

**LA NÉCESSAIRE CONTEXTUALISATION DES TEXTES UTILISÉS POUR
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN AFRIQUE NOIRE FRANCOPHONE
Défense et illustration d'une méthode pragmatique**

Dominique J.M. Soulas de Russel¹
Université de Tübingen

La réflexion et l'action ici décrits s'inscrivent dans l'effort de « recentrage » mené par les enseignants se consacrant, au sens large, à la culture francophone dans les sociétés d'Afrique anciennement dépendantes de l'Empire colonial français et belge. La question fondamentale qu'ils se posent est ainsi formulable : comment parvenir, dans l'enseignement du français, à tenir mieux compte des cultures autochtones ? La coopération actuelle entre l'Europe et sa périphérie² est, sur bien des plans, marquée par la solidarité et l'échange. Dans le domaine culturel et pédagogique, elle comporte cependant l'effet pervers de renforcer le délaissement des propres ressources des États indépendants au profit d'une certaine focalisation sur la société dite « développée » de l'ancien colonisateur, centre quasi-sacralisé. Ceci se passe au détriment de la base et au niveau de la culture dite « populaire », à la différence des quelques productions reconnues, présentées et promues par les salons plus ou moins élitistes. Une direction - depuis longtemps défendue et étayée sur les plans théoriques - consiste aujourd'hui, pour les intéressés, à répertorier eux-mêmes les ressources culturelles propres, puis à les placer à la disposition des rédacteurs d'ouvrages ou/et des enseignants. Ainsi peut se constituer le substrat nécessaire à un enseignement du français davantage en accord avec l'univers social et culturel des apprenants. L'usage pédagogique de ce type de matériel au contenu original, directement utilisable sur les terrains combinés de la recherche et de l'enseignement est la condition fondamentale d'un véritable développement culturel original. Cet enrichissement, encouragé par les autorités de l'Agence Internationale de la Francophonie, renforce l'interculturalité francophone. Son rayonnement ne peut qu'en profiter.

¹ Ancien enseignant-coopérant (1976-1997) en Algérie, au Tchad, en Centrafrique et au Niger. Conseiller du Ministre de l'éducation nationale du Tchad.

² Pour reprendre dans le présent contexte les catégories dialectiques employées par Immanuel pour expliquer et décrire les mécanismes économiques du « sous-développement ».

1. La pertinence des collectes ethnographiques de récits pour l'enseignement du français

Il ne s'agit en aucun cas ici de la saisine ethnologique de cultures autochtones, mais d'un simple recensement ethnographique (c'est-à-dire dépourvu de tout commentaire comme de jugement de valeur plus ou moins explicatif) exclusivement axé sur les récits populaires à des fins pédagogiques. C'est donc d'une collecte, de la constitution documentaire de corpus nationaux ou régionaux qu'il s'agit, de collections à constituer et à mettre à jour par les intéressés qui sont, à la fois, les professeurs formant les pédagogues, les étudiants et enseignants du Primaire et Secondaire et, pourquoi pas, les élèves eux-mêmes. Ce type d'enquêtes de terrain permet tout particulièrement aux futurs enseignants de français de prendre personnellement connaissance des milieux dans lesquels ils seront appelés à exercer leur métier et de se plonger dans les particularités culturelles et linguistiques de leurs (futurs) élèves et de leurs familles.

Comme il a été plus haut évoqué, l'enseignement du français reste, malgré tous les efforts accomplis depuis au moins trois décennies, majoritairement axé sur son « centre »³. C'est ainsi que le français continue à véhiculer, dans les textes et même dans les moyens de son apprentissage, des valeurs et des données qui concernent majoritairement le Nord de la Francophonie et qui ont principalement des origines soit religieuses, soit historiques spécifiques à cet espace. L'acquisition des méthodes, puis l'exercice ethnographique avec ses productions, permettent au pédagogue de compléter ces connaissances ou de leur en substituer d'autres. Elles lui fournissent les outils d'accéder au matériel informatif qui l'habilite à agir professionnellement d'une manière adaptée dans la région dite « périphérique » qui est la sienne.

2. Le risque du « divorce » en Afrique subsaharienne

Dans la région qui nous intéresse ici, les enseignants sont, à cause de la faiblesse de leurs moyens et en continuité avec la période coloniale, fortement dépendants de l'extérieur (manuels, méthodes, matériel). Leurs médias pédagogiques véhiculent des informations d'essence étrangère, qui lient artificiellement l'enseignement du français à la transmission d'une culture qui ne tient qu'accèssoirement de celle des États devenus indépendants. Cela vaut aussi bien au niveau de l'enseignement primaire, que du secondaire ou du supérieur. D'un autre côté, certaines tensions, voire des ressentiments grèvent les rapports de leurs populations, pour des raisons politiques et économiques, avec l'ancienne métropole. Le but à atteindre par une action émancipatrice dont profiterait l'enseignement du français lui-même serait la

³ Caractéristique beaucoup plus marquée, pour les raisons historiques du centralisme (cf. D. Soulas de Russel, « L'origine du modèle typiquement francophone de l'Etat unitaire centralisé » in *Carnet austral, Australian Society for french Studies*, N° 24, 2006, p. 5 ss), que dans les pays anglophones.

diminution, sinon l'élimination des risques dramatiques de cassure entre culture propre et cette langue qui n'est que partiellement extranationale. Ce hiatus potentiel n'est dû qu'à l'inadaptation partielle des vecteurs conceptuels qu'elle utilise. Mais ce dilemme n'a rien d'inéluctable ; la clef pour en sortir est à trouver dans la collecte, puis dans l'utilisation des ressources culturelles propres, qui donne les moyens de choisir entre données exogènes et données endogènes utilisables dans la pédagogie du français. On peut ici ajouter que cette même démarche permet aussi de tempérer le caractère centralisateur des moyens de formation et de formation qui marque, en eux-mêmes, la quasi-totalité des Etats africains indépendants d'Afrique Noire. Ceux-ci ont hérité de la tendance à privilégier la culture politiquement ou ethniquement dominante (souvent représentée par celle de la capitale) au détriment des autres.

Si ces principes de renforcement des moyens de la contextualisation de fond sont clairs et - au moins pour partie - connus, les modes d'action qu'ils impliquent concrètement le sont beaucoup moins. C'est dans le dessein d'élaborer ceux-ci en travaillant à un modèle pédagogique aisément utilisable que fut conçu et mené le « modèle de Niamey », destiné à servir dans l'espace francophone subsaharien, à compter de 1996. Pourquoi Niamey fut-il choisi ? D'une part, parce que la République du Niger est un Etat sahélien très représentatif des pays francophones d'Afrique Noire (cinq langues nationales, importance particulièrement élevée des cultures locales, extrême faiblesse du taux de scolarisation). D'autre part, la recherche pouvait y être épaulée par l'un des plus grands spécialistes de l'ethnographie mise à la portée du public, Jean Rouch alors en résidence dans son Institut de Niamey. Les résultats de cette expérience qui a fait ses preuves, stabilisés et pratiqués depuis une demi-douzaine d'années, peuvent être présentés ci-dessous.

3. La méthode d'initiation à la quête de récits pédagogiquement utilisables

Mise au point avec l'appui de pédagogues expérimentés, elle tient compte, d'une part, de la faiblesse des connaissances des groupes-cible en matière d'enquêtes ethnographiques ainsi que, de l'autre, de la faculté d'apprentissage et de la souplesse intellectuelle qui est propre aux étudiantes et étudiants ainsi qu'aux enseignants. La méthode simple est constituée de deux phases successives.

3.1. Phase théorique

Elle est mise en œuvre dans les structures de formations (professionnelles⁴ ou universitaires) des maîtres sous la forme d'un cours interactif d'initiation. Elle s'adresse tant aux enseignants en formation qu'à ceux qui sont déjà en poste, dans le cadre de

⁴ On parlera, pour les décrire ci-après, d'« I. U. F. M. » (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), terme moderne et générique qui recouvre ici toutes les structures du type de la classique *Ecole Normale d'Instituteurs/d'Institutrices* et dont les dénominations varient, presque à l'infini, d'Etats à Etats et de périodes à périodes depuis une trentaine d'années en Afrique francophone.

programmes de formation continue. L'idéal pédagogique est que le nombre des participants par groupe d'apprenants soit, au maximum, de cinquante et que la durée de l'enseignement, à raison de deux heures hebdomadaires, varie entre un et un mois et demi.⁵ La nature du modèle de cette formation rapide, à la fois initiatique et explicatif, est supradisciplinaire pour drainer le maximum d'intéressés (étudiants) et rassembler le plus d'acteurs possible (enseignants-chercheurs).

Pendant la phase théorique, il convient de ne pas perdre de vue la faiblesse, voire l'absence des connaissances de l'auditoire moyen en matière ethnographique et, ensuite, de rester conscient de ce que cette formation modulaire ne joue qu'un rôle auxiliaire dans les curricula des personnes concernées. Le modèle d'initiation, en accord avec ces deux paramètres essentiels, présente les bases et règles de l'ethnographie. Celles-ci, fort nombreuses, sont, pour ce faire, ramassées en quelques groupes logiques qui peuvent être présentés sous l'intitulé « principes de l'ethnographie ». Le formateur veille, en les exposant, à apporter une attention particulière à la clarté des explications, qui se distancient pour cela sciemment des termes habituellement usités en ce domaine. Pour commencer, il souligne que l'intérêt d'un récit réside en sa représentativité culturelle et évoque bien sûr les perspectives que cela ouvre sur le plan pédagogique. Il insiste donc sur le fait que tout narrateur reproduit de manière directe ou indirecte les notions et les valeurs qui sont en vigueur dans sa communauté. Il est un médian; c'est son groupe qui s'exprime à travers lui. Les concepts véhiculés dans les récits sont ainsi les reflets ou l'illustration de l'évolution du milieu, de sa mentalité, de ses croyances, de ses goûts, de sa situation sociale, économique et politique. Le formateur poursuit en soulignant que, dans les cultures subsahariennes majoritairement orales qui font l'objet des collectes, l'activité de la collecte ethnographique de récits populaires est à réaliser en prenant certaines précautions. Les récits connaissent en effet, lors de l'intervention de celui qui les collecte, un moment décisif de leur histoire: ils passent de leur (actuelle) précarité orale à leur fixation par enregistrement sonore ou par l'écriture. Ce changement grave de leur forme originelle ne doit pas entraîner celui de leur fond. Pour éviter ce dérapage latent, il est indispensable de bien exposer à l'auditoire que la collecte doit se soumettre à trois contraintes :

- la première peut être décrite comme le respect du principe dit « des guillemets », c'est-à-dire de la citation littérale et *in extenso*. L'enquêteur doit ainsi noter mot pour mot ce que le narrateur lui confie; l'emploi d'un enregistreur (autorisation/explication préalable) étant recommandé chaque fois que celui-ci est accepté et ne joue pas de rôle distractif ;

⁵ L'unité de valeur au sein de laquelle le modèle fut initialement élaboré, instaurée au sein de la Faculté des Lettres de l'Université de Niamey, était expressément destinée aux futurs enseignants et chercheurs (en deuxième année de formation). Elle rassemblait dès ses débuts une soixantaine de participants.

- la seconde consiste à la mise en œuvre des conditions d'une narration libre, ouverte et exhaustive. Le cadre de l'audition doit être, sinon familier, du moins agréable au narrateur. Le collecteur du récit n'a pas à intervenir, afin de permettre au narrateur de suivre le fil de ses idées et l'enchaînement de ses données selon sa propre logique. Cette règle de non-intervention s'applique sans aucune exception, même quand un terme, une notion, voire un passage n'est pas compréhensible. L'enquêteur ne peut guère s'autoriser, à condition que cela soit sans excès, que de petits hochements de tête, des sourires d'acquiescement ou d'encouragement pour resituer l'interview dans la relation naturelle qui s'instaure habituellement entre un conteur et son auditeur attentif. Le temps de poser des questions pour éclairer d'éventuels points obscurs de la narration ne vient qu'au terme de celle-ci. Le « principe des guillemets » est également appliqué aux réponses alors données, qu'il est possible d'insérer dans la version finale du récit. Il en va de même pour les ajouts ou les retours en arrière effectués par le narrateur lui-même. À ses pauses doivent exactement correspondre, dans sa transcription finale, ponctuation et alinéas ;

- Enfin, les références exactes du récit, qui le situent avec précision, sont indispensables pour garantir la fiabilité de son exploitation ultérieure. Ces véritables « fiches d'identité » du relevé comportent les données suivantes: nom, prénom, sexe, âge, profession et/ou titre, origine, culture du narrateur et de la personne dont le collecteur (son nom est aussi à indiquer) tient éventuellement le récit, méthode du relevé (magnétophone, vidéo, notes) avec sa date exacte, ainsi que toute indication utile à la compréhension du récit ou concernant certaines de ses dimensions comme les circonstances du relevé.

Après ces explications fondamentales, le formateur termine en expliquant que l'enquêteur ne doit pas se focaliser sur une idée préconçue de son investigation, mais conserver dans sa démarche un abord thématique large et ouvert. En effet, on ne sait jamais, par avance, quels liens existent, entre divers domaines, dans la logique de l'interviewé. Le futur enquêteur doit aussi veiller à bien choisir ses informateurs et soigner la qualité de son rapport final, éventuellement agrémenté de documents (photographies, dessins, enregistrements etc.).

Le nombre volontairement restreint des principes ainsi présentés a pour effet de rassurer l'auditeur, littéralement mené en *terra incognita*, sur la taille raisonnable de la tâche à accomplir tout en lui donnant, dès son prime abord, une vision globale du projet pédagogique et de ses moyens. Il est motivé par la perspective de pouvoir désormais participer à leur constitution. L'enseignement de cette partie théorique ne pose, en règle générale, aucun problème particulier. Les séances incluent les indispensables commentaires et les discussions avec l'auditoire, qui le préparent (exemples empiriques, anecdotes) à la phase suivante.

3.2. Phase de la première application (travaux pratiques)

Celle-ci consiste, pour les étudiants ainsi parvenus au terme de leur initiation théorique, à choisir puis à traiter un ou deux sujets concrets (dans ce dernier cas de

figure, il est judicieux de proposer un thème principal et une enquête secondaire, à prendre dans deux catégories distinctes pour garantir la largeur de leur première expérience de terrain)⁶.

Les étudiants peuvent choisir leurs thèmes selon leur gré et les formuler à leur guise, dans le cadre choisi, non sans avoir auparavant profité des conseils et recommandations de l'enseignant responsable du module formateur.⁷ D'expérience, la prime réaction des étudiants est dominée par la réticence. Plusieurs auditeurs, placé au pied du mur de la mise en pratique des concepts théoriques qu'ils viennent d'acquérir, invoquent alors divers prétextes, comme les difficultés des prises de contact ou des déplacements, l'épreuve que représente un exercice pratique dans la chaleur, la poussière ou le sable et la confrontation incertaine avec des interlocuteurs extra-universitaires plus ou moins méfiants, compréhensibles et ouverts... Mais ce passage obligé est surmontable par l'utilisation d'arguments et de démonstrations, notamment au moyen de témoignages et d'exemples (voir plus bas). Une possibilité plus rapide, mais moins libérale, pour réduire cette phase de réticence chez les enseignants en formation est d'organiser leurs études de manière à rendre l'évasion impossible (obtention, rendue nécessaire dans le curriculum, d'un certificat). Quoi qu'il en soit, les participants se mettent ensuite, les uns après (ou avec, le travail en groupe étant recommandable pour les plus grandes enquêtes) les autres, en devoir de se lancer dans les contextes socioculturels les plus variés. L'université sort ainsi de l'université, ce qui a - ceci dit au passage - dans l'opinion, qui n'en est guère coutumière au Sud, plusieurs retombées positives.

Leurs enquêtes terminées (dans un laps d'une à deux semaines, en fonction des difficultés, des distances et des facilités subjectives à mener les recherches), les participants présentent à tour de rôle leurs résultats oralement devant leurs camarades, dirigeant les discussions qui s'en suivent. Les présentations orales permettent de préciser

⁶ À titre d'exemple, à Niamey, ils pouvaient élire leur domaine d'investigation dans les huit domaines suivants :

- 1) l'intégration des migrants dans la société civile ;
- 2) les modèles de la prise de décision familiale concernant le(s) mariage(s) et l'adoption dans les cultures traditionnelles du Niger (étant bien entendu que les étudiants étrangers pouvaient remplacer « Niger » par leur propre pays ou un autre les intéressant) ;
- 3) l'acceptation et l'application des lois modernes régissant la Chefferie de la part des chefs traditionnels ;
- 4) les concepts et les pratiques de la médecine traditionnelle au Niger ;
- 5) les modes de production de biens en matière d'économie domestique (alimentation, construction, poterie, menuiserie, tissage, agriculture et élevage) ;
- 6) la collecte de contes et de légendes avec leurs contextes socioculturels ;
- 7) le magico-religieux des Zarmas (thème cher à J. Rouch, conseillant l'expérience) ;
- 8) le traitement traditionnel des actes préjudiciables.

⁷ Qui peut être tout pédagogue disposant d'une expérience personnelle en matière d'observation sociale.

et de concrétiser de manière exemplaire plusieurs aspects de la phase théorique, ainsi que de trouver en commun des solutions aux problèmes faisant encore buter certaines enquêtes. Pour terminer, les participants remettent sous délai un rapport écrit épais d'une vingtaine de pages en moyenne. Ceux-ci sont archivés, éventuellement photocopiés, dans les I.U.F.M., bibliothèques universitaires et autres instituts intéressés, de manière à permettre leur utilisation ultérieure. Les rapports peuvent bien sûr être édités en manuels⁸, distinguant au besoin entre plusieurs niveaux de complexité en vue de leur exploitation scolaire.

3.3. Résultats de l'initiation théorique et pratique

Habiletés à la recherche et à la quête de récits sur les thèmes socio-culturels les plus divers, les participants sont désormais armés d'une première expérience. Ils ont acquis le « réflexe de la collecte » et connaissent les méthodes à appliquer pour garantir la qualité de leurs enquêtes. Mais ils ont fait plus que découvrir et expérimenter l'investigation fondée et systématique de cultures vécues :

- ils ont été intensément confrontés à l'usage du français en interaction avec des langues régionales ou locales (qui ne sont pas forcément les leurs), ainsi qu'aux gymnastiques sociolinguistiques de la mise en forme pédagogique avec toutes les adaptations de fond qu'elle impose ;

- leur effort aboutit à un résultat concret, à un document précis et en font les acteurs collectifs – expérience gratifiante – de la constitution de corpus informatifs susceptibles d'être ultérieurement utilisés ;

- ils sont partie prenante de l'effet potentiel dit de « boule de neige ».

L'introduction de la matière ethnographique incite bien sûr étudiants et enseignants, habilités à ce type de recherches, à effectuer plus tard d'autres relevés. Ce type de travaux participe directement au grand mouvement de recensement ethnographique du Sud par le Sud. Les enseignants intègrent leurs connaissances, acquises par eux-mêmes, des groupe-cibles dans les matières et les structures de leur enseignement scolaire. Les activités de récolte ainsi lancées contribuent à fournir et à étoffer la matière servant de base aux si nécessaires réflexions sur la culture du pays, trop longtemps négligées depuis les indépendances. C'est un rare exemple de réalisation postcoloniale à coût insignifiant et au résultat probant.

Ces résultats correspondent aux attentes exposées en introduction. En conséquence de ses succès, le premier modèle de formation/application fut reconduit⁹,

⁸ Ce qui fut le cas dès la « première vague » de l'expérience de Niamey : « L'œil et la plume », GTZ-INDRAP, Eschborn-Niamey 1996, 95 p. Ce support pédagogique combinant théorie et exemples pratiques a été réalisé avec l'appui de la coopération allemande, qui le fit éditer. Il sert aujourd'hui, complété et adapté, à la fois de vademecum et d'ouvrage de référence.

⁹ Pour commencer, bien, sûr, dans le cadre de la formation des enseignants au Niger. Mais d'autres Facultés - ainsi que l'Institut Culturel Franco-Nigérien - demandèrent à recevoir « l'œil et

puis repris hors de son premier champ de mise au point. Il connaît aujourd'hui une constante extension géographique.

4. Exemples de textes récoltés et pédagogiquement utilisables

Afin de donner une idée concrète des relevés réalisables dans le cadre de la phase d'application ci-dessus décrite, un choix représentatif de trois relevés caractéristiques est présenté ci-après, qui sont pleinement susceptibles de nourrir l'enseignement du français et de sa culture. Les récits concernés sont bien sûr véhiculés en français, c'est-à-dire qu'ils ont cette langue pour vecteur, soit dès leur origine, soit à compter d'un stade antérieur à leur tradition constatée.¹⁰ Les exemples présentés le sont dans leur forme « brute » pour donner une idée exacte de l'état des corpus lors de leur collecte. On pourra ainsi constater que les niveaux de langue sont très variés. Les trois textes exemplaires sont d'origine nigérienne et, jouant depuis le rôle de « classiques référentiels », datent de l'époque du lancement du programme (1994-1997). Ils sont ici classés en fonction des niveaux (primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle) de leur utilisation pédagogique.

4.1. Un récit de mémoire collective

Ils sont la reprise narrative d'événements qui constituent l'Histoire ou concernent le vécu d'un groupe tout entier, liant ses membres et ses sous-ensembles en renforçant leur conscience d'appartenir à une communauté ethno-culturelle de destin. Aux éléments réalistes de ce bien commun se mêlent souvent des aspects mythiques ou mystiques. L'exemple présenté traite de la mémoire collective par excellence, celle qui concerne l'installation du groupe.¹¹

la plume ». Même l'École Nationale d'Administration en commanda une série pour la mettre à la disposition de ses étudiants, désormais formés en la matière. Les futurs administrateurs sont par là rendus aptes à mieux servir (pratiques de décentralisation et fréquentes mutations), à se mouvoir de manière idoine dans les milieux culturels qui leur sont peu connus. Le financement des rééditions ainsi que la distribution des fascicules fut pris en charge par le projet-phare « Conseiller auprès du Premier Ministre », qui y voyait une promotion de la décentralisation et de la démocratisation.

¹⁰ Les collecteurs constatent aujourd'hui que le français est considérablement plus usité, en Afrique francophone, que les statistiques internationales ont longtemps voulu le laisser paraître. Son usage est même en rapide extension, nonobstant les programmes contraires des aides de certains États non-francophones de promotion des langues locales et de l'anglais.

¹¹ Pour restituer l'intérêt, l'état d'esprit et les conditions de cet exercice particulier de terrain, citons ici des étudiants-enquêteurs effectuant leurs premiers travaux pratiques d'apprentis-ethnographes auprès de Chefs traditionnels:

"Dépositaires de la tradition, les chefs incarnent encore la culture et la sagesse africaines. Du fait de l'important rôle qu'ils jouent dans la société, ils ont souvent été approchés par le Colonisateur pour servir d'auxiliaires, puis par les dirigeants africains, qui les consultent ou les utilisent pour

Exemple (utilisable en classe primaire) : L'origine du village de Kollo¹², selon son chef Harnosand Mayaki¹³.

« L'emplacement que la ville de Kollo occupe actuellement était une immense forêt, habitée par des animaux et des génies. Un cours d'eau dérivant du fleuve Niger la parcourait. C'était un milieu craintif, que personne ne se hasardait à traverser. A dix kilomètres de cet endroit, se trouvait un village appelé N'Dounga, dont la population cultivait le riz au long du fleuve.

Mais, avec la pénétration coloniale, une modification apparut dans le mode de vie des villageois: ils ont très vite été contraints au travail forcé. Les Colons leur imposèrent de défricher l'impénétrable forêt, ainsi que de construire une sorte de pont au niveau du cours d'eau, une eau aussi difficile à traverser à cause de l'existence des crocodiles et des génies. Il n'y avait pas le choix, et la forêt fut défrichée puis mise à feu, un incendie qui a brûlé six mois durant. Ce qui a écarté le danger en éloignant les animaux sauvages; de même, la construction du pont facilita la communication entre les

asseoir leur pouvoir, pour remporter les élections. En refusant de se confiner dans un tel rôle, certains d'entre eux ont été vite écartés par les pouvoirs en place, voire tracassés malgré l'ouverture démocratique des nos Etats; l'exemple du Sultan de Bamagaram au Niger en est très illustratif." (*Zaneidou Konkoni*, mai 1995);

"J'ai réalisé mes deux enquêtes sans rencontrer de difficulté majeure. Les chefs m'ont accueilli avec enthousiasme et se montraient heureux de voir un étranger venir les questionner" (*Hamadi Moustadrane - Comorien -, visites aux chefs Aboubacar Amadou et Abdoullrahmane Bandwala, des villages de Gorou Kirey et de Namaro*, mai 1995);

"Il faut noter que cette enquête n'a pas été facile...Enfin, j'ai trouvé un chef renfermé sur lui-même, qui parlait avec réserve. Bref, il m'a considéré comme un espion." (*Moussa Sayo, visite au chef Boucary Yuo, 67 ans, du village foulbé de Kobagué*, avril 1995);

"D'une manière générale, tout au long de nos deux enquêtes, nous avons été bien reçus. Nous avons en plus remarqué que les chefs traditionnels sont des citoyens qui veulent qu'on s'intéresse à eux en vue d'une revalorisation de cette structure, qui est en crise depuis l'époque coloniale jusqu'à la période démocratique actuelle, d'après ce qu'ils nous ont confié." (*Hassane Gandah-Nadi, visite aux chefs Nouhou Hima et Ali Djibo, des villages de Liboré-Zarma et de l'Aéroport*, 22 avril 1995).

¹² à 25 km de la capitale du Niger.

¹³ 72 ans, de culture Zarma, propos recueillis en mai 1996 par M. Lavan Maman Makila qui, en accord avec le principe de l'indication des circonstances des relevés, nota : « Quand je suis arrivé dans le village, il était environ 19 heures passées de 15 minutes, juste l'heure de la prière de Haghaib. Logiquement, dès que je me suis présenté, on s'est emparé d'une bouilloire pour ablutions. Peu importe si nous le faisons chez nous ou non: la situation est telle qu'il faut jouer le respect de la population et, partant, de son chef. C'est donc seulement après cette prière que le chef m'accorda audience. Cela eut lieu à la mosquée même. Le chef tira de son côté deux nattes et m'invita à m'asseoir. C'est à ce moment seulement qu'il me demanda l'objet de ma visite. Je le lui ai exposé très brièvement. Alors, très à l'aise, il se coucha sur l'épaule, sur une des nattes, comme pour dire: je vous attends. »

deux rives du cours d'eau. C'est ainsi que les gens ont quitté N'Dounga en partie pour s'installer là où se trouve l'arrondissement de Kollo.

À leur installation, le village s'appelait Kouara Tégui, qui veut dire « nouveau village ». L'administration coloniale distribua des parcelles de culture à chaque habitant, et chacun s'occupait d'une colonne au moment du travail. Progressivement, le mot « Colonne » a remplacé celui de « parcelle », et chaque villageois parlait de sa *colo* de terre. Cela amusa les Colons, qui finalement changèrent le nom de Kouara Tégui en Kollo, qui dérive donc du mot *colonne* ! »

Ce texte est, par sa nature variée (activités agricoles, histoire locale et nationale, termes français et autochtones, sérieux et humour), susceptible d'être utilisé dans le cadre de l'enseignement dans les dernières classes primaires. Ses allusions magiques et la mise en scène d'animaux parlent particulièrement à l'enfant et permettent au maître de nombreux commentaires discursifs pouvant déboucher sur diverses découvertes conceptuelles. Il introduit également le jeune élève à une forme réaliste de conscience civique.

4.2. Une épopée familiale

L'épopée familiale est constituée de la somme des récits qui illustrent l'Histoire d'une lignée. Ces descriptions de hauts faits accomplis par des ancêtres, réels ou légendaires, flattent la fierté d'une descendance, renforcent – et souvent même établissent – la position sociale de celle-ci. Une caractéristique courante des récits familiaux subsahariens est qu'ils sont connus à l'extérieur des familles directement concernées. Ces récits s'enrichissent de détails (inflation) qui les « enluminent » et tendent souvent à relier, au moyen de traces probantes, le passé au présent. Les griots transmettent certaines épopées qu'ils chantent à de nombreuses et lucratives occasions, ce qui peut aller jusqu'au harcèlement des héritiers des héros légendaires. Les récits, mythiques ou non, des ancêtres communs à une population entière sont pour cela proches des épopées familiales, dont ils sont l'extension élargie.

Exemple (utilisable en premier cycle du secondaire en milieu islamisé) : Le marabout et le roi, Niger.¹⁴

« C'est une histoire, connue même au-delà de ma région, qui touche mon arrière-grand-père. Elle s'est passée dans le dernier tiers du XIXe siècle. C'est ma grand-mère Yaya Zoulaï qui nous l'a racontée vers 1972 alors que j'avais six ans. Éleveuse, elle vendait du lait en gros et nous, ses petits-enfants, l'aidions en agitant pendant plus d'une heure les gourga, ces grandes calebasses-bouteilles, coincées entre nos petites jambes, dans lesquelles nous barattions le beurre. Mais ses histoires, et particulièrement celle-là, agrémentaient si bien ce travail que nous en oubliions la monotonie.

¹⁴ Narrateur: M. Mahamadou Nanzir, juriste, né en 1966 à Tessaoua, culture haoussa. Récit tenu de sa grand-mère Yaya Zoulaï, née vers 1890 et décédée en 1974 à Tessaoua.. Relevé du 6 juin 1996.

À Tessaoua, Malam (on attribue ce nom aux sages religieux) Mahaboubou était un marabout très pieux, considéré comme un saint. Il était respecté – on l'appelait Wali – dans toute la contrée et les gens affluaient chez lui pour lui apporter des offrandes en lui demandant sa bénédiction. Le roi de Tessaoua était alors peu islamisé. Soucieux de son autorité sur ses sujets, il prit ombrage du grand rayonnement du Malam. Il était jaloux de voir tous ceux qui venaient lui rendre hommage, lui faire allégeance. Le roi convoqua alors le Wali à sa cour. Il lui fit comprendre qu'il ne l'appréciait pas, terminant son discours en lui ordonnant:

« Quitte mon sol ! »

Le Malam ne le contredit pas. « – D'accord », dit-il, déroulant son tapis de prière en fine peau de mouton. Il s'assit dessus en silence, se concentra et, peu après se mit lentement à l'éviter en lui disant dans un sourire sage:

« Reprends donc ton sol, pour que je puisse m'asseoir sur celui d'Allah ! »

Le roi prit grand peur. En tremblant, il demanda pardon et, le reconnaissant comme homme de Dieu, rendit hommage au Malam. Cet événement fit grand bruit dans toute la région. Tout rentra dans l'ordre et le Malam Mahaboubou resta à Tessaoua même après sa mort. Aujourd'hui, de nombreux pèlerins viennent sur sa tombe et tous connaissent son histoire »¹⁵.

Ce texte, proche de la catégorie des contes, est particulièrement fécond en applications pédagogiques. Sous sa forme familière, il est notamment en mesure d'interpeller les élèves du premier cycle du secondaire, qui mènent, en Afrique francophone islamisée, une première réflexion sur leur identité religieuse et sur les relations à entretenir ou non avec leur culture magique. Ce type de narration, avec sa nette notation régionale, a en outre un caractère fortement identitaire. Permettre à des élèves déplacés de le connaître facilite leur intégration au milieu qui les accueille. En Afrique Noire, cet aspect est de grande importance à notre époque marquée par les flux migratoires massifs dus à l'évolution climatique et à la précarité politique.

4.3. Un récit de vécu

Le récit de vécu retrace un événement auquel le narrateur n'a pas activement participé, mais dont il ne fut que le témoin, le spectateur plus ou moins privilégié et qui l'a marqué par son caractère spectaculaire ou intense.

*Exemple (utilisable en second cycle du secondaire) : J'ai tué le voleur, Niger*¹⁶.

¹⁵ « Un jour à Niamey, un vieux marchand de nattes et de chaussures de Tessaoua me proposa sa marchandise à des prix que je trouvais exagérés. Il m'avait pris pour un riche étranger et me dit que je ne connaissais pas Tessaoua et la qualité de ses produits. Je lui répondis que j'en étais natif, ce qu'il ne voulut pas croire. Alors je lui dis mon nom et cette ascendance. Il dit: « Alors là, tu es plus de Tessaoua que moi ! » et s'excusa. »

¹⁶ Narrateur : M. Boubakar Amadou, gardien de nuit à Kouara Kano (Niamey), né en 1967 à Téra, région de culture foulbé. Relevé du 29 mars 2001. M. Boubakar Amadou fait ses prières, est un bon père de trois enfants, mari dévoué de deux épouses et aide les pauvres. Le jour même, il

« La première fois¹⁷, si on trouvait le voleur, on ne le tuait pas, on l'amène [à la] police et il dit non et dans même pas un mois, tu vois le voleur [se] promener. On voit que ça, ça ne marche pas. On voit que le voleur vole encore.

La deuxième fois¹⁸, que le voleur a trouvé le gardien dormir, il tue d'abord avant de passer. On voit ça beaucoup. On est [=fait] partie d'un syndicat de travail. Maintenant on a dit, si les voleurs arrivent à nous tuer, nous aussi, et on les mène pas aux policiers. On a pris les petites pièces¹⁹, on a mis²⁰ le président des gardiens avec son secrétaire, chaque membre paye 200 F pour son salaire. Si le voleur rentre on souffle [dans le sifflet], tous les gardiens viennent et on le tue et on l'amène au poubelle. Le matin, un policier voit que le cadavre est comme ça et ils viennent le ramasser, le cadavre. S'ils demandent aux voisins, ils disent : c'est le gardien qui l'a tué. Mais on peut pas savoir c'est qui parce que nous, on est cinquante personnes, comme ça.

Un jour, un policier a attrapé un gardien, nous on a fait la marche pour nous sur le premier ministre, chacun son couteau, chacun son bâton, criant comme des élèves : on n'est pas d'accord!

C'est comme ça jusqu'à aujourd'hui: si on trouve, on le tue, sauf si les parents sont à côté, ça arrange les choses parce qu'on respecte son parent pour tuer. Nous, on cogne bien et on s'en fout.

C'était en août 93. Un type est venu vers cinq heures du matin. Le gardien est dans la maison et avait garé sa mobylette à côté de la porte, dehors. Le type a poussé la moto, mais elle n'a pas démarré. Un gardien d'à côté l'a vu. Il souffle avec le soufflet. Le type a laissé la moto tomber et a couru. Il avait un coupe-coupe dans sa main. Tous les gardiens soufflèrent en courant après lui. Sur la grande route, on l'a encerclé. Il nous menaçait avec son coupe-coupe : Si quelqu'un vient, il va couper sa tête. Nous on a dit d'accord. Chacun a pris son bâton, son coupe-coupe et sa lampe torche et on l'éclaire dans les yeux pour qu'il voie pas bien. Après, quelqu'un fait doucement, doucement, pour qu'il ne voie pas et a sauté dessus, l'a fait tomber. Tout le monde cogne avec le bâton. J'ai cogné trois fois, parce qu'il y avait beaucoup de monde fâché, parce qu'il avait dit qu'il allait couper les têtes. Il est cadavéré, on l'a laissé sur le trottoir, comme la poubelle est loin.

Un autre jour, en mai 93. On est là, on entend des coups de soufflet. Trois voleurs ont sauté dans la maison de quelqu'un, ils ont voulu forcer la porte. Les gens se

parcourt sept kilomètres, sous le soleil de midi, pour acheminer un médicament à un enfant touareg malade.

¹⁷ = autrefois.

¹⁸ = plus tard, de nos jours.

¹⁹ = on s'est rassemblé dans des locaux.

²⁰ = élu.

sont réveillés. C'est toujours vers 4h/5h, quand les gens dorment bien. On est parti. Les voleurs avait coupé un gardien en partant, avec le coupe-coupe. On l'a amené en taxi à l'hôpital. On a couru. Ils ont sauté dans les carrés vides²¹, un est rentré dans une case de Touaregs qui s'étaient installés là. Il menace un Touareg de ne pas parler avec le coupe-coupe. On a encerclé le mur du carré vide et soufflé. On est monté sur une maison à côté. Une maison d'Annassara²² qui a autorisé et il est sorti, avec son bâton — il ne voulait pas que le voleur vienne taper et il a rien dans sa main — pour voir. On a lancé des cailloux sur les deux autres. Un gardien avait vu en descendant dans le carré. On est parti chercher un policier qui garde le consulat du Tchad. Il a tiré en l'air une fois pour leur faire peur, mais ils ne sont pas sortis. Ils ont ressauté dans un autre carré et un a fui, on l'a pas vu. On a trouvé les deux autres et on est rentré. On l'a cogné mais le problème est que le coupe-coupe ne rentre pas. Même si t'as cogné, c'est zéro: il était grigrisé. Les flèches même ne rentraient que dans les jeans, pas dans la peau. On a cogné sur la tête avec un gros caillou, qui est rentré. Ça ça marche bien, même si on a grigri; ça marche que pour le fer. Pas avec le bois et ça rentre bien avec le caillou. Je n'ai tapé qu'une ou deux fois, car il y avait plein de monde et on a peur que quelqu'un vous cogne. Il est mort et on l'a mis la tête en bas, les pieds en l'air dans un grillage protecteur de tronc d'arbre. L'autre, on l'a pas tué parce que le policier a dit : « comme nous sommes là, il faut pas qu'on ait des problèmes » et il l'a pris et mené chez eux au commissariat. Les policiers ont dit: les gardiens sont des salauds, parce qu'ils ont mis le voleur dans le grillage ça sort pas vite et c'est fatigant. Nous, on était venu pour les regarder. Ils savaient pas c'est qui.

Une autre nuit, j'ai cogné un type qui avait volé un sac avec des habits et du savon. Mais il était déjà mort, je pensais qu'il n'était pas cadavéré. Tous les gens doivent cogner un peu, quand ils arrivent, pour se faire plaisir. Si tu n'as pas cogné un peu, tu ne seras pas content, tu auras couru pour rien. Tant qu'il est debout, beaucoup ont peur, mais quand il tombe, c'est ceux qui avaient le plus peur qui cognent le plus. Tout le monde a du courage.

Une autre fois, en janvier, un voleur a voulu forcer la porte de la maison d'un Arabe. Mais le gardien a soufflé. Le type n'a pas vu la piscine, il est tombé dedans. Il était un peu mort. On l'a sorti, on enlève son couteau, on l'a giflé: on a pris le tuyau (*d'arrosage*), on l'a lavé, bien arrosé. Il tremblait parce qu'il faisait très froid. Comme on connaissait son parent, un gardien, on l'a pas tué pour la première fois. L'Arabe a téléphoné au police qui l'a amené dans le coffre de derrière d'une Renault 25, à moitié cadavéré car les gens qui passaient et ne connaissaient pas son parent le cognaient. J'ai

²¹ = concessions non construites « en dur ».

²² = d'un Blanc (terme qui vient originellement de « Nazaréen », Chrétien).

pas cogné car sa maman et son frère étaient là et j'ai un peu honte, mais c'est moi qui ai pris le tuyau pour me faire plaisir : si je le cogne pas, au moins je l'arrose.

Depuis ce temps là, on a moins de voleurs. Sinon, ça va pas du tout. »

Ce récit, aux aspects crus et extrêmes, n'est pas à mettre entre toutes les mains. Il est toutefois utile de signaler que son aspect dramatique sera ressenti avec moins d'intensité par l'élève africain, pour des raisons culturelles et à cause de sa confrontation régulière avec des événements brutaux, que par le lecteur européen. L'élève appréciera l'aspect actif et imagé de la narration, qui ne peut laisser indifférent. Sur le plan formel, il pourra mesurer ses propres progrès linguistiques en comparant le niveau qu'il a atteint au terme de sa scolarité avec celui du narrateur. Le pédagogue peut utiliser ce texte pour proposer des exercices de correction de forme mais aussi pour lancer, au niveau du deuxième cycle, des discussions en matière d'éthique et, plus particulièrement, des réflexions sur la violence en milieu urbain. Cette question est en effet d'une actualité croissante avec l'accélération des migrations rurales et la faiblesse des pouvoirs publics confrontés aux tensions qui en résultent. Le futur bachelier ne peut que prendre position par rapport à ce type de problématique, ce qui ouvre au pédagogue la rare possibilité de le faire réfléchir sur les attitudes envisageables et de déboucher sur des considérations morales ou politiques sinon très difficiles à mettre en œuvre.

5. Conclusion : le (re)mariage de la culture autochtone et du français

La méthode décrite et illustrée aboutit à des résultats convaincants qui font qu'elle se répand dans les universités et I. U. F. M. d'Afrique Noire francophone. Des récits ainsi collectés y sont publiés, qui sont placés à la disposition des enseignants de français. Pour les sociétés des régions subsahariennes, l'identification et la reconnaissance des propres dimensions culturelles par cette activité et son utilisation pédagogique comportent un effet indubitablement valorisant. L'application de ses contenus permet de corriger l'effet de hiatus qui menace, sinon la culture propre, l'enseignement du français, langue d'origine extranationale. Ceci ne peut être rendu possible que grâce à l'intégration, dans son enseignement, des données et des réalités profondes des cultures qui l'on reçue.

Malheureusement, la situation actuelle et à venir n'est pas entièrement rose, car le mouvement connaît, après son départ rapide, un ralentissement depuis cinq ans. Le manque de moyens des établissements d'enseignement, des I. U. F. M et des universités sahéliennes, de plus en plus délaissés par les programmes d'aide au développement et les instabilités liées aux désordres politico-ethniques qui écartèlent plusieurs pays, sont autant de freins aux opérations enclenchées. Mais les activités de récoltage des récits populaires savent s'adapter (réduction des moyens mis en œuvre et des champs d'action principalement) à ces difficiles conditions d'exercice, et poursuivent leur précieux sauvetage en jouant leur rôle formateur.

En tout état de cause, ce mouvement d'origine pédagogique a d'ores et déjà participé à la prise de conscience des responsabilités culturelles chez les ressortissants de

l'espace subsaharien. Car, jusqu'à maintenant, force est de constater que la collecte des données culturelles du Sud avait été majoritairement menée par le Nord et ses représentants. Sans exclure les bonnes volontés parmi ces derniers, il est légitime d'élargir le cercle de celles et ceux qui s'attachent au collectage des récits à leurs premiers héritiers. C'est à la très vaste tâche (la matière à appréhender est gigantesque) d'une véritable « appropriation ethnopatrimoniale » postcoloniale que les universitaires et enseignants subsahariens peuvent désormais s'atteler et mettre efficacement au service de leur pédagogie adaptée de la langue française.