

l'enfant africain et les méthodes actives :

les enfants de la télévision du Niger

*« J'écoute ce qu'on dit au village
et ce qu'on dit à l'école.
Quand je serai grand, je choisirai. »*

*L'expérience de Télé-Niger
a dû affronter un problème complexe :
enseigner de jeunes enfants africains,
en français, langue officielle du Niger,
par la télévision. L'objectif était de ne pas
arracher l'enfant à son milieu
et à son village, c'est-à-dire d'éviter
que le choc de deux cultures ne produise
chez eux les effets de déracinement,
de refus et de marginalisme inhérents
jusqu'à présent, à l'enseignement
inter-culturel.*

*Nous voudrions dans cet article
essayer de montrer que l'un des facteurs
importants de la réussite de l'expérience,
a tenu au fait que l'enseignement
par télévision, tel qu'il a été pratiqué
à Télé-Niger, correspondait sur de nombreux
points à l'éducation traditionnelle africaine.*

*Après avoir fait une rapide description
de l'éducation de l'enfant Songhay-Zarma⁽¹⁾,
nous nous efforcerons
de souligner les adéquations
et les oppositions
des deux systèmes éducatifs.*

(1) Les écoles télévisuelles furent implantées dans une zone ethniquement homogène peuplée par les Songhay-Zarma.

éducation de l'enfant Songhay-Zarma

L'éducation traditionnelle n'est pas un domaine inconnu (1). De nombreux chercheurs, surtout les Anglo-saxons, se sont penchés sur ce thème d'études (2). Si les variantes sont grandes et nombreuses, il ressort de tous les travaux un certain nombre d'éléments constants que les Dossiers Pédagogiques se sont efforcés de faire ressortir tout au long de cette année.

Nous allons essayer de dégager les caractères principaux, nous pourrions dire cardinaux « du processus de transmission et de renouvellement culturel » (3).

Le procédé d'enculturation (4) de l'enfant est dynamique et se fonde sur l'acquisition progressive d'intérêts, de règles et de compétences. Pour acquérir cet ensemble nécessaire d'éléments, il utilise trois processus fondamentaux associés les uns aux autres : **le mimétisme, l'identification et la co-opération.**

Par ailleurs, le jeu, dont les formes varient selon les âges, est reconnu par les adultes comme fai-

(1) La première partie de cet article, tout en reprenant un certain nombre de thèmes précédemment traités, les regroupe de façon originale afin d'examiner l'adéquation des méthodes de l'éducation traditionnelle et de celle de T.V. Niger, constituant ainsi une synthèse d'éléments étudiés ou évoqués.

(2) Cf. en particulier :
Raymond FIRTH : « Education in Tikopia »
MEYER FORTES : « Education in Tuleland »
Robert REDFIELD : « From child to adult »

(3) Robert Redfield : op. cité

(4) Enculturation : progression de l'adaptation culturelle dans son propre milieu, contrairement à l'acculturation qui est une adaptation associée à un changement de milieu.



... c'est l'espace d'activité bien déterminé, la pêche dans le fleuve...



... espace répétitif sur le plan de la perception des formes...

sant partie de la globalité des apprentissages. En effet, l'apprentissage est surtout fondé sur l'usage extensif de modèles à reproduire et non pas sur des explications, et les adultes acceptent que cette reproduction du modèle passe par la phase du jeu, ils l'y encouragent même. Par le jeu pur, le jeu-imitation de comportement et de savoir-faire, le jeu-participation, l'enfant s'intègre peu à peu à sa culture.

Il serait inopportun, dans le cadre de cet article, de faire une description ethnographique de l'éducation traditionnelle chez les Songhay-Zarma. Pour néanmoins étudier le développement de l'enfant jusqu'à son entrée dans les classes télévisuelles nous avons choisi deux axes — celui de l'espace et celui du temps — qui peuvent être considérés comme les schémas moteurs de l'enculturation et qui permettent, croyons-nous, de dégager clairement l'image type de l'enfant de sept ans telle qu'elle est perçue par sa société.

l'axe de l'espace

« Comme les liens avec l'entourage humain, ceux avec le paysage ont pour la personne une importance quasiment constitutive... Les catégories mentales avec leurs systèmes d'opposition sont projetées sur l'espace pour l'organiser » (1)

Ces « systèmes d'opposition » liés aux « catégories mentales » se constituent chez l'enfant à partir d'un point d'où un certain nombre de lignes partent et s'irradient : sa case, c'est-à-dire celle de sa mère (2), son enclos familial, les enclos de ses alliés, les enclos des étrangers, l'ensemble du village — **c'est-à-dire la culture** — et d'autre part, la brousse proche du

village plus ou moins cultivée, et la brousse lointaine, sauvage, dont une partie est cultivée — **c'est-à-dire la nature**.

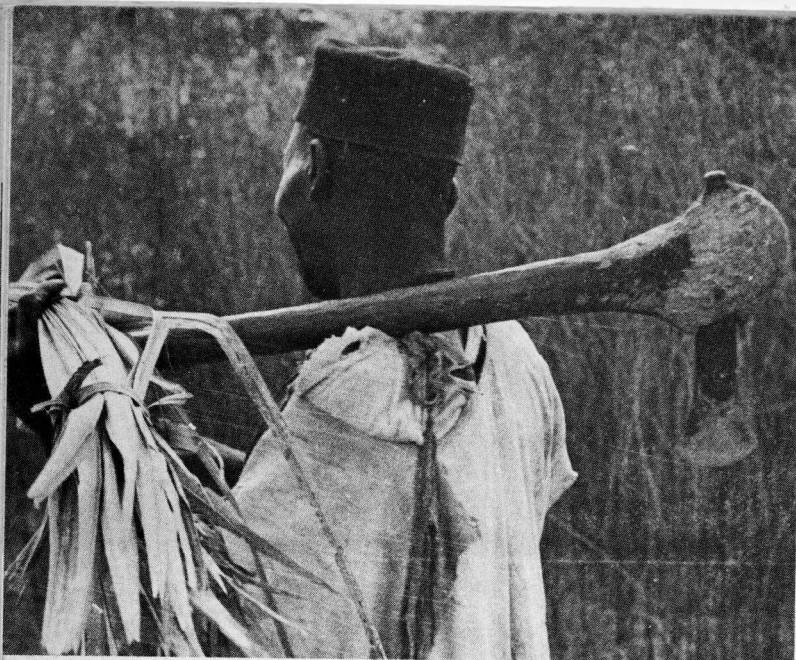
L'espace du bébé et du jeune enfant avant le sevrage est un espace restreint. **C'est un univers tactile** (le dos, les seins, le giron de sa mère) **et sonore** (bruit du pilon, des chants, des récits prosodiques fortement accentués, des cris des animaux). **C'est aussi un espace lié fortement à une opposition du sombre** (la case, le dos où il est recouvert par un pli du pagne) **et de la lumière** (quand on le dépose à terre et que ses aînés immédiats s'occupent de lui) **et cette opposition ne suit pas le rythme naturel du jour et de la nuit. Cet espace est celui de la satisfaction, de la permissivité** : aussitôt qu'il crie ou fait mine de pleurer on lui donne le sein, on le fait « sauter » en lui chantant des comptines. C'est donc un monde essentiellement rassurant où sa prise en charge est entièrement assurée. **Le temps ne peut guère apparaître dans la mesure où le principe de plaisir ne cède jamais au principe de réalité**, condition de la première structuration du temps. En effet, ni l'allaitement comme nous l'avons dit, ni la propreté ne sont soumis à des impératifs, sinon à ceux du bébé.

Avec le sevrage, assez tardif vers 2-3 ans, l'enfant va conquérir un nouvel espace. Il sait marcher, se promène dans l'enclos familial et peu à peu dans les enclos voisins qui sont la plupart du temps ceux de sa famille étendue. **Ce nouvel espace est répétitif sur le plan de la perception des formes** : les mêmes cases, les mêmes greniers en argile, les mêmes poteries, les mêmes calebasses, les mêmes outils, donc des formes essentiellement liées à la sphère, au rond, projection inanimée du sein de la mère. **Sur le plan affectif cet espace est encore fortement connoté par une très grande permissivité.**

En grandissant l'enfant va s'intégrer à un groupe d'âge; ensemble ils s'aventurent dans la brousse proche où l'espace — nous sommes dans un pays

(1) Pierre ERNY : « L'enfant et son milieu en Afrique Noire ».

(2) Chez les Songhay-Zarma, l'homme n'a pas de case personnelle.



... l'enfant va appréhender la brousse avec son père...

de savane — **se modèle au rythme des saisons** : jardins de femmes rectangulaires avec les semis faits en cercles pendant la saison froide, le même espace envahi par le mil, sans frontières nettes, pendant la saison des pluies. L'enfant a donc devant lui un espace moins géométrique, plus mouvant, rempli de légers chemins qui tracent un réseau de liens, encore incompris d'eux, entre le village et la brousse. C'est l'espace d'activités bien déterminées : la chasse aux souris, la pêche dans le fleuve, la fabrication de jouets avec les tiges de mil, etc.

Vers 6-7 ans, l'enfant va appréhender la **brousse lointaine** soit pour accompagner son père qui va chercher le mil de la journée dans les greniers de brousse, soit avec sa famille qui s'y installe pour la culture du mil. Cet espace, plus arboré, est rempli de traces — celles des hommes et des animaux —, de chemins, de lieux-dits qui lui confèrent une forme plus abstraite relevant d'une connaissance moins directe des choses. D'autant plus que la brousse lointaine est l'habitat des génies, bons et méchants, dont les enfants ont entendu parler par les adultes et qu'ils ont pu voir lors des danses de possession (1). **Cet espace qu'ils appréhendent ne peut donc être neutre, tout rempli qu'il est de forces bénéfiques et maléfiques qui l'opposent au village.**

Les jeux progressent également sur cet axe de l'espace.

Le bébé ne connaît pas véritablement le jeu, sinon par son appréhension tactile du corps de sa mère ou de ses mères classificatoires (2). ou même de ses sœurs. Viennent ensuite, dans la concession, les jeux du corps, les jeux imitatifs du monde des adultes, les jeux

(1) Bien que les Songhay-Zarma soient musulmans, les croyances aux génies et le culte qui leur est attaché sont encore très vivaces.

Cf. Jean ROUCH : « Religion et Magie chez les Songhay ».

(2) Mère classificatoire : s'applique à toutes les sœurs de la mère, et par extension à toutes les femmes de la même génération dans le village.

fondés sur la parole (saynètes, rondes, etc.). Enfin ce seront les jeux compétitifs et coopératifs dans la brousse proche et lointaine.

La nourriture elle aussi s'inscrit sur l'axe de l'espace dans un mouvement dialectique. En effet, la case, l'enclos, le village sont les lieux où l'enfant reçoit la nourriture déjà préparée. C'est une nourriture médiatisée par une personne (la mère, la vendeuse de beignets) ou par une institution sociale (le marché).

Au contraire, dans la brousse, qu'elle soit proche ou lointaine, l'enfant devient prédateur (1). Il prend ou attrape et mange avec ses camarades ce qu'il a trouvé.

Enfin, vers 6-7 ans, l'enfant peut obtenir des suppléments de nourriture d'une manière socialisée : il aide à un travail et reçoit quelque chose à manger en échange, ou bien il fait lui même un travail dont il vendra le produit. Avec cet argent il achètera inmanquablement de la nourriture (bonbons, brochettes, beignets). C'est une nourriture doublement médiatisée par l'initiative et le travail de l'enfant d'une part, et de l'argent d'autre part qui lui permet d'acheter un produit déjà préparé.

l'axe du temps et les apprentissages

L'importance des notions de maturation et de maturité, le fait que l'on sache que l'habileté ne peut venir qu'avec la pratique, le principe de subordination aux aînés impliquent une perception de la dynamique du temps fondée sur l'intégration progressive de l'enfant dans la société.

A l'intérieur de sa famille, nucléaire et étendue, l'enfant va devoir apprendre un certain nombre de choses. Il le fera par imprégnation et imitation, principalement sur le mode ludique. Il le fera quand il veut et comme il veut mais il le fait car « l'unité de sa sphère sociale », l'intérêt qu'il a pour le monde des adultes dont il n'est jamais arbitrairement séparé, la façon dont toute performance enfantine est reconnue socialement, constituent des motivations profondes au désir des enfants de « devenir grand ». Il existe même une forme poétique spéciale, le *zamu* ou devises sur les noms, que seules les femmes connaissent et qu'elles récitent à leur enfant pour « louer son nom » quand elles veulent le remercier.

Les apprentissages liés à la brousse commencent plus tard et se poursuivent longtemps : connaître les plantes, apprendre, pour les garçons, les diverses étapes de la culture du mil, apprendre à reconnaître les limites des champs de sa famille, etc.

(1) Prédateur : qui se nourrit de proies.

apprentissage de la langue

Nous ne pouvons pas ne pas dire quelques mots de l'apprentissage de la langue. Il faut noter tout de suite que les adultes n'emploient pas le langage particulier envers les enfants comme c'est le cas chez nous. Là encore, l'enfant apprend à son rythme et les parents ne considèrent pas avec inquiétude un enfant retardé sur le plan du langage. Mais ce qui nous semble plus intéressant, c'est que l'enfant est soumis à un pluralisme de la parole : différences dialectales à l'intérieur du village (hawsa, peul, kourtey), la langue secrète des prêtres du culte animiste, la langue, incompréhensible, d'une grande partie des textes chantés ou parlés par les femmes. Ils sont donc soumis à une pluralité d'expression sur le plan de la forme et sur celui des contenus (les contes des hommes sont différents de ceux des femmes par exemple). Le système familial les oblige également à opérer des distinctions ou des analogies entre telle et telle classe d'individus. Enfin les langues de ces cultures présentent des caractères particuliers qui façonnent l'esprit de l'enfant à la pensée catégorielle et classificatrice.

codes culturels

Sur le plan des institutions sociales, de l'étiquette, l'enfant a également beaucoup de choses à apprendre : devenir propre, manger avec sa main droite, donner quelque chose à quelqu'un avec ses deux mains, etc. Il apprend aussi, dès l'âge de 3-4 ans, la séparation des sexes — petites filles et petits garçons ne jouent que très rarement ensemble. « L'herbe est toujours verte et pourtant la chèvre ne la mange pas » demande la devinette » c'est le frère et la sœur qui s'aiment et ne se marient pas », doit-on répondre. Vers 6-7 ans, il connaît l'essentiel du système familial dont on sait la complexité dans ces cultures, les termes d'adresse principaux, les attitudes qu'il doit avoir envers tel ou tel membre de sa famille (familiarité extrême avec ses grands-parents mais grand respect pour sa tante paternelle qu'il appelle cependant mère). Il sait également qui dans la famille et dans les groupes ethniques a le droit institutionnel de l'insulter (il s'agit d'insultes stéréotypées) et de plaisanter avec lui et comment il doit réagir. Cet ensemble de conduites l'amène à s'affirmer comme un membre d'un groupe d'appartenance familiale ou ethnique. Enfin, par les « relais » qui s'interposent entre lui et les adultes sous la forme d'aînés plus ou moins immédiats qui ont la tâche de surveiller mais aussi d'enseigner les plus petits, l'enfant acquiert très vite le sentiment de subordination et de respect envers ceux qui sont plus âgés que lui.



... sans lakkal, on ne peut rien apprendre, que ce soit à l'école ou d'un sage...

le lakkal

La pédagogie traditionnelle, par l'action permanente de tous, s'efforce de remplir ses objectifs explicitement exprimés dans la notion de lakkal. Lakkal est un mot d'origine arabe qui équivaut à nos concepts d'intelligence, de savoir-faire, de mémoire et de sociabilisation. Le lakkal « c'est comme une poutre qui soutient la case ».

On peut établir une gradation dans les manifestations du lakkal chez le jeune enfant :

— il y a d'abord un premier niveau d'appréhension concrète du monde extérieur par l'enfant : « dès qu'il marche, on voit s'il a du lakkal; s'il en a, il voit qu'il ne peut pas passer à tel endroit, qu'il ne peut pas saisir tel objet ».

— Un second niveau où l'enfant s'efforce d'imiter l'action d'un adulte;

— Un troisième niveau qui confronte l'enfant à une réalité sociale et l'oblige à en tenir compte. Par exemple, le jeune enfant a tendance à manger chez n'importe qui, ce qui est contraire aux usages; les parents vont s'efforcer de l'en empêcher — S'il a du lakkal il ne recommencera pas;

— Enfin, un quatrième niveau où le groupe social attend de l'enfant qu'il fasse la preuve de son aptitude à prendre en considération les autres.

A ce stade, nous pouvons remarquer que **le lakkal n'est pas une notion univoque puisqu'il s'applique à des comportements qui mettent en jeu le discernement, le savoir-faire, le savoir-vivre.**

En résumé, il semble que l'on puisse attribuer au

lakkal trois domaines importants de la vie en société :

● **le savoir faire** : aucun apprentissage ne peut être mené à bien sans lakkal. Les différences individuelles dans les déroulements des processus d'acquisitions, s'expliquant par la plus ou moins grande quantité de lakkal dont dispose chacun;

● **Le savoir-vivre** : le lakkal permet d'assimiler le code social dans ses plus minutieux détails. Il permet également à l'individu d'atteindre un niveau dans la vie de sagesse qui suppose qu'il possède le courage, la force contrôlée, la générosité, la patience;

● **Le savoir** : sans lakkal, on ne peut rien apprendre que ce soit à l'école ou d'un sage, puisque c'est le lakkal qui donne la curiosité et les qualités intellectuelles nécessaires.

L'honnête homme est celui qui a su faire fructifier son lakkal.

Voilà donc le portrait de l'enfant modèle, c'est-à-dire de l'enfant porteur de lakkal.

Notons pour terminer qu'une fois en classe, ce sont les enfants qui étaient culturellement connus comme ayant du lakkal qui sont devenus, immédiatement, les meilleurs élèves.

Cette existence du lakkal confirme le bien-fondé d'un recrutement scolaire à l'âge de 7 ans. Avant, la maturité de l'enfant est encore trop incomplète, et aussi parce que la perception du groupe pèse trop lourdement sur l'enfant pour qu'il puisse s'adapter avec aisance à la situation entièrement nouvelle que représente l'entrée à l'école.

adéquation des méthodes de l'éducation traditionnelle et des méthodes de Télé-Niger

les représentations de l'école et des blancs chez les enfants

Lors des premières visites dans les villages pour annoncer l'ouverture prochaine d'une école, l'accueil des villageois fut presque toujours courtois, chaleureux, parfois enthousiaste. Que cachait cette approbation polie en face des Blancs que nous étions ? Ce sont les enfants qui, plus tard, répondirent à cette question.

Plusieurs thèmes émergent des interviews, des conversations avec les enfants et des observations. Thèmes négatifs ou positifs, ils ne sont que le reflet des croyances, des idées, des espoirs du monde des adultes qui les entourent.

La peur d'être frappé

Les femmes et les hommes racontent que « les maîtres tapent les élèves avec des planches sur la

tête ». Aussi, nombreux sont les enfants, qui les premiers jours, se sauvent et se cachent : « J'ai eu peur que le maître me frappe, c'est pourquoi je suis allé me cacher sous le lit ».

La peur d'être arraché à leur village

Les vieux racontent « qu'avant on ne faisait pas d'écoles dans les petits villages et que dès qu'on nous amène à l'école, des Européens nous prennent et nous amèneront à Niamey pour toute notre vie ».

La peur des Blancs

Au début, raconte un enfant d'un de ses camarades « il avait peur. Parce qu'il a vu un Blanc il grelotte... il pleure ».

Cette peur n'a pas duré longtemps. Comme le dit un enfant à celle qui est en train de l'interviewer « avant j'avais trop peur des Blancs. Mais maintenant je n'ai plus peur parce que si c'est avant, je ne pouvais pas m'asseoir ici, à côté de toi ».

D'où vient cette peur, instinctive, puisque des enfants de 1 à 2 ans se mettent à pleurer dès qu'ils voient un Blanc ? Il est probable que la perception de la couleur joue un rôle fondamental, également la perception d'une différence dans la texture du corps amplifiée par l'idée que le blanc ne travaille jamais de ses mains.

- « Les blancs que j'ai vu, il m'ont salué. J'ai touché leurs mains et c'est un peu mou.
- C'est un peu ?
- Un peu mou, on dirait des éponges.
- C'est cela, on dirait des éponges. »

Cette peur recouvre aussi une réalité sociale, que les enfants n'ont pas connue, mais dont ils ont entendu parler avec surabondance par les hommes; celle du colonialisme, des « travaux forcés ». « Avant, quand les Blancs commandaient les Noirs, ils les frappaient. » Les histoires circulent dans les villages sur les méfaits, amplifiés au fur et à mesure que le temps passe et que l'on se sent plus libre de parler. Il n'est pas étonnant que cette peur soit si profonde chez l'enfant qui ne peut saisir de ce discours que l'aspect anxiogène. Enfin, une dernière raison s'ajoute et semble renforcer les précédentes : le fait que les Blancs parlent une langue que l'on ne comprend pas, cela le rend doublement étranger, tout-à-fait autre puisque l'on ne sait rien de son comportement, sinon qu'il est brutal et qu'on ne peut se défendre en lui parlant. Un enfant qui avait dépassé le stade de la peur depuis longtemps raconte « Même hier, moi j'ai couru à cause d'un Blanc; je l'ai vu, c'est un Américain. Je ne comprends pas sa langue; eh bien il parle avec une langue inconnue, je me suis sauvé... ou je me suis dit : attends voir, ce gars-là, je ne connais pas sa langue alors je ne le laisse pas me taper. »

Quant aux thèmes positifs, ils sont tous centrés, au départ, sur l'aspect économique. Un enfant qui va à l'école représente un potentiel financier. Il deviendra un « commis », un « ministre », un « ambassadeur », c'est-à-dire il aura de l'argent et il pourra en donner à sa famille. Pour l'agriculteur de cette zone, les



... le recrutement des élèves pour l'ouverture prochaine d'une école...

charges financières sont lourdes. Le seul remède qu'ils puissent imaginer est l'écolier, parti à la ville où, de manière presque mythique, ils croient que l'on a toujours de l'argent.

Quand nous avons parlé aux parents du village où nous vivions, nous avons reçu le même type de réponse : « Il saura lire et écrire, il pourra se débrouiller, il ira à la ville et il prendra soin de nous ». Ce besoin vital d'argent explique peut-être, également, que nous ayons eu dans presque toutes nos classes un nombre assez important de filles. Les femmes Zarma-Songhay sont complètement autonomes sur le plan financier, ce qu'elles gagnent est à elles, et elles aussi ont compris que leurs filles pouvaient accéder non seulement à la « richesse », mais aussi à une indépendance plus complète vis-à-vis du mari.

En ce qui concerne les enfants, peu conscients de cette responsabilité financière dont on les chargeait en les mettant à l'école, ils sentaient surtout que l'école allait les faire entrer dans un autre monde, en les séparant de leurs camarades d'une part, mais aussi en les faisant accéder à une certaine autonomie dont ils étaient fiers.

« Maintenant nous sommes à l'école,
Nous n'avons plus de pâte sur les mains,
Nous ne cachons plus quand une voiture et un monsieur arrivent,
Nous ne sommes pas nus,
Nous n'avons plus de fourra (1) sur la poitrine,
Nous n'avons pas peur de la télévision,
Nous n'allons plus dans le village pour manger,
Nous ne cachons plus aux avions qui volent dans le ciel. »

D'autre part, ils savaient par les rumeurs du village qu'ils allaient apprendre à lire et à écrire le français, ce qui pour un village de brousse est important. Les

hommes ne disaient-ils pas toujours qu'ainsi, on pourrait lire les lettres que l'on recevait au lieu de devoir aller à Niamey, pour les faire lire, que l'on pourrait mieux comprendre les consignes administratives, etc. La langue française, officielle au Niger, les investissait d'une sorte d'auréole qu'ils ressentaient d'autant mieux que les seuls modèles du lire et de l'écrire étaient ceux des marabouts ou des élèves coraniques dont la fonction était essentiellement de l'ordre du sacré. Ces apprentissages liés indissociablement à l'école furent certainement pour eux une motivation profonde. Nous nous souvenons encore de la déception de certains enfants du village de Sarando lorsqu'ils découvrirent que l'école télévisée ne faisait pas apprendre à écrire tout de suite.

adéquation des méthodes

Les attitudes pédagogiques mises en œuvre par Télé-Niger peuvent se résumer de manière succincte (1) : **respect de l'enfant**, ce qui implique chez l'enfant d'une part une grande liberté d'expression orale, gestuelle et relationnelle, d'autre part la prise en compte de leurs initiatives; apprendre à regarder, à observer, donner des temps libres, donner l'idée de groupe.

Si nous rappelons les quelques grands principes de l'éducation traditionnelle (aspect non disciplinaire, importance de la pratique et du jeu, continuité des apprentissages sur le plan temporel et spatial, acquisition progressive d'intérêts et de compétence par le mimétisme, l'identification, la coopération, l'enfant considéré comme un individu à part entière, le rôle prédominant des groupes, etc.) et si nous les rapprochons des attitudes pédagogiques mises en œuvre à Télé-Niger, les corrélations apparaissent clairement.

Nous allons donc reprendre les attitudes pédagogiques du système télévisuel et voir de manière plus précise par quels fondements culturels elles étaient étayées.

apprendre à observer

« Si tu fais un travail, disent les Tchwi et que tu laisses regarder ton garçon, il apprendra vite. C'est Dieu qui a donné à l'enfant l'aptitude à observer et à imiter; si ton fils apprend comme de lui-même et qu'il voit faire souvent, c'est en réalité Dieu qui lui apprend ». **L'enfant de 7 ans est déjà imprégné de cette idée que le regard apprend et que le faire ne vient qu'après.**

Ce n'était donc pas une nouveauté dépayssante que de demander aux enfants d'observer; nous n'avons

(1) Pâte de mil délayée avec de l'eau et du lait caillé.

(1) Pour plus de détails, se reporter à Dossiers pédagogiques, n° 5-6.



... l'enfant s'est retrouvé à l'aise dans cette variation sur la calebasse...

fait qu'accélérer l'objectivisation et la distanciation par rapport à ce que l'on regarde. Les classes promenades, puis les enquêtes permirent, puisqu'elles se terminaient par des comptes-rendus oraux ou écrits en français, une première forme d'objectivation par le regard prenant forme dans une nouvelle parole. Les travaux manuels les replongeaient dans ce monde opératoire qui était le leur avant l'école mais, cette fois-ci, objectivé par le regard, (l'émission), et par le faire sur le mode ludique indissociable. L'enfant plus habitué à manipuler des matériaux sur le mode imaginaire que des objets manufacturés s'est retrouvé à l'aise dans cette longue variation sur la calebasse par exemple, devenant lampe, girouette, téléphone, éphéméride, etc. (1).

« Avant de commencer, il faut regarder l'émission, Puis on nous donne les fiches et nous lisons la fiche plusieurs fois.

Le lendemain matin nous amenons les matériels. Nous commençons le travail dès qu'il est l'heure des activités »

« Regarder l'émission » : on pourrait croire qu'introduire la télévision dans un milieu paysan africain comme outil technologique de l'éducation relève de l'aberration et ne peut conduire qu'à des incompréhensions traumatisantes. Et là encore, **la télévision, c'est-à-dire une image en mouvement, s'est inscrite, paradoxalement peut-être, dans l'éthique du groupe Zarma-Songhay. En effet, une des valeurs la plus estimée est celle de la vérité, et la vérité n'existe que lorsque se produit le double mouvement de la connaissance renforcée par le fait d'avoir vu.** « Je n'ai pas vu cela » comme disent si souvent les adultes équivaut à « Je ne sais pas ». Les enfants, placés devant ces images organisées

selon les principes du « spectacle pédagogique » réagirent de la même manière.

- « Nous croyons que c'était vrai
- Pourquoi ?
- Parce que nous avons vu des hommes qui nous parlaient nous croyons qu'ils nous entendent, qu'ils nous voient, et nous aussi nous les entendons et nous les voyons. »

On ne doit pas sous-estimer la puissance persuasive de l'image auprès des élèves.

Voici un exemple touchant au domaine du sacré, celui de la mort. Nous fûmes amenés à expliquer, donc à montrer, le squelette humain. Profanation par excellence : les cimetières, lieux de tous les dangers sont isolés des villages; les « médicaments » magiques les plus puissants sont faits avec certains éléments du corps des morts et entraînent, en même temps que le respect pour ceux qui les connaissent une nuance de grande réprobation envers eux. Autour du corps du mort, enseveli selon les coutumes de l'Islam, s'est formé un syncrétisme de croyance agglutinant l'ancien culte des ancêtres, le culte animiste et les aspects superstitieux de la religion islamique.

Malgré tout cela, un enfant a pu écrire le texte suivant qui montre, nous semble-t-il, que l'image-choc du point de vue culturel peut cependant être acceptée et assimilée avec toutes les implications cognitives appartenant à un autre monde, ce que, seul, le discours n'aurait pu faire.

Le squelette.

« Oh ! toi l'homme qui donnes la permission aux autres

De te creuser quand tu es mort.

Toi qu'on va creuser,

Toi dont on enlève la peau et la viande pour avoir

Tes os pour faire un squelette,

Toi qu'on montre à tous les enfants

Qui sont à l'école et à tous les Européens,

Toi qu'on voit derrière, devant,

Tu es triste à regarder. »

(1) Travaux faits dans le cadre des « Travaux Manuels ».

le respect de l'enfant

Comment les méthodes de Télé-Niger ont-elles répondu à la manière traditionnelle d'envisager l'acquisition du savoir et des savoirs-faires où le « pattern (1) global n'est pas construit brique après brique comme une maison, mais évolue à partir d'une forme embryonnaire » (2). Deux réponses peuvent être données qui se renforcent l'une l'autre.

La première repose sur la décision de faire un enseignement qui voulait donner aux enfants moyens ou faibles la possibilité de suivre les cours.

La deuxième consiste à élaborer une technique reposant sur un système de redondance des éléments informationnels permettant aux enfants d'apprendre selon leur tempérament et leur maturité. L'enfant est ainsi sécurisé et se trouve dans un climat intellectuel où tout lui semble accessible.

Une autre analogie apparaît entre les deux systèmes : celle de la diversité des sources du savoir. L'enfant africain connaît très bien la spécificité des savoirs de chacun; et d'autre part, il est habitué à ce que ce savoir lui soit donné petit à petit, médiatisé par des aînés, des adultes, tel ou tel parent, telle ou telle personne. Or, la télévision avec ses animateurs, le moniteur de la classe, les films, confirmait auprès d'eux que le savoir est spécifique et incarné dans une personne ou une autre. Ils ont d'ailleurs très bien fait la différence entre les uns et les autres.

« Les maîtres de la télévision sont des animateurs. Ils peuvent faire ce que notre maître ne peut pas faire et notre maître ne peut faire ce qu'ils ne peuvent pas faire. »

ou

« On apprend mieux avec beaucoup de maîtres. »
« Dans la télévision on voit de belles images et les élèves comprennent bien. Le maître ne parle même pas, les élèves regardent. »

ou

« Les élèves écoutent les animateurs de la télévision et puis s'ils n'ont pas compris un mot, le maître leur demande le mot, et s'il ne sait pas le mot, il l'explique. »

Du point de vue relationnel, s'ils ont eu très vite des préférences pour tel animateur, la relation la plus connotée d'affectivité était celle qui les liait à leur moniteur. Les contacts avec lui étaient divers alors que les autres maîtres sont sourds et aveugles.

Il fut demandé aux enfants à la fin de juin 1972 par l'observatrice du développement pédagogique, de raconter leurs souvenirs de scolarité. A travers tous

les textes recueillis se dégagent très nettement deux idées enracinées dans le clivage temporel de maturation : les deux premières années les enfants pensent n'avoir rien fait. Ce n'est qu'avec la 3e année qu'ils ont le sentiment de connaître le français, d'apprendre des choses nouvelles, « d'avoir des idées ». Nous ne nous occupons ici que de leurs réactions aux deux premières années.

« La première année nous ne faisons que jouer dans la cour. La deuxième année nous apprenons à lire et à écrire. »

« Les émissions de la 1re année étaient faciles. »

« En ce temps là on voyait des films merveilleux qui font rire. Nous n'avions pas d'idées. »

« De temps en temps j'apprenais à compter, à lire et à écrire. J'ai fait mon calcul en utilisant des bâchettes et des cailloux. »

« En ce temps là, les enfants étaient petits et ne savaient rien. Pour compter nous utilisions des cailloux et des bâchettes. »

« En 1re année on ne sait pas du tout le français. En 2e année on sait parler un peu le français, on faisait le calcul avec des tiges de sorgho (1). Matin et soir on disait bonjour à notre maître. C'est petit à petit qu'on a su parler le français. »

Il est aisé de voir, d'après ces quelques citations, que les enfants n'ont pas l'impression d'avoir été soumis à des apprentissages. La notion de « facilité » des émissions est exprimée directement ou indirectement. Celle de l'acquisition graduelle du français et du calcul est très nette. La lecture par contre ne tient pas une grande place dans leurs souvenirs. Enfin, l'école ressentie sur le mode ludique sous-tend l'ensemble.

Sans le savoir, les enfants en écrivant cela rendent le plus grand hommage aux pédagogues de Télé-Niger : **apprendre de manière détendue sans que la classe ne devienne un objet de peur ou de refus. C'est justement cette perception globale des deux premières années par les enfants qui montre combien l'enseignement à Télé-Niger allait profondément dans le sens de l'éducation traditionnelle.**

le groupe

Nous avons déjà parlé à plusieurs reprises de la classe comme l'équivalent d'un groupe d'âge ou d'un espace social de type nouveau.

Si nous nous rapportons à l'axe de l'espace, l'école, située en dehors du village, en est séparée sur le plan géographique, sociologique et symbolique. Construite dans cette brousse cultivée, à mi-chemin de la culture et de la nature, destinée cependant à enseigner une autre forme de culture aux enfants, elle secrète elle-même son espace social spécifique et généralement antinomique de celui du village,

(1) Pattern : modèle.

(2) MEYER-FORTES, op. citée.

(1) Variété de mil.



... la tonalité affective entre enfant et moniteur...

puisqu'elle lui prend ses enfants et les sépare — par le refus ou même le mépris — de la culture dont il est porteur. Le schéma classique de la culture « des Blancs » investissant l'école n'est pas celui de Télé-Niger, où un double mouvement sur le plan des idées et des individus s'effectue; la culture zarma-songhay fournit des modèles à partir desquels les schémas nécessaires à l'adaptation et au développement sont élaborés par la pédagogie, puis renvoyés aux enfants, qui à partir de cet enseignement fondé tout autant sur la reconnaissance que sur le développement de leur culture peuvent être à l'aise aussi bien dans leur village que dans l'école.

Ce nouvel espace de l'école était conçu de telle manière que l'enfant pouvait s'y sentir à l'aise puisqu'il y retrouvait les matériaux auxquels il était habitué : sable, nattes, canaris de rangement, bûchettes en tiges de sorgho. D'autre part la disposition de cet espace permettait la constitution d'un groupe et de ce fait une nouvelle forme de socialisation. Etre ensemble, assis par terre sans que le corps habitué à une totale liberté de mouvement ait à prendre brusquement — à cause de tables et de bancs imposés dans les autres écoles — des positions rigides et perturbatrices pour le jeune enfant; transformer cet espace en aire de jeu ou de travail selon les temps de la journée de classe; manipuler les éléments qui la constituent avec la plus entière liberté, **tout cela a rendu possible qu'un groupe d'âge se recrée malgré les différences avec les groupes d'âge de la société :** en effet celui de la classe comprenait des éléments étrangers (enfants des quartiers ou même des villages différents qui se connaissaient plus ou moins), le mélange des filles et des garçons, une pyramide des âges légèrement plus étendue, des statuts sociaux différenciés, enfin un moniteur qui devait être plus « frère » que « maître ». De cette hétérogénéité spatialement concentrée, les attitudes pédagogiques décrites plus haut allaient réussir à faire un tout unifié. C'est ainsi que l'école ne resta pas un monde clos, en

dehors du village, mais créa autour d'elle des ondes concentriques qui, au fur et à mesure que les années passaient, que les enfants grandissaient et que le moniteur se faisait accepter comme membre de la communauté, vinrent rejoindre le village et nier l'ancienne et dangereuse dichotomie.

Les groupes ainsi constitués et le travail en commun qu'ils impliquaient étaient déjà connus des enfants (les hommes s'entraident souvent) et furent acceptés facilement.

« Ce n'est pas bien quand on est seul mais quand on est en groupe ça va, et quand on ne connaît pas quelque chose le camarade peut dire que ça, ça ne va pas, qu'il faut faire ça. »

Le groupe dans la classe permet également un certain nombre d'attitudes, telle que l'auto-soutien et l'auto-correction, que les enfants avaient déjà connues dans leurs groupes d'âges villageois.

D'autre part, la tonalité affective de la communication entre enfants, entre enfants et moniteur, est intéressante à noter parce qu'elle prend en compte l'atmosphère de permissivité propre à l'éducation traditionnelle. Mais nous insisterons plutôt sur la communication entre les enfants et la télévision à cause de sa nouveauté. En effet, la télévision a permis aux enfants, à cause de sa neutralité, d'exprimer librement leur affectivité sous forme de refus, de critiques, d'identification ou de moquerie.

Les enfants refusent certains contenus, certaines images.

« Je ne veux pas voir Ide, moi ça ne me plaît pas. Ses yeux sont gros. »

Ils critiquent. D'une imprégnation (1), une petite fille dit « Ça, ce n'est pas bon. »

Un garçon, à propos d'une émission sur le baromètre « On n'a pas expliqué ce qu'il faut faire pour que ça marche. »

A propos de certains animateurs

« — Quand ils parlent, il ne faut pas qu'ils murmurent, ils n'ont qu'à élever leur voix. »

« — Oui. »

« — Ils sont là pour parler pour beaucoup d'enfants. »

A propos de ceux qui font les émissions.

« Ils n'ont pas d'idées. S'ils ont des idées, ils vont mettre laalebasse droite, comme ça on ne voit pas qu'ils n'y a rien dedans. »

(Le truquage était effectivement mal fait)

Enfin, à propos des ellipses qu'ils comprennent mais qu'ils ont eues du mal à accepter car elles sont comme une amputation de la réalité, comme un mensonge inséré dans une vérité connue et revue à l'écran :

« — On voit tout de suite le mil qui grandit et on voit

(1) Imprégnation : émission de sensibilisation.

l'homme qui coupe et met dans le grenier. Nous pensons que ce n'est pas vrai parce qu'en un jour on ne peut pas semer et cultiver et couper le mil. »

« — Maintenant, moi quand on me montre ça, moi je crois qu'on mélange les choses. Quand le mil commence à grandir on prend un film et on attend. Quand le mil est un peu plus grand on vient filmer pour ajouter encore, et on continue, puis on fait ça en un jour quand on veut. »

oppositions des méthodes et des contenus

filles et garçons

Ce groupe de l'école offrait cependant une particularité en opposition complète avec les habitudes culturelles puisqu'il était composé de garçons et de filles dont les activités et même les jeux sont rigoureusement séparés depuis leur plus jeune âge. D'autre part le sentiment de la honte, très vite acquis surtout pour les filles, renforçait cette séparation sexuelle. Cela a posé un problème aux éducateurs qui voulaient que filles et garçons ne soient pas seulement juxtaposés mais intégrés.

- « Est-ce qu'au village les filles et les garçons jouent ensemble maintenant ? »
- « Non, non. Les garçons jouent avec les garçons et les filles avec les filles.
- « Mais quand vous êtes à l'école vous jouez ensemble, alors... »
- « Ici nous sommes ensemble. »

Sur le plan des responsabilités distribuées entre les enfants, certaines ne purent être assumées que selon les schémas culturels, à quelques exceptions près.

Nous avons dit au début de ce chapitre que l'indépendance financière et morale de la femme zarma-songhay a certainement contribué au fait que nous ayons eu un assez grand nombre de filles dans nos écoles. D'autre part, nous avons insisté sur le fait que le sentiment de la honte était intériorisé beaucoup plus tôt chez les petites filles. Le début de l'école les plaçait donc dans une situation difficile à assumer : être pareil alors que l'on sait si bien que l'on est autre. Et pourtant, parmi les enfants qui ont réussi à l'examen d'entrée en 6e, les filles ont obtenu parmi les plus hautes moyennes. Il semblerait que la méthode progressive a certainement permis aux petites filles, dans un premier temps, de dépasser leurs inhibitions avant de pouvoir assimiler les notions didactiques.

l'individu dans le groupe

La notion du groupe différait radicalement de celle de l'éducation traditionnelle dans la mesure où, pour nous, le groupe n'était pas destiné à façonner des individus conformes en tous points à ce que la société attend d'eux, mais qu'il était conçu comme le support affectif permettant à chacun de s'épanouir selon ses dons, ses aptitudes, ou ses originalités.

Afin de répondre à l'objectif « former des individus aptes à participer au développement de leur pays » il fallait cultiver chez l'enfant les facultés d'étonnement, d'esprit critique, d'interrogation sur eux-mêmes, sur leur milieu et sur le monde inconnu que la télévision leur faisait connaître. Il fallait cultiver l'initiative, l'autonomie, la réflexion personnelle pour que l'enfant, tout en faisant partie d'un ensemble, puisse devenir un élément porteur de changement, pouvant résister à la pression sociale diffuse, être seul. Et cela est essentiellement contraire aux représentations culturelles où les uniques solitaires sont les sorciers, dévoreurs du biya, principe de vie : « toute forme d'individualisme paraîtra intolérable et aura donc une valeur fortement négative » (1)

Au travers de ce que disent les enfants, c'est plus une sensation d'équilibre qui se dégage qu'une idée de dislocation.

L'enfant capable d'interrompre une interview pour dire à un adulte :

« Répétez votre question »

ou

« Attends, je réfléchis »

n'est pas un enfant « victime » d'un enseignement mais un enfant conscient d'être lui-même et de pouvoir dialoguer à égalité avec un grand.

Les nombreux textes libres écrits par les enfants témoignent de l'aisance avec laquelle ils ont su exprimer leurs sentiments ou leurs idées personnelles.

Les deux petits chiffres 8 et 6.

« Le 8 dit au 6 : « Regarde ! Je suis plus grand que toi et quand on nous multiplie je peux t'ennuyer. »

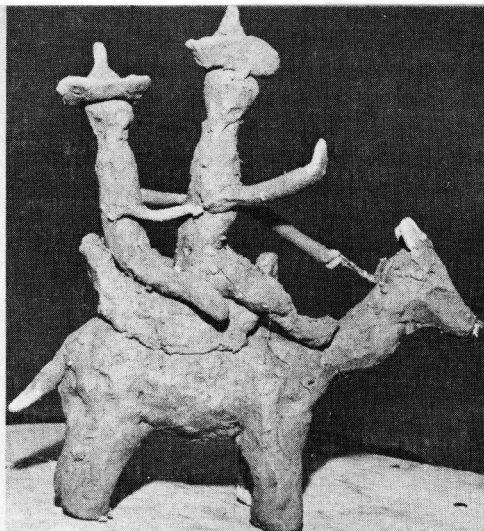
Le 6 répond : « Je suis plus petit que toi, donc je vais être le cadet et toi l'aîné. Et quand on nous additionne nous sommes presque de la même mère qui est 16; $6+10$ ou $8+8 = 16$, il ne faut plus encore nous disputer. Adieu frère. Adieu frère ! »

Ce poème est intéressant dans la mesure où il amalgame les notions de chiffres et d'addition liées à l'école et la notion de séniorité liée à la famille (2) dans un nouveau discours social harmonisé sur le plan de

(1) Pierre ERNY : op. cité.

(2) Le système familial zarma-songhay est du type iroquois (Indiens d'Amérique du Nord), c'est-à-dire que les frères et sœurs ainsi que les cousins et cousines parallèles sont appelés « mon aîné » et « mon cadet ».

... la culture zarma-songhay fournit des modèles à partir desquels s'élabore la pédagogie.



l'imaginaire. Qu'un enfant de 12 ans, soumis à l'action concomitante, bien que de nature différente, de deux cultures puisse s'en dégager par un semblable mouvement de connaissance (chiffres, additions, aîné, cadet, famille polygame : « presque la même mère ») et la libération ($6+10$ ou $8+8$ sont des permutations par rapport aux deux chiffres héros : 8 et 6); l'emploi du mot « frère » (qui est formellement interdit comme terme d'adresse) montre que la pédagogie de Télé-Niger ne fut pas destructrice de la pensée.

la question

Tous les anthropologues ayant observé les relations enfants-adultes ont été frappés par le fait que l'âge du « pourquoi » n'existe pratiquement pas.

Or, la méthode de français parlé a utilisé systématiquement la question : on pose des questions à l'enfant auxquelles on doit répondre, il pose des questions auxquelles on doit répondre, ceci afin de faciliter dans un premier temps les interrelations entre enfants, et entre enfants et moniteur. Les questions furent également encouragées sur le plan des contenus, sur le plan personnel. Très vite les enfants furent encouragés à envoyer des questions à la station dont les réponses étaient données lors de l'émission « Je voudrais savoir ».

C'est ainsi que la question, ignorée du milieu culturel de l'enfant de 7 ans, fut cultivée et admise avec enthousiasme par les élèves, comme un moyen d'expression conjugué à une véritable curiosité échappant à la gratuité.

La question apparaît donc, face au milieu culturel, comme un accélérateur de l'objectivation et de la distanciation. Elle est aussi, puisqu'intégrée à ce milieu par la méthode des enquêtes, un accélérateur de la reconnaissance des aspects divers de leur propre société. Nombreux sont les textes d'élèves envoyés à la station qui « traduisent » des devinettes, des contes, des récits légendaires.

« Je vais vous dire pourquoi on appelle mon village « Bangawi ».

Bangawi est un mot zarma, il est divisé en deux parties

Banga veut dire hippopotame et wi veut dire tuer. Bangawi veut dire : tuer l'hippopotame. »

Les questions encouragent également la curiosité en la légalisant dans l'espace de la classe; elles abordent toutes sortes de domaines (le Niger, le soleil, la lune, le ciel, le monde, les animaux, le corps humain, l'école, la télévision, la société, les moyens de communication, les techniques, les inventions, les procédés de fabrication)

« — Pourquoi on dit aux gens de payer l'impôt ? »

— « Pourquoi le Niger est très pauvre ? »

— « Où apporte-t-on les impôts ? (1) »

— « Quand il pleut est-ce qu'il y a des trous dans le ciel ? »

— « Pourquoi nous ne voyons pas la terre qui bouge et pourquoi nous ne bougeons pas aussi ? »

— « Est-ce que le monde se termine ? Ça veut dire est-ce que à l'horizon il n'y aura plus de terre ni autre chose, c'est trou seulement ? »

— « Pourquoi les animaux ont des bouches mais ils ne parlent pas ? »

— « Pourquoi les garçons savent chanter un peu et les filles beaucoup chanter ? (2) »

— « Quel est le médicament qui fait grandir les hommes ? »

— « Qui a inventé la télévision ? Qui a dit le nom ? Est-ce que c'est avec l'argent des impôts qu'on a fabriquée ? »

— « Pourquoi on marie les femmes ? »

— « Qui est le premier maître d'école sur la terre ? Qui lui a appris à écrire et à lire ? Comment ? »

— « Qui a eu l'idée de faire de l'argent ? »

le développement de la maturité

Le jugement des enfants s'affirme avec netteté à propos des émissions :

— « On nous donne des idées avec l'histoire de Tialé » (3)

— Oui, mais la différence encore, quand on dit Tialé donne des idées ce n'est pas Tialé qui donne des idées, c'est des personnes de la station qui réfléchissent pour parler à la télévision et ils disent que c'est Tialé, mais ce n'est pas Tialé. Quand on voit Tialé et quand on voit des rennes ce n'est pas la même chose. »

Leurs possibilités de discuter et d'essayer de trouver ce qui est vrai s'applique même à leurs relations avec leur moniteur.

(1) Le paiement de l'impôt est toujours un moment très difficile dont les hommes et les femmes parlent beaucoup, et les enfants y sont, de ce fait, très sensibilisés.

(2) Question posée de manière générale mais qui s'applique à leur milieu où pratiquement seules les femmes chantent.

(3) Petit personnage d'une série de dessins animés.

Voici un extrait d'une conversation entre Ali, le moniteur, et les enfants, à propos du film *Pater Panchali* :

- « J'aime le père parce qu'il n'a pas d'argent. »
 - « Il est pauvre comme le maître Ali. »
 - « Moi je ne l'aime pas parce que s'il n'y a pas d'argent on vient tout nu à l'école. »
 - « Ali : « Si ton papa n'a pas d'argent, tu ne l'aimes pas ? »
 - « Je l'aime parce que c'est mon père. »
 - « Ali : « Ecoutez-moi, je n'ai pas d'argent; un autre maître vient et qu'il a de l'argent, alors vous allez prendre l'homme qui a de l'argent. »
- Les élèves : « Non, non. »
- Un élève : « C'est parce que tu es là, ils disent non, non. Si tu n'es pas là, ils vont prendre l'homme qui a de l'argent. »

Ce souci que nous avions d'accélérer la maturité intellectuelle par l'objectivation s'est inscrit également dans « l'émission bilan » après laquelle maître et élèves discutaient ensemble de ce qui s'était passé en classe pendant la semaine.

Extrait d'une réunion du 29 octobre 1969 :

- « Nous ne voyons pas bien les images et quand nous les voyons nous avons un mauvais son, nous n'entendons plus bien. »
- « Quand les nouveaux animateurs parlent, nous n'entendons pas très bien, nous voulons qu'ils parlent un peu fort. »
- « Pourquoi il n'y a plus de devinettes à la télévision ? »
- « Est-ce qu'on peut nous chercher une jolie histoire comme le docteur Chapeau et ses amis ? »

ou bien alors, ils chargent leur moniteur d'écrire au Directeur :

Cher Directeur,

1° C'est demandé plus de 3 fois

Où iront Gondah, Djibo, et Abdou ?

Nous ne sommes pas contents.

2° Est-ce que Halilou Gondah, Boukary, Amad, Abdou (1) sont des personnes comme nous ?...

3° Pourquoi voulez-vous nous quitter ?

Parce que vous êtes fatigués de nous faire des émissions ?

4° Qui va nous raconter les longues histoires à la place d'Halilou ?

On veut vous voir venir dans notre classe.

5° Pourquoi cette année vous avez refusé de nous apporter des crayons noirs ?

Pourquoi vous n'amenez plus des arbres ?

6° Connaissez-vous comment sont nos écritoirs ? Important.

Enfin, la maturité grandissante des enfants peut être jugée à leurs textes qui, de plus en plus, expriment

des thèmes non scolaires, d'ordre esthétique ou d'ordre métaphysique :

« Ho ! Ho ! mort, toi qui t'appelle mort, Toi que l'homme ne voit jamais, et que l'on a très peur de toi, facilement, tu prends L'âme de tout ce qui vit, je pense à toi. Nous ne connaissons pas nos parents, ah ! On les a mis dans un trou, ho ! la personne que je connais est en bas. On rencontre des couches différentes. Oh ! toi mort, aie pitié des gens, prends plus nos parents, oh ! mort ne vient pas sur terre. »

l'autonomie

Peu à peu l'enfant se dégage de l'idée d'être semblable et conforme aux autres enfants du groupe scolaire et s'affirme dans ce nouvel espace socio-culturel. Il prend, individuellement, des initiatives. Par exemple dans une école où les bêtes laissées en liberté avaient détruit les travaux des élèves, un enfant écrivit une lettre au Sous-Préfet à qui le moniteur avait décidé de rendre visite pour lui demander d'agir auprès des villageois.

« Bonjour le Sous-Préfet de Niamey

Je suis un élève de Karegorou C.C.2. Je vais te raconter ce qui se passe dans mon village Karegorou. Les villageois de Karegorou qui sont fainéants ont laissé leurs veaux venir manger le jardin scolaire. Avant que le jardin pousse nous avons beaucoup arrosé. Et aujourd'hui, mardi 30 mars 1971, leurs vaches sont venues manger le jardin, tous les légumes et les tomates. Il a fallu conduire les vaches au village. Et nous avons appelé le chef du village pour lui faire comprendre. »

Le ton aisé de cette lettre met en valeur la manière dont un enfant, bien que très soumis dans son village au respect des vieux et des valeurs hiérarchiques, sait prendre ses distances pour exposer clairement à qui de droit un problème que la justice coutumière n'arrive pas à régler et qui cependant doit l'être pour le bien de tous. La peur, la soumission aux titres et la couleur de la peau (1) ne sont plus perçues d'une manière contraignante.

Cette aisance, ce naturel, tous ceux qui sont venus visiter les classes — et ils sont nombreux — en furent étonnés. Pas de problèmes d'expression — on dit ce que l'on veut dire comme on le peut, sans faux respect humain — pas de problèmes de contrainte — un visiteur vient, un enfant lui demande s'il veut qu'il lui décrive un poème, pas de problèmes relationnels. Un inspecteur primaire vient visiter une classe, en première année; il a un cahier sur lequel il note toutes ses observations — soudain, une petite fille quitte sa place s'approche de lui et lui demande : « tu veux que je dessine un poisson ? »

(1) Cf. la lettre précédemment citée au Directeur qui était un Européen.

(1) Les maîtres-animateurs

L'autre est enfin devenu semblable; seulement il est « grand » et on peut apprendre des choses de lui. Voici quelques extraits de conversation avec des visiteurs :

● avec un expert de l'UNICEF

- « Comment t'appelles-tu d'abord ? »
- « Où est-ce que tu habites ? »
- « Mais quel travail fais-tu ? »

L'expert explique ce qu'est l'O.N.U., puis ils discutent ensemble des rizières dont les Chinois s'occupent. L'expert explique qu'il a un ami chinois.

- « Comment s'appelle-t-il ? »
- « Je ne me rappelle pas. »
- « Hé, si quelqu'un est ton ami, tu ne sais pas son nom ? »
- « Moi, si j'ai un ami je demande son nom. »

● Avec trois visiteurs anonymes

Les deux premiers racontent comment et pourquoi ils sont venus au Niger. Tout à coup un enfant s'adresse au troisième resté jusqu'à présent silencieux :

- Et toi qu'est-ce que tu fais ?

Il commence à raconter comment il est venu au Niger; l'enfant l'interrompt assez vite :

- Je ne te demande pas comment tu es venu, je te demande ce que tu fais. »

Une telle autorité alliée à la vivacité de la pensée est la meilleure réponse donnée à ceux qui pensent encore qu'un enseignement télévisuel ne peut que former des enfants « passifs » et « inertes ».

A ceux qui demandent que l'éducation publique ne prenne pas seulement en charge l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul mais y ajoute celui

de la coopération, de la créativité et de la curiosité, Télé-Niger s'est efforcé d'apporter une réponse. Il est vrai que nos initiatives ont rencontré la plupart du temps un terrain culturel favorable et que lorsqu'elles se sont opposées à ce terrain elles semblent l'avoir fait sans dommage pour l'enfant. « Etre optimiste en histoire ce n'est pas croire au bonheur, c'est croire aux problèmes. Parce qu'en définitive les problèmes sont justifiables de la raison » (1)

Pour résoudre ces problèmes il faut que les éducateurs eux aussi fassent preuve de cette même coopération, de cette curiosité et de cette créativité qu'ils réclament chez les enfants.

En guise d'apologue nous donnons à nouveau la parole aux enfants en nous permettant, pour une fois, d'infléchir leur pensée : le crocodile, c'est la pédagogie.

- C'est moi crocodile
Je suis votre ami crocodile
Tu es content de moi ?
- Oh oui je suis content de toi
mais quelquefois tu manges des enfants
- Oh oui je mange toujours trois enfants ou dix filles
ça dépend toujours
J'ai vingt enfants, je les nourris beaucoup.
Des fois je suis très gentil.
mais quelquefois je suis très méchant.

Jeanne BISILIAT

(1) Jacques BERQUE : « Vers une sociologie des passages ».

