution scolaire, les jeunes en éducation 'post-primaire', les non-alphabétisés, etc.) » (pp. 32-33). De même, suite à des travaux sur l'éducation dans les zones rurales en Afrique, Dasen (1987) enrichit le champ de l'éducation '*parallèle*' ; aussi affirme-t-il que cette forme d'éducation « correspond à ce que nous appelons éducation '*traditionnelle*' dans le sens où, contrairement aux deux premiers (formel et non formel), elle n'est pas gérée par des *institutions gouvernementales* ».

Dans la même optique visant une meilleure distinction de ces formes d'éducation, il a par ailleurs été proposé de se fonder sur les lieux sociaux

7. Lire à ce sujet Poizat (2003) qui en fait une étude détaillée.

dans lesquels les trois types apparaissent de manière privilégiée. Aussi attribue-t-on les différents types d'éducation aux lieux suivants :

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

Cependant, en nous référant à d'autres formes éducatives comme l'éducation en *Institutions de la petite enfance*, la *zanka*⁸ (qui est un mode de socialisation dans un espace intermédiaire entre l'espace privé des appartements et l'espace public extérieur) ou encore la formation des griots (comme nous le verrons plus loin), la distinction entre les trois formes classiques sus décrites devient beaucoup moins opérationnelle. De ce fait, nous sommes porté à penser que cette distinction, pourtant très présente dans nombre de travaux (Greenfield & Lave, 1979 ; Burley, 1990 ; Jeffs & Smith, 1990 ; Escot, 1999), semble poser un problème conceptuel dans la mesure où elle contribue à figer le processus éducatif dans une dichotomie hiérarchisante qui cloisonne l'éducation dans sa forme tout en empêchant de totalement prendre en compte son caractère dynamique où, dans la pratique, différentes dimensions coexistent et s'interpénètrent dans des contextes autant divers que variés. À ce sujet, Ellis (1990) pense d'ailleurs qu'il s'agit bien là d'un continuum où les points A et B sont souvent appelés à s'enchaîner progressivement sans pour autant s'exclure mutuellement pour le plus grand bien de l'éducation. En prenant par exemple les deux types d'éducation situés aux antipodes, des études empiriques pourraient bien montrer que parce qu'ils visent tous le même but (celui du développement personnel), un programme dit formel peut avoir des aspects informels dans la pratique, tout comme on trouverait des approches purement formelles dans un domaine dit informel. Ainsi, sans renoncer aux distinctions, utilisées largement et permettant une première approche relativement générale pour appréhender et classer les phénomènes d'éducation dans différents lieux sociaux, nous pensons qu'il sera important d'y revenir dans la conclusion de cette contribution qui ne devrait surtout pas perdre de vue le caractère dynamique de l'éducation qui se prête à une multitude de contextes.

En nous centrant spécifiquement sur l'objet de notre contribution (la transmission des formes langagières dans la formation des griots), nous introduisons là encore un système d'éducation qui, comme nous l'avons vu plus haut, semble difficile à stéréotyper, mais qui nous permettra, en retour d'éprouver certains critères de distinction contenus dans le tableau de

8. Morin & Durler (dans ce volume).

Greenfield & Lave (1979). Aussi nous posons-nous les questions suivantes qui vont guider notre raisonnement : comment se déroulent les séances d'enseignement/apprentissage de certaines formes langagières chez les griots du point de vue du contenu, des techniques de transmission du savoir ainsi que du dispositif mis en place ? Sur la base de ces analyses, est-il possible de situer ce processus d'éducation par rapport au *continuum* allant du formel à l'informel ?

Pour répondre à ces questions, nous nous baserons sur l'une de nos recherches empiriques en cours, pour laquelle il sera cependant nécessaire de recourir à des concepts plus stabilisés pour décrire les processus de transmission de savoirs.

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons effectué deux séjours à Niagassola (Guinée) et à Kéla (Mali) où nous avons fait une observation orientée par les besoins de la recherche. Plus largement, nous nous sommes intéressé au mode de vie des griots dans leurs activités quotidiennes. Par la même occasion, nous nous sommes davantage focalisé sur les différents modes de transmission des savoirs liés au métier de griot. Dans l'ensemble, nous avons mis à contribution trois procédés complémentaires en vue d'optimiser notre quête des éléments ou phénomènes propres à faire émerger le savoir d'une manière générale. Il s'agit des entretiens avec les griots, des observations sur la base d'une grille élaborée à partir de la littérature disponible sur le sujet, et enfin des enregistrements de moments d'enseignement/apprentissage.

Pour les besoins de cette contribution, nous nous intéresserons essentiellement à deux séances d'enseignement/apprentissage du *fasa* complétées par une séance de causerie publique avec les apprenants à Kéla. Ces dernières seront analysées sur la base des instruments théoriques et méthodologiques plus systématiques de la didactique car, précise Schneuwly (2000), *le didactique* peut intervenir à partir du moment où il y a intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre. L'un des problèmes essentiels qui se pose en didactique étant notamment celui du « passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet » (Chevallard, 1985, p. 39), il semble particulièrement indiqué ici de nous fonder sur les possibilités qu'offre le concept de *transposition didactique*⁹

9. Précisons par ailleurs qu'on peut distinguer deux niveaux de transposition à savoir : la transposition *externe* où s'opère le passage des *objets de savoir utiles* tels qu'ils existent en dehors des institutions scolaires vers *les objets à enseigner* tels qu'ils entrent dans le système didactique ; le deuxième niveau concerne la transposition *interne* qui va des *objets à enseigner* aux *objets effectivement enseignés* dans les interactions didactiques en classe (c'est à ce deuxième niveau que se situe notre recherche).

pour décrire les processus de transmission des savoirs. À propos de la version didactique de ces objets de savoir, Schneuwly (2000) fait remarquer qu'un « objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique » ; car d'une part il est rendu présent ou *présentifié* par des techniques d'enseignement, et de l'autre il représente aussi l'objet sur lequel, par *des procédés sémiotiques divers*, l'enseignant guide l'attention de l'apprenant (notamment par pointage et par monstration).

Le savoir concerné par cette analyse étant la pratique d'un certain type de parole, nous nous proposons par conséquent de l'étudier également au regard des interactions qui se construisent à partir des trois pôles du *triangle didactique* (que nous adaptons comme suit : apprentis – garants de la tradition – traditions orales). La dynamique créée à l'intérieur de ce système est fonction du *contrat didactique* qui lie ses deux pôles humains et que Brousseau (1996) voit plutôt comme un *processus* d'attentes réciproques et implicites (car non établi et signé une fois pour toutes !) qui gère, *dans la durée*, la relation entre enseignant, élèves à propos des objets de savoir acquis et ceux à acquérir.

Pour l'analyse, nous allons davantage privilégier le pôle enseignant dont nous étudierons les activités en relation avec les autres pôles. À cet effet, Sensevy, Mercier et Schubauer Leoni (2000) pensent que les actes de l'enseignant peuvent s'appréhender au travers de quatre *gestes didactiques* (à savoir : – la *définition* d'un milieu¹⁰ – la *régulation* des interactions – la *dévolution* de la tâche aux élèves – l'*institutionnalisation* du savoir) auxquels on pourrait éventuellement rajouter un cinquième (l'*évaluation*). Schneuwly et Thévenaz (sous presse) renforcent la perspective de l'analyse du travail de l'enseignant à propos des activités langagières lorsqu'ils font remarquer qu'en devenant objet d'enseignement/apprentissage, il y a nécessairement un travail de *transformation*, de *simplification*, d'*élémentarisation* et d'*explicitation* qui est fait en vue d'en permettre une *appropriation systématique*.

Dans ce qui va suivre, nous nous proposons d'élucider, sur la base de ces différents éléments conceptuels, les actions des garants de la tradition dans leur rapport avec leurs apprentis au sujet de la transmission d'un genre de texte oral : le *fasa*. Nous commencerons d'abord par une description globale du contexte social et institutionnel des séances, avant d'enchaîner par une analyse plus fine des interactions à propos du savoir.

10. Le *milieu* pouvant être considéré comme l'ensemble des éléments que l'enseignant mobilise pour montrer les facettes de l'objet (ou tout simplement le rendre présent).

Le contexte général des séances et leur contenu

À Kéla, les activités professionnelles des griots sont régies par un groupe de *sages* composé d'un *Jeli Kuntigi* (ou chef des griots), d'un *Kumatigi* (ou maître de la parole) et des plus vieux griots (*Jeli korow*). C'est ce groupe qui est particulièrement garant des traditions orales et par conséquent chargé de la transmission de ce savoir ancestral aux jeunes générations. Dans cette institution¹¹ où chaque partie a un rôle bien précis, en cas de besoin clairement identifié et nécessitant une mobilisation *ad hoc*, ils seront souvent chargés d'en fixer les modalités et de déterminer son organisation concrète, comme il en a été question pour les séances d'enseignement/apprentissage de la parole dite que nous avons filmées.

En effet, lors de notre séjour dans ce village de griots, il nous a été donné de suivre deux groupes d'apprenants de *fasa* qui se composaient d'un côté de deux jeunes guinéens (Seydou et Dramane Camara) et de l'autre, de trois jeunes *jeli* (Abdoulaye, Mohamed et Adama) de la famille Diabate de Kela.

Les séances d'enseignement/apprentissage du premier groupe ont été décidées lors d'une palabre irénique que nous avons filmée. Il ressort de celle-ci que les deux guinéens revenaient pour la deuxième année consécutive. En provoquant la palabre, les Camara voulaient d'abord remercier le chef des griots Diabaté et ses pairs pour leur hospitalité et la lumière qu'ils leur ont apportée lors de leur premier séjour. Après un compte rendu de leur retour au bercail où les leurs ont beaucoup apprécié leur évolution, ils ont tenu à remettre les noix de kola d'usage à leurs hôtes, afin que ceux-ci continuent à les guider vers le chemin de la lumière faisant l'objet de leur déplacement à savoir : leur quête des louanges authentiques du Mandé dont seuls les Diabaté de Kela sont dépositaires. En acceptant les noix de kola, le chef des griots, après concertation avec ses pairs, a indiqué aux Camara que c'est le *kumatigi* qui serait de nouveau leur guide et maître dans la quête de leur objet de savoir.

Quant au deuxième groupe, il s'est avéré que le jeune Abdoulaye qui vit en Côte d'Ivoire (mais de retour au bercail pour la première fois afin de participer à la grande cérémonie du *kamabolon*¹² qui a lieu tous les sept ans) avait fait part à ses grands-parents de son désir d'apprendre les louanges suite au retard qu'il avait par rapport à ses cousins de la même tranche d'âge. Afin de mieux répondre à la demande d'Abdoulaye, les garants de la tradition ont convié deux de leurs petits-fils à venir partager les différentes *causeries* qu'ils programmeraient à cet effet.

11. Ce terme est à prendre ici au sens plus large d'organisation sur le plan social.

12. Il s'agit de la plus grande cérémonie des griots mandingues (Jansen, 2001) dont l'enjeu est la réfection du toit de la case sacrée contenant les reliques de l'empire mandingue depuis le XIII^e siècle grâce à la puissance verbale des griots Diabaté de Kéla.

D'une manière générale, même si ces différentes séances étaient censées avoir lieu dans le vestibule du chef des griots qui est réservé pour toute activité qui se veut officielle ou spéciale, seules les causeries entre les Diabaté s'y sont entièrement déroulées par rapport à seulement 30 % des séances avec les Camara (les autres 70 % étant donnés chez le *kumatigi*). Si les séances programmées dans le vestibule étaient dirigées par le maître de la parole sous le regard attentif de ses pairs, celles données chez le *kumatigi* n'impliquaient que ses apprentis et lui. Toutes ces séances ont essentiellement porté sur les louanges de quelques patronymes principaux contenus dans le *Mansa Jigin* (ou l'épopée de Soundjata).

À partir des entretiens que nous avons eus avec le maître de la parole, celui-ci nous a fait comprendre que son travail avec les Camara était essentiellement axé sur la révision des thèmes qu'ils avaient vus l'année d'avant et que ce n'était que sur la base de leur *maturité* et après de bonnes performances lors des *causeries publiques* qu'ils passeraient à d'autres thèmes. À l'opposé, même si ces thèmes leur étaient familiers, le maître nous a révélé que c'était la première fois que ses petits-fils et lui avaient une causerie à ce propos. Aussi avons-nous opté pour des études de cas qui représentent ces différents moments. Nous donnerons une description détaillée des premières minutes (2' assez représentatives des enjeux) de la première leçon de chaque groupe et en guise d'approfondissement nous ferons des liens avec la causerie publique mettant les Camara en scène.

Les premières minutes des séances filmées

LA SÉANCE AVEC LES CAMARA

Au début de la séance avec les Camara, le *kumatigi* ou maître de la parole (LD), qui est placé d'un côté de son vestibule, se présente ; puis introduit ses élèves (SC et DC) qui se trouvent en face de lui, en indiquant la raison pour laquelle ils sont là. Étant donné qu'il semble s'adresser au chercheur (ST), un autre personnage (SD) s'efforce d'expliquer en français ce qui se passe sous l'approbation du maître :

SD : Seydou Camara Dramane Camara // les deux élèves

LD : mba mm

SD : c'est Seydou Camara et Dramane Camara

ST : ouais

SD : qui ont comme maître Lansiné Diabaté // eu :h le kumatigi de Kéla

Après ces explications, le maître (LD) entame la récitation du panégyrique du patronyme des *Koné* que ses apprentis (CC) répètent en chœur après chaque vers. À la fin du panégyrique, le maître fait un signe de la main (qu'il accompagne d'un terme adapté du français) à ses élèves pour leur

signifier de reprendre la récitation à leur propre compte : *passiez*↑ Ceci amène les élèves à s'exécuter avec l'un qui déclame le vers et l'autre qui le répète (sous l'approbation du maître) avant que les deux ne prennent le même rythme jusqu'à la fin du poème :

SC : dala kombo kamba

DC : dala kombo kamba

LD : hmm hm

SC : dala djiba mi

DC : dala djiba mi

LD : hmm hm

DC : kònè tè kèlè/

SC : kònè tè kèlè mi dò

LD : hmm hm

CC : kònè muso déing tè kèlè mi dò

LD : hmm hm

CC : ô kèlè kèda fèlè bolo gwansandi

LD : hm

CC : kònè diara

LD : hmm hm

CC : sangaran ka

D'un point de vue général, les premières minutes de la séance avec les Camara (assez représentatives de ce qui s'y joue) peuvent être divisées en trois étapes. Dans un premier temps, le *kumatigi* introduit sa séance. Ensuite, nous constatons qu'il y a deux approches utilisées par le maître vis-à-vis de ses élèves. Premièrement, il leur fait répéter chaque vers jusqu'à la fin du poème. Dans une deuxième approche, le *kumatigi* invite ses élèves à reprendre la totalité du même panégyrique à leur propre compte. Nous remarquons à ce propos qu'il y a une espèce de complémentarité entre les apprenants qui vont alterner les tours de parole comme suit ; (en gris clair) l'un (SC) commence, l'autre (DC) répète ; ensuite il y a un changement de locuteur principal qui s'opère entre les deux ; puis, après hésitation de SC où DC prend un timide relais avec un vers non terminé, les deux (CC) continuent la récitation en même temps (en gris foncé).

LA CAUSERIE ENTRE DIABATÉ

Au début de cette séance, il y a tout d'abord une discussion qui fait sans doute suite à une palabre car l'un des garants de la tradition (DD) et le *kumatigi* (LD) demandent de continuer et une autre personne semble dire que tout est désormais rentré dans l'ordre.

L'assemblée explique à l'un des garants, qui était absent et qui s'enquiert sur la présence d'Abdoulaye (AD) parmi les plus petits que lui, que c'est en fonction de son niveau qu'il se retrouve avec les autres. Ensuite, la

parole est donnée au *kumatigi* et ses apprentis qui sont assis près de lui et à qui les consignes sont données d'ignorer le chercheur et sa caméra. La leçon commence avec le panégyrique des chasseurs ; ici le maître dit un vers et les élèves répètent tout simplement jusqu'à la fin du poème.

Au cours de cet exercice où on remarque une certaine difficulté d'AD à suivre, DD lui fait signe de bien articuler. Le *kumatigi* enchaîne par la suite avec deux autres panégyriques (*Soumaworo* et ensuite *Fakoli*) selon le même principe de diction et répétition. À la fin du panégyrique de *Fakoli*, une personne de l'assemblée (SD ?) demande la parole et pose une question sur la signification de l'expression '*solo bila*' que l'on trouve dans le poème. À la suite de la réponse qui lui est donnée par le maître, il s'ensuit un dialogue qui va d'ailleurs situer ce lieu dans la réalité, à savoir l'actuel village des *Tourés*.

En nous focalisant sur les éléments que nous venons de décrire, il en ressort la tendance suivante. Du point de vue du déroulement de la leçon, nous constatons qu'il y a comme un enchaînement entre une activité précédente et le début du film qui est dévolu à des questions d'organisation pratique, suivies des consignes influencées par le contrat de recherche et la présence du chercheur. Il y a ensuite une deuxième partie qui est consacrée à une tâche d'exploration progressive des panégyriques par la répétition des vers. L'élément remarquable qui constitue la troisième partie est le travail intégré de compréhension à propos du sens de certaines expressions du panégyrique (en l'occurrence : *solo bila* / *baya* / *danyò*).

LA CAUSERIE PUBLIQUE AVEC LES CAMARA

Le terme local utilisé pour cette séance est celui de '*Jeli tolon*', où les garants de la tradition s'étaient arrangés pour que les apprentis soient conviés pour animer une causerie publique à l'improviste dans l'intention d'évaluer leur niveau. Concrètement, ceci a donné lieu à une séance qui a combiné musique, chants, allocutions et panégyriques devant une assemblée composée d'un côté des garants de la tradition, des deux apprentis (assis devant leur maître), des joueurs de guitare et de *ngoni* ; et de l'autre côté, des touristes et d'autres spectateurs du village des griots. Afin d'éviter de faire une description détaillée de toute la séance, nous ne ciblerons que quelques éléments que nous reprendrons dans l'analyse qui va suivre. Il y a tout d'abord la demande surprise (d'animer et meubler la séance par leur savoir) qui est faite aux apprentis par leur maître. Ainsi, on peut par exemple relever le bref échange qui a lieu en aparté entre le *kumatigi* et l'apprenti (SC). Cet échange va se solder par l'invitation publique adressée à ce dernier d'animer la causerie selon le modèle hérité des grands hommes du Mandé. Après une première tentative devant toute l'assemblée de SC qui essaye de rendre hommage à son maître par le panégyrique des ancêtres Diabaté et qui se solde par une erreur (en manquant de peu de situer son propos et en répétant certains vers dans le mauvais ordre), le maître va

prêcher par l'exemple. Pour ce faire, il situe d'abord son propos puis remercie son apprenti d'avoir mis son tour de parole à profit en lui rendant hommage, avant de refaire la louange manquée par SC, proposant ainsi à ses apprentis un modèle de ce qu'on attend d'eux.

À cette demande suivie de l'exemple, il y a ensuite la performance des deux apprentis. Le point focal va porter ici sur les conseils *on line* du maître (dont les paroles sont étouffées par la musique). On peut néanmoins voir celui-ci inciter SC à saisir l'occasion offerte par le chanteur lorsqu'il évoque la présence du chercheur pour faire la louange de ce dernier. Grâce à cet encadrement, l'élève réussira beaucoup mieux que la première fois. Il en sera de même pour DC qui va suivre le même schéma précédé de conseils *on line*, pour réciter la louange des chasseurs. Celui-ci réussira d'ailleurs la récitation au premier essai. Par conséquent, ces différentes performances seront diversement appréciées par l'auditoire dont nous ne retiendrons que le caractère symbolique de la réaction de respect pour le premier (SC), et d'admiration pour le deuxième (DC).

La spécificité des séances et la logique interne

Dans ce qui suit, nous allons tenter d'apporter un éclairage par rapport à ce qui se joue dans les séances que nous venons de décrire tant au niveau didactique qu'au niveau de la culture mandingue.

Tout d'abord, par rapport à la classification de Greenfield et Lave (1979) nous avons bien à faire à des activités décrochées du simple contexte de la vie courante, qu'on peut identifier comme telles et portant sur un sujet précis faisant l'objet de la séance de travail. En effet, du point de vue de l'objet d'enseignement/apprentissage, il est possible d'affirmer que celui-ci est clairement ciblé. On constate que lors de la palabre irénique, les uns et les autres déterminent clairement l'objet d'étude qui va alimenter leur contrat didactique à savoir : *les louanges authentiques du Mandé dont seuls les Diabaté de Kéla sont les dépositaires*. De même, en renouvelant leur demande de la sorte à propos de l'objet, apprentis et maîtres écartent toute ambiguïté sur leur programme ; il ne sera question de rien d'autre que de la marque de fabrique des Diabaté de Kéla : les louanges authentiques dont eux seuls ont le secret ! Même si ce programme n'est écrit nulle part, les deux parties sont bien conscientes du contrat qui va ainsi les lier et nous sommes par ailleurs amenés à penser que c'est exclusivement ce dernier qu'ils s'efforceront de suivre dans leurs interactions didactiques (comme nous en avons eu un aperçu dans les extraits analysés ci-dessus).

Ainsi, l'objet d'étude étant explicitement déterminé, les garants de la tradition, au nom de l'institution qu'ils représentent, savent à quoi ils s'engagent en acceptant les noix de kola d'usage. Dans leur tradition, il n'y a

que le *Mansa Jigin* (épopée de Soundjata) qui regorge des *fasa* authentiques ou louanges des patronymes principaux du Mandé. Ces garants de la tradition savent par ailleurs que la seule personne qui est dépositaire exclusif du *Mansa Jigin*, car elle a suivi une formation spécifique et obtenu à cette époque l'approbation d'un jury composé de pairs en vue d'être assermenté *kumatigi* (Camara, 1996), c'est le maître de la parole de Kéla. Aussi vont-ils lui confier les élèves Camara et Diabaté.

À son tour, le *kumatigi* va par conséquent organiser son enseignement autour du genre qu'est le *fasa*, dont nous pouvons faire l'hypothèse qu'il tire les extraits du *Mansa Jigin*. Les premières minutes de la leçon avec les Camara nous montrent que la méthode d'enseignement utilisée par le maître est différente du travail qu'il fait avec ses petits-fils. Après l'introduction, le maître va présenter le panégyrique des *Koné* aux Camara en leur faisant répéter chaque vers. Ensuite, il leur laisse l'entière responsabilité de rendre la totalité de ce poème. Comme on peut le constater, il y aurait bien ici un déploiement de gestes didactiques où après avoir défini un *milieu*, le *kumatigi* dévolue la tâche de travail oral du poème aux élèves qui vont eux-mêmes procéder à une autorégulation des tours de parole.

Pendant, nous remarquons que cette étape de dévolution totale est inexistante dans la causerie entre les Diabaté où on passe d'un panégyrique à l'autre en se contentant simplement de faire répéter les vers. Toutefois, à y regarder de près, ces mêmes éléments nous permettent de risquer une interprétation de la logique du *kumatigi*. Dans le cas des Camara, le maître est dans une logique de révision de ce qu'ils ont appris l'année d'avant ; aussi, après qu'ils l'aient parcouru ensemble, ose-t-il leur demander de rendre la totalité de ce poème qu'ils sont censés maîtriser. Par contre dans le cas de ses petits-fils, c'est la première fois qu'ils travaillent ces panégyriques ; il opte donc de les explorer ensemble en leur faisant répéter les vers sur un schéma que nous qualifions de diction et de répétition. Par ailleurs, on peut noter que ce travail vise également la bonne articulation de la parole (comme nous l'avons par exemple relevé dans le cas d'AD).

Toutefois, même si cette partie (de la causerie entre Diabaté) analysée montre que le maître n'utilise qu'une seule technique (celle de diction/répétition de chaque vers), comme nous l'avons souligné plus haut avec Schneuwly et Thévenaz (sous presse), il y a néanmoins un travail de *transformation* et de *simplification* qui est fait en amont où le panégyrique est d'abord tiré du *Mansa Jigin* avant d'être décomposé en vers pour des besoins didactiques. De plus, nous avons aussi relevé un élément remarquable dans le sens où il y a un travail d'*explicitation* qui se fait parallèlement sur la compréhension de certaines expressions du panégyrique des *Fakoli*, donnant l'opportunité aux futurs dépositaires de mieux s'approprier leur texte oral.

De son côté, la séance de causerie publique revêt un caractère particulier dans ce sens que par rapport aux deux premières, elle n'est pas totalement séparée du contexte de la vie courante ; elle est ouverte au grand public qui peut à tout moment intervenir dans la causerie. Bien plus, elle est émaillée par la musique, les chants (et même quelques pas de danse) ; et, fait remarquable, les louanges sont directement adressées à des personnes de l'assemblée en temps réel. Cependant, les deux éléments que nous avons relevés plus haut nous amènent à penser que cette séance pourrait provisoirement se rapprocher d'une espèce d'évaluation locale.

Il y a tout d'abord l'effet de surprise où c'est seulement sur le moment qu'on annonce aux apprentis qu'ils doivent également animer la causerie qui a été organisée afin qu'ils puissent aussi montrer de quoi ils sont désormais capables. Pour ce faire, le maître va très rapidement opérer une préparation de l'apprenti à la tâche, avant de la lui attribuer publiquement en lui demandant de suivre le modèle oratoire tracé par les grands hommes du Mandé pour ce genre de rencontres. Cette phase sera suivie d'une dévolution où l'apprenant sera laissé seul face à la tâche définie par le maître. Comme nous l'avons souligné plus haut, cette façon de procéder qui n'est qu'une demi-surprise (car les apprentis qui accompagnent toujours leur maître se doivent d'être souvent prêts à répondre à ses sollicitations) permet ainsi aux garants de la tradition de tester non seulement le travail du *kumatigi*, mais aussi la spontanéité des apprentis qui doivent toujours être en alerte comme le demande leur métier. En leur aménageant ce genre d'espaces qui permettent précisément la production de louanges et où s'opère un transfert du savoir d'un contexte d'apprentissage vers une situation réelle de pratique devant un public, l'occasion est ainsi donnée aux apprentis de se surpasser et de tester l'efficacité sociale de leur *verbe*.

Ceci concerne justement le deuxième point que nous avons relevé plus haut. La présence de certaines personnes de marque dans l'auditoire va donner l'occasion aux apprentis de les entretenir sur leur *jamu* (patronyme) en essayant d'appliquer le principe du *fandanya* (ou du surpassement). Comme souvent au Mandé, la réaction du public ne se fait pas attendre, et comme nous l'avons souligné plus haut, DC qui a plus touché l'auditoire (par rapport à SC) se voit récompensé par des exclamations accompagnées de son *jamu*.

Il faudrait également souligner le rôle que le maître joue *on line* pour amener ses apprentis à donner le meilleur d'eux-mêmes. Non seulement il leur prodigue des conseils, mais en plus il leur montre la façon de procéder en situation réelle en donnant l'exemple d'un modèle communicatif du genre fait d'introduction de son propos (avec prise de précaution oratoire et définition de la finalité du genre) suivie du panégyrique corrigé permettant de dépasser les obstacles de l'apprenant. Une fois de plus, il est possible de relever l'effort qui est fait du côté enseignant (même en situation d'évalua-

tion) en vue d'amener la partie apprenante à donner le meilleur d'elle-même. Ceci nous amène par ailleurs à re-questionner le statut réel de cette séance initialement dévolue à l'évaluation, car celle-ci ne se limite pas seulement à un simple examen où l'apprenant est abandonné tout seul face à l'examineur ; bien plus la séance devient une autre occasion pour le maître d'aménager des conditions optimales de production en situation (pour ses apprentis) sans pour autant sortir du cadre de surprise liée à cette tâche.

D'une façon générale, si du point de vue de l'objet transmis nous avons pu relever, dans les différentes séances analysées, un effort de formalisation du processus de transmission du savoir tant au niveau du traitement du contenu que des techniques de transmission, il faudrait revenir sur le caractère particulier lié à l'organisation générale de toutes ces séances. En effet, comme nous avons pu le voir plus haut, les différentes séances ne se sont pas déroulées dans les mêmes conditions. Logiquement, on se serait attendu au fait que les séances avec les Camara se déroulent dans le vestibule du chef des griots qui est l'endroit officiellement désigné pour de telles activités ; cependant le *kumatigi* a choisi de n'y consacrer qu'une partie (30 %) de l'ensemble des leçons et le reste chez lui. Par contre, nous remarquons que toutes les leçons entre les Diabaté (qui ont plutôt un statut de causeries familiales dans leur esprit) se déroulent dans ce vestibule du chef des griots qui représente un lieu formel. Dans le cas de la causerie publique avec les Camara, même si celle-ci se déroule dans ce lieu formel devant les garants de la tradition, par ailleurs on note dans le public des personnes non impliquées dans le triangle didactique, mais qui influencent le processus d'évaluation par leur simple présence (car les louanges leur sont adressées) ou encore par le jugement qu'ils posent sur la prestation des orateurs. Toutes ces situations font ressortir un aspect particulier des situations éducatives où formel et informel se côtoient dans la pratique (tant au niveau du traitement du contenu que du lieu social) sans forcément s'exclure.

CODA

L'entrée choisie par cette étude nous a permis d'étudier un aspect de la formation des griots : les apprentissages langagiers. Dans ce cadre, il nous a été donné de constater qu'il y a un processus didactique qui est mis sur pied par les garants de la tradition en vue de favoriser la transmission de ce savoir aux futurs griots, autant dans des lieux coupés des activités de la vie sociale que dans des lieux ordinaires. Sans pour autant qu'ils soient représentatifs de toutes les méthodes utilisées pour la transmission des traditions orales, les résultats encore provisoires de notre recherche pourraient déjà fournir quelques pistes tendant à montrer que la distinction très tranchée entre formel, non-formel et informel pose un véritable problème tel que

nous pouvons le voir en reprenant certains éléments contenus dans le tableau de Greenfield et Lave (1979).

Premièrement, en tenant réellement compte du contexte spécifique dans lequel se jouent les enjeux liés à la transmission du savoir, et de l'organisation sociale qui régit ce processus de transmission, il est possible de dire qu'il s'agit bien d'un contexte institutionnel. Deuxièmement, le contenu de l'enseignement tel que nous l'avons vu avec le genre *fasa* se montre extrêmement formalisé. En revanche, à l'exception du contrat didactique et de la définition de l'objet d'étude, aucun élément ne nous permet d'affirmer que les programmes sont explicites. Cependant, nous voyons bien qu'il y a une intention d'enseigner avec la désignation d'un maître qui est responsable de la transmission des acquisitions. Ceci a par exemple été le cas avec les apprentis Camara où, par rapport au dispositif mis en place, il nous a été donné de relever le caractère formel des démarches qui ont abouti sur un contrat didactique. Par contre, par rapport au lieu de transmission, le *kumatigi* a choisi de donner une grande partie de son enseignement chez lui, alors que les garants de la tradition considèrent comme des causeries en famille sont données dans le vestibule réservé à tout ce qui est formel. Dans les deux cas, nous avons ciblé des processus de formalisation tant au niveau de la transposition du contenu pour les besoins d'enseignement (cas du *fasa*), qu'au niveau de l'approche didactique déployée pour mieux transmettre l'objet d'enseignement aux apprenants. La séance de causerie publique avec les Camara a, quant à elle, fourni l'exemple d'une situation hétéroclite où formel et informel se côtoient ; car autrement, comment expliquer que pour des besoins d'évaluation, le public non impliqué dans le triangle didactique puisse influencer (de par sa présence et sa réaction attendue) certains acteurs de ce triangle !

Si cette analyse rend compte d'un contexte particulier dévolu à la tradition orale, nous restons néanmoins persuadé que plus généralement, elle permet de désigner certains aspects du processus éducatif qui, par sa nature, n'est pas exclusif d'une approche quelconque pour des besoins de conformité à un lieu ou à une forme donnée. Aussi pensons-nous que, dans la réalité éducative, situations ou aspects formels et informels forment un *continuum* complémentaire dénotant par ce fait même du caractère dynamique de l'éducation, fait de configuration et de reconfiguration du savoir, où diverses sortes de formes peuvent indifféremment être sollicitées comme résultante immédiate d'une interaction ou plus globalement d'un projet didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique – histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97/98, 35-38.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Éd.), *Didactique des mathématiques* (pp. 45-143). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Burley, D. (1990). Informal education – a place in the new school curriculum ? In T. Jeffs & M. Smith (Eds), *Using Informal Education*. Buckingham : Open University Press.
- Camara, Se. (1986). *Conservation et transmission des traditions orales au Manden : le centre de Kela et sa place dans la reconstitution de l'histoire ancienne des Mandenka*, Mémoire de DEA. Paris : EHESS.
- Camara, Se. (1996). La tradition orale en question. In J.-L. Amselle (Éd.), *Mélanges maliens* (pp. 591-612). Paris : CEA – EHESS.
- Camara, So. (1976/1992). *Gens de la parole : Essais sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. Paris : Mouton/ Karthala.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cissé, Y.-T. & Kamissoko, W. (1988). *La grande geste du Mali, des origines à la fondation de l'empire*. Paris : Karthala.
- Conrad, D.-C. & Frank, B.-E. (1995). *Status and Identity in West-Africa : Nyamakalaw of Mande*. Bloomington & Indianapolis : Indiana University Press.
- Dasen, P. R. (1987). *Savoirs quotidiens et éducation informelle*. Genève : Université de Genève.
- Diawara, M. (1990). *La graine de la parole*. Stuttgart : Franz Steiner Verlag.
- Ellis, J.-W. (1990). Informal education – a christian perspective. In T. Jeffs & M. Smith (Eds), *Using Informal Education*. Buckingham : Open University Press.
- Escot, C. (1999). *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*. Paris : Unesco.
- Greenfield, P. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. In *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8, (44), 16-35.
- Hale, T.-A. (1998). *Griots and Griottes of West-Africa*. Bloomington : Indiana University Press.
- Jansen, J. (2000). *The Griot's Craft. An Essay on Oral Tradition and Diplomacy*. Hamburg : Lit Verlag.
- Jansen, J. (2001). *Épopée, histoire, société. Le cas de Soundjata, Mali et Guinée*. Paris : Karthala.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1990). *Using Informal Education*. Buckingham : Open University Press.
- Johnson, J.-W. (1986). *The Epic of Son-Jara, a West African Tradition*. Bloomington : Indiana University Press.

- Kéita, C.-M. (1995). *Massa Makan Diabaté : un griot mandingue à la rencontre de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Okpewho, I. (1992). *La littérature orale en Afrique Subsaharienne*. Paris : Mentha.
- Perrot, H. (1993). *Le Passé de l'Afrique par l'oralité (analyses bibliographiques)*. Paris : Ministère de la Coopération et du Développement.
- Person, Y. (1972). Tradition orale et chronologie. *Cahier d'études africaines*, 7/8, 462-476. Paris : EHESS.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan
- Schneuwly, B. (1995). La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éds), *Didactique du français, état des lieux* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Re-pères*, 22, 19-38
- Schneuwly, B. & Thevenaz-Christen (sous presse). Activité langagière orale. Exploration au moment de son émergence dans la forme préscolaire. In B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (Éds), *Analyse de l'objet : la classe de français. Apports à la connaissance de la transposition didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensévy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304
- Smith, M. (1988). *Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice*. Milton Keynes : Open University Press.
- Toulou, S. (2002). *La communication chez le griot mandingue : essai d'analyse des outils liés à la parole*, Mémoire DEA en Sciences de l'éducation, Université de Genève.