(Dé/Re)-contextualiser le Moring a lékol.

Delphine Body, Jérémie Bride, Nathalie Wallian

▶ **To cite this version:**

Delphine Body, Jérémie Bride, Nathalie Wallian. (Dé/Re)-contextualiser le Moring a lékol. : Vers une didactique patrimoniale réunionnaise en EPS du primaire. Sylvain Genevois et Nathalie Wallian (eds.). Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique, Editions Archives Contemporaines, 2020, 9782813003492. hal-04467420

HAL Id: hal-04467420
https://hal.science/hal-04467420

Submitted on 20 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

(Dé/Re)-contextualiser le *Moring a lékol*

Vers une didactique patrimoniale réunionnaise en EPS du primaire

Delphine Body, Jérémie Bride & Nathalie Wallian

Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France

Résumé : À La Réunion, même si les étudiants de l'INSPE -futurs Professeurs des Ecoles- reconnaissent la nécessité d'une contextualisation et d'une approche interculturelle dans l'éducation, en particulier en EPS, il leur est difficile de définir le Moringue et d'en formuler un intérêt éducatif pour l'école primaire. Expliciter ce qui fait obstacle à sa présence permet de requestionner leur rapport à la mémoire coloniale de l'île et à leur propre identité personnelle et professionnelle. La question est de savoir comment opérer un traitement didactique qui (dé/re)-contextualise le Moringue en cycle 3. L'étude 1 porte sur l'analyse par questionnaire à partir d'un test vidéo des représentations des PE en formation initiale à propos de ce qui vaut d'être enseigné à La Réunion. L'étude 2 se fonde sur l'observation de la pratique d'enseignement d'un cycle complet de Moringue encadré par un Maître. L'étude 3 analyse la réception qu'en font les élèves à l'issue de l'année scolaire, en écrits et en dessins. Une perspective est ouverte pour l'analyse des conditions d'intégration du Moringue à l'école primaire à La Réunion mais également concernant la manière dont une culture patrimoniale peut – et doit – être intégrée dans une approche culturaliste de l'EPS.

Mots-clés : Moringue, La Réunion, EPS culturaliste, didactique « arrangée », identité

Tiembo ensemb. Faut pas ri trop, tiembo sérieux, pas grave si ou lé en colère, ouais, aou encore un coup, ri pas la, applaudi aou c'est bien. Bon alors, il faut que nous lé sérieux ici, quand nous fé quelque chose dans le moring, il faut être cette fois là, il faut nous nana kan même, parce que kan demande a zot montre en public kissa zot y lé, il faut montré au public kissa zot y lé, parce que kan y arrive pou être dans ce rond là, zot na l'espace pou zot donc, sé a zot de montrer quelle valeur nana côté Moring là, kan zot y fé sa sé un art martial, maintenant c'est un art martiaux parce que nous fait de la compétition, mais avant tout c'est un art martial, mais aussi une danse traditionnelle, d'accord donc faut nous exprime a nou aussi le côté-là, côté y aide a zot, si zot nana la foi en zot, zot guingne la force l'énergie que ban zancêtre va donne a zot, zot arrière arrière grand père, ben y donne a zot cette foi là, cette force, zot nana la

capacité de chercher ça, ça veut dire le sens, nou tout na le sens, mais faut le trouver, comment arrivé a attraper ça, d'accord, même quand zot na la douleur, zot la tombé zot la boss a zot, le sang i saign, i faut y pleure i faut lé sérieux, y saign, met un pansement la dessus, y saigne là, faut pas i pleure, non pas bon, lé rien sa pa bon i faut lé dur, faut quand y fé mal, y fait mal mais i tiembo avec, il faut avoir ça dans la tête, fort fort, l'esprit, a moin dan Moring mi donne a zot sa, fo avoir l'esprit fort, quand zot y bless, quand zot lé malade, zot lé fatigué lé vrai, mais li tombra pas a terre, ma essaie fé deux trois ti pas, ma respirer ma garde le soleil, si lé beau, d'accord, bon lé bon position Moring la garde anou la, bon pied joins, grande fille tu fais le salut pour nou ce soir, hein hein, pas vite comme ça, regarde bien partout.

Willy Hagen, Maître de Moringue au Port (La Réunion) (cité par Azer, 2017)

1 Introduction

Art martial dansé pratiqué autrefois par les esclaves, le Moringue appartient au patrimoine culturel et mémoriel réunionnais (Mauss, 1950 ; Perrineau, 1975 ; Ghasarian, 2002). En oscillant entre le spectacle chorégraphié, le sport de compétition et la pratique rituelle ancestrale, il traverse le temps et voit se diversifier les modalités de la pratique, les techniques corporelles et les formes de combat dansé. Véritable outil de médiation interculturelle et intergénérationnelle, il se transmet de façon confidentielle par les Maîtres dans les Écoles de Moringue et ne se rend visible qu'en de rares occasions : *Fêt Kaf du 20 désanm*[1], compétition régionale de Moringue, manifestation culturelle variée. La dispersion sur l'île d'écoles aux dimensions variées, le caractère parfois éphémère des lieux de pratiques plus ou moins institués et la diversité des modalités même de pratiques rend l'approche par observation difficile et morcelée. Dans ces conditions, il est quasi évident que la question de sa présence à l'école ne se pose pas faute de formation de Maîtres (hormis les diplômes de Jeunesse & Sports), de formation des enseignants et -fait marquant- de demande sociale. Cette situation est similaire à celle que connaît par ailleurs la Danse Maloya, qui pourtant figure au Patrimoine immatériel vivant de l'UNESCO depuis 2009.

À La Réunion, la question du choix des objets culturels pris pour support éducatif est décisive voire subversive : comment et sous quelles conditions les pratiques corporelles locales peuvent-elles intégrer l'EPS, discipline d'enseignement, en impulsant une médiation à la culture corporelle patrimoniale ? Quel sens allouer au Moringue à l'école alors même que son traitement didactique n'est pas répertorié ? A quelles conditions le Moringue à l'école primaire représente-t-il une activité-support de l'éducation physique, quel traitement didactique opérer du débutant à l'initié et quelle réception en font les élèves au terme d'une pratique solide (N = 18h de pratique effective) ?

Nous allons dans un premier temps procéder à un état des représentations(-obstacles) des étudiants PE à propos du Moringue -et plus généralement de la culture réunionnaise- à l'école. Dans un second temps, nous verrons comment est opéré le traitement didactique du Moringue par un Maître en milieu scolaire à partir de l'observation de

1. Commémoration de l'abolition de l'esclavage de 1848 chaque 20 décembre, avec défilé Rue de Paris du Jardin d'Etat au Barachois *via* la Mairie de Saint Denis et la Préfecture, mais également dans d'autres villes de l'île.

la pratique d'enseignement/apprentissage. Enfin, l'étude de la réception par les pratiquants élèves permettra de mieux cerner les effets de lien avec le patrimoine culturel réunionnais et de caractériser les savoirs et les valeurs effectivement appris durant ce cycle d'apprentissage.

2 Cadre théorique

Le Moringue est une pratique physique de combat dansé qui appartient au patrimoine culturel de La Réunion. Ses origines se situent sur la trajectoire de la traite des esclaves (160 000 personnes acheminées entre 1723-1810) (Deschamps, 1972 ; Desport, 1989 [2]), à la croisée du Mozambique, des Comores et de Madagascar [3]. En masquant dans la danse [4] les techniques corporelles d'affrontement euphémisé du combat (Elias, 1986 ; Elias & Dunning, 1994 ; Fuma & Dreinaza, 1992), le Moringue réunionnais est défini selon des codes sociaux -dont les règles d'arbitrage et les rituels d'invocation des ancêtres et d'affrontement [5]- et une éthique qui autorisent les affrontements sans brutalité ni blessure [6]. Ce processus d'euphémisation de la violence est moins le cas du *Moraingy* ouest malgache (origine madécasse) ou du *Mrengé* comorien (pratiqué surtout le 26ème jour religieux du Ramadan), originellement destinés à forger l'endurance des adolescents sur un mode rituel initiatique (Combeau-Mari, 2013, p. 72).

En autorisant aux captifs esclaves une pratique festive tout en limitant les pratiques de combat, les maîtres des plantations pensent juguler la violence : le Moringue permet aux esclaves d'entretenir une condition physique par la danse, lieu exutoire des tensions liées à l'asservissement. L'abolition de l'esclavage voit ensuite cette pratique se diffuser vers d'autres groupes sociaux qui se la réapproprient sur un mode distinctif ou marginal : l'image du Moringue s'en trouve controversée (Benoit, 1994) au début du XX^{e} siècle pour des raisons de trouble à l'ordre public, de superstitions douteuses et de rejet de l'image africaine par les membres de la « petite patrie », dont les créoles blancs [7].

> « *Si le moring s'efface imperceptiblement de la mémoire collective dans l'entre-deux-guerres, happé par le mouvement irréversible vers l'assimilation française et la départementalisation, il est victime, dans les années 1960, d'un véritable ostracisme décidé par les formations conservatrices*

2. Vers la fin du XVII^{e} siècle, les esclaves sont encore minoritaires à Bourbon (46% de la population en 1714 ; 77% en 1804 ; 56% en 1847). « Il y avait à Bourbon 49 409 esclaves en 1815 et environ 71 000 (effectif maximal pour la population servile de l'île) en 1830 » (Desport, 1989, p. 54).

3. A cet effet, le Moringue se distingue quelque peu de la Capoeira brésilienne, issue plutôt des migrations de la côte ouest africaine. Une comparaison points par points (techniques corporelles, rituels, percussions, code d'arbitrage et valeurs) montre des variations nettes et tend à marquer une séparation entre ces deux arts martiaux.

4. Cette stratégie de « masquage » du combat dans la danse existe dans bien d'autres arts martiaux comme au Japon la danse eisa (karaté) ou en chine la danse du lion (Wu Shu) : elle leur a permis de perdurer malgré les interdictions strictes des Samouraïs ou des Mandarins de la cour impériale (Bride, 2013).

5. « *S'il est parfois "question de guerre, de vie, de mort, de sexe, de l'autre" (p. 263), c'est le plus souvent sur un mode facétieux et "hyperbolique"* » (Bromberger, 1995, p. 263).

6. Le Moringue se distingue à la fois de la « croche » (Rubio & Sanchez, 2006) et de la lutte sénégalaise (Wane, 2012).

7. « *Avant l'abolition de l'esclavage, en 1848, le moring est considéré comme le loisir préféré des esclaves, activité dégradante pour la société coloniale, et aucun Blanc ni aucun Métis ne l'auraient adoptée sous peine de trahir son rang* » (Combeau-Mari, 1993, p. 75)

> *locales, relais de l'État français qui le cantonnent dans la clandestinité* » (Combeau-Mari, 2013, p. 78).

Interdit dans les rues dans les années 60, il réapparaît sous l'impulsion d'une appropriation par le pouvoir qui procède d'un double mouvement : 1) le recouvrement socio-politique de ce phénomène social à valence identitaire mémorielle (par le Parti Communiste Réunionnais représenté par P. Vergès) et 2) la spectacularisation folkloriste à des fins économiques. Les phases de « sportivisation » (Marsault, 2009) et de « sportification » (Parlebas, 1999 ; Lebreton & al., 2010) interviennent dans un troisième temps : l'impact médiatique du champion européen de boxe JR. Dreinaza, qui répertorie et codifie les techniques corporelles (voir annexes) dans les années 90, aboutit à une reconnaissance par le Ministère de la Jeunesse et des Sports des maîtres de Moringue en qualité de cadres diplômés et voit l'émergence de seize écoles structurées sur un mode associatif autour d'un Comité Régional, garant de l'équité des rencontres compétitives et de l'éthique de la pratique sportifiée. Le phénomène de sportification aboutit à la mise en spectacle des activités moyennant une collaboration renforcée avec les media culturels ainsi que la polarisation d'une seule forme de pratique au détriment des autres, ce qui amène une opposition radicale entre les fondateurs (Lebreton & al., 2010). Nous verrons plus loin que ce mouvement de sporti(fica/visa-)tion pose problème au plan de la présence de cette pratique sociale à l'école et en EPS, du fait de l'assujettissement idéologique de cette discipline aux valeurs par ailleurs discutables du sport (Brohm, 1976, 1986, 2004 ; Parlebas, 1999, 2003).

La pratique contemporaine procède dès lors d'une mise en scène agonistique de la société, relevant du spectacle vivant et/ou sportif, sur un mode similaire au *Maloya*. Inspirés par la tradition, les rituels préliminaires d'invocation des Ancêtres visant à entrer dans le cercle (magique) du combat perdurent. Similaires au Maloya, les instruments de musique sont le *djembé*, le *doum doum*, le *pikèr* et parfois le *roulèr* et le *kayamb* : les combats se déroulent en deux temps suivis -si départage nécessaire- par deux épreuves d'acrobaties et/ou de musique aux percussions.

Figure 1 – Les musiciens du Moringue

La forme des combats répond à une logique de spectacularisation et de dramatisation symbolique de l'affrontement et met à l'honneur les valeurs communautaires (ex : fierté, solidarité, courage, respect) et transcendantales (ex : respect des anciens et culte des ancêtres pour la mémoire et le lien avec le passé, croyance en une force divine de nature, respect envers le maître exemplaire et le combattant-héro) :

> « *Doté d'une connaissance supérieure à celle de l'homme ordinaire, l'ombiasa*[8] *détient le pouvoir sur la nature et sur les hommes. Il est capable de maintenir et rétablir l'équilibre sociocosmique bouleversé par des influences extérieures* » (Combeau-Mari, 2013, p. 78).

Figure 2 – Les combattants de la finale régionale de Moringue

Les techniques corporelles codées et visuellement esthétiques s'associent à des rituels d'invocation aux ancêtres lisibles par les seuls initiés : le code officiel d'affrontement réglementaire n'est pas stabilisé par écrit mais repose sur une tradition orale fermement négociée entre maîtres au sein du Comité.

> « *La "bourrante simple ou double" est un coup de pied chassé porté de face avec le talon sur une trajectoire rectiligne. Le "coup de pied sizo" correspond à une projection de pied dessinant un ciseau. Dans le "talon z'hirondelle", le Moringueur arme le talon pour le projeter derrière la nuque ou encore au niveau du ventre, ou vers le menton de l'adversaire. Dans le "coup de pied tranchant", c'est la place interne du pied qui cible le dos ou encore la mâchoire. Le genou sert aussi, dans un mouvement circulaire, à viser l'estomac ou bien la partie latérale de la tête* » (Combeau-Mari, 2013, p. 79).

Au plan socioculturel, cette pratique contemporaine permet à la communauté créole d'entretenir un lien social puissant : l'étroit maillage territorial local des écoles de Moringue (16 écoles regroupant plusieurs centaines de pratiquants de tous âges) montre

8. A Madagascar, l'*ombasia* est un sorcier-devin doté de pouvoirs surnaturels qu'il convient de consulter pour l'alimentation, l'entraînement et les stratégies de combat et de solliciter pour rétablir les équilibres socio-cosmiques (Combeau-Mari, 1993, p. 75)

que les centres de pratiques correspondent à des associations dynamiques menées par des Maîtres diplômés du ministère de Jeunesse et Sports. Néanmoins, cette structuration présente un caractère éphémère au gré des vies associatives et des débats au sein de la communauté. Enfin, la pratique s'expose à des moments-clefs de la vie communautaire : Fêt Caf du 20 désanm (jour commémoratif de l'abolition de l'esclavage), fête des cultures métisses Kabar (années 70), compétitions régionales et par extension toute manifestation culturelle locale.

Figure 3 – Finale régionale de Moringue à La Réunion

Figure 4 – Finale régionale de Capoeira au Brésil

Malgré les apparences, la pratique du Moringue se distingue considérablement de la Capoeira brésilienne (Petit, 1991) [9], issue des migrations de la côte ouest africaine (notamment l'Angola). Le statut symbolique et social du pratiquant est distinct, la Capoeira étant le sport de combat national au Brésil :

> « *Les "capoéiristes", souvent considérés comme des personnages extraordinaires, doués de pouvoirs surnaturels (6), participent à la construction d'une légende qui élève la capoeira au niveau du mythe, et en fait le symbole de la lutte contre l'oppresseur* » (Petit, 1999, p. 34).

9. En 1999, Jean-Jacques Petit est professeur agrégé au Lycée Condorcet de Paris, ce qui confère à son article une teneur particulière en qualité de didacticien de l'EPS.

Au plan des rituels symboliques (le *N'Golo* ou la *Bassula*[10]) comme des techniques corporelles ou des instruments de musique (ex : le *bérimbau* de ventre, le *caxixi*, l'*atabaque*, le *pandeiro*), on constate des points de divergence majeurs entre Moringue et Capoeira. La partition musicale ne se présente pas sous la forme d'une mélopée au rythme croissant dans le Moringue : elle scande les cloches-pieds sautillés de la danse et les coups portés. Ce faisant, elle régule la densité de l'affrontement, quitte à ralentir pour rendre le rapport de force plus équilibré ou moins violent. Conjointement à l'arbitre qui peut couper la ligne d'affrontement entre combattants pour arrêter les échanges un instant, les musiciens interviennent directement dans la régulation du combat : loin d'un apport musical de fond ou d'ambiance, ils modulent l'intensité du combat et marquent les coups portés par des percussions. De même, le cérémonial préliminaire de recueillement et de « retour au monde » devant les musiciens n'est pas présent dans le Moringue. Enfin, le *ginga* brésilien, qui consiste en un co-ajustement préliminaire des mouvements entre combattants, est très marqué dans la Capoeira, quasiment absent en Moringue : « *le capoéliste prend donc à la fois la mesure au rythme et la mesure de l'adversaire, afin de pouvoir exécuter avec lui une espèce de ballet que seule une réelle complicité permet de réussir* » (Petit, 1999, p. 38).

Si le Moringue est fondé sur cinq piliers[11] (l'histoire, la danse, le combat, la gymnastique et la musique), sa structuration est également distincte au plan des formes corporelles produites. Enfin, les techniques corporelles de la Capoeira et du Moringue portent des coups sans contacts physiques[12], lesquels doivent être maîtrisés au risque d'une disqualification pour mise en danger de l'adversaire. En Capoeira, quatre positions de base sont définies (*Ginga, cocorinha, queda de negativa* et *estrela*) ainsi que cinq critères d'évaluation des exécutions (style, enchaînements, vitesse, rapprochement et rythmique). Le Moringue est plus aérien et plus proche du combat que de la danse que la version de la Capoeira Angola.

Figure 5 – Finale de Moringue à La Réunion

10. « *Le* N'Golo *est une danse initiatique exécutée pendant les fêtes de la puberté des jeunes filles, dans la région de Mucope. au Sud-ouest de l'Angola. Encore appelé « danse du zèbre », et rappelant d'ailleurs par certains mouvements les ruades de l'animal, le N'Golo est en fait une sorte de combat, de « un-contre-un », puisque le but est de toucher le visage de l'autre avec le pied. Comme pour la* capoeira, *chaque mouvement doit être réalisé suivant le rythme qu'en chantant et en frappant dans les mains, les spectateurs impriment* » (Petit, 1999, p. 35). La *Bassula* est une lutte consistant à renverser et immobiliser l'adversaire et se pratique sur le littoral malgache sableux, notamment par les pêcheurs.

11. Il est à noter qu'il existe de façon similaire cinq piliers dans l'Islam.

12. Historiquement, les Capoeiristes glissaient des objets coupants ou des armes blanches permettant de concentrer l'énergie de la frappe sur une surface réduite tout en protégeant les poings, augmentant de la sorte sa dangerosité.

La question est maintenant de voir comment dans les discours croisés et les pratiques de classe se profile le traitement didactique du Moringue (Arnaud, 1986) et la transposition des savoirs d'action à l'école primaire réunionnaise. L'enjeu est bien l'ouverture des élèves à une culture corporelle qui met en jeu l'altérité des pratiques et des techniques corporelles (Camilleri, 1985 ; Colleyn, 1998).

3 Méthode

Une approche croisée qualitative et quantitative, procédant par inférences, triangule l'observation de la pratique du Moringue en classe de cycle 3, le discours des étudiants M1 MEEF PE et les productions écrites et graphiques des élèves. Le cycle de Moringue a été programmé dans le cadre du projet de l'école primaire dès le mois de juin précédant le cycle et s'est déroulé de mi-août à décembre (18h de pratique effective à raison d'1h30 hebdomadaire). Le Maître de Moringue intervenant dans la classe est un *expert* éducateur. Les parents d'élèves ont été informés et associés au projet de façon à obtenir l'adhésion maximale (ex : obtention des droits d'images, confection des pantalons de Moringue, participation aux différents spectacles en qualité d'accompagnants...). Le partenariat avec l'ESPE de La Réunion a permis un financement dans le cadre du dispositif de formation *Arts et Cultures*, ce qui autorise une fluidité et une continuité entre les problématiques de formation initiale des enseignants du primaire et celle de l'analyse systématique du traitement didactique. Le choix d'un cycle complet autorisant une pratique conséquente a permis d'envisager les apprentissages moteurs substantiels dans la durée et la qualité ; un travail sur la rémanence des apprentissages au consécutif (lendemain du spectacle) et à distance (6 mois plus tard) autorise l'évaluation des acquis et la collecte des données discursives (écrites et graphiques).

L'étude 1 porte sur les représentations initiales de tous les jeunes étudiants entrants, postulant au professorat des école (N = 104 + 115 étudiants M1 MEEF PE de l'ESPE de Bellepierre, promotions 2017 et 2018). Ils répondent à un questionnaire dans le cadre d'une intervention de 2h concernant « EPS et Interculture » en tout début d'année universitaire. Le protocole initie le débat par trois montages vidéo sur 1) l'EPS globalisée dans le monde, 2) les pratiques culturelles réunionnaises et 3) les pratiques de niveau varié (adultes jusqu'au tout jeune enfant) d'une école de Moringue lors d'une fête de l'association. Ils sont ainsi progressivement immergés dans un lien entre la notion de « culture corporelle de référence », l'EPS en qualité de discipline d'enseignement et les pratiques sociales réunionaises pouvant faire référence : cette confrontation aux supports vidéo tente à la fois de les mettre en mouvement pour une réflexivité sur la culture scolaire jugée « légitime » et pour une analyse de leurs résistances au regard de la culture scolaire orthodoxe. Un questionnaire anonyme QCM (29 questions) leur est soumis, suivi d'un échange verbal sous forme de débat collectif enregistré (T = 40'). L'analyse de contenu (Bardin, 1977) de cet échange transcrit est présentée dans cette étude.

L'étude 2 porte sur l'observation systématique de la pratique d'enseignement du Moringue en classe de CM1-CM2 (18h de traces de pratique collectées sous format vidéo). Les données verbales -et non verbales signifiantes- de la pratique sont restituées

dans le transcrit aux fins d'extraire de façon inférentielle : 1) les différents domaines d'apprentissage ainsi que 2) leur ordre d'apparition et 3) leur répartition dans le temps, de façon diachronique. La grille d'analyse de la progression observée au fil du cycle est donc élaborée par l'étude des gestes professionnels de l'intervenant ainsi que des contenus qu'il a effectivement enseignés. Cette démarche permet de la sorte de partir du réel observé en invalidant toute grille *a priori*, qu'elle soit issue de la typologie des techniques (Dreinaza, 2000) ou d'un autre référentiel [13].

L'étude 3 concerne le retour en réception par les élèves de leurs ressentis et de ce qu'ils pensent avoir appris et découvert durant ce cycle. La modalité d'enquête croise un questionnaire QROC (N = 8) et un dessin (T' = 40') réalisé par chaque élève. L'analyse du discours des élèves regroupe leur définition de ce qu'ils ont appris, sur des valeurs portées selon eux par le Moringue ainsi que d'une discussion sur sa place à l'école primaire. Les dessins réalisés pour « dire leur Moringue » sont également analysés à l'aune de leurs représentations et des signes qui sont dénotés et interprétés dans la composition graphique.

4 Résultats

Nous étudions les représentations initiales des étudiants PE entrants à l'ESPE de La Réunion à propos de la dimension interculturelle dans l'EPS. Dans cette première étude, il s'agira de dégager leurs représentations à propos de la légitimité de la culture corporelle scolaire et de la reconnaissance de la culture réunionnaise propre.

4.1 Analyse de contenu des représentations des étudiants

Les données discursives des deux « focus groups » (T = 2 X 30') sont transcrites et l'analyse de contenu consiste à opérer un traitement thématisé du contenu explicite d'un discours ; elle consiste à découper les occurrences identifiées selon une approche thématisée. Les catégories d'analyse doivent être univoques, mutuellement exclusives et si possible couvrir l'ensemble du corpus recueilli (exhaustives). Nous allons successivement aborder les différents thèmes.

4.1.1 Pratique culturelle, dimension spirituelle et laïcité à l'école

Les étudiants sont confrontés à une vidéo présentant successivement du Moringue, de la Danse du lion (chinoise bouddhiste) et du Baratha natyam (danse indienne tamoule). La très grande majorité des étudiants reconnaît la dimension plurielle de la culture réunionnaise, certains affirment ainsi qu'il est en conséquence nécessaire de proposer des activités physiques variées :

> *Je trouve impératif ce genre d'activité dans une société interculturelle comme la nôtre » (53B3)*

Les étudiants tiennent un discours prônant une certaine ouverture au monde, et aux autres cultures, mais cet étudiant met ici sur le même plan la diversité des cultures,

13. A notre connaissance, le traitement didactique d'un cycle complet d'apprentissage du Moringue n'a jamais fait l'objet d'une publication scientifique répertoriée.

les paysages et les objets. Cette position risque de reléguer la diversité culturelle au rang d'objet exotique.

> *« Il est important que les enfants prennent conscience de la diversité des cultures à La Réunion ; parler de l'histoire locale, faire connaître les caractéristiques de l'Ile, la diversité des paysages et cultures, des objets et coutumes emblématiques » (11C2).*

Des étudiants, utilise l'expression « parler de » au sujet de la présence des activités culturelles à l'école. Il s'agit ici d'un effet illustratif d'une référence didactique incertaine. Pour eux, si le fait d'enseigner signifie « mentionner, citer », leur concept renvoie à des processus d'acquisitions par exposition et par capillarité. La reconnaissance de la nécessaire ouverture culturelle est bien présente mais l'acception des différences ne passe pas par une réelle mise en dialogue avec l'identité des publics-cible [14]. On reconnaît à chaque pan culturel « emblématique » une place sans que cette reconnaissance de la diversité fasse l'objet d'une interculturalité traitée en profondeur. De même, c'est à l'école que revient la tâche de définir et délivrer ce qui est supposé être la culture légitime :

> *« Je trouverais ça formidable de mettre en place différentes activités typiquement culturelles de La Réunion. L'ouverture culturelle permet de trouver notre place dans une société que nous accepterons avec ses différences et elle permettrait d'apprécier les connaissances et les activités qui découlent de l'école » (7B3).*

La dimension religieuse et/ou spirituelle portée par chaque pratique corporelle représente ici un premier point de divergence ; il est nécessaire de diversifier les références par souci de neutralité :

> *« Enseigner les différentes cultures à l'école peut être intéressant, mais ne pas favoriser certaines » (84B2).*

La question de la présence d'une certaine dimension religieuse ou même « magique » n'a pas sa place dans les enseignements à l'école qui met en garde contre le manque de respect du caractère laïc de l'enseignement.

> *« Attention au caractère laïc de l'enseignement ! » (9C2)*

C'est à cause d'une supposée pression désapprobatrice de la part des parents, liée au strict respect de la laïcité, que les étudiants vont motiver le rejet des pratiques corporelles culturelles et non au nom de la laïcité républicaine. Il semblerait que ce soit la pression sociale qui empêche ces étudiants futurs enseignants d'envisager la présence de certaines pratiques culturelles dans leurs enseignements. Il ne s'agit pas seulement du Moringue mais également de la Danse du lion et de la danse de Baratha

14. Le solipsisme selon lequel « *1) le Moringue fait partie de la culture patrimoniale, 2) la culture patrimoniale est valorisée dans la société et 3) l'école se doit donc de valoriser les cultures patrimoniales* » ne fonctionne pas dans ce raisonnement argumenté.

natyam et du coup, ils vont disqualifier l'ensemble de ces pratiques au motif qu'elles sont en lien avec une transcendance voire une pratique religieuse :

> *« Distinguer culturel/religieux pour éviter que certains parents nous tombent dessus ! » (7C2) ; « A La Réunion, ces pratiques sont très reliées à des pratiques religieuses qui ne sont pas très bien vues par les parents d'élèves » (97C2) ; « Qu'est-ce qu'en pensent les parents ? » (97B2)*

Par contre entre le temple bouddhiste et le gymnase, la dimension sacrée n'est pas perçue de la même manière -voire carrément ignorée et méconnue- alors même que le rituel sacré d'entrée dans la danse de Baratha natyam est visible dans le test vidéo. Il n'en est pas de même pour le Moringue où l'invocation des Ancêtres exige un rituel précis : cette dimension n'est pas mentionnée, comme si elle n'était pas (re)connue. Pratiquer certes, mais proscrire les prières dans tous les contextes, telle est la position des étudiants :

> *« Le fait de prier avant la danse du lion et indienne me questionne. Je pense qu'allier ces danses et EPS est bien car nous vivons sur une île où il y a plusieurs cultures. Cependant je pense que les prières ne doivent pas intégrer les cours » (44B2)*

A travers, la diversité des pratiques corporelles, les étudiants se posent la question de stratégies identitaires ou communautaires. Dans chaque pratique, on peut voir que les pratiquants sont majoritairement voire exclusivement issus d'un même groupe culturel. Ces pratiques sont alors perçues comme appartenant à une communauté à un groupe culturel et l'interculture n'est pas envisagée.

> *« Pourquoi on ne voit que des Chinois dans la danse du lion ? C'est une pratique fermée ? Les différentes pratiques sont-elles forcément liées à la religion ? » (8B2)*

D'autres étudiants expriment des avis plus tranchés à la limite d'une perception « raciste » : la culture des « autres » est essentialisée et replacée selon une hiérarchie par rapport à la culture dominante supposée plus légitime. Ils mettant en rupture toute pratique transcendantale et/ou spirituelle avec l'éducation « légitime » :

> *« Enseigner les danses culturelles en EPS mais pas les prières. Il y a un principe de laïcité à l'école, on doit différencier religion et culture » (44C2)*

Certains étudiants comprennent l'intérêt culturel de la pratique au plan formel mais se méfient d'une quelconque manifestation cultuelle et/ou religieuse, la distinction semblant plus délicate à établir pour les pratiques sub-culturelles :

> *« Je me demande si la danse du lion n'appartient pas trop au cadre religieux pour être enseignée à l'école. Elle reste quand même un sport intéressant de par les costumes, figures... » (4B2)*

Un autre fait explicitement manifeste une perplexité à dissocier ces aspects :

> *« Comment dissocier culture et religion ? » (28B2)*

Un étudiant se questionne sur la possibilité de proposer les activités corporelles culturelles uniquement aux élèves dont c'est la culture tout en excluant le reste de la classe. Il termine en reconnaissant que cela n'est pas vraiment envisageable. Sa conception ouverte se heurte manifestement à la mise en œuvre et il s'enferme dans un paradoxe :

> *« Je ne ferais pas la prière avant l'activité car les élèves n'ont pas forcément les mêmes croyances que cette pratique culturelle. Sinon faire cela en petit groupe culturel selon les croyances (danse du lion = chinois) mais malheureusement cela viendrait à fermer la porte culturelle aux autres » (27C2)*

Cette volonté d'adaptation ne procède-t-elle pas d'une logique similaire à celle prévalant dans la période coloniale : au nom du respect, il s'agit d'interdire toute pratique. Les étudiants se questionnent bien par rapport à la présence des pratiques corporelles culturelles, sur la question de leur légitimité ; mais en évoquant notamment leurs liens avec le non-respect du principe de laïcité, ils anticipent un éventuel désaccord de la part des parents d'élèves. On peut relever un deuxième paradoxe dans le fait que les étudiants reconnaissent ces pratiques comme réunionnaises mais les rejettent au motif de leur religiosité. Notons que la dimension spirituelle liée à l'invocation des Ancêtres en Moringue lors du rituel avant le combat n'est pas du tout mentionnée ou même représentée : tout se passe comme si cette pratique était posée hors sol, sans lien transcendant avec son univers symbolique pourtant puissant. Nous sommes en présence d'un aspect dénié de cette culture dans sa filiation originelle avec l'esclavage [15].

4.1.2 Violence fantasmée du Moringue à l'école

Beaucoup d'étudiants évoquent leurs craintes face à la pratique d'une activité corporelle martiale en évoquant notamment des problèmes de sécurité et de violence à réguler entre les élèves. Pour les étudiants, cette pratique peut être perçue comme dangereuse, justifiant ainsi le fait qu'elle n'a pas sa place à l'école, encore moins avec des jeunes. Il faut dire que les incidents survenant régulièrement avec une pratique proche, le Moringay mahorais pratiqué en période de Ramadan, encourage à en penser par amalgame la dangerosité :

> *« Je pose la question de la violence chez les tout petits. Si cela est bien amené comme dans la boxe, c'est-à-dire que l'on apprend aux élèves à canaliser leur agressivité, à respecter l'adversaire… je ne vois pas d'inconvénients. Cependant je suis plutôt réservé quant à l'application de ce genre de sport auprès d'élèves de cycle 1 » (23B3) « Le Moringue risque*

15. La reconnaissance du passé n'est pas toujours explicitée et acceptée ; certains élèves peuvent refuser d'évoquer en classe la condition de l'esclavage au motif d'éprouver un sentiment de honte. Si ces sentiments persistent, ils peuvent dénoter le manque de mise à distance et une folklorisation inachevée de l'histoire collective.

d'être dangereux pour les enfants » (4B2) « Cela nécessite des mouvements délicats » (6B3) « Le Moringue demande une grande vigilance pour qu'il y ait le respect de ne pas se toucher » (92B2)

Les étudiants assimilent globalement les arts martiaux à la violence et par ce fait justifient que les pratiques qui s'y apparentent n'ont pas leur place à l'école. Ces pratiques sont donc considérées comme inappropriées au jeune âge de l'élève. Ils n'évoquent pas une quelconque réglementation, ou l'existence de codes sociaux qui font que ces pratiques sont tout à fait abordables et peuvent être éducatives -comme tout autre art du combat et de l'affrontement- pour les jeunes élèves. On peut alors dire que les étudiants montrent ainsi leur méconnaissance de l'esprit du Moringue et d'une manière plus générale de la didactique des arts martiaux. Ils semblent également ignorer les potentialités du jeune enfant qu'il faut à leurs yeux plus protéger qu'engager dans l'activité physique et également des processus de développement des qualités physiques et des habiletés motrices dans et par les arts martiaux :

« Certaines pratiques ne peuvent pas être pratiquées à tout âge : par exemple pour le Moringue, il y a des gestes assez techniques qu'un petit de maternelle ne pourrait pas exécuter. Il s'agit d'un sport de combat, les élèves pourraient se blesser. Pour la Danse du lion, un élève du primaire est trop « petit » pour l'exercer » (71B2)

La fragilité structurelle et l'immaturité de l'enfant amènent à disqualifier toute technique de coup et réserve alors le combat aux adultes.

« Le Moringue : les élèves sont attentifs et intéressés mais cela n'a pas l'air d'être de leur âge ; c'est plus approprié aux adultes. C'est bien pour la culture mais pas forcément à leur niveau » (45B2)

Les étudiants craignent que cette pratique engendre des problèmes de violence entre les élèves non seulement à l'école mais également en dehors du cadre scolaire. Ils assimilent l'art martial à un combat de rue de type *kick boxing*, à des techniques violentes dont l'élève pourrait faire l'usage dans des situations conflictuelles. Ils pensent que cette pratique peut inciter les enfants à se battre et à commettre des incivilités. La dimension culturelle est ici complètement négligée et (re)niée, dénotant chez ces étudiants un sentiment de peur vis-àvis de cette pratique chez l'élève.

« Ces activités de Moringue sont pour le plaisir, pour se divertir et non pas pour apprendre à se battre et à reproduire les gestes en dehors de la séance » (98CE) « Les enfants s'amusent, ils font semblant. Mais qui ne dit pas que si un conflit éclate dehors, ils ne se mettent pas vraiment à se taper dessus ? » (7B3)

Quelques étudiants reconnaissent la dimension martiale du Moringue et à ce titre l'assimilent à un sport (Fuma & Dreinaza, 1992). Ce point de vie représente pour certains maîtres de Moringue comme pour Jean-Claude Calimoutou un contre-sens au regard de la tradition originelle. La confusion entre sport et tradition est ici nette :

> *« Je pratiquerais le Moringue avec des élèves de cycle 3, qui comprendrait plus l'histoire culturelle de ce sport et son intérêt. C'est un sport physique mieux adapté à des élèves de 10-11 ans » (71C3) « Je pense aussi que ça donne de bonnes bases de combats, c'est important selon moi dans la vie » (70B3) « Les sports de combat sont cadrés et peuvent offrir une ouverture d'esprit sur les bagarres à l'école… » (102C2)*

4.1.3 Défaut de compétence ou l'art d'externaliser

La présence à l'école du Moringue en qualité d'art du combat dansé est clairement perçue comme problématique et parmi les raisons invoquées nous trouvons le manque de formation qui entraînerait notamment une mise en danger des élèves.

> *« Est-ce que les élèves ont bien conscience qu'il faut maîtriser son geste pour ne pas se blesser ? » (52B3) « Est-ce que ce sport est autorisé à l'école ? » (72B3) « Sans formation, enseigner le Moringue peut présenter des problèmes de sécurité pour l'enfant » (65B3)*

Pour les étudiants le fait qu'ils ne soient pas formés pour enseigner les arts martiaux entraîne leur incapacité à enseigner le Moringue.

> *« Je serai incapable de la mettre en place mais je serais très satisfaite de pouvoir faire appel à un intervenant car je trouve le Moringue très esthétique » (74C3)*

Les étudiants reconnaissent et assument leur incompétence en formation initiale mais n'envisagent pas pour autant de se former. Ils considèrent leur incompétence comme posée une fois pour toutes et ne se positionnent pas dans une dynamique de formation [16] : ce positionnement questionne la dynamique du processus de formation dans une perspective développementale durable. Ils reconnaissent qu'ils ne savent pas pratiquer cet objet culturel : pour remédier à ce défaut transitoire de compétences, ils pensent d'emblée faire appel à un intervenant extérieur. Le métier de professeur des écoles est pourtant fondé sur la polyvalence du maître : cela ne semble pas poser problème de faire appel à quelqu'un d'extérieur (Rabardel, 1995 ; Philippot & Baillat, 2009 ; Philippot, 2013). Si le Moringue est un objet culturel sociétal, la réponse institutionnelle spontanée est celle de l'appel à l'intervenant extérieur censé palier aux défauts de compétences [17].

Les pratiques corporelles culturelles ne sont donc pas envisagées comme pouvant relever d'un véritable traitement didactique lors d'un cycle d'apprentissage mené en continuité pour un minimum de quinze heures de pratique effective. Ces pratiques doivent rester dans un objectif d'initiation, de découverte. Pour les étudiants, l'appropriation d'une culture ne se fera pas lors d'une incorporation de techniques corporelles à

16. Les étudiants en début de formation initiale signifient à la fois leur anxiété de devoir enseigner l'EPS, discipline pour eux méconnue voire mal vécue, et leurs réticences à y enseigner une APSA réprouvée parce que réputée violente.

17. Ce « réflexe » constitue une stratégie de préservation des enseignants du premier degré confrontés à l'exigence de « polyvalence du maître » (Baillat, Espinoza, Vincent, 2001).

haute teneur symbolique et patrimoniale mais plutôt par une simple exposition à cette culture. L'interculturalité se mettrait alors en dynamique dans la pratique physique sur un mode incarné. La nécessité de faire appel à un intervenant apparaît comme liée à ce manque de formation et de connaissance de la pratique à enseigner. L'enseignant se place alors en tant que spectateur ou même comme pratiquant mais il n'est nullement fait mention d'une quelconque volonté de se former à cette pratique en la didactisant : sa proposition de d'activité de « découverte » le concerne également.

> *« Le Moringue faisant partie de la culture de La Réunion, il serait intéressant de proposer une séquence de découverte aux élèves. Ne sachant pas l'enseigner, il serait également intéressant de rentrer en contact avec une association et bien entendu pratiquer en même temps que les élèves. Je me laisserais prendre au jeu ! » (4B3). « Je ne pourrais pas mettre en place ce genre d'activité car je n'ai pas les connaissances nécessaires et même aucune connaissance sur ces pratiques mais je trouverais intéressant de faire venir différents intervenants au cours de l'année pour pouvoir montrer et inculquer ces différentes cultures présentes à La Réunion » (74C2)*

Un étudiant justifie le choix de l'intervenant par la nécessité d'appartenir à la culture réunionnaise dans laquelle est inscrite la pratique. Il fonde ainsi le caractère existentiel de la culture prise pour référence :

> *« Je trouve bien que ce soit une personne originaire de la culture qui vienne enseigner aux élèves à chaque fois ; cela permet de donner un sens plus profond. Mais les élèves apprécient-ils vraiment l'activité ? Doit-on les obliger ? » (5B2)*

L'appartenance à la culture de référence pour enseigner ces pratiques pose la question de la légitimité de son enseignement mais aussi de sa pratique par tous. Il semble que l'appartenance à la culture de référence soit une condition incontournable pour être en position de s'en emparer et la transmettre. Cette conception culturaliste quasi « générativiste » questionne l'essence de la culture scolaire qui oscille entre globalisation et localisme : la légitimité d'une pratique corporelle à l'école serait ainsi rattachée à l'identité privée de celui qui la porterait et l'incarnerait, l'enseignant-médiateur initié et immergé dans la culture locale. Tout se passe comme si la médiation de ces pratiques à La Réunion était conditionnée par l'appartenance du médiateur à la sphère culturelle-cible : la question des origines est posée comme un allant de soi et un perquisit pour être autorisé à les transmettre. On peut se demander dans ces conditions quelle place serait alors accordée à la culture sportive globalisée, présente notamment dans les Jeux Olympiques, à l'école primaire française (Brohm, 1976).

4.1.4 Sportification et spectacularisation des pratiques : quand la globalisation sert de référence et de contre-point

Les pratiques corporelles à l'école sont liées à leur traitement sur un mode sportif. Ce processus de « sportification » (Lebreton, Routier, Héas & Bodin, 2010) consiste en la transformation d'une activité physique en un sport régulé par un ensemble de

règles et de normes légitimées ici par l'Education nationale. Ce processus conduit à une modification des pratiques physiques elles-mêmes car il leur faut « *être visible aux yeux de tous -institutions sportives et urbaines, médias culturels, sponsors, événements. . . , pour acquérir la reconnaissance de leurs pratiques et de leurs pratiquants* » (Lebreton & al. op cit., p. 4). Pour les étudiants, sportification et spectacularisation vont de pair lorsqu'il s'agit d'institutionnaliser une pratique traditionnelle à l'école : il est important de valoriser cette pratique en faisant un spectacle de fin d'année sur le même mode que l'expression olympique des compétitions sportives. Ils n'envisagent pas la mise en valeur des apprentissages moteurs, sauf à instrumentaliser le spectacle pour une fête de fin d'année :

> *« En qualité d'enseignant, il serait bien de faire pratiquer au moins une de ces danses et d'en faire un spectacle de fin d'année » (2C2) « J'essaierais d'organiser comme des Jeux Olympiques où chacun devra représenter un pays et une culture autre que la sienne afin de contextualiser la pratique sportive tout en intégrant le ludique et une dimension culturelle » (24C1).*

Pour les étudiants le sport est éducatif en soi, l'idéal olympique ne relevant pas d'une idéologie (Brohm, 1976 ; 1980 ; 2006), ce qui dénote une absence de recul critique en la matière. La variante proposée consistant à incarner un autre pays et une autre culture est à cet effet intéressante en ce qu'elle renvoie à l'idée d'éducation à l'altérité par le croisement des points de vue. L'amalgame entre éducation physique et sport est cependant manifeste.

> *« Certains pourraient n'y trouver aucun intérêt car les mœurs actuelles se trouvent ancrées sur les pratiques sportives de base » (29B2)*

Là encore le poids social de la globalisation est pris en charge pour déclarer *a priori* et sans conditions que les pratiques sportives représentent des « basiques ». À tort ou à raison, la culture sportive sert donc bien de référence à l'école primaire, et ce indépendamment des potentialités éducatives et culturelles du contexte. Il est à noter qu'en évoquant leurs expériences, les étudiants utilisent un langage moins soutenu et chargé émotionnellement. Ce décrochage dans le registre langagier marque peut-être un embarras et/ou un contentieux non réglé activé par des rappels à la mémoire. Clairement, les étudiants n'ont pas tous gardé un souvenir positif et heureux de leur expérience scolaire de l'EPS, vécue sur un mode compétitif et performatif stigmatisant :

> *« ce que j'ai vu dans la vidéo, c'était que beaucoup de personnes s'amusaient, tout simplement, ils s'en foutaient un peu des performances, et que certaines arrivaient très bien, d'autres avaient un peu plus de mal, mais justement c'est une occasion d'apprendre les uns des autres. Et personnellement, en ayant vraiment très mal vécu le sport pendant toute ma scolarité à cause de beaucoup de rivalités, de personnes qui se pensaient supérieures aux autres parce qu'ils étaient bons en sport alors qu'ils étaient des vraies quiches -mais ça ils en parlent pas-. C'est aussi une occasion de*

rappeler que le sport fait autant de bien que de souffrance dans le parcours sportif »

D'autres étudiants font leur « coming out » concernant l'expérience négative qu'ils ont vécue en tant qu'élève en sport. Ils défendent alors l'idée d'une EPS-plaisir et non genrée :

« Et le problème, c'est que pas mal de personnes écrasent par le sport. En reprenant mon expérience personnelle, j'ai vu beaucoup de personnes écrasées grâce au sport. Et dire que par exemple, le grand truc de dire que les nanas, elles ont pas à faire de sport, ou que quand elles tombent, elles sont tout de suite en train de pleurer, ... et du coup, ça donne des idées très très très médiévales. C'est faire du sport un objectif que personnellement je vais défendre : faire un sport agréable pour tous et toutes ».

L'argument avancé pour déqualifier la pratique sportive est le jeu traditionnel :

« Le sport est-il une activité vraiment importante ? C'est ici très ludique ! » (50B2)

Certains considèrent que la réception des élèves est appréhendée du point de vue de la forme ludique de la pratique :

« Les enfants prennent-ils vraiment conscience de l'intérêt ou voient-ils ça comme un jeu ? » (50C2) ; « Je compte initier les élèves à cette pratique ; c'est une activité transversale et elle rentre dans le domaine des compétences à acquérir chez l'enfant » (91C3)

La question de la légitimité de la pratique corporelle est donc réglée par sa sportification et par sa spectacularisation tout en édulcorant son caractère ludique au motif qu'il détourne des apprentissages : l'école est une affaire sérieuse dont on peut tirer une expérience contrastée.

4.1.5 Une rupture voulue/subie entre école et culture régionale

A la vue de la projection de la pratique du Moringue, certains étudiants manifestent leur fierté d'appartenir à cette culture :

« je suis très fier d'avoir vu cette jeune fille danser comme elle l'a fait, parce que je suis très attaché à mes racines réunionnaises, et même si je ne suis pas pratiquant de Moringue, en me projetant dans ce métier de PE, pourquoi pas intégrer des journées découvertes avec des intervenants ? Après, je suis très content de sa façon de s'exprimer ».

D'autres expriment des regrets profonds de n'avoir pu accéder à la culture locale réunionnaise à l'école. C'est lors du départ pour les études en métropole qu'ils prennent conscience de ce défaut cruel de connaissance des origines patrimoniales, manifestant

une réelle déception. Découvrir sa singularité sous le regard d'autrui prend un enjeu inédit :

> *« à mon époque -je suis peut-être un petit peu plus vieille que certains d'entre vous- La Réunion, la culture réunionnaise, l'histoire et la géographie, étaient très très peu abordées au programme. On a brièvement abordé la carte de La Réunion en 4ème ou 5ème, et voilà, c'est tout... et je trouvais que c'est vraiment dommage parce que quand j'ai quitté La Réunion pour aller faire mes études en métropole, "d'où tu viens, c'est quoi l'histoire, etc... " Alors là, j'étais incapable, mis à part ce que je connaissais, moi, de ma famille, de la connaissance de la culture générale, il y a plein de choses que je ne connaissais pas de La Réunion. Et je trouvais cela vraiment dommage. C'est-à-dire qu'on a grandi, certains on est nés à La Réunion, et incapables de connaître notre culture à nous alors qu'on connaît très bien la métropole. Et je trouve ça un peu dommage »*

Ce regret manifeste ne présume pas pour autant d'une intention d'incorporer des éléments locaux dans l'enseignement de classe. Des étudiants se posent la question d'une finalité éducative concernant les pratiques culturelles régionales, autrement dit de la valeur éducative et de ce qui vaut d'être enseigné à l'école. En se questionnant de la sorte, ils désavouent la présence de la culture régionale à l'école pour plusieurs motifs. Poser la question de l'intérêt éducatif, c'est considérer qu'il ne va pas de soi pour cette pratique :

> *« Certaines pratiques ont-elles vraiment une visée pédagogique ? » (64B1)*

La notion de « visée pédagogique » demande ici à être questionnée. Bien que concevant l'idée selon laquelle la dimension spectaculaire risque de gommer l'enjeu éducatif, l'étudiant se demande quelle justification pourrait amener à défendre la présence de cette culture locale en classe. Un autre avance l'idée d'une « exception culturelle réunionnaise » en défendant l'idée d'une ouverture culturelle comme rempart au racisme :

> *« À La Réunion ça fonctionne comme ça. Le fait que tout le monde s'accepte comme ça les uns les autres, c'est vraiment parce qu'on a une connaissance des cultures des uns et des autres, qui permet ce partage. Et du coup je pense que c'est important qu'il n'y ait pas ce racisme qu'on peut voir ailleurs et qu'il n'y a pas ici ».*

Pour autant, le risque d'exacerber le sentiment communautaire et les réflexes identitaires par cette co-présence des cultures à l'école est manifeste. La notion de « conflit de loyauté chez l'enfant » est tout à fait intéressante pour expliquer les réticences formulées :

> *« j'ai quelques réserves, même si je trouve que c'est quelque chose de très positif de faire figurer les pratiques réunionnaises au programme scolaire d'une manière ou d'une autre, je me demande s'il n'y aurait pas un risque*

> *de créer -je ne vais pas dire quelque conflit- quelques problèmes vis à vis des familles puisqu'il y a quand même des racines identitaires qui sont très ancrées au sein des différentes communautés qu'on trouve à La Réunion. Et voilà, je me demandais s'il ne risquerait pas d'y avoir quelques sortes de conflits de loyauté entre les enfants et leur famille vis à vis de ces principes qui sont, comme dit, assez spirituels ».*

Tout se passe comme si une hiérarchie des savoirs implicites mettait en avant la culture nationale au détriment des particularismes locaux et inversement. C'est au nom de la trop large diversité des cultures régionales qu'est défendue la culture nationale, quitte à aboutir à la méconnaissance de sa propre culture réunionnaise, celle-ci devant refléter en réduction la culture de référence.

4.1.6 Inclusion scolaire et communauté de pratiques

Les étudiants voient dans la pratique du Moringue une opportunité de mettre en valeur la culture de chaque élève, quelles que soient ses ressources : l'ouverture à la diversité des cultures engage l'idée d'une différenciation selon le rythme, les marges de progression et les objectifs pédagogiques visés. En s'emparant d'un objet culturel, l'enjeu est le partage au sein de la communauté dans une perspective de découverte des altérités tout en respectant la diversité des élèves.

> *« la façon dont ont été présentées beaucoup de vidéos [du test] rappelle aussi que pour les élèves, faut aussi avancer chacun à son rythme et que parfois il vaut mieux fixer une marge de progression que tout le monde va réussir plutôt que fixer un objectif que tout le monde doit atteindre. Et voilà aussi. Et justement, personnellement, je ne connais absolument pas toutes les danses qu'on a vues, c'était vraiment quelque chose de nouveau, mais c'est l'occasion aussi d'intéresser les élèves autour d'un sujet commun et aussi, par exemple, en prenant les danses qu'on a vues, certains élèves pourraient devenir plus ouverts en essayant de présenter leur culture aux autres. Et du coup c'est une bonne façon aussi d'utiliser la culture comme un lien entre les élèves »*

A cet effet, la recherche d'inclusion est explicite dans les discours, à la fois sur le plan des profils des élèves et de leurs motivations. En déclinant deux profils d'élèves et deux manières d'apprécier l'école, l'étudiant manifeste la préoccupation que chaque élève trouve sa place : les très timides, les « pas bons », les « problèmes médicaux », les dynamiques, ceux qui cherchent l'amusement, la compétition…

> *« l'objectif qu'à titre personnel je veux qu'on atteigne, c'est que justement chacun puisse trouver sa part d'amusement et -pourquoi pas pour ceux qui en ont besoin aussi- sa part de compétition. Et que justement, en fait, on arrive à faire cohabiter ceux pour qui le sport, c'est quelque chose de difficile, parce qu'ils sont très timides, ou parce qu'ils sont pas bons, parce qu'ils ont des problèmes médicaux qui empêchent d'être efficaces en sport, et aussi c'est vrai, je le reconnais, ceux qui ont besoin du sport pour*

> *être dynamiques et avoir aussi une raison d'aimer l'école. Parce que c'est vrai aussi, certains n'aiment l'école que pour le sport, je ne vais pas dire pourquoi. Mais il faut que justement, si je dois reformuler, il faut qu'on apprenne à faire cohabiter les deux types d'élèves. Pour que personne se sente écrasé, pour que personne se sente -justement- mis à défaut dans le schéma qu'on attend. »*

De même, les étudiants manifestent l'idée d'une EPS qui crée un lien de nature différente entre l'enseignant et les élèves et entre pairs en valorisant un savoir-faire et une fierté de détenir un élément culturel signifiant. Bien que reconnaissant une distance culturelle avec la culture locale, l'étudiante affirme que la reconnaissance de l'identité de chaque élève permet de dépasser le simple lien maître-élève pour engager un dialogue enrichissant. En affirmant que tout élève est dépositaire d'une culture qui en vaut la peine, l'enseignant néophyte accepte de s'en trouver changé. En retour, l'élève reconnu se pose comme sachant.

> *« Avec l'expérience que j'ai eue, déjà, avec des élèves, en étant non réunionnaise, je me rends compte aussi qu'on parlait du lien entre pairs et entre élèves. Il y a aussi le lien entre élèves et professeur qui peut être renforcé à travers ça. Parce que l'enseignant qui -par exemple si je me prends moi- ne connaît pas toutes les cultures qu'il peut y avoir au sein même de La Réunion, en mettant en valeur les élèves et leur culture personnelle, en fait on les individualise et on les rend importants chacun à leur manière, parce qu'ils vont prendre un plaisir dingue à montrer, à dire "je connais ça, moi je sais faire ça", à montrer à leur compagnon et aussi à l'enseignant, qui va du coup apprendre et s'intéresser. Et c'est une autre façon de créer un lien avec les élèves que juste en classe. En fait on sort du contexte de classe, on sort de ce contrat vraiment assez rigide qu'on peut avoir en classe, l'EPS permet vraiment d'ouvrir ce lien et d'en créer d'autres avec les élèves, et certains élèves vont peut-être sortir de leur petite bulle, de leur peur, en montrant "ben moi je sais faire ça alors que l'autre il sait pas, en fait je suis quelqu'un aussi d'important, et je sais faire des choses et peut-être voilà, que si en maths, en classe, j'y arrive pas, peut-être qu'en dansant -j'ai déjà oublié le mot- le Moringue, je sais faire ça, et je vais avoir une place aussi", et c'est important de valoriser chaque élève dans ce qu'ils sont, individuels. Voilà.* (applaudissements) »

En faisant de la classe un lieu d'échanges et de circulation des cultures, la communauté fait place aux individus qui s'en trouvent enrichis. Source d'inclusion dès lors que le contact est ouvert, le lien ainsi créé dans la communauté dépasse la raison scolaire pour devenir une éducation à l'altérité, l'éthique défendue étant celle du respect mutuel et de la (re)connaissance de l'autre.

4.1.7 Synthèse des représentations des étudiants

L'étude préliminaire des représentations des étudiants à propos de la culture régionale et plus précisément de la place du Moringue à l'école primaire marque une réticence

fondée sur plusieurs arguments : les dimensions symboliques voire identitaires et/ou spirituelles sont clairement rejetées au profit d'une revendication de pluralité et de tolérance. Le rejet de la violence est manifeste, en l'absence d'analyse réelle du degré d'euphémisation de la pratique effective. L'absence de qualification professionnelle dans l'enseignement du Moringue (voire de l'EPS) sert de paravent pour opérer une externalisation par un intervenant. La globalisation des pratiques de référence semble écraser les contenus et les supports au détriment du localisme et de l'approche culturaliste de la discipline d'enseignement EPS. Enfin, la qualité des valeurs éducatives prônées est disqualifiée au regard d'une culture scolaire nationale dominante, même si les contacts entre cultures sont une opportunité pour une éducation à l'altérité. Le corpus vidéo que les étudiants ont analysé et interprété témoigne des interférences entre les usages didactiques d'un patrimoine local doublement confronté à la référence nationale et à la référence globalisée. Les étudiants voulant suivre ce qu'ils pensent être *la* norme nationale s'enferment alors dans une décontextualisation de leur métier et rejettent ainsi dans leurs pratiques toutes traces de culturalisme local. Ils ont certes conscience que la culture locale présente de véritables potentialités éducatives mais hésitent à les mettre en place, alors même que la plupart d'entre eux sont créolophones et dépositaires d'une part culturelle vivace.

Leur conscience des potentialités éducatives de la culture locale se limite à un savant équilibrisme sous la pression parentale telle que représentée et sous les injonctions institutionnelles supposées normalisatrices. Bien que prônant un multiculturalisme plus juxtaposé qu'intégratif, ils rejettent toute forme de transcendance et de spiritualité et bannissent une violence symbolique -quitte à la fantasmer-, reléguant ainsi la tradition culturelle au rang de supplément d'âme ou d'objet de curiosités.

Ils n'hésitent pas à déléguer l'enseignement des pratiques corporelles culturelles, à les sous-traiter auprès d'intervenants extérieurs qui trouveraient leur légitimité dans le fait qu'ils sont « originaires » de ces cultures. Il n'y a alors plus de possibilité de circulation entre cultures et toute médiation interculturelle devient vaine ou dérisoire.

Le raisonnement syllogique des étudiants PE1 est donc le suivant : le Moringue faisant partie de la culture patrimoniale et la culture patrimoniale étant valorisée dans la société, l'école se doit donc de valoriser cette culture patrimoniale. Pour autant, les modalités concrètes de mise en oeuvre téléscopent en premier lieu leur trajectoire personnelle en EPS ainsi que leurs représentations du rôle de l'école, ce avant même de se demander comment opérer tout traitement didactique de l'activité-support. C'est donc par le réel des pratiques que la preuve de faisabilité d'un cycle de Moringue en cycle 3 leur a été opposée. Voyons maintenant ce qu'il en est des pratiques effectives de classe lors de l'enseignement du cycle de Moringue.

4.2 Les contenus effectivement *enseignés* par le Maître durant le cycle de Moringue

Dans cette deuxième partie de l'étude, les savoirs effectivement enseignés sont extraits de l'observation systématique de la pratique enseignée en classe de CM1-CM2 durant 18 heures de pratique effective. Ces savoirs sont donc restitués de façon inférentielle

et permettent de rendre compte de la chronogenèse du modèle didactique employé pour les progressions de contenus d'enseignement.

La démarche consiste à procéder par touches d'inférences à partir de l'observation systématique des enregistrements des cours. La structuration d'une séance reprend une routine classique qui part de l'échauffement corporel global au rythme du *jumbé*, des étirements, d'exercices techniques en duo sous forme de jeux puis de l'inscription des rituels dans le cercle et de combats dansés alternant le collectif et le duel. L'introduction d'une chorégraphie collective débute dès la 5ème séance.

L'usage de la langue créole intervient sur un mode très spontané, plutôt après les rituels et dans les phases de combat dans le cercle. C'est ainsi que des élèves non créolophones (N = 12/22) se retrouvent à pratiquer en situation allophone, dans un contexte linguistique inédit, sans que cela semble leur poser de difficultés de compréhension. Cette expérience d'étrangeté par le déplacement dans un univers symbolique et langagier nouveau n'a posé aucun problème ni de compréhension, ni d'inclusion. Tout s'est passé comme si, « naturellement et par imprégnation » progressive, certains élèves ont découvert avec la pratique un autre univers de référence pendant que d'autres restauraient le lien culturel avec le leur. L'apprentissage du chant créole final (« Moringué ») est l'aboutissement d'une acculturation implicite qui fait que tout enfant devient capable de s'exprimer dans un ensemble vocal chanté en créole.

La progression observée suit les acquisitions de base et dénote une approche particulière qui consiste à déployer tout au long du cycle une large variété de techniques corporelles (12 coups répertoriés) clairement dénommées et orientées. Celles-ci sont posées dès le début du cycle de façon globale et quasi « naturelle » et seront mobilisées de façon continue pour affinage. En partant de la dialogique du combat soutenu conjointement par les percussions, le maître de Moringue engage un duel dynamique qui s'enrichit progressivement de coups sur cible (jambe, bassin, épaule, tête).

Nous pourrions qualifier cette approche de « démarche constructiviste par acculturation et par imprégnation », les apports de contenus n'étant pas vraiment formalisés *a priori* et les apprentissages s'opérant toujours par et dans la pratique, au fil des productions des élèves. En fixant de façon « intuitive » et non planifiée la progression d'apprentissage au vu des productions des élèves, le maître construit les contenus de façon « radicale » en tenant compte à tout instant de la réception des élèves. L'extraction des contenus par l'observation est donc directement à lier avec les productions effectives des élèves, même si la modélisation obtenue semble s'en affranchir pour aller vers une quête de généricité. A cet effet, il faut souligner le fait que le résultat obtenu est le produit d'une inférence basée sur l'observation experte et sur l'interprétation du Maître à tout instant du découlé du cycle d'apprentissage.

La progression élaborée au fil du cycle d'apprentissage est constatée à partir de l'observation systématique et permet de distinguer quatre domaines de contenus d'enseignement : les rituels d'entrée dans le combat, le co-ajustement des rapports d'opposition, les techniques corporelles et la danse de création en vue de la recontextualisation des apprentissages lors d'un spectacle dont les modalités ont été démultipliées (Fête commémorative du *20 désanm*, fête de fin d'année de l'école, journées USEP, journée

de la Ligue de l'enseignement, finale départementale USEP inter-écoles en danse de création).

Tableau 1. Observation systématique de la répartition des domaines d'apprentissages mobilisés durant le cycle de Moringue

Domaines	Descriptif de la séance	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 & décontextualisation de la pratique
Rituels d'entrée dans le combat	Salut	x	x	x	x	x	x	x	x	x	**Spectacle de Moringue présenté** à l'ESPE devant; - les familles - les élèves de l'école - les étudiants de M1 MEEF
	Position Moringue	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Danse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Rituel	x		x			x			x	
	Batay coq					x	x		x	x	
Rapport d'opposition et de co-ajustement	Jeu « épaule-genou »	x	x		x	x	x	x	x	x	**Commémoration du 20 désanm par les Kartié (St Denis LR)**
	Parade d'esquive	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Enchaînement de coups de pied				x	x	x	x	x		
	Combat duel			x	x	x	x		x	x	
Techniques corporelles	Kou d'pié bou y rent (bourrante)		x	x	x	x	x	x	x		**Présentations ultérieures à** - la Fête de fin d'année de l'école - Journées USEP - Journée de la Ligue de l'enseignement - Finale départementale USEP inter-écoles en danse de création
	Kou d'pié bas			x	x	x	x	x	x		
	Acrobaties (roue, pont, grand écart)							x	x	x	
Danse de création	Chant en créole									x	
	Chorégraphie du spectacle					x	x	x	x	x	
	Instruments de musique	x		x		x	x	x	x	x	

Il apparaît que cette progression introduit progressivement des techniques corporelles et des acrobaties tout en recherchant la création d'un dialogue dans et par le combat de façon quasi systématique et toujours dynamique, alliant coup et esquive. Par ailleurs les rituels d'entrée et de sortie du combat sont introduits d'emblée et complexifiés au fil des apports de sens, tout au long des séances. Tout se passe comme si la dimension martiale encadrait les pratiques en les inscrivant dans une tradition mémorielle et symbolique forte, apportant des moments de solennité entre les phases de jeu et d'apprentissage.

4.3 La réception des contenus effectivement *appris* par les élèves

La question de la réception par les élèves de ce qu'ils ont réellement appris est essentielle dans la mesure où l'intervention en EPS est adressée à une classe précise, dans un *hic et nunc* contextualisé à La Réunion. A l'issue du cycle d'apprentissage et du spectacle, les données sont collectées auprès de 21 élèves de la classe de CM1-CM2 (T = 40') en quatre temps. Une phase d'évocation par rappel stimulé sur extraits vidéo permet un échange collectif. Ensuite, un questionnaire (n = 8 questions ouvertes) collecte les réponses individuelles à propos du contenu enseigné, du ressenti de l'expérience, de l'essence de la pratique et de sa place à l'école. Puis un choix parmi huit photographies de Moringue évoquant des modalités variées de la pratique est proposé à l'élève afin qu'il définisse sa propre conception de la pratique à partir des supports variés. Enfin, un dessin représentant le Moringue est réalisé par chaque élève : il en sera présenté six choisis pour leur pertinence au regard de l'objet d'étude.

4.3.1 Des contenus lissés en surface par les techniques

Les élèves identifient clairement les techniques corporelles de coups et peuvent les nommer et les décrire : apprendre à porter/esquiver des coups de pieds semble passionner également garçons et filles. Pour des raisons évidentes de compréhension du lecteur, les erreurs d'écritures (fautes de grammaire, d'orthographe et de syntaxe, gribouillages, hésitations) ont été effacées au profit des idées exprimées par les élèves :

> « *Au Moringue, j'ai appris des coups de pieds comme la roulette qui se fait sur le côté, le bourrante qui se fait vers l'avant, le coup de pied bas pour le faire, tu décales un pied sur le côté, tu poses ta main à côté du pied et tu lèves l'autre pied pour toucher la hanche. Et le coup de pied de tête, c'est pareil, sauf qu'il faut toucher l'épaule. Je les trouve pas si compliqué sauf le coup de pied tête que je n'arrive pas très bien* » (Jade)

L'inventaire des techniques de combat de coups de pieds en fonction des cibles ainsi que des stratégies d'attaque est précis et montre bien que les élèves ont acquis la logique martiale. Ils sont même capables d'évaluer la difficulté respective de ces techniques :

> « *Au début, nous avons appris à danser, puis nous avons appris à donner des coups de pieds comme le coup de pied dedans, c'était plus difficile pour moi* » (Lénaïck)

C'est le regard extérieur qui est perçu comme le plus difficile à supporter, par-delà la difficulté à synchroniser la danse à cloche pieds. Le spectacle final apparaît à cet effet comme un temps fort particulièrement marquant :

> « *Moi ce que j'ai trouvé le plus facile, c'est quand on se mettait à cloche pieds en dansant ; et le plus difficile c'était le spectacle quand les gens nous regardaient. C'était trop dur* » (Nathan)

L'élève prend conscience que le Moringue a suivi la trajectoire des esclaves et que les rituels portent cette mémoire. Elle décrit les rituels et les techniques ainsi que

les valeurs qui les orientent, ce qui montre qu'elle a saisi l'essentiel de la pratique, le sentiment de difficulté étant estompé sur un mode désinvolte dont elle sort grandie :

> *« J'ai appris que cela ne venait pas que de la Réunion, beaucoup de techniques de Moringue, comment saluer pour les Moringueurs, et enfin les valeurs qu'on doit avoir pour faire du Moringue. Pour moi tout était à peu près facile »* (Pascale)

L'élève énonce ici l'ensemble des techniques corporelles apprises ainsi que les acrobaties qui, elles, ont été acquises dans un cadre extra-scolaire :

> *« J'ai appris le bourrante, coup de pied la roulette, coup de pied tête, coup de pied bas, je trouve que le pont est facile »* (Pooja)

Les élèves ont donc une idée très précise des savoirs appris durant le cycle : ils répertorient et nomment les techniques corporelles, les valeurs associées aux rituels et aux règles de pratique, ainsi que la dimension socio-historique ou symbolique de la pratique. Ils savent expliciter et décrire ce qu'ils ont appris et également indexer leur réception de la difficulté encourue, ce qui dénote une posture méta-réflexive assez élaborée.

4.3.2 Une riche palette de valeurs intériorisées par et dans la pratique

Toute pratique corporelle porte des valeurs qui en orientent la forme et l'esprit des actions, *a fortiori* si elle s'inscrit dans une tradition ancestrale et culturelle puissante. En Moringue, les règles de l'affrontement sont strictement codifiées, ainsi que les rituels d'entrée dans le combat conçu comme un autre monde (ex : invocation des ancêtres, *batay coq*, salut…). A tout instant, la technique corporelle et le rapport de force dans le combat sont orientés vers un affrontement euphémisé par un arrière-plan éthique. Celui-ci est incarné par l'arbitre et par le joueur de *djembé* (ici un élève blessé plâtré), lequel rythme au moyen des percussions une partition musicale régulatrice de l'intensité du combat : le musicien est le maître de l'intensité de la dialectique du rapport de force.

Les valeurs n'orientent pas que les formes corporelles : elles modèlent les intentions et les formes d'affrontement, la recherche d'esthétique et la régulation des rapports mutuels au sein de la communauté. Les élèves repèrent d'emblée la dimension martiale et fraternelle de la pratique :

> *« Les valeurs importantes que je pense avoir travaillées, c'est la concentration, l'amitié, la défense »* (Appoline)

Comme Appoline qui parle de « concentration », ils rapportent leur expérience motrice à leur propre univers de référence et aux difficultés qu'ils ressentent dans le rapport aux autres. La fierté d'avoir dépassé le cap du blocage grâce au collectif est perceptible :

> *« Je pense avoir travaillé le courage car avant, je ne pense pas que j'aurais pu faire le spectacle. J'ai aussi travaillé le partage car on danse en groupe, et aussi l'amitié car on danse avec nos amis »* (Chloé)

Le sentiment d'appartenance dans le cercle collectif permet de se surpasser tout en affirmant sa propre identité. Cette distinction entre « moi » et « les autres » devient une force et un atout pour faire des efforts pour apprendre :

> « *Le fait de s'entraider, de l'amitié entre nous, du courage et de la force. Du moment que tout le monde fait de son mieux, c'est le plus important parce que c'est pas ce que les autres pensent, c'est ce que nous on pense* » (Ilona)

La dimension de partage au sein de la communauté des Moringueurs est manifeste, ainsi que l'idée de sublimation de soi dans le groupe par le travail. Le spectacle représente un moment de construction sous le regard d'autrui. Nouvellement arrivée à La Réunion, Inua apprend à apprivoiser la diversité :

> « *Le partage parce que j'ai appris à être avec d'autres gens. Le courage parce que pour le spectacle, c'était difficile devant tout le monde, et aussi quand on s'entraînait* » (Inua)

La pratique permet de régler les conflits entre garçons et filles et de changer le regard et le lien :

> « *L'amitié, parce qu'avant il y avait des personnes que je n'appréciais pas particulièrement, surtout des garçons, mais maintenant je trouve que ça a changé* » (Jade)

Inquiet du regard des autres, Théo apprend à restaurer l'estime de soi dans et par la pratique. Effacé dans la classe, voire retranché du côté des filles, Théo s'ouvre à des nouvelles rencontres et du coup transforme le regard qui est porté sur lui :

> « *J'avais un peu peur mais je suis resté courageux. Ensuite je stressais un peu mais je me suis fait confiance et j'ai appris à trouver l'amitié* » (Théo)

C'est donc essentiellement la nature du lien social dans cette communauté de pratiquants de Moringue qui change ainsi que la manière de se percevoir « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1996). En explorant une pratique exigeante mais tolérante, en apprivoisant le regard d'autrui, en consolidant ses propres qualités, l'élève déclare pouvoir « faire face » dans un univers culturel surtout marqué par la solidarité, l'entraide et l'amitié. Le cercle du Moringue créée un lien quasi fraternel. Les valeurs véhiculées dans et par la pratique sont particulièrement puissantes et propices pour engager une communauté équilibrée de jeunes pratiquants initiés. En instituant une vie collective réglée, cette palette de valeurs fonde la condition enfantine au coeur d'un humanisme intemporel.

4.3.3 Les ressentis pendant le spectacle : estime de soi et construction du regard d'autrui

A l'issue du cycle de Moringue, un spectacle est présenté par les élèves à l'adresse des parents et des étudiants MEEF1 PE ainsi que de l'ensemble de l'école. L'idée est de

confronter les étudiants et leurs représentations initiales à la réalité du terrain, soient aux apprentissages effectifs des élèves au terme d'un cycle complet de Moringue tels que présentés lors d'un spectacle final. Le caractère formel de ce spectacle a créé un enjeu réel dans la recherche de perfection et a permis de clore le cycle d'apprentissage par un temps fort.

La palette des émotions ressenties lors de la présentation du spectacle est à la fois étendue et chargée. Les élèves témoignent d'un registre émotionnel très varié et puissamment chargé en ressentis, soient le trac, la gêne, la concentration, la bienveillance.

> « *J'ai ressenti beaucoup de choses. Je n'avais pas du tout le trac devant les autres ; je m'empêchais de rigoler car lors des entraînements je rigolais un peu. Je me suis bien concentrée. J'ai remarqué quelques défauts chez les autres, mais ça c'est pas grave* » (Appoline)

Un élève plâtré à la cheville participe au spectacle en jouant des percussions. Il considère que l'expérience comme néanmoins est intéressante et manifeste son plein investissement dans sa tâche :

> « *On se sent bien dans la peau d'abord : plus ça passe, plus vous trouvez que c'est cool. J'ai joué du jembé, j'avais un peu mal à la main, moi* » (Baptiste)

L'élève apprend à assumer et à dépasser ses erreurs transitoires parce que le mouvement collectif masque et porte dans un élan d'ensemble. La remarque du maître oriente l'attention : l'élève se recentre sur ce qu'il y a à faire en dépassant son sentiment d'échec.

> « *Au début j'avais le stress, mais après le maître m'a donné un conseil sur ma roue. J'ai respiré et ça allait mieux. [...] La deuxième fois, j'ai fait ma roue et je suis tombée. J'ai eu peur qu'on se moque de moi mais personne ne s'est moqué. Au final, je suis contente du spectacle* » (Chloé)

Pour Dylan, le véritable défi consiste à surpasser sa gêne éprouvée sous le feu du regard d'autrui. En s'adressant à un adulte, Dylan a fréquemment un regard fuyant ou baissé qui dénote une gêne profonde, la honte.

> « *Quand j'ai fait le spectacle de Moringue, j'ai ressenti un peu de honte et j'ai réussi à faire ce spectacle grâce à mes camarades. Si je faisais ce spectacle tout seul, je n'y arriverais pas, j'aurais trop la honte* » (Dylan)

La présentation du spectacle de Moringue a permis aux élèves de donner à voir ce qu'ils ont appris. Elle avait également pour enjeu de modifier les représentations des spectateurs au regard des stéréotypes attribués à cette pratique introduite à l'école. En prenant cette épreuve au sérieux, les élèves ont pris conscience de la communauté qu'ils formaient sous le regard d'autrui tout en s'affirmant comme un individu fier d'y appartenir malgré la honte, les émotions et les défauts. La mise en mots des ressentis

permet d'expliciter des émotions nouvellement éprouvées grâce à cette expérience très particulière. En apprenant à maîtriser les émotions, ils éprouvent une forme de rituel initiatique vécu sous un mode moderne.

Figure 6 – Fin du spectacle

4.3.4 Synthèse de la réception des contenus

Le questionnaire ouvert présenté aux élèves est d'une richesse considérable. Les élèves mettent en mots leurs expériences à travers des faits, des ressentis et des savoirs qu'ils déclarent avoir acquis. Très au clair sur les difficultés qu'ils ont rencontrées et sur les avancées d'apprentissage, ils font un va et vient constant entre le « je » et le « nous ». Les descriptions et les narrations se cristallisent dans la nature des liens qu'ils nouent entre eux et des valeurs qu'ils intériorisent dans et par la pratique. En découvrant un univers culturel inédit, l'élève découvre également une communauté de pratiques fondée sur les rituels inscrits dans une tradition mémorielle.

4.4 Des dessins qui cristallisent un rapport à l'altérité élaboré, en contexte réunionnais

La première constante qui caractérise les dessins est la variété des points de vue et des filtres d'analyse des élèves. Entre l'inclusion dans un cercle, le poids du regard d'autrui, la présence déterminante de la musique, le panachage des relations garçons-filles et des cultures familiales, la quête d'acrobaties ou de techniques spectaculaires et la tolérance de la différence, les dessins d'élèves témoignent d'une richesse considérable de réceptions de la pratique.

Nassma représente d'emblée le cercle formé par les pratiquants ainsi que les instruments de musique. Son souci du détail l'amène à représenter à l'identique chaque enfant autour du cercle (même si sa gestion de l'espace ne lui permet pas de les répartir équitablement sur le pourtour). Le bruit (« *chhhhhh* ») indiqué dans les bulles correspond à celui produit par les élèves au moment des rituels d'invocation des ancêtres : il constitue en quelque sorte une entrée dans un autre monde. A ce moment, les deux combattants se penchent pour caresser le sol avec un mouvement en forme de huit, lequel correspond à prendre la poussière du sol pour s'en enduire et s'investir

symboliquement de la force des ancêtres. Il est à remarquer que la forme du mouvement pratiqué au sol est représentée par cette élève qui la renforce par le fait de représenter une combattante les bras dressés vers le ciel, comme le veut la tradition, pour regarder le soleil et invoquer les ancêtres disparus.

Dessin 1. Nassma

Dessin 2. Inua

Chez Inua, c'est la dimension spectaculaire qui est privilégiée. L'usage du terme « tam tam », inapproprié à La Réunion, marque son arrivée récente sur l'île. En utilisant des couleurs rouge pour les instruments et les spectateurs et noire pour le maître de Moringue, les formes des habits blancs et des vêtements de spectateurs, elle renforce les contrastes et les identités culturelles. La posture des combattants est clairement du registre de l'échange poli où l'un porte un coup quand l'autre se protège avec les bras

sans esquiver dans les appuis. La technique du *kou d'pié bou y rent* y est clairement identifiable.

Dessin 3. Chloé

Dessin 4. Ilona

Pour Chloé, le Moringue est une question de mixité et affaire d'algorithme. En faisant se rencontrer soit deux garçons ou deux filles (matérialisées par des cheveux longs), soit des duos mixtes, elle déploie la variété des combinatoires des duos de combat. Un deuxième niveau de mixité est matérialisé par la couleur corporelle des pratiquants et du maître de Moringue, manifestant par là un souci de représenter la mixité culturelle. La dimension musicale est restituée par des notes de musique et une clef de sol.

Ilona restitue plusieurs dimensions du Moringue dans des cases séparées, soit dans l'ordre : les percussions, le salut, les coups-combats et les acrobaties. Ces acroba-

ties comportent l'appui tendu renversé, la souplesse arrière et le grand écart. Cette conscience des multiples dimensions de la pratique marque bien le fait que tous les compartiments de ces modalités sont idéalement intégrés autour de la notion de spectacle.

Dessin 5. Jade

Dessin 6. Appoline

Pour Jade, le Moringue est représenté par deux personnes torse nu en pantalon blanc, avec des coiffures africaines et une peau colorée. Les percussions sont également pré-

sentes (c'est bien Baptiste qui est représenté), de même que le sourire des protagonistes. La technique de coup représentée semble être celle du *kou d'pié bas* étant donné que le combattant de gauche semble avoir posé sa main au sol pour engager la circulaire et que le défenseur esquive des deux mains.

Appoline représente un combat garçons/fille entre deux enfants de couleur de peau différente. Les ajouts scripturaux (« *Moring cool ; quelle est la diférence, on se respecte tel qu'on soi* ») apportent encore à l'idée d'une pratique multi-culturelle qui dépasse les apparences et les différences. Cet élément semble bien marquer l'intériorisation d'une double valeur d'inclusion et d'ouverture déployée lors du cycle de Moringue.

Les apports de l'étude des productions graphiques des élèves marquent la reprise contractée et illustrée de leur rémanence à l'issue du cycle. Plus que des mots, les dessins signifient non seulement des éléments structurels forts de la pratique corporelle mais encore les valeurs qui la fondent et l'orientent. En apprenant à dépasser les clivages pour s'inscrire dans un cercle, les pratiquants découvrent le partage et le respect d'autrui, engagent des techniques corporelles et des rituels qui transcendent les formes de pratiques. Les élèves disent leur monde à travers la description de leur expérience, qu'il s'agisse du rapport à l'autre comme du rapport à l'altérité.

4.4.1 Synthèse de l'étude

Cette étude croisée a permis de décrire à partir de trois points de vue (les étudiants, les pratiques et les élèves) ce qui est effectivement appris en contexte réunionnais à travers la pratique du Moringue. D'une part, elle a permis de comprendre ce qui fait sens pour les étudiants mais aussi ce qui résiste et fait obstacle à la présence et à la mise en oeuvre de cette pratique patrimoniale (Doussot, 2014). S'ils reconnaissent le multiculturalisme réunionnais, ils en méconnaissent souvent les différents objets culturels voire considèrent qu'il s'agit d'une pratique mineure. Entre les déclarations d'intention culturaliste et humaniste et les résistances à la contextualisation existe un espace dénié dans le rapport à soi et à l'identité propre : la culture réunionnaise n'est reconnue ni à parité avec la culture globale nationale, ni égalité avec la culture sportive globalisée. Pour autant, un désir profond est manifesté dans la quête des sources et la volonté de partager des éléments culturels régionaux : le paradoxe des étudiants est qu'ils considèrent la culture scolaire comme close tout en lui reprochant son éloignement du contexte (Ghasarian, 2002).

L'étude des pratiques d'enseignement/apprentissage en situation de classe a permis de passer d'une description discursive à partir des « piliers » de base ou du répertoire des techniques de coups (Dreinaza, 2000) à une approche éducative complète prenant en charge l'ensemble des éléments constitutifs de la pratique observée : les rituels et valeurs associées, le rapport duel d'opposition et de co-ajustement, les techniques corporelles et savoirs d'expérience issus de la pratique et les chorégraphies de la danse de création. L'évolution au fil du cycle marque bien un glissement dans les préoccupations didactiques vers la finalisation du spectacle qui rend lisibles les apprentissages en les recontextualisant. Le mouvement permanent de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation des pratiques opéré par l'enseignant de la classe a amené les élèves à nouer un dialogue avec autrui par des spectacles à la

teneur variée, engageant une perméabilité entre la sphère scolaire, familiale et associative propice à la pérennité des transformations.

Enfin, la réception par les élèves de leurs propres acquisitions et difficultés a révélé une large palette interprétative, laquelle opère constamment un va-et-vient entre soi et les autres. En s'engageant dans la pratique, les élèves mettent en mots une expérience riche et variée, explicitent leurs ressentis et dépassent les obstacles qu'ils éprouvent transitoirement. Les dessins dénotent un sens aigü de recherche d'esthétique et une sagacité dans l'observation, comme en témoigne la foule de détails qui y figurent. Ils restituent sur un mode fortement chargé au plan émotionnel des relations incarnées par et dans le mouvement corporel co-ajusté, par lequel le cercle de Moringue englobe tout un chacun dans la communauté.

4.4.2 Discussion, limites, perspectives

Concernant l'étude 1, les étudiants qui répondent aux questionnaires quantitatif et qualitatif se trouvent dans un contexte d'une intervention qui s'intitule « EPS et Interculture ». Ils peuvent ainsi avoir été influencés par le thème de l'intervention et avoir répondu en tentant de se projeter par rapport à ce qu'ils supposent être les attentes du chercheur. De même, le fait de faire passer ce test en début d'année empêche peut-être d'accéder à des réflexions plus abouties du point de vue didactique et contenus d'enseignement. Une anecdote a cependant permis de révéler l'acuité des questions posées par ce test autour de la question de soi et des autres : un étudiant a durant le focus group pris des positions assez radicales qui ont débouché sur des remarques acérées concernant sa tolérance à la culture locale/métropolitaine, notamment en ce qui concerne la mise en jeu du corps « *déchaîné* ».

Concernant l'étude 2, l'analyse de la pratique gagnerait à être croisée avec le point de vue du Maître de Moringue et de l'enseignante : le choix de ne présenter que la version condensée des produits de l'observation systématique peut avoir quelque peu réduit la complexité de la démarche engagée. En effet, le Maître ne procédait pas en vertu d'un contenu didactique construit de manière explicite mais plutôt en fonction d'une sorte d'improvisation éclairée fondée sur l'observation des pratiques des élèves. En fonctionnant de la sorte, il a fait fonctionner la tradition orale et son expertise intuitive née au contact des enfants et de sa trajectoire de Président du Comité Régional.

Enfin, les dessins et témoignages des élèves ne sont que des parcelles de la richesse qu'ils ont tenté de restituer. Pour autant, la force des mots qu'ils ont employés marque bien d'une part la transparence des acquisitions motrices qu'ils ont conscientisées ainsi que le changement dans les contacts avec l'altérité. Ce changement porte à la fois sur l'acceptation de la différence, sur la consolidation de l'estime de soi, sur le dialogue noué avec la filiation intergénérationnelle et sur les origines du peuplement sur l'île.

5 Conclusion

L'étude de l'approche didactique du Moringue à l'école réunionnaise a permis de lever la question de la présence de cet objet culturel patrimonial et de la faisabilité de cette

démarche éducative. En considérant que la contextualisation du Moringue à l'école et que sa décontextualisation hors l'école opèrent récursivement une médiation profonde, le didacticien peut engager par-delà les valeurs portées par la pratique, les techniques corporelles et les liens créés entre pratiquants un véritable programme d'éducation à l'altérité. En engageant cette approche culturaliste de l'EPS fondée sur une pratique patrimoniale vivante et riche parce que contrastée, il fait résonner chez l'élève la question du rapport à soi et à autrui dans une rencontre avec l'altérité propice aux apprentissages. C'est parce que l'élève reconfigure sa posture au regard de soi, de ses cultures et de ses trajectoires, de ses croyances et de ses émotions qu'il peut accéder aux savoirs : ce faisant, il questionne son rapport aux autres et au monde, s'ouvrant à une altérité propice d'une part à la rencontre et d'autre part à l'autonomie (Wallian & Bride, 2014). C'est en cela que le Moringue autorise un pas vers l'émancipation.

Remerciements à Monsieur *Willy Hagen*, Maître de Moringue et Président de la Commission des Compétitions de La Réunion, qui a permis cette aventure scolaire, interculturelle et scientifique.

6 Références

Alaoui, D., & Lenoir, A. (2014). *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance.* Québec : Groupéditions, Collection universitaire.

Arnaud, P. (1986). Objet culturel, objet technique, objet didactique. Formes et statuts des apprentissages. Epistémologie historique de la pédagogie des activités physiques et sportives – exemple de la natation : Lyon 19^{e} siècle -. *Revue STAPS 16-17*, 43-55.

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue Française de Pédagogie, 89(1),* 29-34.

Azer, M. (2017). *Le Moringue à l'école.* Mémoire de Master MEEF mention Recherche, Université de La Réunion.

Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie, 134*, 123-136.

Benoit, A.-J. (1994). Un « sport » traditionnel à l'île de La Réunion, le Moringue. St-Denis de La Réunion : Imprimerie Ah Sing.

Bouthier, D. (2019). L'EPS est l'étude des APSA/PPSA. *Contrepied Hors-Série N° 23, L'EPS et l'école de demain.*

Brohm, J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport.* Paris : Delarge.

Brohm, J.-M. (1986). Sociologies du sport. *Quel Corps ?* Saint Mandé.

Brohm, J.-M. (2004). La compétition, c'est la mort. *Outre-terre, 3(8),* 181-190.

Bromberger, C. (1995). *Le match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin.* Paris : Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.

Carmilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation.* Paris : UNESCO.

Colleyn, JP. (1998). *Eléments d'anthropologie sociale et culturelle.* Bruxelles : Edition de l'Université de Bruxelles.

Combeau-Mari, E. (2013). *Moraingy, mrenge, moring* : Permanence et ré-invention des pratiques traditionnelles de combat dans les îles de l'océan Indien : Madagascar, Mayotte, Réunion. *Staps, 3(101),* 69-80.

Deschamps, H. (1972). *Histoire de la traite des Noirs de l'antiquité à nos jours.* Paris : Hachette.

Desport, J-M. (1989). *De la servitude à la liberté : Bourbon des origines à 1848.* Saint André : Océan Editions.

Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie. Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur_. Revue d'anthropologie des connaissances,_ *8(3),* 577-595.

Dreinaza, J-R. (2000). *Technique et Apprentissage du Moring Réunionnais.* Saint Denis : Editions Océan.

Elias, N. (1986). *La civilisation des moeurs.* Paris : Agora.

Elias, N., & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée.* Paris : Fayard.

Fageol, P-E., & Wallian, N., Cultures patrimoniales et contexture en EPS : dans la fabrique des « traditions arrangées » (p. 179-202). In N. Wallian (dir.), *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*, Peter Lang, 2018.

Fuma S. (1992). *Le moring, art guerrier. Ses origines afro-malgaches, sa pratique à la Réunion,* Centre de documentation et de recherche en histoire régionale. Université de La Réunion.

Fuma, S., & Dreinaza, J-R. (1992). *Le Moring Art guerrier.* Saint André : Editions océan.

Ghasarian, C. (2002). La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions culturelles. *Ethnologie française*, 32, 663-676.

Goirand, P. (2018). Comment puiser dans le patrimoine culturel sportif ? Une démarche de transposition didactique". *Contrepied, N° Hors-série, 20-21*, p. 220-223.

Lebreton, F., Routier, G., Héas, S., & Bodin, D. (2010). Cultures urbaines et activités physiques et sportives. La « sportification » du parkour et du street golf comme médiation culturelle. *Canadian Review of Sociology, 47(3)*, 293-317.

Marsault, C. (2003). 1. La sportivisation : l'enjeu sportif comme modèle culturel (p. 5-50). In C., Marsault (dir.). *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive.* Paris : PUF Quadrige.

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie (5^{e} éd.).* Paris : Presses universitaires de France.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés.* Paris : INSEP.

Parlebas, P. (2003). Une rupture culturelle : des jeux traditionnels au sport. *Revue internationale de psychosociologie, 9(20)*, 9-36.

Perrineau, P. (1975). Sur la notion de culture en anthropologie. *Revue française de science politique*, 25(5), 946-968.

Petit, J.-J. (1991). La Capoeira au Brésil. Une activité originale pour une pédagogie différenciée. *Revue EPS, 230,* 34-38.

Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Rubio, F., & Sanchez, F. (2006). *La Croche Lutte traditionnelle réunionnaise.* Sainte-Marie : Edition azalées.

Sauvage-Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. Revue *Phronesis, 1(1),* 102-117.

UNESCO. *Patrimoine immatériel vivant.*

Wallian, N. & Bride, J. (2014). Body Culture and Conflict of Identities : Variations for Dialogue. *Inter Faculty, 5*, 93–116.

Wane, CT. (2012). *La lutte sénégalaise : contribution au développement des compétences en Education Physique et Sportive* (Doctorat). Université de Bordeaux 2.