

ÉCOLOGIE ET ENSEIGNEMENT

« Ce qui fait l'originalité de chaque culture réside plutôt dans sa façon particulière de résoudre des problèmes, de mettre en perspective des valeurs, qui sont approximativement les mêmes pour tous les hommes. »

Claude LEVI-STRAUSS
Race et Histoire, Médiations, p. 50

l'étude du milieu à télé niger

Nous voudrions dans cet article donner un bref aperçu de la pédagogie des contenus qui fut mise en œuvre à Télé Niger à partir de la 3^e année d'enseignement (1).

L'essentiel de la démarche consista en la création d'une matière axiale sur laquelle les autres venaient se greffer et qui fut appelée « Etude du Milieu » en 3^e année et « Observation » en 4^e année. Ce changement de termes qui recouvrent la même matière en expansion exploite en fait la notion de système écologique.

En essayant de faire découvrir par les enfants les lois de relations de leur propre « milieu », puis, par comparaison avec d'autres milieux, les amener à la compréhension de l'universalité de ces lois malgré la diversité des formes dans

lesquelles elles s'inscrivent, nous n'avons fait que reprendre les idées maîtresses de l'écologie.

D'autre part, l'écologie, c'est l'initiation au relativisme, c'est la causalité inscrite dans le monde physique et humain, c'est le lieu intégrateur par excellence qui restitue l'interdépendance des êtres vivants et non-vivants, la diversité des évolutions, le déterminisme, une certaine conception du temps et des actions de l'homme sur la nature.

(1) Les documents que nous présentons exposent certains aspects de la première expérimentation de la télévision scolaire du Niger qui s'est déroulée d'octobre 1964 à juillet 1970. L'équipe d'alors avait mis au point une pédagogie essentiellement fondée sur la notion de milieu et sur l'intégration des matières.

C'est cet **aspect relationnel** — fondamental en écologie — que nous voulions faire appréhender. Il nous apparaissait que, ce faisant, nous pouvions nantir des enfants âgés de 9 à 12 ans, d'outils intellectuels qui leur permettraient de comprendre et de maîtriser si possible les mécanismes élémentaires de l'évolution socio-économique à laquelle ils devaient participer.

Enfin, il nous semblait que cette démarche écologique permettrait aux enfants d'approcher les problèmes d'acculturation — inhérents à l'enseignement dans les pays en voie de développement — dans une perspective plus féconde parce que plus objective, et par là, dégagée d'un certain « brouillage » affectif, cause de déséquilibres profonds.

Si Roger Bastide a raison de dire que l'homme africain est « poète et non ingénieur » (1), il est également juste de penser qu'un enseignement nouveau doit permettre à l'homme africain de rester « poète » s'il le désire mais de devenir « ingénieur » s'il le veut. C'est ce que nous avons voulu et essayé de faire à Télé Niger.

situation historique en 1967

En 1964, les perspectives décennales du Niger à propos des problèmes de l'enseignement mettaient l'accent sur le fait que « l'enseignement au Niger soulève des problèmes concernant l'adaptation des programmes à un peuple indépendant qui connaît quelques diversités de langues, d'ethnies et de genres de vie. Un décalage profond apparaît entre ce qui existe et ce qui est nécessaire pour la formation des hommes, l'unité nationale et l'accroissement de l'efficacité de l'action. »

On ajoutait : qu'il est difficile de discerner toutes les causes de cette situation. Certaines sont d'ordre socio-économique : l'inadaptation de l'école et des programmes au milieu, les mauvaises conditions matérielles des élèves qui sont à l'école loin de chez eux, ... Il y a très peu d'enfants déficients à l'entrée de l'école. On va parfois jusqu'à trouver 41 % d'enfants inadaptés psychologiquement après 4 ou 5 années d'études.

Enfin, elles prévoyaient en 1965 une expérience de scolarisation par télévision qui, si elle était positive, pourrait être généralisée.

A cette demande nigérienne, l'Assistance Technique française répondit par la proposition d'un projet expérimental en circuit fermé pour le cycle primaire qui mettrait en place « un télé-enseignement nigérien cohérent et autonome » visant à développer chez les élèves « des structures de pensée rationnelle susceptibles de favoriser l'acquisition ultérieure d'un savoir (connaissances générales, pratiques et techniques) ».

Pour cela, il fallait procéder à la mise au point d'une méthode « liée à l'évolution actuelle des méthodes d'enseignement », et non pas « implanter au Niger, par simple transposition, un type d'enseignement déjà périmé en d'autres pays ».

On voit que, dès le départ, Télé Niger se situa sur le triple plan de l'expérimentation pédagogique inter-culturelle, de l'amélioration de l'enseignement et de son accélération. Il fallait trouver une formule qui permette une rentabilisation de l'éducation à tous les niveaux envisagés, pour former des individus aptes à s'intégrer au développement de leur pays.

En 1967, la double décision d'adopter un cycle primaire de **4 ans** et de **ruraliser** l'enseignement vint compléter cette charte de départ.

l'intérêt pédagogique de cette double option

Lorsque la Conférence des ministres de l'Education Nationale des Etats africains et malgaches d'expression française se tint à Bamako du 9 au 13 mars 1965, une séance spéciale fut consacrée à essayer de définir la ruralisation de l'enseignement.

Cet enseignement ruralisé devait être :

- Un moyen d'améliorer les méthodes d'enseignement le plus couramment utilisées en recourant à des méthodes pédagogiques plus actives, mieux adaptées aux caractéristiques du jeune rural, en particulier à ses aptitudes sensorielles et à ses facultés d'observation des phénomènes naturels et des faits agricoles. **La ruralisation doit permettre de rendre l'enseignement plus concret et donc mieux adapté aux besoins du milieu rural.**

- Un enseignement qui vise à donner au jeune pendant la durée de sa scolarisation à l'école primaire les connaissances nécessaires pour le préparer à la vie à un niveau très élémentaire : l'apprentissage du langage, de la lecture, de l'écriture et du calcul, observation et réflexion sur le milieu naturel au sein duquel est situé son village, en vue de susciter son intérêt pour les choses de la terre.

Ce désir, exprimé officiellement, de rénovation des méthodes et des contenus en vue d'une meilleure adaptation de l'enfant ne faisait que corroborer les premières options et les premières réalisations de Télé Niger : un enseignement de meilleure qualité grâce à l'apport de la télévision, un enseignement fondé sur le respect de l'enfant et de ses intérêts, un enseignement concret dans la mesure où les images des émissions étaient empruntées à l'environnement des écoliers.

(1) Cf. « L'homme africain à travers sa religion traditionnelle » *Présence africaine*, XL, 1er trimestre 1962, page 37.

La consigne de ruraliser notre enseignement n'impliquait donc pour nous ni rupture, ni remise en question fondamentale. Bien au contraire, elle permettait, alors que la plate-forme des acquisitions essentielles (français parlé, écrit, calcul, écriture) était acquise, de donner à notre enseignement un but mieux défini et plus rigoureux.

Le « milieu » à propos duquel les ministres réclamaient l'observation et la réflexion » avait, surtout pendant les deux premières années, servi de référence constante et de soutènement figuratif aux apprentissages des nouveaux codes (visuel, linguistique, etc.). La ruralisation allait permettre de faire un pas de plus : **le milieu, non plus comme simple fournisseur d'images reconnaissables par l'enfant mais le milieu comme dynamique du savoir.** C'est à partir de ce savoir déjà ancré de manière intuitive chez les enfants que l'on allait pouvoir induire les aspects relationnels pour les réinvestir dans des situations nouvelles, porteuses d'un sens différent.

Le « milieu » permettait aussi de pousser à ses conséquences extrêmes le principe du décloisonnement des matières admis dès le début de l'opération : plus de sciences naturelles, de géographie, d'histoire, de leçons de choses, etc. mais **l'intégration** de leurs items, planifiés, organisés, analysés à l'intérieur d'un même tout. Nous voulions, à un niveau plus humble, faire comprendre aux enfants un des principes de la biologie, à savoir que « tout artefact (1) est un produit de l'activité d'un être vivant qui exprime ainsi, et de façon particulièrement évidente, l'une des propriétés fondamentales qui caractérisent tous les êtres vivants sans exception : celle d'être des objets doués d'un projet qu'à la fois ils représentent dans leurs structures et accomplissent par leurs performances »... (2). Cela supposait une réflexion d'ordre méthodologique qui puisse déboucher sur l'apprentissage de la cohérence du monde, et non sur sa chosification, comme principe du développement de la pensée.

Ainsi, cette double option officielle de 1967, ressentie, de prime abord, comme une double contrainte, devait servir de tremplin à un enrichissement non seulement des méthodes mais des structures de travail et aussi à la mise en œuvre d'un travail pluridisciplinaire fructueux associant la pédagogie et la recherche.

l'intérêt pluridisciplinaire de l'option de ruralisation

En effet, c'est l'option de ruralisation qui permit de mettre en œuvre, tant au niveau conceptuel qu'opérateur, une relation constante — alors qu'elle n'avait été jusque là que fragmentaire — entre les

pédagogues chargés de la 3e année et l'ethnologue attachée à l'équipe de la T.V.S.N. depuis 1966.

Puisque l'enseignement allait devoir se centrer sur le « milieu », il fallait que les pédagogues le connaissent autrement qu'à travers certaines conversations, certaines promenades, certains intérêts personnels pour tel aspect visible de la culture songhay-zarma. La première tâche de l'ethnologue fut donc — dans un mouvement double — d'éduquer les éducateurs en même temps qu'elle s'initiait mieux à leurs besoins, à leurs contraintes. Cette forme spécifique d'enseignement porta uniquement sur la zone des classes de brousse — ouvertes fin 1966 — qui était une zone culturellement homogène.

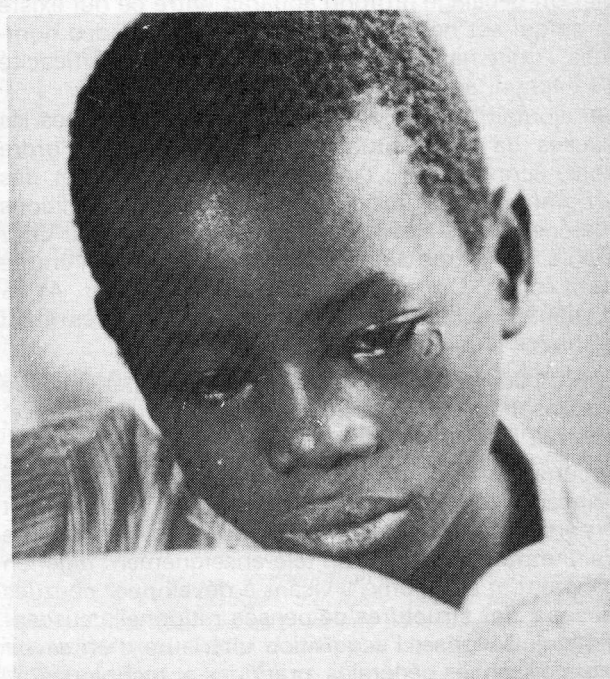
Faire accéder les pédagogues à une connaissance assez fine d'une culture, au respect de ses valeurs, de ses coutumes, si différentes soient-elles, n'était qu'une première étape. L'autre étape fut celle qui nous inséra dans le groupe pédagogique pour la définition des programmes de l'Etude du Milieu dont le but était « d'ouvrir les individus sur le monde moderne tout en leur permettant la reconnaissance et la valorisation de leur milieu ».

C'était aborder les problèmes d'acculturation et essayer de les résoudre d'une certaine manière puisque notre enseignement concernait des enfants alors âgés de 10 ans environ. Ce que nous cherchions à faire — utopie ou presque —

(1) Artefact : élément factice intervenant dans les résultats d'une observation, d'une recherche.

(1) Jacques Monod : « Le hasard et la Nécessité », Seuil, page 22.

... éviter le hiatus entre le vécu et l'appris...



correspond assez bien à ce que dit C. Levi-Strauss dans « Race et Histoire » : « L'originalité et la nature irremplaçable de ces styles de vie ou, comme disent les anglo-saxons, de ces patterns, ne sont pas niables, mais comme ils représentent autant de choix exclusifs, on aperçoit mal comment une civilisation pourrait espérer profiter du style de vie d'une autre, à moins de renoncer à être elle-même. En effet, les tentatives de compromis ne sont susceptibles d'aboutir qu'à deux résultats : soit une désorganisation et un effondrement du pattern d'un des groupes, soit une synthèse originale mais qui, alors, consiste en l'émergence d'un troisième pattern lequel devient irréductible par rapport aux autres. » Nous espérons que le fait même d'agir sur des enfants leur permettrait plus facilement, dans des conditions optimales, de participer à l'élaboration de ce troisième pattern irréductible aux deux autres. En effet, n'avions-nous pas la chance que notre école agisse, parallèlement et sans trop de déformations (1), comme une deuxième enculturation (2) se greffant et évoluant avec la première qu'ils avaient reçue et recevaient encore de leurs parents ? Cette double enculturation ne pouvait-elle pas être vue de manière positive, chacune procédant d'un mouvement conscient et non entièrement passif, puisque selon A. Wallace, l'enculturation n'est pas un processus unilinéaire mais multilinéaire ? **L'acceptation du changement ne peut se faire que si l'action du donneur correspond à une action de restructuration de la part du receveur.** Il nous apparaissait que si nous pouvions enclaver les valeurs nécessaires au développement en même temps que la reconnaissance des valeurs de leur milieu, les enfants pourraient échapper à cette « ambivalence socialisée », résultat quasi universel de l'éducation dans les pays en voie de développement. **Il ne s'agissait donc pas d'acculturation planifiée mais d'acculturation comprise et acceptée, puisqu'en même temps on s'efforçait de développer chez l'enfant ses facultés d'autonomie, d'esprit créateur et d'esprit critique aussi bien envers sa société qu'envers les représentations qu'il pouvait se faire de la nôtre.**

réflexion sur la notion de milieu

La notion de « milieu » déjà ancienne en pédagogie entraîne l'adéquation entre étude du milieu et pédagogie active. A. Block dans sa « Pédagogie des Choses nouvelles » l'exprime clairement : « Toute étude du milieu qui n'accepte pas cet humble point de départ (à savoir relier plus étroitement l'enseignement à la vie de l'enfant) manque à sa fonction essentielles ».

Il faut donc partir du concret comme d'un ensemble signifiant pour arriver, après avoir opéré les distinctions et les analyses, à l'abstrait. C'est ce que Dewey appelait « la restructuration de l'expérience », restructuration qui ne peut se faire qu'à partir de l'expérience antérieure. Ce point est capital dans l'enseignement en Afrique car ce processus de l'organisation intellectuelle de l'expérience enfantine peut permettre d'éviter les apprentissages « par cœur », les hiatus entre le vécu et l'appris.

Une autre idée fondamentale était l'importance du tâtonnement expérimental qui permet d'aborder des notions réputées dans le corps enseignant comme difficile. Si l'intérêt de l'enfant est déclenché, « son esprit d'observation et sa force de raisonnement s'en trouvent décuplée... d'emblée, le principe ne sera peut-être pas saisi dans toute sa généralité. Mais des tâtonnements successifs le mettront sur la bonne voie (3). Le milieu de l'enfant n'est-il pas, par excellence à cet âge, le déclencheur de l'intérêt ? On peut espérer alors atteindre le but de toute véritable observation, c'est-à-dire faire percevoir ce qu'un objet, un élément, a de commun avec les autres de la même espèce, afin de faire faire aux enfants l'induction d'un cas particulier à d'autres cas. On donne ainsi à l'enfant la possibilité d'analyser, de comprendre, de juger, d'édifier ses propres synthèses personnelles à partir du milieu dans lequel il vit.

La notion de milieu recouvrait également des aspects socio-économiques fondamentaux. Quel était le milieu économique de nos élèves, qu'allait-il devenir ? Selon les économistes, le Niger resterait agricole pendant encore très longtemps et l'évolution industrielle ne se ferait que très lentement. Rien ne nous permettait de tabler sur une accélération du développement dans aucun des secteurs de l'économie.

Malgré tout, ce milieu restait vague et polymorphe, traversé par les courants opposés du traditionalisme et du modernisme. Nous y avons distingué trois niveaux qui permirent d'ordonner les différentes progressions.

● Le milieu vécu

Il s'organise autour de deux grands axes : les rapports de l'homme avec les hommes, les rapports des hommes avec la nature.

● Le milieu représenté

C'est le milieu vécu, appréhendé au niveau des symboles et des rites.

(1) Cf. *Dossiers Pédagogiques* Vol. II, n° 11-12, p. 30.

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

(3) Cf. Jean Vuillet « La notion de Milieu en Pédagogie » P.U.F., 1962.

● **Le milieu qu'on observe, sur lequel on agit**

C'est le milieu de l'action transformatrice, de la pensée rationnelle agissante.

les progressions

Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, que nous contenter de donner les principes directeurs qui guidèrent pendant trois ans notre travail :

- Construire, à l'intention des jeunes enfants, un enseignement **global**. De prime abord quelques points centraux se dégagèrent :

- Utilisation de l'axe imaginaire;
- Primauté accordée à tous les systèmes relationnels;
- Importance des séries variatives temporelles et spatiales facilitant l'accès à la diversité culturelle (cf. ci-dessous);
- Postulat technologique introduisant à l'histoire et à des catégories de pensée nécessaires au développement d'un certain nombre d'aptitudes;
- Présence d'éléments permanents structurant les apprentissages.

- Imaginer une méthode permettant de rentabiliser cette démarche alternante qui va de la perceptive globale des phénomènes à leur étude analytique. Pour cela, imaginer des procédés qui donnent l'occasion aux enfants d'évoquer leur milieu et les incitent à déduire les connaissances souhaitées grâce à des processus d'apprentissage qui utiliseraient leur curiosité, leurs observations, leur besoin de découverte.

- Faire accéder les enfants aux notions de relativisme culturel et d'amélioration du milieu par le biais de la pensée fabricatrice. En corollaire, les enfants devaient acquérir les notions d'outils, de mécanique élémentaire, d'entretien, de source d'énergie. Ce sont les « Travaux manuels » (1) qui devaient prendre en charge ces acquisitions et permettre l'intériorisation de l'idée d'innovation et de créativité.

- Donner aux enfants les possibilités d'opérer des synthèses à partir d'une distribution notionnelle s'inscrivant sur l'axe linéaire du temps.

Voici, à titre indicatif, comment était organisée « l'Observation » en quatrième année :

— D'une part, une progression qui, par le groupement des idées autour de thèmes et par retours successifs, présente aux enfants les notions à acquérir. Notons ici que, grâce à l'intégration, certains items sous-tendant les notions pouvaient être présentées dans les émissions de français parlé, ou de calcul, etc. ou repris ultérieurement dans des émissions de type didactique ou non.

— D'autre part, quatre séries parallèles à « l'Observation » destinées à diversifier la progression, la rendre plus complexe tout en posant les jalons nécessaires à des opérations de synthèse. Ces séries, intégratives au niveau conceptuel, étaient : l'habitat, la communication (matérielle et non matérielle), la technologie (commençant par la bicyclette, objet technique que même les enfants de brousse connaissent un peu), et les interviews (qui devaient reprendre, à travers les représentants des différentes parties du monde, les notions d'économie, d'économie politique, de géographie physique et humaine, d'histoire). Ces séries bénéficiaient d'une émission par semaine mais ne devaient pas être suivies d'une exploitation systématique.

A titre d'exemple, nous donnerons quelques objectifs de la série « Habitat » :

— Réemployer un certain nombre de connaissances présentées de manière éparse (nature du sol, facteurs climatiques, zones terrestres, besoins physiologiques, notion de force, dilatation, plan, échelle, etc.).

— Structurer ces notions autour des aspects les plus importants de l'habitat : écologie, écotechnie, fonctions et dispositifs, progrès technologiques, organisation sociale, etc.

— Favoriser une pédagogie du « discernement assimilateur » lié au problème des échanges interculturels.

C'est ainsi que le système imaginé pour la quatrième année reposait sur un ensemble de relations visibles ou non, identifiables et permutable. Thèmes, schèmes et sous-schèmes dynamiques (créativité, maîtrise des phénomènes, initiative, spontanéité et agressivité envers la nature), formaient un réseau — intégré explicitement et implicitement — à l'ensemble des apprentissages.

Si l'on veut adapter véritablement les enfants à un milieu en évolution, on se doit de leur enseigner, avec sérieux, à analyser la notion d'emprunt — fondamentale dans les pays en voie de développement — ce qui suppose une remise en question du pédagogue et de la pédagogie. En effet on emprunte trop souvent les fonctions

(1) Cf. page 33.

les plus accessibles, les plus visibles sans faire, au préalable, une analyse systématique et fonctionnelle de l'objet emprunté. C'est de ce processus d'emprunt, entraînant à son tour le processus de « découragement ethnique » que nous avons cherché à protéger les enfants. Leur faire comprendre les isomorphismes (1) des sociétés, leur faire comprendre également qu'une même finalité peut encore recevoir une pluralité d'instruments, enfin leur faire comprendre qu'il « faut décoller l'instrument de la fonction pour que l'invention devienne possible » (2).

Cela entraîne, sur le plan pédagogique, un renouvellement de la relation enseigné-objet d'enseignement, non plus statique mais dynamique. Faire réfléchir sur l'outil, montrer qu'il est un et innombrable, et non plus le figer dans

une fonction unique. Cette réflexion sur la technologie, ainsi orientée, permettait à l'enfant de relativiser la pauvreté technologique de son propre milieu et de pouvoir rester fier de son pays et conscient de ses possibilités.

Pour arriver à ce résultat, il fallait garder la raison modératrice qu'est le « lakka » (3), tout en accélérant le développement d'une intelligence critique et créatrice. Les méthodes, les contenus et les attitudes pédagogiques s'y sont attachées. En accord avec cette option, nous nous sommes efforcés de substituer à la notion d'une « culture supérieure » celle moins ethnocentrique de cumulation historique.

Notre volonté qui se renforçait au long des années de fournir aux enfants une approche holistique (4) des phénomènes de la vie, des sociétés et de leurs évolutions, des diversités culturelles, nous a entraînés



... faire une analyse systématique et fonctionnelle de l'objet...

sur ce long chemin qui dépassait la pédagogie, au sens restreint que l'on se complait à lui donner, pour lui restituer son authenticité. Les pédagogues devenaient des chercheurs et les chercheurs des pédagogues, rompant ainsi avec la dichotomie abusive entre celui qui pense et celui qui fait, dissolvant également dans le même processus, le fatidique et faux problème de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée, faisant ainsi de Télé-Niger un véritable laboratoire de recherches.

les difficultés

Nous voudrions, très brièvement, souligner les difficultés et même les impossibilités d'inscrire complètement et harmonieusement nos ambitions dans une pratique.

Problèmes de visualisation

La station de télévision de Niamey ne disposait pas de documentation (une documentaliste ne fut recrutée qu'en 1969) ni de crédits prévus pour l'achat ou la location de documents visuels. La ville de Niamey n'avait pas encore les infrastructures nécessaires. Quand il faut réaliser 600 émissions de

(1) Isomorphisme : caractère identique.

(2) C. Levi-Strauss, « Race et Histoire », *Médiations*, p. 50.

(3) Lakka : notion d'intelligence chez les Songhay-Zarma (cf. *Dossiers Pédagogiques* Vol. II n° 11-12 p. 33).

(4) Holistique : théorie unitaire de l'intelligence et du fonctionnement cérébral en général.

15 minutes par an qui se veulent être de télévision intégrale, ce manque de documentation pose des problèmes énormes; mais quand il faut réaliser des émissions « ouvertes sur le monde » cela devient un problème insoluble. Il suffit de dire que nous n'avons, en troisième année, réalisé que très peu de séries variatives par rapport à ce qui était prévu, et qu'en quatrième année, sur les quatre séries intégratives prévues, soit 128 émissions, seule la série « Technologie » fut fabriquée. Ajoutons qu'un certain nombre d'émissions d'Etude du Milieu et d'Observation ne furent pas réalisées faute de documents, ou furent mal réalisées.

Cette forme d'inadéquation entre les ambitions conceptuelles et la pauvreté des moyens visuels est à la source de graves distortions dans le produit fini.

Problèmes pédagogiques

Le système auquel nous avons abouti impliquait une complexité croissante des idées, des notions et de leurs interrelations, que chacun, depuis le pédagogue concepteur jusqu'au réalisateur, aurait dû maîtriser. Mais le renouvellement fréquent du personnel et la somme de travail à fournir par chacun n'a pas toujours permis cet apprentissage nécessaire.

Cependant les novations s'inscrivaient dans les faits. Les émissions, même imparfaites, étaient diffusées auprès des enfants et ces derniers y répondaient de manière positive.

Ce laboratoire de recherches dont nous avons parlé a effectivement fonctionné mais l'on peut regretter que la pluridisciplinarité n'ait pu s'inscrire de manière plus efficace au niveau de l'exécution et du quotidien. Les clôtures se construisaient, réifiant ainsi la spécialité de chacun. Il n'entre pas dans nos intentions d'expliquer ces mécanismes d'auto-défense que secrète toute institution, ni de proposer des moyens pour les désamorcer.

Les distortions entre un « projet » et sa réalisation sont inévitables. Le travail à Télé-Niger montre qu'elles ont été également à la source même du renouvellement, de l'invention et qu'elles sont les garants — si on accepte de les prendre en compte — d'un travail qui sache ne pas se lasser de lui-même.

Peut-on les réduire ? Peut-être, mais il n'est pas sûr qu'en faisant disparaître des écarts de type X on ne crée en même temps des écarts de type Y qui seraient plus fondamentaux. Les problèmes étaient trop nouveaux, les contraintes trop pesantes pour que l'on ait pu réussir à fabriquer un objet entièrement satisfaisant. Mais l'objet existe dont, seuls, les enfants, peuvent témoigner.

... faire réfléchir sur l'outil...



les enfants ⁽¹⁾

La tradition orale et les enfants

Le courrier que les enfants envoient à la station atteste que leur intérêt envers ce que les gens du village savent ou pensent n'est pas affaibli par l'école, au contraire, devinettes, petits contes, petites histoires envoyés spontanément par eux en témoignent.

Dans un village, des élèves forment deux groupes et, en dehors de l'école, vont poser à « ceux qui savent » des questions qu'ils ont préparées sur différents sujets. Ils traduisent les réponses et envoient les résultats. On a ainsi des enquêtes sur la potière, le zima (prêtre animiste), l'histoire du village, la famine, le baptême, le mariage, et même les travaux forcés (2).

L'enquête sur le mariage (extraits)

— Qu'est-ce que le mariage ?

Le mariage est un (halalisé) (3).

— Pourquoi se marie-t-on ?

Pour avoir des enfants. Pour qu'on ai une maison propre. Pour qu'on se nourrit bien.

— Dis-nous la marche qu'il faut suivre des fiançailles jusqu'à la fin du mariage, c'est-à-dire le septième jour du mariage ?

La démarche qu'il faut suivre. Si vos deux enfants se sont vus eux-mêmes, toi le père du garçon tu vas voir les parents de la fille pour leur apprendre que leur fille est aimée par son fils. Tu apportes 40 cubes de savons, 12 000 F, deux boîtes de pommade, un foulard, deux paires de samaras. Maintenant, on demande, on fixe le jour du mariage. Ce jour est fixé par les parents de la fille. Quand le jour est venu les parents de la fille et du garçon réunissent les gens. On annonce le prix du mariage aux gens du garçon qui est de 25 000 F. Si tu es riche tu paies le tout, si tu n'as pas, tu paies les 15 000 F ou les 10 000 F. Les parents de la fille viennent dire bonjour au garçon et le père du garçon leur donne 10 000 F. On donne 2 000 F pour la rentrée dans la concession. Trois pagnes d'un mètre. Une grosse boîte de parfum. Les parents de la fille te disent d'aller et venir le vendredi. 3 500 F pour les dépenses suivantes, le chef du village 200 F, le groupe d'hommes 200 F et tout le reste est pour les parents de la fille. Si on a amené la fille chez son mari, le père du garçon paie 2 500 F. Les parents de la fille tuent deux chèvres ou deux moutons. On fait aussi 40 ou 30 gros plats de riz, une calebasse de riz décortiqué, un litre d'huile, des condiments pour la sauce. Maintenant c'est la fin du septième jour. On donne à la fille mariée 5 500 F, deux mètres de tissu, un caleçon de 300 F, une paire de samaras, un deuxième foulard.

Les parents de la fille amènent des sacs de riz, des couvertures, un lit et son matelas, un seau, une lampe tempête, une bouilloire, des chèvres, une moustiquaire sont apportés chez les parents du garçon. Les captives et les captifs (4) chanteurs, sont payés par le père du garçon. Cela coûte 5 000 F. Les mères de la fille sont aussi 32 000 F.

— Est-ce qu'on se marie n'importe quel jour ?

Non on se marie que lundi et vendredi.

— Y a-t-il une différence entre les mariages d'il y a 70 ans et ceux de nos jours ?

Oui il y a une différence. Avant on ne paie presque pas d'argent et maintenant on paie beaucoup d'argent. Avant c'est au père de te choisir la fille que le père voulait. Et maintenant, c'est au garçon de choisir. Le prix du mariage est de 250 F pour le tabarma (natte) et pour le sorbei (coussin en peau) pour la fille d'un pauvre. Bien avant, l'argent en cauries d'un mariage est 25 cauries, des nattes, les dimas. Le père de celui qui est riche amène une ou deux vaches. Les parents du garçon donne deux chevaux pour les parents de la fille, ceux qui n'ont pas de cheval amènent deux vaches. Les cinq francs d'avant ressemblent aux 25 F de nos jours.

— Quel est le coût du mariage ?

Le coût du mariage est de 103 500 F.

Quelques remarques s'imposent à propos de cette enquête particulière qui sont valables d'ailleurs pour les autres. Tout d'abord, les enfants savent poser les questions pertinentes et lorsque l'informateur s'arrête, ils savent relancer l'enquête à partir de leurs propres observations. Mais le plus surprenant réside peut-être dans le fait que les vieux, non seulement acceptent de répondre à de jeunes enfants (ce qui est contraire aux normes culturelles) mais surtout qu'ils leur répondent vraiment. Ce n'est pas un jeu et le contenu des réponses, bien qu'incomplet, est exact. Cela suppose un changement très net d'attitude entre parents et enfants. Enfin, bien que nous n'ayons pas eu le temps de réaliser notre projet qui était de leur apprendre à transcrire leur propre langue, lorsque les enfants se trouvent devant des termes qui sont en fait intraduisibles ils n'essaient pas de masquer leur ignorance mais écrivent tout simplement le mot en zarma, cela presque sans faute, et le mettent entre parenthèses. Il y a là nous semble-t-il un signe de probité intellectuelle et de sérieux que l'on ne peut sous-estimer. Le fait de ne pas savoir n'a rien de honteux car l'enfant a appris, par l'éducation qu'il a reçue à l'école comme au village, que les connaissances ne s'acquièrent qu'avec le temps.

(1) Nous remercions ici Clarisse Albert, observatrice méthodologique, qui a bien voulu mettre à notre disposition une grande partie de son matériel (interviews, résultats d'enquêtes, textes d'enfants, etc.). Notons que ces informations n'ont pas été recueillies sur un échantillon d'enfants particulièrement doués mais sur l'ensemble des classes.

(2) Les dialogues qui suivent ont été conservés intégralement sous leur forme, leur style et leurs orthographes originaux et illustrent bien les techniques de l'enquête - Note de la rédaction.

(3) En zarma : coutume.

(4) Façon de désigner les anciens esclaves.

Le village

Le village, sa vie sociale et culturelle entre donc peu à peu dans l'école par le canal des enfants, qui n'ont ni mépris ni sentiment de rejet envers lui. Faire « reconnaître » son milieu à l'enfant l'amène tout naturellement à s'y intéresser.

- Avant l'école, je ne suis jamais parti chez le forgeron.
- Tu ne connaissais pas le forgeron avant ?
- Je ne suis jamais parti chez le tisserand.
- Vous ne connaissez pas le tisserand, vous ne l'avez jamais vu ?
- Oui — même si je l'ai vu, je ne le connais pas.
- Je ne connais pas son métier.
- Lorsque je n'étais pas à l'école, je ne partais pas chez un forgeron pour lui poser des questions. Maintenant je pars et je lui pose des questions.

Il veut aussi faire partager cet intérêt et cette conscience que les vieux de chez eux sont aussi « des savants ». Ainsi un élève, après avoir demandé à C. Albert si cela l'intéresse de connaître l'histoire de son village lui propose d'organiser une réunion pour elle. Il le fait et conduit entièrement l'interview en même temps qu'il la traduit.

Ainsi, au niveau des villages pourrait s'élaborer un précorpus de traditions orales infiniment précieux pour les africains puisqu'il serait créé avec la collaboration de sa population enfantine. Leur aisance dans ces situations, nous dirions même leur autorité, malgré beaucoup de naïveté, ne peut que faire réfléchir tous ceux qui cherchent à ne pas arracher l'enfant à son milieu.

Les enfants et la vie au village

La hilaire

Ami hilaire !
Toi qui nous aide à cultiver,
Toi qui enlèves les herbes,
Oh, ami hilaire,
Tu nous aide !
Mais tu te casses vite.
Tu est gentille quand même
Je pense à toi amie hilaire !

L'école n'a pas constitué une société isolée, close sur un savoir, méprisante des autres. On peut à juste titre se demander s'il n'y a pas là une des justifications profonde de la politique de travaux et d'activités manuelles qui fut menée à la station :

« — Je veux dire que l'école télévisée peut changer les habitudes parce que ce que tous les jours si on est venu à l'école, si on a un travail à faire à l'école, si on est allé à la maison, si on veut refuser de faire le même travail, les autres disent : et tu ne veux pas faire ce travail ici, et pourquoi tu l'as fait à l'école ? Et on prend le travail et on le fait. »

On garde ses coutumes, on sait les juger : un enfant écrit :

« Cher Halilou Mage,

Aujourd'hui je veux te faire une lettre parce que je suis content que tu fasses l'émission « je voudrais savoir » mais tu dis que quand l'os de la jambe ou de la main est cassé il faut que la personne va voir le docteur. Mais l'os de la main est cassé pourtant je ne suis pas parti voir le docteur, mais il y a un villageois qui a attaché ma main et maintenant elle est guérie. Au revoir. »

L'enfant dispose librement de ses connaissances

Les acquisitions cognitives ne forment pas un bloc disjoint de la vie de l'enfant; il y fait appel et les réinvestit dans de nombreuses situations, même dans des poésies. Le savoir circule librement en lui.

La terre.

Je suis la terre !
Je suis ronde et grande.
Ne vous fâchez pas de moi,
Je vous fais du bien.
Je vous donne des arbres,
Des fruits et des graines.
Agissez sur moi
Aidez-moi à nourrir vos plantes.
Je vous aide à vivre.

... Oh ! ami hilaire...



C'est ainsi que dans les moments réservés aux textes libres affleurent des idées abstraites (la terre « je suis ronde ») ou des schèmes dynamiques (« agissez sur moi » dit la terre). Ce que l'on sait n'est pas enfermé dans des formes fixes mais se dispose, au gré de l'enfant, dans son espace émotif et intellectuel.

Les enfants devant des milieux différents

Ils discutent entre eux et acceptent facilement les différences et les oppositions entre milieux différents.

Cependant, malgré nos efforts pour « neutraliser » le monde occidental, les enfants restent encore quelque peu prisonniers des représentations collectives qui font du blanc un « magicien » ou un homme particulièrement béni de Dieu.

- Pourquoi les nigériens ne vont pas sur la lune ?
- Ah maître, ah là là, on ne sait même pas construire un vélo.
- Nous avons dit que les blancs sont des savants parce que tout ce qu'ils veulent ils auront.

C'est dans ce domaine qu'un cycle court d'enseignement montre ses insuffisances. On peut amorcer quelques attitudes en 4 ans, mais on ne peut les considérer comme définitivement ancrées chez l'enfant.

En ce qui concerne certaines données très nouvelles, les enfants semblent avoir besoin d'une part de se les approprier en les incluant dans une constellation sémique (1) appartenant à leur propre culture.

- La mer est grande.
- C'est la mère de tous les fleuves, c'est le père et la mère de tous les fleuves.
- C'est la grand-mère maternelle du fleuve.

En effet l'appartenance au groupe de la mère est ressentie de manière psychiquement plus forte que celle du groupe du père et est seule à recevoir un terme dans la terminologie de la parenté.

Ils confrontent ces données à ce que disent les gens du village.

- Les hommes avant, quand ils sont allés dans les autres Pays ils viennent dire qu'on ne peut voir l'autre côté de la mer et nous qui ne savons pas nous sommes d'accord. Mais sur les cartes de la mer il y a les Etats-Unis. Et moi maintenant je ne suis plus d'accord avec eux.

Enfin ils aiment que l'école leur ait appris à comprendre ce qui se fait dans leur village.

- Il faut encore nous remontrer puisqu'avant nous ne connaissons pas ce que veut dire la construction de la maison, et dans la télévision on nous montre, on nous explique. Dans le village nous voyons seulement, nous ne savons pas ce que c'est.

C'est le double regard vers la télévision puis vers le village qui permet l'analyse et la compréhension des choses environnantes.

Le village regarde l'école télévisée

Les parents ont toujours, ou presque répondu aux demandes qui leur étaient faites (aider à construire le hangar des travaux pratiques, munir leurs enfants du matériel nécessaire tel que canaris, Calebasses, ficelle, gomme arabique, etc.). Les enfants racontent :

- Les gens disent que nous ne travaillons pas.
- Ils disent que les autres écoles ne font pas comme ça, leur demander des Calebasses, de la gomme.
- Ils se moquent ils disent que nous sommes des potiers.
- Nous ne sommes pas contents, nous disons que nous amenons du banco pour apprendre quelque chose.
- Nous disons que si ce n'est pas l'école que nous n'allons pas enlever du banco pour faire des canaris, mais c'est l'école, l'école nous conduit où elle veut.

Cependant, lorsque les parents auront pu constater que leurs enfants savent lire, écrire et parler français, leur attitude devant les activités manuelles se nuancera :

« Tous ces objets que nous voyons là nous ne savons pas quand ils ont été faits. Tout cela c'est l'œuvre de nos enfants. Et qu'est-ce que les a amenés à faire ça, sinon l'instruction ? Nous ne savons rien de tout cela, nous ne connaissons que nos histoires alors que tout ceci exprime quelque chose que nous n'arrivons pas à savoir. Tous ces objets parlent un langage hors de portée pour nos vieilles têtes.

Le village demande aux enfants

- Un homme, c'est un marabout, il nous demande comment s'appelle la lune — je lui ai dit : la lune, il m'a demandé le nom du sable...
- Un homme, mon frère, il m'a demandé de lui écrire le nom des animaux que je connais.
- Moussa a acheté un livre et je le fais lire.
- Sawani aussi a acheté un livre. Si je suis là il m'appelle et il dit que je lui dise les noms qui sont écrits sur le livre...
- Mais cela entraîne un difficile problème : celui de l'autorité et des groupes d'âges. Comment ces jeunes gens peuvent-ils accepter d'être repris par des enfants sans en éprouver quelque honte ?
- Même s'il écrit, s'il a fait des fautes, je ne veux pas le corriger parce que si je l'ai corrigé il va dire non, ce n'est pas vrai.

On leur demande de lire les lettres, d'en écrire, et peu à peu les enfants se sentent assez sûrs d'eux-mêmes pour le faire.

- Maintenant, je peux lire les lettres de mon père, toutes les lettres que mon père amène quelquefois, je les lis. Celles que mon oncle amène aussi je les lis et même mes frères, s'ils amènent des lettres je les lis.

(1) Sémie : nom général donné à tous les moyens de communication y compris le langage.

Le village et le changement

Des enfants de 12 ans environ, ne peuvent pas, quelle que soit leur bonne volonté, changer ou faire changer les habitudes de leurs parents dans ce type de société. Peuvent-ils être le ferment de changements futurs ? A les écouter parler, on se prend à espérer.

- Si on peut faire tourner la roue ça peut donner de l'électricité;
- Le petit moulin que vous avez fait, vous croyez qu'il peut servir à donner de l'électricité ?
- Et quand on fait ça plus grand encore.
- Ah oui.
- L'habitude peut changer, parce que par exemple si on pile le mil avec un pilon s'il y a des machines on peut aller à la machine pour écraser le mil.
- Il y a les pompes, les femmes vont à la pompe et donnent 5 F et en prend l'eau deux fois plein le canari.
- C'est mieux parce que l'eau de la pompe est plus propre que l'eau du fleuve.
- Ce n'est pas toutes les femmes qui vont aller à la pompe parce que si on est très loin de la pompe on ne peut pas aller.
- Il y a le fleuve proche et la pompe très haut il faut choisir ce qui est proche.
- Même si le fleuve qui est proche, il faut aller à la pompe qui est propre et il n'y a pas de microbes dedans.
- Les activités pratiques intéressent vos parents ?
- Et oui, elles intéressent nos parents parce que déjà nous nous savons tout et eux ils ne savent pas comment faire une manivelle. S'ils ont creusé un puits on peut leur dire de faire une poulie.
- Et tes parents vont t'écouter, toi un petit garçon ?
- Oui ils vont m'écouter parce que en classe ils ont vu comment on travaille avec la poulie et même maintenant ils savent comment faire une poulie.
- Mais qui leur a appris ?
- C'est nous... c'est moi qui ai appris à mon père. J'ai dit que d'abord on coupe un tronc de doum et on fait une gorge au milieu, on creuse un trou au milieu et on l'attache à une corde et on met la corde dans la poutre et on tire, l'eau vient facilement.

A leur niveau les enfants ont déjà essayé de réinvestir certaines de leurs connaissances : ils ont refait des balances (ainsi les partages sont plus faciles !) ils ont utilisé le levier à l'étonnement de ceux qui les regardaient.

Ils ont conscience qu'ils savent quelque chose qu'ils ne peuvent pas aisément transmettre. Aussi demandent-ils que leurs parents reçoivent des cours par la télévision. Lors d'une visite :

- Ils ont besoin d'être instruits parce que plusieurs fois, si les européens viennent, ils ne peuvent pas comprendre.
- Oui, parce qu'ils veulent développer leurs cultures.
- Si ils savaient beaucoup de choses l'année dernière, les sauterelles n'auraient pas fait des dégâts.
- A la télévision, on entend comment lutter contre les insectes, comment se défendre pour que les mange-tous ne mangent pas le mil.

— Si ils apprennent, ils peuvent mettre des engrais autour des plantes et les protéger.

La visiteuse dit qu'ils peuvent l'apprendre dans des livres, des journaux...

— Ça ne suffit pas — parce qu'ils ont besoin de voir la chose.

— Si on leur apprend à mélanger un insecticide — à la télévision — ils voient la chose devant eux.

La visiteuse : Et vous, vous leur dites ce qu'il faut faire, est-ce qu'ils vous écoutent ?

— Les uns disent qu'ils ne croient pas parce qu'ils disent qu'ils sont plus vieux que nous et ils connaissent plus de choses.

— Les uns écoutent.

— Il faut une télévision pour les mamans, pour leur apprendre ce qu'il faut faire, pour que les enfants n'attrapent pas toujours les maladies.

— L'année dernière, on a appris à faire des engrais chimiques avec des os, on a mis sur le gombo (1), toutes les femmes sont venues voir.

— On avait fait un jardin, sur une partie on a mis des engrais et sur une partie on n'a pas mis d'engrais.

A la récolte on a appelé les femmes; là où il n'y a pas d'engrais, les fruits rougissent et meurent, les autres deviennent des gros fruits. (Hamani dit que sa grand-mère paternelle a fait des engrais).

Pendant une exploitation en classe :

- La machine est utile car elle remplace les gens.
- Si j'ai de l'argent j'achèterai une machine.
- Je ferai travailler des gens.
- J'essaierai d'acheter une charrue et 2 bœufs.
- Et si vous n'êtes pas riche, comment allez-vous faire ?
- J'achète à crédit et après je paye.
- Je mets des sous petit à petit.
- Toute la famille met des sous.
- Tout le village peut acheter
- Ou bien 2 ou 3 familles.

Les enfants face à leur avenir

Mais dans l'immédiat les enfants savent que les familles attendent d'eux quelque chose, et ce quelque chose est primordial : de l'argent. On en a besoin en brousse, de plus en plus car l'économie monétaire impose ses lois et le revenu annuel n'est que de 20 000 CFA (2).

Ils acceptent et recherchent les menus travaux qui leur rapporteront 5 ou 10 F; cela est compatible avec leur statut d'enfant, même à l'école, mais ne le sera plus quand ils seront grands.

(1) Le gombo est une plante cultivée par les femmes pendant la saison des pluies.

(2) C'est-à-dire 400 F — chiffre avancé par les enquêtes statistiques de l'année 1971.

Ils connaissent depuis longtemps la valeur de l'argent, ce qu'il faut faire pour en gagner. Cela fait partie de leur vie quotidienne.

Débrouillards, courageux, entrepreneurs, mais ce n'est plus cela qu'on leur demande. On veut qu'ils fassent un travail digne de quelqu'un de « respecté ». Savoir lire et écrire est pour le paysan de brousse un capital qui doit fructifier. Une école pourvoyeuse de chômage ne représente aucun intérêt pour eux.

Que disent les parents de cet avenir ?

— Nous nous avons voulu que nos fils partent à Niamey, le voir et y manger sa bonne nourriture. Même s'ils ne seront pas reçus il faut qu'on dise qu'ils sont quand même partis à Niamey. Je te demande encore ce qu'on fera de ces enfants (1).

— Je leur ai répondu en ces termes. « Vous savez que vos enfants ont fait l'école. Ils ont appris beaucoup de choses nouvelles. Ils seront des pères de famille très intelligents. Ils savent lutter et prévoir les maladies. Ils savent lutter et protéger les cultures. Ça fait déjà une bonne chose. »

Que disent les enfants de leur côté ?

Un visiteur demande aux enfants ce qu'ils feront s'ils ne sont pas admis à l'entrée en 6e.

— Ceux qui ne sont pas admis vont venir rejoindre leur hilaire.
— Moi, j'aime continuer mes études pour m'instruire parce que même si j'ai eu la chance je deviendrai pompiste ou électricien.

— Moi, je veux continuer mes études parce que quand on continue les études, on s'instruit beaucoup. Au village il n'y a rien que la hilaire.

— Moi je veux m'instruire car j'aime connaître les langues.

— Moi je ferai un jardinier, je planterai des oignons, des arachides, je mettrai des engrais, je vendrai à la coopérative. Si j'ai gagné beaucoup d'argent je ferai un commerçant. Les hommes viendront chercher des marchandises comme l'insecticide et je leur expliquerai.

— Je ne veux pas rester dans mon village, car le travail de la hilaire est très dur. Je veux disparaître dans le monde pour travailler.

Ils ont entre 12 et 13 ans, ils sont encore à l'école, ils disent encore « Je veux, je ferai, je ne veux pas ». Le temps est ouvert devant eux et ils ne savent pas encore que l'école télévisée a un temps; après ils devront, seuls, affronter la demande familiale et la résoudre pour que leur statut social ne s'effondre pas, pour que la « honte » ne retombe ni sur eux ni sur leurs parents.

Le monde

Monde, monde tu es très grand
Tu es rond, les Américains m'ont dit que tu es 50 fois plus grand que la lune.
Oh ! monde, gentil monde
Sur le monde il y a beaucoup des pays
Que le monde est joli !
On peut bien respirer sur le monde on peut courir,
on saute, on danse, on joue
Sur le monde il y a des écoles il y a aussi des fleuves
L'on peut nager on peut pêcher il y a des pirogues et des bateaux.

Des questions (2)

- L'armée de l'O.N.U. fait donc la guerre elle aussi ?
- Si l'O.N.U. envoie ses soldats et si les autres sont plus forts qu'est-ce qui va se passer ?
- Il faut combien de pays pour faire l'O.N.U. ?
- Est-ce qu'une femme peut être présidente de l'O.N.U. ?
- Combien de soldats à l'O.N.U. ?
- S'il y a la famine dans un pays est-ce que les gens de l'O.N.U. envoient des cultivateurs pour aider à produire ?
- Qui a créé l'organisation des Nations-Unies ?
- Combien de pays ont fait la guerre et ont eu les soldats de l'O.N.U. pour les séparer ?
- Pourquoi ces pays ne sont pas arrivés à leur indépendance ?
- Est-ce que c'est parce que ces pays sont riches et alors les blancs veulent les garder ?
- Donc les blancs sont méchants avec ces autres pays ?
- Pourquoi la France n'a-t-elle pas donné l'indépendance à tous les pays de l'Afrique ?
- En Afrique il y a combien de pays qui n'ont pas leur indépendance ?
- Et dans le monde il y a combien de pays qui ont leur indépendance ?
- Est-ce que les pays non indépendants ont des présidents ?
- Comment ont fait les pays pour avoir leur indépendance ?
- Je me demande : si il y a une guerre entre 2 pays et s'il y en a qui n'ont pas raison, et si ces gens sont du même pays que les gens de l'O.N.U., comment feront les soldats de l'O.N.U. ? Ils ne tueront pas les gens de leur pays ?
- D'où vient l'argent qui est donné à l'O.N.U., est-ce que ce sont les pays qui cotisent ?
- Il n'y a donc pas de pays qui peuvent lutter contre les gens de l'O.N.U. ?
- Les pays qui ne sont pas membres des Nations-Unies est-ce que l'O.N.U. va les aider ?
- Pourquoi les pays pauvres, ne peuvent pas s'occuper eux-mêmes des problèmes de la santé ?
- On dit que les gens de l'O.N.U. donnent de la nourriture et des vêtements c'est donc que les parents n'ont pas d'argent ?
- Comment les Anglais et les Français ont divisé l'Afrique pour pouvoir s'installer ?

(1) Conversation d'un moniteur avec des parents qu'il a mise par écrit et envoyée à la station.

(2) Questions posées par les élèves après une émission sur l'O.N.U.