Globethics Repository



Repenser l’éducation et la pédagogie dans une perspective africaine : manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d’enseignants

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Book
DOI	10.58863/20.500.12424/4162073
Publisher	Globethics.net;Université Abdou Moumouni de Niamey;Fondazione Vittorino Chizzolini;ERDIE
Rights	Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International
Download date	2026-11-05 01:24:43
Item License	http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/4162073

REPENSER L'ÉDUCATION ET LA PÉDAGOGIE DANS UNE PERSPECTIVE AFRICAINE

MANUEL PRATIQUE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

EDITEURS :
ABDELJALIL AKKARI | STEFANIA GANDOLFI | MOUSSA MOHAMED SAGAYAR

FONDAZIONE VITTORINO CHIZZOLINI
DIRITTI DELL'UOMO E COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

Globethics.net

Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine

Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants

Université Abdou Moumouni de Niamey

ERDIE

FONDAZIONE VITTORINO CHIZZOLINI
DIRITTI DELL'UOMO E COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine

Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants

Abdeljalil Akkari, Stefania Gandolfi,
Moussa Mohamed Sagayar (Eds.)

Globethics.net Co-Publications & Others
Series editor: Prof. Dr Obiora Ike, Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the Godfrey Okoye University Enugu/Nigeria.

Globethics.net Co-Publications & Others
Abdeljalil Akkari, Stefania Gandolfi, Moussa Mohamed Sagayar (Eds.),
Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine
Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants
Geneva: Globethics.net, 2022
DOI: 10.58863/20.500.12424/4162073
ISBN 978-2-88931-454-6 (online version)
ISBN 978-2-88931-455-3 (print version)
© 2022 Globethics.net
Managing Editor: I. Haaz
Assistant Editor: Jakob W. Bühlmann
Published with the support of the Fondation Museke (Brescia, Italy), Fondation Ubi Banca (Bergamo, Italy), Fondation Cuore Amico (Brescia) and Caritas (Bergamo).

Globethics.net International Secretariat
150 route de Ferney
1211 Geneva 2, Switzerland
Website: *www.globethics.net/publications*
Email: *publications@globethics.net*

All web links in this text have been verified as of May 2022

The electronic version of this book can be downloaded for free from the Globethics.net website: www.globethics.net.

The electronic version of this book is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). See: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/. This means that Globethics.net grants the right to download and print the electronic version, to distribute and to transmit the work for free, under the following conditions: Attribution: The user must attribute the bibliographical data as mentioned above and must make clear the license terms of this work; Non-commercial. The user may not use this work for commercial purposes or sell it; No derivative works: The user may not alter, transform, or build upon this work. Nothing in this license impairs or restricts the author's moral rights. 

Globethics.net retains the right to waive any of the above conditions, especially for reprint and sale in other continents and languages.

TABLE DES MATIÈRES

Préface **7**

Rabiou Ousman

Introduction **9**

Stefania Gandolfi

1 Droits de l'enfant, éducation interculturelle et à la citoyenneté : quels ancrages dans le contexte africain ? **21**

Abdeljalil Akkari et Rita Locatelli

2 Les potentialités pédagogiques du Coran **43**

Bouba Adamou

3 Cultures africaines et implication des parents à l'école : quelles articulations ? **67**

Moctar Abdourahamane Mohamed

4 Les pratiques éducatives traditionnelles africaines comme prérequis aux apprentissages à l'école moderne **91**

Nana-Aicha Goza

5 L'enseignement-apprentissage du discours épique ouest-africain : de l'école traditionnelle à l'école moderne **113**

Abdou Moumouni Issoufou

6 Valeurs de l'éducation traditionnelle africaine pour l'école du 21ème siècle **137**

Amadou Roufai Ali

7 Organisation traditionnelle des apprentissages et de l'évaluation des acquis : adaptation aux pratiques actuelles de classe en Afrique 159

Moussa Mohamed Sagayar

8 Le proverbe dans l'enseignement et l'apprentissage des langues- cultures à l'école africaine : un trésor oublié 185

Amadou Saibou Adamou

Conclusion..... 209

Liste des auteurs..... 211

PRÉFACE

Rabiou Ousman[1]

Voici un manuel pédagogique destiné aux acteurs de l'école nigérienne et en premier lieu aux enseignants et aux formateurs des cycles du primaire et du secondaire. Cet ouvrage a une triple originalité.

D'abord il a été pensé et produit grâce à un partenariat tripartite entre un organisme italien, en l'occurrence la Fondation Vittorino Chizzolini, l'Université de Genève et le Laboratoire des Langues-Cultures, d'Analyse du Discours et des Pratiques Enseignantes (LACDIPE) de l'Université Abdou Moumouni de Niamey. Son élaboration a nécessité la mobilisation d'une équipe pluridisciplinaire composée de didacticiens, de psychopédagogues, d'historiens, de sociologues, de spécialistes en littératures et en sciences du langage, de spécialistes en édition de manuels italiens, suisses et nigériens.

L'autre marque d'originalité de cet ouvrage est sans doute son contenu et sa démarche. En effet, le manuel focalise son intérêt sur une approche pédagogique qui privilégie les sources nigériennes du savoir : les textes de références, les valeurs sociales, les pratiques sociales et langagières, les faits socioculturels et environnementaux tels qu'on peut les observer dans l'histoire et le vécu quotidien des Nigériens. En somme le manuel exploite les possibles endogènes d'une scolarisation moderne ; autrement dit, il montre, dans les démarches et les ressources qu'il propose, qu'il est possible et louable, en matière d'enseignement et d'éducation, de s'adosser sur les valeurs du passé, de puiser dans le substrat culturel, de s'inspirer des faits actuels, pour suggérer aux

[1] Docteur Rabiou Ousman est Ministre de l'Éducation nationale du Niger.

apprenants un futur intelligible. Bref, cet ouvrage exprime avec bonheur une dynamique (identitaire et cognitive) : celle sur laquelle notre école devait se fonder et se maintenir pour répondre avec pertinence aux défis spécifiques à notre pays et pour chercher réponse, aux côtés du reste du monde, aux questions que pose notre humaine condition.

Enfin, les concepteurs ont eu la lumineuse et pratique idée de présenter le contenu du manuel en français et dans les langues du Niger : le hausa, le zarma, le tamasheq, le fulfulde et le kanuri. C'est dire qu'à l'heure où l'État nigérien décide d'accélérer l'extension de l'enseignement en langues nationales, le présent document prend une pertinence toute particulière. Il donne raison au choix politique qui fait des langues maternelles des moyens efficaces d'enseignement. L'ouvrage vient enrichir le dispositif matériel mis en place pour réaliser un tel projet éducatif.

Au fond, ce manuel pédagogique est un appel du pied. Il invite tous les acteurs du monde scolaire nigérien à garder un regard critique sur le parcours curriculaire et les méthodes qui sont proposés aux élèves et à leurs enseignants, sur les savoirs endogènes enseignables, sur leur didactisation et leur introduction efficiente dans le système éducatif de notre pays. Il rejoint de ce fait les convictions, les actions et les ambitions de Son Excellence M Mohamed Bazoum, Président de la République du Niger et les ambitions du ministère nigérien de l'éducation nationale dont la préoccupation majeure est l'édification d'une école nigérienne fière des valeurs sociales qu'elle intègre et prête à aider ceux qui la fréquentent à construire leur avenir, le demain de notre pays.

L'État du Niger se réjouit d'une telle initiative. Par ma voix, il tient à remercier et à encourager les initiateurs, les élaborateurs et tous les soutiens qui ont concouru à l'existence de ce manuel pédagogique dont l'utilité est indéniable.

INTRODUCTION

Stefania Gandolfi[2]

Introduire ce manuel pédagogique « Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine : manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants » est pour moi une grande joie pour au moins deux raisons particulières. La première est liée à l'Afrique et à son éducation qui ont toujours accompagné et marqué profondément ma vie personnelle et professionnelle. La deuxième est liée à ce projet spécifique de formation des enseignants au Niger qui est le secteur principal d'activité de notre Fondation et de son inspirateur, Vittorino Chizzolini, laïc et éducateur qui a consacré sa vie à l'éducation et, en particulier, à la formation des enseignants en Italie et dans beaucoup des pays du monde.

L'éducation est le droit de chacun de vivre un processus d'identification et d'appropriation de ressources culturelles, de valorisation de la diversité des personnes, des savoirs et des disciplines.

Comme la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation a bien souligné dans son dernier Rapport, "Reconnaitre le droit à l'éducation comme droit culturel signifie changer la perspective plusieurs fois pour arriver à une éducation inclusive et de qualité". (Koumbou Boly Barry, 2021, p.3)

Pourquoi un manuel pédagogique? D'abord pour rendre concret ce qui déjà existe, pour le développer avec le recueil de l'intelligence collective des communautés éducatives et de tous les acteurs de

[2] Professeur de pédagogie des droits de l'homme et de pédagogie de la coopération internationale à l'Université de Turin et de Bergame (Italie).

l'éducation et pour valoriser et développer les capacités des personnes en vue d'une éducation participative et de qualité.

En fait, un manuel peut devenir un outil pédagogique qui permet de planifier et d'organiser l'éducation et la formation en réfléchissant sur tout l'écosystème éducatif pour identifier les richesses, éliminer les faiblesses ou les blocages et créer de nouvelles situations d'apprentissage qui améliorent la qualité de l'éducation.

Ce manuel a un objectif ambitieux et éthique en même temps : ambitieux parce que l'Afrique après la colonisation n'a presque jamais eu une école véritablement africaine, mais seulement une école formelle en Afrique dans laquelle la culture et les valeurs africaines n'imprégnaient ni l'enseignement ni la pédagogie.

Éthique ensuite parce que chaque pays a le droit de planifier son propre système éducatif inscrit dans les valeurs culturelles, adapté à l'identité culturelle des enfants pour concevoir un enseignement qui soit pertinent et efficace. L'école africaine nigérienne a besoin d'être ancrée dans son contexte culturel. Comme l'a bien souligné Moussa Sagayar dans sa contribution au manuel « Il n'y a pas un programme standardisé inscrit dans la logique des discours constitués, des concepts et des savoir stables et légitimes dans les sociétés africaines. Mais plutôt une culture du développement des savoirs endogènes reposant sur des valeurs et non sur des normes chiffrées et critériées ».

L'éducation en Afrique aujourd'hui vit trois types de scénarios: le premier, de type additif, prolonge les logiques éducatives actuelles postcoloniales; le second, de type correctif, s'adapte aux exigences de la modernité; le troisième, de type transformatif, propose un nouveau projet éducatif, social et de développement en plongeant ses racines dans les valeurs et les savoirs africains endogènes (Sall, 2020).

L'éducation transformatrice est une approche éducative qui implique la reconstruction de la réalité sociale à travers un dialogue significatif. L'éducation transformatrice permet aux apprenants de penser de

manière critique et de remettre en question le contexte social et culturel dans lequel ils sont ancrés.

Ce modèle, dénommé par Sall (2020) « les lions marquent leur territoire » favorise la naissance d'une école africaine, capable de porter un nouveau projet social et un nouveau modèle de développement. Pour le réaliser il faut édifier un système socio-économique et socio-politique qui fait de l'éducation la clé de la transformation visée. Selon Ndoye « la réforme refinalise l'éducation et, à partir des nouvelles finalités définies, réoriente et rebâtit tout le système dans ses différentes composantes tout comme ses environnements » (Ndoye, 2020).

Deux conditions sont nécessaires à mon avis pour la mise en œuvre de l'école africaine. La première est l'inscription des réformes dans des perspectives à long terme parce que les réformes éducatives donnent leurs résultats et manifestent leurs potentialités seulement à long terme. La seconde est que les réformes doivent avoir une approche holistique du développement humain parce que on ne peut pas isoler l'école de son contexte et de la société elle-même (Sall, 2020). Par ailleurs, dans l'éducation traditionnelle, la théorie et la pratique vont de pair ; ainsi instruction et éducation sont constamment et intimement liées (Sall, 2020).

Il y a encore un troisième défi qui renvoie au « désir et à la subjectivité qui peut pousser l'individu à désirer un avenir. Une certaine éthique du futur doit être de mise car les réformes engagent plusieurs générations et c'est pratiquement en termes de contrat intergénérationnel qu'il faudrait les envisager[3]».

L'éducation africaine nigérienne a besoin d'une approche intersectorielle en synergie avec les dimensions environnementale, sociale et économique entre les systèmes éducatifs et les autres

[3] L'expression était utilisée par le secrétariat du Club du Sahel créé en 1976 par l'OCDE, pour appuyer le Comité inter-États de lutte contre la sécheresse dans le Sahel (CILSS).

systèmes : productifs, environnementaux, sociaux, politiques, culturels, technologiques avec un appui indispensable que Mamadou Ndoye a appelé « l'organisation de l'intelligence coopérative de la société » (NDOYE, 2020, p.48). Celle-ci devrait favoriser la naissance d'un tissu social au fur et à mesure qu'elle se développe, à partir d'un tissage des savoirs qui constituent eux mêmes la force et la source du développement. Une nouvelle vision de l'éducation favorise une forte connexion entre tous les acteurs de l'éducation et la société parce qu'elle lie le bien être de chacun d'entre eux au bien commun des sociétés par des approches participatives nécessaires pour travailler effectivement avec tous les acteurs. Ce processus participatif saisit la complexité et l'interdépendance des problèmes et c'est un premier pas qui remet en charge de l'éducation africaine les forces et les richesses locales.

L'éducation est un bien commun et « le concept de bien commun met l'accent sur le processus participatif, qui est en lui-même un bien commun. L'action partagée est intrinsèque ainsi qu'instrumentale au bien lui-même. L'éducation considérée comme un bien commun nécessite donc un processus inclusif de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques » (UNESCO 2015). L'idée de bien commun doit puiser en Afrique dans le riche héritage culturel du continent alimenté par les travaux de recherche les plus récents. C'est cette synthèse indispensable que tente ce manuel.

Et en tant que bien commun, l'éducation est un capital culturel parce qu'elle a comme objectif la création de capacités individuelles et sociales qui lient trois pôles : un pôle individuel, qui reconnait l'importance des capacités du sujet et la nécessité de les exprimer dans des comportements et en actions concrètes, un pôle social dans le sens qu'une capacité est le produit d'une rencontre avec d'autres et maximise le bien-être personnel envers autrui, et un pôle institutionnel qui concerne les acteurs publics, privés et civils.

Ce manuel constitue un investissement dans l'éducation africaine nigérienne en particulier. Une éducation considérée comme le cœur d'un développement endogène qui suppose, « un passage de soi à soi-même. … capable de conjuguer et marier les identités, le savoir-être et le savoir-faire » (Ki-zerbo J., 2006, p. 198-200).

Cela signifie que, seule une éducation expression de la culture africaine peut permettre à l'Afrique d'envisager son développement : une éducation imprégnée dans la culture africaine, comme

> « l'arbre est enraciné et puise dans les profondeurs de la culture sous-jacente pour grandir et porter des fruits, ainsi devrait-il en être pour l'éducation qui, si elle veut grandir et produire des fruits, doit s'imprégner dans la culture africaine. Il est nécessaire une réconciliation de l'école avec son cadre culturel, par la médiation du soi culturel, de l'importance de la parole pour la vie quotidienne, et pour la structuration sociale. La parole décide, détruit ou féconde… L'école ne peut tourner le dos au patrimoine africain: sinon ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine » (Ki Zerbo J., 1990, p. 79).

Cependant, nous devons faire attention que, dans un contexte de globalisation, les cultures africaines ne courent pas le risque du repli identitaire, c'est-à-dire le renfermement sur elles-mêmes ; mais si s'exposer à l'altérité est la condition pour grandir, la nécessité de s'ouvrir ne doit pas non plus faire oublier les racines identitaires. C'est ce fragile équilibre qui a été tenté par les auteurs de ce manuel.

Certes, on ne veut pas une éducation fermée sur elle-même mais « un espace éducatif africain ouvert aux influences internationales à condition de mettre en œuvre un travail incontournable de traduction, d'adaptation et de résistance à certains concepts et innovations » comme Akkari le développe bien dans son texte. Et ce travail d'adaptation, continue Akkari, est encore plus nécessaire pour « les paradigmes et les concepts

internationaux qui doivent s'ancrer dans les réalités et les traditions locales. Il ne s'agit pas de lancer des slogans porteurs au niveau international mais de permettre aux sociétés africaines de se moderniser sans perdre leurs âmes ».

Le cas du Niger

L'histoire scolaire nigérienne est marquée par l'influence des acteurs extérieurs, des organisations internationales, ainsi que par l'hétérogénéité des acteurs impliqués publics, privés et civils. Cette hétérogénéité des acteurs place la scolarisation au croisement de normes, de systèmes de pensée et d'organisation hétérogènes. L'institutionnalisation et la généralisation de l'école comme lieu légitime de transmission des savoirs devient ainsi un champ complexe.

Ce manuel plonge ses racines au Niger et essaie de restituer un savoir vivant dans le contexte éducatif de la part des mêmes des interlocuteurs locaux. Pour cela, il valorise l'apport de tous les acteurs de l'écosystème éducatif y compris les acteurs culturels qui officiellement ne rentrent pas dans les salles de classe mais constituent une richesse qui profite à l'éducation de tous et de chacun. Parmi ces acteurs il y a les griots, les conteurs, les utilisateurs de proverbes, les acteurs du théâtre, les media, les artistes, les musiciens et d'autres encore. Avec le croisement entre savoirs autochtones, nouvelles perspectives de l'éducation et nouvelles technologies, on souhaite que l'école nigérienne puisse devenir une école inclusive et de qualité capable d'éduquer les nouvelles générations.

Les contenus présentés dans les différents chapitres du manuel se proposent d'être en dialogue avec les enseignants et avec toute la communauté nigérienne. Le Niger est un pays qui n'a pas complètement intégré dans les contenus de l'enseignement les savoirs culturels, sociaux et économiques traditionnels, les savoirs utilisés en famille, dans la communauté et cela a provoqué une sorte de rupture avec l'éducation

traditionnelle, une rupture entre l'école et le milieu familial, communautaire et religieux.

Bien entendu, cette rupture est plus forte à mesure qu'on s'éloigne de la capitale et des grandes villes du pays. Il y a parfois certaines tentatives de lier l'enseignement formel à l'enseignement religieux, surtout sous l'insistance des parents, mais les deux types d'enseignement, même s'ils sont réalisés dans le même endroit, restent distincts parce que les enseignements sont formés séparément et ils utilisent une approche pédagogique différente. L'article de Bouba Amadou, qui aborde l'étude pédagogique du Coran, est très intéressante parce qu'il intègre le système éducatif formel et non formel dans un processus de formation et de transformation sociale. Il souligne que « pour que l'enseignement coranique atteigne ses objectifs d'ordre éducatif, les enseignants recourent à des stratégies donnant au Coran des fonctions pédagogiques et didactiques ».

L'éducation traditionnelle au Niger est marquée par « le gado (héritage) en hausa, qui concerne tout ce qu'une personne peut hériter de sa famille, de sa corporation, de ses ancêtres, mais aussi de son apprentissage quel qu'il soit. Il représente bien plus qu'un héritage matériel, car il est aussi spirituel, culturel, scolaire, professionnel, statutaire et philosophique » (Meunier 2008, p.310). Le texte de Ali Roufai va dans le même sens en affirmant que « Les bases de l'éducation traditionnelle reposent sur l'enseignement des valeurs. » Les valeurs ne sont pas statiques, « elles ne sont pas figées mais dynamiques, évolutives. Ce sont elles qui permettent à l'individu de vivre en équilibre harmonieux aussi bien avec lui-même qu'avec les autres » (ibid.). Il est donc nécessaire d'envisager des pistes de réflexion pour comprendre la manière dont les personnes peuvent se représenter les savoirs et se percevoir eux-mêmes en tant que porteurs de savoirs.

Il y a plusieurs obstacles qui marquent la distance entre la culture de l'école et la culture traditionnelle tels que, par exemple, la langue

utilisée. Au Niger « la loi du 2019 énumère nommément onze langues maternelles auxquelles elle attribue le statut égalitaire de langues nationales » (Mallam Garba M.).

On peut considérer une langue comme une maison, comme l'espace de la conscience intime qui est à la fois refuge, lieu accueil, et espace de migration permettant d'aller vers d'autres pour les accueillir (Meyer-Bisch, P., 2011, p. 5).

La langue maternelle est la matrice identitaire, conçue comme « la maison de l'être, de l'intimité », expression de la pensée et du sentiment, de l'expérience personnelle et sociale, qui donne du sens au monde. La langue conditionne la pensée mais, à son tour, la pensée agit sur la langue; il y a une influence réciproque. La langue maternelle est matrice et motrice, est un passage qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant, lui apporte l'équilibre fondamental sans lequel il s'atrophie. Dans sa langue maternelle l'enfant est à l'aise et, « en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier, l'école le place du même coup en situation de régression » (Poth,1988, p. 11).

En retirant à l'enfant africain la possibilité d'utiliser sa langue maternelle pour lui fournir un instrument de communication encore totalement inexploitable en début de scolarité, l'école le met dans l'impossibilité d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts. « La confrontation de l'enfant à une langue étrangère… le condamne au mutisme et dans les meilleurs des cas, au mimétisme » En effet, en lui supprimant le droit à la langue maternelle, l'école le stérilise parce que l'enfant réfléchit, compare, évalue à travers sa langue maternelle parce que celle-ci constitue la seule possibilité de verbalisation active. D'ailleurs, les études confirment que l'enseignement des langues maternelles agit comme un accélérateur d'apprentissage pour l'enseignement de la langue seconde (Poth 1988, pp. 12-13).

Et la distance est plus évidente dans les régions de Maradi, Zinder, Tahoua et Diffa où le taux d'achèvement d'études, surtout pour les

filles, reste encore faible (République du Niger, Annuaires statistiques 2004-2005). La traduction de ce manuel dans les principales langues nationales marque la volonté des contributeurs de remettre le droit d'usage de la langue maternelle au centre des débats sur l'école.

L'éducation au Niger montre comment un système qui ne favorise pas une dialectique entre savoirs éducatifs modernes et savoirs locaux risque de conduire à l'échec scolaire et au rejet de l'école par une partie importante de la population. Les détenteurs de savoirs locaux « appartiennent aux populations autochtones et aux communautés locales possédant des savoirs de leurs propres peuples et communautés locales » (Hill, 2020, p. 11).

En fait il s'agit de connaissances fondées sur les lieux et appropriées aux apprenants de sorte qu'elles ne peuvent pas être séparées des situations sociales, culturelles, institutionnelles et politiques : « souveraineté indigène n'est pas respectée lorsque le savoir est traité comme de simples données en vue d'une prise de décisions collective » (Latulippe & Klenk , 2019, p. 7).

Selon Ki-Zerbo « les gens qui ont été éduqués par la tradition sont mieux armés pour vivre dans le milieu africain que ceux qui ont été déracinés ».

L'école en Afrique est restée « dans le moule des pays occidentaux, des pays colonisateurs » (Ki-Zerbo J., 2014). Pour que l'école redevienne une école du développement il faut qu'elle ne sépare pas les mots des choses, ce que l'on dit de ce que l'on vit, il faut qu'elle s'intègre culturellement, qu'elle « puise sa force dans l'Afrique elle-même », qu'elle redevienne africaine, qu'elle redevienne ce qu'elle aurait dû ne pas cesser d'être.

La tâche de l'école est de valoriser les savoirs, accueillir les parents à l'école, utiliser les proverbes et les contes comme source d'enseignement et d'apprentissage, s'ouvrir à la technologie et assumer les diversités comme paradigme de l'école formelle.

> « Au Niger les proverbes sont utilisés par les adultes pour encadrer socialement les jeunes… [ils] traduisent non seulement une façon de dire mais aussi et surtout une façon de voir, de penser : une façon d'être… C'est un véritable bouillon de culture. En plus de la fonction communicative qu'il remplit, [il] a une fonction symbolique. Trois dimensions de la culture peuvent être étudiées à travers les proverbes : le culturel, le multiculturel, l'interculturel » (Amadou dans cet ouvrage.).

« Il faut apprendre à écouter les contes, les enseignements, les légendes ou à regarder les objets à plusieurs niveaux à la fois. C'est cela en réalité, l'initiation. C'est la connaissance profonde de ce qui est enseigné en parole muette. La forme est langage. L'être est langage. Tout est langage » écrit Amadou Hampâté Bâ (Hampate Ba, 1990). Le conte est un savoir local ; c'est à la fois un art, un mode de recherche de connaissance et un outil pédagogique. Au croisement de la littérature orale et de la didactique, il joue un rôle majeur dans l'initiation des enfants à un rapport au savoir spécifique conditionné par un usage particulier de la parole (Hampate Ba, 1990).

L'importance du discours épique est centrale parce qu'il occupe une place prépondérante parmi les moyens d'éducation. « Il divertit et socialise mais il éduque aussi, d'où son rôle didactique et pédagogique qui se remarque par la transmission des valeurs morales, d'un code d'honneur et de la bonne conduite » (Issoufou dans ce volume).

A partir de cette perspective, l'école reconnaît aux enseignants un degré de responsabilité pour choisir les parcours les plus aptes à l'éducation de leurs élèves. Elle deviendrait une école inclusive qui ne sélectionne, qui ne sépare, mais qui est promotrice de culture commune, qui garantit le succès sur la base de la reconnaissance des identités, des cultures et des appartenances sociales différentes. Comme l'affirme Moctar dans cet ouvrage « A cet égard il faut que l'école accompagne et implique les parents à la participation dans les formes plus appropriées

et diversifiées pour éliminer leur distance avec l'école et pour leur accorder plus de confiance dans les enseignants et dans les contenus de l'école ». Plus les relations parents-école améliorent, plus la pédagogie est active, plus les savoirs locaux et les langues locales sont valorisés et plus la structuration pédagogique de l'enseignement fait appel et valorise la communauté.

En définitive, ce manuel vise à promouvoir une approche pédagogique qui reconnaît la centralité de la personne et de la communauté qui se mobilisent pour planifier l'action éducative.

Bibliographie

Hampate Ba Amadou, 1990, Il n'y a pas de petite querelle, Nouveaux contes de la savane, Pocket, Paris.

Hill R. Working with indigenous local and scientific knowledge in assessments of nature and nature's linkages with people 2020, p. 11

Ki-Zerbo, J. Eduquer ou périr, Unesco-Unicef, Dakar 1990.

Ki-Zerbo, J. La semaine africaine, Unesco, 2014

Ki-Zerbo, J. A quand l'Afrique? Ouagadougou, 2006, p. 198-200

Koumbou Boly Barry, Droit à l'éducation : les dimensions culturelles du droit à l'éducation ou le droit à l'éducation en tant que droit culturel, Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Nations Unies, 2021

Latulippe, N., and Klenk N. Making room and moving over knowledge co-production: Indigenous knowledge sovereignty and the politics of global environmental change decision-making, 2019, p. 7

Meunier Olivier, Ecole d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil) dans Cahiers internationaux de sociologies 2008/2 N°125, pp 310

Meyer-Bisch P., L'hospitalité politique par la langue, Document de travail de l'IIEDH n°19, 2011, p. 5

Ndoye Mamadou. (2020). « Réformes éducatives : attentes et conduite du changement ». Revue internationale d'éducation de Sèvres, Paris, n° 83,

Poth J., L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école, Breda, Dakar, 1988, p. 11

Sall A., Regards sur l'éducation en Afrique subsaharienne à l'horizon 2040, Revue internationale de Sèvres, n. 37, Paris, 2020,

UNESCO, Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial, Paris, 2015, pp. 87-88

1

DROITS DE L'ENFANT, ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET À LA CITOYENNETÉ

QUELS ANCRAGES DANS LE CONTEXTE AFRICAIN ?

Abdeljalil Akkari et Rita Locatelli[4]

Résumé

Habituellement les concepts éducatifs qui circulent sur le plan international sont importés en Afrique sans aucune sensibilité au contexte culturel et historique africain. Dans ce texte, nous tenterons de faire le pari inverse en interrogeant des principes habituellement transférés en Afrique avec un questionnement ou une contextualisation limitée.

Tout d'abord, nous explorerons les traductions possibles des déclarations internationales sur les droits de l'enfant. Nous examinerons les difficultés potentielles de les transposer sur le terrain africain. Cette difficulté est particulièrement criante dans le cas du travail des enfants, de l'égalité fille-garçon, des mariages précoces et de l'excision.

[4] Abdeljalil Akkari est professeur en dimensions internationales et comparatives de l'éducation à l'Université de Genève (Suisse). Rita Locatelli est chercheuse en éducation (Université catholique de Milan, Italie).

Ensuite, nous analyserons les enjeux d'une école africaine sensible aux approches interculturelles de l'éducation. Les relations interethniques et la nécessité d'une éducation à la paix, l'accès limité de certaines minorités ethniques à l'éducation et les changements culturels accélérés expérimentés actuellement par les sociétés africaines seront abordés.

Enfin, notre texte examinera les perspectives concrètes de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté, à la fois dans sa version nationale mais aussi globale. Cela s'avère encore plus nécessaire dans un contexte de changement historique du concept de citoyenneté, mis en question aussi par l'impact des nouvelles technologies de l'information, avec un conséquent brouillage des frontières entre espaces de participation réel et virtuel. Les implications résultant de l'introduction de ces technologies en éducation seront aussi analysées.

L'hypothèse que nous défendrons dans ce texte postule la nécessité de maintenir l'espace éducatif africain ouvert aux influences internationales pertinentes mais à condition de mettre en œuvre un travail incontournable de traduction, d'adaptation et de résistance à certains concepts et innovations transférés sur le continent.

1. Droits de l'enfant africain : orientations internationales et réalités africaines

Dès 1945, la Déclaration universelle des droits de l'Homme a comporté des articles garantissant l'accès à l'éducation et le bannissement de toute forme de discrimination envers les enfants. Comme le signale Kola (2017), la lutte engagée pour la reconnaissance effective aux enfants de droits fondamentaux est le fruit d'un long processus avec l'action de l'union internationale de secours aux enfants en 1923, qui a abouti à l'adoption de la déclaration de Genève, puis son adoption par la Société des Nations en 1924. Ensuite, l'Organisation des Nations Unies a promulgué la Déclaration des droits de l'enfant en

1954. Ensuite, l'adoption de la Convention relative aux Droits de l'enfant de l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies en 1989 a marqué l'aboutissement de ce long processus. La Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant est un instrument adopté en 1999 par les États membres de l'Organisation de l'Unité Africaine. Elle incarne l'esprit et la logique de la convention onusienne tout en déployant un effort d'adaptation au contexte africain.

Ainsi, les droits des enfants ont été inscrits dans de nombreuses conventions et déclarations internationales, régionales et nationales adoptées dans le monde depuis de nombreuses années. Ces progrès dans les textes normatifs et légaux internationaux constituent une avancée nécessaire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils rappellent à l'État son rôle central dans la protection, l'éducation et l'accompagnement des enfants. De nombreux pays africains ont signé les conventions internationales et les ont aussi traduites dans les législations nationales et ont souscrit parfois des conventions continentales.

Ensuite, les orientations internationales favorables aux droits des enfants rappellent aux parents, aux enseignants et à tout éducateur ou adulte la nécessité de préparer les conditions optimales afin que chaque enfant réalise son plein potentiel. Par ailleurs, les textes normatifs internationaux peuvent entrer dans les critères de mise en œuvre de projets et programmes de la coopération internationale. Ils représenteraient ainsi un moyen d'influence qui permet d'améliorer le sort des enfants, notamment les plus vulnérables.

L'inscription des droits de l'enfant africain dans un ensemble de recommandations internationales novatrices est une avancée nécessaire mais pas suffisante. D'une part, comme tout engagement politique pour s'aligner sur les normes internationales, il y a des difficultés quand il faut passer à la concrétisation et l'effectivité sur le terrain. La fragilité des États africains n'a cessé de s'aggraver durant les dernières décennies. Les impératifs de l'ajustement structurels et de la bonne

gouvernance ont laissé des traces sur l'appareil étatique et les enfants africains (Adepoju, 1993 ; Thomson, 2017). En Afrique de l'Ouest, certains États comme le Niger, le Burkina Faso, le Sénégal, la Côte d'Ivoire ou le Bénin se sont résignés à mettre en place une stratégie appelée du « faire-faire » consistant à déléguer au secteur privé et à des ONG locales ou internationales des prérogatives traditionnelles de l'État en matière de santé ou d'éducation :

« Cette stratégie consistera spécifiquement à impliquer progressivement des opérateurs privés sur la base de contrats précisant les obligations et les droits de chaque partie (État et opérateurs privés) pour faciliter l'exécution de proximité des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes » (MCAPLN, p. 9, 2010).

D'autres États ont mis en œuvre des politiques de décentralisation aux résultats encore mitigés notamment parce que le transfert des fonds aux régions prend trop de temps ou n'arrive jamais. De surcroit, le rôle de la coopération internationale en tant que catalyseur de la décentralisation ne permet pas à cette dernière d'être solidement ancrée dans la tradition politique africaine (Hyden, 2017). Si la décentralisation en particulier dans le secteur de l'éducation se base sur le postulat pertinent d'approcher les prises des décisions des populations locales, il ne faut pas que la mise en œuvre des politiques publiques décentralisées aboutisse à l'abandon par l'État de certaines régions et populations périphériques.

Il y a donc un fossé énorme entre les engagements des États en faveur des droits de l'enfant en Afrique et les réalités ou les réalisations effectives sur le terrain. Cela est encore plus évident dans le cas des pays en situations d'urgence qui sont nombreux en Afrique où se trouve le plus grand nombre d'enfants réfugiés au niveau global. La méconnaissance des textes du droit international protégeant les populations en situation d'urgence par les décideurs et des acteurs

politiques de ces pays est un frein à la mobilisation collective sur ce thème (Akkari et Sagayar, 2021).

D'autre part, certaines orientations dans les déclarations internationales peuvent se heurter à des résistances, des pesanteurs culturelles, religieuses et sociales. Ce qui ne facilite pas leur opérationnalisation sur le terrain. De surcroit, les paradigmes et les concepts internationaux doivent s'ancrer dans les réalités et les traditions locales. Il ne s'agit pas de lancer des slogans porteurs au niveau international mais de permettre aux sociétés africaines de se moderniser sans perdre leurs âmes ou racines culturelles. Nous aborderons successivement quatre exemples de pratiques néfastes qui montrent la nécessité de préparer le terrain africain pour une opérationnalisation effective des avancées en matière de droits de l'enfant.

Le travail des enfants a été combattu depuis longtemps dans les instances internationales. L'enfant qui travaille cumule deux vulnérabilités principales : être enfant et pauvre. Ce risque abouti à des pires formes d'exploitation abusive des enfants dans des travaux pénibles (BIT, 2002). Dans les rues des principales villes ouest-africaines, de nombreux enfants sont abandonnés à eux-mêmes exerçant la mendicité et souffrant de malnutrition, de problèmes de santé et d'abus divers. Selon diverses estimations, le nombre d'enfants mineurs qui travaillent en l'Afrique pourrait atteindre quelque 100 millions au cours des dix à quinze prochaines années, ce qui pose un défi majeur pour les décideurs politiques africains. La pauvreté est en effet l'une des causes majeures de la forte incidence du travail des enfants en Afrique (Admasie, 2002).

Toutefois, combattre ce phénomène massif de travail des enfants nécessite une réduction de la pauvreté mais aussi au moins deux actions de prise de conscience et de sensibilisation éducative culturelle et religieuse. Les parents doivent être mis devant leur responsabilité de protection et de supervision de leur enfant. Le confiage des enfants aux

parents, pratique ancestrale en Afrique, doit être encadrée et mieux surveillée. De plus, les adultes qui mettent des enfants dans la rue pour la mendicité au lieu de leur proposer un parcours éducatif, comme au Sénégal avec les enfants « talibés », doivent être combattus par la société civile et les leaders religieux. Une perspective « socioculturelle » est nécessaire afin de comprendre le phénomène de travail des enfants. De ce point de vue, les causes et la nature du travail des enfants, ainsi que les problèmes et les avantages qui y sont associés, ne peuvent être compris que dans le contexte local. Les idées mondialisées ou universelles sur un monde de l'enfance totalement libéré du travail peuvent être considérées comme insensibles aux réalités des enfants et à celles de leur famille ou communauté (Abebe & Bessell, 2011). La participation des enfants Peuls aux petits travaux d'élevage peut être bénéfique à condition qu'elle ne se déroule pas au détriment de l'éducation formelle ou non formelle. Évidemment, cette dernière doit aussi s'adapter au mode de vie pastoral et ne pas laisser les familles peuls devant un choix impossible : survie économique de la famille ou scolarisation des enfants.

L'égalité fille-garçon se trouve dans de nombreux textes internationaux et figure en bonne place dans l'agenda du développement durable 2030. Néanmoins, quand vous avez un proverbe en Inde ou au Niger qui dit « avoir et élever une fille c'est comme arroser le champ du voisin ! », cela montre les racines profondes de l'inégalité fille-garçon. Il faut donc travailler sur des changements socioculturels approfondis. Malheureusement, l'approche genre importée en Afrique, et souvent promue par la coopération internationale, est généralement superficielle et ne travaille pas les apprentissages approfondis et socio-culturellement novateurs. Au lieu de responsabiliser les acteurs en leur montrant les avantages de l'égalité fille-garçon, l'approche gendre tend à blâmer leurs pratiques ancestrales et à les culpabilisent sans étayer et sans problématiser les conditions du changement des mœurs.

Les mariages précoces et l'excision sont des fléaux qui affectent la santé physique et mentale de millions de jeunes filles dans le monde, en particulier en Afrique (Moody, 2020). Des progrès sont perceptibles mais demeurent lents car ces deux pratiques sont aussi enracinées dans les identités ethniques et culturelles. A ce propos le rôle de l'école est capital. Maintenir les filles à l'école entre 12 et 18 ans permet d'éviter les grossesses précoces et de retarder l'âge du mariage mais aussi d'alphabétiser un maximum de jeunes femmes qui peuvent ensuite lutter efficacement contre l'excision et la déscolarisation.

En somme, combattre ces quatre pratiques néfastes nécessite une mobilisation sans relâche du système éducatif, des enfants, des parents, des enseignants et de toute la communauté. Par exemple, l'augmentation du pourcentage d'enseignantes dans le corps enseignant permettra de donner la possibilité aux filles en Afrique de persévérer à l'école en s'identifiant à leurs enseignantes (Stromquist et al., 2017). Ces quatre pratiques néfastes que nous venons de décrire sont évidemment aggravées dans les situations d'urgence. Les enfants déplacés internes et réfugiés sont victimes d'abus systématique. Le Niger et le Sahel dans son ensemble sont confrontés à ce phénomène.

Un respect effectif des droits de l'enfant semble donc dépendre de beaucoup de facteurs, en particulier la lutte contre la pauvreté des familles africaines. Mais cela ne saurait éradiquer le phénomène de violation des droits de l'enfant si les perspectives éducatives ou socioculturelles sont occultées (Kola, 2017).

2. Approches interculturelles de l'école

De nombreux systèmes éducatifs dans les pays du Nord ont mis en œuvre des approches interculturelles de l'éducation afin d'adapter les systèmes éducatifs à un public scolaire de plus en plus diversifié culturellement en raison des migrations internationales (Akkari & Radhouane, 2019). Dans les pays du Sud et en particulier en Afrique, la

mise en œuvre des approches interculturelles demeure timide et dépendante d'initiatives isolées ou importées de l'extérieur.

Pourtant, l'Afrique et le Niger nous semblent être des lieux propices pour la mise en œuvre des approches interculturelles de l'éducation. En effet, il ne faut pas oublier que l'école formelle, héritière de l'entreprise coloniale, a marginalisé les cultures africaines. Après les indépendances, il n'est pas certain que l'école a été plus réceptive aux cultures locales et nationales. Dans ces conditions, les approches interculturelles ont besoin d'être décolonisées (Aman, 2017).

L'une des dimensions de l'appropriation culturelle inachevée est la faible présence des langues et cultures africaines à l'école. Or, le droit pour chaque enfant à une instruction dans sa langue maternelle, au moins durant les premières années de scolarisation, n'est pas respecté en Afrique malgré les bénéfices pédagogiques attestés par la recherche depuis de nombreuses décennies (Cummins, 2017). Il est temps d'ouvrir davantage les portes de l'école aux langues africaines. En 2017, un rapport du Bureau International de l'Education de l'UNESCO intitulé « Enseigner et apprendre à lire dans un contexte multilingue » a souligné la nécessité de s'orienter vers un enseignement bilingue en Afrique Sub-Saharienne. Le rapport se concentrait en particulier sur l'analyse des systèmes éducatifs du Burkina Faso, Niger et Sénégal et remarquait l'importance de prendre en compte les facteurs contextuels vu l'existence de différents modèles de bilinguisme (BIE-UNESCO, 2017). Des expériences d'éducation bilingue intéressantes ont eu actuellement lieu au Niger et ailleurs en Afrique (Mallam Garba, 2004 ; Schneuwly et al., 2019 ; Benson, 2020). Il s'agit de les intensifier, de les multiplier et d'obtenir l'adhésion de toutes les parties prenantes de l'éducation.

Les approches interculturelles à l'école en particulier au Sahel central et au Niger peuvent contribuer à améliorer la scolarisation dans les régions affectées par les urgences et les conflits. Les attaques des mouvements terroristes ont vidé, détruit et fermé beaucoup d'écoles. De

plus, l'harmonie interethnique et interreligieuse qui a été pendant longtemps une des caractéristiques du Nigera été déstabilisée. D'où la nécessité de promouvoir l'éducation à la paix en l'ancrant dans les traditions culturelles locales.

Il nous paraît approprié de considérer les alliances interethniques développées notamment en Côte d'Ivoire comme une piste intéressante à exploiter au Niger. L'alliance ethnique implique une union entre deux ou plusieurs groupes ethniques. L'alliance est un lien sacré entre deux familles ou deux groupes ethniques, qui est fondé sur un traité assorti d'un ou plusieurs mariages et qui fait entrer des personnes et leur descendance dans la parenté réelle ou fictive d'une autre famille. Les alliances interethniques en Côte d'Ivoire ou « Toukpè » sont des pactes de non-agression signés entre les ancêtres de différentes ethnies du pays. Elles mettent un accent particulier sur les railleries et permettent de maintenir la paix et la cohésion sociale. Les alliances ethniques donnent occasion à des plaisanteries qui ont pour seul but l'autodérision puisque l'on doit accepter sans rancune le regard critique sur sa propre culture :

> « Les alliances interethniques reposent sur des mythes, des légendes ou des faits historiques. Ces alliances, qu'elles soient sujettes à sermon ou à plaisanterie, sont des pactes scellés autrefois entre des peuples, des groupes ethniques ou des familles à la suite de relations conflictuelles et qui se jurent de ne plus verser leur sang mutuellement. Ainsi, l'accent est mis sur les valeurs telles que la fraternité et la solidarité, valeurs susceptibles de créer entre les alliés des comportements de non-violence et de tolérance qui permettent de prévenir les conflits. Ce sont en fait des moyens de pacification et de maintien de l'équilibre de la société » (Insiata, 2013).

Au Sénégal par exemple, entre les Sérères et les Peuls, existe la pratique du cousinage à plaisanterie ou parenté à plaisanterie. Un Sérère et un Peul peuvent sans se connaitre se traiter affectueusement de tous

les noms d'oiseaux avec le sourire ; chacun assurant que l'autre est son « esclave ». Cette pratique sociale caractérisée par un humour corrosif, des moqueries entre membres d'ethnies différentes, constitue un rempart contre l'ethnocentrisme d'après plusieurs études d'anthropologues et sociologues.

Même si le système éducatif du Niger a d'autres priorités plus criantes que les approches interculturelles, telle que les infrastructures scolaires ou la formation des enseignants, nous estimons qu'il ne faut laisser les dimensions culturelles et linguistiques en dehors de la réforme future de l'éducation dans le pays. L'idée d'accueillir la diversité culturelle à l'école au Niger et ailleurs ne germe pas spontanément dans les esprits car on a plutôt tendance à aller vers ce qui nous ressemble. Les qualités de souplesse, de résilience, de créativité sont favorisées par la valorisation de la diversité culturelle à l'école nigérienne. Cette perspective est d'autant plus nécessaire que certaines régions du pays font face à des conflits multiples.

3. Education à la citoyenneté : consolider les ancrages africains

Afin de préparer les futures générations au Niger et ailleurs en Afrique à des sociétés pluralistes, il importe de renouveler les approches de l'éducation à la citoyenneté à l'école en privilégiant deux pistes : (1) dépasser l'éducation civique (2) opérationnaliser l'éducation à la citoyenneté mondiale en privilégiant l'apport de traditions africaines à ce concept international en construction.

La citoyenneté a été souvent abordée à l'école en Afrique sous la forme d'une initiation à l'éducation civique. Il s'agit la plupart du temps d'informer les élèves sur la constitution, le fonctionnement des institutions politiques et les droits et devoirs du citoyen. Le curriculum et la grille horaire dédient en général un espace pour l'éducation civique. Il nous paraît indispensable de sortir de cette perspective formaliste et

normative de la citoyenneté en abordant des thèmes plus en lien avec la vie quotidienne à l'école et dans la société. Ainsi, la participation des élèves à la gestion de la vie scolaire leur donnera l'occasion de s'exprimer et d'expérimenter des concepts et valeurs tels que la démocratie, l'alternance politique, les différences, les droits, les devoirs, le respect de l'environnement et le dialogue.

Par ailleurs, l'éducation à la L'éducation à la citoyenneté doit aborder au Niger doit aborder au Niger la problématique des identités multiples transformées par les technologies de l'information et la communication (TIC). Il s'agit de développer à l'école primaire et secondaire la capacité des élèves à se projeter dans une citoyenneté nationale plurielle, combinant diversité ethnique, religieuse, régionale et globale (Sagayar, 2020). En effet, les médias numériques jouent un rôle de plus en plus important dans nos sociétés en affectant la façon dans laquelle nous approchons non seulement notre vie personnelle mais aussi nos rapports avec les autres. L'utilisation consciente et informée des nouvelles technologies se rend encore plus urgente dans les contextes d'insécurité, comme au Niger, où sont présents des groupes extrémistes violents qui, à travers les réseaux et les médias sociaux peuvent attirer les jeunes citoyens. Il est pourtant essentiel de développer des stratégies éducatives d'appui à la prévention, comme par exemple

> « des activités de sensibilisation à la citoyenneté en matière de médias ou citoyenneté numérique, ou à une utilisation constructive d'Internet et des autres médias numériques, notamment en apprenant à identifier les messages néfastes et négatifs, et aussi à créer d'autres plates-formes et réseaux de dialogue et de compréhension mutuelle » (UNESCO, 2017, pp. 54-55).

L'éducation à la citoyenneté mondiale est également une piste intéressante à explorer (Akkari & Maleq, 2020). Ce concept figure sous

la forme de l'objectif 4 - cible 4.7de l'agenda international 2030 pour l'éducation :

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et des modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et la contribution de la culture au développement durable.

Selon l'UNESCO, l'éducation à la citoyenneté mondiale est une philosophie éducative selon laquelle

> « les élèves découvrent l'interdépendance et l'interconnexion du monde et de ses différents groupes de population. Ils apprennent à valoriser et à respecter la diversité et les différences, et acquièrent les compétences, les attitudes et les comportements qui leur permettront de contribuer à des sociétés diverses, et de s'y épanouir. Mais, avant tout, l'éducation à la citoyenneté mondiale invite à la solidarité active et à l'empathie avec tous les êtres humains, dans son pays et à l'extérieur des frontières nationales, ainsi qu'à l'action responsable et non violente axée vers le changement » (UNESCO, 2017, pp. 38-39).

En introduisant des principes fondamentaux communs à toutes les cultures et favorisant la prise de conscience de l'appartenance commune de tous les individus à l'humanité, l'éducation à la citoyenneté mondiale peut être intégrée dans des matières scolaires existantes. Ces principes, qui peuvent être formulés même différemment et introduits sous d'autres appellations comme « l'éducation pour une culture de la paix » ou « l'apprentissage du vivre ensemble », renforcent la résilience des enfants et des jeunes et favorisent un sentiment positif d'identité et d'appartenance. L'objectif est celui de promouvoir la liberté d'expression de tous les citoyens et leurs libertés fondamentales. Cela

implique de promouvoir des changements pédagogiques en adaptant une pédagogie transformationnelle aux contextes nationaux, en formant des formateurs et des enseignants et en impliquant la communauté, notamment les parents et les familles, dans ces changements socioculturels.

Il nous semble que l'Afrique dispose de certains atouts pour ancrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans sa propre histoire et ses traditions culturelles. Porteuse d'un message de respect, d'amour, de paix et de fraternité qui n'a cessé d'être défendu à travers les siècles, par exemple, la Charte du Mandén

> « donne des orientations sur la manière d'interagir avec d'autres cultures et d'autres sociétés de façon respectueuse et pacifique, illustrant ainsi des notions fondamentales de l'éducation à la citoyenneté mondiale, à savoir le respect de la diversité et la solidarité » (UNESCO, 2018, p.3).

Incluant les concepts de respect de la vie humaine, le droit à la vie, les principes d'égalité et de non-discrimination, les droits des femmes, la liberté individuelle, la justice, l'équité et la solidarité. La Charte a été transmise par tradition orale. Elle prône la paix sociale dans la diversité, le caractère inviolable de la vie humaine, ainsi que l'éducation, l'intégrité de la patrie, la sécurité alimentaire et la liberté d'expression.

Au cours de l'atelier international de renforcement des capacités intitulé « Promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale en Afrique de l'Ouest » organisé par l'UNESCO en 2015, et impliquant quinze pays de la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), il a été souligné qu'il n'existe pas de contradictions entre les concepts de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté mondiale. Les états membres ayant pris part à cet atelier ont été encouragés à sensibiliser les acteurs culturels et les médias sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, à renforcer les capacités des enseignants, des éducateurs du formel et non formel, et à former les décideurs et

gestionnaires, les proviseurs d'établissement scolaire, les rédacteurs de manuels et supports pédagogiques à l'éducation à la citoyenneté mondiale, à la paix et aux droits humains. Il a été aussi proposé de promouvoir le développement des plateformes d'e-learning pour favoriser une meilleure utilisation des TIC comme support pédagogique pour la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Une plus étroite coopération régionale et internationale dans ce domaine a été aussi encouragée afin de partager les bonnes pratiques et les innovations et d'encourager la participation des communautés (UNESCO, 2015).

En définitive, nous estimons que la réflexion sur la nécessaire contextualisation de l'idée de citoyenneté mondiale au Niger et en Afrique en général doit être effectuée dans le cadre d'une éducation aux valeurs africaines et éviter de transposer des problématiques étrangères au consensus social africain. En particulier, la promotion des droits des minorités sexuelles ou l'éducation à la sexualité doivent faire l'objet d'une adaptation au contexte nigérien si l'on veut pas prendre le risque d'avoir des effets contraires à ceux souhaités. Comme l'a souligné Pelizzari (2020), l'articulation entre éducation scolaire et droits humains doit se faire sur la base d'analyses socio-anthropologiques approfondies.

4. Défis éducatifs liés à l'usage des nouvelles technologies

En ce qui concerne l'utilisation croissante des nouvelles technologies, il est important de souligner le possible décalage que ces outils peuvent créer entre la morale transmise par Internet et la morale des sociétés africaines. Les valeurs transmises par ces technologies, qui reflètent des modèles venant d'ailleurs, peuvent en effet alimenter une distance entre ce qui est perçu comme modernité et les traditions culturelles et familiales des sociétés africaines. Les nouvelles technologies peuvent déstabiliser les liens familiaux et le rapport entre les jeunes qui entrent en contact direct avec tout ce qui potentiellement pourrait mettre en question l'ordre social et moral traditionnel. Il est

pourtant nécessaire de développer une conscience critique par rapport à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) surtout parmi les jeunes qui sont le plus exposés à ces instruments, et plus en généralement à la globalisation. Les institutions scolaires jouent un rôle principal dans l'éducation critique aux nouvelles technologies et peuvent offrir une orientation importante pour les jeunes en ces temps incertains.

L'introduction des nouvelles technologies pourrait contribuer à l'évolution des systèmes d'éducation en offrant des solutions pour reconsidérer le rôle de l'éducation traditionnelle, une innovation qui se fait de plus en plus nécessaire et pressante. Pendant longtemps, les écoles ont été les endroits prioritaires où l'on pouvait acquérir les connaissances disponibles et nécessaires pour toute la vie professionnelle et sociale. Néanmoins, la rapidité du développement des technologies numériques rend plus difficile pour les établissements scolaires de rester informés des dernières connaissances et de garder le monopole de transmissions des savoirs.

Les technologies sont souvent considérées comme un instrument permettant de développer l'éducation à plus grande échelle et comme une solution au problème de l'éducation de masse. La difficulté, toutefois, ne se situe ni dans le nombre ni dans la nouveauté des instruments dont disposent les écoles. L'important est la manière dont on utilise ces outils et l'objectif qu'on leur assigne. À cet égard, il est nécessaire que les enseignants soient formés pour adapter leur travail aux compétences du XXIe siècle, et que leur formation ne se limite pas essentiellement à une formation technique et pédagogique à l'utilisation de nouveaux outils. Il est important de développer des pédagogies innovatrices permettant aux enseignants de réinventer leur rôle d'éducateur.

En même temps, il est important de souligner que la diffusion des TIC pose des problèmes de gouvernance liés aux questions d'équité et

d'inclusion. Il a été démontré qu'au cours de la pandémie Covid-19, les populations les plus marginalisées ont été les plus affectées par la fermeture des écoles à cause de la difficulté, ou de l'impossibilité, de bénéficier de l'enseignement à distance (UNICEF, 2020). Le manque d'accès à une connexion Internet, à l'électricité, l'absence d'outils digitaux et la précarité des familles vivant dans les contextes défavorisés ont effectivement aggravé les inégalités scolaires. Dans ce contexte, la pandémie a révélé et amplifié de nombreuses inégalités existantes entre familles, entre élèves ou étudiants, entre enseignants, entre établissements, entre le privé et le public, entre systèmes d'enseignement. Ces inégalités s'articulent selon le statut socioéconomique des familles, le genre, le statut migratoire, l'âge ou le lieu de résidence des scolarisés (milieux urbains ou ruraux ou régions défavorisées) et des étudiant-e-s, mais aussi en fonction de l'état des infrastructures (présence d'électricité, d'Internet…) et de développement des systèmes d'enseignement (Igodoe & Lange, à paraître).

5. Conclusion : articulation entre influences internationales et une éducation afro-centrée

L'éducation en Afrique a été ouverte aux influences internationales aussi bien durant la colonisation qu'après les indépendances. Cette ouverture est utile et permet une insertion du continent dans les tendances mondiales. Toutefois, il nous semble évident que cette ouverture s'est faite au détriment d'un enracinement culturel de l'éducation dans les traditions et les cultures africaines.

Ce chapitre a illustré comment, malgré les progrès dans les textes normatifs et légaux internationaux, il y a encore un fossé énorme entre les engagements des Etats en faveur des droits de l'enfant en Afrique et les réalités du terrain. Le travail des enfants a été combattu depuis longtemps dans les instances internationales, mais reste encore un problème dans plusieurs sociétés africaines marquées par la persistance

de la pauvreté à grande échelle. L'égalité fille-garçon promue à niveau international reste très superficielle et n'arrive pas à avoir un impact effectif sur les politiques publiques dans ces contextes. Bien qu'il y ait eu des progrès dans la réduction des mariages précoces et de l'excision, cette tendance est encore enracinée dans les identités culturelles de certaines populations, avec des effets adverses sur la santé psychologique et physique de millions de jeunes filles.

Il a été aussi souligné que, afin de préparer les futures générations au Niger et ailleurs en Afrique à des sociétés pluralistes, la promotion de l'éducation interculturelle et les approches de l'éducation à la citoyenneté (globale) revêtent une importance majeure. Cela se rend encore plus important en considération des défis posés par la situation d'urgence dans laquelle vivent les populations de cette région. Les nouvelles technologies peuvent jouer un rôle majeur dans la promotion de sociétés ouvertes et démocratiques, mais posent en même temps des questions cruciales en termes d'inclusion et d'influence des mœurs étrangers dans ces contextes. L'éducation de qualité est un moyen indispensable pour favoriser un changement en vue de la construction de sociétés inclusives et pacifiques. Dans ce but, il est nécessaire que les enseignants puissent avoir accès à des contenus et à des méthodologies qui puissent les aider dans le développement de compétences utiles pour favoriser ces changements.

Ce chapitre qui fait partie d'un manuel pédagogique peut offrir un outil pratique de conscientisation qui, en dernier lieu, vise à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation au Niger. Il s'agit d'un instrument qui sera disponible en quatre langues et qui peut être utilisé par les formateurs d'enseignants et par les mêmes enseignants impliqués dans différentes régions et qui peut leur permettant de transférer et réadapter le contenu ici exposé aux exigences locales. Il s'agit d'un instrument de formation continue pour les enseignants qui peuvent ainsi s'approcher à des questions cruciales afin de contribuer à l'amélioration

du système éducatif sur la base des nécessités et savoirs pertinents à leurs propres contextes. La participation des élèves des enseignants et des parents à une école et une société qui apprend (Bougma et al., 2021) est une condition nécessaire sur le chemin de l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique.

Références

Abebe, T., &Bessell, S. (2011). Dominant discourses, debates and silences on child labour in Africa and Asia. Third world quarterly, 32(4), 765-786.

Adepoju, A. (Ed.). (1993). The Impact of Structural Adjustment on the Population of Africa: the implications for education, health, & employment. London: James Currey.

Akkari, A., & Maleq, K. (2020). Global citizenship education: Critical and international perspectives. Cham: Springer.

Akkari, A. & Sagayar, M.M. (2021). L'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest : Contexte, solutions expérimentées et alternatives possibles. Eduform Afrique Magazine, Edition I, Février 2021.

Aman, R. (2017). Decolonising Intercultural Education: Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue. New York: Routledge.

Benson, C. (2020). An innovative 'simultaneous' bilingual approach in Senegal: promoting interlinguistic transfer while contributing to policy change. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1-18.

BIE-UNESCO. (2017). Teaching and learning to read in a multilingual context: Ways forward for three sub-Saharan

African countries (Burkina Faso, Niger, Senegal). Genève: BIE-UNESCO.

BIT. (2002). Un avenir sans travail des enfants. Genève. BIT.

Bougma, M,. Dalbera, C., Gandolfi, S., Meyer-Bisch, P. & Ouedraogo, G. (Eds.). (2021). Participer à une société qui apprend Manuel méthodologique pour observer les réalisations du droit à l'éducation en tant que droit culturel Geneva: Globethics.net & Fondazione Vittorino Chizzoloni.

Hyden, G. (2017). The decentralization experience in Africa: beyond donor-driven approaches. Africa Review, 9(1), 98-114.

Igodoe, A. & Lange, M.-F. L'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans l'espace francophone. L'éducation en débats : analyse comparé. Preprint.

Insiata, G. (2013). Les notions du vivre-ensemble dans les manuels scolaires de l'enseignement de base en Côte d'Ivoire et leurs perceptions par les acteurs. McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill, 48(1), 115-129.

Kola, É. (2017). Idéologie des droits de l'enfant et réalité en Afrique subsaharienne, quels paradigmes mobilisateurs ?. Éthique en éducation et en formation: les Dossiers du GREE, (3), 69-83.

Mallam Garba, M. (2004). Education bilingue au Niger: entre convivialité et conflits linguistiques. Penser la Francophonie, Concepts, actions et outils linguistiques, Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue, 455-471.

MCAPLN. (2010). Document cadre de mise en œuvre de la stratégie du "faire-faire" au Bénin. Porto Novo : Ministère de la

Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

Moody, R. K. (2020). Women human rights defender's fight against female genital mutilation and child marriages in Africa. Cities & Health, 1-6.

Pelizzari, E. (2020). (Ed.). Education scolaire, droits humains, laïcité : quelle place pour la jeunesse en Afrique de l'Ouest ? Analyses socio-anthropologiques à partir du cas du Mali. Paris : Harmattan.

Sagayar, M. M. (2020). Citizenship Education in Niger: Challenges and Perspectives. In Global Citizenship Education (pp. 89-98). Springer, Cham

Schneuwly, B., Daghé, S. A., Leopoldoff, I., Cordeiro, G. S., Thévenaz-Christen, T., &Toulou, S. (2019). Teaching and Learning to Read and Write in a Multilingual Context: Burkina Faso, Niger, and Senegal. In Improving Early Literacy Outcomes (pp. 229-243). Brill Sense.

Stromquist, N. P., Klees, S. J., & Lin, J. (Eds.). (2017). Women teachers in Africa: Challenges and possibilities. Taylor & Francis.

Thomson, M., Kentikelenis, A., & Stubbs, T. (2017). Structural adjustment programmes adversely affect vulnerable populations: a systematic-narrative review of their effect on child and maternal health. Public Health Reviews, 38(1), 13.

UNESCO. (2015). Promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale en Afrique de l'Ouest. Atelier international de renforcement de capacités des pays de la CEDEAO. 7 –9 Juillet 2015. Dakar : Bureau régional de l'UNESCO à Dakar.

UNESCO. (2017). La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation : Guide à l'intention des décideurs politiques. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2018). Education pour la citoyenneté mondiale : pour une approche locale. Paris. UNESCO.

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries. New York. UNICEF.

2

LES POTENTIALITÉS PÉDAGOGIQUES DU CORAN

Bouba Adamou[5]

Résumé

Ce chapitre a pour but de susciter une réflexion sur le système d'enseignement coranique afin d'en faire une source de pertinence et de qualité pour les écoles étatiques actuelles en contexte nigérien. Pour ce faire l'éducation coranique est ici analysée à travers ses différentes modalités et les mutations qu'elle a subies au fil du temps dans ledit contexte. La réflexion se focalise sur le Coran en tant qu'outil pédagogique, didactique et linguistique. Elle porte aussi sur l'apport de diverses sciences coraniques dans le développement intellectuel des apprenants avant de proposer des exercices pratiques que les enseignants et leurs formateurs peuvent exploiter dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de disciplines scolaires. Mots clés : Coran, apport pédagogique et didactique, école, Niger.

[5] Titulaire d'un doctorat en psychologie du développement et de l'éducation, Bouba Adamou est enseignant-chercheur à l'Université de Tahoua (Niger), où intervient dans la formation des professionnels scolaires et l'innovation pédagogique.

Introduction

Au Niger l'école coranique renferme un vaste patrimoine culturel partagé par toutes les couches sociales depuis plusieurs siècles. S'en inspirer est synonyme de concilier l'école et les pratiques culturelles des populations qu'elle est censée servir. C'est aussi (re)mettre l'enfant nigérien dans ses droits à la performance scolaire par le recours prioritaire à des savoirs endogènes qui lui sont déjà familiers. Ce qui contribuera à protéger des milliers de jeunes contre les méfaits de l'illettrisme et de l'échec scolaire[6]. Partant de ce postulat, le présent chapitre poursuit quatre objectifs spécifiques à savoir : 1) relever les techniques et les stratégies pédagogiques utilisées dans l'enseignement coranique au Niger ; 2) identifier les principaux documents exploités par les enseignants coraniques ; 3) analyser le fonctionnement didactique des écoles coraniques et les tentatives de modernisation qu'elles ont subies ces dernières décennies ; 4) exposer des pistes possibles de capitalisation des méthodes de l'enseignement coranique au profit des écoles officielles.

Pour atteindre ces objectifs, l'étude analyse d'abord les modalités de l'enseignement coranique et l'évolution qu'elles ont connues en contexte nigérien. Ensuite elle traite des fonctions pédagogiques et didactiques de cet enseignement. Enfin, le chapitre essaie de relever des règles pédagogiques coraniques et propose des exercices pratiques que l'on peut exploiter dans l'enseignement des disciplines scolaires

1.Les modalités de l'enseignement coranique au Niger

En dehors des écoles franco arabes qui émanent de l'Etat, on distingue au Niger diverses formes d'enseignement du Coran que l'on

[6]Ces chiffres sont tellement élevés que les acteurs se montrent très satisfaits quand les taux de réussite aux examens nationaux comme le baccalauréat ou le BEPC atteignent 30%, c'est-à-dire 70% d'échec !

peut classer en deux catégories principales : les formes traditionnelles et les formes plus ou moins modernes. Les premières datent de plusieurs siècles et ont été transmises de génération en génération au gré des circonstances socio politiques ou des voyages des enseignants et étudiants de sciences islamiques dans l'espace nigérien. La seconde catégorie comporte les nouveaux visages qu'a pris l'enseignement coranique depuis la fin de la période coloniale ayant déclenché des changements sociétaux profonds. Sous l'effet de cet impact et de celui de la transformation actuelle des modes de vie, les formes traditionnelles d'enseignement du Coran ont parfois connu des modifications importantes. Les mutations portent cependant des marques du passé.

1.1 Les profondeurs de l'histoire

La question de l'enseignement du Coran au Niger remonte à des temps lointains si nous considérons que l'étude de ce dernier va de pair avec le processus d'islamisation des populations de l'espace nigérien (Hamani, 2007)[7]. La naissance de célèbres universités comme celle de Sankoréà Tombouctou (Mali actuel), de plusieurs centres d'enseignement islamiques tel que celui d'Agadez (centre Niger) ou encore, tout récemment, celui de Say (Ouest du Niger), constituent également des traces vivantes de la présence des études coraniques en Afrique occidentale. Outre les deux « târikh[8]» faisant aujourd'hui autorité chez les historiens de cette partie de l'Afrique, l'épître d'Al-Maghîlî intitulé Les sept réponses aux questions de l'Askia, montre à quel point la référence au texte et aux enseignements coraniques étaient

[7] Cette source confirme, au moyen d'autres références historiques, la précocité du contact de l'espace nigérien avec l'Islam en l'occurrence le séjourdu compagnon du Prophète(PSL) OqbahIbn Nafi' en personne dans le Kawar nigérien dès l'an 666(Après J.C.) soit 34 ans seulement après la mort du Prophète.

[8]Tarikh es-soudân et Tarikhelfitach (voir corpus à la fin).

très familiers chez les gouvernants et les peuples de l'espace nigérien depuis plusieurs siècles.

L'enseignement coranique nigérien a donné naissance à une véritable philosophie propre à ce contexte. Cette philosophie se révèle essentiellement par le mode d'appropriation-diffusion des savoirs tirés du Coran. La dynamique de l'enseignement de ce livre comporte ainsi divers éléments caractéristiques à savoir :

- Le recrutement d'un élève peut être décidé par les parents (cas des mineurs) ou par l'apprenant lui-même (cas de certains adolescents et des personnes adultes) ;
- Les horaires d'apprentissage sont relativement souples et concernent, en général, les premières puis les dernières heures de la journée (à partir de 5h, puis de 20h). Les moments de révisions individuelles, d'exercices supplémentaires ou de remédiations varient selon les possibilités des acteurs ;
- La langue d'enseignement est presque toujours celle de la communauté d'appartenance des acteurs, quel que soit le niveau des concernés ;
- L'enseignement du Coran est ouvert à tous les membres de la société et chacun peut contribuer à en supporter le coût selon ses capacités ;
- Durant les saisons sèches correspondant à des temps morts, du point de vue des activités économiques dominantes, les élèves peuvent voyager en compagnie du maitre coranique avec l'accord de leurs parents pour mieux se consacrer aux études ;
- Le mode d'enseignement et d'apprentissage du Coran ne déconnecte pas forcément l'enseignant et l'apprenant des activités de production économique ;
- À l'intérieur du cursus, la progression est individuelle. Le maitre fait passer chaque apprenant à la séquence suivante dès que

l'élève maitrise suffisamment la précédente ; la fidélité de la restitution est de mise à tous les niveaux ;

- Les personnes ayant acquis le savoir coranique sont reconnues comme étant des références dans la société. Il est attendu qu'elles incarnent la sagesse en toute circonstance, au nom des valeurs qu'elles ont apprises dans le Livre Saint ;
- Les connaissances acquises sont réinvesties au service de l'apprenant et de la communauté toute entière ; ce qui les rend moins théoriques et leur assure une protection collective qui les pérennise ;
- La circulation du savoir, donc celle des savants, des élèves et des documents est libre dans toute la communauté.

Au Niger, ce sont les méthodes et enseignements de l'école malikite qui constituent l'approche la plus répandue, même si les d'autres courants coexistent avec elle.

La forme traditionnelle d'enseignement du Coran est connue sous le nom de Dudal (foyer éducatif) dont le fonctionnement pose de nos jours beaucoup de questions (Meunier, dir., 2009). Déjà, à l'époque coloniale, l'administration y voyait (et de bonne guerre), un système difficilement compatible avec ses objectifs à elle. Seulement, tenant compte des problèmes que la suppression de l'école coranique pourrait engendrer et la réticence des populations à inscrire les enfants à « l'école du blanc », le colonisateur créa à partir de 1947 un système « consensuel » appelé Medersa ou école franco arabe dans le but de gagner la confiance desdites populations. En effet, la Médersa dispense des cours en français et en Arabe avec une certaine dose de sciences purement coraniques à côté des savoirs profanes dispensés dans les deux langues. L'école coranique traditionnelle a cependant continué à exister car cela concorde quelque peu avec certains intérêts du colonisateur qui y voit aussi un mal nécessaire pouvant faciliter le repérage et la surveillance des leaders locaux lettrés.

La scène éducative nigérienne compte, avec la création des Médersa, trois catégories d'écoles qui sont par ordre d'ancienneté : coranique, française et franco arabe. Les deux dernières, avec la bénédiction de l'élite politique, ont progressivement confiné la première dans une place marginale. Malgré cela l'école coranique traditionnelle suscite encore l'intérêt des populations grâce à son enracinement profond dans la culture des populations qui s'identifient généralement aux valeurs de l'Islam.

1.2 L'école coranique : entre traditions et modernités

Au vingtième siècle l'enseignement du Coran a été simultanément assuré dans les anciennes formes éducatives appelées écoles coraniques et la nouvelle forme nommée Medersa. Seule cette dernière bénéficie d'une prise en charge par l'Etat puisque l'école strictement coranique est léguée au rang d'informel en dépit de son omniprésence dans la société.

Cela créé une distance psychologique entre les réalités locales et les contenus scolaires. Ce qui fait dire à Coulibaly (2010) que l'école « moderne » nigérienne est un système « périphérique », c'est-à-dire qu'elle ne tire ni sa force ni sa légitimité des réalités socio culturelles des populations qu'elle prétend servir.

Dans la même logique, Sow (2020) regrette que jusqu'à l'heure actuelle, la majorité des parents d'élèves n'ont aucune idée de ce que l'école moderne enseigne à leurs enfants, à plus forte raison envisager une quelconque participation dans l'appréciation des programmes scolaires. D'après elle (ibid), on assiste à un déphasage total entre les milieux devant identifier, ensemble, la pertinence des savoirs enseignés : le milieu instituant (la société) et le milieu institué (l'école). Or, toute distance séparant la culture scolaire de celle des élèves va limiter leur désirabilité à l'égard de celle-ci (Meunier, Dir., 2009). Ce qui ne joue guère en faveur de l'enfant qui se retrouve tiraillé entre deux mondes tenant un dialogue de sourds ; celui de la société qui lui a déjà transmis sa façon d'interagir avec le monde et celui d'une école qui le soumet

sans transition à des règles dont il ne connait ni la signification, ni l'intérêt.

Au niveau de l'enseignement coranique, on constate que celui-ci a connu des mutations plus ou moins profondes qu'il s'agisse de la Medersa ou de l'école coranique traditionnelle précoloniale (conf. Mahamane Mahaboubou, 2017). Mais les mutations ont plus concerné le second cas. C'est ainsi qu'on distingue des changements notables : dans l'organisation des infra/structures et de leur fonctionnement, du rythme scolaire, des disciplines enseignées, du mode de rémunération des enseignants, du mode d'avancement et de découpage des niveaux d'études, de la façon de s'ouvrir au reste du système éducatif, etc. L'essentiel de ces réformes provient des communautés locales. Il arrive aussi qu'elles proviennent de l'Etat ou des ONG à titre expérimental. Mais les espoirs suscités par les différentes expérimentations se sont vite envolés par manque de politiques de pérennisation comme le dit bien Mahaboubou (ibid).

Entre temps, les milliers d'écoles coraniques non touchées par les tentatives de modernisation continuent à drainer des foules d'apprenants. Leur évolution est inspirée par des initiatives privées. Le tableau suivant donne une idée des mutations que l'on observe dans la structuration et le fonctionnement de ces écoles.

Tableau 1 : exemples de mutations subies par les écoles coraniques informelles au Niger

Dimensions	Anciennes formules	Nouvelles formules
Provenance du corps enseignant	Anciens élèves écoles coraniques informelles	Anciens élèves écoles coraniques informelles ou modernes
Cursus centré sur	Des supports didactiques largement vulgarisés : Coran, livres de	Des découpages correspondant aux cycles des écoles

	jurisprudences d'auteurs précis, etc.	modernes : primaire, secondaire, supérieur.
Infrastructures	Précaires (paillotes, tiges, ombres des arbres, etc.)	Matériaux de plus en plus définitifs (tôles, béton, etc.)
Délivrance de diplôme	Rare (tradition à dominance orale)	Toujours
Espace de valorisation des compétences acquises	Dans l'informel seulement	Dans le système étatique et dans l'informel
Temps d'étude	Relativement flexible et déterminé par l'équilibre demande-offre	Peu flexible
Mode d'avancement dans les apprentissages	Individuel	En groupe (par cohortes)
Supports didactiques	Standards, fixés à l'avance et étudiés de façon linéaire selon les niveaux et les objectifs.	Diversifiés, à identifier selon les niveaux et les objectifs
Apprentissages de base centrés sur :	Lecture et mémorisation du Coran	Lecture et mémorisation du Coran, plus d'autres matières.
Langues d'enseignement	Langues locales seulement	Langues locales et arabe

La langue arabe devient objet d'enseignement	Uniquement aux niveaux avancés (fin de lecture Coran)	À tous les niveaux
Contenus des programmes	Strictement religieux	Mixtes : religieux et profanes
Possibilités de rejoindre le système étatique	Difficile	Facile

Les changements intervenus dans la vie des écoles coraniques procèdent d'un lot d'adaptations multiformes prenant leur source dans des initiatives de parents d'élèves, de fondateurs d'écoles ou de l'Etat (Meunier, 1995). Ces changements vont de la transformation des infra/structures à celle des méthodes d'enseignement. Ils touchent aussi le choix des supports didactiques et les liens possibles avec l'insertion socioprofessionnelle dans le tissu économique moderne. Quelle que soit l'intensité des mutations subies par l'enseignement coranique, celui-ci semble garder les mêmes fonctions que celles qu'il avait dans la société traditionnelle : des fonctions de socialisation, de spiritualité, de construction des identités individuelles et collectives, etc. Les mutations reconfigurent pourtant le paysage du système éducatif du Niger.

Tableau 2 : lecture du paysage éducatif nigérien selon la conformité aux programmes officiels et à la place des enseignements de type coranique.

Type d'école	Conformité aux programmes officiels	Proportion des enseignements coraniques dans le programme
Francophones étatiques	Oui	Nulle

Francophones privées	Oui	Faible
Franco arabes	Oui	Moyen
Coraniques améliorées par les ONG ou l'Etat	Oui	Forte
Coraniques améliorées par des initiatives privées	Non	Forte
Coraniques traditionnelles	Non	Très forte

Ce tableau montre que l'enseignement du Coran est une caractéristique présente dans tous les types d'école sauf la francophone (pure), c'est-à-dire celle sur laquelle l'Etat mise le plus. Même dans ce cas, les écoles francophones privées initient parfois des cours coraniques pour satisfaire la demande parentale. Le nombre d'écoles intégrant des études arabo-religieuses connait ainsi une croissance notamment dans les écoles privées parce que ce type est très apprécié par les populations qui expriment ainsi leur attachement à une école moderne pouvant prendre en compte à la fois de l'éducation temporelle et religieuse des enfants. A défaut, les familles inscrivent les enfants dans des écoles coraniques à portée de main au sein de leurs quartiers pendant les temps non occupés par l'école moderne.

Il arrive que les enfants aillent plutôt à l'école coranique en début de matinée avant de venir à « l'école du blanc ». Il faut certainement comprendre dans cette attitude que la véritable demande éducative nigérienne invite les concepteurs dudit système à dépasser ces approches dichotomiques aux issues stériles : Etat-tradition, modernité-religion.

Ces oppositions conduisent parfois les choix étatiques à rentrer en déphasage avec les préférences des populations qu'il est appelé à servir. Ce qui relève d'un paradoxe que le gouvernement a tenté de réduire dans le Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF, 2014-2024) qui prévoit que :

> « La première phase du programme permettra de faire l'évaluation de l'expérimentation portant sur les écoles coraniques rénovées et d'étudier les conditions de sa généralisation » p. 16. Le PSEF (ibidem) fonde l'espoir que « ces écoles peuvent constituer une alternative pour les enfants qui n'ont pas accès à l'école en raison des réticences des familles ».

Au niveau de chaque modèle d'enseignement où le Coran est accepté, il joue divers rôles.

2.Le Coran comme outil pédagogique et didactique

L'histoire de l'enseignement du Coran montre que celui-ci a connu deux modes de transmission au fil du temps : le mode oral où les élèves mémorisent le texte coranique sous la supervision d'un enseignant, et le mode écrit où le texte est soit manuscrit soit imprimé (Godin, 2013). Pour que l'éducation coranique atteigne ses objectifs, les enseignants recourent à des stratégies pédagogiques et didactiques diversifiées.

2.1 Les fonctions pédagogiques du livre

Le Coran traite de plusieurs thématiques au sein desquelles les arcanes de la croyance musulmane occupent une place centrale. Il s'agit des cinq piliers de l'Islam, des six piliers de la Foi et du pilier unique de l'Excellence dans le culte que le croyant rend à Dieu. Dans une démarche de synthèse, on peut dire avec Qardâwi (2006) que le système islamique peut se résumer à quatre dimensions que sont le dogme (Aqîdah), le culte (Ibâdât), le social (Muamalât) et la Législation

(Charîa). Ces dimensions mettent en jeu deux types de relations que sont celles que le croyant entretient avec Dieu (dogme et culte notamment) et celles qu'il a avec les Hommes (dimension sociale). L'hadith sur le bon voisinage (Voir les Quarante Hadiths de Nawawy) montre que la deuxième dimension sert d'indicateur à la présence et à la qualité de la première.

En tant que fondements de cette logique, plusieurs dispositions coraniques viennent enseigner à l'Homme la nature de la vie selon la conception de l'Islam, l'origine de son être, sa condition ici-bas et à l'au-delà. Ainsi, présentent-ils l'exemple de peuples qui se sont conduits conformément aux enseignements divins et le bonheur qui s'en est suivi ; puis celui de gens ayant choisi de lui désobéir et les malheurs qui les frappèrent. Des métaphores et d'autres styles discursifs servent l'argumentation sur chaque sujet abordé. Les contenus sont régulièrement mobilisés par les enseignants des sciences coraniques dans le cadre de l'éducation et de la formation des membres de leurs sociétés respectives. Le contexte nigérien ne fait pas exception à cette règle.

Dans le même but, l'enseignant est appelé à donner à ses élèves des manières d'être, il les renvoie à des sources, à des faits actuels ou passés se trouvant dans le texte coranique. Tous ces outils constituent des stratégies pour façonner l'Homme (Aldjazâiry, 2011) en s'inspirant notamment du modèle prophétique communément connu sous le nom de Sunna qui consiste aux actes, approbations et dires du Prophète (PSL) de l'islam. Ce dernier a appris, pendant les 23 ans qu'a duré la révélation coranique, l'éthique de l'existence se traduisant par un certain nombre de valeurs déterminant à leur tour la vie des croyants et leur rapport au monde. Ce qui fonde la naissance et la consolidation des règles juridiques, morales et sociales que nous observons aujourd'hui chez ses adeptes. Pour bien comprendre les contours de l'éducation que le Coran donna au Prophète (PSL) il faut se pencher sur celle-ci sans perdre de

vue la pédagogie avec laquelle elle a été conduite et la nature des thèmes abordés.

Du point de vue des stratégies « pédagogiques », le Coran relate la manière dont son contenu fut révélé et présente le motif qui sous-tend cette façon de faire :

> « (Nous avons fait descendre) un Coran que Nous avons fragmenté, pour que tu le lises lentement aux gens. Et Nous l'avons fait descendre graduellement. » (17 : 106)[9] ; « … Pourquoi n'a-t-on pas fait descendre sur lui le Coran en une seule fois ? Nous l'avons révélé ainsi pour raffermir ton cœur. Et Nous l'avons récité soigneusement. …..» (25 : 32- 33).

Les circonstances de la révélation (telles que consignées par les commentateurs de la Sourate 96 notamment) informent que le premier contact entre l'ange Gabriel (jouant ici le rôle d'enseignant) et le Prophète (PSL) fut un moment très éprouvant pour ce dernier. L'acquisition des cinq premiers versets de la Sourate 96 se fit après un temps marqué par la difficulté. En paraphrasant les spécialistes du commentaire du Coran (confère corpus indicatif ici-bas) ayant analysé cet évènement marquant le début de la révélation coranique, on peut relever deux règles pédagogiques importantes : 1) nul ne peut acquérir la science sans souffrir, sans consentir des sacrifices, des efforts ; 2) pour qu'un apprentissage soit efficace, il faut avoir un maitre qui en guide les pas.

Comme indiqué dans le verset 106 de la sourate 17, le Coran descendit par fragments isolés afin de permettre au Prophète (PSL) d'assimiler de façon optimale le message que lui enseigne l'ange. Et il lui fut interdit de se précipiter pour réciter les passages reçus, l'auteur du

[9] Le premier chiffre correspond au chapitre (Sourate) coranique, le second au verset.

message se déclarant garant de la qualité de l'apprentissage en cours (Coran, 75 : 16-18).

Il existe là aussi deux leçons d'ordre pédagogique relatives à la responsabilité de l'enseignant (ou du système d'éducation) : faire apprendre en suivant un rythme adapté, et prendre des dispositions pour protéger le processus d'acquisition des connaissances. Si, pour une raison quelconque, l'élève adopte une attitude pouvant nuire à la qualité de l'apprentissage, il convient d'en repérer l'origine et d'y remédier, en traitant le problème à sa source. Dans le cas d'une perturbation provenant de la crainte d'être abandonné face à l'objet à assimiler, il s'agit de le rassurer sur les conditions mobilisées pour guider ses pas vers la réussite. La mise en confiance est ainsi essentielle dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Le texte coranique affirme n'avoir rien omis comme thème (6 :38). Pour éduquer les humains, il les invite à réfléchir sur tout, en particulier sur les dualités comme l'infiniment grand (cosmos) et l'infiniment petit, le visible et l'invisible, l'absolu et le relatif, le durable et l'éphémère, etc. Il les invite aussi à réfléchir sur ce qu'il y a en eux-mêmes, sur leurs propres personnes. Pour ce deuxième type de réflexion, le Coran offre aux lecteurs des outils comme l'origine commune de l'humanité avant de continuer sur l'explication des différences culturelles et physionomiques qui nous caractérisent. Le texte coranique souligne que ces différences ne sont nullement un critère de supériorité ou d'élection mais plutôt de simples dissemblances superficielles permettant d'identifier son prochain.

Les différences de couleur, d'origine géographique ou ethnique, dont les mauvaises interprétations ont souvent fait souffrir l'humanité, ne peuvent donc en aucun cas servir de base pour nos attitudes. C'est fort de cet esprit provenant de la « pédagogie du Coran » que le Prophète (PSL) a réussi à former, dès les premières heures de l'Islam, une communauté composée de toutes les origines sociales et raciales. Ainsi,

note-t-on parmi ses plus grands compagnons Souhayb le romain c'est-à-dire un blanc, Bilâl le captif éthiopien autrement dit un noir de condition modeste, Salmân le prince perse, et des milliers d'autres compagnons arabes et non arabes.

L'éthique coranique va cependant au-delà de ces considérations en indiquant les qualités humaines que chacun doit cultiver. Par exemple, le chapitre 23 (versets 2-11) enseigne aux croyants six qualités fondamentales pour atteindre la réussite terrestre et céleste : l'humilité dans la prière (Salât), éviter les futilités, donner la zakat, être chaste, honorer les engagements/dépôts, préserver la prière. Le 25^{ième} chapitre (versets 63-74) revient sur certaines de ces qualités tout en y rajoutant d'autres.

Encadré 1 : comme le lecteur peut le constater, les questions abordées dans cette partie ne constituent qu'une infime partie du volume des enseignements coraniques. On peut pourtant en tirer déjà plusieurs principes et leçons pédagogiques utiles pour la société. Il s'agit essentiellement de l'auto présentation du Coran qui rappelle, par exemple, aux concepteurs de programmes éducatifs l'importance de décliner la nature et les fonctions des programmes éducatifs. Ces programmes doivent être exhaustifs, être capables de clarifier certaines énigmes pour que l'apprenant connaisse le sens de son enrôlement, ce qu'on attend de lui, ce qui lui est garanti et bien d'autres informations. De ce point de vue, les styles d'enseignement efficaces sont ceux qui présentent explicitement leur message et offrent aux apprenants une vue globale sur le monde.

Le Coran s'auto présente comme un guide pour l'Homme (Sourate 2, verset 201). Ainsi, ce sont des centaines de versets qui sont consacrés aux vertus indispensables au bonheur humain. L'identité terrienne est de ce fait définie comme un statut ayant pour mission d'adorer Dieu en évitant toute corruption sur terre. Mais cela n'est possible que si les humains s'imprègnent de savoir. C'est pourquoi les savants sont invités

à avertir leurs peuples sur ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. Et le mérite du savoir et du savant sont soulignés dans plusieurs passages car ceux qui savent et ceux qui ne savent pas ne sont point égaux (Coran, 39 :9). Pour la même raison, les sentences prophétiques affirment que la quête du savoir est une obligation incombant à tout(e) musulman(e). Le Prophète affirme aussi que la quête de la science doit se faire du berceau à la tombe, c'est-à-dire tout au long de la vie.

2.2 Les fonctions didactiques du Coran

Les fonctions didactiques du Coran résident à plusieurs niveaux. Ce livre est utilisé comme support lors de son propre enseignement mais aussi à travers l'enseignement d'autres sciences islamiques auxquelles il sert de source, de fondement et de renfort. C'est pourquoi les expressions « école coranique » et « école islamique » tendent à se superposer et renvoyer à une même signification. En effet, l'on ne peut envisager une éducation islamique sans Coran et, toute éducation coranique revient à enseigner l'Islam tout entier.

Sur le plan juridique par exemple, le Coran est reconnu comme première source de législation de la religion musulmane (Ramadan,1999). A ce titre, il sert de support didactique pour l'enseignement du droit et pour la construction des arguments sur toutes les questions. Les juristes y puisent des versets et dispositions servant de preuves pour ou contre une situation donnée. Dans la conception coranique, cette pratique reste valable même s'il ne s'agit pas de divergence. Il est aussi un espace d'exercices d'ordre (méta)cognitif comme la méditation, la mémorisation, le calcul, l'art oratoire, etc. A travers son rôle de support didactique, le Coran devient aussi dans l'interaction élève-enseignant un espace de mobilisation de compétences complexes favorisées par d'autres sciences.

2.3. L'apport des autres sciences coraniques

L'expression « étudier le Coran » renferme plusieurs significations allant de l'initiation à la lecture de ce livre jusqu'au niveau le plus élevé dans l'une ou l'autre des sciences coraniques. En dehors de la lecture, il y a donc à considérer l'art de la psalmodie (tajwîd) qui lui sert de perfectionnement au sens du respect strict des règles de ladite lecture. Il existe ensuite, le tafsir qui fait appel à l'étude des circonstances de la révélation de chaque passage coranique. Ce qui aide les élèves à comprendre le texte et à éviter certaines erreurs mises « hors-jeux » par le contexte de la révélation. Celui- ci reste lié à l'identification du site de révélation (Médine ou Mecque). A cela s'ajoute l'étude des liens entre les différents versets d'un même thème surtout quand un verset modifie une disposition se trouvant dans un autre : la science de l'abrogation. Parallèlement à l'une ou l'autre de ces sciences, les élèves coraniques traditionnels sont initiés à la langue arabe. Mais de nos jours, l'apprentissage de cette langue débute dès la première année dans certaines écoles.

A côté de ces considérations propres au contenu ou au fond, l'élève aura déjà été habitué à se repérer dans le texte coranique au moyen de ses subdivisions connues par le découpage en 114 chapitres ou celles en 60 hizbs. D'autres types de découpages aident les lecteurs chevronnés à lire l'intégralité du Coran en sept ou trois jours (Godin, 2013).

Sur le plan efficience, on note de plus en plus de nouveaux manuels proposant des stratégies économiques (en termes de temps) dans l'initiation à la lecture. C'est le cas de divers supports dont certains ont été adoptés comme manuel officiel dans l'enseignement de l'Arabe en tant que langue vivante au Lycée. A cela s'ajoutent de récentes initiatives locales comme le livret « savoir lire le Coran en 12 séances » de Salifou (2010). Dans tous les cas de figure, la phase d'initiation à la lecture du caractère arabe fait place à celle de l'enseignement des chapitres coraniques proprement dits.

3.Les études coraniques comme outil linguistique

En contexte nigérien la quasi-totalité des élèves coraniques ne sont pas arabophones. Au tout début ils ne comprennent donc pas la langue dans laquelle est écrit le Coran. Ce qui constitue un handicap majeur dans l'intelligibilité des injonctions coraniques dont la teneur demeure le but ultime de l'apprentissage. Pour franchir cet obstacle linguistique, les enseignants utilisent les langues locales.

Encadré 2 : l'enseignement des différentes sciences coraniques en milieu traditionnel nigérien fait appel au bagage intellectuel religieux stricto sensu mais aussi aux compétences linguistiques de l'enseignant. Les langues locales, par le biais de la traduction-explication, sont le médium de cet enseignement apprentissage. Ce médium contient des unités de base que sont les concepts et les idées. Celles-ci restent liées entre elles au moyen de l'explication ou du commentaire destiné à rendre compte du message coranique. L'atteinte des objectifs de la communication enseignant-apprenant autour du Coran se retrouve supportée par des stratégies complémentaires et diversifiées. Les travaux de Bucaille (1976) et ceux de Mohamed (2010) ont ainsi montré à quel point on ne peut ignorer la multitude de passages coraniques traitant de découvertes scientifiques dans tous les domaines. Ce qui fait du texte coranique un excellent pond vers divers types de savoirs.

3.1 De la langue de l'apprenant au langage coranique

L'enseignement traditionnel du Coran se fait dans les langues des apprenants. Cette pratique s'observe même dans des niveaux d'étude jugés très avancés. Les moments de dispensation des cours deviennent ainsi des occasions d'apprentissages multiples : se former d'abord à l'usage de leur propre langue et se former ensuite à s'approprier les différents types de savoirs islamiques. Ils apprennent directement dans leur propre langue/culture, même si le texte coranique les « transporte » de temps en temps dans la connaissance d'autres réalités parfois

distantes aux plans historique ou géographique. Comme les cours suivent la progression de livres précis, l'on assiste à une « pédagogie basée sur des manuels ». Elle est appliquée tout au long du cursus, quel qu'en soient la durée et le rythme. L'utilisation des langues premières des apprenants et la pédagogie des manuels constituent deux éléments clés de ce système de partage et d'acquisition du savoir.

L'étude de ces manuels est habituellement précédée de celle de quelques parties basiques sur des tablettes en bois. Pour le reste du cursus, l'élève qui le désire (et qui en possède les prérequis nécessaires) peut commencer l'étude de la grammaire et de la morphologie de la langue arabes (nah et sorf). A l'étape du commentaire du Coran (tafsir), c'est le livre de Ibn Kathîr puis celui dit des deux Djalâl qui constituent les premiers pas, malgré leurs volumes. S'en suivent des tafasirs considérés comme plus approfondis à l'instar du tafsir de Suyûtiy, de Qurtubiy, etc.

Dans tous les cas de figures, l'omniprésence de l'enseignement est assurée à tous les apprenants à travers les différentes occasions de lecture ou de récitation du Coran. L'élève découvre facilement auprès de ses devanciers ou auprès de son enseignant le moment pertinent pour aborder tel ou tel document. Les parcours des individus sont souvent atypiques parce qu'il n'y a de cloisonnement ni entre les différentes écoles coraniques, ni entre les diverses sciences étudiées : chacun est, avec le concours de ses enseignants, co auteur de son propre profil.

Conclusion

L'enseignement coranique a connu un mode d'appropriation ayant abouti à des pratiques riches et diversifiées en contexte nigérien. Véritables traditions pédagogiques propres à cet espace, ces enseignements connaissent une mutation sous l'effet de la modernisation. Mais les changements se limitent à la forme et à

l'organisation de l'enseignement. Les programmes et les modes d'avancement conservent leurs allures anciennes.

A la lumière de sa forte désirabilité sociale et des multiples potentialités qu'elle regorge, l'école coranique ne peut que constituer un trésor à exploiter pour instituer et développer[10] un système éducatif capitalisant les savoirs endogènes pour son essor personnel. Il ne reste qu'à définir les modalités pratiques d'une telle initiative. Ce qui est bien possible dans l'approche dite par les situations que le Niger a adoptée comme méthode pédagogique depuis quelques années. Les prochaines réformes du système éducatif nigérien doivent donc donner uneplus grande place auxréalités socio culturelles du pays dans les manuels de l'école si cette institution souhaite gagner en pertinence et en efficacité.

Corpus indicatif cité dans le chapitre

Abderrahmane, Es Saâdi. (Vers 1650). Trad. Octave Houdas,1900. Tarikh es-Soudan., Paris, E. Leroux

Mahmud, Kati. trad. Octave Houdas et Maurice Delafosse, 1913.

Tarikh el-Fettach, Trad. O. Houdas & M. Delafosse, Paris, E. Leroux, 1900.

Muhammad Abdelkrim Al-Maghîlî. Voire: (1985). John O. Hunwick, Shari'a in Songhay: the replies of al-Maghili to the questions of Askia al-Hajj Muhammad. New York: Oxford University Press, 1985, 165p.

Ibn Kathîr, Ismail Ibn Umar. Trad. Muhammad Mahdi Al-Sharif,

[10]'Si notre civilisation n'est pas sauvée par les valeurs spirituelles, elle ne le sera pas malgré nos biens matériels. Elle ne sera sauvée que si l'esprit religieux recommence à circuler dans nos artères. C'est dans ce combat que doivent s'engager tous nos lieux de culte, nos organismes politiques, et tout citoyen craignant Dieu, et aimant son pays'' T-W Wilson, ancien président des USA, cité par Draz Mohammad Abdallah (1999, p.169).

2006.

Tafsîr ibn Kathîr. L'Exégèse du Grand Saint Coran. Editions: Dar Al-Kutub Ilmiyah, Beyrouth, Liban.

Jalâl ed-Dîn al-Mahallî et Mohammad Jalâl ed-Dîn as-Suyûtî. Tafsîr Al Jalalayn, 1505. L'exégèse simplifiée du Coran, Dar al-Fiqr al-Islami al-Hadîth , 2000, 1285p.

Muhammad Ibn Ahmad Ibn Abî Bakr Al-Ansârî Al-Qurtubî (1353-1369). Tafsir al-Qurtubi. Disponible sur https://www.australian islamiclibrary.org/tafsir-qurtubi.html

Références bibliographiques

Aldjazairy, A. (2011). La voie du musulman. Maison d'Ennour

Al-Qardawi, Y. (2006). La foi et la vie. Traduction de Dabback, C. Arrissala.

Atoui, H. (1978). L'Arabe langue vivante. EDICEF/NEA

Bucaille, M. (1976). La bible, le coran et la science. Les Écritures saintes examinées à la lumière des connaissances modernes. Seghers.

Coulibaly, M. (2010). La formation des enseignants au Niger. Formation et profession, Avril 2010. 1(17),41-43

Draz, M.A. (1999). Les hommes à la découverte de Dieu. AlBouraq. Beyrouth. Liban.

Godin, A. (2013). Les sciences du Coran. Alqalam

Hamani, Dj. (2007). L'Islam au Soudan central. Histoire de l'Islam au Niger du VIIe au XIXe siècle. L'Harmatan

Hamidullah, M. (1410H). Le Saint Coran et la traduction en langue française du sens de ses versets. Complexe du Roi Fahd. Médine

Mahamane Mahaboubou M. S. (2017). « Recompositions et dynamiques de l'enseignement arabo-islamique au Niger : le cas de Zinder ». Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], Hors-série n° 5 | 2017, p. 75-99. Consulté le 16 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/cres/3120

Mohamed, Y. K. (2010). Gloire à Dieu ou les milles vérités scientifiques du Coran. Le bureau de prêche de Rabwah. Riyad. Arabie Saoudite.

Meunier, O. (1995). Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa : le cas de la ville de Maradi (Niger). In : Lange Marie-France (ed.), Martin Jean-Yves (ed.). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Cahiers des Sciences Humaines, 31 (3), 617-634.

Meunier, O. (dir.,2009). Variations et diversités éducatives au Niger. L'Harmatan

Ramadan, T. (1999). Être musulman européen. Tawhid

République du Niger, Institut national de la statistique. (2012). Recensement général de la population et de l'habitat. INS. Niamey

République du Niger. (2014). Programme sectoriel de l'éducation et de la formation 2014-2024.

Salifou, L. (2010). Savoir lire le Coran en 12 séances. (2è ed. 2020). Alfurqane. Niamey

Sow, A. Z. (2020). Rapprocher le milieu institué du milieu instituant : Une mission attendue des comités de gestion décentralisée des établissements scolaires, CGDES. Sociotexte. Août 2020. (7) 196-211

Annexe

Quelques exemples d'exercices d'application (à adapter selon les besoins).

Exercice 1 : supports didactiques pour formateurs d'enseignants du cycle primaire

A partir du corpus cité dans ce chapitre que vous compléterez avec d'autres documents pertinents, dressez une liste de 10 documents à base desquels les enseignants peuvent préparer des cours sur l'histoire socio politique et économique de l'espace nigérien.

Exercice 2 : mathématiques et calcul pour élèves du cours élémentaire

Le Prophète Mohamed (PSL) avait 40 ans quand l'ange Gabriel lui rendit visite pour la première fois. Il décéda 23 ans plus tard. Combien d'années a-t-il vécu en tout ?

Exercice 3 : instruction civique et morale sur la paix au premier cycle du secondaire

Après lecture du pacte de Hudeybiyyah signé entre le Prophète de l'Islam et des tribus polythéistes de son temps, tirez deux leçons de morale sur des stratégies de retour à la paix se trouvant dans ce récit.

Exercice 4 : dissertation de philosophie au second cycle du secondaire

Le travail est-il une punition divine ? Répondez à cette question sous forme de dissertation en illustrant vos propos par des preuves tirées du Coran et des hadiths prophétiques.

3

CULTURES AFRICAINES ET IMPLICATION DES PARENTS À L'ÉCOLE : QUELLES ARTICULATIONS ?

Moctar Abdourahamane Mohamed[11]

Résumé

Ce chapitre aborde les liens entre l'école et la famille dans le contexte des traditions africaines. Longtemps considérés comme deux univers bien distincts, aujourd'hui les parents et l'école entretiennent plutôt un rapport de coopération et de complémentarité car les parents se préoccupent plus de la scolarisation de leurs enfants. Dans les traditions africaines, la complexité et le dynamisme des structures familiales ne facilitent pas les relations avec l'école. Du point de vue méthodologique, ce chapitre s'appuyant sur des données collectées lors de la recherche documentaire notamment la littérature scientifique et la littérature grise autour des réalités socioculturelles nigériennes. Après avoir montré que l'interaction entre parents et école est une des problématiques fondamentales des systèmes éducatifs, le chapitre insiste sur l'influence

[11] Enseignant-chercheur, HDR et Maître de conférences en sociologie de l'éducation (CAMES), Moctar Abdourahamane Mohamed performe sa recherche dans le Laboratoire d'études et de recherches en sociologie et anthropologie (LERSA) de l'Université Abdou Moumouni (Niamey, Niger).

de l'attitude des parents vis-à-vis de l'école. Cela a permis de faire des propositions concrètes aux enseignants sur l'implication des parents dans le processus scolaire en vue de faciliter le maintien et la réussite scolaire des enfants.

Mots clés : école, parent, implication, culture.

Introduction

Les relations entre les parents et l'école n'ont pas cessé d'être un questionnement pour les acteurs de l'éducation. Historiquement, l'école et la famille sont deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation. Au fil des années, on est passé d'une école « sanctuaire du savoir » à une école ouverte sur la société. Longtemps considérés comme deux univers distincts, aujourd'hui, les parents et l'école ont amorcé un rapport de collaboration ou de complémentarité car les parents aussi se sentent plus préoccupés par la scolarisation de leurs enfants. Même si les relations entre l'école et la famille sont complexes et ambigües, aujourd'hui de nouvelles configurations se sont mises en place autour de l'école. De nombreux projets scolaires se proposent de favoriser la complémentarité entre l'école et la communauté (Maubant & Leclec, 2008). Lorsque les parents sont seuls face à la scolarisation de leur enfant ou que les enseignants s'isolent dans leur classe, sans interagir avec les autres acteurs du système, le résultat peut s'avérer peu efficace. Par contre, quand les acteurs travaillent ensemble, les chances de réussite semblent plus grandes.

La plupart des travaux de recherche sur l'éducation familiale ont montré que les parents de classe moyenne ou aisée répondent le mieux aux attentes des enseignants (Asdih,2012). La parole des enseignants va plus loin que le reproche de l'absentéisme ou du fatalisme des parents. Pour nombre d'enseignants, les parents « invisibles » sont démissionnaires et ceux qui s'investissent plus dans la scolarité finissent par devenir envahissants. Des représentations stéréotypées s'expriment à

travers les termes de « démission scolaire » (Thin, 1999 ; Périer, 2005), « parents fuyants » (Verba, 2006), « inaptes à suivre leurs enfants » (Lorcerie & Carvalo, 2002). Par ailleurs, les perceptions des enseignants sont associées aux difficultés scolaires et carences familiales, notamment difficultés financières. Les enseignants ont alors tendance à normaliser leurs relations avec les parents en délégant la communication aux enfants (Maubant & Leclerc, 2008 ; Asdih, 2012).

Les perceptions sociales autour de l'école en Afrique en général expriment le refus de l'école par les communautés. Néanmoins, aujourd'hui on voit bien un regain d'intérêt pour l'école de la part de la société car la majorité des parents aspirent à éduquer leurs enfants dans le cadre de l'école moderne. Or, très souvent, en Afrique particulièrement au Niger, l'attitude des parents vis-à-vis de l'école a une grande influence sur la poursuite des études et la réussite scolaire des enfants. Alors, puisqu'intéressés par ces dernières, ils s'impliquent de pleins pieds dans la gestion de l'école. Cette tendance permet de dire que les parents restent engagés voir même enthousiastes vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants.

Ce chapitre a été rédigé sur la base des données collectées lors de la recherche documentaire notamment la littérature scientifique et la littérature grise. Il pour objectif général de montrer la pertinence de l'implication des parents dans le processus scolaire à travers leur pleine participation en s'appuyant sur les valeurs traditionnelles locales. De manière spécifique, il s'agit de :

- donner à l'enseignant des pistes pouvant lui permettre d'impliquer les parents dans ses activités en s'appuyant sur les valeurs culturelles locales ;
- amener l'enseignant à faire recours aux traditions locales pour une meilleure implication parentale à l'école ;

- déterminer des stratégies possibles permettant aux enseignants d'impliquer les parents dans les activités d'enseignements/apprentissages.

1. Éducation traditionnelle dans les cultures africaines

1.1 Définition

L'éducation traditionnelle prend en compte la richesse profonde du milieu africain[12]. En effet, cette éducation se fait généralement par la parole accompagnée de l'observation et de l'imitation, l'art et le jeu, la musique et la danse. Elle tend à valoriser la cohésion, la solidarité, la primauté du groupe.

Les finalités de l'éducation dans la société traditionnelle africaine sont entièrement tournées vers le maintien d'un équilibre entre l'individu et la société. La préoccupation majeure étant de subsister, on tend souvent à bloquer l'innovation (Sawadogo, Dugué, Rodriguez & Ouaba, 1994).

1.2 Éducation traditionnelle et rôle des parents au Niger

L'éducation traditionnelle dans les sociétés nigériennes est essentiellement d'ordre moral. En effet, l'obéissance aux parents ainsi qu'à tous les adultes en général constituent des principes moraux édictés dans toute la société. Au Niger par exemple « tout jeune haoussa ne doit jamais traverser un groupe d'adultes assis sans ôter ses chaussures, ceci

[12] Comme toutes les cultures du monde, la culture africaine a des caractéristiques qui lui sont propres. Ce sont entre autres l'appartenance communautaire, la solidarité, l'hospitalité, la hiérarchisation de la société, l'oralité et le rapport face à l'espace et au temps. Les valeurs culturelles africaines sont loin d'être exhaustives. Si on fait abstraction du manque de considération que manifeste parfois les générations présentes, le respect, l'éthique et l'amour du prochain sont des vertus que la tradition africaine considère comme priorité des priorités.

en signe de respect. Tout comme une jeune fille ou toute femme mariée doit pour servir à boire ou à manger à son époux ou à d'autres personnes adultes s'accroupir en signe de respect » (Daouda, 1991, p. 121). Donc c'est la collectivité qui en dernière instance lui dicte ses comportements dont elle veille aussi au respect (Moumouni, 1968). Les échecs de socialisations sont de ce point de vue comme des échecs de l'ensemble de la société et pas seulement des parents directs de l'individu. Les comportements sociaux sont sous-tendus par « la "Tabi'a" (la morale) chez les haoussas. Cette morale peut être bonne "Tabi'a korey" ou mauvaise Muguya tabi'a) selon que l'individu agit dans un sens ou dans l'autre » (Daouda, 1991, p. 121).

Toutefois, les parents directs ont un rôle de premier plan à assurer car ce sont eux qui jettent les bases de l'éducation des enfants. Ainsi, la mère est le premier soutien de l'enfant en ce sens qu'elle assure ses soins dès son bas âge et lui procure la chaleur nécessaire à son épanouissement. En particulier, la jeune fille, dont le modèle de socialisation diffère de celui du garçon, est plus proche de sa mère qui l'inspire mais aussi la guide progressivement vers son statut de femme. Par contre, traditionnellement, le rôle du père est lié à l'initiation au métier et à la vie sociale. Le père est un modèle de pratiquant d'une activité précise (agriculteur, éleveur, commençant). Par l'imitation, l'enfant apprend le métier de son père dans les sociétés traditionnelles nigériennes.

2. Éducation scolaire au Niger

2.1 La politique éducative

Au lendemain des indépendances, les Etats africains se sont doté de systèmes éducatifs qu'on peut qualifier de systèmes éducatifs post-coloniaux. Aujourd'hui l'Afrique est tributaire de six systèmes éducatifs coloniaux (anglophone, francophone, espagnole, lusophone, germanophone et arabophone).

Héritière de la colonisation française, l'école nigérienne à l'instar des celles de l'Afrique francophone, porte encore les stigmates de cette étape décisive de son histoire. Le système scolaire nigérien reste encore orienté selon les directives des organisations internationales qui assurent l'essentiel de son financement. Meunier (2008) évoque ces influences subies par le système éducatif nigérien en parlant de « juxtaposition des systèmes d'éducation ».

2.2 Stratégies formelles d'implication des parents à l'école

Dans l'organisation du système éducatif nigérien, l'implication de la famille et des parents se fait par le truchement des structures réglementaires prévues par la politique éducative. L'action de l'école étant le prolongement de l'éducation familiale explique le rôle que doivent jouer les parents dans la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, les parents d'élèves ont pour devoir de :

- inscrire les enfants à l'école ;
- veiller à la fréquentation des enfants à l'école ;
- connaitre l'école et son rôle ;
- connaitre le fonctionnement de l'école ;
- chercher des informations sur la scolarité des enfants ;
- donner des avis aux responsables scolaires sur toutes les questions concernant l'école (finalités, contenu, pédagogie, évaluation, réforme) ;
- participer au financement;
- participer à la gouvernance de l'école.

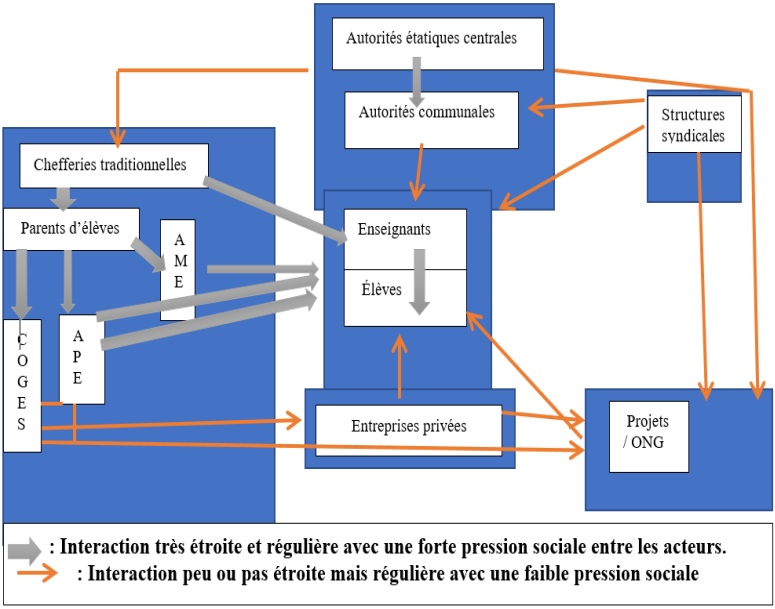
À sa création en 1989, l'association des parents d'élèves (APE) s'est a fixé les buts suivants :

- regrouper les parents d'élèves pour coordonner les actions autour de l'école;
- Instaurer et entretenir entre maîtres, élèves et autorités une atmosphère de compréhension mutuelle ;

- contribuer à l'amélioration des conditions de vie et de travail à l'école ;
- informer les parents sur les questions d'enseignement, d'éducation et de formation ;

En plus de l'APE, l'association des Mères Éducatrices (AME) a été créée en novembre 2005.Dans la perspective du transfert de compétences en matière de décentralisation le Comité de Gestion des Établissements Scolaires (COGES) a été institué comme structure collégiale au sein des établissements scolaires

Outre ces formes officielles, il est fréquent que les parents s'organisent selon une approche communautaire pour contribuer à assurer la continuité des services de l'école par exemple en cas de conflits ou de catastrophes naturelles. On peut représenter les différents acteurs et les différentes stratégies d'implication autour de l'école nigérienne par un schéma que voici :



Ce schéma permet de classer les acteurs impliqués dans la gestion de l'institution scolaire en deux groupes, de par leur interaction avec l'école. Ainsi, certains sont facilement repérables grâce à leur caractère formel (État et structures syndicales). Ceux-ci interagissent avec l'école de manière régulière mais peu étroite. Leur pression sur l'école reste faible. D'autres structures (entreprises privées, projets et ONG) peuvent être classées dans ce groupe d'acteurs à faible interaction. A côté de ces premiers acteurs, existent d'autres notamment la famille (parents) avec des interactions régulières, fortes, étroites et complexes avec l'école. Le schéma dévoile les efforts déterminants des parents (géniteurs ou tuteurs) de l'élève dans sa scolarisation. En effet, les flèches indiquent la pression des parents sur l'école, soit sur les enseignants soit sur les élèves, soit sur les deux à la fois afin de permettre aux premiers d'accomplir aisément leur devoir et aux seconds de bien réussir leur scolarisation. En cas de problèmes à l'école, informés ou non par les enseignants, ce sont les parents/responsables qui entreprennent les voies et moyens pour y faire face. Très souvent, selon le problème, ils se tournent vers les différentes structures (APE, AME, COGES) et autres institutions coutumières (maigari) et religieuses(imam).

3. Représentations sociales autour de l'école

Au Niger, l'école n'est accessible qu'à une minorité et beaucoup de familles, malgré les efforts des décideurs, demeurent encore réticentes pour y scolariser leurs enfants. Les parents qui pour la plupart ne voient en l'école, celle dite du blanc, aucun intérêt pour la réalisation de leur idéal en termes d'éducation, refusent ce type de socialisation[13].

[13] Néanmoins aujourd'hui, dans certaines régions africaines, beaucoup de parents semblent avoir compris la nécessité à scolariser un enfant. Certains le font parce qu'ils considèrent la scolarisation « *non seulement comme une possibilité, mais aussi à une condition, de gagner un capital social et économique* » (Gérard, 2001, p. 66). Dans tous les cas de figure, les enfants

Par contre l'attachement à l'école coranique est remarquable dans les sociétés nigériennes et constitue un des déterminants qui expliquerait la réticence vis-à-vis de l'école française (Barreteau &Tiné, 1999).

> « ... Le problème de notre école c'est que c'est une école étrangère. Ce n'est pas une école nigérienne.... si les programmes ne sont pas en adéquation avec la réalité, la culture du pays, l'histoire du pays, la civilisation du pays, les objectifs d'avenir du pays, la réalité, le sol et le climat, elle est vouée à l'échec. Par exemple le petit européen déjà à l'école primaire il pense à ce qu'il va faire. On voit des petits enfants faire des merveilles parce que déjà leur système leur a permis d'avoir des objectifs et de se projeter dans le futur. Ici par contre finir l'université signifie très souvent aller au chômage. L'université doit former des gens avec des perspectives en adéquation avec les réalités, les perspectives du pays. » (Pr Djibo Hamani, Historien, AIR INFO, 26 septembre 2018.)

Dans le contexte actuel des sociétés nigériennes, l'inadéquation avec les réalités socio-culturelles sont les principales raisons associées au manque d'intérêt des parents vis-à-vis de l'école. L'école nigérienne, en tant qu'héritière de l'école coloniale française, a provoqué une rupture entre l'enfant et son monde familial, communautaire et religieux (Moumouni, 1968). A cela s'ajoutent aussi les échecs scolaires qui sont de raisons évoquées pour expliquer le manque d'intérêt pour l'école :

> « L'école fabrique des mules. Des tonneaux vides. Mais j'admets que nous sommes tous coupables. L'État a une grande part de responsabilité, c'est vrai mais une grande partie nous revient en tant que parents ! », (Président du comité de gestion d'une école d'Agadez).

---

scolarisés, au-delà du bonheur qu'ils apportent à leurs parents, constituent d'abord l'avenir de toute la Nation.

> « Après trois ans de scolarité, j'ai très mal face au niveau scolaire de ma fille. Elle n'a rien d'une apprenante. Elle ne sait ni lire ni écrire. Je ne sais plus quoi faire », avoue Fatimata, une jeune mère de famille. Comme pour lui emboîter le pas, Elhadj Ama, parent d'élève confirme : « l'école n'est plus ce qu'elle était. Nous marchons à reculons et personne ne sait comment faire pour redresser la barre de l'école qui chavire ».

Un regain d'intérêt pour l'école est toutefois constaté de la part de la société en Afrique et fait déjà l'objet d'un débat de génie dont la thèse est exprimée dans l'œuvre de Cheick Hamidou Kane (L'aventure ambiguë) : coexistence des intérêts de l'éducation traditionnelle, de l'éducation coranique, de l'école occidentale et sa promesse pour cet avenir à imaginer et construire. Car, plus que la plupart d'intellectuels, les parents sont agacés par cette école qui ne tient pas souvent ses promesses, mais qui s'offre en même temps comme une voie incontournable.

Quant aux perceptions sociales des enseignants font ressortir les constats suivants :

- les enseignants parlent plus souvent de l'absence des parents ou leur manqué d'investissement (ils ne viennent pas aux rendez-vous ou aux convocations de l'école) ;
- les enseignants attendent des parents une attitude correspondant à une norme de comportement éducatif indiquant l'intérêt que les parents accordent à la réussite scolaire ;
- les parents doivent être en quelque sorte des auxiliaires, des relais du travail en classe sans les concurrencer sur leur posture professionnelle tout en devant transmettre une envie d'apprendre à leurs enfants ;
- les enseignants reprochent souvent aux parents de ne pas suffisamment vérifier le travail, de se décharger de cette tâche de supervision sur l'étude aux devoirs

4. Rôle des parents dans le processus d'apprentissage des enfants

La réalité des familles est mise en exergue dans les expressions telle que : familles étendues, divorces conflictuels, absence de limites parentales, surprotection des mères, enfants « livrés à eux-mêmes ». Certaines attitudes tendent à infantiliser les parents des familles populaires ou étrangères (Thin, cité par Asdih, 2012 ; Turney et Kao, 2009).

En Afrique, les structures familiales sont complexes et très dynamiques. Aldegheri (2010) montre que la famille subit de multiples mutations liées à l'évolution du contexte socioéconomique qui influe profondément sur les relations conjugales en bouleversant les rôles des différents acteurs parentaux.

Dans le contexte ouest africain, les formes familiales répondent aux logiques de la parenté élargie et que la notion de parentalité n'implique pas seulement les seuls géniteurs de l'enfant (Cissé, Fall, Adjamagbo et Attané, 2017). Ce qui favorise l'émergence de certaines formes familiales comme la monoparentalité, la polygamie avec multiples résidences, les divorces, les naissances hors mariages, le confiage (Marcoux & Antoine, 2014). Dans un tel contexte, les rôles sont parfois difficiles dans l'exercice de la parentalité et surtout en matière d'éducation des enfants.

En ce qui concerne les relations entre l'école et les parents, dans les meilleurs des cas elles se limitent à un courant d'informations circonstanciées allant de l'école vers les parents. Les enseignants et les chefs d'établissement supposent que ces informations répondent aux attentes des parents et les parents supposent que ces informations sont les seuls éléments auxquels ils peuvent avoir droit. Ce mode de communication est de nature à responsabiliser les parents quant à l'environnement scolaire de l'élève (accompagnement scolaire, hygiène de vie, etc.) et ne leur donne que peu de prise sur le travail en classe ou

le déroulement des enseignements. En effet, les parents ignorent qu'ils ont un droit de regard sur le contenu enseigné à leurs enfants ainsi que les modèles pédagogiques mis en œuvre. Beaucoup d'entre eux, même les mieux nantis intellectuellement estiment que les programmes et les pratiques pédagogiques relèvent essentiellement de la compétence des établissements. Selon un président régional de l'Association des Parents d'Élèves/Etudiants (APE/E) du Niger, « Notre responsabilité en tant que parents d'élèves est d'accompagner l'Etat en assurant le suivi régulier de nos enfants. Nous exhortons les parents d'élèves à suivre leurs enfants un ou deux mois après la rentrée en s'informant auprès des responsables de l'école » (entretien cité dans le journal AIR INFO du 26 septembre 2018).

Les rapports entre famille et écoles sont plutôt complexes et varient en fonction de paramètres comme le niveau d'instruction des parents, le lieu de résidence (rural/urbain). Au Niger, les familles attendent tout de l'école pour leurs enfants. On constate une tendance au désengagement des parents vis-à-vis de l'instruction de leurs enfants. « Nous attendons toujours que l'enseignant fasse tout à notre place. Il ne peut faire que ce qu'il peut. A nous parents de faire le reste surtout à la maison !» (Propos d'un parent d'élève). Ce désengagement, ne veut pas dire abandon total de l'éducation de l'enfant car dans la majorité des cas, les parents restent maîtres de l'éducation morale et sociale de leurs enfants.

Concernant la scolarisation, les parents, dans certains cas, ne jouent que le rôle de pourvoyeur de ressources pour prendre en charge les besoins de leurs enfants.

D'autres parents indexent le système lui-même comme responsable de la baisse de la qualité des enseignements/apprentissages. Selon un parent d'élève, « Notre système éducatif est complètement à terre. Il faut aujourd'hui une bonne dose de pédagogie dans l'enseignement pour espérer un changement positif du système »

Par contre, certains parents ont tendance à culpabiliser les enfants dans leurs difficultés scolaires. De l'avis d'un parent d'élèves interrogé par un journal de la place, « Ils ne se donnent pas le temps d'apprendre leurs leçons à la maison alors que l'Etat est en train de faire des efforts pour que ces enfants réussissent ». Donc le rôle des parents dans l'accompagnement est selon eux limité à faire en sorte que les enfants fréquentent régulièrement l'école. Ceci ressort du propos d'un parent selon lequel, « En ce qui concerne les parents d'élèves, ils doivent veiller à ce que leurs enfants aillent à l'école pour étudier ».

5. Expériences de stratégies parentales nigériennes

Une étude nigérienne montre que si la majorité des apprenants enquêtés ne bénéficient que des encouragements verbaux de la part de leurs parents (Daouda, Abdourahamane & Chékaraou, 2015). Une autre étude nigérienne s'est focalisée sur les pratiques de la remédiation dans les écoles primaires. Dans cette étude le rôle des parents a été mis en exergue car c'est eux qui supportent le coût de la remédiation et beaucoup des parents enquêtés pensent que la remédiation crée des inégalités entre les enfants (Abdourahamane, 2015, p. 213). Du fait que les enfants ne jouissent pas des mêmes acquis familiaux, ils ne pourront pas accéder équitablement aux activités de la remédiation. Les parents enquêtés dénoncent le fait que les enfants inscrits en remédiation bénéficient de certains privilèges par rapport aux autres.

6. Comment impliquer les parents à l'école ?

6.1 Connaitre les attitudes parentales face à la scolarisation des enfants

Les parents ont l'esprit partagé entre l'éducation familiale et le respect des valeurs de l'école. Ils n'ont pas toujours les compétences à accompagner la scolarité de leurs enfants, soit parce qu'ils ne savent pas

comment faire, soit parce qu'ils ne sont pas en mesure de le faire (Fotinos, 2014a).

On peut observer différents types d'attitudes parentales vis-à-vis de la scolarisation :

- les indifférents qui considèrent que la scolarité de leurs enfants relève de la seule responsabilité de l'école;
- les familles de bonne volonté mais impuissantes, qui répètent à leurs enfants les conseils des enseignants et pour qui le monde scolaire reste trop étranger;
- les familles qui ne savent pas comment faire et qui disent manquer de guides ou étapes pratiques pour traduire dans les faits les conseils des enseignants;
- les parents « familiers de l'éducation », souvent de niveau socioculturel élevé, qui peuvent à la fois ajuster les conseils en pratiques mais qui font un tri dans les conseils des enseignants.

Le manque de compétences ressenti par les parents a pour conséquence que « la participation parentale ne peut se faire que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental » (Feyfant & Rey, 2006). Les parents ont besoin de comprendre les relations avec l'école et le travail scolaire de leur enfant. Il s'agit de lutter contre les a priori négatifs des parents envers l'école, leur expliquer ce qui se passe à l'école en leur donnant la parole.

6.2 Choisir la forme d'implication des parents à l'école

La volonté d'un partenariat avec les parents implique bien souvent que ceux-ci s'adaptent à des règles, des normes, des rôles qui leur sont imposés par l'institution scolaire. Toute défaillance des parents pour s'adapter renforce le sentiment d'injustice et le besoin de retrait (Périer, 2012).

L'implication des parents peut prendre diverses formes. C'est dans cette optique que la typologie proposée par Epstein (2010) est une

référence de l'implication de l'école sur les situations socioéconomiques des parents. Cette implication peut se faire sous la forme de :

- suivi à la maison des enfants ;
- entretien d'un modèle familial d'aspirations à l'éduction et de valeurs citoyennes;
- rendez-vous avec les enseignants pour comprendre les règles de l'école et la performance des enfants ;
- participations aux activités de l'école ;
- aides diverses, régulières ou ponctuelles à l'école ;
- participation au management et à la gestion de l'école.

6.3 Impliquer les parents

Aujourd'hui, la participation des parents s'impose dans le discours des enseignants comme une voie d'innovation incontournable. Car, l'École et la Famille sont complémentaires et se doivent de s'engager dans une forme de collaboration qui privilégie l'expérience collective. L'école étant reconnue comme le lieu essentiel d'éducation des enfants, tous les milieux sociaux font de la réussite scolaire un enjeu majeur pour leurs enfants (Durning,2006). Dès lors, la nécessité d'une coordination entre parents et enseignants n'est plus à démontrer. Il s'agit plutôt de créer les conditions concrètes de sa réalisation. De nombreuses études sur la relation parents-école ont montré qu'elle a un impact sur la réussite scolaire (Feyfant, 2011). Donc, les parents sont des acteurs importants dans le fonctionnement scolaire.

L'école doit chercher la pleine implication des parents. En effet, la coopération et le partenariat avec les familles font partie des compétences que doivent maîtriser les enseignants. En d'autres termes, les enseignants peuvent non seulement agir auprès des enfants dans la classe, mais aussi auprès des familles afin d'opérer une transition entre l'école et la maison. Il y a nécessité de s'inscrire dans une logique de coéducation. Le principe de coéducation implique une posture éthique

consistant à reconnaître les parents comme premiers éducateurs de l'enfant : coéduquer n'est pas coenseigner mais ce n'est pas non plus éduquer la famille, c'est co-construire avec eux (Asdih, 2017 ; Rayna & Rubio, 2010 ; Humbeeck et al., 2006). La coéducation vise à « équiper, activer, mobiliser les parents pour qu'ils se constituent en sujets aptes à prendre leurs responsabilités éducatives » (Giuliani & Payet, 2014).

Toutefois, il faut relever que cette relation ne peut s'établir sans obstacles. Ces derniers peuvent influencer, positivement ou négativement, la qualité de cette relation, selon les perceptions et attentes respectives quant aux rôles de chacun. Ainsi, un enseignant et un parent qui ont des perceptions similaires de leurs rôles respectifs ont plus de chance d'être sur la même longueur d'onde et d'établir des relations harmonieuses que l'inverse. Par contre, la peur du jugement de l'autre est un obstacle important. De nombreux parents ont peur, par exemple, d'être incompris ou jugés incompétents par le personnel scolaire (Ouédraogo, 2016) et il en est de même pour les enseignants à l'égard des parents, particulièrement dans un contexte d'implication des parents en classe.

Pour une interaction avec les parents afin d'établir et maintenir des relations harmonieuses, il n'y a pas une seule façon d'agir pour garantir ce succès (Ouédraogo, 2016). Il faut entre autre, prévenir les difficultés en ne laissant pas les situations se détériorer ou dégénérer. Aussi, être accueillants et inviter les parents à venir en classe ou à l'école pour un motif positif (un spectacle, un dîner communautaire, une exposition, etc.) sont des moyens pour améliorer les relations ainsi que la présence des parents à l'école (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). De surcroît, il importe de rendre l'école plus accessible aux parents, notamment en facilitant les échanges avec les enseignants ou l'administration scolaire, ce qui pourrait inciter les parents à s'impliquer à l'école. Il faut cultiver un comportement pro social (être accueillant) pour favoriser l'implication parentale.

6.4 Cas pratique de l'implication des parents dans la gestion des situations scolaires

C'était un jeune et brillant écolier, Hassane Boubacar (CM 2) qui possède toutes les potentialités favorables à sa réussite scolaire. Il était assidu, ponctuel et attentif aux cours. Lors des évaluations, il avait toujours de très bonnes notes. Mais, depuis un certain temps, la situation de Hassane devient de plus en plus inquiétante. Il affiche un nouveau comportement à l'école : le plus souvent, s'il n'est pas absent, il est en retard. Aussi, quand on fait cours, il est plus distrait qu'attentif. Il est totalement désintéressé par les études. Ses notes chutent progressivement et considérablement.

Mais, comment résoudre ce problème? Quelle approche pédagogique faut-il adopter? Quels sont les principaux acteurs à toucher immédiatement? Et quels autres acteurs encore?

Ayant constaté la détérioration de la situation du jeune Hassane Boubacar, son enseignant en parla avec détail au directeur qui approcha la famille en invitant le père à l'école.

- Boubacar (le père) : « Assalam alaykoum, monsieur le directeur!
- Directeur : (se levant un peu) wa alaykoum assalam. Ah! C'est monsieur Boubacar. (Puis, montrant une chaise) Prenez place…. Prenez place.

Après quelques salutations d'usage, le directeur décline le motif de l'invitation.

- Directeur : « C'est à propos de votre fils Hassane. Il a complètement changé à telle enseigne que son enseignant se plaint de lui, beaucoup d'ailleurs. Avec l'enseignant, je l'ai approché pour comprendre le problème mais hélas! Peut-être vous, vous pouvez nous aider à décanter la situation.
- Boubacar (le père) : Merci, monsieur le directeur. Je suis vraiment surpris d'apprendre une telle information. Il y a

> vraiment un mobile! Je suis très soucié de ses études, par conséquent je ne peux pas cautionner ce comportement. Mais, je vous demande de nous laisser nous entretenir ce soir ».

Le soir, juste après la prière, le père appela Hassane en présence de sa mère pour l'entretien.

- Père : « Qu'est-ce qui te manque à l'école? Les manuels? Les fournitures ou les frais de récréation? As-tu un problème avec ton enseignant?
- Fils : « Non, je n'ai aucun problème à l'école. »
- Père : « Si, j'ai été convoqué à l'école à ton sujet. On m'a même montré ton cahier de devoir et le registre d'absence journalier. Rien que de mauvaises notes et de nombreuses absences! Ton enseignant a fait l'exposé de ton comportement. Qu'est-ce qui ne va pas, Hassane? Qu'est-ce qui t'arrive? »
- Fils : (observe un long silence puis tente de se justifier) « Papa, le CM 2 est un peu difficile. »
- Père : Ce n'est pas là le problème. Et même s'il en est ainsi, pourquoi les retards, les absences et les turbulences dans la classe? Tu n'avais pas ce comportement! Tu sais lire; tu es intelligent, et tu as tout le matériel pour bien étudier. Tu as toutes les qualités pour réussir à l'école. Qu'est-ce qui te pousse à compromettre ton avenir ? As-tu déjà oublié que tu m'as promis d'étudier pour être un ministre?

Puisque Hassane ne semble pas donner des raisons convaincantes, le père attira son attention et lui interdit toute sortie inutile. Il profita pour lui prodiguer de sages conseils et lui demanda de ne plus s'absenter ou aller en retard. Aussi, il lui ordonna d'aller réviser ses leçons et cela, chaque jour. Il instruisit la mère de le surveiller en son absence.

Le lendemain, Boubacar retourna chez le directeur pour le compte rendu. Certes, Hassane a promis le changement, mais le père jugea utile

de pousser l'investigation afin de comprendre les déterminants de ce nouveau comportement du petit. D'enquête en enquête, pendant des jours, Boubacar apprit que c'était un ex-élève revenu de l'exode qui embobinait les enfants à travers sa réussite à l'étranger. Alors, le vieux en parla au directeur puis au chef du village. C'est ainsi que Boubacar demanda au directeur de réunir le président de l'APE, de l'AME et du COGES chez le chef du village pour interpeler et donner un avertissement à l'exodant. Ce dernier voulut nier le fait mais la menace de Maïgari et du directeur le poussa à avouer puis à présenter ses excuses.

Enfin, après la réunion, Boubacar en citant plusieurs cas d'échecs et de migrants morts, expliqua à son enfant l'impertinence des dires de l'exodant. Il argumenta avec des exemples à l'appui, les avantages de l'école. Depuis lors, le petit Hassane s'est ressaisi et est revenu à des meilleurs sentiments.

A partir de cette expérience de Hassane, on retient que le problème a été vite résolu d'abord grâce à la vigilance de son enseignant qui en a parlé au Directeur. Ensuite, il faut noter l'attitude exemplaire du Directeur (ouvert, accueillant, souriant) qui approcha de manière pédagogique les parents de l'enfant. Enfin, le regard positif pour l'école et le souci pour la réussite de son enfant ont conduit Boubacar, le père de l'enfant à s'impliquer et à impliquer d'autres acteurs dans la recherche de solution au fléau naissant qui a failli compromettre les études de Hassane et qui pouvait entrainer beaucoup d'autres enfants du village.

Conclusion

Au Niger, comme dans beaucoup de sociétés africaines, l'école est perçue comme une "fabrique de chômeurs et des déracinés culturels". Cette image controversée influence négativement les parents à s'investir davantage dans la scolarisation de leurs enfants. A côté de ce

phénomène se trouve un système d'inégalité scolaire qui s'est durablement installé dans le système scolaire.

En termes d'accompagnement, disons que les traditions ne semblent pas encourager les parents à s'occuper directement de la scolarisation de leurs enfants. L'idée prédominante est que les parents doivent surtout créer les conditions pour que les enfants apprennent leurs leçons à domicile contrairement à l'Europe où les parents aident même les enfants à faire leurs devoirs.

Le rôle moteur des parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants est universellement reconnu. Pourtant, ce rôle reste encore imprécis et existe de manière diffuse dans les pratiques des acteurs concernés. En effet, si dans les discours il est toujours soutenu que les parents ont la responsabilité d'appuyer leurs enfants dans leur scolarisation, ceci n'apparait pas dans les normes formelles.

Références bibliographiques

Abdourahamane M.M. (2015). « Remédiation formelle à l'École Mission garçons de Niamey au Niger : renforcement de capacités ou d'inégalités sociales des élèves ? », Nazari, Revue africaine de philosophie et de sciences sociales, Numéro 001, novembre.

Aldegheri, M. (2010). Représentation sociale de la parentalité chez les travailleurs sociaux chargés de la protection de l'enfance : impact sur les mesures de prévention. Mémoire de recherche. Deis, Toulouse.

Asdih, C. (2012). « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles ». Enfances, familles, générations, n° 16, p. 34-52

Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. Administration & Éducation, 153, 31-36.

Barreteau, D., et Tiné, Y. (1999). « Les écoles de Téra au Niger : Choix des parents et politique scolaire ». Les Cahiers ARES, N°1, 86-99.

Cissé, R., Fall, A., Adjamagbo, A., et Attané, A. (2017). La parentalité en Afrique de l'Ouest et du Centre. Vidal Laurent (coord.). Renforcement de la recherche en sciences sociales en appui des priorités régionales du bureau Régional Afrique de l'Ouest et du centre de l'Unicef: analyses thématiques, Dakar (SEN). Dakar: IRD Unicef, 2017, pp. 37-59. Hal-01791432.

Daouda, A. (1991). Education et Développement au Niger : Pour une contribution à l'amélioration des rendements scolaires et à la réinsertion des jeunes déscolarisés au processus du développement rural à Maradi. Thèse de doctorat en sociologie de l'éducation, Université nationale de Côte d'Ivoire.

Daouda A., Abdourahamane, M.M. et Chékaraou, N. (2015). « Stratégies parentales et orientations scolaires au Niger: analyse sociologique des déterminants du choix de la formation en Agent de Santé de Base à l'Ecole Nationale de Santé Publique (ENSP) de Niamey au Niger », in Annales de l'Université Abdou Moumouni, Tome XIV-B, pp. 12-23, 2ème semestre.

Durning, P. (2006). Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux. Paris: L'Harmattan.

Epstein, J. (2010). « School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share ». Phi Delta Kappan, vol. 92 (n° 3), 81–96.

Feyfant, A. (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ, n° 63, juin. Lyon : ENS de Lyon.

Feyfant, A. et Rey, O. (2006). « Les parents et l'école ». Lettre d'information de la VST, n° 22, Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Fotinos, G. (2014). Face à face entre confiance et méfiance : lycée-collège et parents d'élève : une enquête quantitative auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire. Noisiel : Casden.

Giuliani, F., et Payet, J-P. (2014). « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles ». Éducation et sociétés, n° 34, p. 5-21.

Hoover-Dempsey, K., V. & Sandler, H.,M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67, (1), 3-42.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J., P. (2006). Les relations école-famille, de la confrontation à la coéducation. Revue des sciences de l'éducation, 32(3), 649-664.

Lorcerie, F. et Carvalo, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. Les cahiers millénaires 3, Communauté urbaine. Direction de la prospective et du dialogue public. Lyon : Éducation et mode de vie, 3 (24), pp.5-24. Hal-01526634

Marcoux, R. & Antoine, P. (2014). Le mariage en Afrique : Pluralité des formes et des modèles matrimoniaux. 1ère Ed. vol. 1. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. & Leclec, C. (2008). « Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat famille-école, origines d'un malentendu ». In Pithon Gérard, Asdih Carole & Larrivée Serge (dir.). Construire une communauté éducative, un partenariat famille-école-association. Bruxelles : De Boeck, 24-36.

Meunier, J. A. (2008). Un nouveau genre et une nouvelle espèce de Cerrambycidae Plectogasterini du Cameroun (Coleoptera). Bulletin de la société entomologique de France.

Moumouni, A. (1968). Éducation en Afrique. Paris : Maspero.

Ouédraogo, F. (2016). Étude des liens corrélationnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso. Thèse de doctorat en Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal : Montréal.

Périer, P. (2005). Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend/ postface de Jean-Manuel Queiroz. Rennes : Presses universitaires de Rennes « Le sens social », 221p.

Périer, P. (2012). « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école ». Éducation et didactique, vol. 6(n° 1), 85-95.

Périer, P. (2012). Familles des classes populaires : décrochage parental. L'école des parents, vol. 6(599), pp. 26-28.

Rayna, S. & Rubio, M., N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (éds), Parents-professionnels: la coéducation en questions. Toulouse : Érès, 15-25.

Sawadogo, I., Dugué, P., Rodriguez, L. et Ouaba, B. (1994). Techniques d'amélioration de la production agricole en zone soudano-sahélienne : manuel à l'usage des techniciens du développement rural, élaboré au Yatenga, Burkina Faso. Montpellier : CIRAD6SAR, 209 p.

Thin, D. (1999). Quartiers populaires – L'école et les familles. Revue française de pédagogie, 128, pp. 160-163.

Turney, K. & Kao, G. (2009). « Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? ». The Journal of Educational Research, vol. 102(n° 4), 257-271.

Verba, D. (2006). Échec scolaire : Travailler avec les familles. Paris : Dunod.

4

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES TRADITIONNELLES AFRICAINES COMME PRÉREQUIS AUX APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MODERNE

Nana-Aicha Goza[14]

Résumé

L'enfant nigérien du milieu rural baigne d'abord dans une éducation traditionnelle avant d'intégrer la sphère scolaire. Quoique, certains us et coutumes s'effritent, des pratiques éducatives ancestrales demeurent. Cette étude descriptive, après avoir fait un tour d'horizon des pratiques éducatives traditionnelles et modernes, vise à identifier les liens possibles entre les prérequis de l'éducation familiale et les apprentissages scolaires. L'analyse d'une fiche de leçon de morale en grande section du préscolaire sur la politesse a permis d'identifier parmi les stratégies familiales le conte comme supports didactiques appropriés à la même leçon. En effet, les objectifs visés par cette leçon correspondent exactement aux compétences développées par le conte de manière générale: écoute, observation, humour, esprit d'imagination et contribue au développement de la personnalité etc. L'exercice serait

[14] Maître de conférences en Sciencies psychopédagogiques des Universités du CAMES, Nana-Aicha Goza est coordinatrice du Centre de didactique et de pédagogie universitaire (CDPU) de l'Université Abdou Moumouni (Niamey, Niger).

pour l'enseignant un renforcement des acquis antérieurs par les moyens de contes à travers leurs aspects ludiques et éducatifs par exemple, étant donné que les bonnes manières notamment font parties des premières valeurs enseignées en famille.

Mots clés : pratiques éducatives, prérequis, conte, apprentissage moderne, Niger

Introduction

L'éducation traditionnelle africaine se fait à travers des pratiques intégratrices. Elle était conçue pour répondre aux conditions sociales, politiques, et économiques. Moumouni (1998, 24) affirme « qu'elle embrasse tous les aspects de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent et vise le développement des aptitudes physiques, la formation du caractère, l'acquisition de hautes qualités morales, la transmission de connaissances techniques empiriques et théoriques en faisant appel constamment au travail manuel comme au travail intellectuel. Elle est polyvalente et collective ». L'apprentissage des compétences de vie chez l'enfant se fait de façon ludique à travers les contes, les légendes, les devinettes les proverbes, l'athlétisme, le sport et les danses. Il s'agit d'une pédagogie indirecte, du jeu.

C'est nanti de ce riche patrimoine culturel et intellectuel que le petit enfant va affronter l'école moderne avec une organisation pédagogique très différente.

Le but de cette étude est de décrire les pratiques éducatives traditionnelles. De manière spécifique, elle vise à démontrer comment l'école moderne pourrait utiliser les pré acquis de l'enfant pour installer des valeurs, donner du sens à l'apprentissage et rendre le processus enseignement-apprentissage plus attrayant.

1. Les différentes conceptions de la famille et les pratiques éducatives

Dans cette partie seront analysées les conceptions traditionnelle et moderne de l'école. Deux conceptions certes divergentes mais qui devraient se compléter et assurer une continuité dans le développement harmonieux de l'enfant.

1.1 La conception traditionnelle de la famille et les pratiques éducatives :

Les médias, les lampadaires des grandes cités africaines tendent à faire ombrages sur une réalité qui résiste aux assauts du modernisme à savoir les conceptions traditionnelles de la famille au Niger. L'enfant nigérien scolarisé, déscolarisé ou non scolarisé est confronté régulièrement à ce dilemme entre modernisme et tradition.

L'entrée dans le cercle familial

La population nigérienne est encore très rurale et représente plus de 84% des populations UNICEF (2018). En dépit de la modernité apparente, elle demeure toujours conservatrice et essaie de sauvegarder ses us et coutumes en dépit de tous les challenges.

La famille unité centrale dans l'organisation sociale conserve, son caractère collectiviste surtout en milieu rural. La lignée demeure généralement dans une même entité dénommée « concession ». Plusieurs cases, plusieurs maisonnées se développent autour de celle du patriarche. Ce ménage cultive collectivement le champ familial. Dans certains cas les jeunes adultes mariés peuvent jouir de leur propre lopin de terre signe d'une certaine indépendance matérielle, cependant le patriarche garde l'autorité morale.

Dans cette organisation l'enfant occupe une place centrale. Des auteurs comme Moumouni A (1964) Salifou A (1977) ont décrit la grande importance que revêt l'enfant dans le cercle familial et dans la sphère communautaire.

Les difficultés dans la procréation sont prises en charge par la communauté entière. Pour avoir des enfants toutes les voies sont explorées. Les femmes engloutissent toutes leurs fortunes à la recherche d'un héritier. Les hommes également vont multiplier le nombre d'épouses dans l'espoir d'avoir au moins un descendant dans leur vie afin de pérenniser la lignée.

L'arrivée de l'enfant est entourée de mythes et de mystères. Elle est marquée par des rites de la conception au sevrage voire tout au long de la vie. La discrétion est de mise pour le protéger contre le mauvais œil, la mauvaise langue et les esprits en d'autres mots le sort qu'on peut lui jeter. La future mère doit développer toutes les stratégies pour cacher son état le plus longtemps possible ce qui est en contradiction avec les visites médicales préconisées par les services modernes de santé.

Son entrée dans le monde engendre des réjouissances multiples. Dès cet instant l'enfant est accueilli par la famille élargie qui va d'une façon ou d'une autre assurée son éducation. Il s'agit de la sœur ainée, la petite voisine âgée à peine de 3 à 4 ans (qui vont soit assurer sa garde, soit le soutenir pendant l'apprentissage de la position assise) des grand-mères et des tantes ou tout autre adulte qui assurent les soins corporels (rituel du bain) et alimentaires, l'éveil à travers les berceuses où les « zamus ». Chaque prénom a ses propres louanges qui magnifient l'enfant.

Parallèlement la mère inexpérimentée, va s'appuyer sur cette aide inestimable pour assurer à son enfant l'affection et le bien être nécessaire à son développement. L'enfant vit en symbiose avec sa mère, qu'il s'agisse de l'allaitement ou à califourchon sur son dos ou encore blotti l'un contre l'autre sur la couche commune.

Sur le plan psychologique ce maternage collectif est fondamental selon Rive (1969) cité par Sandi (1993 p.36), l'influence décisive des tous premiers liens émotionnels du bébé avec son entourage, en d'autres mots, une relation primitive extrêmement constante et solide pose des assises, fermes et saines par le développement de la personnalité ».

L'intégration dans le monde des adultes :

La famille nigérienne rurale vise à former un citoyen intégré économiquement et socialement. La technique privilégiée est l'imitation. Le conditionnement, à force de répétition, et de redondance, l'enfant reconnaît et intériorise les valeurs aussi bien morales, physiques qu'intellectuelles et les croyances de son clan.

C'est par l'apprentissage tout au long de la vie que se développent les compétences nécessaires à son épanouissement. Les comportements positifs sont encouragés et les négatifs sont sanctionnés.

Aussi instruction et éducation sont constamment liées, la théorie et la pratique vont de pair, c'est pourquoi Moumouni (1964) affirme

> « l'efficacité de cette éducation n'a été possible que par son lien intime avec la vie, en effet, c'est à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale, manifestations collectives diverses) que se faisait l'éducation de l'enfant et de l'adolescent. »

Dès lors la conception du rôle de la fille et du garçon dans la vie va être déterminante dans les finalités et l'orientation de leur éducation.

La fille dans son milieu

L'objectif principal de l'éducation de la fille est de la préparer à la place assignée à la femme dans la société c'est-à-dire son rôle de mère et d'épouse. Par conséquent c'est dans la sphère féminine qu'elle va évoluer. Cette éducation qui se veut avant tout religieuse, va faire fi cependant de nombreux préceptes (droits) favorables à l'épanouissement de la femme. Elle va se focaliser sur les devoirs d'une épouse soumise et d'une bonne mère. Dès lors le cercle des femmes y compris la mère vont s'atteler à assurer cette éducation.

Très tôt, vu le caractère d'apprentissage par imitation la petite fille est initiée aux travaux domestiques. De son rôle d'apprentie, elle va commencer progressivement à adopter un rôle de spécialiste. De

manière empirique, elle va intégrer toutes les qualités d'une bonne cuisinière.

Pour les qualités morales, elles découlent de ce que lui imposent les mœurs et les coutumes. Elles sont surtout associées à la passivité : douceur, patience, obéissance, résignation, soumission etc.

L'éducation sexuelle est très peu développée presqu'un sujet tabou. C'est l'apanage des femmes et aussi des griottes qui, elles peuvent s'exprimer sans tabou, quel que soit les circonstances. Certains thèmes sont abordés au cours des prêches. De manière formelle, il n'ya pas de canaux de formation sexuelle. C'est pourquoi le programme d'éducation sexuelle dans les écoles a eu du mal à s'installer et contester par certains oulémas.

Cependant, le statut de la femme va changer quand elle va atteindre un certain âge où on considère qu'elle est « vieille » une valeur positive signe de sagesse, elle va faire l'objet de plus de considération. En effet, l'âge est un grand déterminant dans certaines sociétés, les femmes âgées sont perçues comme pures avec l'arrêt des menstrues. Ayant plus d'expériences de la vie, elles sont conseillères matrimoniales et elles assurent quelques fois assurer la garde de leurs-petits enfants.

La jeune fille reste dans la sphère féminine où son évolution est surveillée de près et est destinée plus précocement au mariage que le garçon.

Le garçon dans son milieu :

Il évolue dans un premier temps dans la sphère maternelle où il reçoit au même titre que les filles les vertus morales primordiales communes aux deux sexes notamment la politesse, l'obéissance, le respect, la solidarité, l'honnêteté, l'entraide. Tout cela dans une conception discriminatoire empreinte de stéréotypes. Par exemple les émotions sont orientées, en effet on lui apprend que les hommes ne pleurent pas, que les hommes sont courageux etc. Il est déjà dispensé des petites corvées à caractère ménagères.

Très tôt il rejoint le groupe de pairs, des égos ou il va capitaliser des savoirs, savoir-faire et savoir être à travers les activités ludiques. Puis, vers 6 ans, quand il acquiert les capacités physiques nécessaires il va rejoindre la sphère masculine où il va recevoir une éducation plus « virile ». Bravoure, courage, sens de l'honneur, loyauté, endurance vont être développés à travers les activités quotidiennes (chasse, pêche, élevage, agriculture et jeux).

Au contact de la nature, le garçon maîtrise les vertus des plantes, analyse le cosmos. Il mène une vie communautaire intense dans certaines régions où il dispose de case commune et où il partage repos et diverses expériences avec ses pairs. L'apprentissage se fait de manière ludique (production d'objets à partir de matériel de récupération, tournois sportifs…)

La préparation au rôle social du garçon se fait par un endurcissement physique et moral à travers un entraînement soutenu. Le garçon doit supporter de manière virile et intrépide cette école.

1.2 Conception de la famille portée par l'école moderne et les pratiques éducatives :

Bien que la conception traditionnelle est encore vivace en milieu rural et dans certains quartiers populaires urbains, une nouvelle conception de la famille se développe en ville avec des pratiques éducatives spécifiques. Les contacts avec d'autres sociétés notamment à travers l'école ont développé une autre vision de la famille. Keita (1988) cité par Sandi (1993 P. 58) souligne

> « l'école procède en séparant l'enfant de la famille, à qui, elle dérobe l'essentiel de ses prérogatives par son idéalisation, sa valorisation culturelle et économique par le fait qu'elle transmet un savoir sur lequel les familles n'ont aucune emprise… Du point de vue du contenu, s'il est vrai que l'école apporte un savoir supplémentaire, il faut dire qu'elle ne le fait qu'en dévalorisant la culture et les structures traditionnelles »

L'école propose, en effet, des modèles ou la conception de la famille est en grande distorsion avec celle du nigérien. L'école moderne propose un modèle plus individualiste au lieu de l'éducation collective en vigueur dans la société traditionnelle.

En dépit des efforts réalisés pour adapter le curriculum aux réalités du pays, pendant des décennies, les matériels didactiques véhiculent des idéologies souvent en déphasage avec celles développées par les familles.

Les manuels par exemple, la Famille Boda un ouvrage de lecture longtemps utilisé dans le système éducatif nigérien présente une famille africaine certes, mais composée du Père Mr Boda, de la mère Mme Boda, des deux enfants Mina et René et leurs animaux de compagnie : le chien Miro et le chat Miki. Combien d'enfants nigériens ont été confrontés à ce mode de vie très éloigné de leur quotidien.

Au-delà de la culture de l'école moderne, l'urbanisation et les canaux de communication véhiculent des valeurs, des normes et des croyances très différentes de celles de la famille nigérienne ancestrale ou antérieure De plus en plus, les familles élargies font place à des familles nucléaires. Le ménage se réduit à une simple famille. L'éducation des enfants jadis assurée par les grands parents ou les membres de la famille élargie est confiée aujourd'hui à de jeunes nourrices sans expérience. Elles sont comme leur nom l'indique des « nourrices » juste aptes à donner le biberon et quelques soins corporels. Toute la symbiose dans laquelle les enfants baignaient tend à disparaître. L'enfant s'identifie à sa famille proche simplement car les randonnées au village se font de plus en plus rares. Le caractère collectif de l'éducation ou tout adulte se sent obliger et est apte à prodiguer des conseils ou des punitions à tout enfant de sa communauté est confronté à la révolte des jeunes qui répliquent « en disant tu n'es pas mon père » en cas d'intervention d'un adulte pour essayer d'aplanir une situation conflictuelle. La famille élargie commence à s'effriter et à être considérée comme lointaine,

composée d'étrangers. Le respect, l'entraide, la solidarité, la politesse autant de valeurs fondamentales dans la conception de la famille élargie s'émoussent et se focalisent sur la famille immédiate restreinte. L'école n'est pas un catalyseur de valeurs nationales.

Ki-Zerbo déjà en 1960 tirait la sonnette d'alarme et demandait d'insister sur la question des programmes et des contenus. Et n'a cessé tout au long de sa vie de dénoncer cette école tour d'ivoire, cette école ghetto quiest là un peu comme un cheveu sur la soupe, un kyste dangereux. C'est dire toute son appréhension par rapport à cette école trop éloignée des mœurs et coutumes locales. La langue d'enseignement ne permet pas à l'enfant de s'enraciner dans son milieu socio-culturel. Au contraire, franchir la porte de l'école c'est franchir une frontière de savoir, savoir-faire et surtout de savoir être. Pour être plus proche de la culture de l'école, dans certaines familles le français est la seule langue de communication à tel point que des enfants grandissent sans connaitre et ni maitriser leur langue maternelle. L'enfant est devenu ainsi un véritable émigré dans son pays.

Le confiage, un exemple de pratiques éducatives

Cette pratique culturelle était très répandue et persiste dans une certaine mesure dans les familles nigériennes et les mobiles sont très variés. Les causes traditionnellement observées sont très diverses : maladie chronique, décès, divorce, séparation des parents, entraide familiale, socialisation/éducation, renforcement des liens familiaux (de parenté ou d'alliance).

Elle garantit une répartition des membres au sein de la famille. En général, les grands parents sont les premiers bénéficiaires à cause de leur expérience ou du fait de leur âge. Ils ont souvent la garde des enfants, surtout les aînés. Ces derniers sont entièrement à leur charge et vivent sous leur responsabilité. Souvent on dit de ces enfants qu'ils sont très futés et possèdent un répertoire linguistique très riche et imagé. En effet, ils sont nantis des expériences et des secrets des anciens auprès

desquels ils évoluent. Les ainé(e) s aussi peuvent être concernés par la garde de leurs cadets. En effet, la différence d'âge entre eux peut être très grande jusqu'à 20 voire 25 ans. La solidarité entre germains d'une mère est encore de vigueur.

Cette tradition permet également de confier des enfants à des parents, qui n'ont pas eu la chance de procréer ou qui ont été victimes des mortalités infantiles et des épidémies qui décimaient les enfants. Cette répartition se fait même à l'intérieur d'un couple polygame. En vue de combler ce vide et de jouir du plaisir d'élever un enfant on leur confie un, provenant de la famille proche ou élargie. Cette forme d'adoption permet aux couples privés de descendance de panser leur plaie. Parfois ces familles se retrouvent avec « une progéniture » plus importante que les foyers venus à leur aide. Les liens sociaux étant très forts, l'enfant ne doute même pas de son statut. Parfois des familles plus aisées recueillent des enfants de leur famille pour leur assurer une meilleure éducation. Les orphelins sont également confiés à des parents ou toute personne reconnue pour sa moralité et sa probité.

Il faut noter l'apparition de nouveaux motifs de confiage guidés par les intérêts économiques et matériels. La récession économique source de pauvreté a entrainé un confiage transfrontalier des enfants. Ces derniers sont confiés à des personnes qui traversent les frontières pour les placer comme domestiques ou apprentis. Ces tuteurs sont les gestionnaires des biens de ces innocents dont certains passent des années sans revoir leur famille et vivent dans des conditions de vie pas du tout enviables. Ce type de confiage est considéré comme une traite des enfants vigoureusement réprimandé par les Etats mais malheureusement favorisé par la porosité des frontières.

Au niveau communautaire, les parents continuent à confier des fillettes surtout en ville en vue d'aider des jeunes mères débordées par les tâches ménagères ou des femmes qui travaillent. La présence d'un membre de la famille est plus sécurisant que les domestiques qui

viennent le plus souvent des pays voisins. En contrepartie, la famille reçoit d'une manière ou d'une autre une aide même si c'est l'aspect solidarité qui est mis en exergue. Plusieurs études en Afrique de l'ouest notamment celle de Pilon (2005) ont démontré que ce type de confiage éloignent fortement les filles de l'école et explique leur sous scolarisation.

Le confiage pour études est également une pratique très développée connue par de nombreux collégiens de notre génération. En effet, comme le souligne Pilon (2005) « sans la pratique du confiage ou de la migration, nombre d'enfants d'Afrique subsaharienne ne pourraient être scolarisés en raison du faible développement des infrastructures scolaires, en particulier pour les enfants des campagnes, désireux d'accéder au niveau secondaire souvent localisé en ville. » La fermeture des internats, le nombre insuffisant des cantines scolaires en zones pastorales, la demande plus forte en éducation (3,9 % de taux de croissance annuelle), l'insuffisance d'infrastructures ont favorisé un type de confiage chez un tuteur. Ce dernier peut-être un parent ou juste une connaissance. La solidarité et l'entraide, le caractère collectif de l'éducation primaient et le séjour se passait à merveille. L'enfant était conscient de la dette morale et du soutien qu'il pourrait apporter plus tard à son tuteur. Membre à part entière de la famille, il recevait les principes éducatifs et le même traitement que tous les autres enfants de la famille.

Cependant les solidarités traditionnelles, extraordinairement opérantes jusqu'à aujourd'hui, semblent atteindre leurs limites. En effet, la paupérisation de la population, l'âge des enfants (préadolescent et adolescent), l'augmentation de la demande vont engendrer le déclin de cette solidarité séculaire. Les familles aisées se nucléarisent et sont moins disposées aux sacrifices et l'entraide ; les moins aisées n'ont pas les moyens de mettre leurs enfants dans des conditions optimales d'études. Les jeunes qui traversent une période difficile d'affirmation du

Moi ont parfois du mal à s'adapter à de nouvelles règles et normes dans les familles d'accueil. Les conflits éclatent et les enfants changent plusieurs fois de tuteurs pour les plus téméraires et d'autres abandonnent tout simplement. La situation s'est tellement dégradée qu'au cours d'une enquête menée par Sandi (1993) relève que certains collégiens faute de tuteur louent une chambre et se prennent en charge. Aussi à la modalité vis tu chez tes parents, un tuteur ou autres, les répondants affirment « là je me nourris ». Ces jeunes sont laissés à eux-mêmes, c'est la conséquence de l'effritement des solidarités familiales. Aussi de nombreux enfants n'arrivent plus à poursuivre des études secondaires, quant aux filles d'emblée, elles sont exclues car elles n'osent pas vivre l'aventure du confiage avec la dépravation des mœurs en ville.

2. Les pratiques éducatives

2.1. La pédagogie traditionnelle

L'éducation traditionnelle liée au contexte économique et social visait à former des guerriers susceptibles de défendre la société, des paysans et des artisans capables de produire les divers biens et services nécessaires à la subsistance de la communauté. La théorie et la pratique vont de pair ; ainsi, instruction et éducation sont constamment et intimement liées. Moumouni (1964) souligne

> « L'efficacité de cette éducation n'a été possible que par son lien intime avec la vie, en effet, c'est à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale, manifestations collectives diverses) que se faisait l'éducation de l'enfant et de l'adolescent ».

L'une des particularités de l'éducation traditionnelle est son caractère collectif, elle incombe à tout le clan. Elle se fait de manière ludique.

Tout adulte du clan a le droit et le devoir d'éduquer tout enfant de son milieu. S'agit-il de prodiguer des conseils ou d'administrer des punitions à n'importe quel enfant quel que soit l'heure et quel que soit le lieu. Un adulte qui ne respecte pas ses principes n'a pas sa place dans le cercle des sages et des responsables du village et l'enfant qui ne se conforme pas à ces règles est considéré comme mal élevé.

Moumouni (1964) constate : « A l'âge des commissions, l'enfant se verra naturellement appelé et envoyé par un adulte quelconque ou un aîné, grondé, corrigé ou au contraire conseillé, consolé, vengé ou récompensé par eux ». En réalité, ces commissions font de l'enfant un trait d'union entre sa mère et l'entourage, et ce dès qu'il sait s'exprimer correctement, c'est-à-dire aux alentours de trois ans. Ces tâches sont de véritables exercices de mémorisation car l'enfant est tenu de restituer exactement le message au destinataire. Il apprend ainsi à respecter la hiérarchie de chaque membre du groupe ; c'est à partir de ce moment qu'il applique les enseignements reçus sur la politesse.

La pédagogie populaire africaine repose surtout sur la tradition orale où contes, légendes, devinettes, chants et proverbes visent à la formation de l'individu. Salifou (1977), cité par Sandi (1993p. 34), écrit :

> « Nos récits épiques et légendes relatent des évènements collectifs marquants et exaltent les prouesses des héros (…). Quant à nos contes, ils sont d'une richesse incomparable d'observation, de psychologie et d'humour (…). La morale de ces drames est tirée sous la forme d'une sentence lapidaire qui flétrit l'avarice, l'envie, la vantardise et exalte au contraire la ruse, la pitié, la franchise, la reconnaissance, la générosité et la bravoure. »

Outre l'intervention directe de la communauté dans l'éducation, les adultes doivent être de bons modèles pour les enfants. Tout adulte qui déroge à ce consensus est interpellé voire réprimandé.

De manière informelle, l'apprentissage se fait à travers des canaux ludiques, de manière permanente au fil du temps à travers une riche banque de données en proverbes, contes, légendes et devinettes.

2.2 L'apprentissage moderne

L'éducation socialisation de l'enfant africain se déroule dans les sphères familiale et communautaire à partir de principes pédagogiques avérés et pertinents. Parallèlement à cette institution ancestrale s'est installée l'école moderne avec elle aussi, comme ambition d'être en plus d'un berceau de connaissances, un agent de socialisation. Si la famille ou la société privilégie le développement des valeurs morales, comment l'école appréhende-t-elle cet aspect dans son curriculum ?

Au Niger, cette préoccupation est prise en compte dans la dénomination actuelle du ministère de l'éducation primaire qui prend en charge l'éducation civique et morale. Déjà les Programmes de l'Enseignement du Premier Degré (1987) préconisaient l'enseignement de l'éducation civique et morale. L'enseignement de la morale est centré

> « sur la connaissance et la pratique des usages approuvés par la société et, vise à acquérir de bonnes habitudes et à conduire les élèves à la compréhension et à la pratique raisonnée des principales vertus individuelles et sociales. »

Il permet alors aux élèves d'acquérir le savoir-être. Les objectifs visés à travers l'enseignement de la morale, selon les instructions officielles sont :

- l'acquisition des bonnes habitudes au cours d'initiation (CI) et au cours préparatoire (CP)
- le raffermissement de ces bonnes habitudes et la connaissance des vertus individuelles et sociales au cours élémentaire (CE) ;
- la conduite des élèves à la compréhension et à la pratique raisonnée de ces principales vertus au cours moyen (CM).

Le programme de morale insiste en particulier sur la notion de bien et du mal, du beau et de l'utile ; de l'entraide et de la solidarité, de tolérance, d'amitié et de fraternité autant de valeurs susceptibles d'amener l'enfant à s'intégrer socialement.

En dépit de la pertinence de cette matière, de nombreuses études Chétima (1989) ; Souleymane (2015) ; Issa (2018) montre que l'enseignement de l'éducation civique et morale est inefficace et négligé. Ces différents auteurs relient cet état de fait à d'une part une non maîtrise des contenus et d'autre part aux stratégies utilisées. Dès lors comment l'enseignant peut-il intégrer les différentes techniques utilisées dans la famille traditionnelle pour atteindre les objectifs visés dans la socialisation de l'enfant ?

En effet, La formation du caractère et l'acquisition de qualités morales revient à la famille. C'est elle qui inculque les valeurs fondamentales. Les parents veillent à la tenue, à la politesse, à l'honnêteté, à la probité. Hors de la sphère familiale, la société, les jeux, les pairs sont une véritable école de formation de caractère : sociabilité, loyauté, courage, solidarité, endurance, sens et sentiment de l'honneur.

La formation intellectuelle offre une place de choix à la maîtrise de la langue (métaphores, récits, contes, légendes, à l'exercice de la réflexion abstraite sous des formes particulières : proverbes, devinettes, discussion de problèmes divers). Certains jeux sont des véritables exercices de mathématiques, Pour atteindre les finalités de son système éducatif, l'opérationnalisation se fait à travers un dispositif comportant plusieurs techniques permettant à l'enfant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire et de contribuer à la formation de sa personnalité. Les principales techniques éducatives utilisées sont : les contes les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les causeries, les rites d'initiation, etc.

Recommandations :la morale et l'éducation civique deux disciplines fondamentales dans le développement des valeurs sont négligées et mal

enseignées selon les auteurs cités plus haut et comme illustrées dans la séquence suivante. Nous préconisons aux enseignants d'utiliser les techniques pédagogiques tels que le conte, les devinettes, les proverbes et les légendes comme des situations didactiques.

En grande section préscolaire (5-6 ans) le premier thème développé en morale est la politesse en 4 séances : *bonjour, bonsoir, merci et au revoir*. Toutes les séances sont présentées selon l'architecture ci-dessous :

Fiche de leçon d'une enseignante en 2020 /2021

Le thème : la politesse

La durée d'une séance est de 10 mn

L'objectif général : l'enfant doit être capable d'être très poli (développer des bonnes manières)

L'objectif spécifique terminal : l'enfant doit être capable de dire bonjour sans difficulté

Les objectifs spécifiques intermédiaires : l'enfant développe les compétences suivantes :

- Écouter attentivement l'éducatrice
- Découvrir le mot Bonjour
- Répéter le mot
- Répondre aux petites questions
- Développer les bonnes manières

Motivation : l'éducatrice demande aux enfants : le matin quand vous venez qu'est-ce que vous dites à Tantie (l'éducatrice) ? répondent Bonjour, l'enfant qui fait toujours ça comment est-il ? Découverte du mot politesse.

Corps de l'activité marquée par une batterie de questions réponses.

Rappel de la motivation. En rentrant en classe qu'est-ce que les tanties vous disent ? Bonjour et le soir ? Bonsoir. Pourquoi vous salue-t-elle ? Est-ce seulement à l'école qu'on salue les gens ? Non à la maison, en cours de route ? Pourquoi devons-nous saluer les gens ? C'est un signe de politesse donc les gens qui respectent ces signes sont des gens polis et nous voulons vraiment être comme eux.

Message clé : je dois toujours dire bonjour aux gens.

Répétition collective puis individuelle.

Une semaine après le même cours est reproduit avec *bonsoir, puis au revoir et merci.* Ce thème a débuté le 09/10/2021 et s'est poursuivi jusqu'au 02 /12/2021 avec des reprises exactement du même cours sur plusieurs séances.

Sans se préoccuper de l'aspect didactique, on peut tout simplement se questionner sur l'impact réel de cet apprentissage sur l'enfant. Ce cours tel qu'il est présenté peut-il vraiment installer la valeur ciblée ? D'autant plus que le jeune enfant a déjà été conditionné au niveau des salutations d'usage dans la famille. Dès lors, il suffit pour l'enseignant de proposer des activités de renforcement. En effet, le patrimoine culturel regorge des supports que les enseignants peuvent exploiter pour concevoir leur enseignement notamment les contes qui véhiculent simultanément plusieurs compétences : écoute, observation, humour, esprit d'imagination etc.

Prenons l'exemple de « Binta l'orpheline » un conte très populaire au Niger à des variantes près et pourrait servir de situation déclenchante pour plusieurs leçons de morale.

> « Afin d'assurer l'éducation de sa fille, le père de Binta se remaria à la mort de sa femme. Mais la marâtre était cynique et acariâtre. La faim, les rudes besognes étaient le lot quotidien de Binta. Un jour, la marâtre la battit pendant qu'elle lavait une calebasse et elle saigna du nez. - Mauvaise fille ! Va laver ma calebasse à la « mare du Paradis ! La fillette obéit tout en sachant que la « mare du Paradis » était loin, très loin … et le chemin parsemé d'embûches. Epuisée après avoir parcouru champs et savanes, elle s'assoupit au pied d'un arbre et elle eut une vision : un vieillard tout de blanc vêtu lui prodigua les conseils suivants : « Jeune fille, je compatis à ta douleur ; l'injustice qui te frappe est venue jusqu'à moi. Garde ton calme. Renforce en toi la bonté. Ne freine pas ta propension à la politesse. Utilise-la sur ta route dangereuse et tu reviendras heureuse de ton voyage ». Elle s'en tint aux paroles du vieillard, ce qui lui permit de braver tous les pièges. Enfin, arrivée à la « mare du Paradis », elle fut récompensée avec quatre calebasses qu'elle devait casser à des points précis sur son chemin de retour.
>
> Tout au long, sa politesse (salutations d'usage et remerciements) et sagesse (respect des consignes) lui a permis d'obtenir des trésors éblouissants. Elle regagna son village avec toute sa richesse et princes, rois et empereurs vinrent demander sa main à son père. Elle choisit de se marier avec le roi de son pays.
>
> La méchante marâtre mourut de chagrin.

Dans une autre variante en revanche la marâtre folle de rage, roue sa fille de coups et l'oblige à aller à la mare du paradis, mais à cause de son arrogance, son impolitesse, elle récolte que des malheurs et ramènent des choses horribles.

Ce conte peut être exploité par les enseignants pour de nombreux thèmes au cours d'une année voire plusieurs. En somme, les contes sont

des supports pédagogiques édifiants dans l'enseignement de la psychologie et de l'éthique. Hormis le caractère distractif des contes (humour), force est de reconnaître qu'à travers eux, on touche l'enfant au plus profond de son être et de son affectivité. Les contes véhiculent :

- Des valeurs morales d'abord, où sont mis en exergue, la générosité, la solidarité, le courage et la reconnaissance et où les vices (méchanceté, ingratitude, avarice, vol, machiavélisme, etc.) sont énergiquement combattus ;

- Ensuite, des valeurs culturelles et psychologiques, où les origines de tel peuple, de tel mythe ou de tel interdit sont expliquées.

L'efficacité des contes, proverbes et devinettes résident dans leur stratégie de transmission ludique. Leur caractère répétitif constitue un conditionnement et une internalisation des valeurs qu'ils visent à développer. Ainsi les contes influencent le caractère et modifient certains traits de personnalité, ils développent l'intelligence, cultivent la mémoire et favorisent aussi l'apprentissage de la langue. Ils peuvent constituer des supports didactiques efficaces pour l'école moderne.

Conclusion

La conception traditionnelle de la famille au Niger à l'instar de toute l'Afrique repose sur l'unité. Les finalités visent à promouvoir la cohésion sociale, aussi toutes les valeurs véhiculées contribuent à l'atteinte de ces objectifs. Hormis les valeurs religieuses, des valeurs morales sont transmises à travers des stratégies ludiques et ayant du sens pour l'apprenant. Cet apprentissage se fait par imitation et conditionnement. Il associe théorie et pratique ce qui facilite l'intégration. Les techniques pédagogiques sont souples et attrayantes et peuvent servir de prérequis à l'apprentissage moderne. L'analyse d'une fiche de leçon de morale nous permet de voir comment l'exploitation

d'un conte très populaire au Niger peut servir de supports didactiques pour plusieurs thèmes et à différents niveaux de l'enseignement. En effet, de par toutes ses caractéristiques le conte remplit trois fonctions un aspect ludique (caractère distractif), un aspect éducatif (leçons de morale) et un aspect pédagogique (véhicule des valeurs).

Références bibliographiques :

Amani, A. (2003). Causes de la négligence de l'enseignement de la morale, Mémoire de fin d'année d'inspectorat, ENS Niamey, 43p.

Moumouni, A. (1964). L'éducation en Afrique. Paris Maspero Édition 1964, 399 p. (II, C, 1).

Chétima, M. (1989). Instruction civique et morale au cours moyen. (Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur primaire) Faculté de Pédagogie Niamey. 52p.

Erny, P. (1988). Famille, enfant et développement en Afrique. Paris, UNESCO, Weva, pages 22-38.

Farad, M. (2015). « Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme », Manuel pour les Jeunes au Maroc, 43p.

INDRAP, (1990). Programmes de l'enseignement du premier degré : instructions. Niger.

Ministère de l'éducation nationale. Maison d'Edition et de Diffusion du Sahel, 111p.

Issa, M. (2018). Analyse de l'enseignement de l'éducation civique et morale au Cours Moyen 2ème année dans l'inspection de l'enseignement primaire de Maradi. (Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur primaire). ENS, Niamey. 56p.

MEN/A/PLN, (2002). Recommandations N° 12 et N° 13 du rapport de l'atelier tenu à Niamey sur l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté.

Sandi N. A. (1993). Analyse théorique de quelques déterminants du décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire au Niger. Thèse de Doctorat Université de Mons Hainaut.

Souleymane, F. (2016). Impact de la négligence de l'enseignement de la morale sur les élèves de l'école primaire : cas de l'IEP de Kollo (Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'inspecteur primaire). ENS, Niamey

Pilon, M. (2005). Confiage et scolarisation en Afrique de l'ouest : éclairages à partir des Sources des données démographiques. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers13-11/010050067.pdf

UNICEF (2018). Aperçu du pays Niger https://reliefweb.int/report/niger/aper-u-du-pays-niger-july-2018

Roger J. (2010). Comment enseigner l'éducation civique et morale à l'école, Bruxelles, De Boeck.

5

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU DISCOURS ÉPIQUE OUEST-AFRICAIN

DE L'ÉCOLE TRADITIONNELLE À L'ÉCOLE MODERNE

Abdou Moumouni Issoufou[15]

Résumé

En Afrique, l'épopée est l'un des genres majeurs de la littérature orale. Elle est également un objet d'enseignement à l'école traditionnelle de griots. Sa narration exige des compétences que l'apprenant acquiert pendant une longue période de formation sous la conduite de grands maîtres de la tradition orale. Prenant appui sur une approche didactique, le présent article questionne donc le processus de l'enseignement-apprentissage du discours épique ouest-africain à l'école traditionnelle et de sa possible didactisation à l'école moderne. Dans la conduite de l'enquête sur ce cheminement, la méthodologie adoptée détermine les stratégies des contacts avec les informateurs, précise le terrain et la population de l'étude, indique les techniques de la collecte des données axées sur les entretiens, les enregistrements, enfin évoque le traitement

[15] Abdou Moumouni Issofou est docteur en Sciences du Langage et Didactique et performe ses activités comme enseignant-chercheur à l'Université de Tahoua (Niger), où travaille dans le cadre de la formation de futurs enseignants.

et l'analyse des données collectées. D'une part, l'article conclut que la formation professionnelle de l'élève griot se déroulant dans un cadre institutionnel formel repose sur des préalables, des principes, des étapes, des méthodes et des évaluations des apprentissages précis, adaptés à la nature du genre et à ses fonctions. D'autre part, il dégage des pistes pour sa prise en charge à l'école moderne.

Mots clés : enseignement-apprentissage, discours épique, Afrique de l'ouest, école traditionnelle, école moderne.

Introduction

Le présent chapitre s'intéresse à l'enseignement-apprentissage d'un genre noble de la littérature orale africaine. Il s'agit de l'épopée qui, à l'origine, se transmet de bouche à oreille avant d'être fixée à l'écrit à la suite des travaux de collecte, de transcription et de diffusion effectués par de nombreux chercheurs occidentaux, américains, asiatiques, africains etc. En Afrique de l'Ouest, elle est produite particulièrement par une catégorie socioprofessionnelle, celle des griots. Dans cette contrée, pour devenir un narrateur, un spécialiste du discours épique, le griot va à l'école de la tradition orale sous la conduite de grands maîtres de la parole. Il incombe à ces initiés non seulement la production, la narration mais aussi et surtout l'enseignement de ce type de discours. La formation des apprentis a un caractère lignager et se déroule dans une institution formelle. Education endogène, elle contribue à développer la performance orale chez les apprenants. Le processus de l'enseignement du discours épique à l'école traditionnelle de griots abordé, dans ce chapitre, s'appuie sur l'expérience didactique de trois foyers éducatifs des gens de la parole (Camara, 1992). Ces foyers enquêtés sont basés en République du Niger et au Mali. Pour la collecte des données, nous avons adopté une méthodologie qui a dégagé les stratégies de ciblage des informateurs, précisé le terrain et la population d'étude, indiqué les techniques de la collecte des informations et déterminé le traitement et

l'analyse des données (ici, l'étude ne s'attarde pas sur la procédure méthodologique). Pour le second volet de la problématique, la démarche postule que le genre épique peut être transposé dans un autre cadre formel d'enseignement-apprentissage, celui de l'école moderne à travers quelques orientations didactiques.

Cette étude tente, d'abord, de définir le discours épique, de dégager ses marques discriminatoires, de déterminer sa place et ses rôles dans les sociétés traditionnelles ouest-africaines. Puis, il analyse le processus de son enseignement à l'école traditionnelle de griots avant de proposer, enfin, quelques pistes didactiques de son enseignement possible à l'école occidentale.

Les objectifs assignés à ce chapitre sont :

1. Définir le discours épique ;
2. connaître la place et les rôles de ce discours dans les sociétés traditionnelles ouest-africaines ;
3. découvrir le processus de l'enseignement du discours épique ouest-africain à l'école traditionnelle de griots ;
4. proposer des pistes didactiques pour l'enseignement-apprentissage du discours épique ouest-africain à l'école moderne.

1. Définition du discours épique

En Afrique de l'Ouest, le discours épique est une pratique à la fois sociale, professionnelle émanant des artisans de la parole (Dérive, 2012) ayant subi une formation pour exercer la fonction de narrateurs épiques. Il est un « discours de la tradition orale » (Bornand, 2005, p.14). C'est une production verbale à travers laquelle le griot, dans des circonstances précises, narre dans un style amplifié les actions extraordinaires des personnages guerriers, légendaires et historiques qui sont présentés comme des héros. La narration est destinée à une instance de réception

attachée à l'idéologie véhiculée par lesdits personnages. Dans le cadre de la profération du produit épique, le traditionaliste utilise un ensemble de techniques, de stratégies discursives, de procédés littéraires pour magnifier les figures évoquées. Expression de l'oralité, la narration des récits épiques par le griot implique tous les éléments relatifs au para-verbal (les gestes, les mimiques, les rires, les tics, le regard) et à la voix (changements de ton, débit de l'intonation, les élocutions ascendantes et descendantes).

L'objectif du gardien de la tradition à travers le contage du discours épique est donc, d'une part, de capter et d'égayer le public qui se mire dans les exploits accomplis par les personnages. D'autre part, c'est pour les graver dans la mémoire collective et les ériger en un « mémorial identitaire » (Saibou Adamou & Issoufou, 2020). L'épopée en tant que pratique discursive se singularise par des traits discriminatoires.

2. Quelques marques discriminatoires du discours épique ouest-africain

L'épopée ouest-africaine, dans sa déclamation, se démarque de la multitude des genres oraux qui peuvent être dits par n'importe qui, à n'importe quel moment et dans n'importe quelle circonstance. Dans son énonciation, elle présente des spécificités dont le lieu de sa théâtralisation. Généralement, les prestations épiques se font dans des espaces aménagés pour la circonstance : place publique, cercle de veillée, devanture du palais royal à l'occasion de l'intronisation d'un nouveau roi ou à d'autres cérémonies occupant une place particulière dans la vie collective. Dans certains cas, la dramatisation exige une préparation magique du lieu du spectacle. Elle :

S'effectue sur un espace qui a été délimité et prémuni contre toutes mauvaises influences par l'enfouissement dans le sol des moyens prophylactiques, l'environnement immédiat de l'exécutant devant être

protégé – tout comme l'est ce dernier par son costume particulier et l'application d'un certain nombre de règles de comportements préalables- contre les forces éveillées par la parole forte du récit dont il est le théâtre (Seydou, 2008, p.152).

Les forces supérieures sont donc sollicitées pour veiller au bon déroulement des opérations. L'objectif est de protéger le récitant et le public mais aussi de favoriser la bonne réussite de la mise en scène. Mais aujourd'hui, avec la disparition des veillées organisées pour l'animation épique, une autre tribune s'offre au public moderne. Il s'agit des médias modernes publics et privés qui sont les canaux les plus efficaces de la transmission du genre.

Un autre trait distinctif de l'épopée, en Afrique de l'ouest, est le temps de la narration. A la différence de certains genres oraux populaires, elle ne s'énonce pas à tout moment mais à des occasions particulières de la vie socioculturelle comme par exemple les rituels organisés par la classe des initiés. Pendant ces manifestations, le genre épique est scandé par les griots attitrés. Le temps mis pour exécuter la narration d'un récit épique est également long (Biebuyck, 2004). Il peut ainsi durer des heures voire des jours. D'après (Seydou, 2008), la version originale de l'épopée de Soundjata est proférée uniquement lors des cérémonies initiatiques de la réfection septennale du sanctuaire du kama-blon à Kangaba au Mali. A la particularité du temps de la narration du discours épique s'ajoute aussi la spécificité du public auquel il est destiné. L'auditoire est souvent sélectionné en fonction de sa qualité et de sa maturité. Par exemple, selon toujours (Seydou, Ibid) la célèbre épopée du mandingue est dite uniquement aux griots traditionalistes rattachés aux familles princières. Par ailleurs, les épopées dites corporatistes sont uniquement jouées devant les pratiquants du domaine pour leur rappeler leurs hauts faits afin de perpétuer la corporation.

De tous les genres oraux chantés, psalmodiés ou racontés, l'épopée a une singularité, celle qui consiste à accompagner la parole par la musique. Les deux éléments cohabitent et font corps pour donner plus d'harmonie et de vivacité au récit du griot. « L'agent rythmique », (Fobah Eblin, 2006, p.447) donne une valeur cadencée et participe à la construction et à la structuration du discours. Pour Kesteloot et Dieng (2009, pp.30-31) « privé de rythme [musical] le texte épique perd son envol et le griot perd son inspiration ». La parole épique a une importance capitale dans tous les milieux traditionnels où elle a pris naissance.

3. Le discours épique : place et rôles dans les sociétés traditionnelles ouest-africaines

Dans les sociétés traditionnelles ouest-africaines, le discours épique occupe une place prépondérante parmi les moyens d'éducation et de divertissement des communautés. Dans la taxinomie des genres oraux, l'épopée fait partie des genres dits majeurs. Elle constitue le fleuron de la littérature orale du continent à l'opposé des genres mineurs. Son importance se mesure à l'aune de différents rôles qu'elle remplit dans la culture des masses populaires.

En premier lieu, l'épopée joue un rôle ludique. Sa récitation est un moment de détente et d'éclatement pour les peuples. C'est un moyen par lequel ces derniers manifestent leur joie, leur enthousiasme. L'écoute du discours épique provoque le rire chez l'homme des temps anciens qui croupit sous le poids des travaux champêtres tout comme chez l'homme moderne confronté au stress de la vie quotidienne. En répondant au besoin des masses, celui « d'écouter et de raconter des histoires » (Chevrier 2005, p.25), il accomplit des rôles cathartique et thérapeutique. Par ailleurs, par sa dimension poétique, il crée une forte sensation pulsionnelle sur l'auditoire, pulsion rendue possible par les digressions et les anecdotes. Ce discours énonciatif et la musique qui

l'accompagne visent à toucher la sensibilité du public, à provoquer chez lui une extase qui affecte tous ses sens. L'épopée répond au « plaisir du texte » selon Barthes (1973), un plaisir qui rend euphorique l'assistance. Mais, dans certains cas, on peut parler même de « jouissance » du public au moment de la déclamation du récit épique.

Par ailleurs, le discours épique joue un rôle sociopolitique et idéologique en mettant en lumière un personnage historique qui porte les valeurs de son temps. Par la glorification de ses grandes vertus, il devient une source d'inspiration pour ses congénères dans la vie sociale. Le message épique incite le peuple à une action politique et fédère autour d'une autorité porteuse d'un idéal commun au nom duquel tout le monde agit. Aussi, crée-t-il une cohésion, une communion et une unité de différents membres de la société. La parole épique leur renvoie leurs images, leurs représentations des événements de la vie, leurs croyances et surtout leurs références sociales dans lesquelles ils se mirent et se reconnaissent. Discours fondateur, elle oriente vers la création de « nouveaux modèles de communauté » (Vettorato, 2017, s.p). Le genre épique propose un modèle de référence en matière de gouvernance, de guide pour la masse d'où sa fonction essentiellement politique, idéologique et sociologique (Camara, 1996).

Si le discours épique divertit et socialise, il éduque également. Il joue ainsi un rôle didactique et pédagogique qui se remarque par la transmission des valeurs morales et d'un code de bonne conduite. C'est aussi l'enseignement du courage face à l'adversité, du combat de l'homme contre le mal et l'injustice. Le genre épique enseigne la défense de la patrie et l'adoption d'une attitude honorable tout en réprimandant les mauvais comportements. L'épopée ouest-africaine accomplit donc différents rôles allant du divertissement à l'enseignement en passant par la mobilisation sociale et politique autour d'un personnage. Toutes ces raisons éminemment importantes expliquent son enseignement à l'école traditionnelle de griots.

4. Le processus de l'enseignement du discours épique ouest-africain à l'école traditionnelle de griots

En Afrique occidentale, la formation du jeune griot au discours épique s'exécute à travers deux instances : le milieu familial, lieu par excellence de l'imprégnation et le cadre institutionnel, domaine de la formation professionnelle. L'environnement familial est le cercle naturel de la formation de l'enfant comme le souligne Ogandaga (2007, p.6) « la famille constitue le cadre social premier au sein duquel sont inculquées les valeurs d'obéissance, de respect de la discipline et des aînés… valeurs fondamentales dans une société dite de tradition ». C'est la sphère initiale où le jeune griot fait les premiers pas de son apprentissage à la parole sous la conduite de ses parents.

Ensuite, l'apprentissage proprement dit se poursuit dans un autre cadre qui est officiel et formel. « La formation professionnelle individualisée [dans le domaine épique] permet une transmission filiale des connaissances, des compétences et des aptitudes liées au statut social et professionnel » (Diouf, Mbaye & Nachtman, 2001, p.8). L'institution formelle éducative au « griotage » concerne les écoles traditionnelles de griots (celles couvertes par l'enquête : Saga, Liboré au Niger et Kirina au Mali). Dans ces foyers, l'enseignement du discours épique se fait selon un long processus qui manifeste « une préoccupation didactique » (Camara, 1996, p.768) avec des préalables, des étapes et des principes.

A l'école de griots, l'apprentissage à l'art épique comprend un certain nombre de préalables. Pour y être formé, l'élève doit être obligatoirement un descendant d'une lignée de griots (Enkerli, 2004). Quel que soit le sacrifice financier, matériel consenti, l'enfant d'un noble ne peut accéder à ce genre d'enseignement. Par ailleurs, pour commencer son initiation, selon nos informateurs, le jeune griot doit avoir un âge oscillant entre 7 et 8 ans, un moment propice à l'assimilation efficace des apprentissages, à la réception de l'information. Un autre intérêt de l'âge indiqué est que les enfants ne

sont pas encore inondés par les problèmes sociaux qui les empêcheraient d'apprendre. Leur « carte mémoire n'est pas saturée », dit un informateur.

Avant d'aller à l'école traditionnelle, il s'impose aussi à l'enfant griot une préparation magico-religieuse. Cette dernière peut prendre la forme d'un bain rituel qui consiste à faire boire ou à laver (Hall, 1990) le bébé de l'eau sortie de la maison des nobles et des riches. Ce rite est le symbole de la multiplication des chances de réussite du futur griot dans son art professionnel mais aussi l'expression de son attachement à la classe des nobles dans la société. Après, vient l'étape de la préparation mystique du jeune. A cet effet, plusieurs forces occultes sont mises à contribution à travers des adjuvants magiques comme le talisman qui renforcerait les capacités intellectuelles du jeune. Enfin, comme préalable à la formation, il doit automatiser des « savoir-faire [linguistiques] de base » (Dolz & Schnewly 1998, p.16).

L'enseignement à l'école de griots, dans le domaine épique est un enseignement principiel. En tant qu'activité humaine et éducative, selon nos informateurs, il repose sur des bases comme :

- écouter ;
- avoir la patience d'écouter ;
- et croire.

La formation étant essentiellement orale, l'un de ses principes fondamentaux est la faculté d'écouter tout ce que dit le maître. D'abord, il y a la phase pré écoute où les apprenants sont psychologiquement préparés à rentrer en contact avec le savoir à enseigner et à faire des anticipations possibles. La phase écoute est une concentration sur l'objet enseigné avant celle dite post-écoute.

La formation au discours épique comporte un certain nombre d'étapes. En 2011, dans une interview accordée à Garba, Djéliba Badjé[16] en distingue principalement trois:

D'abord dès l'âge de sept ans, l'élève commence par le ceeyan (littéralement appel) ou kaayi ceeyan (appel d'ancêtres), c'est-à-dire les louanges des noms des ancêtres d'une famille de nobles ou sa généalogie. Ensuite, suit l'apprentissage du Deede, c'est-à-dire l'histoire ou les récits des guerriers ; enfin, la troisième étape procède dans l'apprentissage du Moolo pour l'accompagnement musical de la narration. (pp.17-18)

La première étape consiste à apprendre les généalogies qui sont des formules laudatives dédiées à des familles ayant atteint une notoriété sur l'échiquier social par l'abondance de la richesse ou par la grandeur d'âme. Après, l'élève est invité à suivre la récitation des récits des héros épiques. Enfin, la dernière étape est réservée à l'apprentissage de la musique. Mais, cette phase est facultative.

Après le parcours des préalables et des étapes, voyons maintenant comment se construit le savoir épique dans l'institution éducative de griots. Pour cela, des dispositifs didactiques sont mis en place dont le principal est le Dudal ou le foyer éducatif. Servant de classe, celui-ci est le cadre physique et perceptible dans lequel se déroulent les activités de la formation. Pour son fonctionnement, un certain nombre de ressources énergétiques nécessaires sont mobilisées comme le bois de chauffe, les tiges de mil. La collecte de ces matériaux est assurée par les apprentis griots. C'est donc à la lumière du feu que se font les apprentissages conduits par le maître griot. Dans leur construction, ce dernier utilise plusieurs techniques didactiques dont la première est la déclamation générale du récit épique dans son ensemble ou en partie (c'est-à-dire quelques-unes de ses séquences). Dans cette phase, il est l'acteur

[16] Djéliba Badjé est l'un de grands griots généalogistes du Niger. Il a dirigé le bureau de l'association de griots pendant 5 ans.

principal de l'action didactique tandis que les apprenants deviennent de simples assistants dont le rôle se limite à l'écoute. A cela, vient se greffer la méthode de la répétition qui consiste, à travers des séances de remédiation dirigées par le maître, à reprendre des enseignements déjà dispensés.

La méthode la plus abondamment utilisée dans l'enseignement du discours épique est le couplet « énonciation et récitation » (Toulou, 2008, p.293). Elle est une répétition des énoncés l'un après l'autre par le maître. Puis, intervient l'élève qui reprend exactement et fidèlement les propos édictés par le premier. Cette méthode crée ainsi une interaction entre maître et élèves dans l'enseignant/apprentissage. Ici, l'apprenant devient plus actif et va au-delà de la simple qualité de récepteur qu'il avait dans la phase de la déclamation générale. Les trois techniques utilisées par le maître griot à savoir la déclamation générale, l'énonciation et la récitation et la répétition peuvent être utilisées successivement ou alternativement pour l'atteinte des objectifs de l'apprentissage.

Dans la mise en activité des apprenants, le maître griot utilise aussi plusieurs gestes professionnels dont l'institutionnalisation. D'entrée de jeu, il dévoile aux apprentis le savoir à enseigner et en conséquence le savoir à apprendre. L'enseignant dit clairement, par exemple, que l'activité commence par la récitation des récits généalogiques. Le principe de l'institutionnalisation de la part du maître est d'expliciter à l'élève ce qu'il va apprendre. En plus, il lui annonce la procédure de l'enseignement et son caractère obligatoire pour la classe.

Comme geste professionnel, le maître griot utilise également la dévolution qui est « le processus par lequel le professeur mobilise les techniques propres à inciter les élèves à assumer pendant un temps et sous son autorité, la responsabilité de leur apprentissage » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, s.p). Au niveau des écoles de griots enquêtées, ce transfert de compétence didactique se fait à deux niveaux.

D'abord, il se fait au début d'une nouvelle séance pour vérifier les acquis de l'élève. Cette forme de responsabilisation est une sorte de révision des enseignements reçus. Ensuite, le maître fait de la dévolution totale au cours de certaines cérémonies sociales où il demande à certains élèves triés sur le volet, en fonction du thème proposé, de raconter une histoire. Les apprenants exécutent cette responsabilité didactique sous le contrôle de leur enseignant.

Le dernier geste professionnel du maître griot est l'évaluation des apprentissages qui prend souvent l'aspect d'un contrôle de prérequis. Ce contrôle peut concerner une reprise globale de l'histoire ou de quelques séquences apprises antérieurement. Dite performative, cette forme d'évaluation va dans le sens de l'amélioration des apprentissages. Le deuxième type d'évaluation est celui qui vient sanctionner le parcours de l'apprenti. Il s'agit de l'évaluation sommative qui intervient au terme de tout le processus de la formation. À cet effet, l'enseignant organise une cérémonie tantôt grandiose tantôt sobre où l'impétrant va exposer son talent de conteur épique. S'il réussit son « examen de passage », il gagne son grade de narrateur épique.

Aujourd'hui, en Afrique de l'ouest, les écoles de la tradition orale où les griots se forment dans les apprentissages langagiers et musicaux sont presque tombées en désuétude. Face à leur disparition, ne peut-on pas confier la perpétuation du discours épique à l'école moderne?

5. Le discours épique ouest-africain : approches, contenus et méthodologies, des pistes pour son enseignement-apprentissage au Lycée

Ce point traite de l'épopée ouest-africaine comme genre littéraire susceptible d'être enseignée à l'école occidentale. Cette perspective s'explique par le fait qu'elle peut se constituer en une propédeutique nécessaire à la didactique du français au lycée. Mais cette orientation suppose la définition des contenus, des approches et des méthodologies.

On le sait, le discours épique joue de nombreuses fonctions (ces fonctions ont été déjà évoquées dans le point précédent) pour lesquelles, il devient enseignable au lycée, le second cycle de l'enseignement secondaire. Le mécanisme didactique se fait en relation étroite avec les textes qui encadrent l'enseignement du français au Niger. L'entreprise didactique de ce discours peut s'expliquer par les mobiles suivants:

- d'abord, tout récit épique présente la condition humaine, ce récit est pleine d'enseignements et de leçons ;
- ensuite, sur le plan historique, le discours épique fait découvrir aux générations présentes leur passé, l'histoire, leurs ancêtres ;
- puis, l'épopée reflète la culture africaine à travers les valeurs identitaires et communautaires ;
- enfin, elle est un genre littéraire riche en ressources linguistiques et stylistiques pouvant améliorer significativement les compétences linguistiques et littéraires de jeunes apprenants.

L'exploitation de toutes ces dimensions éducatives drainées par le discours épique permet, à l'école moderne de cesser d'être « l'école française en Afrique » pour devenir « l'école française d'Afrique » (Saibou Adamou & Hamidou, 2008, p.58). La projection d'enseigner l'épopée au Niger, par exemple, se fait sur la base des finalités des programmes du français au lycée :

- développer les capacités de communication et d'expression à l'oral et à l'écrit;
- favoriser l'acquisition de méthodes de techniques et de méthodes qui favorisent la compréhension, le jugement, la créativité ;
- s'approprier une culture en accord avec la société de notre temps et ouverte sur le monde. (Les programmes de français de

l'Enseignement Secondaire Général, Second Cycle, 2016, p.101)

La première finalité visée est celle qui met l'accent sur le développement « des capacités de communication et d'expression à l'oral et à l'écrit ». A ce niveau, les ressources de l'épopée comme pratique discursive peuvent être utilisées pour faciliter et favoriser le développement de la compétence communicative chez les apprenants. Dans ce cadre, l'approche préconisée est celle de la linguistique textuelle (Adam, 1999). En s'adossant sur cette démarche, le genre épique peut être enseigné au lycée comme séquences textuelles (narrative, descriptive et argumentative etc.). L'étude de chaque type se fait sous la forme d'une séquence didactique dont le déroulement comporte plusieurs séances. A titre illustratif pour le cas de l'étude des typologies, nous proposons la séquence narrative avec les objectifs suivants :

Objectif général : à la fin de la séquence, l'élève sera capable de produire un texte narratif à tonalité épique à l'oral et à l'écrit.

Objectifs spécifiques : l'élève sera capable de :

- dégager la structure d'un texte épique à caractère narratif;
- dégager les personnages principaux et secondaires dans un récit narratif épique;
- identifier les indicateurs de temps et de lieu dans un récit narratif épique;
- établir le schéma actantiel d'un récit épique.

Le déroulement de la séquence narrative s'organise en plusieurs séances basées sur des contenus précis. Dans une première séance, le travail didactique peut porter sur la découverte de la structure d'un texte épique narratif avec pour contenus : étude des phases, des connecteurs logiques et des liens qu'ils expriment dans le but d'établir une parfaite harmonie entre les différentes parties. A la seconde séance, l'activité

peut être consacrée à l'étude des personnages d'un récit épique. Elle s'appuie sur l'exploitation des contenus comme le plan d'organisation du texte épique, les personnages et leurs fonctions et l'étude actantielle.

A la troisième séance, il s'agira de l'étude du cadre spatio-temporel d'un récit épique avec pour ancrage les éléments didactiques suivants : les caractéristiques et les fonctions du temps et de l'espace, raconter une histoire en utilisant les indicateurs spatio-temporels. La quatrième prendra en charge la découverte de la narration d'un récit épique basée sur les différents points de vue du narrateur (la perception, la focalisation). Enfin, la cinquième séance portera sur la production d'un texte narratif à tonalité épique.

Après le parcours de la séquence narrative, la réflexion se poursuit avec la deuxième piste possible de l'enseignement du discours épique au lycée. Elle s'inscrit dans la droite ligne de la troisième finalité des programmes du français, celle de l'appropriation d'« une culture en accord avec la société de notre temps et ouverte sur le monde ». Il s'agit alors d'enseigner la culture fondée sur des valeurs distillées par le discours épique sur le postulat qu'« enseigner, c'est faire vivre des valeurs » (Ourghanlian, 2006, s.p). En effet, le genre épique ouest-africain en tant que vecteur culturel et identitaire des peuples renferme une constellation de codes et de valeurs portés par les héros épiques. Leur transmission au lycée peut s'appuyer sur l'approche culturelle. Dans cette perspective didactique, les objectifs visent à amener les jeunes apprenants africains à:

- découvrir les valeurs humaines et culturelles prônées par les figures épiques du passé;
- s'approprier les valeurs incarnées pour adopter un comportement nouveau.

Le dessein poursuivi par cette piste est donc de montrer les implications de la transmission des valeurs attrayantes sur le comportement des lycéens. Les contenus à y enseigner sont, entre autres,

les thèmes de l'honneur, de la générosité, de l'engagement et du patriotisme. On peut les enseigner dans la rubrique Lecture, une des trois activités consacrées à l'enseignement du français au lycée. La démarche pourrait être une approche thématique. Dans cette perspective, la méthodologie adaptée serait celle de la lecture méthodique conformément aux instructions du programme du lycée.

La notion de l'honneur est largement répandue dans les récits épiques et partagée par tous les guerriers qui agissent en fonction de cette valeur morale, véritable expression de fierté personnelle, d'estime de soi. Hommes d'honneur, les héros se montrent grands face à eux-mêmes et surtout face aux autres pour mériter leur considération. Par l'enseignement de l'honneur aux jeunes adolescents, à travers le canal épique, l'école moderne contribue à asseoir chez eux, une nouvelle façon d'agir, celui du respect de soi et de l'autre. En s'appropriant l'acte d'honneur, ils deviennent ainsi des élites qui brillent aux yeux de la société.

La deuxième valeur qu'on peut puiser dans le réservoir épique et qui peut être enseignable à l'école moderne est la générosité. Celle-ci, en effet, occupe une place importante dans les comportements des héros épiques. C'est le geste altruiste par lequel ces derniers viennent en aide à des personnes ou à des groupes vulnérables. Marqués par la volonté de partager ce qu'ils ont avec les autres, ils tuent ainsi en eux l'égoïsme et l'amour du bien matériel qui caractérise le sens commun. L'école moderne en transmettant les vertus de la largesse aux élèves par le biais du discours épique favorise et renforce les liens sociaux au grand bonheur de tous. L'esprit du partage anéantit ainsi la montée exacerbée de l'individualisme, le développement séparé et la pratique du capitalisme sans borne. La culture de la générosité peut faire des apprenants d'aujourd'hui des responsables de demain ayant le souci du don, au détriment de la volonté d'accaparement des biens communs.

Internalisée, elle participe donc à la construction d'une communauté de destin où chacun donne pour que les autres gagnent.

Le genre épique peut être également mis à contribution pour faire passer le message de l'engagement patriotique. Poussé par ce sentiment, le héros épique s'implique dans les affaires de sa communauté. Dans les épopées, l'action patriotique se manifeste dans les agressions extérieures, les menaces sur la vie de la communauté, l'ébranlement de la fierté nationale, les annexions de la terre des ancêtres, etc. Dans tous ces cas, un engagement patriotique est demandé au héros pour changer la situation. Dans les conflits, le personnage héroïque fait montre d'une détermination sans faille pour défendre sa patrie. L'importance de l'enseignement de l'engagement patriotique au lycée permet de façonner un nouveau type de citoyens engagés au-delà des particularismes, des égoïsmes et des individualismes destructeurs. Ils contribuent de manière efficace à la vie politique, sociale de leurs pays et à la défense des intérêts de leur patrimoine commun. La transmission de ce concept en milieu scolaire notamment chez les lycéens est un moyen formidable de développement de la citoyenneté. Elle développe chez ces apprenants un sens aigu du patriotisme et une responsabilité participative.

En inculquant des vertus telles que le code de l'honneur, le soutien à son prochain, la défense de la patrie, la valeur pédagogique du discours épique est de transmettre aux écoliers des comportements exemplaires dans la société. Le leitmotiv de l'enseignement de ces qualités sociales et morales au lycée par le recours à ce moyen éducatif est de promouvoir les vertus attractives et de repousser les conduites répréhensibles dans la société. La vocation didactique et pédagogique de l'épopée est donc la promotion des modèles à la fois social, moral et culturel aux yeux de jeunes générations.

Dans les deux approches préconisées pour l'enseignement du discours épique à l'école moderne, dans ce chapitre, il est de rigueur pour les enseignants de mettre l'accent sur les méthodes dites actives.

L'enseignant, dans le processus de ses pratiques, privilégie l'implication active des sujets apprenants qui interagissent avec leur environnement culturel dans lequel, l'épopée tire sa quintessence. Il créé des situations d'enseignement dans lesquelles, l'essentiel est centré sur eux en mettant à leur disposition les moyens d'apprendre et de réussir. La méthode active demande la participation individuelle et ou collective des élèves dans la construction de leur propre savoir. À cet effet, les situations didactiques du discours épique se font en développant les travaux en groupe. L'action de l'enseignant dans sa classe est donc de favoriser l'intervention effective des apprenants dans le déroulement du cours en leur faisant prendre conscience de la réalité culturelle de leur milieu social transmise par le genre épique. En adoptant la méthode active, l'enseignant :

Rend l'élève conscient de la réalité en le faisant agir ; c'est par le travail que l'homme se fait et se fabrique lui-même. Mais ce sont les intérêts de la société, de la communauté qui poussent l'élève à agir. La base de la pédagogie n'est pas la communication maître-élève mais le travail communautaire, le collectif de travail mis en place par l'enseignant, la coopération entre élèves. (Altet, 1997, p.19)

Dans la construction donc du savoir épique, le professeur fait plus intervenir les apprenants à travers des échanges interactifs et la coopération entre les pairs. Il devient ainsi un médiateur, un guide pour les élèves dans l'apprentissage.

En Afrique de l'ouest, les griots enseignent aux jeunes la musique mais aussi les genres oraux dont l'épopée. Dans ce cadre, il ressort que l'apprenti griot est le produit d'une double formation. Premièrement, il est formé initialement par ses parents à travers leur milieu dominé par la pratique du métier de l'art oral. Deuxièmement, il est doté d'une formation professionnelle acquise à la suite d'un long cheminement avec pour référence un cadre institutionnel héréditaire. Mais pour véritablement commencer son apprentissage, il y a des exigences à

satisfaire: la dimension de l'âge, la protection magique, la compétence linguistique et mnémonique. Dispensé autour du Dudal, l'enseignement du discours épique comporte des étapes, des principes et des techniques. L'analyse du processus didactique dégage trois principales stratégies : la déclamation générale, l'énonciation et la répétition. En dehors des techniques éducatives, dans la conduite des apprentissages du savoir épique, le maître griot utilise plusieurs gestes professionnels à savoir la dévolution, l'institutionnalisation et l'évaluation à la fois performative et sommative.

En outre, le chapitre a montré que le discours épique est enseignable au lycée compte tenu de ses multiples fonctions. Son enseignement est abordé à travers deux approches, l'une linguistique et l'autre culturelle. Dans la première approche, il s'enseigne comme séquences textuelles à travers l'élaboration et la planification des séquences didactiques pour chaque typologie. La séquence s'exécute en plusieurs séances avec des objectifs, des contenus et des méthodes. L'autre approche culturelle est axée sur l'introduction des valeurs morales, humaines et sociales dans l'enseignement-apprentissage. En les enseignant, le discours épique proclame et célèbre un modèle d'homme source d'inspiration pour les apprenants qui s'approprient « le progrès, la culture et la morale », (Van Zanten & Rayou, 2017, p.857).

6. Recommandations et propositions de quelques activités concrètes aux enseignants et aux formateurs d'enseignants sur l'enseignement du discours épique

Il est recommandé aux enseignants de contrôler les connaissances théoriques des apprenants sur l'épopée ouest-africaine, de leur faire découvrir le processus de son enseignement à l'école traditionnelle et de faire une projection de son apprentissage à l'école moderne. La vérification des acquis peut se faire à travers des activités théoriques et/ou pratiques.

Activité 1 : Testez les connaissances générales des apprenants sur le discours épique.

1. Définir le discours épique.
2. Dégager quelques caractéristiques discriminatoires du genre épique ouest-africain.
3. Déterminer la place et décrire les différentes fonctions de l'épopée dans les sociétés traditionnelles ouest-africaines.

Activité 2 : Faire découvrir le processus de didactisation du discours épique à l'école traditionnelle de griots

1. Dégagez les préalables, les principes et les étapes de l'enseignement du discours épique à l'école traditionnelle de griots.
2. Quelles sont les techniques de cet enseignement au niveau de l'institution traditionnelle ?

Activité 3 : Proposer quelques pistes de l'enseignement/apprentissage du discours épique à l'école moderne

1. Pourquoi, doit-on enseigner le discours épique ouest-africain à l'école moderne ?
2. Dégagez quelques pistes didactiques possibles de l'enseignement de ce discours au lycée.
3. Etudier une séquence narrative ayant pour support didactique un texte épique en précisant les séances, leurs objectifs et leurs contenus.

Références bibliographiques

Adam, J-M. (1999). La linguistique textuelle. Paris : Nathan.

Altet, M. (1997). Les Pédagogies de l'apprentissage. Paris : Presses Universitaires de France.

Barthes, R. (1973). Le plaisir du texte. Paris : Éditions du Seuil, collection Tel Quel.

Biebuyck, B. (2004). Bardes et épopées héroïques : un aperçu pour la République démocratique du Congo. Griot rêvé et griot réel, Africultures, (n°61), 109-120.

Bornand, S. (2005). Le discours du griot généalogiste chez les Zarma du Niger. Paris : Éditions Karthala.

Camara, S. (1996). La tradition orale en question. Cahiers d'études africaines, 36(n°144), 763-790. https://doi.org/10.3406/cea

Chevrier, J. (2005). L'arbre à palabre, essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire. Paris : Hatier International.

Dérive, J. (2012). L'art du verbe dans l'oralité africaine. Paris : L'Harmattan.

Diouf, A., Mbaye M. & Nachtman, Y. (2001). L'éducation non formelle au Sénégal. Description, évaluation et perspectives. [En ligne]. Repéré à: http://unesdoc.unesco.org/ images/0012/001238/123892f.pdf

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Enkerli, A. (2004). Yoro Sidibé, griot des chasseurs du Mali. Griot rêvé, griot réel, Africultures (n°61), 37-47.

Fobah Eblin, P. (2006). Poétique et approche stylistique de la poésie africaine : étude à partir de quatre œuvres de l'Afrique de l'ouest francophone. Thèse de doctorat, tome 2, Université Paris IV- Sorbonne.

Garba, Y. (2011). L'épopée au Niger à travers quelques récits des Nyamkala Djéliba Badjé et Djado Sékou. Mémoire de DEA, Université de Ouagadougou.

Hale, T. (1998). Griots and Griottes of West-Africa. Bloomington: Indiana University Press.

Kesteloot, L. & Dieng, B. (2009). Les épopées d'Afrique noire. Paris : Éditions Karthala et Unesco.

Mercier, A., Luisa Schubauer-Leoni, M. & Sensevy G. (2002). Vers une didactique comparée. Revue française de pédagogie, 141, 5-16. doi :10.3406/rfp.2002.2910.

Ogandaga, G. (2007). Le respect de l'âge comme caractéristique du management des hommes: existe-t-il un modèle africain de GRH? Lille Economie et Management (LEM). CNRS. [En ligne]. Repéré à http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/DP_200722.pdf

Ourghanlian, P. (2006). Enseigner, transmettre, construire, les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre. [En ligne]. Repéré à http://www.pearltrees.com.99176290-apprentissage-ourghanlian.

Saïbou Adamou, A. & Hamidou, I. (2008). Le français au Niger, l'enseigner, l'apprendre, Niamey : MEN-SOUTEBA.

Saibou Adamou, A. & Issoufou, A. M. (2020). L'hyperbole dans le discours épique de Djado Sékou : ornement discursif et mémorial identitaire. Akofena Revue scientifique des sciences du langage, lettres, langues et communication/ (n°4), 129-146.

Seydou, C. (2008). Genres littéraires de l'oralité : identification et classification. Littératures orales africaines, perspectives théoriques et méthodologiques. Paris : Karthala, 125-175.

Van Zanten, A. & Rayou, P. (2017). Dictionnaire de l'éducation, 2ème édition. Paris : PUF.

Vettorato, C. (2017). Les éléments épiques africains et la quête d'une épopée moderne : l'exemple du Blue Fasa de Nathaniel Mackey. Le Recueil Ouvert. [En ligne].Repéré à : http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/projet-epopee/267-les-elements-epiques-africains-et-la-quete-d-une-epopee-moderne-l-exemple-du-blue-fasa-de-nathaniel-mackey

6

VALEURS DE L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE AFRICAINE POUR L'ÉCOLE DU 21ÈME SIÈCLE

Amadou Roufai Ali[17]

Résumé

Clé de voûte du développement humain, économique, social et culturel, l'éducation est aujourd'hui un secteur en pleine réforme en Afrique. Elle est au cœur de nombreux débats et de réflexions entre les décideurs, la société civile, les formateurs et les enseignants eux-mêmes ainsi que différents spécialistes, à différents niveaux. Comment repenser de façon durable nos systèmes éducatifs qui deviennent de moins en moins performants est la principale question que les uns et les autres se posent. Ce papier est une contribution à la recherche de réponses à cette question. Il est élaboré à partir de plusieurs sources, à savoir des écrits d'auteurs africains et étrangers au continent sur l'éducation aussi bien traditionnelle que moderne, d'échanges avec des responsables, des spécialistes, des praticiens et de notre propre expérience dans le domaine. Notre approche est comparative. L'analyse des différentes sources, le croisement et le recoupement des différentes informations montrent qu'il y a en l'éducation traditionnelle des valeurs pouvant

[17] Docteur en histoire spécialisé en Histoire des institutions et des relations internationales, Amadou Roufai Ali est enseignant-chercheur à l'ENS/UAM-NY et Directeur Général de l'IFAENF.

contribuer à améliorer l'école actuelle. Il y a un lien entre les deux modalités d'éducation, malgré le contexte évolutif des pays et des cibles. Formateurs des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et de l'Institut de Formation en Alphabétisation et Education Non Formelle (IFAENF) et enseignants de différents ordres d'enseignement, particulièrement ceux du primaire et du secondaire, pourront ainsi en tenir compte, les premiers dans la didactique des disciplines, les seconds dans les pratiques de classe.

Mots-clés : éducation traditionnelle-éducation moderne-système éducatif-école-valeurs.

Introduction

Après la mise au monde, il reste l'éducation a-t-on coutume de dire. Mais qu'appelle-t-on alors éducation ? L'abondance des définitions du terme éducation rend complexe et difficile la « réelle » définition de celle-ci. Cependant, malgré cette complexité et la diversité de définitions, l'on retiendra que toutes visent essentiellement la « distribution du savoir ». C'est de ce savoir que doit acquérir tout apprenant que résultent le savoir-faire et le savoir-être. D'après Baba Moussa, A R., Malam Moussa, L. & Rakotozafy, J. (2014, p. 29), « l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs physiques, morales, intellectuelles, conformément aux attentes du contexte socioculturel d'appartenance ». Au-delà de la participation harmonieuse à la vie de son groupe d'appartenance (éducation socialisante), l'éducation doit permettre à l'individu d'acquérir la capacité de juger (soi-même et les autres), à partir des valeurs universelles (éducation éthique).

Dans la plupart des pays africains, le système éducatif renferme deux modèles reflétant chacun un type de société. D'une part, l'éducation familiale qui vise à intégrer l'individu de façon active dans la société traditionnelle et d'autre part, l'école dite moderne introduite par la

colonisation, avec comme objectif principal de former les cadres de l'administration. L'enfant africain inscrit à l'école moderne se trouve ainsi dans une situation culturellement conflictuelle parsemée de traditions et de modernisme. Ce qui n'est pas sans conséquences sur son cursus scolaire et sur la vie en société.

Ces deux types d'éducation ne sont pas antagoniques ; ils ne s'opposent pas l'un à l'autre malgré les tentatives d'opposition dont ils font l'objet, mais ils se complètent. En effet, l'éducation traditionnelle commence au sein de la famille et se poursuit au sein de la communauté. Il s'agit, comme le note Abdou Moumouni Dioffo (2019), d'une éducation polyvalente embrassant plusieurs aspects de la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent. Elle s'intéresse principalement au développement des aptitudes physiques, à la formation du caractère, de hautes qualités morales et à la transmission des connaissances empiriques techniques comme celle des connaissances pratiques, en faisant constamment appel au travail manuel comme au travail intellectuel et spirituel. Elle vise donc chez l'enfant, cet homme en devenir, la formation de la personnalité, la formation aux valeurs et antivaleurs, la formation à la morale, la formation aux vertus du travail, au respect des ainés, des anciens et des pairs, de la nature... Toutes ces différentes formations sont reçues depuis la plus tendre enfance et sont échelonnées en fonction de l'âge et des aptitudes physiques et mentales de l'enfant. Elles posent les jalons de ce qui doit être appris à l'école moderne, le prépare et le complète.

Qu'est ce que l'éducation traditionnelle ? Est-elle toujours pertinente pour l'école actuelle, au vu de son caractère que d'aucuns pensent obsolète ? Dans quelle mesure pourra-t-elle contribuer pleinement et efficacement à l'atteinte des objectifs de l'école du 21^{e} siècle ?

Cette réflexion a une visée essentiellement didactique. En cherchant à établir un lien dialectique entre l'éducation traditionnelle et l'école actuelle qui fait face à beaucoup de difficultés, elle entend proposer aux

enseignants et leurs formateurs, deux acteurs essentiels de la chaîne éducative, des repères en vue d'améliorer leurs pratiques didactiques pour les uns et pédagogiques pour les autres. Cette plus-value, à coup sûr, aura des répercussions positives sur la qualité des acquisitions chez les apprenants, dans tous les domaines d'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous discutons plusieurs aspects importants de la question à savoir: i) le concept d'éducation traditionnelle, au regard du contexte actuel et de la littérature existante sur la question, ii), ses fondements et ses caractéristiques ; iii) sa structure iv), sa valeur éducative ; (v) les systèmes éducatifs modernes et vi) la pertinence de l'éducation traditionnelle pour l'école actuelle.

1.L'éducation traditionnelle en Afrique

Dans toutes les sociétés humaines et particulièrement en Afrique, l'éducation traditionnelle occupe une place prépondérante pour la formation de l'enfant. Aussi vieille que le monde, cette éducation reste et demeure une modalité de socialisation.

1.1 L'éducation traditionnelle, qu'est-ce que c'est ?

La première difficulté que l'on rencontre lorsque l'on veut parler de l'éducation traditionnelle, c'est l'extrême ambiguïté dont le thème est chargé. Ses contours ne sont pas totalement clairs, ce qui peut dérouter le lecteur. C'est pourquoi, il convient de l'interroger pour mieux l'expliquer. Georges Snyders dans son ouvrage Pédagogie progressiste, éducation traditionnelle et éducation nouvelle a essayé d'apporter quelques éclairages conceptuels dans ce sens. Le terme éducation traditionnelle, selon lui, désigne à la fois « un certain mode d'éducation et la quasi-totalité, l'ensemble assez indistinct de ce qui existe actuellement, y compris donc les stagnations et des erreurs issues des déficiences présentes… » (Snyders, 1975, p. 15).

Essayons de décrypter cette idée de Snyders. Le premier sens, un certain mode d'éducation, renvoie à la conception des précurseurs occidentaux dans le domaine de l'éducation, tels qu'Alain, de son vrai nom Emile-Auguste Chartier, Emile Durkheim, Jean-Yves Château .... D'une manière générale, selon ces pionniers, le fondement de l'éducation traditionnelle est l'ambition de conduire l'enfant/l'élève « jusqu'au contact avec les très grandes réalisations de l'humanité » (Snyders, 1975 : p.15). Celles-ci ont l'avantage de fonctionner chez lui comme des modèles destinés à le guider et à le transformer en joie, élévation, essor de sa personnalité propre. Le second sens du terme école traditionnelle chez Snyders, renvoie à l'école actuelle avec toutes ses tares aussi diverses que perdurables, et qu'il faut constamment corriger.

Pour Marcel Inné (1988, p.199), « l'éducation traditionnelle est fondée sur la transmission aux jeunes de l'expérience des aînés ». Ce processus de formation est marqué par une série de rites initiatiques qui accorde une place de choix à la notion de comportement, d'attitude et de conduite sociale. C'est l'acte exercé par les populations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres. L'éducation traditionnelle revêt un caractère collectif, et social et tient compte de l'aptitude et du degré de compréhension, de l'intelligence et des potentialités physiques de l'enfant. Il s'agit avant tout de donner une certaine formation à l'enfant, une formation fondée sur les valeurs et qui défend tout recours ou usage des contre-valeurs. Elle implique toute la communauté. En outre, ce type d'éducation forme les jeunes enfants aux métiers leur permettant d'occuper la place qui leur revient dans le système de production de la communauté. L'enseignement qui sous-tend l'éducation traditionnelle n'est pas formel, c'est-à-dire qu'il n'est pas dispensé dans des classes formelles. Il s'effectue partout, tant qu'il y a possibilité ou opportunité de le faire : dans les jardins, aux pâturages ou des lieux communautaires, parfois loin du foyer… Il est oral et pratique. Dans les pays islamisés comme le Niger, l'islam y a introduit l'écriture. L'éducation

traditionnelle doit son efficacité à son lien étroit avec la vie. Et comme l'énoncent Paré Kaboré Afsata et Nabaloum-Bakyono Rasmata. (2014, p.59), « Le cycle de vie en Afrique commence dès l'étape de la conception de l'enfant (et même avant) jusqu'à la mort. Chaque étape prépare la suivante, de telle sorte que toutes sont liées les unes aux autres. ». L'éducation suit le même schéma. Le choix de la future épouse et du futur époux, par exemple, s'intègre dans cette logique socioculturelle africaine. Il en est de même pour l'attention et le soin avec lesquels est traitée la femme enceinte, puis son enfant qui grandira sous l'œil vigilant de la famille nucléaire, de la famille élargie et de toute la communauté en général. Tout ce dispositif vise le bien-être et l'éducation de l'enfant. Cette éducation, comprend plusieurs phases. Comme les acteurs qui les animent, celles-ci sont solidaires les unes avec les autres. Toutefois, l'éducation traditionnelle est loin d'être parfaite malgré les résultats satisfaisants qu'elle permet d'obtenir, comme le fait remarquer Abdou Moumouni Dioffo (1988, pp.201-202) : « ce type d'éducation n'offre ni cadre, ni support à des progrès ultérieurs par l'intégration et la généralisation graduelle de nouvelles expériences et connaissances, elles, sont censées se transmettre individuellement, donc isolément ». L'éducation traditionnelle était condamnée à se répéter et rester immuable, à moins de bouleversements sociaux, ou de changements politiques importants entrainant de tels bouleversements sociaux. Dans son article intitulé l'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales, A S Mungala (1982) affirme que l'éducation traditionnelle repose sur les traditions proprement africaines et qu'elle se transmet de génération en génération dans nos sociétés, depuis l'Afrique précoloniale jusqu'aujourd'hui. Aussi, l'éducation traditionnelle coexiste-t-elle aujourd'hui avec l'éducation dite « moderne ». Elle n'implique donc aucune dimension temporelle et ne renferme pas un sens péjoratif qu'on a l'habitude de lui attribuer. Elle ne signifie pas non plus une éducation au rabais, archaïque ou dépassée. L'éducation

traditionnelle est une éducation qui prend en compte la culture du milieu, autrement dit sa culture et sa civilisation: sa façon de voir le monde, d'agir, de manger, de boire, de s'habiller, etc. Elle se fait généralement par la parole qu'accompagnent l'observation et l'imitation, la danse, la musique, l'art, le jeu, etc.

1.2 Doit-on toujours parler d'éducation traditionnelle aujourd'hui? [18]

À travers cette question, nous voulons savoir s'il existe aujourd'hui une éducation authentiquement africaine. Si oui, garde-t-elle toujours sa pureté ? En d'autres termes, cette éducation n'est-elle pas altérée ou dénaturée ?

Vue sous l'angle de l'histoire, l'Afrique n'a jamais vécu en vase clos pour prétendre conserver une certaine pureté de ses pratiques, ses héritages et son patrimoine en matière d'éducation et même dans les autres domaines de la vie. Depuis le 7^{e} siècle, le continent est entré en contact avec l'Islam à la faveur de l'expansion de cette religion dans le monde[19]. De la péninsule arabique, l'islam n'a pas eu des difficultés à atteindre l'Egypte, puis le Maghreb et l'Afrique de l'ouest. La religion dominante en Afrique était alors l'animisme, un système de croyances et de pratiques religieuses qui a donné au continent sa civilisation[20]. C'est dans ce tissu de relations très complexes que l'islam est parvenu à s'installer. Vincent Monteil hésite d'ailleurs à admettre cette installation comme « une réelle pénétration, dans la mesure où l'islam n'est pas

[18] André Salifou dit rejeter systématiquement cette expression pourtant couramment admise. Pour lui, cette éducation serait traditionnelle par rapport à quoi ?

[19] Il s'agit de l'islam en tant que civilisation et religion à la fois.

[20] En effet, le lien entre l'animisme et tout ce qu'on désigne sous « les religions traditionnelles » est formellement établi par les chercheurs africains depuis le colloque de Cotonou sur du 16 au 22 août 1970 sur les religions africaines comme sources de valeurs de civilisation.

parvenu à remettre en question les croyances traditionnelles » (Monteil, 1964, p.65). Le syncrétisme religieux est encore d'actualité. Mais malgré cette résistance, il est indéniable que l'Afrique islamique s'est, volontairement ou involontairement, consciemment ou inconsciemment, ouverte et enrichie de nouvelles valeurs, islamiques notamment. Il existe une éducation islamique basée sur les valeurs de l'islam, et qui prône la voie du juste milieu. Après l'islam, la colonisation européenne a, à son tour ; introduit de nouvelles valeurs à travers l'enseignement des missionnaires métropolitains, puis l'adoption du christianisme par de nombreuses communautés africaines. Aujourd'hui, sur le continent, l'islam ainsi que le christianisme, qui sont des religions exogènes largement adoptées et pratiquées par la majorité d'Africains, exercent une influence certaine au sein des communautés sur le plan éducatif. On peut valablement parler d'éducation islamique, d'éducation chrétienne et d'éducation authentiquement africaine ou traditionnelle. Chacune de ces modalités éducatives constitue une réalité à part, et ce que l'on vit aujourd'hui, partout sur le continent, c'est une sorte de syncrétisme, d'éducation hybride. Les pratiques éducatives font appel à la fois aux valeurs africaines et étrangères. Dans ce contexte, on ne peut pas parler d'éducation authentiquement africaine, tant celle-ci s'est enrichie de l'apport d'autres valeurs, occidentales et arabo-musulmanes particulièrement. Malgré les évidentes interférences nées du contact avec l'islam et le christianisme et le développement non encore abouti de l'école coloniale ou moderne, l'éducation africaine traditionnelle a survécu pour l'essentiel et s'est transmise jusqu'à nos jours.

2. Les bases et les caractéristiques de l'éducation traditionnelle

Les bases de l'éducation traditionnelle en Afrique reposent sur l'enseignement des valeurs. Une valeur, selon Mungala (1982) consiste en tout fait social ou de culture qui est conforme à la raison, à la nature

de l'homme et qui répond positivement aux besoins fondamentaux de la majorité des membres d'une communauté humaine. Ce sont des représentations fondamentales qui sous-tendent les comportements sociaux en spécifiant ce qui est bien ou mal. Les valeurs ne sont pas statiques, elles ne sont pas figées mais dynamiques. Ce sont elles qui permettent à l'individu de vivre en équilibre harmonieux aussi bien avec lui-même qu'avec les autres. Il y a deux sortes de valeurs : les valeurs trans-temporelles et les valeurs conjoncturelles. S'agissant des valeurs trans-temporelles ou acquis historiques, elles sont le fruit cumulatif des expériences culturelles de différentes générations successives et cycles historiques. Elles sont constantes et communes à l'humanité. Quant aux valeurs conjoncturelles, ce sont celles qui ne sont pas consacrées par l'expérience historique ; elles reposent sur les données immédiates et leur portée ne dépasse pas le cas ou leur cadre contextuel. Il suffit alors qu'on change le contexte social, temporel ou culturel pour voir ces valeurs perdre toute leur validité, toute leur signification (Mungala, 1982).

L'éducation traditionnelle a des caractéristiques propres. Selon Abdou Moumouni (2019) et Mungala (1982), elle est essentiellement collective, du fait qu'elle relève non seulement de la responsabilité de la famille, mais aussi de celle du clan, du village, de l'ethnie. C'est dans le groupe social que l'enfant fait son apprentissage, se trouvant ainsi soumis à la discipline collective. L'éducation traditionnelle est aussi pragmatique et concrète, car reposant sur une pédagogie du vécu ; fonctionnelle parce portant sur des connaissances utilitaires liées à la vie quotidienne et orale, du fait de la transmission directe des connaissances, en l'absence de toute écriture. En outre, elle est continue et progressive, car allant du plus simple au plus complexe, graduelle, c'est-à-dire sans fossé ni coupures entre les différentes étapes du développement de l'enfant, entre la famille, le clan et la société, entre la théorie et la pratique, mystique, puisqu'elle fait appel au sacré et au

religieux, mais aussi homogène et uniforme, de par son contenu quelque peu immuable et reposant sur l'uniformité des principes éducatifs qui régissent la société. Puis, l'éducation traditionnelle est complète et polyvalente puisque visant la formation totale de l'homme, enfin intégrationniste, car sa finalité est d'assurer une cohésion et la reconnaissance réciproque entre l'individu et la société.

3. Structure de l'éducation traditionnelle

L'éducation traditionnelle africaine a pour vocation la formation complète de l'enfant afin d'en faire un homme plein au sens large du terme. C'est pourquoi, elle ne néglige aucun aspect de la vie, aucune composante de l'être humain.

La famille en tant que la plus petite institution de la communauté joue un rôle vital dans le développement de la personne en tant que membre d'une communauté. N'est-ce pas que la personnalité, le comportement, l'attitude, les valeurs de chaque personne proviennent d'abord de sa famille, puis le clan et enfin la société ? Les parents ont une claire conscience de leurs rôles non seulement vis-à-vis de leurs enfants, mais également et surtout de la société dont ils sont membres à part entière. Eduquer son enfant, et surtout l'éduquer bien, est un devoir, une question d'honneur et d'amour-propre.

Dans la famille, le premier rôle éducatif incombe d'abord à la mère. Celle-ci joue un rôle prépondérant dans les six à sept/huit premières années de la vie de l'enfant. C'est elle qui est chargée de guider ses premiers pas dans la vie. En dehors de son devoir de nourrice, c'est aussi elle qui s'occupe de la santé de l'enfant et de son épanouissement. La mère est aussi la première monitrice de la langue puisque c'est avec et auprès d'elle que l'enfant apprend et prononce ses premiers mots. Elle est tout pour lui ; elle est le centre de son univers à lui. C'est à juste titre qu'Abdou Moumouni Dioffo (2019, p 10) écrit ceci « tous ceux qui ont

pu observer la mère africaine ont été frappés par mille détails, mille petits faits dénotant les soins dont elle entoure son enfant… ».

Après cette première phase d'éducation et de socialisation de l'enfant, l'éducation prend en compte la dimension genre, c'est-à-dire, qu'en fonction de son sexe, l'enfant entre dans une nouvelle phase de son éducation en restant auprès de la mère quand il s'agit d'une fille et auprès du père quand il s'agit d'un garçon. Là, ils sont directement en contact avec les activités de l'un ou de l'autre. C'est à partir d'ici qu'apparaît la première articulation entre l'éducation/instruction et la formation. L'enfant seconde le père ou la mère dans ses activités domestiques quotidiennes et parfois saisonnières. Le père apprend à l'enfant son métier d'homme tandis que la mère apprend à la jeune fille tout ce qui a trait à son rôle de femme. Ceci n'a rien à voir avec le travail des enfants prohibé par la loi car il ne porte pas atteinte aux droits de l'enfant. Il s'agit plutôt d'une formation pour son insertion sociale et économique ; le principal objectif étant de cultiver chez l'enfant le sens du devoir, de l'honneur et de la responsabilité.

Au-delà de la famille de l'enfant, il faut noter que toute la collectivité intervient également dans son éducation. Ceci après la phase préparatoire animée essentiellement par la mère. Les aînés tout comme les gérontes y interviennent soit individuellement, soit collectivement pour jouer leur partition dans l'éducation de l'enfant qui devient désormais l'affaire de tous. Abdou Moumouni distingue deux âges au niveau de cette phase : « l'âge des commissions » et l'âge d'initiation. Ce sont en fait des étapes vers l'accomplissement de l'éducation dans la démarche de la pédagogie de l'éducation traditionnelle. « L'âge des commissions » représente l'étape à partir de laquelle l'enfant est considéré comme apte à être utilisé dans diverses tâches extra-muros : il peut être envoyé pour transmettre un message à une personne qui lui aurait été indiquée et en rapporter la réponse sans altération du sens, lui apporter un objet ou en rapporter, etc. Quant à l'âge d'initiation, c'est

celui de la combinaison d'épreuves intellectuelles et physiques qui préparent véritablement l'entrée dans le monde des adultes. L'initiation se fait toujours sous la direction de personnes dûment désignées par la collectivité et issues d'elles, pour cette tâche[21]. Tout se passe en parfaite harmonie avec la croissance de l'enfant comme l'a si bien mentionné Abdou Moumouni Dioffo (2019, p.12): « Tout au long de sa croissance physique et de son développement psychique et intellectuel, l'enfant, puis l'adolescent est ainsi suivi par l'ensemble de la collectivité, de façon directe ou indirecte ». Pour l'éducation africaine traditionnelle, « l'école et la vie font un » (Mungala, 1982, p.10). Avec des moyens qui lui sont propres, dans le cadre des limites imposées par le contexte économique, politique et social, l'éducation africaine traditionnelle s'efforçait ainsi de former des hommes, dans le sens le plus large et le plus complet du terme.

Dans le système traditionnel d'éducation en Afrique, les supports de l'enseignement sont nombreux, en l'absence de l'écriture. La formation intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent, accorde une place de choix à la maîtrise de la langue à travers des supports tels que les contes, légendes, les devinettes, les palabres, les jeux, la peur, les rites d'initiation (Abdou Moumouni Dioffo, 2019, Unesco, 2016, Mungala, 1982, Caille, 2005).

Que vaut réellement cette éducation traditionnelle ?

4. La valeur éducative de l'éducation traditionnelle

Malgré ses imperfections (manque d'écriture, manque de structure formelle d'apprentissage comme les écoles et les classes, manque de

[21] Ces personnes sont en effet choisies en fonction de leur science, leur expérience et leur sagesse. Elles doivent non seulement apporter leur savoir-faire sur le plan cognitif en renforçant les connaissances de l'enfant ou de l'adolescent mais également sur le plan pratique. Rappelons que l'enseignement traditionnel, dans sa démarche pédagogique, allie la théorie à la pratique.

programmes, etc.), l'éducation africaine traditionnelle a des valeurs réelles.

Il s'agit d'un type d'éducation fonctionnelle qui allie la théorie à la pratique, ce qui lui donne un caractère pratique et utile. Elle tient également compte du développement psychologique et physique de l'enfant, ainsi que du genre, chacun avec ses spécificités, ses exigences et ses contraintes. Chaque enfant à éduquer bénéficie de l'enseignement de plusieurs moniteurs (famille, collectivité), d'où son extrême richesse pédagogique. Cette éducation est parfaitement adaptée aux besoins socioéconomiques de la société, ce qui la rend pertinente. Sur le plan coût, il s'agit d'une éducation peu ou pas du tout onéreuse en termes de moyens financiers, les ressources humaines y intervenant le faisant par devoir vis-à-vis d'eux-mêmes et de la collectivité dont ils doivent desservir les intérêts. Elle est donc abordable. L'apprentissage met l'enfant en contact avec la nature, il ne l'enferme pas entre quatre murs comme dans une classe. L'éducation africaine traditionnelle est encore :

- démocratique, tous les enfants y ont accès;
- elle est intégrative puisqu'elle prépare l'individu à trouver sa place dans la société;
- elle est productive car, au cours de son éducation l'individu produit;
- elle est communautaire puisqu'elle est prise en charge par les proches (famille, communauté;
- elle est permanente car elle perdure toute la vie;
- elle ne connaît pas le décrochage scolaire.

Ce sont ces valeurs qui la distinguent des systèmes éducatifs actuels dits modernes.

5. Les systèmes éducatifs modernes

Au lendemain des indépendances africaines, les nouveaux Etats souverains se sont dotés de ce qu'il est convenu d'appeler de nos jours « système éducatif ». Chaque pays a son propre système et celui-ci varie selon l'héritage laissé par le pays colonisateur. L'Afrique est donc tributaire de plusieurs systèmes éducatifs coloniaux dont les principaux sont le système francophone, le système anglophone et le système lusophone. Chacun de ces systèmes éducatifs coexiste avec le système d'éducation traditionnelle.

Selon Tidjani Amadou (2021), les systèmes éducatifs modernes postcoloniaux ont pour finalités, entre autres, de :

> favoriser le développement personnel à travers un épanouissement physique, intellectuel et moral ; stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise ; cultiver l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie ; promouvoir un esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale ; développer en l'individu l'esprit de solidarité, d'intégrité, de responsabilité, de loyauté, le sens des valeurs universelles et les potentialités individuelles afin de rendre chaque apprenant capable de participer activement, par ses compétences, au développement de son pays ; cultiver en chacun l'esprit de tolérance et de paix et le respect d'autrui, notamment l'équité entre les genres et la justice sociale; promouvoir le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle et enfin garantir la formation afin que l'individu fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à lui-même, puis à sa société. Au Niger comme dans les autres pays africains, toutes ces finalités *sont définies par la constitution, les lois, les décrets, etc.*

Contrairement à l'éducation traditionnelle, dans les systèmes éducatifs actuels, l'éducation s'acquiert dans un cycle formellement tracé et ne prend pas toujours en compte les réalités de l'apprenant. Elle est dispensée souvent dans une langue autre que celle de l'apprenant, ce qui contribue à le couper des réalités de son milieu. En outre, l'éducation moderne est source de problème d'adaptation au milieu traditionnel, chômage, délinquance.

Le point commun entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne est que tous les deux modèles éducatifs sont d'abord centrés sur l'homme (enfant, adolescent, adulte) sur lequel ils agissent en vue de lui donner un savoir, un savoir être et un savoir-faire en lien avec les besoins et les normes de la société. Quant aux différences, elles s'observent essentiellement dans leurs démarches pédagogiques et didactiques respectives et les moyens/intrants utilisés pour atteindre les objectifs.

6. Pertinence de l'école traditionnelle pour l'école du 21ème siècle, le point des réflexions

Des intellectuels visionnaires, fruit de l'éducation traditionnelle et moderne comme Abdou Moumouni, ont très tôt posé les jalons de la réflexion sur la pertinence de l'éducation traditionnelle à renforcer l'école moderne dans l'atteinte de ses objectifs. Cette réflexion est plus que d'actualité dans le contexte de l'école d'aujourd'hui.

6.1 Les jalons des réflexions

L'éducation traditionnelle, malgré son caractère suranné, s'avère aujourd'hui comme une expérience à succès en Afrique. Ce succès est dû à son adaptation au contexte des apprenants et à leur environnement, à l'organisation des apprentissages, aux besoins de l'individu et de la collectivité, aux besoins et à l'équilibre de la société, etc. Tous ces aspects doivent être pris en compte dans l'élaboration des politiques

éducatives et les documents didactiques et pédagogiques si on veut lever certains obstacles au développement de l'école actuelle. Cette école, rappelons-le, fait face à de nombreux défis qui entravent ses performances, et donc son efficacité[22]. C'est pourquoi, il est nécessaire aujourd'hui de renouveler la réflexion sur la place qu'occupe l'éducation traditionnelle dans les systèmes éducatifs en vue d'identifier ses valeurs didactiques et pédagogiques pour prendre en charge ces défis. Abdou Moumouni Dioffo, conscient de cette nécessité, a très tôt posé les jalons de cette réflexion:

> « …toute conception nouvelle et qui se voudrait valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir des pays de l'Afrique Noire devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, d'une part emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation et d'autre part cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer. » (Moumouni Dioffo, 2019, p.21).

Il s'agit pour Abdou Moumouni Dioffo de concilier les deux modalités d'éducation (traditionnelle et moderne) afin de mieux éduquer et former des êtres complets et acteurs de développement de leurs pays. Ceci dans un contexte socioéconomique et politique très évolutif, dans une école organisée par disciplines scolaires, avec un curriculum souvent éloigné de la vie quotidienne. La cohabitation prônée est déjà assurée de fait, chaque africain actuel étant d'une façon ou d'une autre le produit d'une éducation hybride (traditionnelle et moderne). Quant aux

[22] Il s'agit ici des difficultés que l'école rencontre dans l'atteinte de ses objectifs et la réalisation de ses finalités au regard des faibles résultats enregistrés à tous les niveaux d'apprentissage.

valeurs à emprunter, il faut repérer les plus essentielles, celles qui ont fait de l'éducation africaine traditionnelle une expérience à succès.

6.2 Les valeurs pour l'école d'aujourd'hui

Les nombreuses réflexions autour de cette question permettent aujourd'hui de cerner des valeurs à emprunter à l'école traditionnelle qui sont susceptibles de contribuer à améliorer substantiellement l'image de notre école. Nous ne négligeons pas la responsabilité des concepteurs des programmes et manuels scolaires dans la réussite de cet exercice. Mais, en dernier ressort, c'est aux formateurs des formateurs et aux enseignants destinataires finaux qu'il incombe de voir dans quelle mesure ils pourraient concilier ces valeurs didactiques et pédagogiques avérées de l'école traditionnelle avec leurs pratiques professionnelles afin d'en tirer le meilleur parti, pour la bonne marche de l'école. Il s'agit des valeurs suivantes, par catégories professionnelles[23] :

- l'utilisation des méthodes didactiques et pédagogiques qui mettent l'apprenant au centre de sa formation;

C'est en effet aux formateurs que revient la charge de former les enseignants sur la didactique des disciplines et les méthodes pédagogiques dans les institutions de formation. Dans ce cadre, ils doivent leur indiquer de façon motivée les meilleures méthodes d'enseignement, celles qui font de l'apprenant le principal acteur de sa formation. L'enseignant en situation de classe sera appelé à privilégier les activités de l'apprenant à qui il donne des tâches précises à faire, au détriment de l'enseignement frontal reconnu peu productif qu'on observe dans presque toutes les classes actuellement. L'enseignant est pour ses apprenants un organisateur, un guide, un conseiller qui interpelle au besoin.

---

[23] Parfois, il n'y a pas une limite franche entre les deux catégories par rapport aux tâches vis-à-vis de ces valeurs didactiques et pédagogiques.

- la prise en compte des réalités du milieu de l'apprenant dans le contenu des enseignements ;

La contextualisation des savoirs à enseigner est très importante pour la qualité des acquisitions des savoirs scolaires. Les formateurs doivent insister sur le fait que l'enseignant ne doit pas rester esclave du guide du maître ou du professeur. Par son ingéniosité, il doit savoir s'en éloigner en s'efforçant de créer des situations concrètes et familières à l'apprenant. Celles-ci peuvent être des scènes de la vie quotidiennes dont il est acteur, témoin, observateur ou même victime, sur lesquelles il peut s'exprimer de sorte qu'il puisse apprendre dans un environnement naturel qui ne le dépayse pas.

- la naturelle articulation entre éducation/instruction et formation
  L'éducation a trois dimensions, à savoir l'instruction (acquisition des connaissances); la formation du caractère (formation morale et civique), et la formation/l'éveil aux métiers du milieu (à travers les activités pratiques et productives (APP), les visites dans les ateliers et autres lieux de travail d'artisans, de prestataires, etc.). Ces trois dimensions doivent être prises en compte pour prétendre donner une formation complète à l'apprenant.
- l'utilisation des langues maternelles des apprenants pour mieux faire acquérir les connaissances et asseoir les savoirs ou bilinguisme scolaire

Le bilinguisme équilibré motive la participation de l'apprenant tout en facilitant les acquisitions surtout chez les non scolarisés, permet un gain énorme de temps et valorise les langues nationales et les cultures. Il donne plus de chance de réussite aux apprenants. Il s'agit d'une stratégie dont la plus-value est reconnue. Elle doit être utilisée par l'enseignant en cas de handicap linguistique qui ne favorise pas la compréhension de ses consignes chez l'apprenant. L'enseignant ne doit plus hésiter à recourir

ponctuellement à la langue maternelle de l'apprenant s'il estime que c'est la meilleure façon de mieux asseoir une connaissance, faire comprendre le sens d'un concept, résoudre une opération, etc. D'où toute l'importance du l'utilisation organisée du bilinguisme dans les structures scolaires.

- l'association de la théorie à la pratique qui donne un caractère concret à l'enseignement ; Il faut mettre fin au caractère souvent très abstrait du système d'enseignement dit moderne. L'éducation donnée doit être envisagée de manière à être articulée à une formation/insertion professionnelle, notamment en proposant aux apprenants des travaux pratiques et en y introduisant des connaissances liées aux métiers du milieu

Dans une leçon sur le marché par exemple, l'enseignant ne se contentera pas des images illustratives du guide ou d'une simple mise en scène avec les apprenants pour présenter le marché. Une classe-promenade au marché est absolument nécessaire pour faire découvrir ce milieu à l'apprenant, particulièrement les aspects sur lesquels porte la leçon (marchander, acheter, un produit, le client, les étalages, etc.). Au retour en classe, il demandera aux élèves, en fonction de ce qu'ils ont vue et constaté, de présenter le marché, de reconstituer les scènes de discussion avec les marchands, etc. Si la leçon ne coïncide pas avec le jour du marché, l'emploi de temps étant souvent flexible, l'enseignant peut la reporter ou la décaler pour la dérouler le jour du marché.

- la conception d'un modèle de citoyen à former à travers l'enseignement des valeurs socioculturelles de la société dont l'apprenant est l'émanation, comme l'enseignement de la démocratie ; du civisme, de la culture de la paix, de l'entretien de la cohésion sociale, du bannissement de l'extrémisme violent, de la probité, de l'humilité, de l'intégrité, du sens du

pardon, de la tolérance et du dépassement, de l'entraide et de la solidarité, du stoïcisme, etc.

Les leçons sur la formation civique et morale doivent être minutieusement préparées par l'enseignant car elles sont souvent négligées au profit d'autres disciplines. En ce qui concerne la formation civique, pour tout ce qui est de la question de citoyenneté, il doit choisir des thèmes éducatifs pertinents à enseigner en leçon d'instruction civique. Il en est de même pour l'enseignement de la morale où il est question de bons comportements et attitudes, de valeurs sociales, humaines, etc. Ces deux aspects constituent une dimension importante de l'éducation au même titre que l'instruction et l'éveil aux métiers et ne sont donc pas à négliger. L'école prend le relais de la famille dans cette formation de citoyen modèle.

En plus de la facilitation des acquisitions, la prise en compte des valeurs de l'éducation traditionnelle dans les systèmes éducatifs pourrait aussi contribuer à mieux prendre en charge de nombreuses insuffisances sur le plan socioculturel, économique, politique et moral.

Conclusion

L'éducation africaine traditionnelle a été somme toute une expérience à succès dans la formation physique, mentale et morale des Africains. C'est un type d'éducation qui a traversé les âges et qui se maintient dans une certaine mesure aujourd'hui, malgré les influences extérieures qu'il subit depuis des siècles. L'éducation traditionnelle a pour vocation la formation complète de l'être humain afin qu'il puisse répondre non seulement à ses propres besoins mais aussi à ceux de la collectivité.

Mais dans toute société, cette éducation traditionnelle a aussi ses lacunes notamment la faible portée des acquis parce que si localisés qu'ils ne pouvaient pas être appliqués ou reconnus à l'extérieur. Sa

rigidité et son conservatisme la rendent également résistante au changement, aux nouvelles idées et aux innovations. L'éducation traditionnelle est porteuse de germes d'inégalité sociale et des sexes. Son caractère informel, son organisation, les tabous qui entourent sa structuration, son manque d'uniformité quant au contenu transmis et aux acquis à l'intérieur d'un groupe donné constituent aussi des limites. Mais, malgré ces insuffisances, l'éducation africaine traditionnelle demeure toujours pertinente pour notre école. Elle n'entre pas en contradiction avec le type d'éducation dit moderne, mais plutôt le complète. L'école traverse actuellement une réelle crise qui perdure malgré les mesures prises pour la juguler. Il convient d'ajouter à la gamme de ces mesures les héritages didactiques et pédagogiques du système éducatif traditionnel. Formellement identifiés et utilisés par les formateurs des formateurs et les enseignants, ils pourraient contribuer à redonner à l'école moderne ses lettres de noblesse.

Bibliographie

Amadou, T. (2021). Analyse conceptuelle des systèmes éducatifs en Afrique. Module de formation (Niveau supérieur IFAENF).

Baba Moussa, A.R. Malam Moussa, L. & Rakotozafy, J. (2014). Fondements philosophiques de l'éducation des adultes en Afrique. UIL et presses universitaires d'Afrique.

Capelle, J. (1990). L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances. Paris. Karthala.

Moumouni, A.D. (2019). L'éducation en Afrique (Nouvelle édition). Québec. Editions Science et bien commun.

Frédéric, C. (2005). « Réflexions sur l'éducation en Afrique, Caractère polyvalent de l'éducation traditionnelle ». Préface à

la nouvelle édition. http/scienceetbiencommun.press.pub, (xi) (12), visité le 11/02/2021.

Inné, M. (1988). « Politique éducative du Niger ». Pédagogie pratique pour l'Afrique, vol. 1. Paris. Librairie intercontinentale.

Ki-Zerbo, J. (1990). (Dir). Eduquer ou périr. Unicef-Unesco. Paris, l'Harmattan.

Mungala, A. S. (1982) « L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales ». Ethiopiques. Revue socialiste de cultures africaines. No 29. http/www.wathi.org.leducation.

Oumarou, F. (2006). Education traditionnelle des enfants en milieu peulh. Manuscrit. Bibliothèque IFAENF.

Paré Kaboré, A. & Rasmata Nabaloum-Bakyono, R. (2014). Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique. Presses universitaires d'Afrique.

Salifou, A. (1974). L'éducation africaine traditionnelle. Présence africaine. Nouvelle série. No 89 (1er trimestre), pp. 3-14. https:www.jstor.org/stale/24349702.

Snyders, G. (1975). Pédagogie progressiste. Presses universitaires de France.

7

ORGANISATION TRADITIONNELLE DES APPRENTISSAGES ET DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS

ADAPTATION AUX PRATIQUES ACTUELLES DE CLASSE EN AFRIQUE

Moussa Mohamed Sagayar[24]

Résumé

L'article aborde l'organisation traditionnelle des apprentissages marquée par des pratiques sociales et endogènes en Afrique en général et au Niger en particulier. Les situations d'apprentissage sont mises en œuvre pour permettre aux enfants dans une forme d'organisation communautaire de construire des savoirs dans plusieurs domaines de la vie. Il part du fait que dans les situations d'apprentissage, la communauté joue un rôle de gardien des traditions et fait recours à un système d'évaluation des progrès de l'enfant pour stimuler son développement cognitif. Il s'agit d'un 'article de synthèse qui se propose d'analyser les questions d'apprentissage et d'évaluation des acquis en

[24] Moussa Mohamed Sagayar est Docteur en Sciences de l'éducation, spécialité Éducation, apprentissage, didactique et ingénierie de la formation à l'École normale supérieure (Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger). Sa recherche est focalisée sur l'étude et analyse de l'action didactique du processus d'enseignement et apprentissage, entre autres.

Afrique, avec comme point d'attache une analyse contextuelle de l'organisation des apprentissages dans l'éducation traditionnelle et ses possibles évolutions et transformations adaptatives de nos jours. L'article montre en quoi les ressources susceptibles d'être puisées des pratiques éducatives traditionnelles peuvent permettre la construction de situations didactiques dans l'école moderne.

Mots clés : éducation traditionnelle, système d'évaluation, organisation des apprentissages, pratiques sociales et endogènes

Introduction

En Afrique, les situations d'enseignement-apprentissage offrent des moments d'interactions entre enseignants et élèves et entre élèves à travers lesquelles on comprend leurs rôles respectifs dans l'action pédagogique : les enseignants sont là pour enseigner un élément de connaissance et les élèves sont là pour l'apprendre. La situation de la classe joue donc un rôle essentiel dans l'apprentissage de l'élève et la qualité de ses acquisitions. La classe n'est pas seulement un lieu où l'élève prend l'information pour ensuite se l'approprier une fois à la maison, mais un cadre de travail et d'apprentissage.

La situation d'apprentissage en contexte scolaire est un dispositif préparé par l'enseignant où il place un savoir, autour duquel il va interagir avec ses élèves au cours de ses enseignements. Dans cette situation d'apprentissage, nous avons le savoir, l'enseignant, les élèves et le matériel. C'est donc pour cela que l'acte d'enseigner suppose :

- comment rendre le savoir savant enseignable, c'est à dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant ;
- comment disposer de bonnes conditions de construction du savoir ;

- comment faire en sorte que la qualité de ce qui est dit soit déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris.

Dans les pratiques sociales et endogènes en Afrique en général et au Niger en particulier, les communautés s'organisent et mettent en place des rites initiatiques qui sont des moments solennels marquant des changements de statuts (social, religieux) d'un individu. Ce dernier s'inscrit dans une logique de confirmation de ses capacités et aptitudes à réaliser des actions de portées sociales et communautaires.

En Afrique subsaharienne, transmettre et apprendre des valeurs, c'est agir à travers une communauté de pratique, pour accéder à un savoir au sein d'un processus de communication et de respect des us et coutumes. Cette forme d'organisation communautaire repose sur des principes et des spécificités avec des traditions qui mettent l'accent sur l'apprentissage à partir des pairs (Chan, C, et al., 2019) et des anciens (expression qui doit être comprise ici comme une classe d'âge de personnes sages servant de référence et dont la consultation et l'accord sont obligatoires dans toutes décisions importantes de la société).

Notre chapitre aborde les questions d'apprentissage et d'évaluation des acquis en Afrique, avec comme point d'attache une analyse contextuelle de l'organisation des apprentissages dans l'éducation traditionnelle et ses possibles évolutions et transformations adaptatives aux pratiques de classes

La première partie du chapitre est consacrée à l'évaluation dans l'éducation traditionnelle en Afrique. Ce type d'éducation est souvent communautaire et laisse plus de place au partage, à la solidarité et à l'entraide.

La deuxième partie étudie les liens possibles entre l'éducation traditionnelle et l'évaluation des apprentissages dans un contexte africain marqué par des pratiques endogènes. Il s'agit de questionner les valeurs des pratiques évaluatives et leurs articulations avec l'évolution de l'école contemporaine (Yerly, 2017).

Dans une troisième et dernière partie, nous analysons la possibilité de faire de l'évaluation pertinente dans les classes à grands effectifs et comment orienter l'évaluation formative comme une piste probante en lien avec l'évaluation à la culture africaine.

1. L'éducation traditionnelle, des pratiques ancrées sur des valeurs sociales endogènes

Moumouni (1967, p. 13-14) relève les traits généraux suivants de l'éducation traditionnelle en Afrique noire qui démontrent une communauté de culture :

- une grande importance lui est accordée dans la famille et dans la communauté,
- un caractère collectif et social,
- une intégration matérielle et spirituelle à la vie sociale,
- un caractère polyvalent,
- une réalisation progressive en phase avec le développement physique, psychologique et mental de l'enfant.

Les peuples africains ont de tout temps travaillé dans une forme de cohésion sociale marquée par le partage et l'entraide. Ce type de fonctionnement traditionnel met en relief des pratiques ancestrales basées sur des croyances et des convictions partagées et inscrites dans des principes de considérations humaines. C'est pourquoi Caille, (Abou Moumouni Dioffo/Frédéric Caille, 2019, p.7). avance l'idée suivante : « À travers la grande variété ethnique des populations de l'Afrique Noire, la diversité des formes de leur organisation sociale, reflétant une différenciation dans le niveau de développement économique, politique et social atteint avant la conquête coloniale, on retrouve dans le domaine de l'éducation un certain nombre de traits généraux et communs, manifestation incontestable d'une communauté de culture chez les peuples africains ».

1.1 L'éducation traditionnelle, des spécificités qui valorisent des pratiques sociales

Les diversités ethniques et l'organisation des communautés indigènes sont deux dimensions qui expliquent la richesse, de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation traditionnelle, parce qu'elle est unique et elle respecte la volonté des peuples dans une marche vers le développement endogène.

L'éducation traditionnelle africaine est caractérisée par quatre aspects spécifiques (Moumouni/Caille, 2019.) qui situent bien une démarche communautaire et sociale avec ses spécificités cohérentes. Le premier aspect met en lumière la dimension sociale et collective, une valeur qui tient lieu de référence dans toute relation humaine qui se veut pérenne.

Le second aspect considère l'éducation sociale traditionnelle comme un repère qui valorise les biens matériels et leur lien avec les croyances spirituelles. Les peuples indigènes honorent les esprits dans leur imaginaire et dans leur monde virtuel.

En ce qui concerne, le troisième aspect, il vient confirmer une pluralité des pratiques endogènes qui montre des compétences diverses et variées dans la vie sociale.

Le quatrième et dernier aspect porte sur le développement de l'enfant dans le cercle familial et social. L'enfant est considéré comme un individu au service de la communauté dans sa plénitude et son évolution aux plans psychique, physique et mental. La conscience collective est la référence pour son intégration dans la communauté et pour la communauté, et c'est pour cela que

> « L'importance accordée à l'éducation se traduit aussi par le fait que toute la collectivité y prend effectivement part sous des formes diverses : intervention individuelle d'un adulte quelconque dans l'éducation de tout enfant, prise en charge de certaines tâches d'éducation, dans des circonstances définies et

> variées, par des membres mandatés ou désignés, agissant au nom et pour le compte de la communauté » (Moumouni/Caille, 2019, p .8).

1.2 Le cadre familial, première étape d'un processus participatif et collectif

La famille africaine s'offre à l'enfant comme un cadre où l'affection maternelle et paternelle est un gage de protection et d'éducation ouvrant la voie à de nombreux apprentissages. L'enfant est d'abord sous la protection maternelle, qu'il soit une fille ou un garçon. C'est une période de socialisation de proximité qui place l'enfant dans une posture où :

> « Tout au long de la première enfance, c'est à la mère que revient la charge de l'enfant : elle le nourrit, elle le soigne : il n'est pas exagéré de dire que l'enfant africain fait matériellement partie intégrante du corps de sa mère non seulement parce que, comme toutes les mères, la femme africaine ressent avec une grande intensité tout ce qui le touche, mais aussi parce qu'elle l'allaite au sein, de façon permanente, le dorlote, l'endort à côté d'elle, le porte partout sur le dos ». (Moumouni/Caille, 2019, pp. 9-10).

Cette attention particulière est suivie et accompagnée par le père qui prépare son intégration dans la société et, surtout, invite la communauté à participer à son éducation en termes d'actions complémentaires et de consolidation des acquis. L'enfant obéit naturellement et se laisse guider par les maîtres et gardiens des traditions. On voit bien que les parents assument pleinement l'essentiel de l'éducation de l'enfant et lui procurent une certaine autonomie qu'il exercera avec l'accompagnement implicite et formel des autres membres de la société. C'est pour cela qu'il est indispensable de comprendre : « […] en fait le père ou la mère remplissent les fonctions d'un maître, l'enfant celles d'un disciple ; l'obéissance chez ce dernier est inséparable de la responsabilité et de la

sollicitude chez l'adulte. Le père ou la mère ont la charge de guider l'enfant dans sa prise de contact avec l'activité sociale (production, rapports sociaux, etc.), de le faire bénéficier de leur expérience de la vie et des choses à travers sa participation effective (et combien adaptée à ses moyens) aux actes de la vie sociale. C'est le père qui apprend au jeune garçon puis à l'adolescent son métier d'homme, tout comme la mère enseigne à la gamine, puis à la jeune fille tout ce qui a trait au rôle de femme et de mère ». (Caille, 2019, p.10).

1.3 L'éducation traditionnelle : une mutation profonde des pratiques

Après tout, l'éducation traditionnelle a connu des mutations profondes suite à la colonisation, une période qui a bouleversé un ordre social établi sans prendre en compte les réalités sociales et culturelles (Ki-Zerbo, 1992). La domination coloniale n'a pas simplement changé des pratiques, elle a aussi fortement perturbé le rapport au savoir des peuples indigènes, en imposant une culture de l'acte d'apprendre qui obéit à des normes standards légitimées (Akkari & Dasen, 2004). Les africains considéraient que : « L'école et la vie ne font qu'un dans les sociétés africaines, lesquelles valorisent la procréation, l'enfance et l'éducation au-delà de tout, et proscrivent le célibat, l'individualisme et le matérialisme » (Moumouni/Caille, 2019, p. xiii). L'enfant est le trésor de tout un peuple, dans une société qui contraste, soulignent les auteurs, avec : « les manifestations matérielles et spirituelles de la société capitaliste moderne » (Moumouni/Caille, 2019, p.58), celle que se chargera de diffuser l'enseignement colonial. Et c'est pourquoi, dans sa première période, « l'enfant africain reste à l'ombre des femmes (comme on dirait au pied d'un arbre) » (Moumouni/Caille, Ibid. p. xiii) avant d'être « considéré dans la société africaine traditionnelle comme un bien commun à tous » (Moumouni/Caille, p. xiii). Cette croyance qui

fait de l'enfant un bien commun était vite devenue caduque au regard d'une nouvelle institution appelée école.

2. L'école en Afrique

Ainsi, l'administrateur colonial avait construit des stratégies et des dispositifs pour instruire les indigènes. Après les indépendances, le besoin de mettre en place une administration postcoloniale s'est vite imposé aux pays africains. Pour concrétiser ce projet qui vraisemblablement est une nécessité impérieuse, il faut poursuivre et assurer une œuvre en marche pour un partenariat bi dimensionnel dont les éléments du contrat sont à la faveur d'une suprématie à peine voilée. Les Africains conscients de cet état de fait ne peuvent que s'aligner et favoriser cette tumultueuse et inégale collaboration qui annonce des transformations radicales des modes de vie des populations indigènes. Le colonisateur mettra en place des écoles et des centres de formation entièrement dévoués à la cause occidentale, en laissant croire que ce sont les bonnes pratiques que les peuples africains vont découvrir et adopter pour leur propre bien être.

Dans ce qui va suivre, nous développons les perspectives historiques pour montrer en quoi la domination coloniale a fortement impacté et transformé un ordre social basé sur des croyances et des valeurs traditionnelles. Nous étudions la classe où l'hétérogénéité, les diversités culturelle et ethnique dominent une configuration spatiale, où des individus se rendent pour enseigner et d'autres pour apprendre tout simplement.

L'enseignant a pour mission traditionnelle enseigner (comprendre ici comme une activité qui consiste à faire savoir quelque chose d'utile à quelqu'un dans le but de renforcer ses capacités et le rendre compétent dans un domaine précis). Pour s'assurer que cela se fasse, l'enseignant fait usage du troisième acte pédagogique qu'est l'évaluation des acquis (le premier acte étant la préparation de la leçon, et le second acte sa mise

en œuvre). Dans la pratique de classe moderne, les élèves sont évalués individuellement, alors dans la pratique de l'évaluation traditionnelle, ils sont évalués par les anciens du village.

2.1. Une analyse historique

L'enseignement colonial avait pour objectif de former des cadres subalternes de l'administration dans le seul but de servir les intérêts du dominateur et de ses croyances. Cette forme de domination unidirectionnelle fait croire que les peuples indigènes doivent être éduqués selon des pratiques occidentales et qu'une certaine catégorie de personnes devrait être instruite à partir de savoirs modernes plus ancrés et orientés vers le développement professionnel et technique. Les dirigeants africains ont considéré toutes ces orientations comme étant les meilleures options pour l'éducation moderne de nos sociétés, elles qui étaient structurées et organisées sur des valeurs traditionnelles et leurs propres croyances religieuses.

La période postcoloniale a occasionné des mutations (il faut les mesurer), a permis des transformations (il faut les préciser), a mis en place des reconfigurations (il faut les expliquer) et a créé des ruptures des fractures (il faut les comprendre) (Bancel et Blanchard, 2003).

Entre la période coloniale et la période post coloniale l'éducation traditionnelle a connu des transformations. Nous focalisons notre analyse sur un secteur qui a bien été un domaine où il fallait baliser le terrain, déterminer les stratégies et surtout décider ce qui était plutôt mieux pour les africains. C'était une réflexion à faire dans le sens de leur émancipation et de leur prise de conscience du développement de leurs terroirs à l'époque, marquée par une organisation sociétale sans fondements de base réelle. Le mode de vie des africains, leur mode de pensée, leur mode de décision sont des modalités considérées par le colon comme incompatibles pour une stratégie de développement. Le secteur de l'enseignement s'est développé avec la mise en place des premières écoles.

Deux secteurs prioritaires : l'enseignement général et l'enseignement professionnel dans le cadre de l'éducation traditionnelle

L'enseignement général se déployait à deux niveaux (Moumouni/Caille, 2019) :

- un premier niveau situe les apprentissages à travers la vie familiale et sociale marquée les jeux traditionnels, l'écoute des anciens, la découverte des plantes, la vie religieuse et animiste ;
- un deuxième niveau marqué par les rites initiatiques qui sont souvent des épreuves relevant d'une évaluation collective sous l'accompagnement et la supervision des anciens pour atteindre un statut social particulier (adolescence et puberté par exemple pour prétendre prendre des responsabilités sociales).

L'enseignement professionnel est orienté vers :

- l'initiation aux pratiques agricoles (apprendre avec les parents et/ou les aînés à cultiver les champs) et d'élevage (conduire et garder les troupeaux) ;
- l'initiation aux techniques et recettes empiriques sur la forge, le travail du bois, la cordonnerie, et le tissage par exemple.

Méthodes d'évaluation dans les deux niveaux d'apprentissage traditionnel

Il ne faut pas perdre de vue ce que représentent la famille, la communauté et la société dans l'éducation en Afrique. Ces trois entités ont une dimension collective avec une hiérarchisation au plan organisationnel qui situe les responsabilités de chacun selon son âge et sa place dans la société. D'une manière générale, les acquisitions dans le cadre des apprentissages sont inscrites dans un cadre collectif et leurs évaluations (confirmation d'un statut à la suite d'un acte symbolique dans un processus participatif) sont prescrites dans un registre traditionnel. Dans le contexte scolaire moderne, l'évaluation se fait de façon individuelle.

Il n'y a pas un programme standardisé inscrit dans la logique des discours constitués, des concepts et des savoirs stables et légitimés dans les sociétés africaines (Akkari & Dasen, 2004). Mais plutôt une culture du développement des savoirs endogènes reposant sur des valeurs et non des normes chiffrées et critériées comme dans l'enseignement moderne. Ainsi on peut modéliser l'évaluation des acquis dans le tableau ci-après :

Tableau 1 : Modélisation de l'évaluation

Domaines	Contenus
Organisation de la société	Hiérarchisation et fonctionnement des structures familiales et de la gouvernance locale
Configuration des valeurs sociales	Répertoire des valeurs sociales et leur implication dans la gouvernance locale
Catégorisation valeurs sociales traditionnelles	Répertoire des savoirs endogènes et explicitation de leur contenu
Spécification des rites initiatiques	Organisation des rites et critères d'appréciation des valeurs (performances) des jeunes soumis à l'initiation
Validation des acquis	Explicitation des critères d'évaluation selon le domaine et le niveau d'apprentissage des savoirs endogènes
Organisation de cérémonies traditionnelles et de confirmation de statuts	Valorisation et reconnaissance collectives d'une compétence ou d'un niveau de développement donné.

La classe, une institution didactique

La classe est par excellence le lieu où des individus se rendent pour chercher des informations, pour travailler et apprendre. Dans ce contexte, les africains se trouvent devant une situation nouvelle, dont les complexités portent sur l'espace d'apprentissage, les modèles d'enseignement, les relations avec le maître, les systèmes d'évaluation des apprentissages, toute une organisation qui nécessite un réel engagement et un changement de paradigme à l'échelle sociale.

Cette forme d'organisation de la situation d'enseignement s'apparente à une émergence de nouveaux espaces (Perrenoud, 1999) décloisonnés avec un programme stabilisé et un enseignant organisateur de la situation didactique en lieu et place du groupe de sages traditionnels. La classe devient un lieu où se développent des interactions didactiques autour d'un contenu de savoir spécifique (Chevallard, 1992). Cette perspective de transformation exige du groupe classe une adaptation aux fonctions d'organisateur des activités d'apprentissage du maître, des compétences psychopédagogiques et une forte implication des élèves dans l'exécution des tâches qui leur sont leur confiées. Dans tous les cas, la gestion et l'organisation de la classe dans l'école contemporaine a créé de profonds changements et des tentatives d'adaptation de la part des acteurs de l'éducation en Afrique. Passer d'une éducation traditionnelle à des pratiques innovantes qui structurent et orientent les apprentissages formels était devenu une alternative à étudier pour entrer dans une nouvelle ère d'apprentissage. On comprend dès lors que : « Le concept d'organisation ajoute une dimension importante et met l'accent sur la mise en place d'un cadre de travail qui structure les activités et les interactions » (Perrenoud, 1999, p. 540). Au-delà de ce nouveau paradigme, il est important également de se demander si :

> « On peut, d'un point de vue didactique, considérer la notion de gestion de la classe ou de tout autre espace-temps de formation

> comme un préalable fonctionnel, une condition nécessaire, une trame qui sous-tend et rend possibles les situations d'enseignement-apprentissage et permet qu'elles se succèdent avec une certaine continuité, sans pertes de temps, en ménageant des progressions raisonnables dans les apprentissages » (Perrenoud, Ibid., p. 541).

La place de la gestion de la classe dans les actes pédagogiques de l'enseignant suppose que l'on questionne l'organisation et le rôle de l'évaluation des acquis de l'apprentissage.

3. Evaluation des acquis dans les situations d'enseignement-apprentissage en Afrique

En Afrique, la notion d'évaluation n'est pas formellement une pratique stabilisée avec des bases scientifiques et une portée institutionnelle régie par des textes. Evaluer consiste dans l'éducation traditionnelle à mettre en place un système communautaire de partage et de reconnaissance de la valeur humaine. Les sociétés traditionnelles africaines mettent en avant l'esprit de solidarité et d'entraide. Cette tradition légendaire est complétement occultée par une évaluation sommative qui constitue le 3^{ième} acte pédagogique dans une situation d'enseignement apprentissage (après la préparation et la mise en œuvre de la leçon). Nous faisons une mise en regard des deux types d'évaluation dans le tableau ci-dessous pour étudier ensuite les articulations possibles.

Tableau 2 : Typologie d'évaluation

Evaluation dans l'éducation traditionnelle en Afrique	Evaluation dans l'éducation contemporaine en Afrique
Postulats de départ	
Positionnement et statut dans la	Acquisition d'un savoir-faire

société	standardisé
Ancrages	
Valeurs sociales	Institutionnel
Modalités organisationnelles	
Echelle familiale et communautaire	Echelle de la classe
Famille et membres de la communauté selon l'organisation de la société	Enseignants à partir des instructions officielles
Etapes essentielles de mise en œuvre	
Conseil des anciens	Préparation de la leçon
Organisation des rites	Mise en œuvre de la leçon
Cérémonies de reconnaissance et de validation des acquis	Evaluation des acquis

Dans le tableau, il ressort une nette différence dans le processus et les approches utilisées. Dans le cadre de l'éducation traditionnelle, les communautés privilégient le partage et une validation collective à la suite de pratiques en assemblée générale. L'évaluation dans les pratiques de classe porte sur un sujet avec à la clé une note.

La logique de l'évaluation critériée et normée vient du fait que l'enseignant doit guider l'élève dans son travail scolaire. Il cherche à situer ses difficultés pour lui permettre de découvrir des procédures pertinentes afin de progresser dans son apprentissage. C'est une évaluation qui intervient en cours et à la fin de chaque tâche d'apprentissage.

Dans une autre perspective, l'évaluation représente des valeurs (Perrenoud, 1999):

- pour l'élève, elle sert à passer à un niveau supérieur, identifier ses forces et faiblesses, reprendre un niveau (redoubler), sortir du système (renvoi) et être certifié ou diplômé ;
- pour l'enseignant, elle est un acte pédagogique par lequel, une décision est prise de passer à la séance suivante, de proposer de nouvelles activités, de revoir ses stratégies d'enseignement et de revoir les modalités d'évaluation. Les activités proposées par l'enseignant relève de la situation didactique, qui met aux prises un élève avec une tâche. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation pour l'élève de réaliser des activités d'apprentissage ;
- pour les parents, c'est l'occasion d'être informé des progrès réalisés ou pas par l'enfant, et d'être surtout au courant de l'évolution de son processus d'apprentissage.

L'éducation traditionnelle place l'évaluation dans un schéma construit à travers une logique d'appartenance collective marquée par des indices qui orientent la communauté vers l'aboutissement d'un processus dont il faut valider les progrès et les réussites. La collectivité a la responsabilité de décider et en toute conscience quel enfant mérite un titre ou un changement de statut pour participer pleinement au développement socioéconomique du village. L'enfant est considéré comme un enfant du village et non un enfant au village.

Cette approche communautaire renvoie systématiquement les familles à leur devoir d'éducation de leurs enfants dans le strict respect des valeurs humaines. C'est dans cette optique que nous étudions maintenant l'évaluation dans les classes à effectifs pléthoriques

3.1 Évaluation des acquis, quelles adaptations possibles dans les classes africaines ?

L'évaluation est un acte pédagogique des plus fondamentales de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est le 3ième acte pédagogique de l'enseignant après la préparation et l'animation de la leçon. Elle clôt les tâches d'enseignement / apprentissage et en détermine les effets le fruit. L'évaluation apparaît donc comme une pratique fondamentale et incontournable dans les situations d'enseignement-apprentissage. Elle est une préoccupation importante pour les enseignants dont elle constitue une charge et un travail important qui doivent être utiles à leur mission pédagogique.

3.2 L'évaluation formative comme piste pour lier l'évaluation à la culture africaine

Il existe plusieurs types d'évaluation et deux sont présentes dans les situations d'enseignement-apprentissage au sein des écoles et établissements de formation en Afrique. Il s'agit de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative. La première désigne le cas le plus fréquent en matière d'évaluation, celui d'un apprentissage précis par l'élève à travers le contrôle des connaissances qui aboutit à l'attribution d'une note, une qualification, le passage dans la classe supérieure. Elle correspond à un inventaire des compétences acquises.

L'évaluation formative situe l'élève par rapport à un objectif donné. Elle permet de voir s'il faut modifier le programme pédagogique en cours, de dire à l'élève où il en est par rapport à l'objectif. Elle permet également à l'élève de savoir où il en est dans un processus d'enseignement-apprentissage, et suppose que l'on mette en relief la métacognition pour faire prendre conscience à l'élève des procédures qu'il met en œuvre, de celles qui sont pertinentes/efficaces et de celles qui ne le sont pas : de mettre en place une réflexion critique sur son activité (Shahvali et Zarafshani, 2002). L'évaluation formative se pratique au cours des apprentissages. Elle a pour but de renseigner

l'élève le plus complètement et le plus précisément possible sur la distance qui le sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'il rencontre ; mais aussi d'informer l'enseignant sur la manière dont son enseignement est reçu par les élèves, lui permettant ainsi de le réguler. Elle fait donc partie intégrante de l'apprentissage et constitue une information qui permet à l'élève de progresser et à l'enseignant d'améliorer ses propres pratiques. Fondamentalement, c'est un mécanisme de rétroaction ; à ce titre, elle est nécessairement libre de toute sanction et ne saurait avoir d'autre signification que pédagogique.

Dans cette perspective, il est indispensable d'envisager l'évaluation formative comme une piste probante pour faire évoluer l'évaluation à la culture africaine.

En Afrique, nous avons fait remarquer que l'évaluation repose sur une modalité de partage, d'entraide et de solidarité agissante. C'est pour cela que l'évaluation peut s'adapter aux réalités sociales et endogènes. Dans le tableau qui suit, nous présentons les caractéristiques de l'évaluation formative dans une première colonne, et dans une deuxième colonne les stratégies d'adaptation en lien avec les pratiques traditionnelles.

Tableau 3 : caractéristiques et stratégies d'adaptation de l'évaluation

Caractéristiques de l'évaluation formative	*Stratégies d'adaptation possible au contexte africain (faire de l'école un centre de ressources éducatives).*
Situe l'élève par rapport à un objectif donné	Organiser et accompagner les élèves dans la réalisation d'enquêtes pour connaître leur village, son histoire, ses potentialités et surtout le rôle qu'ils peuvent jouer pour participer à son développement. Ils peuvent-être évalués sur leur capacité à réaliser une enquête et à restituer les résultats.

Modifier les stratégies d'enseignement-apprentissage	Valoriser les pratiques endogènes dans le cadre des savoirs locaux, des expressions culturelles et traditionnelles. Les élèves pourraient être évalués sur l'identification du patrimoine culturel et l'élaboration d'un répertoire local des bonnes pratiques.
Se pratique au cours des apprentissages	Organiser les savoirs endogènes et l'intégrer dans les programmes dans le curriculum en utilisant les langues nationales comme médium d'enseignement : Une évaluation des élèves porterait sur une sortie pédagogique pour répertorier les savoirs endogènes suivie d'une exploitation en classe
Renseigne l'élève sur les progrès et sur les difficultés qu'il rencontre	Elaborer un référentiel de compétences et d'évaluation des savoirs locaux. L'évaluation porterait sur les champs de savoir et les disciplines associées.
Informe l'enseignant sur la manière dont son enseignement est reçu par les élèves, lui permettant ainsi de le réguler	Mettre en place un dispositif d'accompagnement et de remédiation pédagogique. Les enseignants dans les Cellules Pédagogiques vont réfléchir aux modalités pour accompagner les élèves en difficultés. Les élèves pourraient être organisés en comités pour proposer aux enseignants les difficultés d'ordre didactique qu'ils rencontrent

Intervient dans le processus métacognitif pendant et après l'exécution d'une tâche	Créer des occasions pour que les communautés participent au fonctionnement et à la gestion de l'école. Une implication des parents d'élève serait une occasion pour réfléchir à l'école centre de ressources éducatives. Les élèves pourraient évalués sur l'implication et le rôle des parents à travers les structures de gestion de l'école
Rendre l'élève gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de gérer ses erreurs et ses réussites	Valoriser l'apprentissage autonome déjà ancré dans les pratiques endogènes. Les enseignants préparent les outils de collecte de données. Les élèves sont évalués en fonction de leurs compétences dans la collecte de données. Ils pourraient également être évalués sur la gestion et la remédiation des erreurs

Le tableau nous renseigne sur les possibilités d'adaptation de l'évaluation des apprentissages et comment puiser dans les pratiques de l'éducation traditionnelle pour bonifier les pratiques actuelles en classe.

Les contextes socioéconomiques et culturels de l'Afrique offrent de nombreuses occasions d'apprentissage et de valorisation des pratiques. On voit bien que des pistes et des stratégies existent. Il faut les exploiter dans un contexte d'interdisciplinarité qui met en présence enseignants, autorités éducatives, parents d'élèves et élèves autour des potentialités du terroir et envisager dans les programmes d'enseignement l'intégration de l'éducation et du travail productif. Ce serait une occasion de répondre aux besoins du développement socio-économique du milieu en orientant

l'enseignement vers la formation des travailleurs nécessaires au secteur agro-pastoral pour contribuer à la valorisation des ressources propres au milieu. Dans une autre perspective, il serait judicieux d'orienter les programmes d'enseignement pour reconvertir les mentalités et ouvrir l'esprit de l'enfant par la valorisation des métiers manuels. Il va être ensuite possible d'élaborer un curriculum qui met en valeur les ressources et potentialités. Ces dernières peuvent être présentées dans les référentiels suivants :

- -le référentiel de compétences pour déterminer les activités d'apprentissage clés, les compétences à développer, les lieux de mise en œuvre, les types de situation d'intégration et d'évaluation associées ;
- - le référentiel d'enseignement d'apprentissage et d'évaluation pour déterminer les champs de savoir, les disciplines associées, l'emploi du temps et les modalités d'évaluation

Nous insistons sur ces référentiels, puisque la massification des effectifs dans les écoles prend des proportions inquiétantes.

3.3 Comment faire de l'évaluation pertinente dans les classes à grands effectifs

De Jomtien (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous en 1990) au cadre d'action de Dakar (pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux en 2000), des efforts importants ont été réalisés par nombre de pays africains pour développer surtout l'accès à l'école. Il apparaît depuis lors des classes à effectifs pléthoriques, surtout à l'école fondamentale. Les enseignants se trouvent en face de grands effectifs sans une formation adéquate pour la gestion de la classe et l'organisation de l'évaluation des acquis. Devant cet état de fait, il est important de se demander comment réorganiser les méthodes et techniques d'enseignement pour permettre aux élèves d'apprendre et aux enseignants d'évaluer les acquis des élèves. Les enseignants sont

amenés à revoir leur conception de l'enseignement et donc leur approche dans le cadre des pratiques évaluatives (Prosser et Trigwell, 1999). Nous recommandons les stratégies suivantes pour faire de l'évaluation une pratique partagée.

Nouveaux modes d'enseignement (enseigner autrement)

Il existe de nos jours de nouveaux modes d'enseignement qui offrent des possibilités de faire l'enseignement autrement, l'apprentissage autrement et l'évaluation autrement à travers un nouveau dispositif d'enseignement qui privilégie l'engagement des élèves, la rénovation des pratiques pédagogiques, la diversification des formes d'évaluation et l'utilisation du management par la compétence (Chamoux,1986). Nous proposons la technique suivante Penser-Comparer-Partager qui peut être adaptée aux grands effectifs. Elle repose sur le principe et fonctionnement qui suivent[25].

Principe

La stratégie « Penser-Comparer-Partager » est conçue pour permettre à tous les élèves de s'engager dans un processus d'apprentissage actif en grand groupe. Les élèves sont amenés à réfléchir à un problème ou à une question de manière individuelle pour ensuite confronter leur réponse à une ou plusieurs élèves puis partager ensuite cette réponse en plus grand groupe.

Fonctionnement

Identifier des points clés, importants ou connus comme difficiles de l'enseignement.

- Poser une question et demander aux élèves d'y réfléchir de manière individuelle (Penser) pendant un court laps de temps. Il

[25] http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiches_methodes_animation_cle29d6dd.pdf Consulté le 10/03/2019

peut être pertinent de leur demander d'écrire leur réponse pour leur permettre de la formaliser.

- Demander aux élèves de confronter leur réponse avec un voisin ou un petit groupe (Comparer) et de se mettre d'accord sur une réponse commune.
- Questionner en grand groupe des binômes sur leurs solutions communes (Partager). Cette phase peut être gérée par l'enseignant en demandant aux volontaires de s'exprimer ou en identifiant des binômes au hasard.

Nouvelles formes d'apprentissage (apprendre autrement)

Il faut envisager pour les nouvelles formes d'apprentissage une mise en regard des objectifs d'apprentissage visés et les stratégies d'enseignement envisageables. Ainsi pour évaluer les apprentissages, il est important de penser les logiques et les articulations entre les trois niveaux suivants : Objectifs d'apprentissage, activités pédagogiques, stratégies d'évaluation

- Objectif d'apprentissage : que doit savoir ou savoir-faire l'élève à la fin de la leçon ? Un objectif d'apprentissage se rédige de la manière suivante : « A la fin de la leçon, les élèves doivent être capables de + verbe d'action de la taxonomie de Bloom ».
- Activités pédagogiques : quelle(s) activité(s) je vais mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'apprendre ? Quelle technique d'animation vais-je utiliser pour mettre en œuvre la leçon ?
- Stratégie d'évaluation: comment je vais évaluer les apprentissages ?

Nouvelles formes d'évaluation (évaluer autrement)

L'évaluation des apprentissages des élèves fait partie intégrante du processus d'enseignement/ apprentissage. Pour être efficace et objectif, le dispositif suivant peut servir de schéma directeur :

- créer une situation d'apprentissage qui met en projet un élève pour qu'il accomplisse une tâche ;
- à l'occasion de la réalisation de cette tâche, l'élève doit rencontrer un obstacle ;
- pour qu'il puisse franchir cet obstacle, on lui fournit des consignes et un ensemble de contraintes et de ressources ;
- en faisant jouer les consignes sur les contraintes et ressources, l'élève « opère » mentalement et construit un savoir nouveau : l'objectif d'apprentissage.
- ce savoir, une fois, identifié, peut, en principe, être réinvesti dans la tâche.

Conclusion

Notre chapitre apporte les éléments suivants en termes d'enseignement et de leçons à tirer. L'éducation traditionnelle et le processus d'apprentissage sont deux paradigmes qui marquent l'organisation et le fonctionnement des sociétés africaines (Akkari et Dasen, 2004). Les peuples dans leur conception de l'éducation se sont inscrits dans la triple dimension de partage, d'entraide et de solidarité. Les configurations sociales et les diversités ethniques sont les bases qui fixent les contours de l'apprentissage en Afrique.

Les modalités et les cadres d'évaluation des apprentissages sont longtemps restés en adéquation avec les pratiques endogènes plus profondément ancrés dans ce qu'il est convenu de considérer comme une marque et une empreinte propres à l'Afrique.

Nous avons tenté d'analyser des contextes et des pratiques influencées par la présence du colonisateur dans le système d'éducation qui bouleverse les vécus quotidiens des peuples africains.

Le chapitre a étudié les situations d'apprentissage dans une Afrique marquée par des pratiques traditionnelles avec ses contraintes et ses ressources, accompagnées de franchissement d'obstacles pour analyser

les méthodes de l'évaluation qui devraient être cohérentes avec celles de l'enseignement.

Nous avons orienté les réflexions sur les valeurs de l'éducation traditionnelle et ses liens avec l'évaluation des apprentissages basés sur l'effort individuel dans l'école contemporaine. L'analyse a conclu que l'évaluation pédagogique peut être articulée dans un processus d'interdisciplinarité qui consiste à préciser les déterminants de l'évaluation à partir des pratiques endogènes et l'analyse de la portée des valeurs qu'elles véhiculent. Cependant, il faut préciser que le chapitre dans sa conception a surtout questionné les possibilités d'adaptation et les conséquences en termes de changements dans les pratiques d'enseignement. Une réforme curriculaire serait mieux indiquée par exemple pour élaborer des ressources mieux adaptées aux réalités sociales qui précisent les tâches proposées aux élèves avec une démarche d'évaluation des apprentissages focalisée sur l'autonomie, l'entraide et la solidarité, trois valeurs pour construire un homme socialement intégré et économiquement disponible (Remillard, 2010). Nous notons que l'étude n'a pas pris en compte deux aspects qui auraient pu être étudiés : les compétences dont disposent les enseignants actuellement sur l'éducation traditionnelles et les savoirs endogènes pour y puiser les ressources,

- la capacité des établissements de formation d'enseignants pour former les enseignants à la prise en compte des pratiques sociales de référence dans la construction des situations pédagogiques et dans l'évaluation des apprentissages

Références

Akkari. A & Dasen. P.R. [dir] (2004). De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes. Pédagogies et pédagogues du sud. Paris : L'Harmattan.

Bancel, N., & Blanchard, P. (2003). Avant-propos/Culture post-coloniale: le temps des héritages. Nous, 1871(1931).

Chamoux M.-N. (1986). « Apprendre autrement ». In P. Rossel (dir.), Demain l'artisanat ? Paris : PUF ; Genève : Institut universitaires d'études du développement, p. 209-235.

Chan, C., Embi, M., & Hashim, H. (2019). Primary school teachers' readiness towards heutagogy and peeragogy. Asian Education Studies, 4(1), 11-21. doi:http://dx.doi.org/10.20849/aes.v4i1.602

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherches en Didactique des Mathématiques, 12(1), 73-112.

Dasen, P. R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), Pédagogies et pédagogues du Sud (pp. 19-47). Paris : L'Harmattan.

Ki-Zerbo, J. (Ed.). (1992). C0111pagnonsdu soleil. Paris: Fondation pour le Progrès de l'Homme - La Découverte - UNESCO.

Marin, J. (2000). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. ln P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation? (pp. 261-280). Bruxelles: DeBoeck Université.

Mohamed Sagayar, M. (2011). Action du professeur et pratiques de formation : analyses en classes de cours préparatoires et dans une cellule d'animation pédagogique, dans le contexte du Niger. Thèse en Sciences de l'Education, Université Rennes 2, Rennes, France.

Moumouni, Abou Dioffo. (1964, 1967, 2019). L'éducation en Afrique, Paris, François Maspero. 399p. Réédition avec Préface de Frédéric Caille. Québec : Éditions science et bien commun. DOI : 10.5281/zenodo.2631977

Perrenoud. P (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 3, p. 533-570.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. London: SRHE/Open University Press.

Remillard, J. (2010). Modes d'engagement : comprendre les interactions entre les professeurs et les ressources curriculaires. In G. Gueudet & L. Trouche (Eds), Ressources Vives, 201-216. Lyon/Rennes : INRP/Presses Universitaires de Rennes.

Shahvali. M & Zarafshani. K. (2002). « L'utilisation des techniques d'évaluation participative dans les zones rurales comme stratégies métacognitives pour développer les savoirs autochtones : une étude de cas », Revue internationale des sciences sociales n° 173, p. 453-459.

Yerly, G. (2017). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? Mesure et évaluation en éducation, 40(1), 33–60. https://doi.org/10.7202/1041003ar

8

LE PROVERBE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES À L'ÉCOLE AFRICAINE : UN TRÉSOR OUBLIÉ

Amadou Saibou Adamou[26]

Résumé

L'article s'intéresse aux proverbes en tant que productions et pratiques discursives sociales susceptibles d'être utilisées en situations didactiques dans les classes de langues en Afrique. Présents partout dans la parole et même dans l'écrit en Afrique, ces énoncés brefs et imagés, linguistiquement bien élaborés et culturellement chargés, ne figurent paradoxalement pas dans les programmes scolaires et donc ne sont pas pris en compte dans les enseignements à l'école en Afrique. L'oubli est remarquable. Le présent chapitre qui opte pour une démarche didactique (et quelque peu didactologique) se propose d'analyser les possibilités qu'offrent les proverbes à l'école moderne pour l'éducation des enfants, plus spécifiquement pour l'apprentissage des langues-cultures. Après avoir montré la place et la fonction des proverbes dans les sociétés

[26] Amadou Saibou Adamou est Docteur en Lettres et sciences du langage. Combine ses tâches au CAMES (où il enseigne analyse du discours, didactique du français, didactique du bi-plurilinguisme) avec son rôle comme enseignant-chercheur à l'École normale supérieure (ENS-Université Abdou Moumouni).

africaines, l'article les présente comme des supports et une matière utile pour l'enseignement des langues-cultures; de façon plus pratique, enfin, le chapitre propose des pistes d'actions pour un enseignement-apprentissage de ces énoncés sentencieux dans les classes de langues en Afrique.

Mots clés : proverbes, enseignement-apprentissage, langue-culture, compétences langagières, didactique

Introduction

Les proverbes sont produits ou reproduits dans toutes les sociétés. Ils sont ou hérités du passé ou récemment fabriqués pour signifier ce que sont (ou croient être) les hommes, pour dire comment ils se représentent l'autre ; pour exprimer la vie. Ils appartiennent aux formes brèves et sentencieuses d'énoncés comme le dicton, la maxime, la sentence, l'adage… Ce sont, en général, des phrases imagées véhiculant la sagesse populaire et qui servent à instruire les hommes. Ils se caractérisent donc par leur métaphoricité et leur didacticité, d'où leur intérêt à la fois pour les études linguistique et anthropologique. L'étude de ces formes brèves d'énoncés, a donné naissance à une sous discipline théorique appelée parémiologie.

Certains groupes sociaux en Afrique (surtout dans le monde rural) ont tant intégré les proverbes dans leurs paroles quotidiennes qu'on peut, à leur propos, parler de style proverbial de langage. Les proverbes s'impliquent aussi de plus en plus dans l'univers de l'écrit, notamment à travers l'élaboration de recueils parémiologiques, la production littéraire (qui s'ouvre à l'oralité) et les spots publicitaires qui recourent couramment au langage proverbial.

Pourtant, sauf par accident, les proverbes ne figurent ni dans les programmes scolaires, ni par conséquent dans les manuels et les enseignements à l'école en Afrique. Ainsi, c'est un important élément structurel du langage des populations africaines, un précieux objet

linguistique et culturel et une ressource didactique riche et disponible qui se trouve écarté des préoccupations scolaires, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Le proverbe doit retrouver sa juste place dans l'apprentissage des langues et des cultures, dans l'instruction et, en général, dans l'éducation de l'enfant africain comme cela se faisait jadis. Il peut être rentablement exploité dans plusieurs domaines de l'enseignement-apprentissage.

Le présent chapitre ambitionne justement d'exposer les potentialités du proverbe dans le cadre de l'enseignement apprentissage des langues-cultures. De façon spécifique, notre contribution vise trois objectifs essentiels : relever l'importance et la fonctionnalité du proverbe dans les sociétés africaines ; indiquer sa rentabilité en tant que support et/ou matière d'enseignement ; proposer des possibilités d'exploitation didactique du proverbe dans les classes de langues dans les écoles africaines. Notons que les propositions sont d'ordre général et ne s'appliquent pas à un niveau de scolarisation précis. Elles ne sont que des pistes didactiques qui peuvent conduire à des activités d'apprentissage et surtout des éléments de preuve que ce type de parler peut et doit être pris en compte dans l'enseignement des langues-cultures en Afrique.

1. Origines, fonctions et définitions des proverbes

Nous commençons ce chapitre par des généralités sur les proverbes. Nous traiterons rapidement de leurs origines, leurs définitions et leurs rôles dans les interactions sociales.

1.1 Origines et fonctions des proverbes[27]

Chaque société créé ses proverbes et en use en fonction de ses expériences, de ses réalités, de ses préoccupations. Le proverbe est universel. Mais d'où vient-il ? Qui a inventé le proverbe ? Répondre à ces questions est synonyme d'une remontée aux différents (voire aux premiers) proverbes formulés par l'homme, à leur contexte et leur époque d'élaboration. Si la tâche de remonter à l'origine des proverbes peut être envisageable à partir de recueils, d'ouvrages de littérature ou de tout document écrit les contenant, il s'avère difficile, voire impossible pour ce qui concerne les proverbes proférés uniquement à l'oral. On retient seulement que les sociétés antiques, médiévales, récentes ou contemporaines ont toutes créé des proverbes pour des raisons diverses et dans des circonstances variées.

Naturellement, c'est en Egypte antique (présentée comme le berceau de la civilisation humaine) qu'il faut se référer pour retrouver le premier recueil connu de proverbes (le mot proverbe se dit sebayt, en égyptien). Il s'agit de l'ouvrage (c'est un papyrus) désigné sous le nom de Enseignement de Ptahhotep, ou Livre des Maximes de Ptahhotep, qui serait produit par Ptahhotep, 2400 ans avant la naissance de Jésus Christ et qui fut découvert en 1843 par l'explorateur français Émile Prisse d'Avesnes. Le document servait alors à l'éducation de la morale sociale et de la rhétorique.

La civilisation grecque antique a elle aussi enregistré des proverbes qu'elle appelait paroimia (d'où viennent les mots parémie c'est-à-dire proverbe et autres phrases sentencieuses, parémiologie qui veut dire

---

[27] La grande part des informations contenues dans cette rubrique ont été tirées du texte intitulé « Ça vient d'où un proverbe : l'étude des origines » disponible sur le site suivant : http://les-proverbes.fr/site/cote-mots/plus-sur-les-proverbes/ca-vient-dou-un-proverbe/letude-des-origines/

étude des proverbes et parémiographie, écriture de proverbes). Les proverbes grecs sont issus de la culture populaire et majoritairement hérités de la civilisation égyptienne. Plusieurs de ces énoncés ont été récupérés et conservés à l'écrit, dans des ouvrages à l'exemple de Les Travaux et les Jours du poète Hésiode (VIIIe siècle avant J.-C.).

Selon l'auteur antique Athanase, cité par Mamoussé Diagne (2005, p. 94) ; « on appela ainsi paroimia (para tou oimous = le long des routes) parce qu'elles sont inscrites le long des routes, dans le but d'améliorer et d'instruire les voyageurs ; […] de cette façon, les voyageurs qui réfléchissent sur ce qu'ils lisent sont éduqués ». Les proverbes servent de rappel et de viatique, ils répondent aux questions que peuvent se poser, en particulier, ceux qui voyagent sur les routes, et en général tous ceux qui sont sur les chemins de la vie.

Il existe des formules proverbiales dans les textes religieux comme la Bible (l'Ancien Testament notamment) et le Coran. Aujourd'hui encore on retrouve abondamment le proverbe dans les discours quotidiens (surtout en milieu rural), dans les slogans politiques, les spots publicitaires, les textes littéraires, les recueils comme en témoigne le développement actuel de la parémiographie (élaboration de recueils de parémies) et dans les études menées sur le genre par les différents parémiologues (ceux qui étudient les parémies).

Si les sociétés ont depuis l'antiquité retenu les proverbes dans leurs pratiques discursives, c'est donc que ces énoncés ont toujours répondu et répondent encore à des préoccupations langagières, idéologiques et sociales des communautés humaines pour qui ils constituent une partie de la mémoire, un moyen de communication, et un médium d'enseignement des valeurs.

1.2. Définitions des proverbes

Les définitions des proverbes proviennent soit des communautés qui produisent ces énoncés, soit des spécialistes qui les étudient (les parémiologues). Puisque les proverbes relèvent de l'imaginaire des

sociétés, il est tout à fait attendu que chaque communauté définisse ces énoncés courts selon ses propres critères. Les parémiologues les définissent à leur tour sur la base de critères en harmonie avec les dispositifs théoriques et méthodologiques respectives qu'ils utilisent. Les ethnoparémiologues en particulier construisent leur définition du proverbe à partir des deux optiques.

Il existe une panoplie de définitions du proverbe. Pour les besoins de notre exposé, nous optons pour celles proposées par deux communautés ouest-africaines, les Bambara du Mali et les Songhay-Zarma du Niger et par deux parémiologues : Joseph Russo et Claude Buridant.

Les Bambara désignent le proverbe par le terme « n'dale » qui proviendrait de « ne » (moi) et de « da » (étaler). Littéralement, « n'dale » signifierait donc « moi étalé », autrement dit « je suis étalé, exposé ». Zahan déduit que pour les Bambara « le n'dale est un dire qui déploie et amplifie la pensée, parce que l'intention de celui qui récite les proverbes excède toujours ce que l'énoncé affirme […] Le n'dale confronte deux expériences dont l'une, actuelle, présente des rapports d'analogie avec l'autre, plus ancienne » (Mamoussé Diagne, 2005, p. 71). Autrement dit, le proverbe juxtapose deux situations : la situation actuelle de l'énonciation qui met face à face deux interlocuteurs dans un contexte précis et la situation d'origine qui fait remonter l'énoncé actuellement prononcé à une tradition langagière héritée du passé.

Chez les Songhay-Zarma comme chez beaucoup de peuples (surtout en Afrique), le proverbe (yaasay) est généralement confondu à tous les genres brefs comme l'aphorisme, la sentence, la maxime, le dicton, l'adage, etc. Le proverbe, c'est tout énoncé imagé, tout langage d'indirection.

Du point de vue étymologique, le concept songhay-zarma yaasay serait une contraction de la phrase « ya a say », qui peut signifier en français : « que je le disperse, que je l'éparpille » ou « que je le sème », « que je le distribue ». « Disperser » le yaasay équivaudrait alors à le

décortiquer, à l'analyser pour en comprendre la substantifique signification. Pour celui à qui l'on adresse un yaasay, il s'agit donc d'un défi intellectuel, d'un effort de cognition, d'une invite à la méditation (spontanée ou tardive) qui le conduit à la découverte de la sagesse que renferme cette brève parole. Mais « semer, distribuer » le yaasay commence par le posséder, le mémoriser en vue de l'utiliser dans les circonstances où il sied et où il peut générer de pertinentes significations.

Pour le parémiologue J. Russo (2009) « le proverbe est une phrase courte, bien tournée et complète, d'un auteur anonyme, relevant d'une autorité ancienne, d'une forme pratiquement invariante et qui établit des vérités et conseils acceptés comme sagesse traditionnelle ».

Et pour C. Buridant (cité par M. Diagne, 2005 p. 64)

> le proverbe est un « *prêt à penser* ou *moralité en boîte*, condensant dans une réduction généralisante l'autorité morale ou l'expérience référée à la norme, *le proverbe* se présente globalement comme un énoncé autonome ou micro-récit ayant une organisation logique - régie fondamentalement par le principe d'implication -, de structure formulaire, caractérisée par des traits prosodiques et sémantiques, en rupture avec le discours continu. »

Le proverbe reste donc, malgré son apparence, une parole complexe dont la définition est toujours aléatoire. Nous retenons toutefois, à partir des éléments susmentionnés, (i) que le proverbe est un concentré de parole (il est bref et dense et c'est pourquoi, comme disent les Songhay-Zarma, il faut le « disperser » pour mieux le comprendre) ; (ii) c'est une parole indirecte (ce qui explique qu'il utilise l'image et/ou l'allusion pour signifier) ; (iii) sa forme et son sens sont entièrement ou partiellement fixés par chaque tradition ; (iv) son interprétation est plus ou moins immédiate. Ces aspects et bien d'autres encore exigent de la part du proférateur et de l'interprétateur du proverbe une vraie

compétence pour une meilleure manipulation de ce beau et délicat outil d'expression communicatif et culturel : le proverbe est à la croisée de la langue et de la culture. Il constitue de ce fait un précieux outil didactique pour favoriser le développement chez les apprenants de compétences linguistiques, discursives et culturelles.

2. Proverbe et enseignement des langues-cultures

Au Niger par exemple, malgré leur caractère populaire (et peut-être à cause de cela), les proverbes ne sont pas pris en compte ni par les programmes ni par les manuels scolaires. On remonterait à la période coloniale française pour voir un manuel réserver une place aux proverbes. Il s'agit du fameux livre Mamadou et Binéta sont devenus grands (manuel du Cours Moyen) de A. Davesne et de J. Gouin qui associe les parémies (devinettes et proverbes) à l'enseignement du vocabulaire usuel relatif à la plupart des 36 centres d'intérêts retenus pour l'apprentissage du français. C'est dire que les proverbes ne sont pas sollicités pour le travail des compétences en langue-culture dans les écoles nigériennes ; ce qui contraste avec leur abondante présence dans les discours de toujours et de tous les jours.

2.1. Le proverbe dans l'éducation traditionnelle en Afrique

En Afrique, en général, au Niger en particulier, les proverbes étaient (sont) utilisés par les adultes pour encadrer socialement les plus jeunes. Ils servaient presqu'à tout ; notamment, selon les circonstances, à : décrire, raconter, avertir, ordonner, éconduire, interpeller, conseiller, enseigner, interdire, etc. Ainsi, à l'instar des paroimia grecs, les proverbes en Afrique servaient d'outils didactiques pour éduquer et socialiser les jeunes. Ils étaient assimilés et mémorisés par ces derniers qui, à leur tour, se chargeaient de les transmettre dans des circonstances variées à la génération suivante.

Les proverbes traduisent non seulement une façon de dire, mais aussi et surtout une façon de voir, de penser ; une façon d'être. Ils constituent une forme d'expression qui, de manière spécifique, représente (en même temps qu'ils les construisent), les rapports à soi, à autrui et au monde de ceux qui l'utilisent. Cela justifie à suffisance que le proverbe soit introduit dans les programmes d'enseignement des écoles modernes en Afrique, du moins si l'on souhaite faire de ces écoles des lieux de pratiques discursives culturellement ancrées.

2.2. Le proverbe et l'enseignement des langues à l'école moderne

On pourrait introduire l'enseignement des proverbes à deux niveaux : comme des faits de langue, et comme faits de culture. Dans le premier cas, ils peuvent offrir à l'école leur potentiel linguistique et discursif ; dans le second cas ils peuvent servir à la connaissance des expériences, des normes et de la sagesse des groupes sociaux qui les utilisent.

Dans une telle perspective, l'enseignement-apprentissage des proverbes pourrait être envisagé à travers, par exemple, les quatre grands types de compétences communicatives que sont : la compréhension orale, la compréhension écrite ; l'expression orale et l'expression écrite. A ces quatre compétences interactives s'ajoute bien sûr la composante culturelle qui leur est intimement liée. L'enseignement des proverbes pourrait viser des objectifs de plusieurs types : linguistiques, langagières (communicatifs) et culturels. C'est dire que le proverbe plaide par lui-même pour son intégration dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en Afrique.

Avant de proposer des activités d'enseignement-apprentissage du proverbe dans le cadre de l'apprentissage de la langue-culture, il faut dire un mot sur la question de la motivation des élèves à s'engager dans l'apprentissage de ce type d'énoncé.

Mame Couna Mbaye (2015) rappelle que

> « l'un des fondements de l'enseignement-apprentissage est la question de la motivation des apprenants, c'est-à-dire l'intérêt que ces derniers vont porter à tout travail d'apprentissage relatif aux proverbes. Ainsi, nous pensons que l'acquisition et la connaissance des proverbes doivent passer par une certaine interaction entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes ».

La majorité des proverbes sont d'origine et/ou d'essence rurale. Par conséquent, sans que cela ne soit absolu, on pourrait penser que les élèves des zones rurales ou issus de ces milieux sont plus exposés aux discours proverbiaux que ceux qui n'ont connu que les milieux urbains. On note aussi qu'une classe peut contenir les deux catégories d'élèves : les habitués au langage proverbial (parémiologique en général) et les non habitués. La réussite d'une motivation des élèves par l'enseignant à l'apprentissage des proverbes peut donc être tributaire de la connaissance de cette double réalité de la classe.

Proverbe et compétences de compréhension

Il faut partir du fait établi que comprendre un discours n'est pas chose aisée ; un discours est complexe et parfois compliqué. Comprendre le sens d'un proverbe l'est peut-être encore plus en raison de la forme et des précautions d'usage même de ce type d'énoncé. En la matière, on peut confirmer avec Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruco (2013, p.157) que « l'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation. »

Pour accéder au sens d'un proverbe, on fera attention à plusieurs de ses aspects linguistiques : structure, prosodie, sémantique, style, etc. Des facteurs extralinguistiques aussi interviennent pour construire le sens d'énoncés proverbiaux actuellement produits : situation de

communication, statut des interlocuteurs, contexte culturel, gestes, mimiques, expressions faciales, etc. Pour faire comprendre à l'oral et à l'écrit et plus tard faire produire des proverbes par ses élèves, l'enseignant peut par exemple tenir compte d'une partie ou du tout des éléments définitoires du proverbe susmentionnés (supra). Il peut aussi s'inspirer des pistes d'actions didactiques suivantes.

Selon les niveaux (primaire, secondaire, etc.), on pourrait entrer dans l'apprentissage de la compréhension des proverbes par des dispositions plus générales ; en créant par exemple en classe des paysages sonores et scripturaux en vue notamment d'éveiller les élèves au langage métaphorique en particulier à celui du proverbe. On pourrait ainsi :

- engager, en une séance par exemple, une réflexion rapide avec les élèves sur le phénomène de la communication et ses différentes formes (humaine ou animale) ; sur ses différents modes (verbaux et non verbaux) ; sur ses différents supports (voix, corps, écriture, dessin, téléphone, etc.)
- faire écouter ou lire à haute voix assez souvent des contes, des devinettes, des textes de chants, des légendes, des maximes, des proverbes par les élèves ; comparer ces types de discours avec les discours ordinaires ; et faire réfléchir les élèves sur les formes et contenus globaux de ces différents textes ;
- créer un environnement lettré en aménageant sur les murs de la classe des espaces où on peut afficher divers textes courts accessibles aux élèves et restituant leur culture et présentant d'autres cultures : devinettes, dictons, proverbes, etc.

Il s'agit, à travers ses activités et bien d'autres encore, de maintenir le lien entre ce qui s'apprend à l'école et ce qui se dit (se fait) dans la communication des tous les jours, hors de l'école. Il s'agit aussi de sensibiliser les élèves à être attentifs aux discours qui les entourent, à

avoir une attitude perceptive et visuelle plus attentionnée vis-à-vis de ces productions.

Concernant l'apprentissage de la compréhension orale et selon les objectifs et le matériel dont il dispose, le professeur peut "enseigner'' le proverbe en fonction des trois étapes établies par la didactique de l'oral : la pré-écoute, l'écoute et l'après écoute.

La pré-écoute est un premier pas vers la compréhension du discours proverbial. Elle pourrait, par exemple, consister en la présentation d'une situation de mise en condition psychique de l'apprenant. Il faut informer l'apprenant sur les objectifs du cours, son contenu et la forme de ce qu'il va entendre, sur la situation de communication, etc. On pourrait, en fonction des objectifs du cours, de la nature et de la situation textuelle du proverbe, poser par anticipation des questions de compréhension globale, à propos par exemple du thème, du locuteur, du but visé, de la syntaxe et de la prosodie du proverbe, de certains aspects paralinguistiques comme l'accent, le ton, etc. L'objectif de cette phase préparatoire est d'affûter la curiosité et l'attention perceptive des élèves.

La phase d'écoute est celle de perception et de compréhension de l'énoncé proverbial et de ses composantes : phrase, segments, mots, syllabes et phonèmes qui le composent. L'énoncé peut être un proverbe isolé (autonome) ou un proverbe intégré dans un énoncé plus long. Le message à écouter peut être dit par le maître lui-même ou par des « élèves complices » ou à travers un autre support disponible et prévu pour cela : radio, magnétophone, téléphone, etc. La tâche de l'enseignant consiste à veiller à ce que l'énoncé soit nettement perçu par l'élève. Selon les objectifs visés, le proverbe peut être écouté plus d'une fois. L'écoute n'est pas seulement une perception auditive de l'énoncé, c'est une phase active où l'apprenant doit investir toute son attention et déployer des stratégies appropriées pour comprendre l'énoncé en vue de répondre aux questions qui lui ont été posées à l'étape de pré-écoute.

Au cours de la phase de l'après écoute les élèves sont mis en activités pour répondre aux questions posées avant l'écoute. Deux possibilités s'offrent pour accéder à la compréhension orale du proverbe :

Si le proverbe est une entité phrastique isolée, on peut amener les élèves à accéder à son sens à l'oral en leur posant des questions précises sur :

- l'énonciation (qui peut prononcer le proverbe, à l'endroit de qui, dans quelles circonstances, etc.);
- les aspects syntaxiques ou prosodiques de l'énoncé ;
- les images contenues dans l'énoncé ;
- les aspects sémantiques et fonctionnels du proverbe ;
- les aspects culturels ;
- etc.

Si le proverbe est prononcé dans un discours oral plus ou moins long (un récit, une description, un dialogue, etc.), selon le support, les activités d'apprentissage du sens pourront s'articuler sur :

- tout ou partie des aspects susmentionnés ;
- (si possible) les conditions d'émission et de réception spécifiques de la situation de communication, dont les gestes, mimiques… ancrés dans la culture du locuteur ;
- les interlocuteurs et leurs statuts ;
- le sens du proverbe dans le contexte indiqué ;
- le sens littéral (dénotation) et métaphorique (connotation) du proverbe ;
- les fonctions discursives et communicatives du proverbe dans le texte ;
- etc.

La compréhension écrite du proverbe advient en suivant le même cheminement qu'à l'oral : une phase de sensibilisation et de mise en

route précède la lecture proprement dite du proverbe ou du texte le contenant ; une phase d'exploitation de l'énoncé (plus longue que les deux phases précédentes) suivra pour une analyse ciblée de l'énoncé sentencieux. L'analyse peut porter sur le vocabulaire, la syntaxe, les aspects culturels du proverbe, etc. Notons que le proverbe est par exemple un excellent support pour étudier l'infinitif et ses usages et fonctions dans la phrase.

Le tout aboutira à une compréhension peut-être plurielle, mais sûrement approfondie de l'énoncé, dans son autonomie ou dans ses rapports linguistiques, sémantiques et fonctionnels avec le reste du texte qui l'inclut. Ainsi, en fonction du genre de texte (descriptif, narratif, argumentatif, informatif, injonctif, poétique, publicitaire, etc.), on pourrait étudier la place, la forme et la fonction du proverbe dans le discours.

Après les activités de compréhension (orale ou écrite) des proverbes, il est louable de faire réagir les élèves par rapport à ce qu'ils ont découvert et appris sur ces expressions parémiologiques et leur fonctionnement.

Proverbe et compétences de production

Les compétences de productions (ou expression) orale et écrite sont intimement liées à celles de compréhension. Les connaissances acquises en compréhension orale et écrite seront évidemment réinvesties pour produire des énoncés proverbiaux (à l'oral et à l'écrit).

La production orale pourrait consister en :

- une lecture à haute voix d'un ou de plusieurs proverbes : on pourrait alors veiller à la prononciation et mettre l'accent sur les aspects prosodiques des proverbes selon qu'ils ont des structures (binaire, ternaire, etc.) différentes ou identiques ; selon l'intonation adéquate, selon le sens du proverbe, etc. ;

- une explication du sens d'un énoncé proverbial dans des situations différentes (pour montrer les possibilités polysémiques du proverbe en fonction de son emploi) ;
- l'utilisation de proverbes à partir de scénarios fonctionnels proposés par l'enseignant. Ce dernier peut fournir aux élèves la situation (le lieu, l'action), les rôles (les interlocuteurs concernés), l'objectif à réaliser (donner un conseil, ordonner, réprimander, …) ;
- la détermination par les élèves de situations de communication favorables à l'utilisation de proverbes appropriés;
- l'énoncé d'un proverbe qui résume ou tire une conclusion d'une expérience de vie ;
- la production à l'oral de proverbes sur des modèles donnés (structure binaire, ternaire, sans image, avec image, mettant en scène des animaux ; des plantes, des hommes…);
- etc.

Concernant la production écrite de proverbes, elle peut s'opérer dans des activités diverses proposées par l'enseignant ou à l'initiative des élèves ; en voici quelques exemples :

- présenter à l'écrit un proverbe qu'on a rencontré (dans une parole quelconque, dans une lecture) et qu'on a particulièrement aimé ; l'élève pourra expliquer les circonstances de découverte du proverbe et donner les raisons de son attachement affectif à l'énoncé ;
- après une enquête au village, dans le quartier, auprès de personnes ressources, présenter à l'écrit un petit recueil de proverbes de son terroir ;
- classer des proverbes selon leur proximité sémantique ou syntaxique ;
- expliquer à l'écrit le sens d'un proverbe selon la situation de communication ;

- partir d'exercices à trous et compléter la formulation de proverbes ;
- reconstruire un proverbe dont les termes ont été déplacés ;
- produire à l'écrit des proverbes en s'inspirant de la forme et du contenu de proverbes connus ;
- résumer une histoire ou un comportement par un proverbe ;
- produire un récit dont un proverbe résume la phase conclusive ;
- etc.

Les possibilités offertes par les proverbes pour comprendre et dire des expériences humaines, à l'écrit et à l'oral sont donc nombreuses, presque sans limite. On peut arguer que l'exploitation judicieuse de leurs potentialités peut substantiellement renfoncer l'apprentissage des langues, elle peut aussi favoriser un ancrage des apprenants dans leur milieu culturel et permettre une ouverture à d'autres cultures.

2.3. Le proverbe et l'enseignement de la culture

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (Louis Porcher, 1995, p.55). Le culturel comprend aussi l'ensemble des discours construits (et donc les représentations) sur ces pratiques communes. Le proverbe réunit cette double composante du culturel. Il est à la fois une pratique commune héritée et une représentation discursive des identités. C'est un véritable « bouillon de culture ». En plus de la fonction communicative qu'il remplit, le proverbe a donc une fonction symbolique exploitable pour un enseignement-apprentissage des cultures. Trois dimensions de la culture peuvent être étudiées à travers les proverbes : le culturel, le multiculturel et l'interculturel.

Le culturel dans les proverbes

À l'instar des fables, les proverbes utilisent l'univers des hommes, celui des animaux et les objets environnant pour exprimer leurs messages. Ils traitent de tout ce qui touche l'homme. On retient que quel que soit le matériau utilisé par le proverbe pour signifier, il parle à l'homme et de l'homme.

On pourra donc étudier avec les élèves les représentations sociales à partir du matériau utilisé par les proverbes. A titre indicatif, voici comment les proverbes songhay-zarma mettent en texte (et en scène) le monde animal et les comportements sociaux pour signifier (Amadou Saibou Adamou, 2016).

Ils sont nombreux les animaux domestiques qu'on charge de symbolisme dans les proverbes songhay-zarma. Ainsi, par exemple, les Songhay-Zarma profitent des caractéristiques physiques du dromadaire (communément appelé chameau), pour créer des proverbes. L'endurance de cette bête fait d'elle une référence et donne l'occasion de formuler ce proverbe : Da hari mooru kala yo (Si l'eau se cherche loin, il faut apprêter un chameau). Sa constitution (le dromadaire a une bosse) ne lui permet pas de se coucher sur son dos ; cela est pris comme une valeur et exprimerait la dignité : Yo ga bu a mana hangasu (Le dromadaire mourra sans jamais se coucher sur le dos). Mais, sa taille que lui envieraient bien de bêtes et qui (si elle était convenablement utilisée) aurait pu être son grand avantage, le dessert : Yo du jinde no a si waani a jaraw ; farkay kaŋ ga waani mo mana duwa (Le dromadaire a reçu le don d'un long cou mais il ne sait pas l'entretenir ; l'âne qui sait le faire n'en a pas bénéficié).

Cet exemple illustre bien l'ambivalence qui caractérise les animaux (domestiques ou sauvages) dans les discours proverbiaux : ils sont tantôt valorisés, tantôt négativement connotés. Ils représentent ainsi les hommes dans leur tout aussi permanente ambivalence.

En général, les proverbes renseignent sur la morale et le bon comportement édictés par la société, parfois en référant aux objets du milieu. Ainsi, enseignent-ils la patience : Suurante ga tondi hari zu (l'Homme patient dégustera [un jour] le bouillon de pierres), ou Suurante no ga zan waayi (C'est l'homme patient qui, un jour, traira la génisse d'aujourd'hui). Ils enseignent aussi le sens de la mesure et le réalisme dans les ambitions : Talka ma doona kuunu ŋwaari (Que le pauvre s'habitue à manger du hérisson). La viande du hérisson ne rassasie peut-être pas celui qui est contraint de la consommer, mais elle a au moins l'avantage d'être à sa portée. Les proverbes appellent à l'effort, seul gage de l'autonomie, parce que : Ɗwaarrayyaŋhari si to gasoori ŋum (Une eau qu'on a quémandée ne peut suffire à la toilette de qui fait la diarrhée).

Le multiculturel dans les proverbes

« Le multiculturalisme est le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés culturelles comme constitutive d'une société. » (Cuq et Gruco, op-cit, p 59). Les pays africains sont presque tous composés de plusieurs communautés ethniques qui produisent chacune des proverbes correspondant à leurs expériences de vie et à leurs préoccupations et à leurs visions du monde. On pourrait exploiter ces divers proverbes pour y étudier par exemple :

- comment chaque communauté se définit à travers les proverbes ;
- comment chaque communauté parle des différents éléments et aspects de la vie ;
- les préoccupations (morales, matérielles, spirituelles ; etc.) majeures de chaque communauté ;
- les ressemblances et dissemblances (formelles, thématiques, idéologiques, etc.) des proverbes des différentes communautés ;

- les possibilités d'une rencontre entre les valeurs communautaires ;
- etc.

L'interculturel dans les proverbes

L'interculturel peut être défini comme « la perception qu'une communauté se construit sur une autre communauté. A partir d'observations, de contacts directs ou indirects (les médias, le cinéma, la littérature, le ouï-dire, etc.) entre deux groupes A et B, chacun se donne une représentation de l'autre qui ne coïncide pas nécessairement avec celle que chaque groupe de donne de lui-même. L'interculturel est donc un phénomène de représentations en contraste qui débouche obligatoirement sur des stéréotypes, c'est-à-dire sur un jugement global. » (P. Charaudeau, 1987, 27). De ce point de vue, on peut envisager certains proverbes comme des concentrés discursifs de l'interculturalité. Voici à titre d'exemples les stéréotypes que les Songhay-Zarma et les Peuls, deux ethnies vivant ensemble, construisent les uns sur les autres à travers leurs proverbes :

- Pour dire que le Peul est insatiable, les Songhay-Zarma disent :
  I na fulan no kambe a deebe ga jase di (On tend la main au Peul, il se saisit de l'épaule) ;
- Pour évoquer sa fourberie ou du moins son esprit taquin, on dit du Peul : Fulan ga fondo bay a ga fondo ha (Le Peul connaît parfaitement le chemin et il demande toujours où se trouve le chemin) ;

À leur tour, les Peuls tiennent sur les Songhay-Zarma (qu'ils désignent par le terme Kado) les exemples de propos suivants :

- Pour relever leur constante méchanceté :
  Nyande kaado haaduno hattay (Depuis que le Kado est devenu amer, il n'a plus changé) ;

- Pour indiquer la naïve spontanéité, la rusticité du Songhay-zarma : Ko kokkuda kaado fu no wundoto (Tout ce qu'on tend au Songhay-Zarma, il le prend à bras le corps).

Dans l'enseignement-apprentissage des langues cultures, l'intérêt de l'interculturalité n'est pas seulement d'identifier les stéréotypes mais de les connaître pour les dépasser. Il s'agit, à partir de leur identité culturelle, d'amener les élèves à la découverte et à la rencontre d'autres cultures, c'est-à-dire à construire une attitude d'ouverture et d'acceptation de l'autre. Tout cela, pour que l'altérité ne soit plus perçue comme une simple présence (ou reconnaissance) de l'autre, mais comme une différence rentable pour la construction de soi.

Dans cette optique, on pourrait conduire, avec les élèves, des activités autour des proverbes consistant, par exemple à :

- sélectionner parmi les proverbes de la société (multiculturelle) ceux qui sont directement ou indirectement porteurs de stéréotypes ;
- à la suite d'une enquête, chercher les origines (motifs) des stéréotypes contenus dans des proverbes;
- analyser la forme, l'objet et la visée des stéréotypes ;
- classer les stéréotypes en fonction de leur objet et de leur visée ;
- identifier dans les proverbes comment se présente chacun dans l'optique de l'autre ;
- mettre en rapport les stéréotypes et les faits réels (les hommes et les comportements que décrivent les proverbes se présentent-ils tous sous la forme indiquée ?) ;
- vérifier si les stéréotypes mettent en avant des qualités ou des défauts ;
- repérer dans les proverbes les différences et les analogies des cultures;
- identifier les qualités de l'Autre soulignées par les proverbes ;

- évaluer son propre positionnement culturel et sa posture par rapport aux différents positionnements et postures révélés par les proverbes ; etc.

Notons que l'essentiel pour l'enseignant est, à partir des proverbes, d'amener les apprenants à comprendre, qu'au-delà des enjeux « passionnels » (fantasmatique et psychologique) que peut comporter l'appartenance à une culture donnée, il existe des enjeux « rationnels » (cognitif, intellectuel, moral) vers lesquels l'apprentissage doit conduire.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons rappelé la permanence du proverbe dans la parole humaine, sa disponibilité, sa richesse et ses fonctions dans la vie. Nous retenons que c'est une ressource linguistique et culturelle inépuisable que l'école moderne peut rentablement exploiter dans plusieurs domaines de l'enseignement-apprentissage, notamment dans celui des langues-cultures.

En attendant que les décideurs et les élaborateurs de curricula, de programmes et de manuels scolaires africains autorisent l'entrée naturelle et l'enseignement-apprentissage systématique des proverbes à l'école, les enseignants peuvent se servir des propositions susmentionnées pour faire des proverbes des supports didactiques utiles à l'acquisition des langues. A condition qu'ils tiennent compte bien sûr des contextes culturels et des différents niveaux d'apprentissage de leurs élèves.

Propositions d'actions concrètes

- En recueillant des informations dans la communauté où vous vivez, situez les origines des proverbes ;
- Comment la société dans laquelle vous vivez définit-elle le proverbe ? Quelle est la définition qui vous semble la mieux indiquée et que vous pouvez enseigner à des élèves ?

- Quelles sont les principales fonctions du proverbe que vous avez retenues ?
- Parmi les pistes didactiques proposées sur l'enseignement des proverbes, choisissez quelques-unes pour développer les compétences linguistiques, culturelles et communicatives de vos élèves.

Bibliographie

Anscombre J-C. (2000), « Parole proverbiale et structures métriques », in Langages, n°1 39, pp. 7-26.

Bernard, Y., et White-Kaba, M. (1994), Dictionnaire zarma-français, Paris, ACCT.

Charaudeau, P. (1987), « L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle ? », in Le Français dans le monde, numéro spécial, février/mars, pp 25 à 33.

Cauvin, J. (1981), Comprendre les proverbes, Editions Saint-Paul, Collection
classiques africains.

Mbaye, M. C. (2015), « Pour une pratique d'enseignement-apprentissage des proverbes en classe de langue : l'exemple de la langue espagnole avec des étudiants francophones », https://books.openedition.org/apu/7183?lang=fr, consulté le 07-02-2021.

Diagne, M. (2005), Critique de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire, Paris, Karthala.

El Ouafa, I., « Le proverbe : de la traduction à la communication », Insaniyat / [En ligne], 67 | 2015, mis en ligne le 20 juillet 2016, consulté le 25 novembre 2019. URL :

http://journals.openedition.org/insaniyat/15024 ; DOI : 10.4000/insaniyat.15024

Leguy, C. (2001) Le proverbe chez les Bwa du Mali. Parole africaine et situation d'énonciation, Paris, Karthala.

Porcher, L. (1995), Le Français langue étrangère ; Emergence et enseignement d'une discipline, Paris, Hachette éducation.

Russo, J. (2009), « La grécité des proverbes grecs : un nouveau regard sur un genre ancien », in Balansard, A. Dorival, G. et Loubet, M. (études réunies par), Les Fondements de la tradition classique : en hommage à Didier Pralon, Publications de l'Université de Provence, pp. 163-176.

Saibou Adamou A. (2016), 1000 et 1 yaasey. Expressions proverbiales chez les Songhay-Zarma, Niamey, Editions Gashingo.

Sardan (de), J-P., O. (1982) Concepts et conceptions songhay-zarma. Histoire, Culture, Société, Paris, Nubia.

CONCLUSION

Au terme de ce parcours didactique en huit chapitres, que retenir de ce manuel ?

D'abord que cet ouvrage scolaire n'est pas un prêt-à-porter. Il ne se donne pas à une utilisation immédiate dans les salles de classe. Son intention avouée dès le départ est de montrer que les données socioculturelles du Niger, qu'on a peu ou prou pris en compte dans l'élaboration des manuels d'enseignement, constituent une immense potentialité pour faire de l'école non seulement un lieu d'instruction et d'éducation, mais aussi et surtout un lieu qui ne trahisse pas l'identité et les espoirs des apprenants en les coupant de leurs bases sociologiques. Autrement dit, ce livre tente de démontrer par une démarche didactique que l'enseignement, l'instruction, en un mot les savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) que propose l'école ont une dimension anthropologique importante dont il faut tenir compte pour asseoir une école moderne qui fera de ses élèves des hommes culturellement équilibrés et socialement intégrés. La bonne école n'a jamais été autre chose que ce cadre qui met en tension le connu et l'inconnu, l'ancien et le nouveau, les représentations et les données réelles, les intersubjectivités, etc. Pour construire du sens. Le présent manuel ne donne donc pas de recettes ; il propose des pistes de réflexion et autorise les enseignants et les formateurs nigériens qui l'exploiteront à en user librement en l'adaptant aux différentes situations didactiques qu'ils concevront.

Et puis – le lecteur du manuel le constate tout de suite – ce manuel n'a aucune prétention d'exhaustivité ; il ne prend en charge que huit thématiques parmi des centaines voire un infini de possibles. Ce qui

augure qu'il ne sera pas le dernier, que sa parution et son utilité inspireront l'élaboration d'autres manuels sur la base de perspectives pédagogiques endogènes.

On retient donc que la publication de ce précieux outil de communication pédagogique, aux thématiques diverses et variées qui valorisent les savoirs endogènes, est un signe que quelque chose est en route, susceptible de repenser l'école nigérienne de façon à la rendre authentique, consensuelle et réellement moderne. Ce manuel est peut-être une prémisse à une refondation de l'école nigérienne ; il est sûrement une tentative de mettre à la disposition de cette école un instrument de ressourcement et de jaillissement vers une éducation proactive. En un mot, nous espérons que l'édition de ce manuel pédagogique va contribuer significativement à l'amélioration de la qualité de l'éducation au Niger.

LISTE DES AUTEURS

Adamou, Bouba	Il est titulaire d'un doctorat en psychologie du développement et de l'éducation. Enseignant-chercheur à l'Université de Tahoua (Niger), il intervient dans la formation des futurs enseignants et des autres agents de l'administration scolaire. Il est auteur de plusieurs publications relatives aux performances scolaires en lien avec les alternatives éducatives, les innovations pédagogiques contemporaines et les technologies éducatives. Ses services concernent également la formation initiale et continue des cadres de l'éducation à l'Ecole normale supérieure de Niamey.
Akkari, Abdeljalil	Professeur en dimensions internationales et comparatives de l'éducation à l'Université de Genève (Suisse). Il a récemment occupé le poste de président de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Il a auparavant enseigné à l'Université de Fribourg et à l'Université du Maryland (États-Unis). Ses principaux travaux de recherche concernent l'éducation interculturelle, l'internationalisation des politiques éducatives et la coopération internationale en éducation.

Ali, Amadou Roufai	Docteur en histoire, spécialité: Histoire des institutions et des relations internationales. Master Administration de l'éducation. Enseignant-chercheur à l'ENS/UAM-NY. Directeur Général de l'IFAENF. Axes de recherche : Intégration régionale, Relations intercommunautaires, Conflits, paix et sécurité, Education et Formation des enseignants.
Gandolfi, Stefania	Professeur de pédagogie des droits de l'homme et de pédagogie de la coopération internationale à l'Université de Turin et de Bergame (Italie). Les recherches principales concernent l'éducation interculturelle, les droits de l'homme, la coopération internationale avec des projets éducatifs en Afrique et au sud-est de l'Asie. Elle est Présidente de la Fondation Vittorino Chizzolini
Goza, Nana-Aicha	Maître de conférences en Sciences psychopédagogiques des Universités du CAMES, coordinatrice du Centre de didactique et de pédagogie universitaire (CDPU) de l'Université Abdou Moumouni (Niamey, Niger). Outre, ces activités de formation et d'accompagnement des cadres de l'éducation nationale, elle est l'auteure de plusieurs publications scientifiques sur les rapports entre pédagogies et genre. Elle a été membre du pool multilatéral des experts en sciences de l'éducation de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), à ce titre, elle a accompagné les réformes curriculaires dans plusieurs pays de

	la CONFEMEN. Elle a été directrice de l'École normale supérieure de Niamey et conseillère spéciale responsable de la cellule éducation au cabinet du Président de la République.
Issoufou, Abdou Moumouni	Docteur en Sciences du Langage et Didactique, enseignant-chercheur à l'Université de Tahoua (Niger) à la Faculté de Sciences de l'éducation. Dr Issoufou assure la formation de futurs enseignants des collèges et lycées. Ses recherches sont orientées vers l'analyse du discours et les questions didactiques.
Locatelli, Rita	Chercheuse en éducation, Université catholique de Milan (Italie).
Mohamed Sagayar, Moussa	Docteur en Sciences de l'éducation, spécialités Education, apprentissage, didactique et ingénierie de la formation à l'Ecole normale supérieure, Université Abdou Moumouni Niamey (Niger). Les recherches principales concernent : l'étude et l'analyse de l'action didactique dans un processus d'enseignement et d'apprentissage ; l'accompagnement en formation d'enseignants ; l'étude des questions vives sur la Formation ouverte et à distance (FOAD). Il est Directeur de la Formation à distance.

Mohamed, Moctar Abdourahamane	Enseignant-chercheur, HDR et Maître de conférences (CAMES) en sociologie de l'éducation, chercheur au Laboratoire d'études et de recherches en sociologie et anthropologie (LERSA) de l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger), dont il est responsable de l'axe politiques publiques et systèmes éducatifs. Il est rédacteur en chef de la Revue nigérienne des sciences sociales (RENISS). Il assure la coordination du master en conception et gestion des projets, programmes et politiques en éducation (CG3PE). Les axes de recherche: Gouvernance des systèmes éducatifs; vulnérabilité des systèmes éducatifs; éducation et décentralisation.
Ousman, Rabiou	Docteur en didactique des mathématiques et algèbre linéaire. Il est actuellement ministre de l'éducation nationale de la république du Niger
Saibou Amadou, Adamou	Docteur en Lettres/Option sciences du langage, Professeur titulaire des Universités du CAMES. Spécialités : Analyse du discours ; didactique du français ; didactique du bi-plurilinguisme. Enseignant-chercheur à l'Ecole normale supérieure (ENS)/Université Abdou Moumouni (UAM). Directeur de l'Ecole doctorale Lettres, arts, sciences humaines et de la société de l'Université Abdou Moumouni (UAM).

Globethics.net

Globethics.net is an ethics network of teachers and institutions based in Geneva, with an international Board of Foundation and with ECOSOC status with the United Nations. Our vision is to embed ethics in higher education. We strive for a world in which people, and especially leaders, are educated in, informed by and act according to ethical values and thus contribute to building sustainable, just and peaceful societies.

The founding conviction of Globethics.net is that having equal access to knowledge resources in the field of applied ethics enables individuals and institutions from developing and transition economies to become more visible and audible in the global discourse.

In order to ensure access to knowledge resources in applied ethics, Globethics.net has developed four resources:



Globethics.net Library
The leading global digital library on ethics with over 8 million documents and specially curated content



Globethics.net Publications
A publishing house open to all the authors interested in applied ethics and with over 190 publications in 15 series



Globethics.net Academy
Online and offline courses and training for all on ethics both as a subject and within specific sectors



Globethics.net Network
A global network of experts and institutions including a Pool of experts and a Consortium

Globethics.net provides an electronic platform for dialogue, reflection and action. Its central instrument is the website:

www.globethics.net ■

Globethics.net Publications

The list below is only a selection of our publications. To view the full collection, please visit our website.

All products are provided free of charge and can be downloaded in PDF form from the Globethics.net library and at www.globethics.net/publications. Bulk print copies can be ordered from *publictions@globethics.net* at special rates for those from the Global South.
Paid products not provided free of charge are indicated*.
The Editor of the different Series of Globethics.net Publications is Prof. Dr Obiora Ike, Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the Godfrey Okoye University Enugu/Nigeria.

Contact for manuscripts and suggestions: *publications@globethics.net*

Global Series

Christoph Stückelberger / Jesse N.K. Mugambi (eds.), *Responsible Leadership. Global and Contextual Perspectives*, 2007, 376pp. ISBN: 978–2–8254–1516–0

Heidi Hadsell / Christoph Stückelberger (eds.), *Overcoming Fundamentalism. Ethical Responses from Five Continents*, 2009, 212pp.
ISBN: 978–2–940428–00–7

Ariane Hentsch Cisneros / Shanta Premawardhana (eds.), *Sharing Values. A Hermeneutics for Global Ethics*, 2010, 418pp.
ISBN: 978–2–940428–25–0.

Christoph Stückelberger, Walter Fust, Obiora Ike (eds.), *Global Ethics for Leadership. Values and Virtues for Life*, 2016, 444pp.
ISBN: 978–2–88931–123–1

Dietrich Werner / Elisabeth Jeglitzka (eds.), *Eco-Theology, Climate Justice and Food Security: Theological Education and Christian Leadership Development*, 316pp. 2016, ISBN 978–2–88931–145–3

Obiora Ike, Andrea Grieder and Ignace Haaz (Eds.), *Poetry and Ethics: Inventing Possibilities in Which We Are Moved to Action and How We Live Together*, 271pp. 2018, ISBN 978–2–88931–242–9

Christoph Stückelberger / Pavan Duggal (Eds.), *Cyber Ethics 4.0: Serving Humanity with Values*, 503pp. 2018, ISBN 978–2–88931–264-1

Texts Series

Principles on Sharing Values across Cultures and Religions, 2012, 20pp. Available in English, French, Spanish, German and Chinese. Other languages in preparation. ISBN: 978–2–940428–09–0

Ethics in Politics. Why it Matters More than Ever and How it Can Make a Difference. A Declaration, 8pp, 2012. Available in English and French. ISBN: 978–2–940428–35–9

Religions for Climate Justice: International Interfaith Statements 2008–2014, 2014, 45pp. Available in English. ISBN 978–2–88931–006–7

Ethics in the Information Society: The Nine 'P's. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013–2015, 2013, 32pp. ISBN: 978–2–940428–063–2

Principles on Equality and Inequality for a Sustainable Economy. Endorsed by the Global Ethics Forum 2014 with Results from Ben Africa Conference 2014, 2015, 41pp. ISBN: 978–2–88931–025–8

Water Ethics: Principles and Guidelines, 2019, 41pp. ISBN 978–2–88931-313-6, available in three languages.

Ethics in Higher Education. A Key Driver for Recovery in a World Living with COVID-19. A Globethics.net Discussion Paper, 2022, 44pp.. ISBN 978-2-88931-440-9

Praxis Series

Christoph Stückelberger, *Responsible Leadership Handbook : For Staff and Boards*, 2014, 116pp. ISBN :978-2-88931-019-7 (Available in Russian)

Oscar Brenifier, *Day After Day 365 Aphorisms*, 2019, 395pp. ISBN 978-2-88931-272-6

Christoph Stückelberger, *365 Way-Markers*, 2019, 416pp. ISBN: 978-2-88931-282-5 (available in English and German).

Benoît Girardin / Evelyne Fiechter-Widemann (Eds.), *Blue Ethics: Ethical Perspectives on Sustainable, Fair Water Resources Use and Management*, forthcoming 2019, 265pp. ISBN 978-2-88931-308-2

Didier Ostermann, *Le rôle de l'Église maronite dans la construction du Liban: 1500 ans d'histoire, du Ve au XXe siècle, 2020, 122pp.* ISBN: 978-2-88931-365-5

Elli Kansiime, *Theology of Work and Development*, 2020, 158pp. ISBN: 978-2-88931-373-0

Christoph Stückelberger (Ed.), *Corruption-free Religions are Possible: Integrity, Stewardship, Accountability*, 2021, 295pp. ISBN: 978-2-88931-422-5

Philosophy Series

Ignace Haaz, *Empathy and Indifference: Philosophical Reflections on Schizophrenia*, 2020, 154pp. ISBN 978-2-88931-345-7

Theses Series

Symphorien Ntibagirirwa, *Philosophical Premises for African Economic Development: Sen's Capability Approach*, 2014**,** 384pp.
ISBN: 978–2–88931–001–2

Jude Likori Omukaga, *Right to Food Ethics: Theological Approaches of Asbjørn Eide*, 2015, 609pp. ISBN: 978–2–88931–047–0

Jörg F. W. Bürgi, *Improving Sustainable Performance of SME's, The Dynamic Interplay of Morality and Management Systems*, 2014, 528pp.
ISBN: 978–2–88931–015–9

Jun Yan, *Local Culture and Early Parenting in China: A Case Study on Chinese Christian Mothers' Childrearing Experiences,* 2015, 190pp.
ISBN 978–2–88931–065–4

Frédéric-Paul Piguet, *Justice climatique et interdiction de nuire*, 2014, 559 pp.
ISBN 978–2–88931–005–0

Mulolwa Kashindi, *Appellations johanniques de Jésus dans l'Apocalypse: une lecture Bafuliiru des titres christologiques*, 2015, 577pp. ISBN 978–2–88931–040–1

Naupess K. Kibiswa, *Ethnonationalism and Conflict Resolution: The Armed Group Bany2 in DR Congo.* 2015, 528pp. ISBN: 978–2–88931–032–6

John Kasuku, *Intelligence Reform in the Post-Dictatorial Democratic Republic of Congo*, 2016, 355pp. ISBN 978–2–88931–121–7

Tibor Héjj, *Human Dignity in Managing Employees. A performative approach, based on the Catholic Social Teaching (CST),* 2019, 320pp. ISBN: 978-2-88931-280-1

Sabina Kavutha Mutisya, *The Experience of Being a Divorced or Separated Single Mother: A Phenomenological Study*, 2019, 168pp. ISBN: 978-2-88931-274-0

Florence Muia, *Sustainable Peacebuilding Strategies. Sustainable Peace-building Operations in Nakuru County, Kenya: Contribution to the Catholic Justice and Peace Commission (CJPC),* 2020, 195pp. ISBN: 978-2-88931-331-0

Nestor Engone Elloué, *La justice climatique restaurative: Réparer les inégalités Nord/Sud*, 2020, 198pp. ISBN 978-2-88931-379-2

Hilary C. Ike, *Organizational Improvement of Nigerian Catholic Chaplaincy in Central Ohio*, 2021, 154pp. ISBN 978-2-88931-385-3

Paul K. Musolo W'Isuka, *Missional Encounter: Approach for Ministering to Invisible Peoples*, 2021, 462pp. ISBN: 978-2-88931-401-0

Education Ethics Series

Divya Singh / Christoph Stückelberger (Eds.), *Ethics in Higher Education Values-driven Leaders for the Future*, 2017, 367pp. ISBN: 978–2–88931–165–1

Obiora Ike / Chidiebere Onyia (Eds.) *Ethics in Higher Education, Foundation for Sustainable Development*, 2018, 645pp. IBSN: 978-2-88931-217-7

Obiora Ike / Chidiebere Onyia (Eds.) *Ethics in Higher Education, Religions and Traditions in Nigeria* 2018, 198pp. IBSN: 978-2-88931-219-1

Obiora F. Ike, Justus Mbae, Chidiebere Onyia (Eds.), *Mainstreaming Ethics in Higher Education: Research Ethics in Administration, Finance, Education, Environment and Law Vol. 1*, 2019, 779pp. ISBN 978-2-88931-300-6

Ikechukwu J. Ani/Obiora F. Ike (Eds.), *Higher Education in Crisis Sustaining Quality Assurance and Innovation in Research through Applied Ethics*, 2019, 214pp. ISBN 978-2-88931-323-5

Obiora Ike, Justus Mbae, Chidiebere Onyia, Herbert Makinda (Eds.), *Mainstreaming Ethics in Higher Education Vol. 2*, 2021, 420pp. ISBN: 978-2-88931-383-9

Christoph Stückelberger, Joseph Galgalo and Samuel Kobia (Eds.), *Leadership with Integrity: Higher Education from Vocation to Funding*, 2021, 280pp. ISBN: 978-2-88931-389-1

Jacinta M. Adhiambo and Florentina N. Ndeke (Eds.), *Educating Teachers for Tomorrow: on Ethics and quality in Pedagogical Formation*, 2021, 196pp. ISBN: 978-2-88931-407-2

Ethical Sieve Series

Paul Dembinski, Josina Kamerling and Virgile Perret (Eds.), *Changing Frontiers of Ethics in Finance*, 2019, 511pp. ISBN 978-2-88931-317-4

Co-publications & Other

Jose Nandhikkara (Ed.), *Environmental Interface: Literature, Law, Science, and Philosophy*, 2015, 42pp. ISBN: 978938496417-7

Patrice Meyer-Bisch, Stefania Gandolfi and Greta Balliu (Eds.), *Souveraineté et coopérations: Guide pour fonder toute governance démocratique sur l'interdépendance des droits de l'homme*, 2016, 101pp. ISBN: 978-2-88931-118-7 (Available in Italian)

Samuel Ngayihembako Mutahinga, *Le déclin des Baghole. Processus d'aliénation sociale des femmes en Afrique centrale*, 2018, 166pp. ISBN: 978-2-88931-262-7

Stefania Gandolfi (Ed.), *Diaspore y democrazie. Le diaspore sono portatrici di valori*, 2018, 207pp. ISBN: 978-2-88931-266-5

Patrice Meyer-Bisch, Stefania Gandolfi, Greta Balliu (Eds.), *L'interdépendance des droits de l'homme au principe de toute gouvernance démocratique. Commentaire de Souveraineté et coopération*, 2019, 324pp. ISBN: 978-2-88931-310-5

Obiora F. Ike, *Applied Ethics to Issues of Development Culture, Religion and Education*, 2020, 280pp. ISBN: 978-2-88931-335-8

Obiora F. Ike, *Moral and Ethical Leadership, Human Rights and Conflict Resolution – African and Global Contexts*, 2020, 191pp. ISBN: 978-2-88931-333-4

Kenneth R. Ross, *Mission Rediscovered: Transforming Disciples*, 2020, 138pp. ISBN 978-2-88931-369-3

Obiora Ike, Amélé Adamavi-Aho Ekué, Anja Andriamay, Lucy Howe López (Eds.), *Who Cares About Ethics? 2020*, 352pp. ISBN 978-2-88931-381-5

Fanny Iona Morel, *Whispers from the Land of Snows: Culture-based Violence in Tibet*. 2021, 218pp. ISBN: 978-2-88931-418-8

This is only a selection of our latest publications, to view our full collection please visit:

www.globethics.net/publications

ISBN 978-2-88931-454-6

REPENSER L'ÉDUCATION ET LA PÉDAGOGIE DANS UNE PERSPECTIVE AFRICAINE

Le livre, rassemble onze auteurs qui s'associent pour mettre à la fois la mémoire culturelle nigérienne en valeur et aussi en tension avec les ressources et procédures éducatives actuellement en cours. L'ouvrage transpose de manière didactique les savoirs endogènes tirés de la tradition nigérienne, en les mettant en relation avec les savoirs et les procédures déjà en usage à l'école dite moderne. L'ouvrage est destiné aux enseignants exerçant dans les classes du primaire et du secondaire, aux enseignants en formation, aux formateurs d'enseignants, et à tous ceux qui s'intéressent de près aux questions éducatives en Afrique. Ce manuel est le résultat d'un travail collectif mené par des chercheurs de plusieurs horizons, et soutenu par Fondazione Vittorino Chizzolini (Italy), L'École normale supérieure (ENS, Niger) et l'Université de Genève (UNIGE, Suisse).

Abdeljalil Akkari est professeur en dimensions internationales et comparatives de l'éducation à l'Université de Genève (Suisse). Il a récemment occupé le poste de président de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Stefania Gandolfi est professeure de pédagogie des droits de l'homme et de pédagogie de la coopération internationale à l'Université de Turin et de Bergamo. Elle est Présidente de la Fondation Vittorino Chizzolini (Italy).

Moussa Mohamed Sagayar, docteur en sciences de l'éducation à l'École normale supérieure (ENS), Université Abdou Moumouni Niamey (Niger).

Université Abdou Moumouni de Niamey

ERDIE

Globethics.net