UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

ÉCOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE :
« ESPACES, CULTURES ET DÉVELOPPEMENT»

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Présenté et soutenu publiquement

Par

Adjihanou GBÉNOU

Discipline : Philosophie

SUJET

PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE DES CONTES EN REGIME D'ORALITE :

CAS DES OUÉMÈNOU DU BÉNIN

Sous la direction de :

M. Paulin HOUNSOUNON –TOLIN,
Maître de conférences des universités en philosophie, Université d'Abomey-Calavi

&

La codirection de M. Richard ÉTIENNE,
Professeur d'université émérite en sciences de l'éducation, Université de Montpellier III, Paul Valéry

Année académique : 2013-2014

Pédagogie et didactique de la philosophie des contes en régime d'oralité :
cas des Ouémènou du Bénin

DÉDICACE

Aux écoliers de demain : mes petits-fils et ceux qui naîtront pour que le chemin des apprentissages vous soit toujours doux, enthousiasmant et dénué de menace.

REMERCIEMENTS

- *Aux élèves, enseignants et communautés de Dangbo, Aguégués, Adjohoun et Bonou pour avoir accepté de participer à cette recherche, avec disponibilité et enthousiasme, et de nous avoir donné l'occasion unique de partager leurs expériences.*

- À **Messieurs Paulin Hounsounon-Tolin et Richard Étienne**, respectivement directeur et co-directeur de thèse : il nous faudrait être bien plus qu'un simple orateur prolixe pour exprimer l'insolvabilité de notre dette envers eux. Nous devons une fois encore l'aboutissement de cette recherche à leur bienveillance et à leur rigueur. Ils nous ont fait l'honneur de s'offrir entièrement à nous, nous permettant de les perturber à notre guise. Nous leur savons gré de nous avoir permis pareille licence.

- À **Monsieur Michel Tozzi**, très intéressé par notre recherche et qui nous a encouragé et même aidé à publier notre premier article dans la revue Diotime, n°55 (01/2013).

- Aux **Professeurs** de l'École Doctorale de l'UAC qui, de près ou de loin, nous ont épaulé afin qu'aboutisse cette recherche.

- **À Monsieur Xavier Roegiers**, notre grand ami des formations et interventions en manuels scolaires, évaluation des apprentissages des élèves, curricula et formations, passées et futures et qui nous a apporté son aide précieuse dès le démarrage de cette aventure.

- À **Monsieur Maurice Garnier** qui a témoigné bien plus que de l'intérêt pour cette recherche par un soutien chaleureux et constant : remarques et conseils pointus et toujours pertinents, nous souhaitons partager ces résultats avec lui.

- À **Dénise**, notre compagne, catalyseur permanent de notre investissement et qui nous a permis de mener à terme cette recherche en acceptant de supporter toutes les privations.

- À nos enfants, **Ghislaine et Edith** qui, chacune à sa manière, participent de cette production.

- À **Barthélémy Gbénou**, **David Houinsa, Dénis Mikodè, Étienne Oussou**, **Célestin Nèkpo, Sulpice Dossou, François Allangba, Innocent Méhinto, Bruno Houssou, François Labé, Félix Messan** ainsi qu'à tous nos **frères et sœurs dans la foi Alexandre Sékpon, Séraphin Bogninou, Mathias Gandonou, Magloire Somakpo,** pour leur contribution respective, leur disponibilité et leur gentillesse.

- À notre très cher ami et compagnon de fortunes et d'illusions et de questionnements dans les méandres de la formation à l'école doctorale **Zéphyrin Ahouandjinou** et tous les autres amis, pour nos soutiens réciproques.

RÉSUMÉ

La transmission des valeurs et des pratiques de l'éthique, d'une génération à l'autre, est une préoccupation partagée par toute communauté. Mais l'évaluation des résultats des acquis des élèves béninois en 2007 établit que le niveau de performance des apprenants est faible, faiblesse confirmée par d'autres études. Que révèlent ces résultats insuffisants des acquis des élèves en général et particulièrement en éducation sociale ? Comment convient-il de les analyser ? Que signifient-ils par rapport au mode d'apprentissage des élèves et, corrélativement par rapport au mode d'enseignement ? Nous avons vérifié dans notre problématique en quoi et comment une pédagogie et une didactique de la philosophie des contes en régime d'oralité (cas des *Ouémènou* du Bénin) influencent-elles la promotion de l'apprentissage des valeurs morales et citoyennes chez les élèves. Notre démarche vise l'exploitation du conte pour faciliter l'appropriation de l'éthique par les enfants.

Mots clefs : Conte, curriculum, démarche pédagogique, didactique, éducation civique, formation des enseignants, morale, pédagogie praxéologique, posture, valeurs philosophique et éducative.

ABSTRACT

Key words : Tale, curriculum, pedagogic strategy, didactics, civic education, training of teachers, morals, praxis pedagogy, posture, philosophical and educational values all.

The transfer of the values related to the practices of ethics from generation to generation is a shared concern in all communities. But the assessment of students' performance carried out in Benin in 2007 showed a very low level of achievement, level that had been documented in previous studies. What does this low level of achievement reveal in general, and in social studies in particular? What suitable analysis do we need to make it out ? What does it mean? Does it have any close link with the students' learning methods and the teaching methods used? In our study, we sought to determine what a pedagogy and a didactics on the philosophy of tales based on oral character in the context of *Ouemenou* in Benin as a case study could influence the learning of morals and citizenship values among the learners. Our approach seeks to use stories to assist the internalization of ethical values by children.

SOMMAIRE

DÉDICACE…… **3**

REMERCIEMENTS……. **4**

RÉSUMÉ……. **6**

ABSTRACT…… **6**

INTRODUCTION GÉNÉRALE…….. **11**

PREMIERE PARTIE : L'ÉDUCATION SOCIALE A L'ÉCOLE PRIMAIRE BENINOISE : UNE CONTRIBUTION DU CONTE A SON DÉVELOPPEMENT…… **20**

CHAPITRE 1er : LA PROBLÉMATIQUE…… **21**

Introduction…….. 21

1. Le contexte social et l'éducation…….. 24
2. Le contexte de mise en œuvre de l'éducation sociale et morale……. 40
3. Le problème, les questions et les objectifs de recherche……. 65

CHAPITRE 2ième : ÉTAT DE LA QUESTION……. 68

Introduction……. 68

2.1 Le conte dans la tradition écrite……... 68

2.2. Le conte dans la tradition orale…… 90

Conclusion……. . …….. 122

CHAPITRE 3ième : DÉFINITIONS ET INTERETS DU CONTE…… 123

Introduction…… 123

3.1. Conception du conte dans la tradition africaine……. 123

3.2. Usage social du conte…… 144

3.3. Intérêts du conte pour l'école en général…… 146

3.4. Situation dans l'école béninoise……. 153

3.5. L'évolution des programmes d'études…… 156

Conclusion……..…… 171

DEUXIEME PARTIE : THÉORIES PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE A L'ÉPREUVE DES DONNÉES EXPÉRIMENTALES : IMPLICATIONS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLEVES…….. 173

CHAPITRE 4ième : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES (THEORIQUE ET BIBLIOGRAPHIQUE)……. **174**

Introduction…….…... 174
4.1. La position épistémologique…….…… 175
4.2. La recherche …….…… 183
4.3. Les paramètres méthodologiques…… 188
4.4. Les choix méthodologiques, les relations et les oppositions…… 216
Conclusion……. 217

CHAPITRE5ième : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE TERRAIN D'OBSERVATION OU D'AUTOCON-FRONTATION : LE CONTE DANS L'ENSEIGNEMENT…… 219

Introduction……. 219
5.1. Contextes historique, géographique et sociologique du site de recherche *(Ouémé*) ……... 220
5.2. Le conte dans la région Ouémé : analyse a posteriori……. … 230
5.3. Regard sur le conte dans la région *ouémè* (analyse du corpus des dix contes collectés) …….. 254
5.4. Aperçu sur des fiches de préparation pédagogique (objectifs, projet pédagogique) …… 266
Conclusion……. 277

CHAPITRE 6ième : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE TERRAIN D'OBSERVATION OU D'AUTOCONFRONTATION : LE CONTE ET LES APPRENTISSAGES DES ÉLEVES……. 278

Introduction…… 278
6.1. Le conte et l'univers enfantin……. . 278
6.2. Les résultats de l'expérimentation de l'enseignement/ apprentissage de l'éducation sociale à partir du conte……. 304
6.3. Le bilan du traitement des données collectées……. 319
Conclusion……. . 322

CHAPITRE 7ième : UNE DISCUSSION DES VALEURS ET DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PÉDAGOGIE TENANT COMPTE DES CONTES ET PLAIDOYER POUR L'AVENIR……. 324

Introduction…… 324
7.1. Les fonctions du conte……. 327
7.2. La puissance de la communication orale……. 336

7.3. Lorsque l'école dynamise l'oralité…… 343
7.4. Revalorisation de l'oralité……. 346
7.5. Plaidoyer pour l'avenir……. 351
Conclusion…….. 366

CONCLUSION GÉNÉRALE…….. 368
ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE…….. 379
INDEX DES NOMS PROPRES…….. 398
GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES ABRÉVIATIONS……... 410
LISTE DES TABLEAUX, DES GRAPHIQUES, DES CARTES, DES FIGURES ET DES PHOTOS…….. 412
SOMMAIRE DES ANNEXES…… 416
TABLE DES MATIERES……. 620

PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE DES CONTES EN RÉGIME D'ORALITÉ :

CAS DES OUÉMÉNOU DU BÉNIN

INTRODUCTION GENERALE

S'il est un mot qui a acquis droit de cité dans la civilisation mondiale de notre temps, c'est bien celui de l'*éducation*. Il est dans toutes les bouches, sous toutes les plumes, à travers colloques, séminaires, fora, états généraux, symposia nationaux et internationaux. C'est parce que la notion d'éducation recouvre des réalités humaines que notre monde la met en relief. Son importance tient aux multiples influences qu'elle exerce tant sur les individus que sur les nations ainsi que sur leurs avenirs respectifs. Elle devrait donc bénéficier d'une priorité absolue car elle est nécessaire dans tous les autres domaines de la vie collective. Ki-Zerbo (1990a, p. 32), citant Danton insiste sur cette importance : *« Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple »*. Mais, curieusement, les finalités de l'éducation sont parfois controversées à cause des valeurs qu'elle est censée promouvoir.

Les penseurs sont alors en droit de se demander si l'éducation n'est pas aujourd'hui un grave défi à l'homme ou de l'homme, c'est-à-dire si l'une et l'autre ne se lancent pas un défi. Entreprise vaine, vain projet social : C'est du moins ce que peuvent en dire certains intellectuels dont Tomety (2013a, p. 5) qui affirme avec force qu' :

> *il suffit de se concentrer sur les images télévisuelles, de visiter des réalisations physiques de BTP, d'observer les périodes électorales et les scènes de véhicules déplacés pour un séminaire d'un ministère, de s'intéresser au fonctionnement des administrations publiques dans les bureaux et sur les corridors pour se rendre compte des travers de l'État et de la société. L'argent est devenu la valeur majeure de référence du béninois à tous les niveaux. On n'est intéressant pour les autres que si sa poche est craquante. . . Tous les moyens sont bons pour arriver à sa fin. La valeur ne se mesure plus en l'honneur, en la sincérité, en la vaillance et en efficience.*

Nouhouayi (1996a, p. 20), n'est évidemment pas resté en marge de ce débat. Il affirme que *« Tant au niveau des habitudes de pensée, de vie, qu'au niveau des comportements, tout semble aujourd'hui s'organiser pour l'affirmation et l'actualisation des forces de la mort sur celles de la vie »*. Notre réalité présente aujourd'hui un spectacle qu'on pourrait qualifier de désolant où l'homme avec H est

méconnu car d'aucuns ne sont plus gênés de poser des actes en travers de ce qui donne du sens et du bon sens à la vie et à la charge dont ils sont investis. Décrivant ce contexte de non valeur, Tomety (2013b, p. 9) affirme :

> *Le Bénin est un pays très pauvre mais qui excelle dans la non valeur car les politiques publiques sont mises en œuvre avec beaucoup de gaspillages à tous les niveaux à travers des œuvres inachevées, des malfaçons ou des stratégies de détournements de deniers publics par des procédés abjects.*

C'est pour cette raison qu'à sa suite, nous sommes d'avis avec tous ceux et celles qui considèrent que le Bénin traverse depuis bien des années une situation dramatique aux plan moral, politique, social et économique. Mais il est possible que par l'éducation, cette situation change. Nous pensons que si des dispositions ne sont pas vite prises pour remédier à cet état de chose, le pire pourrait arriver. Personne n'a vu venir le drame malien et celui centrafricain pourtant la déchéance des valeurs demeure patente depuis longtemps vu le comportement des uns et des autres. De nombreux états africains sont concernés par cet abîme culturel qui croît dangereusement. Étant entendu que tout pays qui rejette la culture de la vertu court à sa propre perte, que faire pour sortir de ce gouffre, de cette quadrature du cercle qui consiste à rechercher la culture des vertus par des méthodes, au moment même où les valeurs négatives gagnent en proportion inquiétante dans les pays de tous côtés ?

Le problème fondamental, à notre sens, est celui d'une éducation qui ne sert plus à rien. Pour nous, la solution ne passe pas seulement par la multiplication des textes de loi, des décrets, des chartes de valeurs et autres déclarations de bon aloi. En effet, beaucoup de textes du genre se sont suivis et se sont empilés, mais les pratiques et autres agissements tardent à aller dans le sens de ce qui est souhaité pour que les choses se corrigent.

Aujourd'hui, les peuples n'ont plus de vrais repères en ce qui concerne les bonnes mœurs. Plus personne ne fait confiance à personne et elles sont rares ces autorités et autres personnes devant donner le bon exemple ! Que sont devenues alors l'éducation morale et les valeurs citoyennes ? Elles ne sont plus efficaces

aujourd'hui. Une telle situation nous paraissant paradoxale, il convient alors de questionner l'institution scolaire afin de comprendre sur quelles bases et par quels mécanismes elle pourrait opérer au moins chez les enfants, hommes et citoyens de demain, cette culture de la vertu. En fait, que doit-on fondamentalement changer dans la manière d'éduquer pour que l'éducation en vigueur serve en effet ? Voilà la clé de réflexion qui s'offre à nous, l'objet de notre recherche, car, la crise des valeurs marquée par la prédominance des non valeurs et des antivaleurs est le déclencheur d'un risque de basculement dans l'anomie[1].

Débattre de la crise des valeurs est comme une thérapie qui intègre entre autres la non violence et la nécessité d'assurer la promotion des valeurs morales et civiques. Certes, nous n'apportons *a priori* aucune solution technique ni politique. Mais notre devoir moral est d'engager la réflexion sur le système éducatif formel en tant que l'un des milieux ou cadres privilégiés d'émergence de la valeur, entre bien sûr ceux de la famille et de la rue. Quelles pratiques pédagogiques sont censées provoquer l'efficacité et pourquoi pas les meilleures performances du système éducatif pour ce qui est de sa dimension relative à la transmission des valeurs, du moins d'une manière implicite ? L'éducation morale et l'éducation civique sont dispensées, mais elles ne sont probablement pas efficaces. Il est nécessaire d'envisager une autre façon de faire qui permettrait d'atteindre ces objectifs éducatifs.

L'éducation étant un processus dont l'aboutissement n'est pas facile à obtenir et à maîtriser, l'École contemporaine doit s'employer- et il semble qu'elle le fait déjà à sa façon- pour que son processus permette d'obtenir de bons résultats. Conscient de l'importance de cette éducation et surtout de sa qualité, Tomety (2013c, p. 3) souligne que c'est *« le système culturel d'un pays qui lui permet de progresser sur la durée, de faire du « sur place » ou carrément de régresser »*. C'est pourquoi une bonne éducation à la citoyenneté et à la morale est un déterminant irremplaçable et inégalable pour sauver tout pays de l'horreur. C'est du moins ce qu'il convient de considérer comme remède à la perversité du genre humain à la manière de Socrate

[1] Selon le Petit Larousse illustré, (2012, p. 53), c'est l'état de désorganisation, de déstructuration d'un groupe, d'une société, dû à la disparition partielle ou totale des normes et des valeurs communes à ses membres.

qui déjà pensait que l'homme qui connaît le bien, qui le connaît vraiment, ne peut mal faire. Une citation de Casadebaig (1985, p. 20) définit clairement la qualité de cette connaissance : *« la simple connaissance du bien par dressage éducatif et conformisme n'en est pas du tout le savoir, puisqu'elle peut s'accommoder, dans le même individu, de l'indifférence ou même de la répugnance à le réaliser »*. En ce sens, toute vertu est donc l'application d'un savoir et le péché n'est qu'ignorance.

En ce qui nous concerne, notre motivation pour une telle réflexion, un tel chantier prend sa source dans un objet de recherche significatif pour nous car il fait référence à un vécu de plus d'une trentaine d'années d'exercice professionnel et empreint-nous pensons - d'expériences diverses capitalisées en tant que formateur de formateurs et membre d'équipe de conception de documents pédagogiques et autres ouvrages didactiques. Le titre de cette recherche, *pédagogie et didactique de la philosophie des contes en régime d'oralité (cas des Ouémènou du Bénin),* identifie bien les principaux axes qu'elle privilégie.

Pour nous, entreprendre une recherche sur les contes ne consiste pas uniquement à se consacrer à la morphologie de ce genre littéraire dans le but de préserver un élément important des cultures africaines. Il s'agit surtout d'examiner ce que ce genre, ce prétexte permet de véhiculer dans l'horizon des possibles, surtout l'impact de son étude dans les classes, c'est-à-dire son utilisation comme support pour susciter un questionnement et réfléchir à des fins morales et civiques. En effet, éduquer à la morale ou à la citoyenneté, c'est apprendre à discuter. L'affiche conjoncturelle que présente le monde de l'éducation pourrait, nous l'espérons, profiter des résultats d'une telle recherche, surtout que nous vivons un contexte où notre pays est à deux décennies environ de réforme de son système éducatif et de mise en œuvre de ses programmes d'études axés depuis le début des années 2000 sur les principes de l'approche par compétences. Il est à signaler que malgré les bonnes intentions affichées et tous les efforts fournis par l'État et ses démembrements à travers ce système éducatif, les résultats scolaires en général et en particulier en éducation morale et civique demeurent décevants.

La présente recherche espère contribuer à faire évoluer dans le bon sens la formation morale et civique des élèves ne serait-ce que dans la région *Ouémé*. Tout en se déclinant comme une recherche-action (recherche dans laquelle il y a une action délibérée de transformation de la réalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations), notre projet sur les façons dont l'oralité pourrait trouver une voie dans le système formel d'éducation voudrait s'appliquer sur la préoccupation principale suivante : l'oralité peut-elle se mettre au service de la pédagogie moderne ?

Pour nous, l'oralité, notamment dans ses aspects de contes et de proverbes, est porteuse aussi bien de valeurs éducatives que philosophiques. Il s'agit d'exploiter ses nombreuses vertus au profit de l'école formelle. De ce fait, cette recherche doit s'inspirer des valeurs que véhiculent les contes tant dans leur contenu que dans l'art du conteur. Notre intention n'est ni d'établir la genèse, ni l'histoire du milieu *Ouémè*, mais de dégager une pédagogie à partir de l'étude d'un corpus de contes.

Notre recherche pose en réalité le problème général de l'exploitation pédagogique et didactique des valeurs morales et civiques contenues dans les contes au profit de l'école formelle moderne. C'est la préoccupation essentielle de cette recherche qui, pour nous, s'inscrit dans une approche praxique, c'est-à-dire relative ou ordonnée à l'action : apprendre par l'action et de l'action ayant découlé de l'apprentissage réalisé, retourner à l'action et ainsi de suite en vue de la promotion des valeurs morales et civiques. En effet, il s'agit de partir du conte pour mettre en œuvre le curriculum d'éducation morale et civique qui, en principe, reflète les valeurs sociétales, du moins celles qui font consensus.

Le but ultime que nous voudrions assigner à cette recherche, c'est incontestablement par-delà les dénonciations et les condamnations nécessaires de certains aspects du système éducatif actuel, une invitation à une prise de conscience plus grande de nos valeurs culturelles anciennes et contemporaines. Pour être efficace aux dires de Ki-Zerbo (1990b, p. 79), une école « *ne peut tourner le dos au patrimoine africain ; sinon, ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine*».

Poursuivant et en guise d'avertissement, il affirme qu' *« il n'est pas demandé non plus aux Africains d'entrer dans la prospective et l'avenir en marchant à reculons : mais de réaliser que l'expérience vécue, passée au crible de la réflexion critique, devient un tremplin incomparable»*. Il s'agit pour nous d'élaborer et de proposer une pédagogie d'exploitation de ces valeurs culturelles, de ces savoirs endogènes utiles encore disponibles dans l'héritage africain et véhiculés par le discours traditionnel qu'est le conte en usage dans l'aire culturelle de cette région du Bénin communément appelée *Ouémè*. C'est un travail qui relève à la fois de l'ethnologie de l'éducation et de la méthode philosophique.

En effet, notre ambition est d'abord de décrire ce qui est, c'est-à-dire restituer les valeurs éducative et philosophique, caractéristiques des contes *ouémènou,* et ensuite montrer leur intérêt pour la pédagogie moderne. La revalorisation de nos cultures passant nécessairement par leur connaissance, il est nécessaire que de telles études mettent au grand jour les vertus éducatives, écologiques et juridiques des contes de nos différentes ethnies pour essayer de les appréhender afin d'une part, d'en faire la promotion et d'autre part, d'ajuster à leur aune nos pratiques familiales, sociales et autres agissements.

La méthode d'approche de cette recherche qui prétend appréhender des préoccupations scolaires fondamentalement philosophiques, pédagogiques et politiques avec des retombées sociales y relatives pourrait s'apparenter à une approche qu'on qualifierait de constructiviste. Il s'agit de fonder notre démarche sur les acteurs et leurs actions. Les contes, pour être utiles, doivent évoluer également et s'appuyer sur les pratiques sociales. L'interprétation des faits fondés sur des documents écrits et sonores demeure- la pièce maîtresse de la méthode suivie. C'est par-là même, également que notre approche accuse probablement quelques faiblesses-car l'interprétation introduit nécessairement des biais en termes de subjectivité et nul ne peut durablement échapper à cette réalité dans une recherche surtout en sciences humaines.

Le choix de la région *Ouémè* pour nos investigations pourrait se justifier par notre provenance. En effet, nous sommes natif de cette région et grâce à la langue *ouémègbé* que nous comprenons et parlons aisément, nous pouvons entrer dans l'intimité des personnes et nous entretenir facilement et directement avec celles qui sont susceptibles de nous renseigner.

Nous avons rencontré quelques difficultés au cours de nos recherches. Que ce soit aux Archives nationales et à la Bibliothèque nationale à Porto-Novo, au centre de documentation et d'information pédagogiques de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE), dans les bibliothèques du Centre des Hautes Études en philosophie (Porto-Novo) et de l'Université (Abomey-Calavi) et dans des librairies béninoises, il s'agissait moins de difficultés d'accès aux documents que de la quasi impossibilité de disposer effectivement des documents recherchés. Les différents centres parcourus ne nous ont pas permis de les avoir malgré nos nombreux déplacements et notre diligence. Dans ces conditions, nous avons dû recourir à des commandes d'ouvrages à l'extérieur et nous nous sommes parfois contenté de documents de seconde main, notamment en exploitant des documents scannés depuis les États-Unis d'Amérique, Paris et des travaux sur internet. Par ailleurs, les personnes disposant de ressources ne se rendent pas toujours disponibles. Une autre difficulté à ces niveaux a consisté en l'extraction d'informations pertinentes de cette masse de documents omnibus à la source. Néanmoins, nous avons réussi à maîtriser l'essentiel des informations désirées.

Les données et informations issues de la démarche ci-dessus décrite ont permis de structurer l'ensemble du travail en deux grandes parties organisées, en trois chapitres pour la première et en quatre pour la seconde, soit au total sept chapitres pour l'ensemble de la recherche :

- le premier chapitre porte sur la problématique. Il aborde le contexte social de l'éducation formelle, sa mise en œuvre et la recherche de l'amélioration de la pratique pédagogique. Il a servi de point de repère à la formulation des questions et objectifs de la présente recherche ;

- au deuxième chapitre, il s'est agi de faire l'état de la question à partir de la revue de littérature relative aux multiples travaux de recherche scientifique réalisés à cet effet ; pour ce faire, cette synthèse s'est articulée autour de la pratique du conte dans les sociétés de tradition tant écrite qu'orale, des différents éléments constitutifs des genres oraux ainsi que des caractéristiques du style oral ;
- le troisième chapitre s'est proposé de clarifier le concept de conte en relation avec des termes voisins et a dégagé l'usage social du conte et son intérêt pour l'école de même que la situation qui prévaut au niveau de l'école béninoise en la matière ;
- le quatrième chapitre aborde la ''mécanique même de la recherche'' par le choix des paramètres méthodologiques sous l'angle de ses objectifs, de l'identification des acteurs, des types de données et des indicateurs ainsi que de la définition, de la justification, de l'articulation, de l'utilisation voire de la modification des outils utilisés. Ces paramètres ou éléments sont une conséquence des choix épistémologiques et méthodologiques adoptés pour la présente recherche ;
- quant aux cinquième et sixième chapitres, ils présentent et interprètent les données de terrain d'observation ou d'auto-confrontation permettant de dégager un ensemble structurant de caractéristiques ou d'éléments en relation avec la formation au moyen ou à partir du conte. Cet ensemble d'éléments s'est construit autour de l'étude du conte, de la fiche de préparation avec des objectifs ou, mieux du projet pédagogique, du déroulement de séances de conte devant un public réel d'élèves, de l'analyse *a posteriori* puis de l'évolution des élèves entre les pré et post tests ;
- le septième chapitre enfin, se veut être une discussion sur la didactique du conte et sur ses perspectives d'avenir vues à travers les responsabilités des acteurs de l'institution scolaire. Cette discussion découle logiquement de l'interprétation des données de terrain d'observation ou d'auto - confrontation abordée aux chapitres précédents et propose une revalorisation du conte par l'action de l'école.

Pour conclure cette introduction, nous ferons trois remarques :

1°- Bien que notre recherche soit centrée sur une région béninoise, un premier souci la domine, celui d'avoir procédé à un va-et-vient constant entre le général et le particulier. Car, la formation morale et civique des élèves, de l'*Ouémé* tout comme du Bénin participe globalement des principes similaires ou contexte de formation des autres régions ou même de l'Afrique francophone ou anglophone. Les problèmes communs qui se posent aux différents systèmes éducatifs sont si nombreux, relativement similaires et apparentés que toute particularisation extrême semble parfois artificielle et exagérée.

2°- Une seconde préoccupation est de vouloir construire une théorie pédagogique à partir des leçons tirées du système éducatif démotivé et en perte de repère. Mais, ce qui est sûr, nous sommes entrés dans l'ère des turbulences. Tous les jours, nous sommes sollicités par les défis de la mondialisation, des nouvelles technologies du changement perpétuel et de leurs cortèges d'inquiétude. Nous fondant donc sur l'exhortation de Guy dans Bonami et Garant (1996a, p. 218), *« le contraire de l'innovation n'est pas le conservatisme mais bien le déclin et la mort. Un organisme qui n'arrive plus à se régénérer est condamné à disparaître »*,nous pouvons, bien entendu, souligner avec assurance que pour réussir l'innovation, il faut l'aborder

> *non pas comme un but déterminé à atteindre mais comme un engagement dans une démarche collective, où rien n'est acquis au départ et où le sens du changement se construit, au fur et à mesure que nous avançons dans l'élaboration d'un nouvel ordre des choses, d'un ordre qui demeurera à jamais inachevé… (1996b, p. 224).*

La volonté d'innover est en outre, l'autre facteur qui conditionne cette réussite. C'est ce que confirme bien Cros dans Bonami et Garant (1996c, p. 17) : *« l'innovation est affaire privée et subjective initiale pour devenir publique et banalisée ».*

3°- Enfin, si, au point de vue du fond, quelque mérite devait être reconnu à cet essai parfois passionné, par rapport à tout ce qui a été écrit jusqu'ici sur la question ou des sujets similaires, ce serait à ce deuxième niveau des préoccupations qu'il faudrait le situer. Les limites du travail sont paradoxalement inscrites dans l'étendue même du sujet traité.

PARTIE I

L'ÉDUCATION SOCIALE A L'ECOLE PRIMAIRE BENINOISE : UNE CONTRIBUTION DU CONTE A SON DEVELOPPEMENT

Chapitre 1er : **LA PROBLEMATIQUE**

Introduction

La présente recherche porte sur une utilisation pédagogique et didactique des contes visant à contribuer au développement des compétences sociale et morale des élèves et par conséquent à l'amélioration en amont de la pédagogie utilisée par les enseignants. Elle s'inscrit dans une recherche pédagogique praxéologique conduite à partir de l'oralité (contes). Mais cette approche pédagogique sera-t-elle adéquate ? Répondra-t-elle aux besoins des enseignants ? Répondra-t-elle à une socialisation plus culturellement appropriée ? Sera-t-elle efficace ? Y aura-t-il évolution des compétences des apprenants lorsque cette approche sera utilisée ? Plus précisément, il s'agit de chercher à savoir quelles améliorations l'oralité peut apporter à l'école, à la compétence pédagogique des enseignants et en fin de compte aux apprentissages réalisés par les élèves.

Le Rapport d'État sur le Système Éducatif National du Bénin RÉSEN (2013a, p. 89) attire l'attention sur le*« niveau de réussite des élèves […] globalement modeste aux épreuves du CEP, 2010 »*. Ce même rapport poursuit :

> *la moyenne nationale s'établit à près de 45 sur 100 pour l'examen du CEP. […] seul un peu moins de la moitié des élèves en fin du cycle primaire ont totalisé les scores requis pour l'examen du CEP. C'est dire que pour l'autre moitié des élèves en fin du primaire, les connaissances de base requises ne sont pas acquises. (p. 89-90)*

Le bilan que dresse le rapport PASEC[2] (2005, p. 94) sur le diagnostic de l'enseignement au Bénin est sévère :

> *Malgré les efforts considérables du pays en termes de dépenses d'éducation en faveur de l'éducation primaire comparativement aux autres pays étudiés par le PASEC, le système d'enseignement béninois ne parvient pas à obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Il y a une disproportion entre les ressources allouées à l'enseignement et les résultats obtenus […]. Le Bénin fait face à un problème d'efficacité de l'enseignement et d'efficience externe et interne de son système d'enseignement. Certes, il est souhaitable dans un contexte d'accroissement de la scolarisation d'augmenter davantage les moyens, mais il est aussi vital de réaliser d'importants gains de performance pour que ces moyens se transforment en résultats satisfaisants.*

[2]Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale ayant le Français en partage (CONFEMEN)

Il urge d'identifier les conditions de formation favorables au développement de ces compétences. La présente recherche vise à mieux connaître et comprendre la réalité qui nous entoure et qui pourrait aider à améliorer la pédagogie moderne. Le courant dans lequel elle s'insère cherche plus à comprendre le sens et la portée des gestes posés par les acteurs qu'à les expliquer. À partir des phénomènes humains, elle s'inspire du paradigme clinique que Faïta (2001, p. 18) qualifie en d'autres termes, *« de la réalisation du « sens » qui dépendra plus de l'échange d'activités globales entre les interlocuteurs que des significations préconstruites».* Dans le même sens, Germain (1977, p. 2) parle plutôt de *« paradigme constructiviste »* qu'il décrit de la façon suivante : *« À l'heure actuelle, l'attitude constructiviste, sur le plan épistémologique, consiste pour le chercheur à tenter de reconstruire, en quelque sorte, le sens attribué par les acteurs eux-mêmes, à leurs actions humaines et/ou sociales ».* Il s'agit beaucoup plus d'une recherche évaluative interprétative, où le savoir se construit à partir des acteurs engagés dans une démarche de narration des contes.

La première partie du chapitre I aborde l'articulation de la problématique de recherche qui émerge d'une prise en considération de pressions sociales sur le système d'éducation dans une perspective où le savoir prend une importance stratégique de premier plan dans notre société. L'école occupe, comme vecteur de transmission du savoir, une position clé au niveau du maintien et du développement de la prospérité d'un État. Elle devient ainsi un objet de préoccupation politique, ce que confirme d'ailleurs D'Hainaut (1977/1983a, p. 28) : *« La politique éducative est généralement conçue par le pouvoir politique. […] Le produit de la politique éducative est un ensemble de* ***déclarations d'intentions*** *relatif à des orientations ou à des valeurs à promouvoir».* Cette conception est également partagée par Fumat, Vincens et Étienne (2003/2006, p. 54-55) qui affirment que la politique scolaire est *[…] liée à des choix politiques plus larges ».* C'est pourquoi l'école est au service d'une politique donnée. C'est également pourquoi, même si l'enseignant est libre de

prendre certaines initiatives dans l'animation de son cours, les objectifs, les contenus prescrits aux divers degrés de la scolarité ainsi que les finalités proposées aux scolarités primaire, secondaire et supérieure, s'inspirent toujours de l'idéologie dominante dans la société qui crée l'École. Le même D'Hainaut (1977/1983b, p. 59) rassure que *« dans tous les pays, l'éducation a un caractère national plus ou moins accentué et chaque nation a sa propre politique éducative et ses propres programmes »*.

Il ne reste qu'à satisfaire des besoins et des demandes des individus, des groupes et de l'ensemble de la collectivité que l'éducation concerne à travers la mise en place de réformes qui ont des répercussions sur les rôles et les fonctions des enseignants, plus particulièrement de nouvelles approches de formation à mettre en place. Cette évolution de leur rôle implique une mise à jour et un renouvellement des compétences exigées des enseignants.

La deuxième partie traite du contexte particulier de la formation en éducation sociale[3]qui a pour mission la qualité de l'éducation morale des élèves, c'est-à-dire le complément de l'instruction des élèves par une formation sociale capable de les rendre véritables citoyens. Cet aspect de la réussite éducative des élèves est abordé sous l'angle de l'enseignant. En effet, pour l'ADEA (2003a, p. 187),

> *les enseignants efficaces comprennent le processus d'apprentissage des enfants ; ils sont attentifs à leurs modes de pensées et à leur apprentissage ; ils expriment de fortes attentes pour tous leurs élèves et s'intéressent à chacun d'entre eux ; ils créent et entretiennent un environnement et une communauté d'apprentissage efficaces*.

Mais l'enseignant n'est pas le seul déterminant de l'apprentissage. Il est également fait état des exigences relatives pour accéder plus spécifiquement à la qualité de l'offre éducative en formation sociale et morale des élèves en plus de dresser un portrait succinct des non valeurs, les mauvais exemples du milieu familial de vie ou de la rue qui, malgré toutes les précautions s'introduisent contre vents et marées dans le système éducatif.

[3] L'éducation sociale est l'un des six champs (domaines) de formation en vigueur dans les programmes d'études de l'enseignement primaire au Bénin. Il regroupe (la morale et le civisme) et l'histoire.

Viennent ensuite des éléments relatifs à la remise en question de la formation offerte aux apprenants au Bénin. Cette troisième partie fait notamment mention de certains résultats d'évaluation des acquis des élèves réalisés dans le système éducatif béninois qui justifient un questionnement du système. Ce premier chapitre se termine par la formulation du problème de recherche ainsi que des questions et des objectifs qui s'y rattachent.

1. Le contexte social et l'éducation

1.1. La remise en question de l'école

Les contextes économique (mondialisation des marchés, augmentation de la concurrence, climat d'incertitude, transformation du marché de l'emploi, finances publiques), social (niveau de vie à la baisse et d'éducation à la hausse, démographie galopante, valeurs modernes) et technologique (société de l'information, de la machine ou de l'automation, perte et création d'emplois) suivent une évolution rapide au sein d'un environnement turbulent. Cet environnement a obligé les entreprises, depuis plus d'une vingtaine d'années, à se questionner sur leurs façons de faire pour assurer leur pérennité. Cette remise en question atteint depuis quelques années le domaine public ainsi que celui des structures scolaires. Sur plusieurs aspects, selon le mot de Gravel (2002, p. 5),

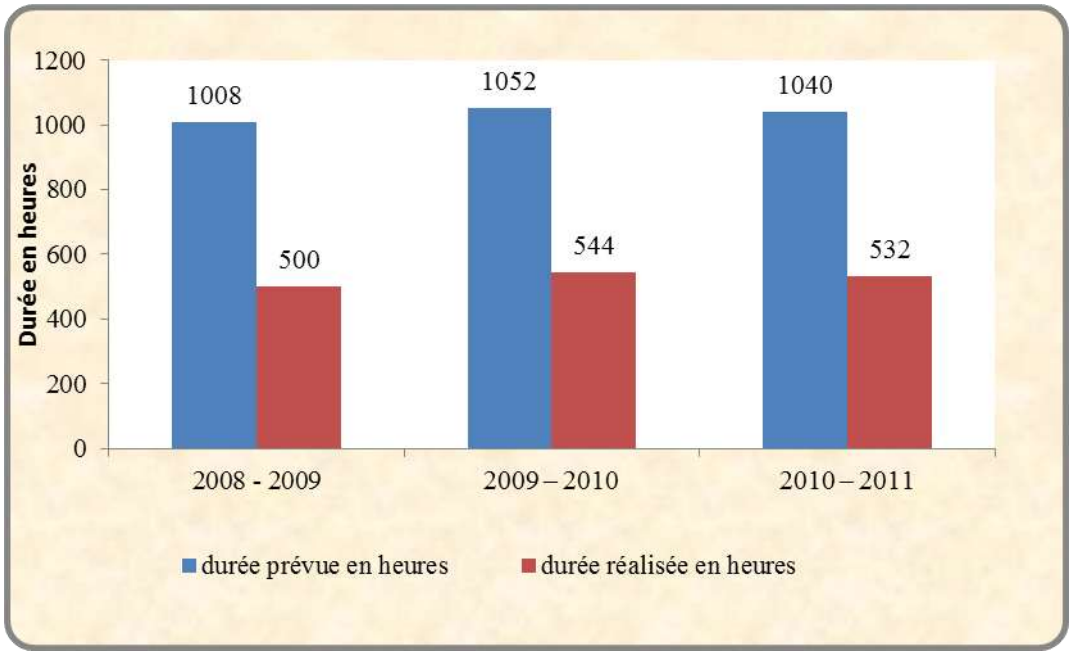
> *la situation des écoles ressemble, à quelques nuances près, à celle vécue par les entreprises : problème de performance (efficacité, efficience), doléance d'une clientèle de plus en plus exigeante, relations de travail conflictuelles, dysfonctionnements structurels, mauvaise organisation et gestion du temps scolaire.*

En réalité, l'école vit une période difficile dans le sens où elle est soumise à des critiques acerbes très importantes. Certains évoquent même une situation de crise. C'est à cet effet que Drissa Diakité (2000, p. 1) de l'Université de Bamako du Mali souligne que :

> *L'école en Afrique est en crise ! C'est le moins qu'on puisse dire. Année invalidée par-ci, année blanche par-là, année facultative ailleurs, année laborieusement sauvée…, voilà le constat général qu'on peut faire depuis quelques années de la vie scolaire en Afrique.*

Le Bénin n'est évidemment pas en reste, lui qui, depuis 1990, n'a quasiment pas connu une année scolaire normale, c'est-à-dire calme, studieuse, académiquement validée sans qu'il y ait besoin d'un quelconque réaménagement de programmes en cours d'année. Le nombre d'heures effectivement consacrées aux activités d'enseignement/apprentissage est même réduit de façon drastique. C'est bien ce qu'illustre le graphique suivant emprunté à l'étude réalisée pour la GIZ sur le nombre d'heures de cours effectivement dispensées annuellement dans les écoles primaires publiques du Bénin par Cossou et Attemba (2012).

Graphique 1 : **Durée réelle consacrée aux activités pédagogiques par année scolaire de 2008 à 2009**



(Source : GIZ, 2012, p. 20)

Une analyse de ce graphique montre bien que le temps scolaire sur ces trois années est régulièrement réduit de près de la moitié. Il ne se passe pas une année, voire un semestre, sans mouvements de grèves, de remise en cause de tel ou tel aspect du système d'éducation béninois. De toute évidence, en raison de son influence particulière sur l'avenir, le système d'éducation ne peut échapper aux remises en question d'une société en perpétuel développement et dont elle-même est partie intégrante.

Pour l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) (2003b, p. 73),

> *L'histoire de la réforme de l'éducation comme vecteur de changement est jalonnée d'échecs et de réussites. Mais dans la mesure où les objectifs Éducation Pour Tous (EPT) d'accès et de qualité ne sont toujours pas concrétisés dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les États, les organismes bailleurs de fonds, les établissements d'éducation et le secteur privé doivent réfléchir à un cadre stratégique d'action qui exploite judicieusement les leçons des recherches et de l'expérience.*

Les réformes nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique ne se posent pas toutes de la même manière à tous les pays. (Adoukonou, Adjalla, Okoudjou & Vigan), S. d (Sans date, a) dans *''Les valeurs de l'École béninoise : de l'excellence à la Culture-Nation''* insistent sur ce caractère particulier des contextes porteurs des reformes : *« Toute école est fonction d'une société, mais plus fondamentalement encore, d'une culture. »* (p. 6) Un diagnostic rigoureux et réaliste, tenant compte des particularités nationales ou régionales est alors nécessaire avant toute réforme pertinente. Mais le plus critique des défis en termes de réforme est le défi de la qualité, c'est-à-dire selon le mot de l'ADEA (2003c, p. 57) la qualité est *« centrée sur des résultats d'apprentissage mesurables pour tous ».* Même si la qualité prend des acceptions différentes dans l'espace et le temps, tous les pays, qu'ils soient du Sud ou même du Nord, sont concernés par ce défi. C'est dans ce même ordre d'idées que l'ADEA (2003d, p. 389) affirme que

> *L'amélioration de la qualité de l'éducation de base est une étape incontournable pour tous les pays africains désireux de participer à la société mondiale de l'information du 21è siècle et soucieux de sortir de la pauvreté. Ce défi est au cœur des objectifs de développement pour le millénaire et des cibles d'éducation pour tous fixées pendant le forum mondial sur l'éducation de Dakar.*

Dans ces mêmes travaux, l'ADEA (2003e, p. 34), affirme que« *la plupart des systèmes africains ne sont pas capables actuellement de délivrer les savoirs et les compétences nécessaires à la croissance économique, au développement social et aux progrès civiques ».* Mais pourquoi ce rôle de l'école dans la croissance économique ?

La réponse à cette question ne peut être donnée, sommairement qu'en référence à l'évolution économique de l'après-guerre. En réalité, selon (Lockheed & Vespoor, 1991) rapporté par l'ADEA (2003f, p. 33), *« l'éducation apparaît comme un déterminant clé de l'augmentation de la productivité du travail et de l'amélioration de la santé et de la nutrition »*. En effet, la deuxième guerre mondiale (1939-1945) avait, par ses dévastations de toutes sortes, affaibli l'économie, européenne notamment. Les reconstructions nationales s'imposaient alors et devaient passer nécessairement par l'essor économique lui-même dépendant de l'essor industriel. Le développement bien compris de l'industrie en vue de la croissance économique postule l'accroissement de la main d'œuvre qualifiée. C'est dans ce sens que (Hanushek & Kimko 2000), cité par l'ADEA (2003g, p. 33) *« ont identifié une corrélation fortement positive entre la qualité de la main-d'œuvre (à savoir, les compétences cognitives mesurées par le niveau en mathématiques et en sciences) et la croissance économique »*. Gouvernants et patronat (Chef d'entreprises) sont alors obligés de se tourner vers l'École en tant que formatrice de cette main-d'œuvre.

La situation dans les pays africains nouvellement ''indépendants'' en 1960 exigeait que l'école se développe, non seulement pour ses besoins économiques, mais aussi pour ses besoins de construction nationale. L'école dans ces pays a alors la mission de former les hauts cadres techniques en quantité et les cadres moyens de qualité dont les nouveaux États ont besoin d'abord pour assurer leur indépendance culturelle, et pour promouvoir leur développement économique sans lequel il ne saurait y avoir d'indépendance effective. Ce rôle de l'école dans le développement des États africains anciennement sous domination étrangère a été très tôt compris et mis en relief à la première conférence des Chefs d'États et de Gouvernement africains tenue à Addis-Abeba en 1961 et ayant eu pour thème central : *éducation et développement en Afrique*[4].

[4] Les extraits significatifs de cette conférence internationale de l'UNESCO tenue à Addis-Abeba en mai 1961 en annexe1 reflètent bien cette approche volontariste et idéaliste, en dressant le scénario d'une éducation répondant aux exigences de l'indépendance politique, du développement scientifique et technique par une industrialisation rapide et de la promotion du patrimoine culturel africain.

Donc, il n'y a pas de développement sans éducation définie, entre autres, comme l'ensemble des dispositions qui forment les hommes et les préparent à leur rôle dans la société, cette éducation qui, selon la Déclaration universelle des droits de l'homme[5] et celle des droits de l'enfant[6] est habituellement traitée comme un droit inaliénable de l'homme, la source de son épanouissement moral et intellectuel, l'instrument de son élévation sociale, la condition de la démocratie politique. À la conférence d'Addis-Abeba, les nouveaux dirigeants africains ont mis un accent particulier sur l'école primaire universelle, c'est-à-dire obligatoire pour tous les enfants africains d'âge scolaire ainsi que sur l'alphabétisation des adultes comme un des facteurs du développement communautaire. Plus tard à la Conférence mondiale de Téhéran en septembre 1965, l'UNESCO aura systématisé cette condition du développement sous la dénomination d'*alphabétisation fonctionnelle*. Malheureusement, cet objectif est loin d'être atteint d'ici 2015 par la plupart des pays africains. Nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

Plus récemment encore, la conférence mondiale de JOMTIEN (Thaïlande) tenue en 1990, a fait de '*'l'éducation pour tous''* une devise internationale. La même année à Dakar, la Conférence Mondiale sur *''l'Éducation pour Tous''* s'est réunie pour arrêter un nouveau cadre d'actions et de nouveaux objectifs de l'éducation pour tous d'ici 2015. C'est donc souligner une fois encore et à l'échelle mondiale le poids, de l'école dans le processus de développement. Cela atteste ses grandeurs, ses titres de noblesse, mais à côté les misères de l'école sont aussi apparentes. Il serait plus exact de parler d'hypothétique atteinte d'objectifs de développement ou mieux de misère du développement. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'année 2011, publié par l'UNESCO exprime mieux ce gap :

> *Le monde n'est pas en voie d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous fixés pour 2015. Malgré les progrès réalisés dans de nombreux domaines, le message essentiel qui se dégage du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011, est que la plupart des objectifs seront manqués, et de loin. (p. 1)*

[5] Article 26, alinéa 2 : L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

[6] Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances

Dans le même ordre d'idées, l'ADEA (2003h, p. 36), renchérit en ces termes :

> *[…] plus d'une décennie après, les progrès vers l'objectif de l'éducation pour tous restent décevants, notamment en Afrique subsaharienne. Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000) a réaffirmé l'engagement de tous les partenaires en faveur des objectifs de l'éducation pour tous, tout en concluant que les défis de l'accès, de l'achèvement du cycle primaire, de l'acquisition des apprentissages et de l'équité sont inextricablement liés aux politiques mises en œuvre en faveur d'une éducation de qualité pour tous).*

Qu'en est-il en fait du système d'éducation au Bénin dont l'une des responsabilités se veut la transmission de savoirs ou le développement des attitudes ou comportements ? Ce n'est pas un cas isolé ; il ressemble-bien au contraire-au cas mondial. À l'heure actuelle, l'éducation devient le centre des préoccupations sociales et un objet de débat et de décisions politiques. Ainsi, la pression qui s'exerce actuellement sur le système d'éducation béninois n'est donc pas le seul fait d'un mouvement politique partisan ou d'une réforme occasionnelle. Cette pression s'inscrit plutôt dans un mouvement de fond qui a et qui aura des conséquences directes sur le système d'éducation et en l'occurrence sur le rôle pédagogique de l'enseignant et sur la formation de ses apprenants. L'espace scolaire, les salles de classe et la présence de livres constituent le cœur de l'école, mais ce cœur n'est rien sans des enseignants compétents et motivés. L'enseignant a donc un rôle essentiel dans l'apprentissage des élèves. Comment a évolué dans le temps ce rôle de l'enseignant béninois ? Les grandes déclarations, et le financement, provenant du système international ont permis des progrès qui demeurent insuffisants. C'est cette préoccupation que la prochaine section tente d'aborder.

1.2. L'évolution du rôle de l'enseignant béninois

Dans le monde tout comme au Bénin, le rôle de l'enseignant a beaucoup évolué ces dernières années. Il suit le rythme d'une école elle-même en proie aux mutations de la société. C'est ce que confirme Bouchard (1997a, p. 16) dans son essai sur *''La morale des enseignants''* lorsqu'il reconnaît que *« Nombreux sont les enseignants en quête de moyens nouveaux pour faire au mieux leur métier […] convaincus que leurs élèves doivent bénéficier des acquis les plus récents de la science»*. De plus loin qu'on peut remonter dans le temps, on retrouve son ancêtre, le pédagogue.

Le mot pédagogue, étymologiquement composé de deux mots grecs (*pais, paidos*, enfant et *aga*, je conduis) est entré dans la langue française en 1361. Au sens originel, le pédagogue dans la Grèce antique était un esclave, personne de conditions modestes dont la fonction consistait à conduire les jeunes garçons au gymnase et à les ramener au logis. Ce sens originel est évoqué par Altet (1997a, p. 5) : *« Déjà dans la Grèce antique, le pédagogue n'est pas l'enseignant qui fait la classe, mais l'adulte qui conduit, accompagne l'élève vers le savoir, qui le sert, le guide, qui lui fait apprendre ses leçons »*. Cette fonction correspondrait aujourd'hui à celle de la ''*bonne*'' accompagnant jusqu'à la porte de l'École l'écolière ou l'écolier de milieu aisé, ou l'attendant ensuite à la porte dès la sortie pour le ramener au domicile de ses parents. Ce pédagogue n'est nullement éducateur. Le gymnase des différents maîtres, murés chacun dans sa discipline spéciale entraînait l'enfant à la gymnastique, aux danses, aux chants religieux, à la lecture, à l'écriture et à l'étude des poèmes anciens.

Par extension de sens et toujours à l'intérieur de cette étymologie, la pédagogie est la manière de conduire, de tenir, de guider l'enfant. Arrangée ou améliorée, cette définition qui progresse devient l'art de transmettre, d'enseigner la connaissance et le savoir à l'enfant. Enfin, encore par extension de sens et cette fois-ci par analogie, et surtout en généralisant, elle se définit comme la transmission de connaissances, au travers de l'enseignement, à toute personne, à tout individu, enfant ou adulte. (Altet, 1991, p. 94) cité par Altet, (1997b, p. 10-11) insiste sur cette définition en considérant la pédagogie comme *« le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée»*. Poursuivant, elle mentionne que le pédagogue est alors celui *« qui facilite la transformation de l'information en savoir chez l'apprenant, et le savoir ne devient connaissance que par la démarche personnelle d'apprentissage de l'apprenant »*.

Voilà le cheminement long et laborieux du mot, la trajectoire qu'il a suivie, comme de la naissance d'un bébé jusqu'à l'âge adulte. C'est à partir de là que la pédagogie est l'ensemble des moyens dont doit disposer tout Maître, et qui soient les plus éprouvés, les plus propres à transmettre le savoir à l'élève, à faire passer efficacement le message magistral, donc à garantir une bonne acquisition de

l'enseignement. Les moyens en question ne sont pas simples, car, ils sont constitués par les méthodes, par certaines techniques, les procédés et certaines astuces que le Maître invente, le cas échéant. Pour Altet (1997c, p. 5), « *il s'agit des méthodes d'organisation et de gestion de l'enseignement et de l'apprentissage ayant pour finalité de faciliter l'apprentissage* ».

Mais on ne saurait dénier au pédagogue ancien toute fonction éducative. Il sait éviter à l'enfant les mauvaises compagnies, les mauvaises rencontres ; il sait jouer le rôle de sécurité, de vigilance purement corporelle. Son comportement négatif - puisqu'il s'agit d'interdits- la manière dont il assumait cette fonction de surveillance, de tri entre le bien et le mal avec perspicacité finit par être exemplaire…éducatif et il semble que certains d'entre eux sont devenus de grands éducateurs malgré eux. Selon les programmes d'études officiels, de 1960 à nos jours, la fonction du Maître, c'est-à-dire l'instituteur public béninois consistait, non seulement à instruire, mais à former le sens civique et le sens moral des jeunes. L'association de ses deux pouvoirs, instruire et éduquer, fait de lui dès sa naissance un homme fort par le rôle qu'il est appelé à jouer auprès du peuple. L'instituteur va quitter son obscure condition pour être propulsé dans les rôles politiques de haute responsabilité. De tels instituteurs étaient perçus dans la communauté comme des éducateurs. En fait, le rôle de l'instituteur béninois a été calqué sur celui de l'instituteur français ou européen en général.

Les anciens instituteurs et bien d'autres en sont des illustrations. Que veut dire cela ? Sinon qu'ils étaient parfaitement conscients de la mission dont ils étaient investis à savoir sortir les jeunes béninois de l'obscurité dans laquelle vivaient leurs familles, en faire des citoyens éclairés, conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Les différents statuts régissant leur profession depuis 1960 ont mis l'accent sur leur « conscience professionnelle irréprochable ». Il leur incombe de former l'homme total (esprit et corps), le citoyen, pour le développement intégré. C'est d'ailleurs dans ce même ordre d'idées que s'exprimait le Premier Président de la République dahoméenne, aujourd'hui béninoise, Hubert Maga, lors de la pose de la première pierre de l'Université Nationale à Abomey-Calavi (1970) *« ...Nous vaincrons grâce à la quantité et à la qualité de nos hommes ».*

Mais n'oublions pas que les instituteurs français étaient souvent des notables dans les villages et qu'ils étaient les *« hussards*[7] *de la république »,* des gens dont le rôle allait bien plus loin que celui de simple enseignant. Ils étaient en fait un genre de missionnaires. Évidemment, la communauté s'attendait à ce qu'ils aient un comportement exemplaire. Ce qui ne se réalise pas toujours. En effet, la *« tâche prescrite »* n'est pas souvent admise puisqu'elle est remise en cause voire combattue par les luttes syndicales, ce qu'Etienne illustre bien dans son article « Jamais un référentiel n'abolira la compétence » publié dans la revue d'«Éducation et Devenir N° 10» Marseille : France (2011) :

> *après trois siècles de normalisation et de standardisation, les limites d'un type de développement fondé exclusivement sur le « travail prescrit » (Leplat, 1997) cité par Etienne (2011, p. 96) apparaissent de plus en plus nettement à partir des années cinquante. L'entrée en scène de l'« activité réelle » est contemporaine dans la formation des enseignants de la disparition des écoles normales (1989) qui étaient censées depuis un siècle d'être la « norme de toutes les écoles ».*

Même dans ce contexte fait de prescriptions, les enseignants béninois, avec les approches pédagogiques anciennes, ont produit des têtes bien faites. Ces futurs cadres et les autres- et avec les grands hommes politiques du Bénin qui les ont précédés et suivis- ont émergé à la pleine lumière, grâce à l'instruction reçue de ces anciens pédagogues.

La crise de société ou d'éducation (Mai 1968) en France mais également aux USA et dans le monde entier (Allemagne, Italie, Québec…) est la conséquence des transformations subies par les sociétés et dont l'école ne tenait pas toujours compte. Ce fossé entre la société et l'école a amené les étudiants à mettre en relief cette crise de société et proposer des solutions. Ces transformations proviennent de trois facteurs : la démographie, le progrès scientifique et technique et l'avènement de la démocratie qui a soufflé sur le Bénin et bien d'autres pays africains à partir des années 90.

[7] Soldat de cavalerie légère, selon Le Petit Larousse, (2013, p. 316)

D'abord, la démographie a favorisé l'explosion scolaire et a changé également la nature des rapports entre les hommes du fait de la réduction de la distance qui les sépare désormais par la maîtrise de l'espace par des moyens modernes de déplacement et de communication. L'ADEA (2003i, p. 36) confirme bien cette forte participation à l'éducation :

> *en effet, la forte demande d'éducation en Afrique subsaharienne se reflète dans l'augmentation du taux brut d'admission dans les années 1990, qui est passé de 94,64% à 95,1% pour les garçons et de 83% à 88,4% pour les filles, ainsi que dans l'accroissement de la population en âge d'être scolarisée, de 58,1 millions à 81 millions.*

Le nombre d'élèves reçus dans les écoles est de plus en plus important et il faut également les garder plus longtemps à l'école pour les instruire et les éduquer pour leur permettre de s'adapter plus aisément à la vie active caractérisée par l'augmentation de la quantité et de l'accessibilité des informations. C'est bien pour traduire cette nécessité de répondre à l'augmentation de la quantité et de l'accessibilité des informations que Roegiers (2000a, p. 15) affirme que :

> *les informations disponibles pour l'être humain sont de plus en plus nombreuses. Il suffit de penser aux progrès réalisés dans certaines disciplines : en chimie, en génétique, en biologie moléculaire, en astronomie, … De plus en plus, ces disciplines complexes prennent appui les unes sur les autres pour résoudre des problèmes éminemment complexes, ainsi qu'en témoignent par exemple les découvertes récentes relatives à l'origine de l'univers. Non seulement ces informations sont de plus en plus nombreuses, mais elles sont de plus en plus facilement accessibles à chacun d'entre nous, en particulier à travers les médias et internet.*

Les conditions de travail de l'instituteur ne peuvent que se dégrader. Le souci d'éduquer disparaît alors devant ces nombreuses difficultés d'instruire.

D'autre part, les rapports entre les hommes ont donné naissance çà et là à de nouveaux types de communautés plus humaines parce que fondées sur un partage plus équitable des bénéfices, de la solidarité, de l'entraide mutuelle, de la coopération. L'école traditionnelle, sans ignorer ces valeurs n'en fait pas le fondement de son action axée primitivement sur le succès individuel. Par exemple, les pratiques à l'intérieur de l'école et les messages transmis par les contes pourraient se contredire. Il s'en créera un hiatus prononcé entre l'action du

pédagogue et les objectifs de l'école : préparer à la vie, ce qui pourra déboucher sur une crise. Nous pouvons dire qu'il y a crise de l'éducation chaque fois que l'acte pédagogique ne débouche pas sur un type d'éducation donnée ou qu'il ne se confond pas avec une action éducative consciente. Il faut alors opérer une réforme.

Ensuite, sur un autre plan, l'essor scientifique et technique a conduit à l'école des méthodes et techniques nouvelles et selon Bouchard (1997b, p. 16), pour accroître les responsabilités de l'enseignant, mentionne que : *« d'aucuns nous prédisent la révolution des nouvelles technologies, qui obligeraient les enseignants à changer ».* Le monde immatériel, le cyberespace, permet tous les rêves, toutes les fantaisies. Il n'a pas de limite. Il définit un monde sans frontières où le temps et l'espace n'existent plus. Virilio, dans son ouvrage « L'espace critique » (1984a, p. 15), traduit cette réalité : *«ubiquité, instantanéité, le peuplement du temps supplante le peuplement de l'espace».*

Mais malgré cette séduction, l'échec de la radio et celui de la télévision scolaires sont demeurés dans les esprits. En effet, l'histoire du développement en Afrique est jalonnée de toutes sortes d'expériences et de projets centrés autour de nouvelles technologies souvent présentées comme des solutions miracles aux problèmes de santé, d'éducation, ou de production agricole. L'échec de certains de ces projets permet de montrer les limites de l'idéologie technocentriste qui a aujourd'hui refait surface dans le discours développementaliste et qui fait reposer sur la technologie - et la technologie seule - le développement social et économique du continent africain. C'est bien cette amertume que Gonnet (1999a), traduit dans son ouvrage « Les médias et l'indifférence. Blessures » en ces termes :

> *en effet, jusqu'à une époque récente, l'humanité a vécu avec un imaginaire de l'information. Etre informé, c'était la certitude de l'action. Il s'agit donc d'une " blessure " au sens où Freud parle, par exemple, de la blessure de l'homme qui découvre que " le moi n'est pas le maître dans sa propre maison ". Mais alors, comment vivre ce spectacle de la souffrance des autres présenté chaque jour avec plus de violence ? Quel rapport entretenir avec l'information ? Loin d'entraîner au pessimisme, cette conscience nous renvoie à nous-mêmes, à notre disponibilité à l'Autre, au cheminement intime de chaque être pour inventer ses réponses.*

Deux attitudes extrêmes ont été notées chez les pédagogues béninois en particulier face à ces changements. Tantôt ils deviennent des partisans effrénés des méthodes nouvelles et les utilisent à outrance. La formation intellectuelle, l'habileté manuelle, les comportements socio-affectifs de l'éducation disparaissent dans un emploi inconditionné des machines à enseigner de Burrhus Frédéric Skinner.

Tout le monde s'accorde aujourd'hui sur les résultats auxquels l'enseignement télévisuel intégral a conduit dans certains pays d'Afrique. En effet, les enfants formés dans ces conditions, donc habitués à réagir en présence d'une image ou d'une stimulation audio-visuelle, sont incapables de réfléchir par eux-mêmes, de s'adapter à une situation, de formuler clairement une pensée en dehors de ces béquilles. Il en est de même de toutes les méthodes dites nouvelles lorsque les objectifs de l'éducation sont oubliés ou perdus de vue et que seules les procédures techniques sont excessivement valorisées. De même que c'est *l'eau qui lave l'eau* - selon un proverbe béninois - c'est l'esprit qui aiguise l'esprit. La formation de l'homme ne saurait être confiée à la machine, au grand risque de le chosifier, de l'usiner, de le robotiser et ce faisant, d'anéantir l'humain en lui détruisant sa liberté et sa capacité de comprendre et d'inventer. Mais il faut reconnaître que ce ne sont pas les machines qui étaient responsables, mais l'utilisation qui en a été faite. Les machines ne peuvent être qu'un support. L'annihilation du temps et de l'espace, mise en œuvre par ces nouvelles technologies, constitue une aliénation au temps présent immédiat au détriment du passé et du futur et porte atteinte à la liberté même de l'homme. C'est dans la même veine que Virilio (1998a, p. 56-57) exprime un point de vue :

> *derrière la mondialisation, quelque chose se prépare, que Foucault a analysé pour le XVIIIè siècle : le grand renfermement. Ce grand renfermement est devant nous. Il est dans cette absence d'espace géographique et cette absence de délai pour communiquer qui faisaient la liberté même de l'homme. Je rappelle qu'une des premières libertés est celle de se mouvoir.*

L'autre attitude de l'enseignant devant les méthodes et techniques nouvelles est le refus, le rejet. L'enseignant tourne le dos à la modernité et se prive des moyens techniques qui peuvent lui permettre de décupler son action. Un tel conservatisme

s'empare de beaucoup d'enseignants ; il est aggravé notamment au Bénin où le manque de ressources financières constitue un frein à la possession des moyens modernes d'éducation. Dans ces conditions, le maître atteint difficilement ses objectifs pédagogiques du reste, dans un monde imprégné de medias sans contrôle ni mesure, c'est-à-dire démobilisateurs en somme, ses paroles n'ont plus le même écho, ne sont plus écoutées que distraitement et c'est la voix du speaker de la TV et surtout de la radio qui est entendue massive, omniprésente, efficace. Le maître pèche ici par défaut.

Il faut reconnaître que l'enseignant, même dans le principe de co-éducation qui s'est développé récemment, demeure le principal éducateur ou pédagogue. À ce titre, l'accent portait alors sur les aspects à la fois pédagogiques et éducatifs dans le cadre relativement contraignant de l'époque. Avec la mise en place des différentes réformes, les efforts se sont orientés sur les contenus puis sur la pédagogie par objectifs. Les enseignants à cette époque évoquent parfois toute la complexité et l'ampleur de la tâche que nécessitait leur intervention auprès des apprenants. Il leur revenait de donner un contenu aux titres de leçon, de définir eux-mêmes les objectifs pédagogiques et de mettre en œuvre les principes de la pédagogie active où les apprenants doivent être au centre des préoccupations pédagogiques.

Enfin, l'année 1990 a été marquée par l'adoption par le Bénin du système démocratique. À la faveur des principes de ce système politique, le rôle de l'enseignant est sérieusement remis en question par les différents mouvements syndicaux. Ces derniers assurent la prise en charge collective des questions éducatives. En effet, la constitution béninoise a opté pour la création d'un État de droit et de démocratie pluraliste, dans lequel les droits fondamentaux de l'homme, les libertés publiques, la dignité de la personne humaine et la justice sont garantis, protégés et promus comme la condition nécessaire pour un vrai développement. En s'opposant fondamentalement à tout régime politique fondé sur l'arbitraire, la dictature, l'injustice, la corruption, la concussion, le régionalisme, le népotisme, la confiscation du pouvoir et le pouvoir personnel, elle a inconsciemment ouvert une brèche pour le règne du laisser-aller dans le rang des enseignants béninois.

En effet, l'ambiance sociopolitique qui a commencé à régner jusqu'aux États Généraux de l'éducation en 1990 a servi à briser l'image de l'autorité, détruisant presque totalement l'instrument de contrôle dont l'État peut se servir pour exercer son pouvoir afin d'assurer le bon fonctionnement du système éducatif. Et comme les enseignants sont désormais convaincus d'être ''les moins bien lotis'' dans la mesure où leurs nombreux problèmes socioprofessionnels ne sont pas réglés à leur satisfaction, ils saisissent la moindre occasion pour se décharger sur tout responsable qui veut être exigeant vis-à-vis du devoir professionnel. Trois développements majeurs sont alors introduits dans le rôle de l'enseignant, hier éducateur de tous et très respecté.

D'abord, la communauté a le désir de participer à la vie de l'école, de voir ses aspirations prises en compte et d'exprimer alors ses attentes. Par ailleurs, le nombre d'enseignants n'a pas évolué proportionnellement avec la croissance des effectifs des apprenants. Le gel des recrutements dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) et la fonction publique ont incité les communautés à pallier le manque d'instituteurs en ayant recours à des enseignants communautaires sans qualifications. Ces derniers, d'abord gérés par les parents d'élèves, sont entièrement pris en charge par le Gouvernement, ce qui a permis au système d'employer plus d'enseignants contractuels que permanents. Sans formation initiale, ils ne peuvent pas apporter un encadrement de qualité. La crise morale dans un tel contexte ne peut que s'accentuer. En effet, l'expérience passée doit amener la prudence à l'avenir car, aussi bonne sera la pédagogie, elle dépendra inévitablement de la capacité des enseignants à l'utiliser intelligemment.

D'ailleurs, certains de ces enseignants, n'ont pas le sens éducatif. Ils n'hésitent pas à braver l'autorité en marchant dans la rue, utilisant *''Oma*[8]*''* qui est un phénomène social qui se traduit par une révolte de groupe ou du peuple, pour défendre, protéger et conserver l'ordre établi, quand un acte ou une situation donnés l'ont mis en danger. Ils saisissent toutes les occasions pour démontrer leur mécontentement et

[8] Feuilles de palmier utilisées par une communauté se déplaçant dans la rue en signe de désapprobation

n'hésitent pas à manifester leur mauvaise volonté quant à la bonne exécution de leurs tâches. Aux dires de Ki-Zerbo (1990c, p. 43-44),

> *« la considération sociale qui prévalait au début des années 60 à l'égard de la fonction enseignante, profession noble par excellence et quasi sacerdotale, a presque disparu. Les gains faciles d'une économie parasitaire ont généré des castes de parvenus qui polarisent l'intérêt social et relèguent dans l'ombre ceux qui capitalisent le savoir… La science ne nourrit pas son homme.*

À l'étape actuelle, il n'est pas tout à fait sûr que tous aient adhéré aux innovations relatives à l'approche par compétences (APC) en cours dans le système éducatif béninois : incompréhension totale de ce choix, manque de volonté, peu de capacité d'adaptation, niveau de professionnalisme insuffisant, apparition de frustrations individuelles ou collectives, etc. Mais peut-on le leur reprocher surtout que l'approche conceptuelle n'est pas encore stabilisée ? C'est d'ailleurs ce que confirme la Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN, 2001), citée par l' (A. D. E. A, 2003j) :

> *cependant, sa mise en application concrète soulève de nombreux obstacles qu'il est nécessaire de surmonter : les concepts restent à clarifier et à rendre opératoires ; les situations-problèmes les mieux adaptées aux divers contextes culturels sont à inventer ; les modes d'évaluation sont à réviser. Un vaste chantier de recherche et d'expérimentation pédagogique doit être entrepris si l'on veut dépasser le stade du discours et élaborer des programmes d'études qui soient conformes à l'approche par compétences. (p. 166)*

Dans ce débat sur l'APC, une citation d'Étienne (2011b, p. 96) exprime bien l'une des insuffisances de cette approche :

> *Bizarrement, en France, comme au Québec, comme dans d'autres pays d'ailleurs, les compétences des élèves ont été disjointes de celles des enseignants, sans parler de toutes les personnes qui interviennent professionnellement dans le système d'éducation et de formation initiale (personnel de direction, de santé, du social, de l'orientation, du conseil pédagogique, formateurs, inspecteurs, etc.*

Il (Étienne ajouté par Gbénou) (2003, p. 96) ajoute comme pour apporter une solution à cette situation :

> *Dès lors, il serait illusoire de se fier au référentiel et de considérer comme acquises les compétences. En revanche, il y a bien une piste à explorer du côté de ce que Figari (2001) a mis en évidence, effet déjà observé dans la pédagogie par objectifs, les référentiels sont bien*

plus formateurs pour ceux qui les produisent que pour ceux qui les utilisent ou en sont les victimes plus ou moins consentantes. Autrement dit, la démarche de production d'un référentiel de compétences peut avoir un effet très marqué, non en tant qu'objet produit mais plutôt qu'en tant que processus formateur. C'est ce que Figari appelle la « référentialisation » pour mieux l'opposer au référentiel.

En dehors de ces questions conceptuelles, il faut y ajouter, l'ambiance de démotivation quasi générale qui serait due à la mauvaise gestion des carrières, à l'insuffisance des salaires et avantages divers, des grèves comme déjà rappelé ci-haut qui paralysent pendant de longues semaines les activités dans les classes, la négation des responsabilités que renforce l'inexistence de l'imputabilité, l'intrusion des partis politiques dans les prises de décisions, dans les nominations des responsables des institutions scolaires, dans les choix parfois stratégiques opérés, etc.

Ensuite, il est nécessaire de souligner la perception du milieu sur la performance des écoles reliée à la concurrence des établissements privés. En effet, la gestion axée sur les résultats dans le privé, associée au sérieux qui généralement caractérise ce secteur, absence de contestation, de ‘’pagaille’’ ont motivé la communauté à ne plus placer sa confiance dans l'enseignement public.

Enfin l'instituteur éducateur ! Quoi qu'il en soit, il est établi nettement que nul ne saurait éduquer s'il n'est professionnellement compétent. Mais, on n'enseigne pas seulement ce que l'on sait, on enseigne surtout ce que l'on est. L'enseignement est un métier qui implique l'engagement de toute la personne dans sa mise en œuvre. Il est certes difficile d'opposer exactement vocation et profession. Existe-t-il d'ailleurs des professions que l'on exercerait sans cet engagement ? Cette exigence se confirme par ailleurs dans l'affirmation de Bouchard (1997c, p. 28) sur la professionnalisation de l'enseignant :

« Toute profession serait alors suspecte ; on ne l'exercerait que comme une activité exigeant une certaine technicité, mais sans y accorder la moindre valeur hors celle que lui confère le système marchand. Que penser d'un ingénieur qui construirait des ponts comme « on peigne la girafe » ? Que penser surtout de la solidité de tels ponts » ?

Pour un instituteur éducateur, il n'y aurait aucune difficulté à passer de l'acte pédagogique à l'action éducative ou plutôt à faire de tout acte pédagogique une action éducative, comme en témoigne cet énoncé de Bouchard (1997d, p. 54) *« …cette instruction, cette transmission de savoirs est chargée de valeurs morales […] toute instruction est une éducation…* »L'instituteur est éducateur tout court et tout ce qu'il fait est un exemple, un pas vers les objectifs visés. Si ces qualités arrivaient à faire défaut, la formation civique et morale de la jeunesse béninoise prendrait un coup.

2. Le contexte de mise en œuvre de l'éducation sociale et morale

2.1. La réussite éducative

La principale préoccupation d'une école, c'est les élèves qui la fréquentent et qui y sont dans un but bien précis à savoir leur réussite éducative. Pour les fins de la présente recherche, la réussite éducative est abordée sous l'angle de la classe et de l'élève dans le but de bien cibler le champ d'action de l'enseignant, car la réussite des élèves est tributaire de l'action de ce dernier. Il y a réussite éducative dès lors que les apprenants arrivent à donner la preuve de leurs acquis. La transformation des intrants en apprentissage intervient dans la classe. Aucun programme ne sera efficacement mis en œuvre si l'enseignant est incompétent. Or, la littérature dégage une multitude de facteurs qui caractérisent les écoles performantes. Nous tenterons ici de cerner des éléments qui font consensus.

Depuis 1995, le système éducatif béninois a fait l'objet de nombreuses évaluations[9] par l'intermédiaire de tests concernant les acquisitions de ses élèves. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de chacune d'entre elles. Toutefois, une constante se dégage. En effet, toutes concordent sur le point global du très faible niveau de maîtrise des objectifs ou des compétences de la part des apprenants béninois. Une autre constante se dégage également de ces études réalisées sous l'égide du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. La globalité de ces résultats observés masquent une hétérogénéité, faisant ainsi apparaître des classes,

[9]Léo Laroche, 1996 ; Louis Berger / DevTech, 2003 ; PASEC, 2004 ; PAGE, 2005 ; ABE-LINK, 2007.

voire des écoles, dans lesquelles les élèves obtiennent de très bons résultats et d'autres où les résultats sont préoccupants. En fin 2006, le projet bénino-américain ABE-LINK évaluait les Cours Élémentaires 1ère année (CE1) et 2ème année (CE2) et Moyen 1ère année (CM1) et concluait que 80% des élèves n'avaient pas développé les compétences prévues par les programmes d'études (ABE-LINK, 2007a).

Celle réalisée par Garnier (2008b, p. 11) pose un diagnostic des écoles efficaces. L'auteur, en essayant d'identifier les facteurs qui facilitent l'apprentissage, a interrogé des directeurs d'écoles, des enseignants sur les facteurs qui influencent l'efficacité dans les écoles primaires au Bénin. La combinaison de ces perceptions a permis à l'auteur de dégager que *« les compétences disciplinaires sont plus élevées chez les enseignants efficaces : 83% dans les CE1 efficaces contre 50% dans les faibles »*. Ces perceptions, combinées à la performance réelle des écoles, ont permis à l'auteur (Garnier) de dégager les traits caractéristiques des écoles efficaces et moins efficaces en termes de climat organisationnel et de style de leadership. Les principales conclusions de l'étude sont qu'au primaire le style de leadership de la direction semble jouer un rôle plus important que le climat organisationnel.

En termes de résultat d'apprentissage, globalement les élèves béninois présentent de mauvais scores aux évaluations successives des acquis au cours des deux dernières décennies. Garnier dégage de ces études des éléments d'efficacité d'un enseignant jouant un rôle charnière dans la réussite des élèves (2008c, p. 13). Un enseignant efficace :

- *est présent et maximise l'utilisation du temps scolaire ;*
- *maîtrise les disciplines (s'il a des lacunes, il les comble. Cela suppose l'existence de ressources dans l'école) ;*
- *explique clairement ;*
- *atteint les objectifs fixés et s'assure que la très grande majorité des élèves maîtrise les compétences prévues par le programme ;*
- *crée de nombreuses opportunités d'apprentissage ;*
- *évalue fréquemment, corrige les devoirs et les leçons ;*
- *organise des soutiens de différents types pour les élèves en difficulté ;*
- *maintient des contacts avec ses collègues ;*
- *s'auto évalue avec l'aide de son directeur.*

Il est possible de retenir de ces études un courant pouvant se traduire en un énoncé : l'effet enseignant peut, en ce qui concerne les facteurs qui façonnent *« une bonne école »*, faire la différence, ce qui est confirmé par plusieurs autres études dont celle réalisée par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), (2003k, p. 349). Les auteurs font état de plusieurs études de cas sur l'amélioration des pratiques pédagogiques à partir de différentes stratégies. Ces études ont passé en revue les connaissances et expériences acquises. Il s'en dégage sept piliers de l'amélioration qualitative :

- *créer les occasions d'apprendre ;*
- *améliorer les pratiques pédagogiques ;*
- *gérer le défi de l'équité ;*
- *accroître l'autonomie et la flexibilité des écoles ;*
- *favoriser l'appui des communautés ;*
- *instaurer un cadre financier réaliste ;*
- *et réagir à l'épidémie de VIH/SIDA et aux situations de conflit.*

De nombreuses analyses montrent que le redoublement ne renforce pas l'apprentissage scolaire. De même, des expériences conduites dans le monde entier indiquent que les abandons sont plus fréquents dès lors que les élèves et les parents réalisent qu'il n'y a pas d'apprentissage. Même les élèves défavorisés obtiennent de bons résultats quand ils bénéficient d'un enseignement de qualité. Dans une culture de la qualité, l'apprentissage réussi ou bien la réussite tout court devient la norme et l'échec une exception rarissime.

Les responsables du système éducatif béninois, dans le document « Projet de vision » (2002a, p. 1-12), et dans « Les valeurs de l'école béninoise : de l'excellence à la Culture-Nation » S. d. (Sans date, b, p. 8) considèrent l'enseignant comme *« celui qui fait la route avec l'enfant jusque dans l'univers de la valeur »* et donc comme *« cible principale de la réforme de l'éducation »*. Le souhait des auteurs ou du moins des autorités – puisqu'elles ont validé ces documents- est que l'enseignant soit réflexif, c'est-à-dire capable d'avoir un regard critique sur sa pratique, de réfléchir sur ses rôles et ses missions, de construire ainsi son identité

professionnelle, c'est-à-dire le sens de ses actions. Il ne doit pas agir seulement en réaction aux événements en classe mais en fonction de ses pensées, de ses interprétations, de ses conceptions (capacité de justifier ses actes pédagogiques). Organisateur de situations d'apprentissages, il apporte des solutions aux situations-problèmes. Il ne pourra pas réussir sans sa capacité de s'adapter, d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude. Compréhensif, il est, non seulement disponible (dominance affective), méthodique, organisé et responsable (dominance intellectuelle), mais surtout actif, original et créatif.

Au total, l'enseignant, comme élément important de la réussite scolaire, est d'ailleurs à la base de plusieurs rapports émanant d'organismes du milieu qui ont fait des recommandations s'inscrivant dans un paradigme d'encadrement renouvelé et des courants qui en découlent. ADEA (2003l, p. 178) insiste sur sa place dans la réussite scolaire :

> *tant qu'ils (les systèmes éducatifs) n'auront pas des enseignants efficaces et capables de créer un environnement propice à l'apprentissage, les élèves n'obtiendront pas de bons résultats, même avec les intrants de base nécessaires et des programmes scolaires pertinents et bien conçus.*

Cette nouvelle pédagogie qui reste à élaborer ne constituera qu'un problème de préparation des enseignants.

2.2. La complexité de la fonction de l'enseignant

L'enseignant exerce une fonction importante qui lui procure une grande visibilité. Il lui revient de donner l'exemple et d'assumer un certain rayonnement social dans sa classe. Toutefois, le fait d'exercer une fonction-clé n'est plus synonyme de rayonnement au niveau seulement de la classe. L'instituteur est le maître d'œuvre de la formation de la conscience naissante chez l'enfant. Qui mieux que lui, dans le cycle de cet apprentissage, est habilité à s'investir afin de choisir les éléments édifiants de nos valeurs culturelles, pour les transmettre par l'action ? Car, ici plus qu'ailleurs, il convient de faire une part réduite au verbe, par respect pour l'enfant au lieu de le punir. Parce que la punition impose le silence, mais ne démontre pas l'erreur. Cette action aggrave d'ailleurs la peur naturelle chez l'enfant. Ceci revient à dire que le maître qui réfléchit au sens de sa mission et qui a foi en elle se

découvre des devoirs aussi bien envers cet enfant qu'envers la collectivité dont l'école est à la fois le signe et l'espoir. Si l'exemple est plus important que la parole, cela implique-t-il que l'introduction d'une nouvelle pédagogie en éducation civique n'aura aucun effet ? Logiquement, oui. En réalité, utilisés intelligemment, les contes devraient favoriser la réflexion chez les enfants.

La fonction enseignante et éducatrice du maître revêt, aux yeux de la population, d'un prestige, ce que confirment d'ailleurs Adoukonou, Adjalla, Okoudjou & Vigan S. d. (Sans date, c) dans « Les valeurs de l'école béninoise : de l'excellence à la Culture-nation » : *« Maître, l'habitant par anticipation de l'univers des valeurs et celui qui a l'art d'y conduire par fascination et attirance irrésistible». (p. 8)*Il est pour l'ensemble des gens qui l'entourent, le guide intellectuel, moral et social. Parce qu'il a été formé, et qu'il doit, de par sa fonction, ne jamais cesser de se former, il lui revient de faire l'éducation progressive de l'opinion publique. Il atteindra ce but avant tout en étant lui-même le témoin de l'éducation qu'il donne aux enfants, c'est-à-dire en paraissant aux yeux des gens comme l'exemple de la dignité et de la tenue qu'il enseigne. Ce qu'on appelle l'exemple ou, de façon plus recherchée, le modelage, est la marque du rayonnement social de l'enseignant dans sa classe ou dans le milieu où il exerce. Il est normal que les éducateurs soient l'élite du pays.

Il (l'enseignant) aura l'occasion d'agir plus directement : en s'intéressant aux problèmes sociaux qui se posent dans son environnement, et en préconisant les moyens qui lui paraissent les plus propres pour les résoudre, dans le sens du bien commun. Son devoir, en effet, est de mettre en lumière les vrais intérêts de la communauté, sans, pour cela, se poser en chef et vouloir supplanter les responsables.

De même, il veillera toujours à ne pas se laisser prendre par les passions politiques, ce qui l'éloignerait de la vérité qu'il a mission de transmettre. Bien au contraire, il apprendra à tolérer, concilier, purger la politique de toute mesquinerie. Il cherchera à se tenir au courant de tous les problèmes politiques du pays et de la région ; tout son effort sera d'y appliquer un jugement sain et nuancé, qu'il s'efforcera de faire partager par tous.

Des tâches sociales plus concrètes s'offriront souvent à lui : conseiller le paysan pour les techniques de culture, la création de jardins qu'il pourra proposer en modèles ; persuader de l'efficacité d'une coopérative agricole, etc. L'essentiel est qu'il ne se désintéresse pas de la collectivité adulte, mais qu'il la considère comme un champ normal offert lui aussi à son action de formateur.

Un corps professionnel compétent est la condition sine qua non de la réussite. C'est dans ce sens que s'inscrit l'ADEA (2003m, p. 188) quand elle considère que *« cette condition est d'une importance fondamentale et l'un des défis les plus difficiles à relever pour une majorité de pays»*. La tâche de l'enseignant est relativement complexe et par surcroît, gérer une classe n'est pas facile ; d'une part parce que la définition d'un objectif opérationnel requiert un certain nombre d'exigences et, d'autre part, parce que les attentes de la communauté sont très élevées. La complexité du métier d'enseignant s'observe à travers des situations singulières qu'il a à gérer (la connaissance académique et didactique) dans toutes les disciplines de l'école pour être à même d'assurer la formation des élèves, l'évaluation, le support psychologique et le soutien social à l'élève et aux parents et quelle que soit sa bonne volonté, il ne peut pas tout maîtriser non plus.

Bien qu'exerçant un emploi déjà difficile, c'est à lui de transformer les ressources en résultats (le fait d'enseigner aux élèves) qui est une étape déterminante dans la réussite éducative. Une approche d'animation de la classe renouvelée s'impose de plus en plus et à l'instar de plusieurs auteurs, Altet (2007a) fait part des grandes visées de la pratique enseignante dans une communication à la formation des membres du pool des experts francophones en sciences de l'éducation sponsorisée par l'organisation internationale de la francophonie (OIF) :

1. *Que les processus de pratiques enseignantes englobent le niveau de processus interactif observable, de l'agir « langagier » ;*
2. *Que les processus de pratiques enseignantes englobent le niveau de processus médiateurs sous-jacents : (cognitifs, socio-affectifs, culturels) ;*
3. *Que les processus de pratiques enseignantes englobent le niveau des processus situationnels (choisis par l'enseignant).*

La classe est un lieu de savoir avec des travailleurs du savoir que sont les enseignants. Ceux-ci évoluent dans un contexte où ils tirent la majeure partie des savoirs dont ils ont besoin. Il s'impose aux enseignants la nécessité d'opérer un changement de paradigme à propos du statut du savoir au niveau de la classe. En effet, le savoir sera abordé dans la perspective de l'amélioration continue de l'animation ou d'une approche qualité.

Il est cependant difficile de cerner toutes les variables en jeu dans le contexte d'exercice professionnel de l'enseignant. L'éducation garde en effet quelque chose d'imprévisible quant à son résultat. Nous avons trop tendance à la considérer comme l'un des grands services collectifs au même titre que la justice et les travaux publics.

Nous y voyons une institution séculaire avec ses cadres tout prêts qu'il suffit de remplir, avec ses formules, qu'il suffit d'appliquer. Cette déformation professionnelle du pédagogue nous incline à oublier comme le fait si bien remarquer Debesse, (1972, p. 21), que

> *toute éducation est une histoire qui se fait et qu'on ne saurait écrire d'avance. Elle résulte en grande partie d'événements inattendus, de rencontres et de hasards. Dans une certaine mesure, elle est et il faut qu'elle reste une aventure.*

Il faut donc reconnaître à l'action éducative un aspect qui échappe aux calculs prémédités, ce qu'Etienne & Jean partagent bien :

> *Il suffit […] de comparer le réalisé au prévu qui est couché sur un document écrit : la fiche de préparation. Les concepts bien établis de travail prescrit et d'activité réelle expliquent cette large prédominance de ce qui fait varier le cours du cours. (p. 430)*

L'éducation est plutôt le résultat de la combinaison des influences de plusieurs variables. Il se dégage donc que l'exercice professionnel de l'enseignant se joue dans un cadre à la fois complexe, particulier et évolutif qui implique une mise à jour régulière du bagage de ses compétences.

2.3. La qualité de l'offre éducative en éducation sociale et morale

Une école de qualité est selon la troisième définition de l'EQF au Bénin (2008, p. 10) *« un établissement scolaire qui, sans aucune forme de discrimination offre, à ses élèves et à son personnel, un cadre de travail approprié et un encadrement efficace dans des conditions de travail motivantes et valorisantes »*. La qualité de l'offre éducative sera abordée d'abord sur le plan global puis particulier de l'éducation sociale et morale.

Au Bénin, pour accéder aujourd'hui à un emploi d'enseignant, il faut justifier de qualifications requises et préalablement subir une formation professionnelle appropriée. Cette formation qui a lieu dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) est ouverte aux titulaires du diplôme du brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou du baccalauréat. En réalité, le profil d'entrée varie du BEPC à la licence et il faut en outre réussir à un concours de recrutement qui porte sur deux épreuves écrites : une étude de cas (réflexion sur une situation-problème de la vie) et une dissertation sur un sujet de culture générale. Aucune épreuve de nature mathématique, scientifique ou orale n'entre en ligne de compte pour ce concours de recrutement. Les stagiaires se font recruter aussi sur étude de dossier. Le profil de sortie varie du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) obtenu par les stagiaires brevetés au certificat d'aptitude pédagogique (CAP) obtenu par les bacheliers.

Dans un souci de qualité, cette formation initiale est complétée comme dans tout système éducatif par la formation continue ou permanente organisée par les structures nationales ou départementales. L'accent est mis sur des techniques pédagogiques qui insistent sur un comportement du maître favorisant la participation de l'élève à la construction du savoir. Cette exigence n'est pas simple au Bénin car la culture de base privilégie l'autorité de l'adulte et de l'aîné. Aujourd'hui, les activités de formation continue privilégient l'étude de la structure des manuels et des programmes d'études ainsi que la structure d'une préparation de fiches de classe au détriment des contenus disciplinaires et de la didactique des disciplines. Peu, voire pas, d'activités d'appropriation de démarche pédagogique et de production d'outils sont proposées, activités qui sont indispensables à la formation des enseignants. Les besoins de terrain, sont rarement pris en compte, donc le développement de compétences professionnelles des enseignants n'est pas visé.

Depuis quelques années, les formations de proximité, moins onéreuses, ont été mises en place. L'encadrement pédagogique des enseignants est assuré au sein du réseau d'animation pédagogique local où le chef de la circonscription scolaire (CCS) et les conseillers pédagogiques (CP) sont supposés effectuer régulièrement des visites aux écoles afin d'assurer l'accompagnement des enseignants et le soutien direct dont ces derniers ont besoin. Si ces visites sont effectivement réalisées, elles sont nettement insuffisantes pour assurer la formation qui devrait améliorer de façon significative les performances des enseignants, ces derniers étant très nombreux et n'ayant pas eu, pour la plupart, de formation initiale. Le nombre d'enseignants n'a pas évolué proportionnellement avec la croissance des effectifs à l'enseignement primaire. Le gel des recrutements dans la Fonction publique a incité les communautés à pallier au manque d'instituteurs en ayant recours à des enseignants communautaires (EC) sans qualifications. Ces derniers, selon le Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN), (2013b, p. 58) *« représentent plus de 50% des enseignants en poste dans le pays»*. (p. 58)

En vue d'améliorer la qualification de ce nombre important d'enseignants communautaires devenus agents contractuels d'état (ACE), l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE) a organisé avec le soutien financier du Fond des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) une formation qui s'est achevée en 2011 et qui a permis de qualifier la plupart des dix mille (10 000) enseignants des écoles maternelles et primaires. Cette formation était organisée suivant les principes de la formation à distance et de la formation en présentiel.

Les conseils que conseillers pédagogiques et inspecteurs prodiguent aux enseignants en général renforcent chez eux la disposition à une application décontextualisée et souvent à une compréhension partielle ou insuffisante des programmes d'études. N'étant pas suffisamment formés, les enseignants sont souvent cantonnés dans un rôle de simple répétiteur sans avoir accès à une réflexion pédagogique et didactique qui leur permettrait de comprendre les démarches à mettre en œuvre dans leur pratique quotidienne de la classe.

Nous déduisons qu'il ne suffit pas, non plus, que l'enseignement soit réalisé dans les durées requises. Sa qualité joue un rôle essentiel de premier plan dans les résultats obtenus. Et le caractère de l'enseignement donné peut dépendre de plusieurs facteurs, entre autres :

- la formation du maître ;
- son niveau de connaissances générales ;
- son degré d'enracinement mais aussi d'ouverture ;
- sa bonne volonté ou mieux sa motivation ;
- son plaisir d'enseigner.

Or l'effectif, l'état de classes sans confort et le manque ou la pauvreté du matériel pédagogique- parfois les maîtres n'étant pas toujours en mesure de créer eux-mêmes ou de se procurer le matériel indispensable, de même que leur démotivation au travail- ne manquent pas d'avoir un effet négatif sur l'intérêt que les enseignants portent à leur travail, et de saper les enthousiasmes.

Les diverses évaluations organisées dans le système éducatif béninois, déjà rappelées plus haut ont montré que le niveau de formation initiale des enseignants est faible et justifie les nombreux investissements en formation continue des enseignants. Mais, malgré tous ces investissements, tous les acteurs de l'école s'accordent pour constater la persistance des résultats insuffisants des élèves. Ces résultats sont en partie liés au faible niveau général des enseignants, tant au plan académique qu'au plan didactique. En 2011, l'évaluation des élèves des cours préparatoire (CP) et moyen première année (CM1) par le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) avec l'appui d'un consultant (Garnier) a révélé la faiblesse du niveau de performance des élèves, faiblesse très proche des niveaux établis dans les évaluations précédentes. Mais, faut-il attribuer tous les mauvais résultats seulement aux compétences insuffisantes des enseignants ?

Sur une période d'une quinzaine d'années, les acteurs du système éducatif ont connu une révolution de leurs pratiques, de leurs pensées, traduite par le passage d'une orientation transmissive de l'enseignement à une orientation constructiviste des apprentissages. Au Bénin, la transition entre les différentes approches curriculaires s'est effectuée rapidement et les enseignants n'ont pas disposé du temps nécessaire à leur appropriation et pouvoir être en mesure d'adapter les situations en fonction de leurs élèves et d'objectifs visés. Les enseignants n'ont pas, pour leur grande majorité, le niveau de base requis, ce qui explique les nombreuses difficultés qu'ils rencontrent malgré les efforts fournis, à conduire des activités porteuses de sens pour l'apprentissage des élèves. Ces brusques changements sont à considérer du point de vue de la « révolution copernicienne » des idées demandées aux enseignants, apprenants, parents et traduisent le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage qui constitue une source majeure de difficultés pour les enseignants, principalement pour les moins bien formés, la grande majorité d'entre eux.

L'éducation sociale et morale ne constitue pas un cas particulier dans l'ensemble des six champs de formation au programme. *« Dans la majorité des cas, les résultats sont le contraire de ce qu'on devrait observer : au lieu que ce soit une minorité qui ne démontre aucune compétence, c'est une majorité, même une très forte, qui se trouve dans cette catégorie»* selon le rapport d'évaluation des acquis des élèves ABE-LINK, un projet du Gouvernement du BENIN financé par l'USAID (2007c, p. 45). Pour le CEP 2006, l'éducation sociale, selon le rapport de ABE-Link (2007d, p. 36), a enregistré les scores suivants : 9,65 au plan national, la première reprise de correction au cours de cette deuxième évaluation a donné 9, 85 et la seconde, 9, 74. Il y a peu de différence entre la note officielle et les deux reprises de corrections. Le but de ABE-LINK était de déterminer si les notes octroyées au cours de la correction officielle seraient confirmées par de nouvelles corrections effectuées par des personnes choisies pour leur sérieux professionnel et ayant auparavant participé aux corrections officielles. Il se dégage que les compétences développées par les apprenants béninois en éducation sociale sont en dessous du niveau fixé dans les programmes d'études.

La situation décrite ci-dessus n'est nullement synonyme d'incapacité d'assimilation des apprenants. Si ces derniers ne souffrent pas de problèmes biologique, psychologique et intellectuel et s'ils reçoivent un encadrement de qualité, ils seront nécessairement en mesure de donner la preuve des compétences définies pour eux. L'ADEA (2003n, p. 23) confirme ce syllogisme :

> *la première valeur de la culture de la qualité pose que l'échec scolaire est intolérable et que l'équité dans la qualité n'est pas une utopie. Car tout enfant peut réussir l'apprentissage lorsque les conditions appropriées lui sont offertes.*

Or, dans le cas présent, où les résultats sont en dessous du seuil fixé, nous concluons alors que l'encadrement n'est pas de qualité. C'est ce que l'ADEA (2003o, p. 57) essaie d'illustrer en ces termes :

> *La qualité existe dès lors que les élèves arrivent à faire la preuve de leurs acquis. La volonté, pratiquement universelle, d'amélioration de la qualité de l'éducation est dans une large mesure motivée par l'incapacité des élèves à prouver qu'ils sont parvenus au niveau de connaissances attendues par leurs parents et la société.*

Le défi de l'éducation de base pour tous se confond en grande partie avec celui de la qualité. Toujours dans ces mêmes travaux, on peut y lire que *« dans de nombreuses écoles en Afrique, la qualité de l'éducation est si médiocre que les élèves n'acquièrent toujours pas, au bout de quelques années de scolarité, les compétences de base minimales (savoir lire, écrire et compter). (p. 34).* Mais quelle importance revêt l'éducation morale et civique ou sociale ? Retenons qu'elle est, pour la communauté, comme une partie très importante de l'éducation et son impact sur la jeunesse est très indispensable à sa pérennité. L'école contribuera d'autant mieux à former le futur citoyen qu'elle travaillera en premier lieu à assurer dans l'enfant les qualités de probité intellectuelle et de loyauté morale sans lesquelles l'exercice du droit civique n'est qu'un leurre. Il est établi que l'enfant n'est pas rebelle à la règle et qu'il l'accueille volontiers. Dans ses jeux, il s'efforce avant tout de lutter avec ses partenaires en observant des règles communes. Mais comment expliquer cette situation paradoxale ?

Commençons par affirmer que vu comme un enjeu essentiel de formation, l'enseignement moral et social est perçu comme la clé de voûte de toute éducation. C'est le tronc vigoureux sur lequel viendront se greffer les vertus civiques. L'opinion publique conçoit mal un homme bien instruit et sans éducation. Il faut reconnaître que l'enfant est prématurément perturbé par ce qu'il vit dans sa famille, dans les rues et par les exemples auxquels il est soumis dans les lieux de formation et d'apprentissage. Ce contexte nécessite, pour la reprise d'une formation morale vertueuse, un diagnostic serein. L'éducation morale et sociale est influencée par des facteurs historiques qui marquent une rupture avec les fondements de l'éducation traditionnelle béninoise dans ses aspects moraux. En effet, comment expliquer l'absence des valeurs culturelles de notre pays tels le conte et le proverbe dans les contenus d'enseignement ? Ce qui ne veut nullement signifier qu'il n'y a pas d'autres supports pour aborder des valeurs dans nos écoles. Mais pour rester collé aux objectifs de la réforme de l'éducation, les nouvelles orientations ont mis l'accent sur la revalorisation de l'enseignement moral qui *« devra prendre en compte les valeurs culturelles de notre pays »*, ce qui confirme bien les propos de KI-Zerbo (1990d, p. 54) sur l'inadaptation de l'école africaine aux réalités culturelles :*« […] Bref, cette école est un appareil de déracinement et non d'accumulation* et on peut trouver certaines de ces valeurs dans les contes traditionnels.

De notre point de vue, c'est l'utilisation pédagogique des contes par exemple qui donnera du sens aux déclarations d'intentions. En effet, comment faire disparaître les stigmates de la psychologie du colonisé que sont ''la honte de soi'', ''le manque de confiance en soi'', ''la recherche de la négation de son être traditionnel'' sans réintroduire dans le système éducatif les éléments culturels de l'identité originelle ? Il est vrai qu'il ne s'agit là que d'un facteur et qu'il en existe bien d'autres, par exemple la rapidité du changement économique et social, l'introduction de la TV, la migration urbaine, etc.

Selon Lebrun (1994, p. 43-45),

> *Dans la société africaine traditionnelle, la gratuité de l'art ne se conçoit pas : toutes les occasions sont bonnes pour éduquer, à plus forte raison lors d'une « séance » de contes. Dès lors, la morale des contes prend tout son sens : il s'agit de responsabiliser l'individu à l'égard de son groupe, de veiller à l'harmonie, de préserver l'équilibre de la société à travers la rectitude des comportements. Le conte africain, on le comprend, cultive les valeurs ; la malhonnêteté, la jalousie, l'irrespect, l'indiscrétion, le mensonge et l'égoïsme y sont fustigés. On y présente la véritable autorité, héritière de la sagesse et de l'expérience de l'âge. Dans la société africaine, hautement gérontocratique, on s'attend à ce que les enfants obéissent aux parents et aux aînés. Les contes font souvent état d'épreuves terrifiantes imposées aux enfants avec interdiction de se rebeller. Plus que tout prime le sens communautaire, qui assure la justice et maintient l'équilibre.*

Conduire les leçons de civisme et de morale sans exploiter des contes représenterait un énorme gaspillage de ressources sans résultats significatifs en termes de développement de comportements sociaux. C'est même marginaliser, voire stériliser la sagesse et les savoirs des anciens qui, aux dires de Ki-Zerbo (1990e, p. 43) *« comme des gisements de diamants et d'or qui disparaîtraient sous une chape de plomb »*. Quelles sont les ressources utilisées par l'éducation sociale (morale et civisme) dans les écoles béninoises et à quoi attribuer les difficultés relatives à son enseignement ?

2.4. Les ressources pédagogiques et matérielles offertes aux enseignants

En ce qui concerne la mise en œuvre des programmes d'études en éducation sociale (ES), en dehors des guides d'enseignement en usage dans les classes et qui sont d'ailleurs très pauvres en orientations pédagogiques, les enseignants n'ont pas suffisamment de ressources pour animer ce cours. Ils n'ont au niveau des annexes de ces guides que quelques textes sur les droits de l'homme, les droits de l'enfant et quelques articles sur la constitution béninoise. Même les mesures correctives apportées à ces programmes d'éducation sociale en 2012 ne proposent comme support ou matériel que des images, des photos, des textes et une seule fois la diction de devinettes, de contes et de proverbes en langue nationale. A ce dernier

niveau, ces contes, qui n'en sont pas moins instructifs, c'est-à-dire au sens éducatif du terme sont proposés pour être étudiés pour eux-mêmes. Et ils sont bien rares, ces contes qui n'offrent, exprimée ou sous-entendue, une conclusion morale très propre à déterminer les volontés : *« le conte fait passer le précepte avec lui »*. Bien entendu, on la fera trouver, cette conclusion morale, en relation bien sûr avec le contenu en vigueur, c'est-à-dire les bonnes habitudes que le législateur a assignées comme but suprême de l'enseignement moral. Il ne s'agira pas surtout de l'énoncer soi-même. Cette situation brièvement décrite ne peut que favoriser l'échec de l'enseignement de la morale dans les classes.

2.5. Les obstacles psychopédagogiques à l'éducation sociale et morale

« L'opacité égocentrique de l'enfant » (p. 13) soulignée par l'inspecteur de l'enseignement Capo-Chichi (1992) lors d'une conférence de recrutement des candidats à l'inspectorat de l'enseignement primaire béninois, est un premier obstacle. En effet, ce niveau de développement amène l'enfant à considérer autrui, naturellement comme son opposant. Cette tendance est heureusement atténuée au fur et à mesure de la croissance de l'enfant qui élargit son champ d'expérience, découvre des réalités humaines qui l'obligent à sortir progressivement de son point de vue particulier et à prendre en compte le point de vue et les intérêts des autres, ainsi que les règles qui organisent la vie sociale. Cette découverte ne va pas sans difficultés ni heurts avec les autres (adultes et pairs), mais constitue le passage obligé par lequel il prend progressivement place dans le groupe élargi. Dans le même temps, il analyse les conduites les plus caractéristiques du groupe social dans lequel il est élevé et tente de repérer les régularités dans les pratiques constatées (qu'est-il bon de faire ou de ne pas faire en présence d'un adulte proche ou étranger par exemple ? Peut-on prendre un objet qui n'est pas à soi et si oui, dans quelles conditions ? Etc.).

L'enfant acquiert alors de façon empirique les règles, principes et valeurs qui fondent la morale familiale, puis celle du groupe élargi. Ses réactions négatives s'observent lorsque parents et éducateurs s'enferment dans le discours. La morale ne s'enseigne pas, elle se vit, dit-on. Admirable affirmation qui marque avec netteté

combien l'enseignement moral se développe sur un plan tout différent des autres enseignements de l'école. C'est la personnalité du maître, sa sincérité ardente, son enthousiasme communicatif qui entraîneront l'adhésion d'une âme, la jetteront à la conquête d'un idéal aimé aussitôt qu'entrevu.

On en conclut parfois à la difficulté particulière à cet enseignement. C'est la leçon la plus difficile à exécuter, parce qu'elle exige, outre l'art de parler aux enfants comme toutes les autres, une certaine chaleur de cœur et d'imagination, ce qui est un don naturel. Mais nous pourrions aussi affirmer le contraire, car, à l'inverse de ce qui se passe pour les autres enseignements, il suffit au maître d'aimer sincèrement le bien pour trouver d'instinct les mots qui vont au cœur de l'enfant. S'il est vrai que l'éducateur n'est pas un pontife, son savoir sourire, son savoir aimer sourire sont indispensables, sinon il s'est trompé de vocation. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit, aussi bien que d'une rectitude de vie personnelle, chez l'instituteur, qui soit capable de le proposer en exemple à ses élèves. C'est bien ce qu'illustrent les Instructions Officielles (I. O) de 1923 : « *Que par son caractère, par sa conduite, son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur*».

Un autre aspect psychopédagogique de l'échec de cet enseignement est l'absence de modèle digne d'intérêt dans la société des adultes. L'exemple est un facteur qui opère de façon durable sur la formation morale et sociale du jeune. Pour IPAM, (1993, p. 610)

> *L'enfant ne peut pas […] fonder sa conduite sur l'application de principes abstraits. Il a besoin de* ***modèles d'identification*** *qui peuvent d'abord s'incarner chez le maître, dont la conduite doit être exemplaire, mais aussi dans la présentation de* ***personnages-symboles*** *(réels ou légendaires qui récapitulent en eux les vertus et valeurs que la société veut se donner). Aussi est-il important que l'école puisse présenter des modèles dont la conduite, l'action serviront d'exemple.*

Quels exemples de conduites morales et sociales les adultes de notre société actuelle offrent-ils aux enfants ? L'enrichissement illicite, dans certains corps de métiers,

fait que la majorité des jeunes, interrogés à propos de ce qu'ils aimeraient embrasser comme métier, n'hésitent pas à porter très rapidement leur choix sur ces professions qui, en réalité, sont les secteurs les mieux porteurs dans l'environnement béninois aujourd'hui. Nous nous rendons à l'évidence que ce sont les contre valeurs de notre civilisation qui règnent aujourd'hui. Selon Nouhouayi (1996b, p. 112-113) :

> *Le mercantilisme caractéristique de notre civilisation moderne est universel et étend son immoralité à tout qu'il affecte ainsi d'un coefficient de dégénérescence. […] tout devient facteur d'argent. Les Anglais disaient depuis longtemps, ''time is money''. Aujourd'hui, il n'est plus question seulement du temps ni de ces considérations abstraites extérieures à l'homme, car l'homme lui-même est devenu argent. Non content de vendre ses propres productions, il se vend lui-même.*

Sur le plan pédagogique, la démarche préconisée et qui fait agir, en quelques exercices pratiques tendant à la morale en action dans la classe même est remplacée par le discours, les sermons moralisateurs, le caporalisme, les méthodes dogmatiques, donc abstraites parce que hors du vécu de l'enfant. Le « fait vécu » porte en lui une force d'entraînement particulière. C'est pourquoi d'aucuns pensent qu'il est psychologiquement impossible de provoquer une activité - même morale- sans quelque intérêt. Il reste à dire que toute société, à moins de se condamner à disparaître, est amenée à fixer des modèles et à retenir des règles de vie que les éducateurs s'efforcent de faire accepter par les nouvelles générations.

2.6. Intérêt de cette recherche pour la philosophie

Avant tout, qu'est-ce que la morale ?

Par morale, il faut entendre la doctrine qui résume des opinions, des croyances, des idées religieuses ou philosophiques d'un système politique. Selon le dictionnaire de philosophie, Russ (1991, p. 182), « *presque synonyme d'éthique* », c'est la« *théorie philosophique concernant le bien et le mal. Doctrine concernant ce que l'homme doit être (énoncés normatifs)* ». C'est aussi l'« *ensemble de règles de conduite tenues comme universellement et inconditionnellement valables* ». Ainsi, elle relève avec l'éducation sociale, des philosophes, des idéologues et des théologiens qui organisent sa cohérence selon les convictions, les convenances des groupes sociaux

concernés. Si la distinction entre ces deux termes est différente selon les penseurs, retenons pour notre part, que la morale est un ensemble des valeurs, des règles, des habitudes, des comportements acceptés dans une société précise. L'éthique, presque synonyme, traite elle aussi de ce qu'il nous faut faire ou ne pas faire, mais elle met plus l'accent sur le raisonnement, pour ou contre, à appliquer pour déterminer le choix d'une conduite devant un problème moral. C'est en somme un questionnement critique sur la morale dont elle interroge les règles et recherche à leur égard des orientations réfléchies et correctes. L'éthique n'impose pas ses préceptes de manière autoritaire, elle n'est pas prescriptive comme la morale.

Une autre différence nécessaire à aborder est celle entre moralité et citoyenneté. En effet, dans l'antiquité, le citoyen est la personne qui jouit du droit de cité. Comme attributs essentiels de la citoyenneté, nous retenons : être auteur et bénéficiaire de droits. Le droit, selon Kant (1785/1993, p. 198) est *« l'ensemble des conditions sous lesquelles la libre faculté d'agir de chacun peut s'accorder avec la libre faculté d'agir des autres, selon une loi universelle de la liberté »*. La citoyenneté, par rapport à la moralité doit être comprise, de façon plus restreinte, comme acte de soumission libre aux normes juridiques.

Il découle de ces clarifications conceptuelles que l'éducation civique (droits et devoirs de l'homme), l'éthique (raisonnement) s'apprennent donc, la morale, quant à elle, est sociale et se transmet d'une génération à l'autre. Il s'agit alors de faire accéder l'enfant :

- à ce monde des valeurs, c'est-à-dire la capacité à établir un jugement sur les êtres, les conduites, les situations par lesquelles il se donne les moyens de se constituer une morale à la fois individuelle et collective ;

- à la notion de citoyenneté par laquelle il se percevra progressivement comme membre d'une collectivité s'organisant selon les règles spécifiques qui définissent les droits et devoirs de chacun.

Car, le véritable bien d'un être, c'est d'agir selon sa fonction propre. Et la fonction propre de l'homme n'est, ni la vie sensitive qu'il partage avec les animaux, ni la vie végétative qu'il partage avec les plantes, mais l'activité raisonnable. Agir selon la raison, c'est agir selon la vertu et la vertu s'identifie au vrai bonheur. La vertu en temps que science de l'utile s'apprend donc. Les grandes vertus sont la tempérance ou la domination de soi-même, l'amitié qui rapproche certains hommes, la justice qui consiste en l'obéissance aux lois de la raison humaine, la piété qui est la reconnaissance envers autrui.

La nécessité de la morale se justifie par rapport à la diversité des valeurs. Pour agir, l'homme a besoin de lignes de conduite. L'enseignement de la morale aidera donc l'élève à prendre sa place dans la société adulte, à en connaître les règles pour participer pleinement à la vie sociale et politique de son pays. Les valeurs morales servent à socialiser et à régler les conduites des individus. Elles organisent et rendent la vie harmonieuse dans la société déterminée. En ce qui concerne la société béninoise, la formation morale de l'enfant est viciée, voire déviée de son objet capital.

En effet, la moralité paraît bien compromise, en ces temps-ci. Une observation attentive des faits sociaux actuels permet de confirmer cette réalité. Les Actes de la Convention et de la Signature de la Charte Nationale pour la Gouvernance du Développement du Bénin (2012, p. 5) dans sa préface attirent l'attention sur *« [. . .] la dégradation avancée des valeurs éthiques et républicaines » et « l'urgence de disposer d'un cadre éthique et moral partagé par l'ensemble de la société et bien respecté… »* Remontant la hiérarchie jusqu'au sommet, les citoyens considèrent que leurs dirigeants sont peu moraux et disent la médiocrité de leur appréciation sur eux. De même, parents et éducateurs s'inquiètent des mœurs de la jeunesse. De leur côté, ces jeunes interpellent la conscience morale des adultes et n'hésitent pas à représenter leurs travers par des pamphlets.

Quand ces phénomènes atteindront le comble, ils contribueront à précipiter la société. La société béninoise a connu cette culbute du fait de cette crise de moralité, ce que Nietzsche (1881, p. 162) appelle *« l'instinct grégaire chez l'individu »*. Peut-être qu'il y a mérite de l'avoir fait sans grave bavure et de façon paisible. Seulement, cette révolution sociale pacifique n'a pas échappé à la règle : celle d'inscrire dans ses priorités ''La refonte des institutions pédagogiques''. Au terme des États Généraux de l'Éducation (EGE), l'option prise est de tenir désormais compte des réalités sociales ''endogènes'' pour aborder l'éducation morale et civique.

Bien que tout soit clair pour ouvrir la porte à des approches de formation pouvant mieux répondre aux besoins des apprenants, peu de recherches ont été réalisées afin de connaître les retombées réelles d'une pédagogie ajustée à partir des contes en régime d'oralité. La présente recherche tente de cerner les effets d'une telle approche et d'en comprendre la dynamique. En fait, **«en quoi et comment la pédagogie et la didactique de la philosophie des contes en régime d'oralité : cas des Ouémènou du Bénin ont-elles une portée éducative dans la promotion de l'éducation civique et morale des élèves » ?** Cette problématique s'accompagne d'une hypothèse générale selon laquelle le rôle d'une telle pédagogie et d'une telle didactique est de : **« contribuer à améliorer la formation civique et morale des élèves pour un comportement responsable et citoyen au sein de la communauté ».** Comme c'est ce dont les élèves auront à répondre par rapport à la société en général mais aussi à leur milieu particulier, avec leur maître ils s'engagent dans la mise en œuvre réelle de cette éducation.

2.7. À la recherche de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage/ évaluation de l'éducation sociale et morale

Le XXI^{eme} siècle va apporter de nouveaux problèmes et de nouveaux défis. Les responsabilités vont continuer d'augmenter et l'exercice du métier d'enseignant va devenir plus complexe. Le succès des enseignants d'aujourd'hui ira de pair avec l'acquisition de savoirs correspondant à la croissance des responsabilités de gestion

de la classe. Il sera important pour l'enseignant de développer de nouvelles habiletés lui permettant l'acquisition de savoirs et leur mise en application concrète dans les processus éducatifs.

L'un des éléments qui, au Bénin, a permis de penser à recentrer la formation sur les besoins de terrain a été la mise en place des programmes d'études axés sur l'approche par les compétences et surtout la persistance des mauvais résultats des apprenants dans toutes les disciplines au programme. Une analyse des divers documents produits pour former les enseignants permet de noter un réel et constant souci d'amélioration de ces formations, tel qu'en témoigne l'évolution depuis les documents des premières sessions de formation en 1999 pour les formations au cours d'initiation (CI) en vue de l'introduction des programmes d'études l'année scolaire 2000-2001. En témoignent aussi les objectifs du programme de formation constamment adaptés sur la base de l'évaluation des éditions précédentes : « *(…) une place désormais plus importante doit être accordée à la préparation des fiches et à l'exécution de séquences de classe* ». Ce qui illustre bien l'ajustement qu'on peut observer au fil des années 2000 à 2004 (pour ce que nous avons pu en juger) en vue de rendre les formations plus fonctionnelles.

À partir d'initiatives diverses provenant d'Organisations Non Gouvernementales (ONG) : Plan Bénin (PB), Care International (CI), World Éducation (WE), Centre d'Activités Éducatives du Bénin (CAEB), Bornefonden, Racines, Right to play, Femmes Actrices de Développement Communautaires (FADeC), West Africa Network for PeaceBuilding / Réseau Ouest- africain pour l'Édification de la Paix, Equity and Quality in Primary Éducation (EQUIPE), Fondation Internationale pour l'Éducation et l'Auto-assistance/section Bénin (IFESH), Children Learn and Foundation (CLEF)…, et bien d'autres organismes publics et privés, Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires (AFIDES), Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), Institut

National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE), Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), Inspection Générale Pédagogique du Ministère (IGPM)… de multiples formations sont organisées au profit des enseignants. Il est même devenu difficile d'en faire de façon exhaustive le compte car elles ont évolué dans des directions différentes.

Est-ce que la pléthore des organismes susvisés ne crée pas de gros problèmes de traduction des valeurs sociétales dans les programmes et les formations ? Que contiennent même ces programmes de formation ? Comment sont-ils développés ? Nous pensons qu'il est nécessaire que l'administration se penche sur ces préoccupations car il revient à l'État souverain de décider, d'ordonner et de contrôler dans le sens d'une vue unitaire et globale conforme à l'intérêt national, les différents aspects de la gestion de son système éducatif.

Une autre approche de formation intéressante est celle qui consiste en une formation au niveau des unités pédagogiques. Initialement appelée cellule d'animation pédagogique ou centre d'animation pédagogique, c'était une structure informelle créée par les enseignants avec le soutien de quelques inspecteurs qui s'est imposée par son efficacité à apporter des solutions intéressantes aux besoins en formation continue des enseignants. C'est ce qui est désigné sous d'autres cieux à quelques nuances près par Étienne (2011d, p. 99) :

> *« communauté de pratiques » mais aussi d'une « communauté de discours » (Jaubert & Rebiere, 2010 cité par Etienne) dans laquelle naviguent les enseignants d'une même école ou d'un même établissement. Le développement professionnel passe aussi par l'organisation apprenante dans laquelle se situent peu ou prou les enseignants.*

À la disposition de ceux recrutés sans aucune formation initiale, elle a effectivement développé d'utiles éléments théoriques et pratiques de base. Son caractère de structure informelle explique bien pourquoi jusqu'aujourd'hui, les responsables sont élus par les enseignants eux-mêmes. L'unité pédagogique (UP) a connu plusieurs évolutions dont la plus concrète est celle faisant objet de la lettre circulaire ministérielle du 3 juin 1977. Cette lettre la rend formelle et donne des directives

pour son organisation et son fonctionnement : (i) éviter de pénaliser les élèves en se réunissant en dehors des jours et heures de service, le mercredi par exemple, (ii) réunir pour un travail efficace entre 15 à 20 enseignants, (iii) créer au besoin plusieurs unités ou faire des groupes de niveau (enseignants des 1ères années, enseignants des CE et enseignants des CM), (iv) organiser deux séances de 1 à 2 heures par mois, (v) organiser une séance qui ne dure pas plus de 2 heures (30 à 45 min. de leçon ou d'exposé). Au regard de la réalité, nous devons nous demander si le contenu de cette lettre est effectivement connu et que se passe-t-il réellement ?

L'UP, sur la base des instructions précédentes, permet des animations et des formations de proximité et les enseignants d'une unité pédagogique peuvent bénéficier d'une animation pédagogique de deux heures tous les quinze jours sur un thème retenu au niveau de la Circonscription scolaire (CS). Huit à dix thèmes sont arrêtés chaque année scolaire à partir des problèmes que rencontrent les enseignants dans les classes. D'une façon générale, les conseillers pédagogiques sont chargés de rédiger, sous la responsabilité du chef de circonscription scolaire, un module de formation par thème. Partant de ce document de formation et avec l'appui technique et pédagogique du Chef de circonscription scolaire (C/CS), les conseillers pédagogiques (CP) forment les responsables d'unités pédagogiques (RUP), qui assurent alors la démultiplication des formations reçues au sein de leurs unités pédagogiques (UP) respectives.

Une unité pédagogique est un regroupement d'enseignants de deux ou trois écoles. Le schéma des formations au sein des UP consiste à observer et analyser une séance de classe conduite par un des enseignants de l'UP. Chaque enseignant de l'UP réinvestit ensuite les acquis de l'observation de la séance dans la préparation et la mise en œuvre de ses propres séances. Le suivi est assuré par le directeur de l'école. Or, ce dernier est chargé de classe et dispose de peu de disponibilité pour assurer ce suivi. De par ces régulières sessions de regroupement, cet espace de formation offre des possibilités intéressantes pour conduire des actions auprès des enseignants. Pour

cela, il serait indispensable de disposer de formateurs/animateurs ayant une bonne réflexion pédagogique et didactique pour rentabiliser au mieux ces formations de proximité (analyser les besoins, observer et analyser les démarches à mettre en œuvre dans la pratique quotidienne de la classe, apporter une aide aux enseignants). Or, les responsables de ces unités pédagogiques ne sont ni formés sur le plan des connaissances, ni sur celui de la didactique des disciplines, pour assurer efficacement ces formations.

De ces différents constats, (à savoir les formations pour l'implantation des nouveaux programmes d'études, les recyclages, les animations pédagogiques) se dégagent des éléments communs ou des constats qu'il importe de faire ressortir pour bien comprendre la problématique et l'orientation qui est prise dans la présente recherche. En ce sens, il est plausible d'avancer que les activités de formation offertes aux enseignants ont avantage à : (1) répondre à leur besoins exprimés plutôt que de proposer des programmes circonscrits ; (2) leur permettre de prendre en main leur formation ;(3) se centrer sur leurs activités principales dans l'exercice de leur pratique professionnelle ; (4) permettre de la souplesse et ainsi des ajustements dans la formation ; (5) donner un contexte de formation adéquat par des formules variées dans le but de supporter et d'améliorer la pratique professionnelle en général et particulièrement l'animation des séquences de morale et de civisme à partir de faits concrets, de textes et surtout de contes.

Mais, malgré toutes ces actions de formation, de multiples défis demeurent. Les valeurs de notre société et de notre monde actuel, comme nous l'avons déjà précisées dans les lignes précédentes, sont en pleine dégradation. Elles constituent, aux dires de Ki-Zerbo (1990f, p. 98) *« les moteurs des motivations les plus diverses »*. Nouhouayi (1996c, p. 21) confirme cette dégradation : *« […] ce que nous accordons le moins, c'est de nous rendre à l'évidence des contre valeurs de notre civilisation »*. Suite à la montée en flèche de la corruption par exemple dans le pays, tous les regards se sont tournés vers la formation dispensée par l'école. Même

le chef de l'État, très sensible à la situation, a saisi l'occasion de la fête de l'Indépendance du 1er août 2011 pour mettre en exergue le déclin de la citoyenneté et par cette même occasion, indexé l'absence de l'enseignement de la morale et du civisme dans les écoles. Il semble s'inscrire dans le même sens que Ki-Zerbo (1990g, p. 52) qui affirmait déjà que *« le système éducatif contribue à saper les structures […] socioculturelles qui doivent le sustenter »*. Les responsables de l'éducation, après approfondissement de la question ont décidé de rendre davantage visibles et impératives les leçons de Morale et de Civisme quand bien même elles sont déjà dispensées dans les classes. Ainsi les actions suivantes sont hâtivement conçues et mises en œuvre :

- élaboration et validation d'une nouvelle démarche de mise en œuvre des situations d'apprentissage en morale et civisme ;

- conception et introduction d'un nouvel emploi de temps dans les écoles à partir de la rentrée d'octobre 2011 ;

- formation en cascades de tous les enseignants.

Bien que ces démarches sus indiquées s'inscrivent dans une approche de formation pouvant mieux répondre aux besoins des différents acteurs du système éducatif, nous devons garder à l'esprit que l'apprenant reçoit cet enseignement moral dans un contexte social où la moralité pose problème. En effet, selon Ki-Zerbo (1990h, p. 98), l'éducation doit reposer *« sur un corps de principes et d'idéaux qui sont ancrés dans des valeurs, lesquelles sont stimulées à leur tour par une éducation génératrice d'attitudes, de comportements, mais surtout d'une conscience d'être »*. Il semble nécessaire de s'intéresser au contenu et à la démarche de cet enseignement moral qui mériterait d'être repensé pour susciter chez l'écolier béninois les comportements sociaux attendus. La présente recherche tente de s'inscrire dans cette perspective. Elle veut tenter de scruter quelques problèmes sociaux en proposant des solutions à partir de l'enseignement et l'éducation de l'enfant au moyen de l'exploration du conte béninois en classe.

3. Le problème, les questions et les objectifs de recherche

L'avènement d'une éducation à la responsabilité et à la formation des apprenants exige une formation renouvelée. C'est donc dire que la conjoncture actuelle appelle des besoins plus grands de formation aux effets plus rentables dans le sens où ceux-ci procurent des bénéfices tangibles au niveau des élèves. La formation s'oriente nécessairement vers des formules plus flexibles en réponse aux attentes et aux besoins des diverses catégories d'enseignants et des individus qui les composent. Dès lors, les objectifs, les approches pédagogiques et les activités de formation s'ajustent pour être plus souples, diversifiées et innovatrices. Mais est-ce là une garantie que les savoirs se traduisent en compétences ? C'est le but de ce travail que de se concentrer sur ces aspects et suivre de près les retombées d'une formation axée sur les valeurs endogènes, l'amélioration ou l'évolution des compétences visées par cette même formation. Voici deux questions qui, à son seuil, balisent la présente recherche :

Les questions

- Quelles améliorations une dynamique de démarche peut-elle apporter pour exploiter au mieux les ressources éducatives et philosophiques de nos contes de nos différentes ethnies au Bénin comme ailleurs, dans toute l'Afrique ?
- Quelles sont les conditions curriculaires favorables à l'appropriation de cette démarche par les enseignants ?

La notion de démarche réfère ici à un cadre large de la conduite de la classe par les enseignants. Les améliorations que la recherche peut apporter sont nécessairement plus ciblées et en l'occurrence traduites en manière de conduire une action, de progresser vers un but plus spécifique et de ce fait, plus facilement identifiable. La deuxième question vise à connaître les conditions les plus susceptibles de répondre aux besoins et aux attentes liées à cette appropriation. Les cinq objectifs qui suivent permettent de circonscrire davantage les aspects touchés par la recherche.

Les objectifs

Il s'agira de définir les fonctions pédagogiques et la didactique de la philosophie du conte :

- traiter le conte comme contenu (éléments de culture) ;
- analyser des contes ;
- concevoir des contes ;
- utiliser le conte comme technique pédagogique : débat ou discussion ;
- utiliser le conte comme support à l'intégration des acquis.

Le premier objectif cherche à considérer le conte comme contenus d'enseignement, c'est-à-dire en somme un retour à la culture nationale comme solution à certains des problèmes décrits plus avant. Le deuxième et le troisième objectif sont en relation directe avec le premier objectif dans le sens où ils visent le développement des compétences de l'apprenant. Le quatrième et le cinquième objectifs touchent l'importance à la fois didactique et d'intégration du conte, c'est-à-dire les contextes relatifs au déroulement et à l'organisation de la formation mais aussi des approches pédagogiques utilisées dans le programme de formation.

Cette recherche s'entend comme une recherche pédagogique praxéologique conduite à partir des contes en régime d'oralité (cas des Ouémènou du Bénin). L'objectif final est de déterminer si et comment l'on peut adapter la structure ou le contenu du curriculum de manière à y intégrer une démarche pédagogique fondée sur l'oralité et prenant appui sur les contes. Les éléments d'observation étant les compétences ainsi que le contexte et les conditions émergeant de l'apprentissage, la recherche cible les individus engagés dans la démarche de diction et d'écoute de conte et identifie différentes entrées pour recueillir des informations.

Des retombées possibles

Au regard des objectifs poursuivis, la recherche devrait contribuer, au plan théorique, à la production de connaissances pour un enrichissement de la conceptualisation du domaine de l'acquisition des compétences sociales et morales à la fois de l'enseignant et de l'apprenant. Elle devrait également apporter des éléments contributifs à la connaissance du corpus professionnel socialisant du métier d'enseignant et ainsi donner des repères sur les compétences nécessaires pour accomplir ce métier.

Par ailleurs, dans une dimension davantage praxéologique, cette recherche devrait fournir aux enseignants des résultats susceptibles de guider les décisions relatives aux approches de formation sur l'éducation civique et morale des élèves à partir de nos réalités et ainsi de mieux favoriser leur développement professionnel.

Au plan méthodologique, cette recherche, par son caractère ouvert dans le sens de l'analyse interprétative d'une démarche endogène de formation civique et morale, devrait contribuer à enrichir le discours méthodologique sur l'analyse d'une formation continue des enseignants. De plus, l'éventail des moyens à utiliser, l'ordre dans lequel ils se succèderont et l'effet combinatoire qui en résultera sur les données peuvent contribuer à enrichir les connaissances dans ce domaine d'analyse de l'activité de formation.

Mais il nous paraît à la fois décevant et étonnant que ceux qui parlent de l'introduction de nos valeurs traditionnelles dans le système éducatif ne pensent même pas à aller puiser dans le tréfonds de ces valeurs. Il semble que la contribution des valeurs éducatives de la tradition orale sous la forme de conte n'est pas perçue. C'est pour cela que nous envisageons une hypothèse qui intègre la tradition dans la modernité où éduquer aujourd'hui continuerait une tradition qui faisait déjà de place aux rôles des adultes, des femmes, des hommes, des enfants, aux principes à utiliser dans certaines situations, au sens traditionnel de la politique, de la démocratie, du respect de l'environnement, etc. en veillant à sa pérennisation grâce aux moyens modernes.

En fait, il s'agit pour nous d'établir une éventuelle plus-value de l'utilisation des contes dans une pédagogie de l'oralité. Au Bénin, beaucoup de choses ont été dites, certaines autres écrites, sur l'éducation, mais de façon très générale et parfois superficielle. Ici, nous voudrions donner la mesure du caractère traditionnel local, disons par conséquent ‘’national’’ en tâchant de mettre en relief des faits banals que le sens commun n'arrive pas à saisir les implications essentielles pour le présent et l'avenir de notre pays. S'il est vrai qu'il existe beaucoup de travaux dignes d'intérêt sur le système éducatif béninois, beaucoup semblent dépassés aujourd'hui au regard de certaines problématiques actuelles brûlantes.

À côté de ces différentes contributions, toutes valables dans leur direction respective, nous pensons, en ce qui nous concerne, que notre recherche sera un travail de pionnier en la matière puisqu'à notre connaissance, il semble se présenter comme le premier du genre avec pour cadre de référence la région Ouémè du Bénin.

CHAPITRE 2ième : ÉTAT DE LA QUESTION

Introduction

La présente revue de littérature prend appui sur quelques références scientifiques afin de nourrir les éléments à la base du questionnement de cette recherche et participer de la construction de la problématique. Cette étape de la recension des écrits est essentielle et primordiale pour nous car aucun chercheur ne peut prétendre faire fi des travaux précédents. Il doit en tenir compte. Maubant (2013), citant dans ce même sens (Boisvert, 2006), parle de la prise en compte des savoirs savants disponibles sur et autour de l'objet de recherche pour que le chercheur puisse *« prendre connaissance de ce qui a fait l'objet d'une attention particulière et a mené à des conclusions bien établies»*. (p. 17) Ce chapitre dont le principal intérêt est de sérier l'envergure de notre objet de recherche, fait d'abord état de la pratique du conte au cœur des modes d'expression et du langage tant dans les sociétés de tradition écrite qu'orale et ensuite met en relief les différents genres oraux ainsi que les caractéristiques du style oral.

Ces deux aspects de cette forme de communication, écrit et oral, serviront naturellement de linéament à cette revue de littérature que nous proposons avant de tenter de circonscrire le conte béninois et particulièrement *Ouémè in situ* que nous comptons aborder dans le présent travail. A partir de recherches effectuées sur ce discours, nous tenterons de décrire les différents genres oraux et à mieux les comprendre dans le contexte du dire des narrateurs, et d'en tirer des caractéristiques du style oral.

2.1. Le conte dans la tradition écrite

Plusieurs disciplines ont analysé le conte et trouvent un intérêt certain pour la recherche. Ainsi, les sciences sociales ont porté de nombreux regards sur ce moyen de communication, ce qui confirme son importance dans la communication, le langage ou l'argumentation, la transmission ou l'éducation tout court. La matière et les structures du conte sont riches, très variées et très multiples. Si la liste des publications scientifiques dans ce domaine de la littérature orale n'était pas très riche à la fin du premier tiers de notre siècle, la parution de l'ouvrage de Bolte et

Polivka[10] a été capitale dans l'effervescence de la recherche scientifique dans ce domaine. Comment les sociétés de tradition écrite, particulièrement en Europe l'abordent-elles ? Pourrions-nous y découvrir des préoccupations relatives à notre sujet de recherche, c'est-à-dire, l'utilisation des contes à des fins pédagogiques ? Plusieurs auteurs, tels Vladimir Propp (1928), André Jolles (1930) et Charles Perrault (entre 1691 et 1694), ont réalisé des ouvrages consacrés au conte. Ils nous aident à répondre à ces interrogations capitales.

2.1.1. André Jolles

Il est l'un des rares chercheurs à aborder à la fin du XIX^{ème} siècle le conte en relation avec d'autres genres littéraires semblables. Son ouvrage, *Einfache Forme*[11], (Formes simples, 1930 ; traduite en français en 1972) et publié pour la 1ère fois en 1930 à Halle, fait encore autorité et apporte une contribution originale à l'analyse des genres littéraires. Tout en tentant de décrire les réalisations, qui ne sont plus proprement linguistiques et pas encore tout à fait littéraires, d'une zone d'activité où le langage, en travail sur lui-même, devient construction sans cesser d'être signe, il met en œuvre une méthode empirique consistant à procéder au recensement des formes simples, le nombre et la nature de la liste n'étant pas justifiés. Il s'agit en effet d'un inventaire descriptif, non systématique. Le projet est d'inventorier le réel littéraire et de refuser la tentation idéaliste incarnée[12] dans la tradition. Les formes simples intéressent la littérature à cause du lien profond qu'elles entretiennent avec les formes dérivées, c'est-à-dire les genres littéraires. Cet auteur (1930/1972a) a été l'un des premiers à évoquer cette relation historique :

> *Les formes littéraires sont simples (populaires, spontanées) mais aussi dérivées : l'épopée est la forme savante de la geste*[13] *des sagas islandaises ; la nouvelle est dérivée du cas du*

[10]Bolte. J. und Polivka. G. (1913/1915/1918). *Anmerkungen zu den Kinder-und Hausmärchen der Brüder Grimm*, Bd I-III, Leipzig,

[11] Einfache Formen, Légende, Sage, Mythe, Räsel, Spruch, Kasus, Mémorabile, Märchen, Witz. Max Niemeyer Verlag, Tübiingen, Edition Max Niemeyer Verlag 1930

[12] Jolles s'oppose à la tendance consistant à nier la réalité des choses dans la tradition

[13] Il faut entendre Haut fait, action d'éclat. Faits et gestes, conduite. Chanson de geste, poème épique du moyen âge.

droit et de la théologie, ou du conte comme chez Boccace. La littérature se rattache par là à la casuistique. L'individualisation des moyens d'expression (le style) et la recherche d'effets passe par les formes dérivées (p. 186).

Nous pouvons donc entreprendre une généalogie des formes, des simples aux dérivées : *« Nous ne saisissons pas la « poésie » dans sa fixation artistique définitive mais là où elle prend racine, c'est-à-dire dans le langage » (p. 16).* Il part ainsi de la forme actualisée pour retrouver la forme simple : il saisit par exemple dans les légendes modernes les vies de saints. La perspective est en somme génétique et porte sur les origines, les *Urformen*, avec une sorte de nostalgie romantique pour la naissance de l'art dans le langage considéré comme source d'inventions formelles et de création. Par une sorte d'invariant essentialiste perpétué au sein de la démarche formaliste, la vision du monde demeure ancrée dans les formes savantes.

L'ouvrage traite des

Formes simples qui ne sont saisies, ni par la stylistique, ni par la rhétorique, ni par la poétique, ni même peut-être par « l'écriture », qui ne deviennent véritablement pas des œuvres bien qu'elles fassent partie de l'art, qui ne constituent des poèmes bien qu'elles soient de la poésie, bref, ces Formes qu'on appelle communément Légende, Geste, Mythe, Devinette, Locution, Cas, Mémorable, Conte ou Trait d'esprit. Jolles (1930/1972b, p. 17).

La source de toutes ces formes simples se trouve hors de la littérature, dans le discours quotidien et la tradition orale :*« elles se produisent dans le langage » et « procèdent d'un travail du langage sur lui-même, sans intervention, pour ainsi dire, d'un poète » (p. 18).* Ce sont des formes anonymes, impersonnelles, collectives, situées en deçà de la littérature et dans l'anthropologie du quotidien. Songeons à Propp et au conte, à Lévi-Strauss et au mythe.

Chacune de ces *formes simples* constitue *« un geste verbal élémentaire »*, rattachable à une *« disposition mentale »*,à une certaine façon d'appréhender l'univers et exprimable dans le langage, comme en témoigne cet énoncé de Jolles :

> *Sous l'empire d'une disposition mentale déterminée, des phénomènes de même espèce quittent la diversité de l'être et de l'événement pour se cristalliser : le langage les prend dans son tourbillon, les choque, les malaxe et leur donne une forme nouvelle (1930/1972c, p. 211).*

Dans cet ordre d'idées, l'hypothèse de correspondances s'établit *« entre les formes simples et des dispositions mentales, des états d'esprit, des attitudes existentielles, des visions du monde : par exemple la famille pour la geste, la science pour le mythe, l'expérience pour la locution, [. . .] » (p. 42).* En guise d'illustration, les éléments caractéristiques pouvant être retenus sont :

- *la disposition mentale propre à la Légende (au sens des Acta Sanctorum ou de la Légende dorée) est l'imitation, l'instauration d'un modèle de vie; celle de la Geste (au sens des Gesta Danorum, de la Saga islandaise) est une interprétation de l'univers « en termes de clan, d'arbre généalogique, de liens du sang » (p. 64) ;*
- *celle du Mythe consiste dans une prophétie par laquelle l'univers répond de lui-même à nos questions ;*
- *la Devinette fait du questionné un candidat à l'admission dans un cercle d'initiés ;*
- *la Locution (qui couvre ici le proverbe, la maxime, le dicton) découpe l'univers en une somme d'expériences de détails, additionnés hors du temps ;*
- *le Cas (cas de conscience, cas d'espèce) « se représente l'univers comme un objet qu'on peut évaluer et juger selon des normes » (p. 143) ;*
- *les Mémorables (du simple fait divers à l'événement historique) est la forme de l'effectif et du concret, le lieu où « à partir de faits libres se réalise une effectivité liée » (p. 167) ;*
- *le Conte (au sens de conte de fées) fait triompher « l'idée que les choses doivent se passer dans l'univers selon notre attente » (p. 190) ;*
- *le Trait d'esprit, enfin, est la « forme qui dénoue les choses, qui défait les nœuds » (p. 198).*

Dans le listing des formes simples, le conte occupe une place importante. En allemand, il est désigné par *Märchen.* L'anglais utilise le mot *fairytale* pour le traduire et, en français, il correspond à un genre de récit qualifié d'invraisemblable, d'inimaginable comme par exemple le conte de fées.

Selon Jolles, il ne prend le sens d'une forme littéraire déterminée qu'au moment où les frères Grimm attribuent à un recueil de récits le titre de *Kinderund Hausmärchen* (Contes pour les enfants et la famille). Dès le XVIII[e] siècle, les Contes de fées, les Contes d'Esprits et d'Enchanteurs, les Contes et Récits pour petits et grands, les Histoires, Contes et Anecdotes étaient les plus connus. En Allemagne, **Johann Karl August Musäus**, écrivain satirique du XVIII[e] siècle, très connu comme collecteur de contes traditionnels, publie ses *Contes populaires*[14] *allemands*[15] en huit volumes. Pour cette raison, et bien que prédécesseur des frères Grimm, ses contes ne sont pas considérés comme une transcription mais plutôt comme une adaptation du folklore allemand. Quelques-uns furent publiés en France à partir de la seconde moitié du XIX[e] siècle. Pourtant, le recueil des frères Grimm va rassembler toute cette diversité dans un concept unifié qui devient *« la base de tous les recueils ultérieurs du XIX[e] siècle ».*

La conclusion qui pourrait presque se dégager, est que le conte est un récit de la même nature que ceux que les frères Grimm ont réunis dans leurs *Contes pour les enfants et les familles,* devenus références d'appréciation. Marc Soriano s'appuie sur la recherche pour confirmer dans son ouvrage intitulé *Charles Perrault Contes,* (1989/1991a) que des éléments d'analyse des contes des frères Grimm, en tant que références, sont susceptibles de s'imposer et de favoriser leur émergence comme étalon (modèle). Tout d'abord :

> *La collecte des frères Grimm reflète ce vaste élan national-populaire. C'est une entreprise historico-philologique, avec des aspects nationalistes assez marqués. Ainsi les frères Grimm éliminent de la seconde édition de leurs Contes des enfants et du foyer une version du Petit Chaperon rouge identifiée après coup comme venant d'une conteuse d'origine française. Mais avec le retour de la paix, cette collecte monumentale retrouve une sérénité scientifique, ce qui ne l'empêche nullement de connaître un large succès populaire. (p. 34)*

[14]Par populaire, il faut comprendre quelque chose qui est connue du peuple, qui fait partie du peuple

[15]Friedrich Novalis (1772-1801), Goethe (1749-1832, Ludwig Tieck (1773-1853) sont considérés comme les porteurs du romantisme allemand des plus célèbres

Poursuivant, il renforce l'autorité scientifique des travaux des frères Grimm :

> *On l'a vu, les travaux sur les contes et l'art populaire sont restés longtemps imprécis et impressionnistes. A partir des frères Grimm, des savants confirmés ne craignent plus de s'intéresser à cet objet longtemps considéré comme futile. Le développement des communications permet aussi une confrontation des répertoires et des recherches. (p. 35)*

En abordant le conte à l'école, notre intention est de mettre l'accent, non pas seulement sur l'aspect de divertissement, mais surtout sur le contenu véhiculé, c'est-à-dire la valeur des leçons de morale véhiculées. Comme le montre André Jolles, le conte a une histoire ; il est une histoire. Construit autour d'un thème, faisant intervenir des personnages divers, il raconte une histoire et on peut y trouver des données observables. Il prend alors le statut d'un genre nouveau appelé Nouvelle. Dans la littérature écrite européenne en effet, à partir du XIV^{e} siècle, on voit apparaître cette forme de récit, savante et courte.

Pour les spécialistes, sa source serait Toscane[16]. C'est de toute façon la manière dont elle se présente pour la première fois chez Boccace[17], (en français Jean Boccace, 1313-1375). Ce natif de Florence (Italie) nous intéresse pour deux raisons car il écrit en langue locale et il peut être considéré comme un avant-gardiste de la littérature à son époque. A bien des égards, Boccace annonce l'Italie de la Renaissance[18]. Citons deux de ses œuvres majeures : *Ninfale Fiesolano*, une fable étiologique, écrite entre 1344-1346 et destinée à expliquer le nom des deux fleuves de la Toscane raconte l'histoire des amours entre *Africo* et *Mensola* ainsi que de la naissance de leur fils *Proneo* ; et le *Décaméron*, une œuvre qui, tout comme la précédente, est rédigée en langue vernaculaire et marque ainsi l'entrée d'un genre nouveau dans la littérature européenne : la nouvelle.

---

[16] La Toscane, est une des régions d'Italie, située au centre-ouest du pays et dont la capitale est Florence.

[17]Giovanni Boccaccio est un écrivain italien. Son œuvre en toscan, notamment son recueil de nouvelles le Décaméron, qui eut un énorme succès, le fait considérer comme l'un des créateurs de la littérature italienne en prose, Publication du groupe « Ebooks libres et gratuits » – http://www. ebooksgratuits. com/

[18]La Renaissance marque la transition entre le Moyen-âge et l'époque moderne. En Europe, elle démarre en Italie, foyer de rayonnement dans une perspective d'universalité. Elle couvre la période allant de la fin du XIV^{e}siècle jusqu'au début du XVI^{e}siècle.

Le *Décaméron*[19], constitué de cent récits de longueur inégale, parle du temps de la peste qui frappe la ville de Florence en 1348[20]. Boccace saisit ainsi l'opportunité de dire son idéal de vie. A partir de la Toscane, recueils et nouvelles isolés se répandent dans tous les pays de l'Occident littéraire. Certes, ils subissent quelquefois des modifications, toutefois, ils restent toujours nettement reconnaissables en tant que tels. A ce propos, André Jolles précise que

> *la nouvelle toscane se donne comme objectif de raconter un fait ou un incident frappant d'une manière telle qu'on ait l'impression d'un événement effectif et, plus précisément, en donnant l'impression que cet incident est plus important que les personnages qui le vivent. (p. 180)*

Dans le cas d'espèce, les motivations et le statut social des personnages jouent un rôle prépondérant. Les œuvres de Boccace ont servi d'inspiration à plusieurs écrivains dont Jean de La Fontaine (1621-1695) et Charles Perrault (1628-1703) purs produits de leur époque et de leur terroir.

Cette forme du conte développée par Boccace paraît intéressante pour nous pour deux raisons : son goût du terroir et ensuite-et de façon tout à fait paradoxale-par le caractère mythique qui échappe aux particularismes locaux et la symbiose avec l'histoire universelle.

> Jolles même exprime ce caractère universel :
>
> *Les mêmes dispositions mentales régnant partout, les mêmes formes en résultant, les réalisations seules prenant un caractère différent selon l'endroit » (p. 210). Par cet enracinement dans les terroirs, la forme simple devient forme simple actualisée. La forme simple actualisée, à son tour, peut devenir la matière de créations individuelles : elle se mue en forme savante. Elle cesse alors d'être « le lieu où quelque chose se cristallise et se crée dans le langage et devient « le lieu où la cohésion interne la plus haute est atteinte dans une activité artistique non répétable. (p. 144).*

[19] Disponible sur http://ariane2. bibl. ulaval. ca/ariane/?wicket:interface=:4:1:

[20] En substance, trois hommes et sept femmes se sont isolés pour échapper au fléau. Ils s'occupent à se raconter des histoires dont les personnages, tirés de l'actualité, évoquent les marchands, les banquiers, les notaires ou encore les paysans installés dans la ville, les rois. Les registres utilisés, très divers, vont du comique au pathétique, du grotesque au tragique en passant par l'héroïque. Les récits reflètent les modes de vie de la nouvelle bourgeoisie d'alors. Les personnages y prennent des initiatives afin de se sortir de situations difficiles

L'appréciation du livre d'André Jolles est aujourd'hui assez délicate. Il faut au moins distinguer entre les ambitions de l'auteur, qui cherche à organiser un système clos des *formes simples,* et la définition concrète de l'esprit de chacune de ces formes : le détail de l'analyse foisonne en observations pénétrantes qui n'ont rien à voir avec les thèses d'ensemble de l'ouvrage. A titre d'exemple, il suffit de se référer dans le chapitre concernant le conte à l'historique du débat entre Arnim et Grimm où transparaît la définition, si juste et nuancée, de la « morale naïve » du conte merveilleux. Quant au système, c'est autre chose et, il faut distinguer que les genres littéraires cultivés ici ou là renvoient, malgré leurs diversifications manifestes à un nombre fini de formes archétypiques qui en sont pour ainsi dire l'archéologie : c'est une hypothèse séduisante ; qu'une liste de ces archétypes puissent être dressée en les fondant sur les « dispositions mentales » et des « gestes verbaux élémentaires » communs à toute l'humanité, c'est encore une idée intéressante et aujourd'hui même assez neuve.

Mais comment dégager le système de ces dispositions mentales qui sous-tendent celui des formes simples ? La démarche de Jolles est en principe inductive : *« Nous avons commencé par rencontrer la forme dans son actualisation ; partant de là nous sommes arrivés à la forme simple en tant que telle ; dans cette forme, nous avons appréhendé la disposition mentale » (p. 211).* Nous ne nous demanderons pas si Jolles possédait l'érudition encyclopédique et les talents comparatistes requis pour l'exécution de son programme. Nous constaterons que les notions de « disposition mentale » et de « geste verbal élémentaire » restent beaucoup trop floues pour orienter sa recherche. Il est étrange que Jolles n'ait pas songé à appuyer explicitement sa démarche sur quelque philosophie, psychologie ou sociologie des « dispositions mentales » ou, mieux, des « gestes verbaux élémentaires », des fonctions du langage.

En effet, les formes qu'il énumère se juxtaposent sans le moindre lien et on ne s'explique pas hors son affirmation, pourquoi leur liste est close. Certes, on entrevoit que le mode optatif pourrait définir le geste verbal caractéristique du Conte de fées, l'impératif celui de la Légende, l'interrogatif celui du Cas et du

Mythe, l'indicatif celui de la Geste et des Mémorables ; mais cette systématisation ne figure pas dans l'ouvrage et ne peut en être déduite : ce n'est pas l'indicatif mais la référence aux notions de clan et de généalogie qui, selon Jolles caractérise la Geste ; de même la devinette ne renvoie pas à l'interrogatif, mais aux rites d'initiation. Jolles oscille ainsi entre plusieurs principes de classement greffés, les uns sur les fonctions psychosociologiques, les autres sur les modalités du langage. On souhaiterait aujourd'hui un choix plus net.

2.1.2. Charles Perrault et les recueils

La célébrité du conte provient des possibilités littéraires mises en relief avec Boccace. En France, la notion de recueils fait son apparition. Le conte est mieux structuré et le contenu mis en relief. Les recueils proprement dits commencent à la fin du XVII[e] siècle avec Charles Perrault, grand écrivain français, connu pour être à l'origine de la querelle des Anciens et des Modernes suscitée dans les premiers siècles du christianisme par le problème de l'héritage classique. Entre autres positions affichées, retenons celle relatée par Marc Soriano (1989/1991b) qui stipule :

- *l'objectif poursuivi laïcise le débat ; avec le clan Perrault influencé par le jansénisme[21], le grief religieux réapparaît au premier plan : le christianisme représente un progrès décisif ; enseigner et diffuser les errements antiques, c'est affaiblir la religion et finalement menacer la cohésion de l'État. (p. 33) ;*
- *Saint Augustin juge qu'il n'y a rien à en garder (p. 9) ;*
- *l'opinion de Jérôme est plus nuancée ; il souhaite qu'on retienne-et qu'on utilise dans les écoles-les textes païens qui annoncent la religion nouvelle (p. 10) ;*
- *les jansénistes, cela va de soi, partagent la sévérité d'Augustin. Au niveau des potaches de la famille Perrault, ce choix se traduit par une frénésie de création parodique destinée à rendre évidente « l'impertinence des cosmogonies » (p. 10).*

Perrault écrit, entre 1691 et 1694, trois récits en vers : *Grisélidis*, *Peau d'Ane* et *Les Trois Souhaits ridicules*. Pour ce qui est de la forme extérieure, ces récits se rapprochent des célèbres contes de La Fontaine. Seulement ces derniers étaient principalement la transposition en vers de nouvelles empruntées à l'école toscane,

[21]Le **jansénisme** est un mouvement religieux, puis politique, qui se développe aux XVII[e] et XVIII[e] siècles, principalement en France, en réaction à certaines évolutions de l'Eglise catholique, et à l'absolutisme royal.

alors qu'on retrouve dans *Peau d'Ane* le genre du *Conte de Grimm*. En 1697, les *Contes de ma mère l'Oye* paraissent sous le titre d'Histoires *ou Contes du temps passé avec des Moralités*. Dans cet opuscule, de prime abord, la présentation que fait Charles Perrault de ses contes étonne : c'est comme s'ils avaient été racontés par une vieille nourrice à son fils, lequel les lui aurait alors racontés à son tour. Aussitôt après la publication des *Contes de Perrault*, d'autres récits de même facture déferlent sur la France. C'est à cette époque aussi qu'est rendue effective la première traduction des *Mille et Une Nuits* par l'orientaliste français Antoine Galland (1646-1715).

Il se dégage que les récits de toute la littérature du XVIII^{ème} siècle sont alimentés par l'imaginaire populaire. Leurs influences imprègnent fortement les productions littéraires partageant comme point commun la définition que donne André Jolles du conte en ces termes :

> *forme d'art où s'unissent et peuvent être satisfaits ensemble et en tant que tels […] deux penchants contraires de la nature humaine que sont le penchant au merveilleux et l'amour du vrai et du naturel. Ces penchants étant innés dans l'humanité. (p. 182)*

Une évidence peut être soulignée : les contes sont partout et ils sont très anciens. En témoignent les lignes suivantes de Hounsounon-Tolin (2011a) dans l'ouvrage *Afrique, La voie du cannibalisme culturel A la recherche de la source commune identitaire de l'Afrique* :

> *Chacun sait tout ce que les sophistes ont pu faire avec la parole. Aujourd'hui, quelques chercheurs ''accusent'' joliment Socrate d'être le véritable magicien de la parole. (p. 25-26)*

> *On n'oubliera pas non plus que la fable, par exemple, a été très bien utilisée par La Fontaine bien des siècles après Polybe. Chacun de nous sait également que les Chinois et les Indiens ont des fables, contes et proverbes très riches d'enseignements moraux et porteurs de sagesse évidente. (p. 28)*

Il reste que dans la forme savante évoquée par Propp, où il a fallu recueillir, et adopter une méthode de l'étude, il importe de trouver une juste relation entre ceux/celles qui racontent et ceux/celles qui « accouchent sur du papier ». Si ce lien présente des défauts, il y a fort à parier que le résultat en sera affecté, le récit

déformé et transformé. Cependant, l'établissement d'un tel rapport, reste une affaire de goût. Il est l'affaire de l'artiste. Comme le souligne Wieland, cité par Jolles : *«Les productions (de cette espèce) doivent être des œuvres de goût, ou elles ne sont rien. Les contes de nourrice racontés en langage de nourrice peuvent se propager par tradition orale ; ils n'ont point à être imprimés». (p. 182)*

Que retenir ? Perrault, en appliquant au domaine des contes sa théorie commet une erreur de taille, ce que confirme d'ailleurs Marc Soriano (1989/1991c), dans son ouvrage. Le lecteur peut y découvrir que

> Il (Charles Perrault) *est amené à opposer les contes païens- jugés immoraux et incompréhensibles- à ceux de notre terroir, présentés comme moraux et religieux. Autrement dit, l'attention qu'il prête aux différences entre tel ou tel corpus de contes l'empêche d'apercevoir que tous les contes se ressemblent, donnée essentielle qui permettra plus tard une approche scientifique de la littérature orale. (p. 33)*

2.1.3. Jean de La Fontaine, le grand fabuliste

Né le 8 juillet 1621 à Château-Thierry et mort le 13 avril 1695 à Paris, Jean de La Fontaine est un poète français de la période classique dont l'histoire littéraire retient essentiellement les *Fables* et dans une moindre mesure les contes licencieux. Des poèmes divers, des pièces de théâtre et des livrets d'opéra qui confirment son ambition de moraliste lui sont cependant dus. Ses Fables constituent la principale œuvre poétique de la période classique, et l'un des plus grands chefs-d'œuvre de la littérature française. Le tour de force de La Fontaine est de donner par son travail une haute valeur à un genre qui jusque-là n'avait aucune dignité littéraire et n'était réservé qu'aux exercices scolaires de rhétorique et de latin. Il se sert d'animaux pour instruire les hommes. Avec la réécriture des fables d'Ésope (par exemple *La cigale et la fourmi*), et de bien d'autres encore, elles constituent une somme de la culture classique[22] latine et grecque, et s'ouvrent même dans le second recueil à la tradition indienne.

[22] Le classicisme est un mouvement littéraire qui se développe en France, et plus largement en Europe, à la frontière entre le XVIIe et le XVIII[e] siècle, de 1660 à 1715. Il se définit par un

Les études sur le fabuliste sont nombreuses. Nous en choisissons une, celle de Jean Castarède pour qui Jean de La Fontaine peut être considéré comme l'un des *« plus grands poètes »* (Jolles, p. 182), à cause du caractère moral qu'il assigne à ses récits. Ce trait apparaît assez clairement dans le titre qu'il donne à ses récits : *Contes du temps passé avec des Moralités*. Pour Jean Castarède (2004a), ce que sous-entend l'œuvre de Jean de La Fontaine *« apparaît à côté d'une certaine philosophie et d'un certain art de vivre » (p. 74).* Le fabuliste vise l'utile, le conseil. Le but recherché est de faire profiter d'une éducation de la manière la plus persuasive et la plus efficace possible comme par exemple dans « Le Pâtre et le Lion – Livre Sixième » **(voir Annexe 2).**

Deux raisons militent en faveur du fabuliste particulier qu'est Jean de La Fontaine. En effet, tout en symbolisant les valeurs de son temps, il contribue à rassembler un certain nombre de préceptes moraux. Comme le souligne Jean Castarède, *« parfois, il (La Fontaine) met la morale sous forme de précepte, de sentence générale, dans la bouche d'un de ses personnages » (2004, p. 74).* C'est le cas du renard donnant cette leçon au corbeau en ces termes : *« Apprenez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. »* « Le Corbeau et le Renard – Livre I, fable 2 ». Jean de La Fontaine utilise des formules caractéristiques. Sont-elles généralisables à d'autres contextes ? En tout état de cause, Jean Castarède (2004b) ne se prive pas de reprocher à l'auteur des fables, la priorité qu'il met *«sur de simples conseils de prudence ou d'intérêt bien entendu ». (p. 75)* Il faut reconnaître, après tout, que les formules ont le mérite d'anticiper un certain nombre de travers à éviter pour construire un comportement responsable et digne. C'est le cas de la ruse et de la perfidie développée dans « La Grenouille et le Rat- Livre quatrième » (voir **Annexe 3.)**

Malgré tout, nous avons affaire à des signaux précurseurs qui portent en eux des ferments utiles pour enseigner, pour convaincre, pour redresser, pour éduquer en vue de réussir une meilleure harmonie de la vie en société. Ils sont souvent énoncés

---

ensemble de valeurs et de critères qui dessinent un idéal s'incarnant dans l'« honnête homme » et qui développent une esthétique fondée sur une recherche de la perfection, son maître mot est la raison. (http://fr. wikipedia. org/wiki/Ph%C3%A8dre_%28%C3%A9crivain%29) consulté le 3/2/2013

comme *« une simple constatation, mettant sous les yeux ce que présente la vie même et répète la leçon amère de l'expérience ». (p. 78)* En cela, la morale proposée par les Fables a le poids des proverbes. Comme eux et bien mieux qu'eux, ces leçons marquent toute mémoire. On en retient la forme à travers les expressions imagées, les concisions frappantes. Comme les proverbes, elles se contredisent parfois ou semblent se contredire. *«Tel père, tel fils »*, dit le vieux dicton ; mais un autre soutient : *« A père avare, fils prodigue ».* Cependant, la morale contenue dans ces fables ne manque pas de soulever des critiques. Il leur est reproché des tendances étroites et bourgeoises. Alphonse de Lamartine (1790-1869), apprécie très sévèrement certaines fables dans la préface de« Premières méditations poétiques, Tome I » (voir **Annexe 4.)**

Pour mieux juger du contenu moral des fables, une analyse à partir de leur vision globale serait un atout. En effet, au moyen de noms d'animaux ou sous l'apparence d'hommes, les fables décrivent des types d'humain de façon générale. Jean de La Fontaine donne à voir les tableaux des conditions sociales ; bien plus encore, il peint *« les caractères et les mœurs». (p. 82)* Selon Jean Castarède, *«de telles représentations seraient sombres sans une indulgente ironie qui vient parfois les adoucir ; si elles ne faisaient montre par moments d'une certaine pitié, où se révèle une souffrance intérieure, une souffrance d'autrui ». (p. 82)*

Les fables, telles que développées par l'écriture avec Jean de La Fontaine, sont comme des « parents » du conte, objet principal de notre étude. La capacité des fables à décrire une situation, à révéler un trait de caractère, à exprimer un sentiment singulier et universel suscite un intérêt pour le monde de l'oralité. Les « spécialistes ou pratiquants d'oralité»[23] aiment bien communiquer en paraboles, en proverbes, en dicton ou encore avec des énigmes. C'est bien ce que rapporte Dembélé (2010a, p. 53-54) dans ses travaux sur L*e conte à la radio en Afrique de l'Ouest :*

> *Les contes qu'ils (les conteurs),* ajouté par A. Gbénou *présentent en sont truffés. Certains de ces contes apparaissent même comme des proverbes en plus long. Toutes ces considérations invitent à examiner avec d'autres études encore la question de la forme.*

[23]Nous entendons ici par « spécialistes ou pratiquants d'oralité » dans le contexte des sociétés orales comme chez les Ouémènou, tous ceux et celles qui usent des formes de langage et sont reconnus

Les lignes de la Fontaine fables (Darmon et Gruffat, 2002) répertoriées dans le tableau 21 à **l'Annexe 5** illustrent quelques-uns de ces vers devenus proverbes. Pour terminer cette section, quelques vers de Jean de La Fontaine (Darmon et Gruffat, 2002) devenus proverbes sont présentés hors contexte (voir **Annexe 6.)**

2.1.4. Vladimir Propp et les formes du conte

Il est l'auteur d'un essai sur *la morphologie du conte*. L'ouvrage montre une analyse structurale du récit du conte « fantastique » et précède les travaux de même nature réalisés par Lévi-Strauss peu après dans son décryptage de ce qui est au fondement des sociétés humaines, de l'ethnologie et en particulier des mythes. Avant lui, nombre d'historiens, folkloristes[24] etc. …s'étaient attelés à la tâche de recenser et classer les contes. Mais le travail de classification s'était d'emblée heurté à la difficulté de trouver une méthode de classification. Selon Propp (1928/1970a, p. 11-12), la cause provient du fait que

> *« les contes sont extrêmement variés et que, manifestement, on ne peut les étudier immédiatement dans toute leur diversité. » « Une classification exacte est un des premiers pas de la description scientifique. De la pertinence et de l'exactitude de la classification dépendent l'exactitude de l'étude ultérieure ».*

et les possibilités de synthèse et conclusion.

Des tentatives de classement « par sujets » (thème dans lequel se tissent les différentes situations -les motifs), ou par éléments fixes, valeurs constantes essentielles trouvées systématiquement et éléments variables etc. … se sont révélées être rapidement des échecs car les limites déterminées, n'étaient pas « étanches », trop larges ou trop petites, plusieurs thèmes ou motifs prédéfinis pouvant se retrouver dans un même conte. Le nombre de thèmes, éléments fixes, avait tendance par ailleurs à toujours s'accroître pour répondre aux besoins de classification d'un plus grand nombre de contes.

[24] Le folklore est l'ensemble des productions collectives émanant du peuple et se transmettant d'une génération à l'autre par voie orale (contes, récits, chants, musiques, danses et croyances). Ce domaine est étudié par les folkloristes. Un folkloriste est une personne qui consigne ou étudie les histoires et les légendes issues du folklore populaire. Il n'existe pas à proprement parler de diplôme de folkloriste, et des personnes ont gagné ce titre grâce à leur entreprise de collecte.

L'idée du folkloriste et ethnologue russe Propp, tout comme de Ferdinand de Saussure en linguistique suivi de Claude Lévi-Strauss en ethnologie, fut de s'intéresser à la morphologie, à l'analyse structurale de l'objet étudié. Le mot morphologie signifie l'étude des formes. En botanique, la morphologie comprend l'étude des parties constitutives d'une plante, de leurs rapports les unes aux autres et à l'ensemble. Dans la préface à cet ouvrage (1928/1970b), Propp, enseignant à l'université de Leningrad (St Petersbourg) de nos jours, note d'emblée que *« l'étude des formes et l'établissement des lois qui régissent la structure est pourtant possible avec autant de précision que la morphologie des formations organiques » (p. 6).* Il n'aborde pas la question de l'origine du conte mais cherche à savoir ce qu'est le conte.

Il pensait que le travail de découverte de la spécificité du conte merveilleux, synchronique car invariant dans la forme devait précéder l'explication historique, diachronique (historico-génétique) de l'uniformité de sa forme. Élaborant les principes d'une telle description, Propp se demanda comment il allait faire apparaître clairement les éléments constants (les invariants), éléments qui sont toujours présents, même lorsque le chercheur passe d'un sujet à un autre. Ce sont justement ces *« invariants »*, découverts par Propp, et leur corrélation dans la composition du conte, qui constituent la structure du conte merveilleux.

Le résultat de l'étude des formes à partir d'éléments unitaires, appelés *« les fonctions »* fut stupéfiant. Ce qui changeait dans les contes, c'était les personnages, leurs noms, leurs attributs, et ce qui ne changeait pas c'était leurs actions/fonctions. En conclusion, la découverte de Propp (1928/1970c) était que

> *« le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents. » « Dans l'étude du conte, la question de savoir ce que font les personnages est la seule importante ; qui fait quelque chose et comment il le fait sont des questions qui ne se posent qu'accessoirement. Les fonctions des personnages représentent ces parties constitutives qui peuvent remplacer » (p. 29)*

ou correspondre à d'autres dénominations comme *« motifs »* ou *« éléments »* employés par d'autres auteurs comme Veselovski[25] pour désigner la même chose.

Propp a également mentionné pour les contes fantastiques appartenant au folklore traditionnel, (1928/1970d) que :

> *« les fonctions sont extrêmement peu nombreuses, alors que les personnages sont extrêmement nombreux. C'est ce qui explique le double aspect du conte merveilleux ; d'une part son extraordinaire diversité, son pittoresque haut en couleur, et d'autre part son uniformité non moins extraordinaire, sa monotonie. » (p. 30)*

A partir d'un corpus contenant cent contes portant sur des sujets divers, il cherche une matrice dont tous les autres contes merveilleux semblent être issus. Pour ce faire, il isole ainsi une trentaine de fonctions en examinant le caractère et l'action qui se déroulent dans le conte. Selon lui (1928/1970[e]), la particularité du conte réside en ce que *ses« parties constitutives peuvent être transportées sans aucun changement dans un autre conte» (p. 15).* Quatre chapitres de sa recherche abordent le concept de personnages. Ceux-ci se répartissent sept (7) fonctions essentielles : agresseur, donateur, mandataire, prince, héros, faux héros, auxiliaire. Tous les contes n'utilisent pas toutes les fonctions mais cela ne modifie nullement la loi de leur succession, leur séquence. L'absence de certaines fonctions ne change pas l'ordre des autres. Que retenir de l'étude de Vladimir Propp ?

Quatre grandes règles de l'analyse structurale du conte se dégagent de ses travaux :

- *«Les éléments constants, permanents du conte sont les fonctions des personnages quels que soient ces personnages et quelle que soit la manière dont ces fonctions sont remplies. Les fonctions sont les parties constitutives fondamentales du conte ». (p. 30) ;*
- *« Le nombre des fonctions que comprend le conte merveilleux est limité ». (p. 30) ;*
- *« La succession des fonctions est toujours identique (p. 32) (même si des fonctions peuvent être omises) ;*
- *« Un ensemble de fonctions systématiquement présentes déterminent un type. « Tous les contes merveilleux appartiennent au même type en ce qui concerne leur structure ». (p. 33).*

[25] Propp parle dans son livre de cet académicien avec la plus grande estime. En effet, A. Veselovski considérait les sujets comme des combinaisons de motifs et il présentait leur corrélation d'un point de vue purement quantitatif ; il expliquait le pourcentage élevé de motifs en répétition par la présence d'emprunts ou de migrations.

Pour mieux modéliser, observer et comparer les structures entre elles, Propp (1028/1970f, p. 36), établit la liste des fonctions et détermine des abréviations utilisant les lettres des alphabets grecs et romains :

- *[u] exemple de code : [/u]*
- *Alpha : situation initiale*
- *Béta (1, 2, 3…) : éloignement des parents, mort des parents, éloignement des enfants…*
- *Gamma : (1,2…) : ordre, transgression…*
- *…*
- *A – méfaits : enlèvement, séparation, vol, mutilation, disparition, expulsion, meurtre etc. …*
- *« a » manque : fiancée, être humain, objet, curiosité, argent, nourriture*
- *B-médiation : appel, envoi du héros, …*
- *[-… départ du héros*
- *…*
- *H-Combat : combat, compétition, gain, pesée, etc. …*
- *J- Victoire sur l'agresseur*
- *K-Réparation du méfait ou du manque…*
- *] J- Retour du héros*
- *Etc. …*

Par contre, certaines fonctions peuvent être groupées en paires (« prohibition » - « violation » ; « combat » - « victoire » ; « persécution » - « délivrance », etc.), et d'autres en séquences, ainsi le groupe : « traitrise »- « appel au secours » - « décision du héros » - « départ pour la quête ». Propp mentionne (1928/1970g) :

> *« Qu'un grand nombre de fonctions sont assemblées par couple (interdiction-transgression, interrogation-information, combat-victoire, poursuite-secours, etc.) » «D'autres fonctions peuvent être assemblées par groupes. C'est ainsi que le méfait, l'envoi ou l'appel au secours, la décision de réparer le tort subi et le départ (ABC↑) constitue le nœud de l'intrigue ».*

Paires de fonctions, séquences de fonctions, et fonctions indépendantes s'organisent en un système invariant : véritable pierre de touche permettant d'apprécier chaque conte particulier, et de lui assigner sa place dans une classification. (P. 80)

Propp mène ensuite l'enquête à la recherche de la « forme pure », conte à partir duquel tous les autres pourraient être construits, il en tire une formule générique permettant quasiment à tous les cent contes de son corpus de s'y inscrire. Cette enquête consiste à rechercher dans les contes des unités de base à partir desquelles ont été élaborés les récits. Selon l'agencement des « faits » contenus dans le récit, *« dans les contes humoristiques, le véritable combat n'a parfois pas lieu » (p. 64).* L'analyse très pointue que Propp nous dévoile du conte fait une certaine prédilection pour les états et les incidents qui contredisent notre sentiment de l'événement juste.

Ainsi, des enfants sont abandonnés par leurs parents ou maltraités par une marâtre ; le fiancé est séparé de sa vraie fiancée, etc. C'est ce que Dembélé (2010b) exprime dans ses travaux :

> *Les sévices, le mépris, la faute, l'arbitraire, tous ces travers n'apparaissent dans le conte que pour être peu à peu abolis définitivement et dénoués selon la morale naïve. Toutes les jeunes filles pauvres finissent par épouser le prince qu'il leur faut, tous les garçons pauvres ont leur princesse ; et la mort qui signifie en un certain sens le comble de l'immoralité naïve, est abolie dans le conte. (p. 55)*

Jolles (1972 d) ne le contredit d'ailleurs pas quand il affirme que *« s'ils ne sont pas morts, ils vivent encore »*. (p. 192)C'est cette structuration interne du conte qui engendre de la satisfaction. Car, de l'avis de Jolles (1972e), en entrant dans l'univers du conte, *« on anéantit l'univers de la réalité qui est ressenti comme immoral » (p. 192).*

La recherche de Vladimir Propp a suscité des réserves et quelques objections qui ne sauraient diminuer son immense mérite, ni contester à ses découvertes leur droit de priorité. Ainsi, Paulme (1972, p. 131-163) en essayant d'appliquer la morphologie de Propp aux contes africains, en a montré les limites dès lors que l'on change de contexte culturel[26]. Elle a proposé en 1976 la fiche que voici sur la structure du conte africain.

[26] Cette étude est reprise dans La Mère dévorante en 1976.

D’après Denise Paulme (1976) cité par Monique Lebrun Professeure, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Québec français, n° 92, 1994, p. 43-45.

Denise Paulme distingue six types de contes africains.

1. Le type ascendant

Manque ⟶ Amélioration ⟶ Manque comblé

Dans la situation initiale, il y a un manque et, par quelque action providentielle, par la ruse d'un héros, par l'intervention d'un médiateur, il y a amélioration et le manque est comblé.

2. Le type descendant

Situation normale ⟶ Détérioration ⟶ Manque

D'une situation stable, équilibrée, on passe à une dégradation à cause de la stupidité, de la désobéissance ou de la gloutonnerie du héros. La détérioration s'impose comme punition. Le manque remplace la stabilité initiale.

3. Le type cyclique

3. 1 Manque initial ⟶ Désobéissance ⟶ Manque comblé ⟶ Insatisfaction Désobéissance ⟶ Retour au manque

Ou bien

3. 2. Situation stable⟶ Danger⟶ Malheur⟶ Secours⟶ Situation stable

Les contes de type cyclique sont nombreux dans la littérature. Il y a un interdit à respecter pour maintenir l'équilibre ou le manque comblé. Dans le cas contraire, celui où il y a viol de l'interdit, on retombe simplement dans le manque (Type 3. 1).

4. Le type en spirale

Manque ⟶ Amélioration ⟶Manque comblé ⟶ Nouvelle détérioration ⟶ Danger couru ⟶ Nouvelle amélioration ⟶ État initial satisfaisant

Le héros doit passer avec succès au travers de plusieurs épreuves afin de corriger un manque. Puis, avec l'aide de collaborateurs, il doit passer une autre série d'épreuves, avec des tâches précises à accomplir et finalement la satisfaction est obtenue.

5. **Le type en miroir**

Il y a dans ce type de conte deux acteurs principaux. Le conte se présente en deux parties symétriques. Les héros entreprennent chacun à leur tour une quête au cours de laquelle ils sont soumis aux mêmes épreuves, mais leurs conditions inverses provoquent des résultats opposés.

Là où le premier triomphe par sa modestie, sa docilité et sa bonne conduite, ramenant de grandes richesses, le second, jaloux, veut l'imiter et obtenir les mêmes avantages, mais son mauvais comportement lui inflige une punition au lieu d'une récompense.

6. Le type en sablier

Les contes en sablier présentent deux héros aux comportements inverses. Les chances au départ ne sont pas égales : partis de points opposés, les deux héros échangeront, en cours de route, leurs positions respectives, l'un aboutissant à la réussite et l'autre, à l'échec.

Claude Lévi-Strauss, (1970/2006a), quant à lui, s'est interrogé *« sur les raisons qui ont incité Propp à choisir les contes populaires, ou une certaine catégorie de contes, pour mettre sa méthode à l'épreuve. Non qu'il faille classer ces contes à part du reste de la littérature orale ». (p. 153)* Propp même affirme (p. 82) que d'un certain point de vue *(« historique »* selon lui, mais aussi pense Claude Lévi-Strauss (*Idem*, p. 153), psychologique et logique), *« le conte de fées, ramené à sa base morphologique, est assimilable à un mythe ». « Nous savons bien - ajoute-t-il aussitôt-que, du point de vue de la science contemporaine, nous avançons là une thèse parfaitement hérétique ».*

En 1965, Greimas Julien a montré que l'analyse de Propp est bien belle mais souligne cependant qu'elle insiste si ce n'est se borne à la sémantique structurale des actions du conte. Il propose un modèle qui fait la synthèse des travaux de Propp et des améliorations/compléments apportés par Lévi-Strauss. Il tire une structure générique qui met en jeu six composantes reliées entre elles par des relations dites de savoir (entre destinateur et destinataire), de pouvoir (entre adjuvant et opposant) et de vouloir entre (sujet et objet). Les nœuds du dénouement sont basés autour de la notion de contrat (ex : rupture de contrat, établissement de contrat, réparation du contrat, etc.) Le modèle est extrêmement intéressant pour l'analyse des relations humaines et devait avoir valeur d'exemple pour les sociétés primitives. Ces mythes étaient des leçons orales transmises du fond des âges, puissantes, reflétant l'inconscient collectif des tribus en voie de socialisation. C'est une excellente leçon sur l'imaginaire de nos ancêtres et donc pour comprendre toujours mieux notre imaginaire, d'où nous venons.

Pour notre part, en partant des modèles pragmatiques, nous déplorons le peu d'intérêt que Vladimir Propp accorde aux contextes d'énoncés et d'énonciation. Deux autres raisons expliquent encore pourquoi nous ne voudrions pas le soutenir. D'abord, cette « Morphologie du conte », qui a pour ambition de disséquer une matière «organique», écarte d'emblée des éléments vivants comme le ton, l'ambiance, les détails décoratifs ou encore les récits parasites. Ne participent-ils pas à une meilleure compréhension de l'environnement du conte ? Par ailleurs, cette étude parfois aride rend-elle suffisamment compte de la complexité de certains récits ? De la structure de la pensée de ceux qui les ont énoncés ? Du phénomène de la symbolisation ou de l'esthétique de la langue utilisée ? Pour Dembélé (2010d, p. 56), *« toute chose paraît essentielle dans le conte de style oral »*comme le médiéviste Paul Zumthor (1984), n'a eu de cesse de l'évoquer dans « Introduction à la poésie orale » :

> *C'est ainsi fixer un cadre que, d'emblée, j'ai éprouvé le besoin d'assouplir, peut-être briser : les questions en effet que je m'étais posées (initialement à propos de la civilisation médiévale) exigeaient une série de réponses théoriques, non moins qu'un dépassement des clivages culturels. Il nous manque une poétique générale de l'oralité qui servirait de relais aux enquêtes particulières et proposerait des notions opératoires, applicables au phénomène des transmissions de la poésie par la voix et la mémoire, à l'exclusion de tout autre. (p. 9)*

Il ressort de cette revue d'études en situation d'écriture que le conte, aux dires de Vaïs (1998, p. 8)

> *se répand, se multiplie, se popularise et voyage plus que jamais, non seulement de bouche à oreille mais d'un pays à l'autre, par-delà les mers et les âges, de la parole à la scène, du théâtre au livre, de l'enfant à l'adulte, en une spirale apparemment sans fin*.

Il a depuis longtemps suscité une faveur étonnante, de la part des artistes comme du public ainsi que de la curiosité et de la perspicacité des sciences humaines. En témoignent ces lignes de Marc Soriano (1989/1990c) :

> *L'invention de l'écriture est une étape capitale mais relativement récente de l'histoire humaine. Pendant des siècles, et plus vraisemblablement des millénaires, des sociétés humaines se sont maintenues en transmettant leurs traditions par d'autres moyens : épopées ou généalogies de voie orale, fresques ou monuments. L'étude des contes nous plonge dans ce que les historiens contemporains appellent la « longue durée », expression qu'il faut prendre ici au sens strict, car certaines traditions véhiculées par les contes pourraient bien dater de la protohistoire ou de la préhistoire. (p. 31)*

Hounsounon-Tolin (2011b) renforce à quelques nuances près cette affirmation en citant la note de Paul Veyne à Consolation à Polybius in Sénèque dans son ouvrage *Afrique, La voie du cannibalisme culturel* :

> *Les Romains mettaient un point d'honneur à aborder à leur tour chacun des genres littéraires dont les Grecs avaient été les premiers prospecteurs, en se proposant d'y égaler les Grecs, voire les surpasser…Mais, à l'époque de Sénèque, il ne restait plus beaucoup de genres non encore abordés ; la fable et le conte sont des genres mineurs… (p. 28)*

Si une certaine approche archétypale semble ici privilégiée, elle répond à la logique de conservation par l'écrit qui imprègne toutes ces études. C'est dans ce même sens que va Gusdorf (1971a) lorsqu'il affirme que :

> *Les écrits restent, et par là ils ont pouvoir de fixer le monde, de le stabiliser dans la durée, comme ils cristallisent les propos et donnent forme à la personnalité, désormais capable de signer son nom et de s'affirmer par-delà les limites de son incarnation. (p. 109)*

Pour autant, l'observateur pourrait se demander si cette approche tient suffisamment compte de la vivacité et de la capacité d'adaptation qui caractérisent la langue et le langage du conte. Cette forme n'implique-t-elle pas de faire très attention lorsque les contes seront utilisés en classe car ils seront nécessairement sous forme écrite. Sous cette forme, ne leur manquera-t-il pas quelque chose ? L'observation du conte dans une société de tradition orale africaine, permet-elle d'apporter quelques réponses à notre problématique ?

2.2. Le conte dans la tradition orale

Après avoir étudié le conte dans les traditions écrites, nous nous proposons de jeter un regard sur la manière dont l'oralité africaine et particulièrement béninoise (*Ouémè*) aborde le sujet. Le terme " littérature orale ", qui apparaît tout d'abord comme un oxymoron[27], désigne un genre très vaste et diversifié. Ensemble des productions verbales qui se distinguent de la parole ordinaire par leur qualité formelle, la puissance communicative de leur contenu, leur fonction dans la société, elles regroupent à la fois les devinettes ou énigmes, les formules divinatoires, les maximes et dictons, les louanges, les anthroponymes et les toponymes, et enfin les plus connus, les proverbes, les fables et les contes. *La revue du Laboratoire universitaire de la tradition orale*[28] définit la littérature orale, parlée par essence comme *« l'ensemble de tout ce qui a été dit, généralement de façon esthétique, conservé et transmis verbalement par un peuple et qui touche la société entière dans tous ses aspects. » (p. 10).*

Universels, les différents genres de la littérature ont une grande importance sociale et une structure linguistique particulière. La littérature orale, qui existe ou a existé chez tous les peuples, reste une réalité vivante en Afrique noire, où elle est la source et le support des valeurs culturelles et spirituelles, des connaissances techniques, des us et coutumes, des pratiques et des croyances, permettant ainsi la transmission et la conservation des modèles sociaux. Gusdorf (1971b) est du même avis, ce qu'il confirme d'ailleurs : *« la civilisation antique tout entière est une civilisation de la parole, qui incarne l'autorité, et permet seule de parvenir au pouvoir ». (p. 107)*

[27]ou oxymore est l'alliance de deux mots de sens incompatible : « Cette obscure clarté … » (Corneille) est un oxymoron

[28]*La revue du Laboratoire universitaire de la tradition orale*, Ouagadougou N° 4, p. 10

Cette littérature orale est présente, sous une forme ou une autre, dans de nombreuses activités quotidiennes et dans des célébrations rituelles. Ses formes les plus importantes sont transmises par la tradition orale. En cela, Bogniaho (1999a) pense que

> *C'est une école où l'individu acquiert les notions de base en tout domaine de l'activité et en devient un sujet habile et expérimenté, capable de se défendre contre les aléas de la vie, de défendre sa culture et de l'enrichir par des innovations liées à l'évolution. (p. 26)*

Parmi les genres oraux, deux catégories se distinguent : des genres mineurs et des genres majeurs. Les genres mineurs sont constitués de proverbes, énigmes, invocations, prières, incantations, etc. , de forme relativement figée. Les genres majeurs, qui autorisent souvent l'improvisation ou le commentaire personnel comprennent les contes, les fables, les mythes, les épopées, les panégyriques, les chroniques, les récits historiques ou héroïques, etc. Nous reviendrons plus loin sur chacun de ces genres. Mais il convient de retenir qu'il n'y a pas de réelles frontières entre ces différents genres de littérature. Ils utilisent le même stock thématique et remplissent les mêmes fonctions socioculturelles. Les proverbes sont bien souvent l'essence d'un conte et le conte est souvent l'illustration d'un proverbe. Notre démarche voudrait les ancrer dans une pragmatique de l'interaction conteur et auditeur dans la mesure où le conteur ne saurait parler tout seul. C'est bien dans ce même sens que Paul Zumthor (1983b) s'exprime à propos de cet art communicationnel dont la délivrance ne se perçoit pas en dehors d'une situation d'interlocution en ces termes : une «*relation émotionnelle qui s'établit entre l'exécutant et le public ». (p. 150)*

2.2.1. Genres oraux

Dans la *Revue trimestrielle Ethiopiques*, Bogniaho (2005b, p. 53-63) souligne que*« la littérature orale appartient aux traditions orales et en constitue un des domaines importants. On la définit généralement comme le bel usage du langage non écrit ou de la parole afin de montrer un fait social, culturel ». (p. 53-63)*Il se dégage de cette définition trois données fondamentales et constituantes de la littérature orale à savoir le langage non écrit ou la parole, le bel usage et le fait culturel.

Dans les sociétés de l'oralité, la parole est tout en l'absence d'écriture. Outre son rôle de communication, elle est à la fois véhicule et creuset de conservation de la culture. Elle est au début, pendant et à la fin de toute action humaine. C'est grâce à elle que l'homme a pu nommer le monde afin de l'utiliser à son service pour s'élever vers un ailleurs que seule son imagination organise. Pour Moïse, l'auteur de la Genèse, premier livre des écritures saintes,

> *L'Éternel Dieu forma de la terre tous les animaux des champs et tous les oiseaux du ciel, et il les fit venir vers l'homme, pour voir comment il les appellerait, et afin que tout être vivant porte le nom que lui donnerait l'homme. (2009a, Genèse 2, 19)*

La parole est créatrice. Les cieux et la terre, la vie animale et la vie humaine sont créés par elle. L'importance et la dimension sacrée de la parole pour Dieu se notent dans les écrits de Jean, auteur du quatrième évangile de la Sainte Bible traduite sur les textes originaux hébreu et grec par Thompson :

> *Au commencement était la Parole ; la Parole était auprès de Dieu ; la parole était Dieu. Elle était au commencement auprès de Dieu. Tout est venu à l'existence par elle, et rien n'est venu à l'existence sans elle. (2009b, Jean 1, 1-3)*

Aussi, pour s'inscrire dans la même logique que les écritures saintes, beaucoup de groupes humains conçoivent-ils au Bénin selon Bogniaho (2005c, p. 53-54) dans la *Revue trimestrielle Éthiopiques* que la parole est

> *comme une divinité qui re- crée et anime le monde visible, l'organise et tente de camper l'invisible à travers une imagerie, fruit de la mentalité. La parole est donc essentiellement pouvoir. En tant que telle, elle s'apprend, s'exerce, dans des limites et avec des normes prescrites par la société. Nul ne saurait donc dénier à l'éthique son influence sur elle. Pourtant, elle peut y passer outre pour devenir, à l'instar du pouvoir, un avatar de tyran.*

A partir de l'examen de quelques langues béninoises et au nom du principe selon lequel en Afrique en général, la parole est selon le mot de N'Diaye (1985, p. 19) *« une mais multiple »*, Bogniaho procède à une classification détaillée de la parole au Bénin en trois grandes catégories littéraires.

Dans l'article « littérature orale au Bénin : essai de classification endogène des types de parole littéraire », Bogniaho appelle la première grande catégorie *« la parole vraie- la bonne parole- la parole sensée- la vérité » (p. 55)* qu'il subdivise encore en deux sous catégories. Il range sous la première sous-catégorie qu'il

dénomme *parole sensée* les proverbes, la devinette, l'adage, les maximes et sentences, qu'il illustre par un exemple bien connu de la plupart des béninois : /*Tɔkan nu wɛ vi nɔ gbɛ kando*/ce qui signifie, « *l'enfant continue l'œuvre du père » ou « c'est au bout de la corde tressée par le père que le fils tresse la nouvelle »*. Ces expressions, très riches se propagent, donc se répandent ou voyagent très rapidement. Dans cette même veine, Kossou (1983, p. 25-26) fait état de la sagesse des fɔn[29] dans son ouvrage intitulé *SE et GBE Dynamique de l'existence chez les Fon :*

> *Ces paroles aussi riches, lorsqu'elles jaillissent de l'imagination ou naissent de la malédiction ou de l'observation du vieillard ou de quelque indigène que ce soit, si elles trouvent l'accord de ceux qui les ont entendues, vont de bouche à oreille jusqu'à ce que tout le peuple s'en empare.*

Bogniaho range dans la deuxième sous-catégorie qu'il désigne *« parole lourde, pesante, la grande parole, l'histoire, la légende et le mythe » (p. 55).* Un signe tangible de partage de l'effet « contagion » commun à ces deux sous-catégories se veut ce que *« l'expérience montre aujourd'hui qu'elle* (cette parole) ajouté par A. Gbénou *voyage dans le temps et même peut se retrouver dans des aires géographiques et historiques autre que celles où elle a vu le jour » (Idem).* C'est ce qui justifie d'ailleurs les mutations par exemple de : « Le pagne noir de l'Ivoirien Bernard Dadié » devenu au Bénin « La calebasse perdue ou la Cuillère ou la Cruche brisée » ou encore « L'Orpheline, vice versa ». *« Prise dans le présent, elle devient témoignage sur le passé et exemple à suivre ou à éviter ». (p. 56)*

Le même auteur (Bogniaho), relève en dehors de la vérité partagée par ces deux types de parole, d'autres qualités possédées en commun. En effet,

- *« ils sont agréables ;*
- *ils sont piquants, « brûlants » ;*
- *ils sont posés et réfléchis.*
- *Ils sont enfin plaisants et savants » (idem)*

[29] Les Fɔn (« Fɔnnu ») du Danxomɛ sont historiquement considérés comme les anciens sujets des rois du Danxomɛ (l'actuelle **Abomey**) qu'on appelait alors « Agbomê-Dánxomê ». Leur origine lointaine serait ɔyɔ au Nigéria, d'où, à la suite d'un exode qui connut plusieurs étapes, les ancêtres des « Fɔnnu » s'installèrent d'abord à Tado puis remontèrent vers l'intérieur pour fonder le royaume qui devint célèbre sur « la Côte des esclaves » sous le nom du royaume du Dahomey.

Mais c'est surprenant qu'il n'ait pas songé intégrer explicitement à l'un ou l'autre des deux sous-groupes le conte, l'objet de notre recherche.

La deuxième grande catégorie retenue par Bogniaho est la parole importante, secrète et chère. *« La marque dominante de cette catégorie de parole »*relevée est« le mysticisme » et les types de parole concernés font tous *« référence à la vie sacrée, secrète, liturgique, aux croyances du béninois » (p. 57).* Les paroles identifiées sont« *la prière, l'incantation généalogique et cérémonielle* » (*Idem*) structurées aussi en deux embranchements à savoir la prière et la bénédiction et la malédiction.

La troisième catégorie relevée est désignée *« la parole qui ne ressemble pas à la parole » (Idem, p. 61).* La lecture permet de retrouver ici trois sous-catégories à savoir *la parole insensée, la mauvaise parole et le mensonge.*

La parole insensée, signe d'immaturité et d'inconscience, se perçoit dans son ensemble comme un acte gratuit et étonnant de vacuité. Comme traits distinctifs, ce sont des paroles inadmissibles. En témoignent les propres termes utilisés par l'auteur pour les qualifier : *« impolies, peu soignées sur le plan formel, contraires à l'éthique sociale, vides, insipides, mortes puis nauséabondes. » « La conséquence, c'est que la société l'exècre donc » (p. 61).*

La mauvaise parole constitue un type riche au sein duquel se classent de « pseudo sous types, ses avatars ». Son contenu surtout lui confère ce qualificatif. Les contextes qui appellent l'utilisation de telles paroles résultent souvent de situations conflictuelles ou d'hostilité. De façon plus précise, l'auteur confirme ce contexte de tension en mentionnant que *« c'est le mode d'enclenchement et d'expression des relations intersubjectives tendues, des oppositions et inimitiés, des rivalités, des émulations ». (p. 62)*On retrouve ce type de parole dans les insultes, les injures et surtout dans les chants phobiques ou d'adversité. Il s'agit de paroles déplacées, hors contexte, bref la manifestation de la bêtise que *« l'interlocuteur ne peut avaler sans réagir »* (*Idem*) car c'est piquant et frustrant.

Quant au mensonge, selon Bogniaho (*Idem*), il en existe deux types dans les sociétés étudiées (sud-est Bénin). Il cite :

- *le mensonge négatif, synonyme de la délation, du faux témoignage, du rapport qui tous sont mal vus dans la société ;*
- *le mensonge didactique propre au parleur, diseur de bonnes aventures : cet homme à esprit inventif et ingénieux, ce virtuose et professionnel de la parole est capable de montrer séance tenante et en les donnant pour vraies « une idylle », « une odyssée », « une légende » ou « une épopée » des temps modernes ; il est donc capable de transformer une fiction en vécu, « pour grossir ou embellir ou pour grossir et enlaidir le vécu ». (p. 62-63)*

Les caractéristiques de cette catégorie selon l'auteur,*« disparates d'essence mélangent l'intelligence et l'irréflexion. Elles provoquent des sentiments divers sur le récepteur : le dégoût, la colère, le mépris, la surprise, etc. … » (p. 61)*

Quelle conclusion dégager de la classification de Bogniaho ? C'est à lui-même que nous l'empruntons :

> *Au terme de cette investigation, on convient bien que la parole est à la fois une divinité qui possède l'homme, et un moyen efficace à son service. En effet, par la parole, l'homme recrée le monde, la nature visible et invisible ; ce faisant, il entre en contact avec eux afin de les dominer ou de s'allier à eux pour son bonheur personnel, pour celui de la société ou pour semer le malheur. La parole, dans ces ramifications est donc action, entreprise. De ce point de vue, sa sociologie bien complexe fait qu'elle est contrôlée ; et dans nombre de cas, la parole requiert des spécialistes…Tout parleur en Afrique, au Bénin en particulier, est un spécialiste, car portant en lui les tabous de la parole et ignorant les domaines où il n'a pas été initié, il n'utilise que le registre langagier à lui réservé par sa situation. (p. 63)*

Le deuxième classement qui nous intéresse pour la présente recherche, celui de Calame-Griaule[30], dans l'introduction aux *Contes dogon du Mali*, cité par Dembélé (2010 e, p. 57) distingue deux catégories, *« les genres poétiques et les genres narratifs. » Sous la première catégorie se trouvent « la devise, la prière et les chants dont il existe un grand nombre de variétés (chants de travail, de mariage, de funérailles, de louange, etc.) »*. La prière, qui a beaucoup de points communs avec la devise et en contient d'ailleurs souvent des fragments, emploie les mêmes

[30] Calarme Griaule, Geneviève, 2006

procédés stylistiques : Selon Calame-Griaule (2006, p. 15), *« elle doit être une'' belle parole'' puisqu'elle est censée plaire aux entités spirituelles auxquelles on s'adresse pour obtenir des bienfaits»*. Les devinettes et les proverbes font partie de cette catégorie du genre poétique puisque faisant *« appel à des procédés stylistiques comparables à ceux de la poésie » (Ibidem, p. 15)*

Les genres narratifs, deuxième catégorie identifiée par Geneviève Calame-Griaule, *« sont censés relater des faits jugés vrais ou fictifs » (Ibidem, p. 15).* C'est à ce titre qu'on les désigne chez les Dogon comme « *paroles* », en opposition aux *« paroles anciennes »* (mythes, récits historiques) et aux *« paroles étonnantes»* (proverbes, énigmes).

Les récits se rapportant à des faits réels, historiques ou objets de croyances peuvent être dits dans la journée, tandis que ceux qui sont fictifs (contes, légendes, chantefables) sont dits seulement la nuit, ce qui confirme alors les propos de R. Piddington, cité par Éliade (1963a) *« les histoires fausses »peuvent être racontées n'importe quand et n'importe où, les mythes ne doivent être récités que pendant un laps de temps sacré (généralement pendant l'automne ou l'hiver, et seulement la nuit) » (p. 20)*[31]. La « parole » désigne un genre qui utilise des procédés du style poétique. Sous la forme proverbiale, elle *« exprime une vérité valable en tous temps »* (*Ibidem*, p. 15) et peut être *« utilisée à n'importe quel moment, en particulier dans la conversation » (Ibidem).* Lorsque les récits racontent des faits considérés comme fictifs ou symboliques,

> *ils obéissent à des règles strictes de temps (après le coucher du soleil), de lieu (les femmes content dans la maison, les jeunes gens non mariés à l'extérieur) et de personnes (on ne les échange pas entre parents et enfants du sexe opposé à partir du moment où ces derniers sont nubiles) (p. 16).*

La classification proposée par Geneviève Calame-Griaule a le mérite d'être à la fois simple et claire. Pour leur part, Jean Dérive et Christiane Seydou, dans

[31]Lévy-Brulh, p. 115. *Sur les cérémonies d'initiation*, cf. Éliade, *Naissances mystiques* (Paris, 1959).

« Littératures orales africaines », réservent tout un chapitre[32] à cette question d'identification et de classification des genres littéraires de l'oralité[33] comparativement à ce qui existe dans les cultures de tradition écrite. Ils optent pour l'utilisation du terme « discours » en lieu et place de « textes » lorsqu'il s'agit des genres ; la préoccupation de Bamgardt et Dérive (2008, p. 127) est d'en traduire *« de façon plus juste la qualité d'énonciation, d'acte de communication et la dimension sociale»*. Comme critères répertoriés par Jean Dérive et Christiane Seydou, l'on retient les acteurs de l'énonciation (producteurs, récepteurs, interlocuteurs), les conditions de l'énonciation (temps et lieu, circonstances), les modalités de l'énonciation (parole, chant, accompagnement musical, etc.).

Pour notre part, tout en reconnaissant que la catégorisation est variable et dépend surtout du critère de classification, nous nous inscrivons dans la classification de Bogniaho. En effet, celle-ci rend mieux compte de la parole en République du Bénin et particulièrement dans la région du Sud-est, c'est-à-dire Ouémè[34], qui se trouve, rappelons-le, être notre site de recherche. Il n'est pas rare de voir ici les vieux se livrer à des joutes de proverbes tout comme les enfants le font avec les devinettes. Bien parler ici, c'est faire bon usage des formes de paroles, sans « heurter » le contexte, le lieu, le temps ni l'interlocuteur. Il s'agit aussi de mettre en œuvre tout un style.

2.2.2. Caractéristiques du style oral

La littérature orale n'est pas très différente de la littérature écrite mais elle subit d'autres contraintes liées à son oralité. La première caractéristique de la littérature orale est son dualisme. Elle relève du passé puisqu'elle est traditionnelle, mais elle est aussi tournée vers le futur et la transmission. Ce n'est donc pas un genre figé mais un genre qui évolue en fonction des besoins. Constituée de deux parties, une partie rigide, l'enveloppe conservatrice qui est généralement connue par les auditeurs et une partie souple que le conteur adapte en fonction de son talent et de sa personnalité. Enfin, ce qui caractérise la littérature orale est sa structure rythmée.

[32] Il s'agit du chapitre 6
[33]Seydou Christiane, *in* Baumgardt et Derive, 2008, pp. 125-175.
[34] Bogniaho est d'ailleurs un natif d'Azowilissè (Commune d'Adjohoun dans l'Ouémé.)

En effet, elle met en œuvre la structure tonale de la langue et s'accompagne souvent de musique et de chants. La langue ouémègbé est une langue à tons[35]. La littérature orale illustre parfaitement le rôle et l'importance de la parole dans les sociétés traditionnelles. C'est un genre complexe et riche qui se distingue de la littérature écrite par des conditions d'énonciation propres au style de vie et à la manière de penser des sociétés orales. En effet, selon les travaux de Dembélé (2010f, p. 59),

> *le style oral joue sur les sonorités, le choix et la disposition des mots, la simplification des formes grammaticales, la souplesse de la syntaxe, la structure rythmique, l'importance de la forme énigmatique au niveau des images et des symboles. La récitation poétique se fait sur un rythme plus rapide, un ton plus élevé et plus déclamatoire que la parole courante ou la narration en prose.*

C'est ce que Senghor exprime autrement par exemple en affirmant :

> *« Les mots, presque toujours concrets, sont enceints d'images, l'ordonnance des mots dans la proposition, des propositions dans la phrase y obéit à la sensibilité plus qu'à l'intelligibilité : aux raisons du cœur plus qu'aux raisons de la raison ».* [36]

Cette récitation est souvent associée à la musique comme nous l'avons déjà soulignée au § 2. 2. 1. Lorsque des chants interviennent dans les contes, il y a changement de niveau stylistique et l'on passe dans le registre poétique. Dans ce même ordre d'idées, Dembélé (2010g, p. 59) mentionne *« qu'ils* (les chants ajouté par A. Gbénou) *donnent beaucoup de charme aux récits et ravissent les auditeurs. L'effet est encore plus grand lorsque les chants sont associés à la musique d'un instrument ».*

Le même auteur ajoute que

---

[35] La langue ouémègbé est une langue à tons. Une graphie originale a déjà été rendue disponible pour sa transcription. Pour des raisons d'ordre technique, nous ne pouvons transcrire tous les mots selon cette graphie. C'est pourquoi :

a) Pour les tons, les voyelles seront affectées d'un accent selon qu'ils sont hauts (')-exemple « kÚ » : la mort. selon qu'ils sont bas (ì) – exemple « dù » : signe du Fa. Selon qu'ils sont moyens, sans accent – « ta » : la tête.
b) On fera attention aux trois consonnes suivantes : c/ : qui remplace le « tch » : ciɔ̀ »=cadavre. j/ pour dj = exemple : jɔtɔ̀ : celui qui naîtra ; x pour h (comme dans la « jota » en espagnol, exemple : « xɔ̀ » = parole
c) Le ê sera écrit ɛ
d) Nous distinguerons le d rétroflexe et le o ouvert en les écrivant respectivement ɖ et Ɔ

[36] « Le français, langue et culture », in *Liberté I : négritude et humanisme*, Paris, Le Seuil, 1964, p. 360.

divers procédés stylistiques sont appliqués à la prose pour mieux exprimer les sentiments de l'énonciateur et provoquer de l'émotion chez les récepteurs. Ils ont donc une fonction hautement expressive. L'importance de l'action est exprimée par les formes verbales, par une recherche des termes descriptifs et des comparaisons, par l'emploi des onomatopées, par des exclamations ou encore des idéophones. Les idéophones sont des sortes d'adverbes expressifs fréquents dans toutes les langues africaines. Ils sont remarquables par leur phonétisme particulier et par leur répétition (au moins deux ou trois fois). (p. 59-60)

C'est dans ce même sens que Vaïs (1998, p. 9) affirme que *« Là où l'écrit, par exemple, essaie d'éviter les répétitions, l'oral laisse place à des formes de litanies répétitives qui apparaissent comme des points de repère dans un monde imaginaire. Ce qui peut comporter un charme particulier ».* Par exemple, *Les deux amis*, un conte faisant partie de notre corpus (**Annexe 7. 1**), le conteur, pour décrire la très grande distance réalisée par un oiseau de proie qu'on ne peut pas rattraper dit :

//lorsque/ enfant petit/garde enfant dans ses bras/avec rapidité/oiseau tire enfant/et s'envole/plus loin plus loin//

ɖe vikpɛvi lɔ hin vi lɔ do alɔ tɔn min do kɔxo, kpodo ahuyiya kpo, xɛlɔ dɔn vilɔ zɔn alɔ tɔn min bo zɔn yi boli boli mɛ…

Pendant que la petite fille gardait dehors le bébé dans ses bras, d'un rapide plongeon, le rapace lui arracha le nouveau-né et s'envola loin, très loin…

Les procédés de style permettent au conteur de préciser des particularités de sonorité, de forme, de position, de mouvement, d'attitude, etc. Dans le conte *La* stratégie de la banane (Voir **Annexe 7. 2**), ces éléments sont nombreux :

//Tu n'as rien mis / à mûrir/ case derrière//

//ama zé nudé/ dova do xɔ gudo//

Tu n'as rien mis à mûrir derrière la case. Je constate que tu n'as pas mis au point une stratégie.

Sur le plan strictement syntaxique, le style oral se base sur le discours rapporté, indirect. C'est le lieu de souligner le rôle du narrateur qui se sert des ressources de son corps et de sa voix pour donner vie au texte (gestes, mimiques, expressions du visage, variation des intonations et imitation des voix des personnages, rapidité des

dialogues, etc.). Pour illustrer ces caractéristiques au cours du conte, il y a nécessairement interaction, l'auditoire joue un rôle crucial (ses réactions, ses rires, ses acquiescements), les questions et invitations du conteur à son public. Tout sert à créer l'ambiance, une approche interactive, en d'autres termes une coopération entre lui et son public, en définitive, une composition du récit du conte.

Un peu partout dans le monde, les contes sont encadrés par des formules fixes qui dégagent la responsabilité du narrateur en prévenant l'auditoire qu'il s'engage dans le monde de l'imaginaire (formule de début : *« Mon conte vole, vole, virevolte et va se poser sur ... »*), puisqu'il revient à la réalité (formule de fin : *« C'est pourquoi… »*), ce que dit autrement Dembélé (*Idem, p. 61)* quand il mentionne que *« ces formules soulignent un changement de niveau de langage (passage à l'expression littéraire) et de contexte (du réel au symbolique) ».*

Tout comme la parole, la littérature orale doit suivre des règles. Le moment le mieux indiqué est le soir autour d'un feu. Ceci pour des raisons pratiques : la journée les hommes vaquent à leurs occupations alors que le soir ils sont réunis, le corps et l'esprit bien disposés. Il existe aussi une littérature particulière réservée à certaines occasions : veillées funèbres, récolte, tissage, initiation… Ces règles même si elles sont différentes d'une tribu à l'autre constituent une constante des sociétés orales. La littérature orale se récite généralement dans une case ou dans une aire sablonneuse à l'orée du bois en fonction de la saison. Remarquons ici que désigner le contage par le terme récitation peut sembler étrange étant donné le caractère figé de la récitation, et la théâtralité des contes. Toutefois, c'est le terme que nous avons choisi pour désigner le fait de conter, comblant ainsi, un manque terminologique. Certaines productions orales comme la littérature initiatique se récitent dans la brousse, loin des regards indiscrets. La récitation peut se faire également sur la place publique ou au centre d'une concession. Où qu'elle se passe, la récitation est publique. Elle implique la présence de l'émetteur et du récepteur à portée de voix. La présence d'un auditoire est indispensable : un proverbe ne se dit pas pour soi, pas de conte donc sans public.

Dans la littérature orale, rien n'est gratuit, "l'art ne se fait pas pour l'art". Comme nous l'avons vu, la littérature traditionnelle est un enseignement. Comme la parole, elle engage la société. La littérature orale ne connaît pas l'expression des sentiments

égoïstes et individuels. Elle est le porte-parole de la pensée et des valeurs collectives. Elle remplit des fonctions pédagogiques, politiques, initiatiques, fantasmagoriques[37]. En mettant en scène les problèmes quotidiens, elle assure le maintien et la survie du groupe. Elle remplit aussi une fonction thérapeutique préventive pour pallier l'excès ou le débordement. Elle aborde des problèmes comme la hiérarchie, les conflits de générations, les problèmes liés à la polygamie, ce qui révèle un souci politique du maintien de l'ordre. Mettre en scène la vie quotidienne et ses drames a pour effet de réduire les tensions : elle s'apparente à la catharsis grecque[38]. Elle remplit également une fonction initiatique parce que c'est par la littérature orale qu'on va effectuer le rite initiatique, entre autres en contant dans une langue codée (la langue des initiés). La littérature orale, puisqu'elle met en scène la société, renseigne sur le milieu écologique, les habitudes, les structures, les croyances, la technologie de la société. C'est une source importante pour les chercheurs.

2.2.3. Impact de l'étude des contes dans les classes

Notre postulat est le suivant : les contes permettent d'aborder les enjeux de l'oralité grâce à une revitalisation et une revalorisation à partir d'un nouveau regard sur eux. Dans le cas de la région *Ouémè*, notre souci est de comprendre comment, par l'oralité, abordent-ils la philosophie et l'éducation de la jeunesse ? Quel est par conséquent son impact sur la pédagogie moderne ? C'est à ces questions que la présente section tentera de répondre

2.2.3.1. Méthode des contes

Quelle méthode est utilisée pour communiquer avec les contes ? Nous abordons cette interrogation afin de mieux saisir la pratique des contes dans le milieu *Ouémè*.

D'une façon générale, une méthode est une façon de faire. Il est évident que toutes les façons de faire ne se valent pas. L'idée de méthode, et par conséquent la méthode elle-même, en tant qu'acte réfléchi, n'apparaît qu'avec l'examen des

[37] Etrange, fantastique
[38] Chez Aristote, c'est l'effet de purification des passions que produit la tragédie sur le spectateur. En psychanalyse, c'est la libération, sous forme d'émotion, d'une représentation refoulée dans l'inconscient et responsable de trouble psychique

moyens utilisés ou à utiliser pour obtenir dans les meilleures conditions le résultat cherché.

Avant de s'engager dans une entreprise, il est conseillé de réfléchir sur les moyens à employer afin de trouver la méthode convenable. Toutes les méthodes, en tant qu'elles sont pensées, dépendent de ce doute méthodique dont parlait Descartes, grâce auquel il est permis d'éviter la précipitation et la prévention. L'homme, s'il se laisse aller à son impulsion, ne peut agir que d'une façon instinctive, comme l'animal. Dans la mesure où la nature a approprié les moyens aux fins, cette activité primaire et fondamentale suffit. Mais, dès qu'un problème se pose, ou, plus simplement, dès que la voie de l'action efficace n'est pas naturellement tracée, il faut dénombrer les circonstances, situer les événements les uns par rapport aux autres, prendre conscience des possibilités pour projeter et organiser. C'est à ce moment que l'idée de méthode s'impose et joue le premier rôle. Elle occupe une place essentielle chez tous les philosophes. Examinons celle des contes pour déboucher sur l'impact éducatif.

Les contes utilisent une méthode. Au regard de leurs valeurs éducatives et philosophiques, ils développent une méthode globale intégrant la formation de tout l'homme dans toutes ses différentes composantes : intellectuelle, sociale, morale, culturelle, religieuse, philosophique, idéologique, économique, etc. Les disciplines convoquées ne sont pas découpées ni isolées les unes par rapport aux autres comme dans l'éducation formelle. A travers un conte par exemple, on enseigne à la fois la langue (vocabulaire et phraséologie), l'art de conter ou de discourir (langage et rhétorique), les caractères des animaux (zoologie), les comportements humains ou les conduites des hommes à travers celles des animaux (psychologie), le chant, le savoir-vivre en société (morale, civisme) etc. Il s'agit ni plus ni moins du principe de globalisation, d'application de la *gestalt theory*.

2.2.3.2. Expression de la méthode dans certains contes et proverbes

Avant de mettre en lumière l'expression de la méthode, notons qu'elle n'est rien d'autre, pour les contes, que la mise en œuvre rationnelle des procédés naturels de

la pensée. Aux règles et procédés compliqués et d'ailleurs stériles de la scolastique, les contes substituent les principes suivants :

- d'abord ils privilégient des contenus se référant aux préoccupations de la vie courante humaine ou tout court aux interrogations de l'homme ; il s'agit par exemple de la genèse du monde, de la destinée de l'homme, des qualités requises pour être vaillant, fort et courageux. Auprès des enfants, les qualités souvent mises en lumière surtout au niveau des contes, sont la prudence indispensable à la survie, la générosité, la ruse contre les forces malfaisantes qui nous entourent, la dignité, la compréhension de la société pour y trouver une place ; tout conte, en définitive, a un caractère plus ou moins initiatique, parce qu'il a toujours quelque chose à nous apprendre sur nous-mêmes ;
- ensuite ses enseignements se basent sur une vraie pédagogie orale ; à défaut de livres, l'enseignement chez le *Ouémènou* se trouve dans les contes, les maximes, les proverbes, les traditions orales ; les contes ou proverbes, parole vivante qui nous vient des ancêtres, sont appelés ''le message d'hier destiné à demain, transmis à travers aujourd'hui''.

Un tel message qui passe par le symbole et par l'image et non par des explications rationnelles, a la propriété de toucher, sans qu'on s'en rende compte, au plus profond de nous-mêmes, et de traverser les siècles sans rien en perdre de son pouvoir ; à ce titre, le conte est un moyen de transmission par excellence.

- enfin, l'autre principe des contes est de faire prendre conscience à tout un chacun de ses défauts, de ses attitudes maladroites à travers des reproches sans blesser l'égo puisque le concerné n'était pas directement dénoncé, cité ; pour ce faire, le conte se sert des animaux parce que l'homme, susceptible et orgueilleux, aime entendre critiquer les autres ou les critiquer lui-même, mais ne souffre pas que l'on fasse ressortir ses propres faiblesses ; et lorsque cette même tradition use de l'animal pour valoriser certaines vertus, c'est pour elle un moyen de ne pas encourager chez l'homme le plaisir qu'il éprouve à entendre ses propres louanges.

Ainsi, à chaque animal, un défaut ou une qualité. Nous avons, dans le cadre de la présente recherche, synthétisé quelques qualités et/ou défauts des animaux partagés

dans la communauté *Ouémè* et qui transparaissent généralement dans les contes. (A**nnexe 8, Tableau 32)**.

A chacun d'entre nous donc de se mouvoir dans le miroir qu'illustrent les contes. Nous pouvons retenir que l'observation des aspects de la littérature orale dans ce contexte *Ouémè* place le conte et le proverbe au milieu de nombreux genres tous basés sur la parole. Des paroles - qui sans se réduire à la relation entre le/la lecteur/trice et le livre - ont besoin d'être effectuées par un orateur et répercutées sur un public. Le conte et le proverbe ont une importance capitale dans bon nombre de communautés. Parmi les genres d'expression, ils restent sans doute des moyens actifs et adéquats du discours sur les représentations sociales et les significations qu'une société donne à son identité et à son histoire. Nous retiendrons pour notre part que le conte et le proverbe sont des paroles ordinaires parce qu'ils disent la vie au travers de métaphores et de représentations. Ce sont des modes de communication prisés dans la culture *Ouémè.* C'est en cela que leur impact dans la vie des *Ouémènou* retient notre attention.

2.2.3.3. Illustration

L'étude de chaque texte du corpus des contes que nous avons collectés dans cette région visera trois étapes : chaque texte sera reproduit afin de permettre au lecteur de prendre facilement connaissance de chacun de ces contes qui n'ont jamais été publiés, donc inconnus. Ils ont été recueillis de 2011 à 2013 dans la région *Ouémè* (site de notre recherche) en langue *Ouémègbé* et transcrits en français.

Mais il faut préciser le cheminement à suivre. Dès l'abord, trois possibilités se présentent :

- utiliser exclusivement la méthode de Vladimir Propp définie dans sa « Morphologie du conte » que nous avons abordée dans ce chapitre ou bien :

- se servir uniquement des résultats des travaux d'A. J. Greimas dans « Du sens »et dans la « Sémantique Structurale », étudiés également au niveau de ce 2^{ième} chapitre ou bien encore :

- se référer à la fiche proposée en 1976 par Denise Paulme, faisant suite à l'application de la morphologie de Propp aux contes africains.

Face à ces trois systèmes, le choix est difficile et il serait peut-être plus aisé d'adopter une position qui tienne compte à la fois des théories d'A. J. Greimas, du tableau généralement bien connu de Vladimir Propp et de la fiche proposée en 1976 par Denise Paulme sur la structure du conte africain. Mais Greimas (1966) nous intéresse lorsqu'il rapporte que Propp même avait déjà suggéré d'*« envisager une possibilité de coupler les fonctions » (p. 194)*. Dès lors, il (Greimas, 1970) propose une réduction considérable de ce grand tableau de Propp qu'il considère comme *« un ré-examen de l'étude de Propp sur la structure du conte populaire » (p. 199*) et qui le conduit à trois grandes étapes après le couplage et la soumission des fonctions à une étude rigoureuse, ce qui recoupe bien avec la conception de Denise Paulme si l'on se réfère à sa fiche sur la structure du conte africain. Greimas aborde alors successivement le Contrat, l'Épreuve et l'Absence du héros. Sur le plan linguistique, (Greimas, 1970) résume son système en termes linguistiques simples :

1. les syntagmes[39] performanciels (épreuves) ;
2. les syntagmes contractuels (établissements et ruptures de contrats) ;
3. les syntagmes disjonctionnels (départs et retours). (p. 191)

Denise Paulme part du manque pour aboutir au manque comblé en passant par l'amélioration, c'est-à-dire, dans la situation initiale, il y a un manque et, par quelque action providentielle, par la ruse d'un héros, par l'intervention d'un médiateur, il y a amélioration et le manque est comblé. L'inverse de ce schéma, la situation descendante peut se produire. Ainsi la situation normale peut déboucher sur une situation de manque en passant par une étape de détérioration. Ce qui signifie que d'une situation stable, équilibrée, on passe à une dégradation à cause de la stupidité, de la désobéissance ou de la gloutonnerie du héros. La détérioration s'impose comme punition. Le manque remplace la stabilité initiale. Ces deux contextes peuvent s'imbriquer et donner naissance à une variété d'autres situations mais plus réduite par rapport au grand tableau de Propp. C'est ce que tente de

[39] Syntagme : terme linguistique-dans une phrase, unité syntaxique élémentaire (groupe nominal, verbal).

résumer à quelques nuances près le mot de Vaïs (1998, p. 11) : *« Il n'y a pas trois millions de façons de raconter une histoire : il y a un protagoniste, un antagoniste, un conflit, un début, un développement et une fin ».*

Notre recherche s'inscrira dans cette logique de précision et de concision. Devant ce parti pris, quelle est alors la nature des dix (10) contes de notre corpus que nous avons construit à partir de la région *Ouémè* ? C'est pour créer le climat pédagogique que nous avons décidé de reporter à chaque étude les différentes séquences qu'elle analyse. Le découpage multiple de ce conte est une clé à l'image de ce qui s'emploie dans l'exploitation de tout texte littéraire pour entrer en contact avec les idées que recèle le texte et découvrir l'enchaînement de celles-ci.

Il est facile de voir que la limite entre le mythe et le conte populaire est très difficile à déterminer car généralement, les éléments qui devraient servir à les individualiser interfèrent à tel point qu'ils introduisent une grande confusion chez l'analyste soucieux de spécifier chacun des deux domaines. Propp (1968/1970, p. 19) a reconnu qu'une *« division précise des contes en types n'existe pas et apparaît chaque fois comme une fonction »*, ce qui semble bien accorder grosso modo un statut commun à tous les contes. Dans la même œuvre, il (Propp, 1968/1970, p. 110) ajoute : *« Le conte merveilleux, dans sa base morphologique est un mythe »*, et précise qu' « *on peut appeler conte merveilleux du point de vue morphologique tout développement partant d'un méfait ou d'un manque ».* Or, chacun de nos dix contes répond parfaitement à ces observations du grand analyste, ce qui nous place entièrement dans les conditions exigibles pour entreprendre notre recherche conformément aux principes structurels de Greimas.

Dans l'analyse morphologique et fonctionnelle, la grande source d'inspiration sera dans une large mesure, la méthode de ce dernier dans son étude du mythe dont Lévi-Strauss était parti pour décrire un aspect de l'univers mythologique dans *Le Cru et le Cuit ;* il faut commencer par énoncer le nombre de séquences que comporte le conte, conformément aux exigences de Greimas (1970) *: « La première procédure de la description du mythe est le découpage du récit mythique en séquences auxquelles devrait correspondre une articulation prévisible des contenus »*,et suivant le conseil de Vladimir Propp (1969/1970, p. 112) dans

Morphologie du conte, qui complète l'idée de Greimas *:« Lorsqu'on analyse un texte, il faut d'abord déterminer de combien de séquences il se compose » ;* une séquence dans un récit se définissant par *« chaque nouveau, méfait ou préjudice, chaque nouveau manque »*aux yeux de Propp.

Les séquences seront ensuite reproduites et étudiées les unes après les autres et le schéma narratif de chaque séquence se terminera par de brèves observations tenant parfois lieu de petits commentaires ou moralité. A la fin de la description structurelle, l'analyse fonctionnelle se présentera comme une sorte de récapitulation des éléments de l'ensemble des séquences, qui jettera une grande clarté sur les divers mouvements des actants durant le déroulement du conte. Ici, la liste des abréviations est relativement réduite :

Tableau n°1 : liste des abréviations adoptées dans l'analyse fonctionnelle des contes

ABREVIATIONS	**CORRESPONDANCES**
D1	Destinateur
D2	Destinataire
T	Traître ou trahison, dérogation à une autorité quelconque ou à une loi, ou bien toute tentative de tromper
V	Victime
Q	Quête ou quêteur
S	Héros non encore qualifié ou qui a perdu ce qui le qualifiait, qui lui accorde une certaine valeur
M	Méchant ou agresseur

(Source : Tiré de Morphologie et fonctionnalité du conte africain de Kpogodo (2011, p. 16)

Le jumelage de deux quelconques de ces abréviations se lira très simplement dans l'ordre d'arrivée des lettres. Ex. : D1V= destinateur victime. Les indices qui

accompagnent parfois T signifient le nombre de trahisons que le héros a déjà commises. Ex : T3=Trois fois traître. On arrive enfin, dans notre plan de travail, à la troisième étape qui sera consacrée à l'étude du message. La quatrième partie constituera une conclusion générale.

Tout d'abord, quelques observations s'imposent :

- les contes populaires *ouémè* n'ont pas de titres. Les titres de ces histoires sont de notre invention, mais en choisissant chaque titre, nous avons fait en sorte qu'on y trouve l'essence de l'histoire à laquelle il est attaché ;

- les contes oraux *ouémè* ont une autre particularité importante : lorsque le conteur commence son histoire, il la compare à un oiseau qui prend son essor. L'oiseau se pose habituellement sur le protagoniste de l'histoire. Nous n'avons pas cru devoir préserver ce trait « Mon histoire prend son essor, survole pays et royaumes d'antan » car ce début ne s'adapte pas à toutes les histoires, aussi avons-nous utilisé par endroits des expressions telles que : « Il était une fois », « Il ya longtemps de cela » ou quelque proche variante chaque fois que nous avons eu l'impression qu'une telle expression permettait un meilleur déroulement de l'histoire.

En traduisant ces contes, nous avons essayé de rester fidèle à la culture *ouémè* dont ils sont issus et à sa morale. Ce n'est que dans quelques cas, lorsque nous avons eu l'impression qu'on y gagnerait en clarté et en puissance narrative, que nous avons effectué quelques modifications.

2. 2. 3. 3. 1. Une illustration détaillée : Le conte « L'illusion[40] »

- Étude morphologique

Ce conte compte quatre séquences :

[40] Annexe 7. 0

Première séquence : La grâce « *Il était une fois un chasseur de renom, si adroit qu'il était admiré de tous les habitants de la contrée. Un jour, après une chasse infructueuse, il retournait à son logis lorsqu'il entendit des cris de détresse venant d'un grand trou non loin de la route principale. Il reconnut entre autres, la voix de l'homme, son semblable, et courut pour le sauver. Arrivé au bord du gouffre, il aperçut en dehors de son semblable, un rat et un serpent qui imploraient la générosité du chasseur pour les sortir eux- aussi de l'abîme. Le chasseur, spontanément, délivra l'homme. Face aux supplications des autres êtres, il finit par céder. Sans conviction, il les sortit aussi du trou. Tout joyeux, le rat et le serpent promirent au chasseur d'être reconnaissants*. »

LIBERATION

Comportement de réjouissance ⟶ Promesse de reconnaissance des sauvés

1. **Épreuve qualifiante**

Combat désespéré pour se sauver avec l'espoir de retrouver la vie ⟶ Homme + rat + serpent

Conséquence

Sauvetage dû ⟶ chasseur

2. **Disjonction**

Sortie de l'abîme vers la terre ferme : ⟶ Homme + rat + serpent

Conséquence générale

Il faut faire disparaître cette situation interne inconfortable par l'intervention d'un actant extérieur. Dans un contexte structurel, l'homme, le rat et le serpent apparaissent comme des héros en situation de détresse et à la recherche inlassable d'un sauveur jusqu'à la fin de la séquence.

La rupture du contrat ou manque initial réalisé grâce à un élément se situant hors de la sphère actantielle et à exigences insignifiantes tient une place importante dans le déclenchement des différentes péripéties du conte ; la décision du sauveur, apparemment sans condition pour l'homme sauvé mais sans conviction pour le rat et le serpent finalement sauvés constitue en quelque sorte pour ces derniers un pacte

qu'ils ont spontanément décidé d'honorer en signe de reconnaissance. Dès lors, tout manquement rejaillirait sur la conscience individuelle. De toutes les façons, cette riche séquence se termine donc par une réponse à la limite ambivalente : le sauvetage spontané de l'homme puis celui sans conviction du rat et du serpent. Dès ce moment, on attendra logiquement du contenu topique du récit, de liquider les deux solutions : par le respect de l'engagement pris, puis par la manifestation de l'ingratitude.

Deuxième séquence : 1ère décision de reconnaissance aussitôt suivie d'ingratitude insoupçonnable

« Un matin, le rat visita son bienfaiteur et lui dit : « Grand chasseur, l'heure a sonné pour que je te témoigne ma gratitude. Je vais creuser un couloir souterrain du palais royal jusqu'à ton domicile. Je passerai par ce couloir des objets précieux du roi que je déposerai dans ta case pour te rendre aussi heureux que le roi ». Ainsi dit, le rat se mit à l'œuvre. Au bout d'une semaine, le chasseur était comblé : des lingots d'or, des pièces d'argent et d'autres matières précieuses firent la fierté du bienfaiteur du rat. Lorsque son semblable rescapé visita le chasseur, il constata l'œuvre du rat. Il file discrètement chez le roi et lui fit part de ce qu'il vit au domicile du chasseur. Le roi mit sa garde aux trousses du chasseur et l'emprisonna. Recroquevillé dans un coin de sa cellule, le malheureux chasseur purgeait sa peine.

REVELATION

1. **Conjonction**

   Chasseur ; arrivée du rat.

2. **Épreuve qualifiante**

   Travail du rat : bonheur du chasseur

Conséquence

Réception inconsciente du rat ⟶ Chasseur ; lingots d'or, pièces d'argent et autres matières précieuses.

Conséquence générale

Révélation : lingots d'or, pièces d'argent et autres matières précieuses.

AGRESSION

1. **Disjonction**

Visite du chasseur par l'homme : constat de l'œuvre du rat ⟶ information du roi.

Conséquence

Lancement de la garde royale aux trousses du chasseur ⟶ prison.

2. **Épreuve qualifiante**

Richesse + échec : sanction du chasseur, lutte de libération impossible : ⟶ Purgatoire.

Conséquence

Réussite de l'épreuve ⟶ chasseur emprisonné

Conséquence générale

Recroquevillé dans un coin de sa cellule ⟶ le malheureux chasseur purgeait sa peine.

Ce qui fait la grande difficulté de ce conte, c'est la révélation du cœur tortueux de l'homme. Ce dernier, sauvé sans réserve par le chasseur se rebelle contre lui. Cependant, il est intéressant de remarquer que tout le conte se développe suivant un axe déceptif et un axe de rédemption.

Du côté du chasseur, on note une double déception : il est déçu de voir tomber tout l'espoir de trouver dans le travail du rat une possibilité d'être heureux. Il découvre ensuite le fond noir du cœur de l'homme qu'il a fait sortir de l'abîme et qui devient, sans raison fondée, un agresseur farouche à son égard.

Que ce soit au niveau de l'épreuve qualifiante ou à la conséquence générale, les conditions d'affrontement manquent d'identité commune : Ici, le chasseur est absent et, sur ce plan, aux yeux du calomniateur, « il a tort ». Là, sa position

matérielle et sociale est trop faible devant la toute -puissance du roi. Ainsi, dans l'un ou l'autre des cas, son échec est naturellement prévisible.

A la fin de la séquence, la perte de l'adjuvant constitue un nouveau manque que le récit devra chercher à réparer.

Troisième séquence : 2ième décision de reconnaissance

Un soir, le serpent emprunta le couloir du rat et rejoignit le chasseur dans sa cellule. Il lui dit : « Grand chasseur, l'heure a sonné pour que je te sois reconnaissant. Je vais mordre la charmante princesse de la cour. Elle tombera raide morte. Tous les guérisseurs de la contrée s'essayeront en vain. Après trois jours, propose ton remède au roi pour redonner vie à la princesse. Insiste et le roi finira par accepter ton offre ». Le serpent indiqua les feuilles que le chasseur devra chercher de manière discrète pour en faire usage. Au crépuscule, le serpent rampa jusqu'à la cour royale, mordit effectivement la princesse, se glissa entre les feuilles des arbres et disparut. Des cris de détresse retentirent. Le roi fit appel aux grands guérisseurs qui ne purent absolument rien. Trois jours durant, les charlatans se succédèrent en vain. Le prisonnier, du fond de sa cellule, proposa alors et à tue-tête son remède pour ranimer la princesse. Le roi finit, malgré lui, par mettre son prisonnier à l'épreuve. Le chasseur respecta strictement les recommandations du serpent et à la surprise de tous, il redonna vie à la fille du roi. »

BONHEUR

1. **Conjonction**

   Chasseur en prison ; arrivée du serpent.

2. **Épreuve qualifiante**

   Travail du serpent : bonheur du chasseur prisonnier

Conséquence

Visite du serpent ⟶ Chasseur ; don de pouvoir de guérison de morsure de serpent à lui offert ⟶ morsure de la princesse par le serpent.

Conséquence générale

Réussite de l'épreuve ratée par les grands guérisseurs ⟶ Sauvetage de la princesse mordue grâce au chasseur prisonnier.

Sauvetage de la princesse mordue ⟶ Liquidation du manque initial.

Le mouvement de va-et-vient continue : la séquence s'est déroulée de façon zigzagante.

Ici, le serpent a donné la preuve de sa reconnaissance vis-à-vis du chasseur en le dotant d'un pouvoir magique de guérison de morsure de serpent. Le roi a accepté les services de son prisonnier à la manière de Joseph de la bible[41] car la princesse court le risque d'une mort brusque, tous les grands guérisseurs du roi ayant échoué.

Le chasseur réussit l'épreuve positive hypotaxique, c'est-à-dire glorifiante. Le contenu de cette séquence est antinomique dans une certaine mesure, à celui de la deuxième séquence car elle établit la liquidation du manque établi en cours de récit. Seul reste à aborder : que fera le roi du prisonnier bienfaiteur du roi ?

Quatrième séquence : Récompense

« Le roi, pour manifester son allégresse, organisa une grande fête au cours de laquelle il fit introniser le chasseur à sa place et donna en mariage sa fille au nouveau roi en signe de gratitude. Les deux rois comprirent qu'il ne faut jamais apprécier par l'apparence. »

Contrat, roi et mariage : ⟶ prisonnier ; princesse

Conséquence

Liquidation du manque : ⟶ prisonnier-roi

⟶ prisonnier + épouse

Conséquence générale

Liquidation du manque et transfiguration du héros : ⟶ bonheur pour le chasseur.

[41] Genèse 41 verset 1 au verset 57 : Joseph a répondu pour la paix du Pharaon. Étranger et prisonnier en Égypte, il obtient, non seulement la liberté mais est élevé à un office de haut rang en Égypte, donc pourra sceller ses décisions du sceau pharaonique.

La dernière séquence se met entièrement au service du bienfaiteur chasseur et se présente sous forme de récompense de tous ses loyaux services (bons comportements.)

ÉTUDE FONCTIONNELLE

Tableau n° 2 : L'illusion

SEQUENCES	FONCTONS	ACTANTS
1. Libération	Demande acceptée	D1= Homme, rat et serpent D2=Chasseur
2. 1ère décision de reconnaissance aussitôt suivie d'ingratitude insoupçonnable	Arrivée et don Guet-apens	Rat=D1 Homme=T Chasseur=D2V
3. 2ième décision de reconnaissance	Arrivée et don	Serpent= M Chasseur=D2 Princesse=V Roi=Q Chasseur =S
4. Récompense		Roi=D1 Chasseur=S Chasseur=D2 Princesse= D2

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Cette analyse fonctionnelle permet de constater que les protagonistes restent généralement fidèles à leur rôle principal. Le chasseur est toujours D2 et demeure actif pour bénéficier des conséquences heureuses ou même malheureuses de tous ses comportements. Nous avons été, par exemple, surpris quand, pour le récompenser, l'homme qu'il a sauvé de l'abîme l'a trahi auprès du roi qui, en retour, l'a emprisonné. Ici, il a fallu compter avec la gratitude de celui qu'il a sauvé, c'est-à-dire le serpent pour qu'il ait la vie sauve. Une progression nette marque le déroulement de l'ensemble : la séquence finale reste bien corrélée aux trois premières en se chargeant de récompenser ou de réparer les actions positives ou négatives intervenues : récompense et sanction (prison).

Le contenu concret de ce texte peut se clarifier : deux animaux et un homme, las de lutter pour sortir de l'abîme sans terme, sont finalement aidés par un chasseur : L'un des trois rescapés, en guise de reconnaissance va dérober des objets de valeur du roi pour enrichir considérablement son sauveur, le chasseur, et allume ainsi en l'homme, un rescapé sauvé comme lui, une jalousie sans pareil, ce qui conduit ce dernier à informer le roi qui finit par emprisonner le chasseur. Le troisième rescapé, fidèle comme le premier donne à son bienfaiteur le chasseur, le pouvoir de guérison des morsures de serpent, ce qui le sauve de la prison et l'élève au rang de roi.

Ce qui est intéressant, c'est de voir que l'ensemble du conte peut suivre dans son développement, deux grands mouvements : la libération ; puis la récompense, le second mouvement se répartissant en trois phases. Au début, le conte met l'accent sur la situation de détresse dans laquelle se trouvent les trois héros de l'abîme. Il est rapporté leurs « cris de détresse » et leurs « supplications ». Ces trois rescapés n'attendaient que la mort après avoir lutté en vain. L'impression qui se dégage en lisant ce passage est que cette insistance appartient à un système de fonctions intégratives ménageant le grand contraste qui plus tard se produira entre la générosité de l'homme sauveur et les cris de détresse des rescapés dont surtout de l'homme malheureusement ingrat. Les anthropologues nous enseignent que les choses ne sont jamais telles qu'on les voit. Le message véhiculé à travers ce conte relève bien du quotidien des hommes. Très imagé, ce conte ne critique personne mais se sert d'animaux pour faire passer son message bien déterminé, ce qui n'est autre chose que l'objectif visé à savoir qu'il ne sert à rien de convoiter la richesse des autres. Le bien mal acquis ne profite jamais. Mais l'ingratitude n'est pas une bonne chose non plus.

2.2.3.3.2. Résultats de l'analyse d'autres contes collectés

La présente section se contente de donner les résultats de l'analyse de chacun des autres contes de notre corpus étudiés. Les détails se trouvent au niveau de l'annexe relatif à chaque conte.

- **Les deux amis (Annexe 7. 1)**

Il s'agit de deux amis, l'un travailleur et économe et l'autre dépensier mais surtout jaloux du sort de son second. Tous vivaient dans la même localité. L'ami jaloux des conditions de l'autre, décide de nuire à son vis-à-vis. Il échoue par deux fois dans ses tentatives, ce qui constitue une opportunité qui grandit l'autre. La femme de l'ami jalousé, ayant découvert le fond noir du cœur du compagnon de son époux et exacerbée par le comportement de celui-ci qui devient, sans raison fondée, un agresseur farouche, prêt pour toutes les besognes, encourage alors son mari à tenter lui aussi quelque chose pour éliminer son faux ami sinon au troisième essai, il risque de périr. Le mari, sans réfléchir longtemps parce que convaincu, monta son stratagème, un véritable guet-apens qui coûta la vie à l'autre. Les ambitions malveillantes finissent par se retourner contre l'auteur donc par liquider le faux ami puni pour venger le sentiment de déception suscité au départ.

Faisons attention à la confiance dans les amitiés. L'innocence finit toujours par être récompensée.

- **La stratégie de la banane (7. 2)**

Deux amies inséparables vivaient dans une localité. La première perd sa mère des suites d'une maladie malgré les soins intensifs apportés. Tout le monde était surpris de la résistance de l'amie éplorée qui a pu tenir bon sans manger ni boire pendant les trois jours fixés pour l'enterrement.

Ne sachant pas que son amie mangeait discrètement de la banane, la seconde, exactement dans le même contexte de perte de sa mère, décide elle aussi de s'abstenir de s'alimenter et de boire pendant trois jours. Déshydratée, elle ne réussit pas son pari, elle perdit toutes ses forces et tomba même en syncope le troisième jour au matin. Contrainte par son entourage à prendre de la bouillie, elle dut mettre prématurément fin à son carême, ce qui lui a permis de reprendre ses forces et de devenir lucide. C'est alors que son amie lui dévoila le secret de sa résistance remarquable basée sur de la banane qu'elle dévorait discrètement chaque fois qu'elle se retirait dans l'arrière-cour.

Il ne faut jamais suivre aveuglément ce que font les autres autour de vous. Il faut toujours aller au-delà des apparences pour comprendre le fond des choses.

- **Le chasseur et son secret (Annexe 7. 3)**

À l'analyse, ce conte est l'illustration du dicton ''L'excès en tout est nuisible''. En effet, un chasseur devient l'époux d'un buffle qui s'est déguisé en une très belle femme, chose à la fois curieuse, tentante et surtout à garder secrète selon le contrat de ce mariage spécial. Face à ce jamais-vu excitant une vive indiscrétion contre laquelle on se défendait mal- d'informer les autres pour les réjouir ou pour suivre leur réaction-le chasseur s'est pourtant hâté de raconter l'aventure extraordinaire à sa femme, ébruitant alors le secret de ce mariage. Cette dernière, profitant d'une violente querelle qui l'oppose à sa coépouse, dévoile la vraie nature de la jolie dame de beauté féérique : la femme buffle se voit ainsi trahie par son époux, ce dernier aussi trahi par sa première épouse. Cette double trahison déchaîne des conséquences fâcheuses sur la famille du chasseur : mue de l'animal, assassinat de la femme du chasseur ainsi que de ses enfants.

Il faut être discret au moment opportun pour éviter de graves déboires.

- **Atagwé** [42] **(7. 4)**

Une orpheline vivait avec sa marâtre, une femme épousée en secondes noces et d'une méchanceté hors du commun. Maltraitée et accablée de travail par sa marâtre et sa demi-sœur, l'orpheline commit en outre l'erreur de boire de l'eau d'une jarre sans en demander la permission. La sanction qui tombe immédiatement sur elle consiste à être renvoyée puiser l'eau, non dans le village mais dans un cours d'eau dangereux et risqué car tous ceux qui s'y étaient aventurés n'en étaient pas revenus. Elle réussit l'épreuve piégée, ce qui la rend très heureuse. Prise de jalousie et d'ambition, la marâtre renvoya sa propre fille vivre la même aventure. Cette dernière ne réussit pas l'épreuve : elle désobéira aux génies bienfaiteurs et subira les conséquences maléfiques de son insubordination aux génies. Elle réussit cependant à rejoindre difficilement le domicile de sa mère. Traumatisées et malheureuses, les deux se mirent à se lamenter de cette triste aventure qui n'avait été profitable qu'à l'orpheline.

C'est pourquoi, il ne faut pas maltraiter les orphelins, mais plutôt les respecter car tout le mal qu'on pourra leur faire se paiera tôt ou tard.

[42] Signifie petite gourde

- **Le pacte des animaux (7. 5)**

Il s'agit d'un état pathétique qui suscita pitié et compassion. En effet, pour vivre ensemble, il faut respecter un minimum de règles : règle du jeu, code de la route… Sans ces règles, ce serait la pagaille et la « loi du plus fort ». Les règles garantissent notre liberté : elles empêchent les autres de décider pour nous. Ces principes justifient la signature d'un pacte par des animaux. Mais le non-respect de la charte définie par chacun des animaux est à la base de la situation dramatique connue par l'ensemble des animaux : tous perdirent la vie.

Dans un pays, dans un groupe, dans une communauté, il y a toujours des règles que chacun doit respecter ; sinon, on finit toujours par en payer le prix.

- **Les huit voleurs (7. 6)**

Il est décrit ici la mésaventure de huit voleurs de grands chemins qui semaient la terreur partout ! Ils n'épargnaient aucun habitant et, quand la nuit tombait, l'angoisse d'être leur victime empêchait tout le monde de dormir. Un propriétaire souvent victime de cambriolage dans la localité, le richissime homme du village met en œuvre un stratagème qui paya. Il obtint d'un devin un gri-gri dont le pouvoir consiste à anéantir les voleurs. *« Tout voleur qui met pied chez lui et touche un objet est automatiquement pris d'un fou rire incontrôlable. »* Il n'y aurait alors que le propriétaire qui serait en mesure de neutraliser cette situation par des formules connues de lui seul. Sur cette base, il réussit à arrêter huit voleurs qui, riant toujours, à gorge déployée ne réalisaient même pas que tous les villageois étaient là à les regarder, prêts à les lyncher pour se venger de leurs méfaits.

Ça ne sert à rien de convoiter la richesse des autres. Le bien mal acquis ne profite jamais.

- **Le roi et son épouse manchote (7. 7)**

Un roi épousa une femme manchote qui mérite beaucoup d'attention de sa part (mise à disposition de servante, douche spéciale…), ce que l'une des quarante femmes du roi ne digéra pas du tout. Cette dernière, une véritable commère résolut de chercher à comprendre pourquoi tant de solitude. A force d'espionner la nouvelle femme, elle finit par découvrir son infirmité. Poussée par la jalousie, elle alla de porte en porte et ridiculisa cette nouvelle épouse. Or, selon la tradition royale, la nouvelle épousée ne vivait sa première nuit de noce qu'au bout du quarante-et-unième jour. Ce jour-là, elle devrait exécuter certaines tâches obligatoires : piler le mil, aller puiser de l'eau, préparer le repas du royal époux, et le soir, après accord des autres épouses, rejoindre le lit conjugal pour la première fois. Vu qu'elle ne pourra pas remplir ces conditions, la nouvelle épousée rejoignit son père qui l'introduit chez un devin qui l'aida par le biais d'un génie à recouvrer son second bras. Le jour ''J'', le roi, contrarié (car ne voulant pas faire subir l'épreuve de la tradition à sa dernière femme) et la coépouse stupéfaite constatèrent avec tous les conseillers de la cour royale que la nouvelle femme n'avait rien d'anormal. En guise de châtiment, l'épouse calomniatrice fut sévèrement sanctionnée afin de servir d'exemple à toutes les autres femmes de la maison royale et du pays tout entier.

La discrétion est la seule conduite digne à avoir dans la vie de tous les jours. La jalousie, la méchanceté et le mensonge font du tort à autrui et nuisent à soi-même.

- **La calebasse piégée (7. 8)**

Il s'agit d'un couple qui vivait en parfaite harmonie. Leur intimité, leur complicité était telle que tout leur entourage les admirait et les enviait. Un jour, pour vérifier la sincérité de son épouse, l'homme la mit à l'épreuve. La stratégie mise au point était un véritable guet-apens car il fallait éviter de s'approcher d'un piège bien appâté et disposé dans la case. La femme succomba très rapidement à la tentation et se fait ainsi prendre au vu et au su de toute la population du village invitée pour le constat.

La confiance n'exclut pas le contrôle.

- **Tohossou et ses enfants (Annexe 7. 9)**

Un père, pour préparer sa succession met à l'épreuve ses trois fils. La stratégie mise au point invitait à plonger jusqu'à la demeure paternelle sise sous l'eau avec de la braise. Seul le cadet a réussi l'épreuve en faisant preuve d'ingéniosité dans la résolution de cette quadrature du cercle. En effet, il doit son salut à l'école d'un sage du milieu.

Il est nécessaire d'obéir aux parents mais il faut aussi recourir aux conseils d'autres personnes plus expérimentées.

Que retenir de l'étude de ces dix contes ?

Nous empruntons la synthèse à Kpogodo (2011, p. 190) :

> *on est surtout frappé par le désordre apparent qui domine tout : bêtes, gens, génies, sorciers, divinités et objets naturels se mêlent et se côtoient avec indifférence dans une précipitation commune vers l'accomplissement des actes qu'on leur confie, s'acharnent les uns contre les autres, luttent pour surmonter un obstacle inattendu, réussissent une épreuve où subissent un échec douloureux. Tout foisonne, halète, parle, vit agit comme sur un écran de cinéma. Devant cette riche galerie, on a l'impression d'assister au déroulement des rivalités quotidiennes qui opposent les hommes ou les rapprochent les uns des autres.*

Un retour attentif sur ces dix contes démontre la présence discrète du conteur derrière chacun des nombreux personnages à qui il donne la vie en vue d'animer le récit, de le rendre très proche du réel. Comme un metteur en scène, il préside à chaque événement et, maintenant l'auditeur en halène, il campe un portrait, émet un propos amusant et jette sur l'ensemble des péripéties un faisceau lumineux qui efface toute équivoque et établit une atmosphère de détente par une peinture humoristique même dans les cas les plus dramatiques. Ainsi, personne ne peut s'empêcher de rire devant l'image des voleurs retenus par un fou rire, bien que la souffrance psychologique du héros soit à ce moment, au point culminant. Partout, le dénouement discrètement mené est subi, inattendu et crée une très forte émotion. C'est dans ces conditions que nous pouvons parler à son sujet d'un véritable artiste dont le but ultime est avant tout de charmer et de plaire.

Le vrai conteur *Ouémènou* est un personnage multiple, une sorte de virtuose, un homme orchestre qui chante, parle, mime suivant les divers détours du récit : il prend tour à tour la voix mielleuse et séduisante d'une femme, rugit quand il prend la peau d'un lion ou nasille pour rapporter les propos d'une hyène. Il est doué d'un pouvoir presque magique qu'il tient à la fois de la maîtrise qu'il a sur lui-même et de sa grande sensibilité qui le porte à vivre intensément les scènes qu'il raconte, un pouvoir lui permettant d'emporter son auditeur dans l'univers vertigineux, incompréhensible et extrêmement merveilleux des contes. C'est ce pouvoir de personnage multiple que Vaïs (1998, p. 14) tente de décrire ici en ces termes :

> *ils (conteurs ajouté par Gbénou) entrent en transe et montrent vingt-deux personnages dans un seul corps. C'est délirant ! En même temps, il donne l'exemple du grand-père ou de la grand-mère qui vont manipuler complètement l'enfant à qui ils racontent une histoire. Il faut pour cela avoir le contrôle de son instrument*.

Au total, les dix contes jouent un rôle double : ils montrent l'homme dans ses rapports sociaux, attirent son attention et le poussent à réagir dans la perspective d'une amélioration, puis interprètent ses inquiétudes face à un monde hostile qu'il tente de fléchir par l'intermédiaire des forces surnaturelles dont l'existence témoigne de son angoisse. Les dix contes sont mis en place dans l'imaginaire de l'auditoire, c'est-à-dire de l'homme avec ses préoccupations. Dans ce sens et selon le mot de Vaïs (1998, p. 11),

> *Le conteur doit disparaître derrière son histoire, pour que les mots prennent forme dans l'imaginaire, et que l'histoire devienne celle de la personne qui l'écoute. […] Le conteur s'adresse en effet un peu à chaque spectateur individuellement*.

A côté des chants, devinettes et proverbes, les contes constituent le genre populaire le plus répandu en Afrique, parce qu'ils recèlent la sagesse inaltérable des anciens à travers temps et espace. Ainsi, comprenons-nous aisément les propos de Hampaté Ba selon lesquels, *« un vieillard africain qui meurt, c'est une bibliothèque qui meurt »*. Mais la situation est encore plus dramatique, car lorsqu'une bibliothèque meurt ou brûle, les livres qui sont généralement publiés à plusieurs exemplaires

peuvent être retrouvés ailleurs. En Afrique, avec le cloisonnement géographique, linguistique et historique, avec l'oralité prédominante jusqu'à nos jours, nous pouvons dire avec Ki-Zerbo (1990h, p. 43) *« que lorsqu'un vieillard meurt, c'est un manuscrit vivant, un manuscrit unique qui brûle. Or, de tels manuscrits vivants disparaissent chaque jour, privant l'école africaine des racines de sa vérité culturelle »*.

Conclusion

Ce deuxième chapitre nous a fourni l'occasion de dresser un état des lieux de la littérature sur la question par la présentation des travaux de quelques auteurs susceptibles d'éclairer notre recherche. En nous engageant dans cette revue des études spécialisées en situation de tradition écrite et orale, dont nous reconnaissons qu'elle est loin d'être exhaustive[43], force est de constater que, parmi les chercheurs dont les œuvres sont utilisées, il s'en trouve qui élaborent des systèmes d'analyse permettant de mieux comprendre la morphologie du conte. D'autres, pour Dembélé (2010r, p. 76) *« s'activent à examiner le conte comme genre d'expression du senti et du ressenti de toute une société »*. Comme nous l'avons souligné, les courants qui se sont intéressé au conte comme objet de recherche n'ont eu de cesse de mettre en valeur, par un travail de recueil, de classification et d'analyse, tant leur forme que leur sens. Une attention particulière y est portée à la clarté, l'ordre et la discipline.

Mais est-ce à dire que les réflexions de ces spécialistes suffisent pour conclure que toute confusion de mots est totalement écartée à propos du conte et des concepts voisins comme proverbes, fables, devinettes, mythes, légendes ? Quelles précisions plus intéressantes sont encore nécessaires à apporter pour situer les uns par rapport aux autres et quel intérêt cet objet d'étude, c'est-à-dire le conte revêt pour l'école ? C'est à ces questions à la fois de clarification conceptuelle et d'intérêt pédagogique que le prochain chapitre tentera de répondre.

[43] Par exemple, l'ouvrage de Kpogodo, H. B. Morphologie et fonctionnalité du conte africain aurait pu être abordé à travers sa technique de la structure thématique des textes.

CHAPITRE 3ième : **DEFINITIONS ET INTERETS DU CONTE**

Introduction

Le troisième chapitre s'attache à faire du conte de tradition orale un objet d'étude de la pédagogie et de la didactique. Tout d'abord, il clarifie le concept de conte en relation aux termes voisins proverbes, mythes, légendes et fables. Il le spécifie ensuite par l'usage qu'en fait la société. Enfin, sous le mode de l'essai comparatif, il dégage à partir de ses intérêts éducatifs et pédagogiques sa situation au niveau de l'école béninoise.

La question de l'engagement sur la voie de cette nouvelle offre d'éducation que constitue le conte se pose, ainsi que le besoin de soutien des enseignants, notamment par leur formation continue basée sur l'exploitation des résultats de recherche. Une possible formation des apprenants par le conte étant au cœur de cette recherche, les principaux éléments théoriques caractérisant cette approche, souple et favorisant la prise en charge de leur formation, sont posés.

3.1. Conception du conte dans la tradition africaine

Comment faire du conte de tradition orale un objet d'étude de la pédagogie ? Pour répondre à cette interrogation, nous voulons d'abord situer le conte dans l'ensemble des genres oraux (proverbes, mythes, légendes, fables) avant d'esquisser des propositions de définitions ; ensuite nous proposerons des définitions en tenant compte du contexte propre aux sociétés de l'oralité.

Le conte est un fait de civilisation. Dembélé (2010j, p. 63), à quelques nuances près, partage cette conception en affirmant qu'il *« reflète des valeurs idéologiques »*. Par valeur, nous entendons tout fait social ou de culture conforme à la raison, à la nature de l'homme et qui répond positivement aux besoins fondamentaux de la majorité des membres d'une communauté humaine. La définition anthropologique met l'accent sur ce qui est désirable, souhaité, bon, beau, dans une société. De ce point de vue, les valeurs revêtent un caractère dynamique et permettent ainsi à l'individu de vivre en équilibre harmonieux aussi bien avec lui-même qu'avec les autres. Selon Adoukonou et al (non daté, p. 3)*« il y a donc valeur là où notre vouloir le plus légitime se projette sur l'ordre social pour le solliciter au changement »*.

Tomety (2013d, p. 3) ne contredit pas ce principe de conduite :*« Agir pour les valeurs, c'est travailler pour la restauration de l'autorité, de la justice sociale, de l'exemplarité et aussi, sonner le glas de l'impunité et des passe droits ».* Ces valeurs ne brisent pas les structures psychiques des individus et ne marginalisent pas les sociétés qui en vivent, mais leur offrent plutôt les moyens de débloquer certains mécanismes sociaux grippés ou de dominer des phénomènes nouveaux et imprévisibles de manière à faire de l'homme le premier bénéficiaire du progrès. Les valeurs ne peuvent être abordées qu'en termes essentiellement relatifs car les valeurs se rapportent le plus souvent aux conditions de vie et aux intérêts de la société qui les produit.

Toutefois, il faut remarquer ici que la relativité des valeurs à laquelle nous venons de faire allusion n'est pas tout à fait absolue car il existe des données de base qui, au-delà des dimensions culturelles, sociales et temporelles, semblent sous-tendre l'organisation générale du monde. Ce sont là des valeurs constantes et communes à l'humanité et sur lesquelles il est possible de porter un jugement atemporel. Il apparaît ainsi deux sortes de valeurs : les valeurs trans-temporelles (ou les acquis historiques) et les valeurs de situation (valeurs conjoncturelles ou relatives).

Les acquis historiques sont des valeurs qui se sont construites à travers l'histoire de l'humanité et dont la validité s'est toujours confirmée au-delà des changements sociaux ou des horizons culturels et temporels. Ce sont des valeurs qui ont été triées, sélectionnées par une sorte de tribunal de l'histoire et se sont maintenues dans le va-et-vient historique, constructeur et destructeur des valeurs. Elles ont un caractère universel (ce qui n'est pas pour elles une garantie contre les rechutes) et émergent comme fondamentales du fait qu'elles sont enracinées dans la conscience publique et que leur abandon entraîne des dégâts sociaux importants.

Les valeurs conjoncturelles sont celles qui ne sont pas consacrées par l'expérience historique ; elles reposent sur les données immédiates et leur portée ne dépasse pas le cas ou leur cadre contextuel. Il suffit alors qu'on change le contexte social, temporel ou culturel pour voir ces valeurs perdre toute leur validité, toute leur signification. C'est dans ce sens qu'il faut lire les lignes de Ki-Zerbo (1990i, p. 98) selon lesquelles *« il n'y a pas de vie sociale sans valeurs sous-jacentes, généralement inculquées par l'éducation au sens large du terme ».*

La distinction ainsi faite entre valeurs fondamentales ou transhistoriques et valeurs de situation nous semble importante dans la mesure où non seulement elle peut nous éclairer dans le choix à faire entre valeur et anti-valeur, mais aussi nous permet de comprendre que ce que nous pouvons considérer aujourd'hui comme valeur ou comme anti-valeur peut ne pas l'être dans un contexte différent. La vraie valeur est donc celle qui permet à l'homme lui-même, valeur des valeurs, de se remettre en cause et de supprimer les organes d'exploitation, d'intimidation ou d'ensauvagement, assure le meilleur fonctionnement des institutions, évite le dépérissement culturel de l'homme pour favoriser en lui la réflexion sur son propre destin et celui des autres. Le conte, récit éducatif est un des modes d'expression de la pensée, un art et une littérature situés dans un contexte donné et selon N'Da (1984a, p. 11-13), *« permet de mieux comprendre le monde africain, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses, de mieux apprécier sa culture et sa littérature »*. Cependant, mis à part ces variables liées à l'environnement, à l'histoire et aux traditions de chaque peuple, tous les contes présentent les mêmes caractéristiques générales, développent plus ou moins les mêmes thèmes.

Si les mêmes récits circulent, les personnages diffèrent d'une zone à l'autre, pour les *Ouémènou* auprès desquels nos enquêtes ont été menées, l'origine des contes s'explique de deux manières. Une première hypothèse se réfère aux Ancêtres qui les auraient légués en héritage aux humains. L'argument avancé par un de nos informateurs demande de prendre en compte par exemple la formule d'introduction de la plupart des contes. Elle s'énonce comme suit :*Ajlu ce zɔ̃ mɔ̃fĩ :*.... Mon conte vole, vole, virevolte, voltige et va se poser sur…

> *« C'était du temps où la lune et le soleil vivaient ense*mble. » *; « c'était au temps où les animaux et les hommes se parlaient. . . ».*

Ainsi, selon Dembélé (2010k, p. 64), *« les contes seraient la voix des aïeux qui continuent d'enseigner, d'éduquer, de prévenir »*. La deuxième hypothèse sur l'origine du conte voit dans ce genre de récit une « parole codée ». Et pour nous

illustrer cette conviction, référons-nous au conte suivant du terroir *Ouémè*. *Le chasseur et son secret*[44]. La parole codée telle entendue ici et les préliminaires avant la partie principale du conte est un langage créé pour se comprendre entre gens avertis. Le conte serait alors accessible à ceux qui sont capables d'en déceler les personnages, de comprendre les situations évoquées, de tirer parti des leçons proposées. L'abus de la parole codée, dans la philosophie *Ouémè*, s'apparente parfois au mensonge. Les conteurs le savent bien. Eux qui terminent leurs récits en disant :

> *Lalo ɖe ye ɖonami, enɛ̃ n'zejonami nɛ̃*// mensonge/ ce/ que/quelqu'un m'a dit/ je/ vous/le donne//*Je vous restitue le mensonge que j'ai appris*.

Sans être uniquement des spéculations, à travers ces hypothèses dont le but est de nous dire le pourquoi du conte, nous constatons qu'il est de la nature de l'homme de remonter à l'origine des choses. En fait, partout et depuis toujours, les hommes disent des récits, racontent des histoires. Cette pratique s'adapte au milieu et à la situation particulière. Si l'on trouve au conte des provenances diverses, cela dénote selon N'Da (1984b, p. 13) des *« possibilités identiques de création du génie de l'homme de toute origine, et aussi des contacts historiques entre peuples »*. Une telle variété générique expliquerait les nombreuses démultiplications du conte que sont le mythe, le proverbe, la légende ou encore la fable. A présent, voyons comment le conte se situe par rapport à chacune de ces formes et pourquoi ?

3.1.1. Genres proches du conte : proverbe, mythe, légende, fable

Selon le Petit Larousse Illustré (2012a, p. 257), le **conte** est *« un récit assez court d'aventures imaginaires : Des contes pour enfants »*. Initialement, c'est un récit qui se transmet dans le temps par le biais de l'oralité. Il faut entendre par conte, à la fois un récit de faits et d'aventures imaginaires relevant du genre littéraire avant tout oral qui englobe ces dits récits. Il ne s'agit pas selon Paulme (1976, p. 11) *« de récit d'un fait divers, son but n'est pas le seul divertissement»*. En tant qu'histoire, il peut être court ou long. Anonyme et raconté de génération en génération, il est selon Halbwachs (2009) dans *Au musée : Contes et légendes*, *« le genre littéraire le plus*

[44] Voir corpus de contes, annexe 10

répandu dans le monde entier. » (p. 12). Quenum (2009) dans cette même collection, distingue *« conte populaire »* de *« conte littéraire. »* En effet, le *« conte populaire »* est un conte connu du peuple, donc faisant partie du peuple. Il est appelé « *conte littéraire* », s'il est *« une œuvre écrite par un auteur »* et dans ce cadre, *« il a pour but d'amuser les lecteurs et auditeurs ou de consolider la culture d'un peuple ». (Idem p. 11).* Même si la majorité des peuples pratique ce genre, la coloration culturelle demeure la particularité. Halbwachs, dans cette même revue met l'accent sur cette marque culturelle : *« il est bien évident qu'il (conte ajouté par Gbénou) fonctionne selon les règles individuelles de la culture correspondante ». (p. 12)* c'est-à-dire la culture dans laquelle on le dit. La littérature distingue :

- *le conte fantastique qui s'attache d'abord à plonger le lecteur ou l'auditeur dans un univers qui ressemble en tous points au réel : un univers dont les lieux, les personnages et les actions sont décrits avec un souci de vraisemblance. Le surnaturel fait une irruption insupportable dans le réel, ce qui peut provoquer un malaise surtout chez les enfants, voire de la peur ;*
- *le conte de fée qui est un récit merveilleux où interviennent des fées (êtres imaginaires de forme féminine) auxquels la légende attribue des pouvoirs surnaturels et une influence sur la destinée des humains.*

Présent dans la plupart des cultures, le conte, un des plus anciens genres littéraires a un caractère narratif, contrairement à la devinette, au proverbe ou à la comptine. Il est aussi délibérément fictif, contrairement à la légende, qui se présente comme véridique. Contrairement au mythe, il est de tradition orale comme déjà mentionné ci-dessus et a pour cadre narratif principal le monde des hommes, même si celui-ci, notamment dans le cas du conte merveilleux, est souvent en contact avec l'autre monde des morts, des esprits, du petit peuple ou des dieux. Selon Bogniaho (1999c, p. 23),

> *le conte aborde des questions graves, comme celles du conflit entre les générations, des parasites sociaux, de la hiérarchie des classes ; il fournit des indications sur la flore, les saisons, la faune, sur les cultures et les méthodes, des renseignements sur les relations entre les hommes et les animaux, en quelques mots, sur tout ce qui peut permettre à l'individu d'avoir une connaissance de son milieu et de son environnement.*

Au-delà de ce contenu, le conte enseigne la morale, l'éthique sociale : il aide à réguler la société. S'il en est ainsi, pourquoi donc ne pas l'utiliser pour une socialisation formelle ? Nombre de ces contes véhiculés par le ‘’bouche à oreille’’ ont fait l'objet depuis la Renaissance, de réécritures, donnant naissance au fil des siècles à un genre écrit à part entière. Cependant, il est distinct du roman, de la nouvelle et du récit d'aventures par son rejet de la vraisemblance.

Le conte est un objet littéraire difficile à définir de par son caractère hybride et polymorphe. Ce genre littéraire comme les histoires elles-mêmes fait l'objet d'études convoquant des savoirs connexes, à la lumière des sciences humaines, telles que l'histoire littéraire, la sémiologie, la sociologie, l'anthropologie ou la psychanalyse.

Par ailleurs, le terme « conte » peut aussi désigner l'activité de conter, quel que soit le type d'histoires (épopée, légende, conte, histoire de vie…). Il est alors l'art du conteur. Nombreux aussi sont les contes dont les récits sont ponctués de chants. Ceux-ci interviennent comme des intermèdes et sont toujours constitutifs du récit lui-même. Qu'est-ce que la fable ?

La différence de la **fable** d'avec le conte ne paraît pas claire sauf en se référant à la langue d'origine. Il est curieux de constater dans la littérature écrite que souvent, les deux termes sont employés ensemble, et parfois l'un pour l'autre. En tous cas, ils regroupent dans un même recueil, indistinctement, des contes et des fables. C'est ce que relève d'ailleurs Dembélé (2010, p. 71) quand il décrit dans ses travaux l'ouvrage *Contes et fables* du camerounais J. -M. Awouana. Selon lui, *« l'ouvrage a le mérite de se composer en deux parties distinguant un exposé sur les questions de compréhension du conte africain et une analyse d'une trentaine de textes oraux récoltés dans ce pays de forêt et de savanes ».* Théoriquement, il est possible de relever une différence entre le conte et la fable. Certes, tous mettent en scène une société fictive dont les principaux protagonistes sont habituellement des animaux. Mais dans la fable, contrairement au conte, il n'y a pas de merveilleux en principe. Le Petit Larousse Illustré (2012b, p. 441) retient que *« la fable est un court récit allégorique, en vers ou en prose, contenant une moralité ».*

Il nous semble que les contes, lorsqu'ils passent dans une classe et tels que nous projetons de les examiner, ont une portée éthique avec l'intention d'inspirer l'action aujourd'hui grâce au vocabulaire et aux situations évoquées. Il en est de même pour les chantefables que Roulon (1977) définit comme des *« contes qui contiennent un chant que le conteur introduit et que l'auditoire reprend » (p. 11).* Mais il en existe d'autres formes. C'est le cas des contes entièrement chantés. Le conteur joue d'un instrument de musique approprié et déclame en chantant son récit. Nous partageons la définition d'un autre spécialiste de la littérature orale Belinga (1978, p. 15) qui présente la chantefable comme un *« récit oral de fable ou de conte mêlé de strophes chantées : le récit et la mélodie se recoupent mutuellement avec harmonie ».* Dans les chantefables, le chant est constitutif du récit, c'est-à-dire en rapport direct avec les péripéties du récit, ce qui capte davantage l'auditoire.

Nombreux aussi sont les contes dont les récits sont ponctués de chants. Ceux-ci interviennent comme des intermèdes et sont toujours constitutifs du récit lui-même. Nous analyserons plus tard le conte Atawgwé (petite gourde) [45]où l'on découvre un pareil agencement : récit-chant-récit- chant. Cette forme est très appréciée des auditeurs de l'œuvre. Elle met en exergue plusieurs facettes du talent du conteur. Que dire alors du proverbe ?

Un **proverbe** est une formule langagière non attribuée à un auteur (contrairement à la citation) et de portée générale. Étymologiquement, selon Le Larousse Illustré (2012c, p. 888), il vient du latin *« proverbium »* et désigne *« un court énoncé exprimant un conseil de sagesse, une vérité d'expérience et qui est devenu d'usage commun ».* Selon Boco (2005), dans *Proverbes de la sagesse fɔn (Sud-Bénin),* il signifie *« choses dignes d'attention à retenir comme paroles » (p. vi).* Un proverbe est donc une parole digne d'attention ou parole célèbre. Il présente des caractères formels stables. Souvent figurée, dense et métaphorique, il exprime une morale ou une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique des anciens par lesquels ceux-ci transmettent aux jeunes leur enseignement pour leur éviter certaines erreurs. *« Fruit de l'expérience empirique conceptualisée et mise en une forme savante »*

[45] Voir Annexe 7. 4

selon le mot de Bogniaho (1999d, p. 25), le proverbe est un aphorisme permettant d'illustrer le discours avec un argument d'autorité, de donner de la force à certains propos : il a une force démonstrative et une valeur didactique incomparables. C'est ce qu'illustre le mot de Kourouma (1998, p. 42) *« le proverbe est le cheval de la parole ; quand la parole se perd, c'est grâce au proverbe qu'on la retrouve. »*

Parole souvent concise de notoriété insigne parce que rapportant un dit, un fait ou une pensée et conservée par l'utilisation d'un peuple, le proverbe exprime, une pensée non figée mais selon Bogniaho (1999e) *« une sagesse active, universelle ou relative à une société donnée et traduit une certaine conception du monde » (p. 25).* Notons que certains proverbes en contredisent d'autres, selon, par exemple, qu'ils célèbrent les vertus de l'audace, ou au contraire, de la prudence. Exemple : *"Qui ne tente rien, n'a rien", "Il ne faut pas prendre des risques inutiles", "Dans le doute, abstiens-toi", "Tel père, tel fils", "A père avare, fils prodigue".* Bogniaho (1999f, p. 25), exprimant ce dualisme souligne : *« S'il* (le proverbe, ajouté par Gbénou) *sert au maintien de l'ordre, il prône aussi le désordre, le changement ou le progrès ».* Le proverbe ivoirien *« on n'attache pas tous les animaux par le cou »*traduit la variété des hommes et constitue un appel au changement et à la reconnaissance de la diversité. Des domaines très variés de la vie sociale du groupe comme l'amitié, l'honnêteté, la politesse, la solidarité, l'entraide, le mariage, le travail, etc. sont abordés. Transmis d'une manière informelle, les proverbes appartiennent au patrimoine linguistique d'une région, d'un pays. Nul ne peut dire à quand remontent ces sentences porteuses de vie et d'économie de pensée. Il est également possible de s'intéresser à leur utilisation à l'école. Qu'en est-il du mythe ?

Il serait difficile de trouver une définition du **mythe**, qui soit acceptée par tous les savants et en même temps accessibles aux non-spécialistes. D'ailleurs, est-il même possible de trouver une seule définition susceptible de couvrir tous les types et toutes les fonctions des mythes, dans toutes les sociétés archaïques et traditionnelles ? Le mythe est une réalité culturelle extrêmement complexe, qui peut être abordée et interprétée dans des perspectives multiples et complémentaires.

Étymologiquement, selon Le Petit Larousse Illustré (2012d, p. 719), le mot vient du grec (*mûthos, récit)* et signifie :

> *récit populaire ou littéraire mettant en scène des êtres surhumains et des actions remarquables. S'y expriment, sous le couvert de la légende, les principes et les valeurs de telle ou telle société, et, plus généralement y transparaît la structure de l'esprit humain. Construction de l'esprit qui ne repose pas sur un fond de réalité ; utopie.*

Une première définition personnelle est proposée par Éliade (1963b, p. 15) dans les *Aspects du mythe.* Cette définition,

> *moins imparfaite, parce que la plus large serait : le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des « commencements ». Autrement dit le mythe raconte comment grâce aux exploits des Êtres surnaturels, une réalité est venue à l'existence, que ce soit la réalité totale, le Cosmos, ou seulement un fragment : une île, une espèce végétale, un comportement humain, une institution.*

Gusdorf dans son ouvrage *Mythe et Métaphysique* (1984a) se place d'un point de vue ethnologique et religieux et rapporte la définition de la première édition de Lalande (1926, p. 7) qui considère le mythe comme*« un récit fabuleux d'origine populaire non réfléchie*[46] *»* mobilisant les forces de la nature sous forme d'êtres personnels dont les comportements ont un caractère*« symbolique »* (*idem*). Par analogie, selon Gusdorf (Idem), on pouvait y voir *« l'exposition d'une idée ou d'une doctrine sous une forme volontairement poétique et aussi religieuse ou l'imagination se donne carrière et même ses fantaisies aux vérités sous-jacentes. » (p. 7-8)*

Georges Gusdorf souligne par ailleurs qu'un monde sans mythes ne serait plus un monde humain, affirmation que partage Bogniaho (1999e) puisque selon lui, *« les thèmes que les mythes développent dépeignent des représentations idéalisées de l'humanité dans le passé, le présent et l'avenir ou des faits, des personnages réels dont la mémoire collective simplifie ou grossit les contours ou images. » (p. 24).* Dans ce même sens, il (Bogniaho, *Idem*) mentionne que le mythe *« sert à résoudre les contradictions internes d'un peuple en expliquant les choses, en dévoilant leur*

[46] A. LALANDE, (1926/1980), Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 13ième édition : PUF, France.

origine : il est la source des croyances populaires et religieuses ». Il y a une multitude de mythes. On parle par exemple du mythe de Prométhée[47], de Sisyphe[48], de la caverne[49] de Platon. Ils contribuent à idéologiser, c'est-à-dire à transposer sur le plan de l'imaginaire certaines contradictions ou problèmes que les hommes ne veulent pas regarder en face. D'où leur influence dans le développement de la psychologie, surtout clinique (Freud, par exemple). C'est aussi l'explication avancée par la société elle-même sur l'origine ou le sens des choses ; ses personnages viennent des mondes surnaturels et cosmiques. Sociologiquement, le mythe est considéré comme un idéal type qui justifie la portée d'une tradition. C'est du moins ainsi que l'envisage Max Weber (1864-1920), un des fondateurs de la sociologie. Pour lui, on ne peut comprendre les phénomènes sociaux en dehors de leur système de valeurs et de croyances. Selon lui, les mythes constituent des argumentaires par lesquels la société légitime telle ou telle situation.

Gusdorf (1984b, p. 57) ajoute que *« le mythe est lié à la première connaissance que l'homme acquiert de lui-même et de son environnement ; davantage encore, il est la structure de cette connaissance »*, conception que partage Eliade (1963, p. 32) dans *Aspects du mythe* où il note que

> *le mythe n'est pas une explication destinée à satisfaire une curiosité scientifique, mais un récit qui fait revivre une réalité originelle et qui répond à un profond besoin religieux, à des aspirations morales, à des contraintes et à des impératifs d'ordre social, et même à des exigences d'ordre pratique.*

D'une façon générale, selon Gusdorf (1984c, p. 61-62),*« le mythe tel qu'il est recueilli par l'observateur suppose donc un décalage entre le récit et la réalité vécue»*. Le principal, notait déjà Lévy-Brülh dans son ouvrage *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (1928, p. 436) ne se raconte pas : *« ce qui*

[47] Dans la mythologie grecque, fils du Titan Japet, frère d'Atlas et d'Epiméthée. L'homme serait l'œuvre de ce héros, qui aurait également dérobé le feu du Ciel pour le donner aux hommes. Courroucé, Zeus affligea l'humanité des maux contenus dans la boîte de Pandore et fit attacher Prométhée par Héphaïstos sur la plus haute cime du Caucase, où un aigle lui dévorait le foie, qui sans cesse repoussait.

[48] Dans la mythologie grecque, roi de Corinthe, fils d'Éole. Il fut condamné dans les enfers à rouler éternellement jusqu'au sommet d'une montagne un rocher qui en retombait aussitôt.

[49] Il s'agit de la comparaison de l'âme et de la condition de l'homme à un prisonnier enfermé dans une caverne et ne voyant que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne. Ces prisonniers sont notre image : la caverne est notre monde. La remontée au jour représente l'ascension de l'âme vers le monde intelligible (Platon, La République, livre VII).

occupe l'attention du primitif, ce qui provoque ses émotions, ce sont les éléments mystiques qui enveloppent le contenu positif du mythe ». Au bout du compte, Brülh (*Idem*, p. 436) *« appelle mythe la carcasse indifférente qui subsiste, ces éléments une fois évaporés ».* Dans *Anthropologie structurale*, Claude Lévi- Strauss (1958, p. 231) donne quelques indications sur le temps du mythe :

> *Un mythe se rapporte toujours à des événements passés avant la création du monde […] ou […] pendant les premiers âges […] en tous cas […] il y a longtemps. Mais la valeur intrinsèque attribuée au mythe provient de ce que les événements, censés se dérouler à un moment du temps, forment aussi une structure permanente. Celle-ci se rapporte simultanément au passé, au présent et au futur.*

Nous devons relever une constante : les mythes expriment une certaine vision/conception du monde, traitent des problèmes fondamentaux de l'existence et s'adressent à toute la communauté. Leur fonction, très immense est de révéler des modèles, et de fournir ainsi une signification au monde et à l'existence humaine. Grâce au mythe, selon Éliade (1963c, p. 177-178),

> *le Monde se laisse saisir en tant que Cosmos parfaitement articulé, intelligible et significatif. En racontant comment les choses ont été faites, les mythes dévoilent par qui et pourquoi elles l'ont été, et en quelles circonstances. Toutes ces « révélations » engagent plus ou moins directement l'homme, car elles constituent une « histoire sacrée ».*

En référence donc aux *ouémènou*, nous pouvons qualifier le mythe de « parole profonde », de « parole grave », « de parole sacrée ». Un peu plus loin du Bénin et donc des *ouémènou*, dans le même sillage, Marcel Griaule, ethnologue français dont les travaux portent sur la cosmogonie des Dogons[50], le sage *Ogotemmêli*, compare cette parole au métier à tisser :

> *« La parole est le bruit de la poulie et de la navette. Le nom de la poulie signifie « grincement de la parole. Tout le monde entend la parole ; elle s'intercale dans les fils, remplit les vides de l'étoffe » (p. 78)*

[50] Marcel Griaule écrit *Dieu d'eau* après une mission chez les Dogon du Mali en 1946-1947. L'ouvrage relate trente-trois journées d'entretiens avec un vieux sage du nom de Ogotemmêli. Celui-ci, un vieux chasseur devenu aveugle, expose plusieurs aspects de la culture dogon. Notamment une cosmogonie de ce peuple marquée par sa vision symbolique de l'univers, sa conception organisée de la personne et du verbe.

« Ni ésotérisme, ni spéculation individuelle d'intérêt secondaire » (p. 12), la parole sous la forme du mythe exprime la profondeur et la grandeur des choses selon la pensée des Dogons. Pour comprendre le discours du mythe, il faut se placer dans le contexte du vécu des gens, des croyances populaires, de la philosophie et de l'éthique des peuples qui l'ont produit. Que dire de la légende ?

Selon Le Petit Larousse Illustré (2012e, p. 618), la légende vient :

> *(du latin legenda, ce qui doit être lu). Récit à caractère merveilleux, où les faits historiques sont transformés par l'imagination populaire ou par l'invention poétique. Représentation embellie de la vie de quelqu'un, qui se conserve dans la mémoire collective. Rumeur née d'une déformation et d'une amplification de faits réels*.

La **légende** s'apparente au mythe, car elle tente d'expliquer un phénomène naturel. À la différence du mythe, qui est une histoire inventée pour répondre aux questions que se pose l'être humain sur ses origines et sur celles du monde, pour expliquer des phénomènes naturels comme l'apparition de l'eau sur la terre, la légende ne repose pas sur les êtres divins. De contenu très riche et très varié, les légendes sont des connaissances diverses telles que transmises par les contes, mais en plus elles abordent l'histoire de la famille, du clan, de l'ethnie, la localisation spatiale de celle-ci, les itinéraires suivis lors des migrations, les cours d'eau ou fleuves traversés, l'origine du monde, etc.

En général, ce sont des récits traditionnels dont les événements fabuleux, déformés par l'imaginaire, ont pu avoir un historique réel. C'est pourquoi Bogniaho (1999f, p. 24) souligne *« qu'elle joue aux frontières du réel et de l'imaginaire par la relation de faits ou par la mise en scène de personnages réels. Elle instruit la société en lui proposant des modèles à travers des personnages archétypaux»*. Dans *Au musée : contes et légendes, « Une légende est un récit à caractère merveilleux, où les faits historiques sont déformés par l'imagination populaire ou par l'invention poétique ». (p. 14)*[51]Voilà qui fait la différence d'avec le mythe. Et cette différence est nette chez certains. Éliade (1963d, p. 18) par exemple l'exprime clairement : les mythes sont des *« histoires vraies »* et les fables ou contes, des *« histoires fausses »*.

[51]www. Contemania. com/contes

A présent, voyons comment ces différents concepts se positionnent les uns par rapport aux autres.

- **Conte et proverbe**

A partir de la clarification sémantique abordée plus haut, nous pouvons déduire que la différence conceptuelle entre ces deux actes de communication est très nette. Pendant que le conte réfère à la fois à un récit de faits et d'aventures imaginaires relevant du genre littéraire avant tout oral englobant ces dits récits, le proverbe, quant à lui, est une formule langagière de portée générale permettant d'illustrer le discours avec un argument d'autorité. En tant qu'histoire, le conte a un caractère narratif et peut être court ou long alors que le proverbe, généralement court, a un caractère formel et stable.

- **Conte et légende**

Comme nous l'avions souligné précédemment, dans les toutes premières productions de la littérature africaine francophone dans le domaine, force est de constater chez les auteurs une certaine confusion entre le conte et la légende. Bon nombre d'écrivains emploient indifféremment les deux termes. Ainsi, selon Dembélé, (2010m, p. 69),

> *Chez l'Ivoirien Bernard Dadié*[52] *dans Légendes africaines, il y a confondus, de véritables légendes (la légende baoulé, par exemple) et de véritables contes (la bataille des oiseaux et des animaux). Il en est de même dans Contes et légendes d'Afrique noire du Sénégalais Ousmane Socé*[53] *mais aussi dans Contes et légendes du Niger de Boubou Hama*[54].

Dans toutes ces productions, la différence n'est pas clairement établie entre les textes : qu'est-ce qui est conte ? Qu'est-ce qui est légende ? Aucune précision. Dans la littérature orale africaine, on peut noter que les différences entre conte et légende ne sont pas également nettes.

Cependant, il n'existe aucune confusion possible dans la manière dont les locuteurs eux-mêmes nomment ces deux genres. Par exemple chez les *Ouémènou,* le conte relève de paroles divertissantes tandis que la légende, elle, fait référence à des faits

[52]DADIE, Bernard. 1956.
[53]SOCE, Ousmane, 1962.
[54]HAMA, Boubou, 1962

passés, réels ou supposés. C'est le cas par exemple de la légende Porto-Novienne[55] selon laquelle Toffa fut le vainqueur dans la lutte qui l'a opposé au tonnerre. En effet, ''les paroles incantatoires prononcées par Toffa troublèrent l'ennemi qui disparut dans un grand bruit de tonnerre mais son dos portera toujours une marque indélébile de la terrible bataille''.

- **Mythe et légende**

Une analyse du contenu des deux concepts montre qu'il existe une parenté entre mythe et légende. En effet, tous deux renvoient à des récits. Pour le mythe, le récit est fabuleux, invraisemblable, lié à une action religieuse, à un rite et est même à la base de la culture alors que la légende réfère à des faits historiques connus, faisant partie de la mémoire collective d'un peuple ou d'une ethnie, mais qui ont été déformés, amplifiés, embellis. Cependant, il n'existe aucune confusion possible dans la manière dont les sages locuteurs eux-mêmes nomment ces deux genres. Par exemple chez les *Ouémènou*, le mythe relève de réflexion visant à donner une première forme d'explication des choses et de l'univers, explication de l'ordre du sentiment, non de la raison alors que la légende fait référence à des faits passés, réels ou supposés. Cependant la frontière entre les deux récits n'est pas infranchissable et l'on glisse insensiblement du mythe à la légende, c'est-à-dire selon Éliade (1963e) de *« l'histoire vraie » à « l'histoire fausse » (p. 21)*[56].

- **Contes et mythes philosophiques**

Quelques différences légères sont perceptibles entre contes et mythes philosophiques. Pendant que les mythes philosophiques expriment sous une forme concrète et imagée, une idée abstraite, une doctrine philosophique, c'est-à-dire des valeurs existentielles et des problèmes métaphysiques (la création, Dieu, l'homme, la vie et la mort, le sexe et la fécondité, l'âme et le corps, le bien et le mal, l'amour et la haine, la santé et la maladie, le destin, l'au-delà, etc.), le conte, lui, s'inscrit

[55] Selon un informateur habitant de Porto-Novo, capitale politique de la République du Bénin. Par ailleurs, les livres d'histoire rapportent ce terrible combat

[56] R. Piddington, cité par L. Lévy-Bruhl, p. 115. *Sur les cérémonies d'initiation*, cf. Eliade, *Naissances mystiques* (Paris, 1959). « Les mythes sacrés » ne peuvent être connus des femmes ; ils se rapportent principalement à la cosmogonie, et surtout à l'institution des cérémonies initiatiques tandis que les « histoires fausses » peuvent être racontées n'importe quand et n'importe où.

aussi dans un ordre mythique et possède des caractéristiques similaires, mais en plus, il contient des faits surnaturels (un mythe philosophique peut avoir des éléments de fiction, mais ce n'est pas typique). Il faut ajouter que le conte apparaît parfois comme superficiel et partiel tout simplement parce qu'il n'aborde que certains aspects des choses de la vie, ne concerne que des individus ou des êtres isolés ; il n'engage pas forcément toute l'humanité. C'est dans ce sens que Paulme (1972, p. 130-163), après avoir fait remarquer que *« le mythe et le conte ne sont pas des genres distincts du point de vue génétique »*, introduit un critère discriminant relatif au manque initial qui déclenche la quête :

> *Si le manque initial qu'il s'agit de combler (famine, pauvreté, absence d'épouse) ne concerne que l'individu isolé, le récit est vraisemblablement un conte ; s'il concerne la communauté, voire l'ensemble des êtres vivants, il s'agit d'un mythe.*

D'aucuns comme Gusdorf (1984d, p. 62), affirme qu'

> *« on ne saurait mieux dire que le mythe-récit, apparenté au conte ou à la légende, élément pour les mythologies, ne représente plus qu'une forme tardive et dégénérée, comme fossilisée, du mythe vivant et efficace». Dans le même sens, Eliade (1963f) mentionne que « dans les cultures archaïques, il arrivait qu'un mythe fût vidé de signification religieuse et devînt légende ou conte d'enfants, mais d'autres mythes demeuraient en vigueur. »*

C'est pourquoi N'Da dans *Le conte africain et l'éducation* (1984c, p. 14) conclut que *« Le conte se présente bien comme un mythe dégradé »*.

Nous observons ici que dans le répertoire *Ouémè*, le conte procède effectivement du mythe qui est le premier récit. Bon nombre de contes proviennent des mythes qui ont perdu leur sens premier. Au niveau de la narration, le conte se présente comme une allégorie qui procède du déguisement et de la symbolisation. Tandis que les personnages du mythe sont décrits comme des héros, des entités supérieures, des forces de la nature, ceux des contes sont généralement des êtres humains, des animaux, des êtres anthropomorphisés et parfois des êtres surnaturels. Il en découle que les structures narratives, de ces points de vue, peuvent parfois différer.

Dans les contes *Ouémè*, les personnages principaux sont des animaux typiques de la région. L'hyène, la gazelle, la vache ou le mouton sont souvent utilisés. Ils symbolisent tous un trait psychologique ou une personne de l'assemblée. Comme le fait remarquer un de nos informateurs, *« dans le conte, si on parle de la bêtise de l'hyène, ne va pas croire qu'il s'agit de l'animal qui est en brousse. Il s'agit de stigmatiser surtout un travers chez nous les humains*[57]*».* Il est recherché dans le conte un certain équilibre entre le réel et le surréel alors que dans le mythe philosophique, le surnaturel semble prendre une place prépondérante. En guise d'illustration, il est consigné dans le tableau 32 en **annexe 8** comme déjà mentionné au chapitre 2 quelques qualités et/ou défauts des animaux partagés dans la communauté *Ouémè* et qui se retrouvent souvent dans les contes.

- **Contes et mythes des Ouémènou**

A l'orée du troisième millénaire et alors que les médias audiovisuels et informatiques prennent chaque jour davantage de place dans la vie des hommes, il est permis de se demander en quoi les contes et les mythes des *Ouémènou* peuvent encore être essentiels et s'il convient même d'en parler. Il est de la nature de l'homme de remonter à l'origine des choses. Dans la culture *Ouémè* comme dans toute autre culture, le conte reste un élément essentiel du patrimoine collectif et est toujours l'élément structurant de la personnalité des individus en général, et des enfants en particulier. A propos de la différence entre ces deux concepts, rappelons la position remarquable de N'Da *(Idem)* : *« Le conte se présente bien comme un mythe dégradé. » (p. 14)*

Mais comment parler des contes et mythes des *Ouémènou* sans penser à quelques données culturelles de cette population ?

3.1.2. Quelques données culturelles Ouémè

Les *Ouémènou*, populations réfugiées, provenant de divers horizons, se sont progressivement installés dans la région qui correspond aujourd'hui aux communes rurales d'Adjohoun, Bonou, Dangbo et des Aguégués. Façonnées par l'environnement, les générations successives se sont distinguées des autres

[57] Cf. Annexe : Entretiens

populations du Bas-Bénin, en adoptant une langue commune : ouémègbé, langue parlée sur presque toute l'étendue de cette région. Toutefois le ouémègbé se rapproche plus du Fɔngbe que des autres langues du Bas-Ouémè[58] avec lesquelles, il a un fond lexical et une structure syntaxique identiques. La différence majeure entre le *ouémègbe*, le *fɔngbe* et le *gungbe* se situe au niveau de l'accent tonique et de la dénomination de quelques objets.

Les *Ouémènou*, à l'instar des autres peuples sont aussi sous l'emprise du phénomène religieux qui influe sur la vie sociale. C'est cette conception que traduit en ces termes Hounsinou (1980a) :

> *Les Ouémènou considèrent l'univers créé par un Être Suprême, comme peuplé de divinités, d'esprits bons ou mauvais. Le trait fondamental des croyances religieuses est la recherche d'un certain équilibre entre le monde visible des vivants et le monde invisible, domaine du Dieu, des divinités et des ancêtres. (p. 29-30)*

Les ancêtres servent de trait d'union entre les mondes visibles et invisibles et accomplissent la volonté du monde invisible par d'importants sacrifices périodiques. Il y a aussi des cases-mausolées ou Yoho où sont gardées précieusement les autels ou Assanlin de tous les défunts. Hounsinou (1980b*)* insiste même sur l'utilité de ces autels : *« Il s'agit d'apaiser les ancêtres afin d'éloigner les catastrophes qu'ils pourraient éventuellement faire abattre sur le monde des vivants. (p. 30)* Poursuivant dans le même sens, Hounsinou (1980c*)* souligne :

> *En outre, trouvant l'Être Suprême inaccessible, les Ouémènou s'adressent aux divinités inférieures qui régissent la vie sur terre. Il s'agit notamment des rivières*[59]*, des forêts, et des chefs de migration ou fondateurs de clans divinisés qui ont chacun un pontife appelé le plus souvent Dah. (p. 30)*

[58] Un Ouémènou comprend facilement le Fɔngbe et le gungbe, même sans les avoir jamais appris. Mais la dénomination de quelques objets varie d'une langue à une autre : une boîte d'allumettes = miɔngo ou bouteille du feu en ouémègbé ; fɔfi en fɔngbe ; tchanan en gungbe. Le piment = Takin en ouémègbé et Fɔngbe ; Vavo en gungbe.

[59] Par exemple, le seul cours d'eau né sur le Plateau au sud d'Adjohoun porte dans son cours supérieur le nom de Gutɔnu (rivière du dieu Gu) ; dans son cours moyen, on le nomme sissètonu (rivière de sissɛ, dieu du village de Fanvi dont le pontife porte le nom de Dah Sissɛclunon) ; il porte le nom de Ayankpo (nom d'un dieu résidant à son embouchure qui a donné son nom à un village.

Parmi toutes les divinités, le Gu a une place de premier choix en pays Ouémè. Référons-nous toujours à Hounsinou *(Idem, p. 30)* qui décrit mieux cette divinité-là :

> *Son pontife porte le nom de Dékanmèxɔu. Les Dékanmèxɔlu sont les seuls habilités à faire des cérémonies purificatrices à l'occasion d'un décès provoqué par le Gu. Il s'agit des décès à l'issue d'une noyade, d'une fusillade, d'une dégringolade, d'une brûlure, des coups de poing, de pierre, de bâton, d'un accident de circulation…*

Il insiste davantage sur le caractère à la fois sacré et solennel de ce dieu :

> *Les cérémonies de purification sont obligatoires et ont lieu trois mois après l'inhumation. Tous les Ouémènou y sont astreints quelles que soient leurs religions. Ne pas s'y conformer entraîne selon les croyances populaires, un malheur sur la famille du disparu qui ne cessera pas de connaître des décès de ce genre. (p. 30)*

Que retenir du portrait du *Ouémènou ?* C'est le type béninois à l'esprit délicat, astucieux, bon plaisantin et taquin, jamais méchant ni sournois, mais qui ne manque pas de marquer le point si nécessaire. C'est le modèle d'homme expansif, ouvert, franc et au caractère très gai. (Hounsinou, 1980d) apporte d'autres éclairages à propos de cette communauté. Pour lui, le *Ouémènou,*

> *« d'une fierté un peu porté à l'excès et qui frise l'orgueil et même le chauvinisme, est bon calculateur. C'est le type de paysan mal avisé, mauvais payeur capable de grandes choses mais pas assez réaliste. Trop politique, mais pas fanatique, il prend tout à la légère et opte vite pour les compromis. (p. 29-30)*

Pour (Agondanou, 1972, p. 49-53),

> *les Ouémènou ont la réputation d'être impulsifs inconscients, beaux parleurs palabres et moqueurs, car selon un dicton très populaire, la force du Ouémènou, très semblable à celledu Porto-Novien réside ''dans sa bouche'' mais en réalité, rien n'est plus faux, ils sont au contraire souvent graves et réfléchis. L'opinion pense qu'ils ne sont pas très travailleurs, lents à démarrer ; autre erreur en fait, ils se dépêchent de faire quand ils en ont, pour prendre le temps de vivre.*

Le *Ouémènou* aime bien vivre, bien s'amuser et bien s'épanouir. C'est pour cela que la vie sociale dans cette région est caractérisée par une multitude d'associations ayant pour but les loisirs. Des manifestations sont souvent organisées surtout lors des fêtes religieuses. Ainsi, des tam-tams résonnent périodiquement dans chaque quartier et attirent des foules. Ces réjouissances ont pour mission d'adresser des chants de louanges à des personnalités, à leurs familles et aux amis et parfois de

jeter le ridicule sur les adversaires. Le *Ouémènou* s'est tourné vers les contes pour y chercher un soulagement au pénible labeur et aux tribulations de la vie quotidienne. C'était pour lui un moyen de préserver la tradition culturelle, un outil pour instruire les jeunes et les préparer à la vie d'adulte. Les contes constituent pour lui l'expression de la vision qu'a son peuple de la vie et de la perception qu'il a de lui-même. Tous ces aspects font du conte un instrument d'éducation polyvalent au service de l'adulte. D'où, notamment le rôle crucial des conteurs censés susciter la réflexion, provoquer la curiosité, développer la subtilité dans l'esprit de leur auditoire.

Quant aux mythes, au cœur même de la vie quotidienne des *Ouémènou* et considérés comme une partie de leur histoire, ils ont été employés pour expliquer des phénomènes normaux, des variations culturelles, des hostilités traditionnelles et des amitiés…, la région elle-même étant peuplée de divinités, d'esprits bons ou mauvais. Ils sont liés au contexte existentiel, étroitement appuyés et comme intégrés au paysage qu'ils ont pour fonction de mettre en place. L'observateur non averti est vite dérouté car il n'y retrouve pas une dimension autonome, et se heurte très vite à des lacunes dans l'information, à des obscurités et des contradictions où il croit souvent découvrir des réticences. C'est ce qui fait dire à Fontenelle[60] que *« les mythes constituent des artifices de prêtres intéressés à maintenir les hommes dans l'ignorance »*.

Illustrons d'ailleurs nos propos par quelques mythes *Ouémè.*

Le fondateur du royaume de *Ouémè, Togbo-Honsou* est lui-même considéré jusqu'à aujourd'hui comme un personnage mythique, symbole de l'unité originelle de tous les *Ouémènou* proprement dits. Il en est de même de son fils Yahassa[61]. Même le nom du royaume, Dangbo, réfère à un mythe. En effet, l'être surnaturel Dan (serpent mythique) relate non seulement l'origine de ce nom Dangbo[62], mais tous

[60] G, GUSDORF, *Op. Cit.*

[61] Selon un de nos informateurs, Yahassa, fils du fondateur du royaume de Ouémè, serait un puissant magicien invulnérable. Le mystère de sa puissance résiderait dans deux queues de cheval qui lui permettaient de défier ses ennemis dès qu'il les lançait en l'air.

[62] Ce mythe serait à l'origine du nom Dangbo (abréviatif de dan gbo ali). En effet, un être surnaturel Dan (serpent) aurait barré la voie aux envahisseurs venus d'Abomey pour attaquer Dangbo sous le règne de Agon Gnihouan.

les événements primordiaux à la suite desquels le *ouémènou* s'est vu libéré des envahisseurs. Si Dangbo existe, si l'homme *Ouémènou* existe, c'est qu'un être surnaturel aurait déployé en faveur de *Ouémè* une action défensive contre ses agresseurs. Par ailleurs, les jumeaux à eux seuls, constituent un mythe important dans les coutumes *Ouémé*. Les cultes qui leur sont rendus sont si nombreux qu'il n'est pas utile d'y insister.

Pour terminer, précisons également un autre mythe, c'est-à-dire l'idée répandue dans la région et selon laquelle un remède n'agit que si son origine est connue. En effet, connaître l'origine d'un objet, d'un animal, d'une plante, etc. , équivaut selon Eliade dans *Aspects du mythe* en ces termes (1963g, p. 27) *« à avoir sur eux un pouvoir magique grâce auquel on arrive à les dominer, à les multiplier ou à les reproduire à volonté ».* Cette connaissance ésotérique accompagnée d'une puissance magico-religieuse correspond bien à cette conception générale formulée par Eliade (1963h, p. 29) en ces termes : *« on ne peut pas accomplir un rituel si on n'en connaît pas l'« origine », c'est-à-dire le mythe qui raconte comment il a été effectué pour la première fois »et à celle de F. Bacon selon laquelle « on ne commande à la nature qu'en lui obéissant ».*

D'autres multiples événements ont eu lieu dans cette région et ont eu des impacts sur le *Ouémènou*, tel qu'il est aujourd'hui le résultat de ces événements mythiques. On multiplierait facilement les exemples. Du fait que le mythe relate l'action des êtres surnaturels et la manifestation de leurs puissances sacrées, il devient le modèle exemplaire de toutes les activités humaines significatives.

Au regard de l'époque où la télévision n'avait pas encore fait irruption dans le milieu *Ouémè*, le passe - temps favori était, le soir venu, après le dîner, celui d'assister en compagnie des autres membres de la famille, à une veillée de contes ou de mythes (destinés aux initiés) qu'animait soit une mère, soit une marâtre, ou soit une personne âgée : contes sacrés, légendes, mythes relatifs à l'histoire de dieux, demi-dieux, de héros, contes reposant sur la supercherie ainsi que des contes explicatifs, c'est-à-dire des contes expliquant des phénomènes naturels ou certaines coutumes, traditions et tabous.

Tous les contes *Ouémè*[63] comportaient une leçon de morale, car chez le *Ouémènou*, la tradition du conte veut que la vertu soit toujours récompensée et le vice puni. Il exprimait selon le mot de Mama (2008, p. 14) :

> *une mise en garde contre le danger de la haine, de l'envie, de la cupidité, de l'orgueil, de l'égoïsme, de la paresse et de la duplicité. Par contre, il met en évidence la récompense, l'amour, la compassion, l'abnégation, le courage, le respect des anciens, de la vénération du sacré, de la discrétion et du bon sens.*

Le mythe, pour l'homme *Ouémènou*, est une question très importante car il lui apprend les « histoires » primordiales qui l'ont constitué existentiellement, et tout ce qui a rapport à son existence et à son propre mode d'exister dans le cosmos.

Au-delà de la distraction et de l'information, la force émotionnelle ou philosophique puissante de ces outils de communication n'est plus à démontrer. Ils constituent de puissants moyens pour préparer l'intégration au milieu et à la vie selon les règles de la communauté. Ils transmettent des valeurs sociales et assurent l'intégration sociale, le renforcement des relations interpersonnelles, bref la cohésion sociale. Ils ont un impact sur la formation intellectuelle, affective, morale et sociale.

Loin d'être un simple divertissement, ils contribuent au développement de la mémoire, de l'attention soutenue, du raisonnement logique, de l'imagination, de l'esprit de discernement et suscitent la curiosité intellectuelle. Ils contribuent à la formation de la sensibilité, de la bravoure et de la volonté de par les images et les émotions exprimées, les récits des héros à travers la lutte, le courage et la détermination. Ils développent les valeurs de paix, de tolérance, d'amitié et de solidarité à partager avec l'entourage, l'imagination, le goût, la structuration du temps et de l'espace. Les aptitudes à la compréhension orale sont exercées de même que l'ordre et la chronologie. Il se dégage qu'au bout du conte et du mythe, il y a l'homme métamorphosé par une rencontre avec un personnage, une atmosphère, un dieu, un demi-dieu, une morale.

[63] Voir corpus de contes en annexe7

Conte, proverbe, mythe, légende sont des genres de littérature écrite et surtout orale dont l'examen méritait une attention particulière. Toutes les distinctions que nous avons opérées plus haut participent d'un besoin de théorisation de ces différents genres. Comme nous pouvons le voir, définir chacun de ces concepts, c'est en même temps prendre un peu de l'autre concept. Mais dans notre travail, il s'agit de nous appesantir sur le genre conte. Les propriétés et les messages qu'il délivre disent-ils encore quelques vérités (moralités) aux *Ouémènou* d'aujourd'hui, gens ouverts sur le monde et préoccupés par la course au plus avoir, mieux de voir leur situation s'améliorer ?

3.2. Usage social du conte

Qu'entendons-nous par l'expression « conte africain » ? L'examen de certains genres littéraires conduit à constater des ressemblances entre le conte et le proverbe tant dans la tradition écrite (en France) que dans la tradition orale (Afrique). Cependant, nous voudrions souligner la multiplicité de ces formes (récit, chantefable, proverbes) et leurs spécificités dans la tradition qui nous concerne ici. Pour ce faire, nous convenons avec Jean Cauvin (1980, p. 5) qui affirme :

> *il peut se trouver que le mot «conte » ne recouvre pas les mêmes réalités et que les mêmes différents mots africains traduits en français par « conte » ne sont nécessairement pas des « contes » au sens français du terme. Pour essayer de cerner de plus près la réalité exacte que telle société orale appelle «conte » dans sa langue, il faut situer cette réalité parmi les manifestations de la tradition orale.*

L'opinion l'aura sans doute compris : le mot « conte » ne désigne pas exactement la même réalité selon les sociétés, qu'elles soient de tradition orale ou de tradition écrite. En ce qui nous concerne, nous nous basons sur l'observation chez les *Ouémènou* du Bénin, pour qui le conte se distingue nettement des autres genres oraux que sont le proverbe, l'énigme, la sentence, la maxime ou encore l'épopée. En considérant les études et les analyses dont nous venons d'exposer quelques traits marquants, nous proposions trois définitions du conte, et notamment du conte africain.

Nous souscrivons à la définition de Dembélé (2010n, p. 73) qui considère le conte comme

> *un récit à caractère à la fois littéraire, ludique, didactique énoncé au cours d'une veillée et qui doit être considéré avant tout comme la manifestation d'une société donnée. Cette description met en exergue les aspects populaires (public) et d'enseignement du conte.*

Il faut ajouter que le conte africain traditionnel est le genre oral le plus populaire ; selon le mot de Ansoumane Camara in Baumgardt Ursula et Françoise Ugochuckwu (2005, p. 64), il est *« comparable à une eau qu'on sert autour du feu de bois. Chaque auditeur se désaltère, à charge pour lui de la servir à son tour »*. Le conte est donc un mode de communication orale, un jeu oral entre l'artiste, la parole et l'auditoire qui obéit aux techniques d'expression de l'oralité, celle-ci se définissant selon Lumwamu (1977, p. 4) comme *« la maîtrise et l'emploi efficace et productif de la parole »*.

Il est bien possible de dire avec Dembélé (2010o, p. 74) que :

> *le conte africain, art de la parole, est une littérature complète qui tient à la fois de tous les genres (récit, théâtre, poésie, chanson, épopée, etc.) et qui a besoin pour s'exprimer non seulement d'un bon narrateur mais aussi de la présence ou mieux de la participation d'un agent rythmique et d'un auditoire actifs*.

En définitive, le conte africain est, tel qu'il est conçu chez les *Ouémènou*, selon le mot du chercheur ivoirien Zadi (1979a, p. 21), *« le résultat de la rencontre d'un récit, d'un public et d'un artiste » ou encore « le point d'accomplissement d'un récit, d'un public et d'un maître de la parole » (Idem)*. En nous fondant sur ces trois définitions, nous nous plaçons résolument dans la dynamique d'une conception pragmatique du conte. Il nous semble qu'une telle perspective convient à un système éducatif. Par le conte, l'école donne à rêver certes mais permet aussi d'aborder des questions importantes de la société : les conflits entre générations, la connaissance et la préservation de l'environnement, les relations entre hommes et animaux. Par ailleurs, l'utilisation du conte à l'école n'atteindra pas son objectif si elle ne tient pas compte du milieu du conte, du public du conte, de l'artiste du conte, et du contenu du conte.

Le conte est un genre littéraire universel. C'est ce que confirme Lebrun (1994a, p. 2) lorsqu'elle souligne que *« sous une forme d'abord orale, puis écrite, il a instruit et diverti les peuples de toutes les latitudes »*. C'est en Afrique Noire qu'il a le plus conservé son caractère oral, en raison de la prédilection des communautés pour la perception auditive du message, par opposition à la perception visuelle des peuples occidentaux.

Récit d'aventures imaginaires où foisonnent les personnages les plus divers, les plus invraisemblables, leur intention affichée est didactique, ludique, informative. Avec un langage allusif, il cherche à transmettre selon le mot de Paulme (1996, p. 11) *«un message implicite que l'auditoire déchiffre plus ou moins aisément»*. C'est pourquoi nous trouvons plusieurs raisons de nous intéresser à son exploration. D'abord, il dispense ce que Chevrier (2005, p. 37) nomme *« la leçon de choses »*. Ensuite, de tous les genres de la littérature orale, le conte est celui qui s'applique à peindre la société africaine *«telle qu'elle est, telle qu'elle voudrait être et peut-être plus encore, telle qu'elle ne voudrait pas être, dans la mesure où très souvent, sous le voile de l'imaginaire, s'embusquent les fantasmes les plus refoulés » (Idem)*. A considérer ces deux arguments, le langage du conte a des perspectives sociologiques vastes et recèle de potentialités de communication véritables. Le but poursuivi dans ce travail n'est pas essentiellement de montrer les qualités littéraires du conte chez les *Ouémènou* mais de mettre en relief son rôle éducatif, moral et éthique. C'est bien dans ce sens qu'abonde Mama (2008, p. 14-15) :

> *Dans les contes ɲɔn, il y a une interaction quasi quotidienne entre les êtres humains, les animaux, les plantes et les esprits, et il n'est pas rare que les animaux, les arbres et les esprits prennent une forme humaine pour mettre à l'épreuve, punir, faire souffrir ou aider et récompenser des êtres humains.*

3.3. Intérêts du conte pour l'école en général

S'il y a dans l'action de toute école une visée d'instruction et d'éducation, à l'inverse toute entreprise d'éducation ne passe pas forcément par l'école, ou du moins par la forme-école telle qu'elle est généralement la plus répandue. En effet, la forme-école moderne n'a pas en Afrique, comme dans un certain nombre d'autres

régions du monde, le monopole de la formation des enfants. Il existe des formes alternatives d'éducation avec lesquelles elle entre en compétition. En ce sens, l'école se distingue tout à la fois de l'éducation familiale, organisée sur le lieu de vie et d'activités de la famille qui, si rudimentaire qu'elle puisse apparaître parfois, ne saurait être assimilée à une absence d'instruction. Quels objectifs sont visés par cette éducation familiale puis du milieu élargi ?

Faire de l'individu un membre intégré et accepté par le groupe est l'objectif de cette éducation traditionnelle. En participant activement aux activités et à la vie du groupe, l'individu s'y intègre socialement et culturellement. Il est préparé à servir les hommes, la nation, l'État, pour satisfaire les vrais besoins essentiels. Son intégration sociale lui permet de reconnaître le groupe comme sien et d'être reconnu par lui ; il intègre son environnement social qui, à son tour, l'accepte en l'intégrant parmi ses membres. Son intégration culturelle fait de lui un modèle, l'expression d'une manière de vivre, de penser et d'être propre aux membres du groupe. Il intègre les valeurs culturelles de son groupe et s'y conforme dans ses manières d'être et d'agir (principes d'adaptation, d'intégration, de cohésion). C'est pourquoi, en dehors du groupe, l'individu n'est rien. C'est dans ce même sens qu'il faut situer la communication significative de Pliya (2011a, p. 28) qui met aussi bien l'accent sur l'inné que sur l'acquis. *« On ne naît pas patriote, on le devient ; on naît citoyen mais le civisme et la morale s'apprennent »*. Comment s'opère l'instruction ?

L'éducation traditionnelle en Afrique utilise diverses techniques qui se rapportent aux méthodes dites « nouvelles » : ces dernières s'attachent, non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances utiles à l'âge adulte, mais étendent leurs actions à la formation de la personnalité. Elles suscitent l'activité de l'enfant en rapport avec ses besoins fondamentaux et sont subordonnées au développement mental de l'enfant ainsi qu'à son niveau de socialisation (méthodes actives). Les principales techniques éducatives utilisées sont : les contes, les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation, etc. Mais qu'est-ce qui est éducatif, surtout au niveau des contes, objet de notre recherche ?

Le conte nous entraîne dans un univers enchanté…Il apparaît comme le miroir de l'homme, lui dévoile ses défauts et ses haines mais dit la force de ses idéaux ! Merveilleux ou philosophique, il est une façon de voir la vie. Dans toutes les civilisations et à travers les siècles, cette littérature orale se transmet de génération en génération. Que ce soit chez les Grecs ou les Romains, les anciens aimaient les récits fabuleux ; l'Orient, *« patrie de contes merveilleux »*, fut bercé dès sa première enfance. Le conte appartient à l'univers de la poésie et aime les décors fabuleux ou terrifiants. La magie peut y intervenir à tout instant. Il est en effet peuplé de dragons, ou encore de licornes, et parfois, dans un univers terrifiant, de fantômes ou de vampires. Il se passe dans des contrées où le temps n'existe pas. Dans les contes fantastiques, l'irrationnel fait une apparition brutale dans notre univers cohérent. Il s'affirme d'autre part comme fiction par ses invraisemblances de toutes sortes. Dans le conte, tout est possible : les êtres faibles peuvent triompher du mal, un personnage peut dormir cent ans…

Que ce soit par la voix d'une nourrice ou celle d'un griot africain, le conte nous transmet un savoir, une initiation au monde, un espoir d'avenir meilleur car son dénouement est généralement heureux…Cet espoir si nécessaire à l'homme fait l'universalité du conte. Si sa forme dépend de son lieu géographique, sa matière est bien souvent la même. C'est dans ce même sens que Mama (2009a, p. 17) dans *Au musée : Contes et légendes* écrit que :

> *Du fait que les contes, quels que soient leurs pays d'origine et les cultures dont ils sont issus, parlent tous d'une façon ou d'une autre de l'humaine condition, de nos joies et de nos peines, de nos espoirs et de nos craintes, de nos rêves et de nos folies, de notre vulnérabilité à la mort, à la maladie et au temps, ils peuvent également servir d'arme de lutte contre le racisme et toutes formes de discrimination et préparer pour nos enfants l'avènement d'un monde plus humain, plus juste et plus doux.*

Voyons un peu la valeur des contes, le pouvoir qu'ils exercent sur les enfants et la nécessité de les intégrer dans l'éducation formelle. En effet, des travaux de spécialistes révèlent l'importance d'utiliser les livres de conte en classe, non

seulement pour répondre aux objectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais également pour enrichir les expériences de l'enfant dans son milieu et contribuer au développement de son sens critique. C'est cette vocation pédagogique que Lallemand (1985, p. 13) traduit en ces termes :

> *Il est très habituel d'affirmer que le conte africain a une vocation pédagogique ; et il est banal de rappeler que pour les jeunes générations, la connaissance des normes de conduite de leur société passe par l'audition de sa littérature orale.*

Le conte présente un intérêt particulier par sa fonction affective qui favorise l'identification de l'enfant aux personnages du récit. Or, être un autre, c'est apprendre à se construire soi-même, à s'inventer. Pour Christell de Mullenheim (2000a, p. 1),

> *Le conte permettrait en fait à l'enfant de mieux connaître les différents aspects de sa personnalité, et de projeter des désirs (ce qu'il aimerait être). Il apparaît que vers 8 ans, l'enfant se perçoit et s'évalue par rapport à des stimuli extérieurs ; le moment paraît donc propice pour utiliser les contes, dans la perspective de favoriser le développement de l'estime de soi. L'estime de soi est un regard global sur soi, un jugement de sa valeur en tant que personne. Pour porter ce jugement, l'enfant doit d'abord acquérir une image de soi, c'est- à- dire avoir une connaissance de ses caractéristiques personnelles. L'enfant devrait alors être capable d'établir une comparaison entre ce qu'il est et ce qu'il souhaiterait être.*

Le développement de l'estime de soi est un processus affectif jouant un rôle fondamental dans le développement psychologique de l'enfant. Christell de Mullenheim (2000b, p. 1) va dans le même sens en affirmant que

> *le sentiment d'identité chez l'enfant est étroitement lié à l'affectivité. Puisque dans le conte, l'affectivité est étroitement liée à l'imaginaire, il apparaît que cette fonction affective joue un rôle primordial dans le développement de l'image de soi. Le conte permet ainsi à l'enfant d'objectiver ses problèmes et de s'en dégager plus facilement.*

Il se dégage donc que :

- l'image de soi révèle comment l'enfant perçoit et évalue ses compétences ;
- le soi idéal révèle ce que l'enfant aimerait être ;
- l'estime de soi révèle ce qu'il ressent à propos de la divergence entre sa perception de lui-même et ce qu'il aimerait être.

D'autre part, outre le renforcement de l'identité personnelle et de l'estime de soi, le conte amortit le choc ressenti par l'enfant du fait de sa séparation d'avec son milieu social par l'école. Avinash Kumar Singh (1995, p. 3) met un accent particulier sur ce rôle de régulation joué par l'école : *« Au contraire, l'utilisation du conte à l'école permettrait d'immerger l'enfant dans un environnement connu, et ainsi d'avoir les repères nécessaires pour étudier ».*

Enfin, le conte présente, selon nous, un intérêt pédagogique certain comme précédemment souligné et c'est d'ailleurs l'objet de la présente recherche. Cette conviction se trouve d'ailleurs renforcée par Dembélé (2010, p. 63) : *« Les contes africains sont un fait de civilisation, le reflet de valeurs idéologiques, un mode d'expression et de pensée, un art et une littérature »* et N'Da (1984d, p. 11-13) selon qui l'étude des contes peut permettre de*« mieux comprendre le monde africain, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses, de mieux apprécier sa culture et sa littérature ».*

Dans les interprétations les plus courantes, les contes de la tradition orale africaine constituent une riche source de thèmes qui se prêtent à l'éducation morale fondée sur une réflexion rationnelle, au jugement, au discernement éthique, ce que partage Paolo Belpassi (1994a, p. 4) :

> *Je crois fermement que les textes de narration orale africaine sont utilisables de bien des façons et avec profit dans le cadre de programmes scolaires authentiquement multiculturels, à différents niveaux d'instruction… Ils offrent en effet aux élèves une variété inépuisable de narrations « structurées », et permettent une forme narrative particulièrement vivante.*

Il (Paolo Belpassi, 1994b, p. 4) poursuit dans le même sens :

> *L'introduction de ces contes à l'école, et pas seulement dans les premières phases de la scolarisation, offre une occasion précieuse d'expérimenter et de pratiquer l'utilisation artistique de la parole, les possibilités créatrices inépuisables du langage- à un niveau à la fois expressif et esthétique-, comme c'est le propre des cultures orales…*

Lorsque l'on parle d'éducation, on pense spontanément à l'enfant. Or, les enfants sont très présents dans les contes africains. Ils y représentent l'homme. Les récits dans lesquels ils interviennent sont variés et les sujets très divers. Paolo Belpassi (*Idem*) confirme cette tendance :

> *Il existe différents types d'enfants dans les contes africains : l'enfant ordinaire, l'orphelin, l'enfant prodige, malin, le « panique », l'enfant Dieu-donné, les jumeaux…Ces différents « types » sont en réalité des aspects différents de la figure de l'enfant. (p. 5)*

Les thèmes des contes ont un rapport étroit avec la morale. Ils révèlent en effet des valeurs auxquelles la société traditionnelle tient beaucoup : l'obéissance, la discrétion, le respect des engagements et l'hospitalité, la serviabilité, la justice, la reconnaissance, la bonté, l'amour et par dessus tout l'intelligence. Ces valeurs constituent le fondement même de la morale africaine, une morale sociale qui indique à chacun comment vivre et se conduire pour son bonheur personnel et celui de la société toute entière. Comme on le voit, les contes, en nous transposant dans un univers fantastique, merveilleux, ne perdent rien de leur objectif essentiel : l'éducation de l'enfant et la formation de l'homme. Ainsi pour N'Da, (1984e),

> *la pédagogie même du conte africain est à intégrer dans le système d'enseignement…le conte traditionnel, ce moyen d'éducation efficace de la masse, et de l'éducation en particulier, peut être encore d'un grand intérêt dans le monde moderne s'il est exploité à bon escient.*

Le conte africain est donc une valeur capitale. Il est tout d'abord un des modes d'expression de la pensée africaine et un reflet de la civilisation traditionnelle ; par ailleurs, il est un moyen privilégié d'éducation, en même tant qu'il est un art. Il est finalement trois choses en même temps : un jeu, une école d'éducation et de formation, un centre d'apprentissage de l'art de la parole. Il a ainsi une double fonction : celle de divertir, et celle d'instruire.

Sur le plan moral, il dicte des règles de conduite, il est une source de lumière pour la conduite personnelle dans la vie et l'intégration harmonieuse dans le milieu social. Son principe éducatif est celui de la pédagogie moderne, c'est- à- dire que pour qu'une histoire intéresse l'enfant, elle doit être amusante, éveiller sa curiosité et stimuler son imagination.

Sur le plan affectif, le conte contribue à la formation de la sensibilité. L'enfant, qui va sympathiser avec le héros du récit, s'identifie à lui. Paolo Belpassi (1994c, p. 5) va dans le même sens en affirmant qu' *« à cause de cette identification, l'enfant imagine qu'il partage toutes les souffrances du héros (…), qu'il triomphe avec lui au moment où la vertu l'emporte sur le mal… »*

Sur le plan du développement intellectuel, les contes présentent souvent des situations difficiles, et font prendre conscience des difficultés de la vie. Or, le héros qui s'en sort de façon intelligente encourage les enfants à trouver des solutions à leurs propres problèmes. Il a donc un impact positif sur la personnalité de l'enfant et la maturité de son esprit.

Sur le plan de la connaissance, il est instructif. Il tente en effet d'expliquer la cause de certains phénomènes de la nature ou de mœurs chez les hommes. Il tient une grande place dans la vie quotidienne des africains. Pour certains auteurs, ils sont des monuments, des musées, des plaques de rue ! Ils relatent des préoccupations de la vie de tous les jours : stérilité, sécheresse, famine. Le thème de l'initiation est aussi très présent. Le conte est donc à la fois réalisme et merveilleux.

Sur le plan de l'inconscient ou de l'inavoué, il peut permettre de régler des tensions sociales ou idéologiques. En effet, le conte traite souvent de conflits résolus. A travers la critique des relations, se dégage la portée morale du conte. Centre d'apprentissage de l'art de la parole, il remplace peu à peu cet art, mais on se rend mieux compte aujourd'hui de la perte immense de ce patrimoine dont on ne connaît que peu de secrets. Le conte a une fonction esthétique. Il assure l'enseignement de la forme et du style, la formation à l'art de la parole. L'art de conter, les talents du conteur développent chez l'auditeur le goût de bien s'exprimer, l'envie de savoir manier le verbe.

Retenons que les contes, enseignés aux enfants le soir, autour du feu et cela parce que la journée est réservée aux travaux divers, au contenu, très riche et très varié, touchent à la fois à plusieurs disciplines : la langue, le langage, le chant, la zoologie,

la psychologie, la morale… Mama (2009b, p. 17), anticipant sur nos travaux, partage ces objectifs du conte qui, pour lui,

> *de par sa simplicité, sa beauté et sa brièveté, peut aussi servir à initier l'enfant à l'art oratoire, à l'art d'écrire, et à la dramaturgie. On peut se servir du conte pour enseigner à l'enfant la poésie, la musique, l'histoire et la géographie. En vertu des leçons morales dont il est porteur, le conte peut servir d'outil d'éducation morale et civique pour les enfants. Qui plus est, le conte peut aider à enraciner l'enfant dans son terroir et partant, à le fortifier contre toutes sortes de complexes générateurs d'aliénation culturelle.*

Les contes jouent ainsi un rôle à la fois formateur (donnent à l'enfant un certain nombre de connaissances sur son environnement physique et social) et éducateur (moralisateur). À propos de ce dernier aspect, les contes montrent souvent à l'enfant comment le mal est puni et le bien récompensé. C'est ce que souligne justement Mama (Idem, p. 14) :

> *les contes expriment une mise en garde contre le danger de la haine, de l'envie, de la cupidité, de l'orgueil, de l'égoïsme, de la paresse et de la duplicité. Par contre ils mettent en évidence la récompense de l'amour, de la compassion, de l'abnégation, du courage, du respect des anciens, de la vénération du sacré, de la discrétion et du bon sens.*

Mais comment se fait-il que l'école, occupant comme vecteur de transmission du savoir, une position clé au niveau du maintien et du développement de la richesse collective d'un État n'ait pas pu tirer profit depuis longtemps de ce bienfait culturel éducatif que constitue le conte ?

3.4. Situation dans l'école béninoise

L'homme est au départ, au centre et à l'aboutissement de toute entreprise de développement. Même si plusieurs raisons militent en faveur de l'échec de l'éducation civique et morale comme nous l'avions souligné au niveau du premier chapitre, reconnaissons que l'école n'a pas tout simplement su lire dans le grand livre du milieu de vie. La réforme du système éducatif béninois date déjà et le changement espéré n'a pas eu lieu parce que les données fondamentales n'ont pas évolué. Ne fallait-il pas commencer par cette revalorisation de nos réalités

culturelles, mettant l'accent sur la morale, l'éthique et le civisme pour avoir des chances de réussir ? En tant qu'objet de préoccupation politique, l'école doit viser la réussite par la mise en place de réformes qui auront des répercussions sur l'enseignement-apprentissage-évaluation, plus particulièrement sur les nouvelles approches de formation en éducation civique et morale des apprenants. Ce souci d'amélioration de la qualité de la formation des apprenants implique l'exploration d'autres pistes de pédagogie. C'est fondamentalement l'objet de notre recherche.

Comme la variété de genres et la diversité du style le laissent percevoir, la littérature orale revêt un intérêt particulier. Toutes les sociétés conviennent des fonctions évidentes aussi ben de divertissement que d'éducation du conte. Son rôle essentiel dans la pédagogie et dans la transmission des modèles culturels et de la vision du monde n'est plus à démonter. Calarme-Griaule (2006a, p. 22) mentionne, tant pour Propp, pour André Jolles que pour les africanistes Geneviève Calame-Griaule ou Christiane Seydou, que le conte *« joue un rôle essentiel dans la pédagogie et dans la transmission des modèles culturels et de la vision du monde »*.

Le conte développe l'intelligence dans la mesure où il fait appel à des pratiques capables de développer la mémoire, la réflexion, l'esprit critique. Pour Dembélé (2010i), « *il apprend aux enfants les règles de la vie en société et les instruit du monde naturel* »comme déjà souligné précédemment. Poursuivant, Dembélé (*idem),* mentionne : *« au-delà de ces bienfaits, il faut souligner que cette forme de récit constitue une sorte de miroir dans lequel la société se regarde, s'observe afin de mesurer sa propre stabilité, si ce ne sont ses propres égarements »*

Au travers des contes sont exprimés des idées, des sentiments, des fantasmes et des conceptions largement au-dessus de la parole courante. Ils permettent de dénouer certaines tensions sociales, d'atténuer des conflits entre générations et classes d'âges, d'aborder avec moins de passions les problèmes dans les relations familiales. Une des forces majeures des contes réside en ce pouvoir de parler le langage de l'universel, de la transversalité, sans limites dans le temps et dans l'espace. En effet, beaucoup de thèmes communs provenant de cultures très différentes et très éloignées les unes des autres apparaissent dans les contes.

Pourquoi ? Sans doute parce que les problèmes qu'ils soulèvent sont partagés par la plupart des sociétés humaines. Tous ces éléments véhiculés ne peuvent que contribuer à la formation ou au renforcement de l'éducation morale et civique dans les écoles. Le plus important, c'est de forger des hommes de valeur par l'éducation de qualité. Qui d'autre que l'enseignant, le formateur, l'éducateur peut apprendre à réfléchir, à discuter l'évidence et à se méfier des certitudes ? À condition qu'il soit un guide et non un maître à penser. A ce sujet, Pliya (2011b, p. 30) affirme qu' *« il n'est de richesse que d'hommes. Il n'est de carence et de handicap majeur que d'hommes incompétents, malhonnêtes et incohérents. »*

Dès lors, l'importance d'une éducation morale et civique dans les curricula se comprend. Il (Pliya) (*Idem, p. 25*), à quelques nuances près ne pense pas autrement quand il affirme :

> *La charte nationale veut sauvegarder et bien gérer nos acquis et susciter une meilleure marche en avant grâce à une éducation morale, civique, citoyenne et républicaine, indispensable au développement humain durable de notre pays. Le changement humain véritable et durable est lié à un changement des mentalités et des comportements, appuyé sur une nette volonté politique.*

L'examen d'une telle affirmation rappelle que la volonté politique existe et se confirme chaque jour à travers des déclarations qui permettent de déterminer les fins de l'éducation. Convenons que l'action éducative ne s'improvise pas. Des orientations et sa préparation sont des conditions essentielles de son efficacité. L'éducation est une fonction sociale, un instrument au service de la civilisation dont elle s'efforce de traduire les besoins, les tendances, les impératifs, les valeurs. Elle implique un projet de société, une conception philosophique, des orientations politiques claires.

Ainsi l'action éducative est une praxie, c'est-à-dire une action dont le résultat est prémédité, voulu à l'avance. On n'a jamais le vent favorable si l'on ne sait où l'on va, ce que traduit bien l'expression devenue populaire de J. L. Peter & R. Hull, XV dans *Le Principe de Peter*[64] *« Si vous ne savez pas où vous allez, vous allez probablement vous retrouver ailleurs*». La position d'Edgar Faure dans son ouvrage

[64]http://www. courtois. cc/citations/evidences. html consulté le 2/11/2013

Apprendre à être nous semble ici des plus appréciables. « *…on peut inventer des avenirs ; on peut prévoir des avenirs* ; *on doit choisir et vouloir un avenir* ». (p. 191) Dans ce même ordre d'idées, D'Hainaut (1977/1983c) précise que *« La politique éducative est généralement conçue par le pouvoir politique […] Le produit […] est un ensemble de déclarations relatif à des orientations ou à des valeurs à promouvoir. » (p. 28)*

Au Bénin, les orientations officielles, c'est-à-dire les déclarations d'intention sont suffisamment claires : la revalorisation de l'enseignement moral *« prendra en compte les valeurs culturelles de notre pays ». (EGE, p. 32)*. C'est en effet à partir des missions de l'école déterminées, promulguées par le pouvoir politique que s'orienteront les différentes composantes du système d'enseignement de la maternelle à l'université. Une fois la direction marquée, ce n'est plus le pouvoir politique qui intervient, mais les techniciens qui, de la timonerie à la soute, prennent la basse, organisent, font tourner les machines. Comment ces finalités sont mises en œuvre aux niveaux de la gestion de l'éducation et de la réalisation de l'action éducative au Bénin ?

Répondre à cette question fondamentale nécessite une analyse des documents relatifs aux apprentissages en général et particulièrement à l'éducation sociale. A cet effet, il ne sera pas inutile de retracer d'abord et très brièvement le chemin qui a mené aux programmes d'études actuels. Le Bénin a connu différents programmes d'études depuis l'indépendance jusqu'au renouveau démocratique, en 1990.

3.5. L'évolution des programmes d'études

Dès 1960 (année de son indépendance), à l'époque Dahomey, le pays s'est doté de programmes d'études pour son enseignement primaire qui tenaient en quelques pages[65]. En 1975 puis en 1987, leur réécriture donnait lieu à des « Programmes

[65] Programme des Ecoles Primaires, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1960 (date approximative des premiers programmes d'enseignement, après l'Indépendance de la République du Dahomey), 17 p.

officiels » qui détaillaient les simples intitulés des documents précédents[66]. Suite aux recommandations de la Conférence des Forces Vives de la Nation en 1990 et à celles des États Généraux de l'Éducation la même année, le Bénin décide d'entreprendre une réforme de son système éducatif à partir de l'enseignement primaire identifié comme prioritaire. La dimension pédagogique de cette réforme est essentiellement basée sur l'élaboration, la mise à l'essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d'Études (NPE) s'appuyant sur la Pédagogie par Objectifs (PPO). Cette vaste entreprise ne sera lancée qu'en 1993, ce qui a conduit, en 1991, à l'élaboration et l'application de Programmes d'Études dits « programmes intermédiaires ». Ces derniers reprenaient, en les détaillant, les anciens programmes alors en vigueur et se présentaient sous la forme de trois volumes : CI-CP, CE1-2, CM1-2[67].

L'année 1993 marque le début de l'élaboration des Nouveaux Programmes d'Études. Mais en amont, le document intitulé *« Profil souhaité pour l'élève à la fin de l'école primaire »* a dû être rédigé. Dans le processus d'élaboration d'un curriculum, il constitue une étape importante et répond généralement à deux types de questions à savoir : quel type de valeur souhaite-t-on véhiculer dans le système éducatif ? Quel poids décide-t-on d'accorder au développement de ces valeurs à l'école, quelle importance donne-t-on au savoir être (autonomie, citoyenneté…) par rapport aux connaissances, au savoir-faire ? Ce document est important car il conditionne tous les choix politiques relatifs au déroulement de la scolarité (durée de la scolarité obligatoire, langues d'enseignement, champs disciplinaires, politique d'évaluation, formation initiale et continue, politique des manuels scolaires…). Constatons maintenant que ce « *Profil souhaité pour l'élève à la fin de l'école primaire »* (1994a) est décliné sur une liste de 18 compétences transversales. (p. 10-

[66] MEN, 1975, Programmes officiels dans les classes de l'enseignement de base et également MEMB, 1987, Programmes officiels, 175 p.

[67] Programmes d'études à l'enseignement primaire – *CI – CP*, Séminaire national, Porto-Novo, 26-27 novembre 1991, 148 p.

Programmes d'études à l'enseignement primaire – *CI – CP*, CE1-2 et CM1-2 Séminaire national, Porto-Novo, 26-27 novembre 1991, 270 p.

Programmes d'études à l'enseignement primaire – *CI – CP*, CE1-2 et CM1-2 Séminaire national, Porto-Novo, 26-27 novembre 1991, 148 p.

11). Viennent ensuite 50 pages de *compétences spécifiques* (1994b, p. 12-64), énoncées de manière identique pour chaque discipline et chaque année[68]

Au niveau de l'Éducation Sociale, objet de notre recherche, on y relève les compétences suivantes[69] :

- au Cours Moyen : *développer et mettre en œuvre une pratique raisonnée des vertus individuelles et sociales démultipliées ainsi qu'il suit : acquérir, approfondir et appliquer des connaissances sur les droits de l'homme, sur les droits et les obligations du citoyen ; acquérir, approfondir et pratiquer les principes élémentaires de la démocratie à l'école, au sein des clubs éducatifs ; acquérir, approfondir et observer les principes de la compréhension et de la solidarité internationale ; acquérir et approfondir des connaissances sur les droits de l'enfant et les défendre ; acquérir et approfondir des connaissances sur le code de la route et les appliquer ;*
- au CE : *assumer des responsabilités à l'école et hors de l'école par la pratique et le développement de bonnes habitudes sociales démultipliées ainsi qu'il suit : acquérir et consolider des connaissances sur les règles de vie en société et les observer ; acquérir et consolider des connaissances élémentaires sur le code de la route et les mettre en pratique ; acquérir et consolider des connaissances élémentaires sur les droits de l'enfant et les défendre ; acquérir et consolider des connaissances élémentaires sur les droits de l'homme, les droits et obligations du citoyen ; acquérir des connaissances élémentaires sur les principes de la compréhension et de la solidarité internationales et les mettre en œuvre ; acquérir des connaissances élémentaires sur les principes de la compréhension et de la solidarité internationales et les*

[68] Rien que pour le niveau du CM1 et donc pour un même enseignant, on trouve repris mot pour mot les mêmes *compétences transversales et transdisciplinaires*, en Français (pages 14 à 66), en Mathématique (pages 17 à 70), en EST (pages 13 à 62), en EA (pages 11 à 62), en EPS (pages 14 à 69), en ES (pages 12 à 63) : soient quelques 250 pages de plus que les 55 pages qu'il aurait suffi de fournir une seule fois !

[69] INFRE/DEP, (1999 à 2004), *Programmes d'études en Éducation Sociale du CI au CM²*

mettre en œuvre ; élaborer en équipe un règlement, une charte pour un groupe social auquel il appartient et l'observer ;

- au CP : *assurer des responsabilités à l'école et hors de l'école (en famille, aux jeux, dans les clubs éducatifs) par la pratique de bonnes habitudes sociales démultipliées ainsi qu'il suit : acquérir des connaissances sur des règles élémentaires de la vie en société et les respecter ; acquérir par des pratiques simples des connaissances élémentaires sur les droits de l'enfant et les défendre ; acquérir par des pratiques simples des connaissances élémentaires sur les droits de l'homme, sur les droits et obligations du citoyen et sur la compréhension et la solidarité internationale ; acquérir et observer des pratiques élémentaires du code de la route.*

De l'analyse de ce document de référence, il ressort que les préoccupations relatives à la morale et au civisme transparaissent. Les éléments de compétences répertoriés ci-dessus sont des savoir-agir qui englobent les préoccupations en étude. Mais la lecture de cette liste de compétences prescriptives se révèle aride et peu opérationnelle, ce que confirme d'ailleurs la réflexion réalisée sur les différences entre compétences « prescriptives » et « effectives », (Jonnaert, 2005). Certains de nos informateurs interrogés à propos de l'existence de ce document n'ont pas manqué de souligner qu'il existerait seulement au niveau des concepteurs et qu'il ne serait pas bien connu du grand public. Est-ce que les préoccupations actuelles du volet Éducation Sociale, contenues dans le document profil ont été bien traduites dans les programmes d'études qui en découlent et qui sont entre les mains des enseignants ? C'est à cette question que répond la section suivante.

En effet, il est important de mettre en œuvre des programmes d'études adéquats pour rendre optimale la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour relever les nouveaux défis, les programmes d'études sont appelés à jouer un rôle déterminant et, bien sûr, complémentaire à celui de toutes les composantes du curriculum. Nous avons présenté dans cette section la synthèse des connaissances et

techniques des programmes d'études encore en vigueur jusqu'en 2011-2012 **(Annexe 9, tableau 33)** puis de celles accompagnées de mesures correctives qui sont en vigueur à partir de 2012-2013 **(Annexes10, tableau 34).**

De l'analyse de ces deux tableaux, il se dégage que l'esprit du profil recherché est globalement sauvegardé. Les valeurs relatives à l'éducation sociale transparaissent dans ces contenus. Toutes les personnes rencontrées[70] la confirment. Elles n'ont pas hésité à démontrer cette réalité à travers un listing de certains thèmes de l'éducation sociale tels que les droits et devoirs du citoyen, les notions sur la démocratie et les différents pouvoirs (le législatif, l'exécutif, le judiciaire), les relations interpersonnelles, la tolérance, l'amour du prochain, la coopération, la solidarité, l'honnêteté, l'entraide…. pour ne citer que ceux- là. Quelques personnes sont allées plus loin en mettant l'accent sur l'organisation de l'environnement d'apprentissage collaboratif préconisé par les programmes d'études. En effet, la mise en œuvre des stratégies ''travail individuel'', ''travail en groupe'' et ''travail collectif'' contribue à préparer les apprenants à travailler dans des groupes et à apprendre à respecter les principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif. Il s'agit bien là de ce qu'on appelle en pédagogie ''apprentissages occasionnels. '', ce qui signifie que les bons comportements sociaux sont appris à travers la mise en œuvre de ces stratégies.

Certains de nos informateurs ont en outre ajouté que les préoccupations relatives à l'éducation sociale sont plus mises en relief actuellement à travers les mesures correctives[71]. En réalité, il s'agit du même contenu mais quelques petits détails sont apparus et aideront certainement les enseignants dans leurs activités de classe.

Selon d'autres, même certains textes du champ de formation « français » véhiculent des messages forts pour l'éducation morale et civique. C'est autant dire qu'une lecture plus poussée de l'ensemble des programmes d'études pourrait permettre de s'assurer de la transversalité de ces préoccupations, c'est-à-dire leur enseignement diffus. Mais deux faiblesses sont à souligner à savoir les préoccupations de l'évaluation et de la remédiation que nous ne développerons pas davantage ici.

[70] Voir entretiens en annexes

[71] DIP/MEMP, (2012), *Mesures correctives apportées aux champs de formation* : Éducation sociale et éducation physique et sportive du CI au CM²

Après une phase d'expérimentation de cinq ans[72], ces programmes d'études fondés sur la Pédagogie par Objectifs (PPO) sont entrés en vigueur dans toutes les classes de Cours d'Initiation (CI) du Bénin à la rentrée scolaire 1999, puis dans les classes de Cours Préparatoire (CP) à la rentrée 2000. Conçus d'abord dans une Approche par Objectifs au niveau 1 (CI et CP), le choix d'une Approche par les Compétences (APC) a été fait à partir du CE1 ; ce sont donc des programmes d'études fondés sur l'APC qui ont été généralisés et mis en œuvre dès la rentrée 2001 pour les CE1. Cette généralisation s'est poursuivie, année après année, jusqu'en 2004/2005 pour les CM2 (ce niveau de classe n'a donc jamais connu la généralisation des programmes d'études fondés sur la PPO).

Pour accompagner leur mise en œuvre dans les classes par des enseignants peu formés et surtout non sensibilisés à ces nouvelles approches, de nombreux documents destinés aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et/ou aux élèves ont été élaborés : manuels et cahiers d'activités pour les champs de formation français et mathématiques, guides d'enseignement ainsi que des modules de formation. Les guides d'enseignement ont vocation à venir en appui à l'enseignant dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage proposées. Leur objectif initial était de guider l'enseignant en lui apportant des informations sur le plan académique et didactique pour mieux gérer sa classe. Comme les manuels, ils sont élaborés par les concepteurs des programmes d'études et se présentent davantage comme un modèle standard du cours à exécuter pas à pas, apportant peu, voire pas, d'éléments

[72]Une première phase d'expérimentation, débutée à la rentrée scolaire 1994 en CI/CP et qui s'est achevée en 1997/1998 en CM2, a été conduite, pour chaque niveau d'enseignement, dans trente écoles publiques (urbaines, semi urbaines et rurales) réparties sur le territoire national à raison de cinq par ancien département. Une seconde phase dite phase d'extension, débutée à la rentrée scolaire 1996 au CI, a permis d'élargir l'expérimentation, année après année jusqu'au CM2, à cent cinquante écoles publiques et privées pour chaque niveau d'enseignement. Ces expérimentations ont contribué à élargir les bases d'appui pour la généralisation de ces NPE dès la rentrée 1999 pour le CI.

de formation aux enseignants ou d'aides afin de leur permettre de faire de véritables choix pour concevoir les séances de classe à mettre en œuvre avec leurs élèves. Ils sont en fait la seule référence des modalités de la mise en œuvre des programmes d'études et risquent d'encourager un certain niveau de dogmatisme et favoriser une orientation transmissive de l'enseignement.

Les années 2009/2011 illustrent la modification des programmes d'études du CI et du CP. Après la généralisation complète de la mise en œuvre des NPE en 2004-2005, il se dégage que ces programmes d'études et les différents guides qui les accompagnent sont très denses. Cette croissance exponentielle des contenus et des démarches voulait répondre à l'interpellation récurrente des enseignants qui étaient totalement démunis pour conduire les apprentissages de leurs élèves et demandaient de l'aide sans jamais recevoir de réponse satisfaisante à leurs questions. En 2005, le Ministère décide de réécrire les documents du sous cycle 1 (niveau 1) jusque-là encore axés sur des objectifs pour les alléger et les rendre cohérents avec ceux des autres cours axés sur les compétences. Ces programmes d'études[73] intégrant tous les six champs de formation sont entrés en vigueur au CI et CP à la rentrée scolaire 2009. C'est donc seulement depuis cette date que les programmes des six cours de l'école primaire se réfèrent tous à une même conception des apprentissages, l'approche par les compétences.

L'année 2011 marque l'élaboration de « *Mesures correctives apportées aux programmes d'études de français et de mathématiques au CE1/CE2 et CM1/CM2* »[74].

Le tableau suivant récapitule le calendrier des mises en œuvre des différents programmes d'études depuis une vingtaine d'années.

[73] INFRE/DEP, 2005, Programmes d'études, Niveau I : CI-CP.

[74]Document commandité par la DIP – Service de pilotage des programmes d'études.

Tableau n° 3 : Récapitulatif du calendrier des mises en œuvre des différents programmes d'études

Cours / Année	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
1994-1995	Expérimentation NPE-PPO dans 30 écoles	Expérimentation NPE-PPO dans 30 écoles				
1995-1996			Expérimentation NPE-PPO dans 30 écoles	Expérimentation NPE-PPO dans 30 écoles		
1996-1997	Extension expé. NPE-PPO dans 150 écoles				Expérimentation NPE-PPO dans 30 écoles	
1997-1998		Extension expé. NPE-PPO dans 150 écoles				Expérimentation NPE-PPO dans 30 écoles
1998-1999			Extension expé. NPE-PPO dans 150 écoles			
1999-2000	Généralisation NPE PPO			Extension expé. NPE-PPO dans 150 écoles		
2000-2001	NPE - PPO	Généralisation NPE PPO			Extension expé. NPE-PPO dans 150 écoles	
2001-2002	NPE - PPO	NPE - PPO	Généralisation NPE APC			Extension expé. NPE-PPO dans 150 écoles
2002-2003	NPE - PPO	NPE - PPO	NPE - APC	Généralisation NPE APC		
2003-2004	NPE - PPO	NPE - PPO	NPE - APC	NPE - APC	Généralisation NPE APC	
2004-2005	NPE - PPO	NPE - PPO	NPE - APC	NPE - APC	NPE - APC	Généralisation NPE APC
2009-2010	Généralisation NPE APC	Généralisation NPE APC	NPE - APC	NPE - APC	NPE - APC	NPE - APC

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Le tableau reprend les deux phases d'expérimentations :

- « Expérimentation NPE-PPO » : expérimentation des « Nouveaux programmes d'Étude s » basés sur la « Pédagogie par Objectifs » (PPO) dans 30 écoles par niveau.

- « Extension de l'expérimentation NPE-PPO » : élargissement de l'expérimentation précédente à 150 écoles par niveau.

Durant ces deux phases d'expérimentation, les « Programmes d'études intermédiaires » étaient appliqués dans l'ensemble des autres écoles du Bénin. Au cours de cette période, le système éducatif béninois s'est inspiré de l'approche comportementaliste et de la Pédagogie par Objectif (P. P. O), jusqu'à la généralisation des programmes d'études axés sur l'approche par les compétences (APC).

Malgré ces efforts entrepris ces vingt dernières années, l'état du système ne semble pas s'être amélioré depuis le diagnostic établi par les États Généraux de l'Éducation (1990b) : « baisse *du niveau, forte déperdition scolaire, désaffection des parents d'élèves pour l'école, formation d'individus inaptes à intégrer la vie active* ». (p. 49) Les résultats sont décevants. Ils ne sont pas à la hauteur des investissements. Dans ce même sens, Lannoye (2005a), dans son rapport de *mission d'évaluation de la pertinence et de la cohérence des approches dans les Nouveaux Programmes d'Étude s-NPE* qualifiait déjà d'explosive cette situation curriculaire qui peut *« engendrer de nombreuses critiques et poser la question de la poursuite ou non de la réforme (qui) reste plus que jamais un dilemme dans l'esprit des éducateurs comme des parents (p. 8).*

Les documents produits sont si denses que si on adopte réellement la logique de travail en cycle, un même enseignant devra disposer des documents pour les deux années du cycle où il serait amené à travailler avec ses élèves. Dans cette approche, le même rapport de mission (Lannoye) réalisé pour le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire confirme la densité de ces programmes d'études et l'intérêt du travail en sous-cycle : Or on voudrait lui (à l'enseignant ajouté par nous) éviter d'avoir à se déplacer avec une*« brouette pédagogique*[75] *»*de 4 000 pages, mais plutôt avec une *« boîte à outils seize fois moins lourde, c'est-à-dire en 250 pages »*[76].

Outre ces difficultés techniques, sur une période d'une quinzaine d'années, les acteurs de ce système éducatif auront donc été contraints à une révolution de leurs pratiques, de leurs pensées, traduite par le passage d'une orientation transmissive de l'enseignement à une orientation constructiviste des apprentissages. La transformation soudaine et sa conséquence qui s'illustre par une remise en cause de l'approche de l'enseignement au Bénin, principale caractéristique de cette évolution est à mettre en perspective d'une part, avec des considérations temporelles (le Bénin aura consacré environ 15 ans au passage de cette réforme, là où dans les pays occidentaux elle aura nécessité près d'un siècle) et, d'autre part, par la rupture qu'elle engendre dans le cadre de l'approche de l'enseignement dans ce pays.

[75]Selon l'expression de Denis CHABOT, consultant québécois qui a collaboré à l'élaboration de ces programmes d'études.

[76] Nous lançons ce chiffre de 250 pages comme un objectif raisonnable à divers égards : utilisation autant que coût de production…

En effet, cette approche est à considérer du point de vue de la « révolution copernicienne » des idées demandées aux enseignants, apprenants, parents, et, traduit le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage qui constitue une source majeure de difficultés pour les enseignants, principalement pour les moins bien formés, soit la grande majorité d'entre eux. Ces difficultés expliqueraient sans doute les multiples grognes traduisant leur rejet. Il se pose d'emblée le problème de l'adhésion du personnel à ces curricula proposés. En dehors des multiples problèmes qui minent le système éducatif béninois et qui ont par conséquent des effets néfastes sur la mise en œuvre des programmes d'études, il y a lieu de revisiter la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de l'Éducation Sociale.

Si les guides d'enseignement n'ont pas réussi à satisfaire la revalorisation de l'enseignement moral prônée par les États Généraux de l'Éducation à partir des valeurs culturelles du milieu de l'apprenant, les contes sont, par ailleurs, étudiés pour eux-mêmes sans articulation avec les préoccupations d'ordre moral contenues dans les programmes d'études. Même dans le document « mesures correctives de 2012, le conte est abordé comme une activité d'éducation artistique et conduite comme telle. Par ailleurs, les programmes d'études manquent d'adaptation et se caractérisent par plusieurs insuffisances comme déjà souligné plus haut. Si les programmes d'études étaient bien élaborés et bien exécutés, les attentes seraient réalisées. Cette nouvelle hypothèse trouve sa justification dans la complexité du concept même de curriculum. Que faut-il entendre alors par curriculum ?

Ce n'est pas seulement un document qui évoque de nouveaux objectifs et contenus d'enseignement. C'est surtout un projet très vaste et à plusieurs facettes. Dans sa forme la plus connue, il faut le voir comme un ensemble à quatre composantes. Un curriculum est comparable à un pylône que l'on poserait sur un sol, en essayant de l'enfoncer tant bien que mal, de l'imposer tant bien que mal aux acteurs, mais qui resterait vacillant et s'écroulerait à terme sous l'effet du vent, de l'habitude si on ne lui adjoint pas trois contreforts solides, nécessaires à sa stabilité :

- la formation des enseignants ;
- les manuels scolaires et matériels didactiques ;
- les modalités d'évaluation.

Dans ce sens, le concept de curriculum désigne selon Jonnaert et Ettayebi (2006a, p. 26) *« un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif »*.

La réussite à terme d'un curriculum dépend de la capacité du système à agir conjointement sur ces quatre composantes. L'autre composante qui ne transparaît pas dans cette définition universellement partagée et qui caractérise le contexte béninois est celle de la gestion du temps scolaire. C'est justement à ce propos que Garnier et Gbénou (2007a, p. 79-80) soulignent que :

> *Quelles que soient la qualification, l'expérience, la formation professionnelle, c'est en classe que les enseignants utilisent toutes ces ressources. L'absence de ces ressources représente un gros inconvénient et leur présence un avantage, mais il serait plus juste d'affirmer que leur présence constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, à un enseignement de qualité. En effet, rien ne remplace un enseignant présent et engagé. Si un enseignant est formé, dispose de conditions de travail acceptables, les résultats seront mauvais s'il s'absente souvent ou s'il ne corrige pas les devoirs.* [77]

La révision, devant découler logiquement du profil, doit être envisagée au lieu des mesures correctives[78] hâtivement apportées chaque année. Cette révision devra tirer profit des résultats contemporains de la recherche en élaboration de programmes d'études. Elle devra s'appuyer sur l'exploitation d'une banque de situations[79] de vie permettant de fournir des assises aux concepteurs des programmes d'études pour offrir des outils adaptés aux besoins de formation. Cette façon de faire répond à la préoccupation de préparation à la vie des enfants. Pour ce faire, il s'agira de mener

[77] Voir aussi l'étude sur les écoles efficaces au Bénin : Garnier, Maurice : Les écoles efficaces au Bénin. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. 2007.

[78] Les mesures correctives réalisées par la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) en 2011 ont d'ailleurs suscité la réaction d'un enseignant qui les a qualifiées d'erreurs, d'incongruités et de contrevérités scientifiques.

[79] La notion de situation désigne l'ensemble des interactions possibles d'une personne ou d'un groupe de personnes avec leur contexte ; contexte ici est à prendre dans le sens d'un cadre général spatio-temporel, social, économique, culturel et politique à un moment de leur histoire. Cette conception est plus large que celle de certains auteurs ; par exemple, pour Roegiers, « le terme situation désigne le support finalisé d'une situation-problème que l'enseignant prépare de manière à le présenter à ses élèves dans le cadre des apprentissages, en vue de leur faire résoudre.

une enquête nationale sur les situations de vie des apprenantes et des apprenants par rôle social. Par rapport à cette enquête, le concept de situation déborde du cadre strictement scolaire pour embrasser le contexte général où évoluent les personnes. Pour Medzo et Ettayebi F. (2004, p. 56-57),

> *« une situation de vie est une unité dynamique du monde vécu, structurée autour d'un thème (travail, santé, consommation, etc.) et ancrée dans un contexte qui mobilise les compétences d'une personne en vue de transformer un jeu d'événements en un résultat qui ait du sens pour elle-même et les autres ».*

Cette définition offre l'avantage de mobiliser une ingénierie curriculaire où l'entrée par les compétences et les situations est souhaitable. Elle permet de prendre en considération les activités associées à la vie quotidienne des clientèles visées par les programmes d'études. Enfin, elle favorise la qualité et la pertinence des apprentissages.

Le principe appliqué, c'est l'établissement d'une classification en familles de situations (classe de situations). Ces familles regroupent un ensemble de situations de vie de même nature susceptibles de conduire à une ou quelques compétences nécessaires à leur traitement lors des activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces conditions, les situations construites suivant l'approche participative auraient plus de chance de susciter l'adhésion du personnel au curriculum proposé. De ce fait, par la refondation du curriculum, on tiendrait nécessairement compte des valeurs culturelles et on ancrerait l'apprentissage dans la vie quotidienne béninoise.

Ces précédentes lignes visent à faire le point de la situation des programmes d'études en tant que moyens qui concourent à l'éducation sociale au niveau de l'école béninoise. Elles ont particulièrement décrit la situation qui a cours dans le pays, les différents documents mis à la disposition des enseignants (curriculum visé). L'analyse a montré que le Bénin est animé d'intentions louables visant à relever les nouveaux défis qui, d'ailleurs, concernent tous les domaines de la formation et particulièrement de l'éducation sociale (morale et civisme). La stratégie retenue pour réformer le système éducatif est prometteuse mais nécessite qu'elle soit révisée. Tout en s'inscrivant dans le prolongement des consensus internationaux, cette stratégie a su se donner une originalité et veut mettre à profit

une approche basée sur l'exploitation des valeurs du milieu de vie de l'apprenant. Mais cette déclaration d'intention est demeurée depuis plusieurs décennies très éloignée des salles de classe, puisqu'elle n'a jamais été contextualisée au niveau opérationnel. La section qui suit abordera les pratiques effectives des enseignants. Il s'agit en fait de l'analyse du curriculum implanté, c'est-à-dire la façon dont les programmes d'études en général et particulièrement d'éducation sociale (morale et civisme) sont traduits au sein de la classe et de l'école.

De l'observation des situations de classe en notre qualité de concepteur de documents pédagogiques et formateur d'enseignants et des échanges avec l'ensemble des directeurs d'écoles[80] des circonscriptions scolaires de Dangbo, Aguégués, Adjohoun et Bonou, site de notre recherche de terrain, les différents constats nous laissent penser que les enseignants rencontrent des difficultés au niveau des méthodes d'enseignement, du matériel didactique, de l'effectif des classes et des pratiques d'évaluation en éducation sociale et particulièrement en morale et civisme. Cette liste n'a pas la prétention de l'exhaustivité. Elle représente l'avis de l'observateur.

A propos des méthodes d'enseignement, aucun des documents officiels ne présente directement d'explicitation sur le « comment enseigner la morale et le civisme ?». Des recommandations méthodologiques d'ordre plus ou moins général se retrouvent dans les guides d'enseignement accompagnant les programmes d'études et confortent la perspective fonctionnelle définie dans les compétences rappelées dans les sections précédentes. Ces recommandations insistent sur les situations de la vie quotidienne, principe que renforcent les mesures correctives apportées en 2012. Elles mettent également l'accent sur la mise en situation débouchant sur l'observation d'un matériel, la présentation d'une situation réelle ou d'un scénario, la narration de faits ou la lecture d'un texte puis la synthèse où il s'agit de dégager et de retenir les règles de bonne conduite. Ces documents officiels sont devenus des modèles standards du cours idéal puisque proposés par les concepteurs des programmes d'études eux-mêmes.

[80]Rencontre des directeurs d'école convoquée par le Chef de la Circonscription Scolaire pour une séance relative à la reprise des classes le 09/10/2013

Il s'agit là d'une dérive qui semble inévitable, qui encourage un certain niveau de dogmatisme et favorise une orientation transmissive de l'enseignement. En d'autres termes, si la majorité des directeurs que nous avons rencontrés étaient capables de citer (réciter) les intitulés des diverses compétences à développer par les apprenants, très peu se faisaient une idée précise et opératoire concernant les stratégies didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre pour y parvenir. Dans ce contexte, le guide devient le document providentiel, seule véritable référence de la circonscription des programmes d'études et des modalités de leur mise en œuvre. Cette dérive dans l'usage de ce document a une très forte tendance à cantonner l'enseignant dans un rôle de simple répétiteur, d'usager, et non d'artisan, de praticien réflexif, maîtrisant toutes les étapes de la démarche didactique et de la pratique pédagogique dans sa classe. Pourtant, une réelle appropriation des contenus des programmes de la part des enseignants semble être un préalable incontournable pour une mise en œuvre efficiente de la réforme.

Or, loin de favoriser une telle approche, les formations que reçoivent les enseignants renforcent chez eux la disposition à une application décontextualisée et inconsciente des programmes d'études.

Au niveau du matériel didactique, quelques indications sur le support d'apprentissage figurent dans les documents. Non seulement le conte comme contenu du programme d'éducation artistique semble faire l'unanimité, d'ailleurs les documents d'accompagnement de ces programmes d'études sont élaborés dans ce sens, mais beaucoup d'enseignants ne le conçoivent pas comme support d'enseignement à proposer aux élèves en éducation sociale.

A propos de la question de l'effectif des classes, selon le RÉSEN (2013, p. 68), au niveau de l'enseignement primaire, *« en 2010, le Ratio Elève Maître (REM) est estimé en moyenne à 51 élèves par maître »*. Il est certain qu'encadrer dans une salle de classe contenant une cinquantaine d'élèves n'est pas un facteur susceptible de favoriser le développement de compétences et la construction de connaissances. Les analyses sectorielles du pôle de Dakar font d'ailleurs ressortir ce point comme l'un des indicateurs fortement significatif de réussite au Certificat d'Études

Primaires (C. E. P.) en fin de CM2 (Brossard, 2003). Il est à noter, dans le cas du Bénin, que ces chiffres représentent des moyennes nationales masquant des disparités parfois fortes d'un département à l'autre, d'une circonscription scolaire à l'autre, d'un groupe scolaire à l'autre, d'une classe à l'autre. Dans la circonscription scolaire de Dangbo, nous avons observé des classes dont l'effectif était inférieur à 40 élèves et d'autres où l'effectif dépassait les 80 élèves. La situation à Adjohoun, Bonou tout comme à Aguégués est identique. Sans négliger l'impact négatif de l'effectif des classes que nous reconnaissons volontiers comme invalidant pour les démarches d'enseignement/apprentissage, nous pensons que d'autres facteurs doivent nécessairement être pris en compte.

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation, si tous les programmes d'études du Bénin analysés donnent des indications générales sur l'évaluation, ces indications se limitent le plus souvent à rappeler les différents types d'évaluation et leur rôle spécifique. Aucune indication précise sur la manière d'évaluer les compétences spécifiques n'est donnée. Les enseignants éprouvent des difficultés à entrer dans les critères d'évaluation proposés au niveau de chaque domaine ou discipline de formation et particulièrement de l'éducation sociale où il s'agit surtout d'évaluer des comportements et non seulement des connaissances. Ce pôle « évaluation » mériterait sans doute davantage d'explications pratiques à l'intérieur même des programmes d'études et surtout de formation des enseignants, car sa négligence a des conséquences notables en ce qui concerne le statut octroyé à l'erreur de l'apprenant.

Il se dégage que les directeurs et les enseignants qui, pour une grande partie d'entre eux, éprouvent des difficultés d'ordre méthodologique, matériel, de gestion de classe à grand groupe (effectif pléthorique) et d'évaluation, pourraient se sentir désorientés en matière d'enseignement/apprentissage de l'éducation sociale (morale et civisme). Notre postulat de départ peut donc être confirmé : les pratiques enseignantes en matière d'apprentissage semblent poser de problèmes aux enseignants. Les réactions des directeurs aux diverses rencontres rappelées supra nous portent à constater que cet ensemble de difficultés se situe tant au niveau du curriculum visé que du curriculum implanté.

Cette révolution copernicienne[81] en pédagogie, c'est-à-dire cette pédagogie endogène voulue n'a donc pas encore eu lieu. En effet, les valeurs qui sous-tendent les programmes d'études ne reflètent pas bien les réalités béninoises : la conception même de ces programmes d'études et la pédagogie qui les sous tend. C'est bien l'objectif final de notre recherche qui, à terme, permettra, selon nous, de déterminer si et comment la structure et le contenu du curriculum peuvent être adaptés de manière à y intégrer une démarche pédagogique fondée sur l'oralité et prenant appui sur les contes. Cela devrait améliorer en bout de ligne la pertinence des apprentissages souhaités par la réforme du curriculum et, par conséquent, présager d'une bonne efficacité du système éducatif rénové.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'établir les balises définitoires de la présente recherche. Définir le conte et le rapprocher des concepts voisins, répertorier les différents genres oraux et dégager l'intérêt du conte pour l'école constituaient l'objet annoncé. La clarification de ces différents concepts était nécessaire, les distinctions opérées plus haut participent d'un besoin de théorisation du genre oral qu'est le conte. Cependant, pour nous, quelques questions subsistent : dans une société de plus en plus mondialisée, globalisée, uniformisée, le conte aura-t-il encore sa place ? Dans notre XXIème siècle tout neuf, le conteur survira-t-il à l'ordinateur ? Est-il tenu suffisamment compte des situations particulières d'énonciation et de co-énonciation, de cette « vie mouvante », surtout de la leçon à donner ou de la morale véhiculée que chaque conte est censé détenir ? Autrement dit de la puissance de variabilité et d'adaptation du conte. La suite de notre travail voudrait répondre à ces interrogations.

[81]**Nicolas Copernic,** né le 19 février 1473 (Pologne), est un chanoine, médecin et astronome polonais. Il est célèbre pour avoir développé et défendu la théorie de l'héliocentrisme selon laquelle le soleil se trouve au centre de l'Univers et la Terre tourne autour de lui — contre la croyance répandue que cette dernière était centrale et immobile. Les conséquences de cette théorie — dans le changement profond des points de vue scientifique, philosophique et religieux qu'elle imposa — sont baptisées révolution copernicienne.

L'observation des aspects de la littérature orale africaine place le conte au milieu de nombreux genres, tous basés sur la parole. Une parole qui-sans se réduire à la médiation entre le lecteur/trice et le livre a besoin d'être effectuée par un orateur (conteur, récitant, artiste) et répercutée sur un public (auditeur). Le conte, pour Görög-Karady (2001, p. 7), revêt une importance capitale dans bon nombre de communautés dans *« la pédagogie et la transmission du savoir et des valeurs collectives »*. Ce qui n'est pas sans attirer la curiosité des chercheurs car, pour Dominique Aguessy (1996, p. 7), *« les contes suscitent et traduisent des modes de représentation collectifs »*. Pour nous, le conte, faisant partie des «paroles ordinaires», est destiné à étonner et charmer, capter l'attention, enrichir le sentiment d'appartenance à un groupe, parce qu'il dit la vie simple au travers de métaphores et de représentations et selon le mot de S. Lallemand (1985, p. 8) *« à un auditoire composite-auditoire d'adultes, mais aussi auditoire d'enfants »*. C'est un des modes de communication prisée dans les sociétés de tradition orale. S'il est possible d'attribuer à la littérature écrite ses lettres de noblesse, la littérature orale n'en est pas moins digne. C'est en cela que sa pratique à l'école retient notre attention.

Notre principe de base est le suivant : le conte et d'autres genres qui lui sont semblables permettent de résoudre des questions éducatives et philosophiques grâce à une revitalisation et une revalorisation par l'école moderne. Cette préoccupation, à notre sens, ne semble pas bien perçue par les réformateurs du système éducatif béninois. Dans le cas des populations enquêtées, notre souci sera de comprendre comment par l'oralité pourront-elles ouvrir des pistes de développement lorsque le support utilisé est l'école ? Quelle méthodologie nous permettra de tirer profit des différents acteurs (populations, élèves et enseignants) ? C'est à cette question que le prochain chapitre tentera de répondre.

PARTIE II

THEORIES PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE A L'EPREUVE DES DONNEES EXPERIMENTALES : IMPLICATIONS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES

Chapitre 4ième : **METHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNEES** (THEORIQUE ET BIBLIOGRAPHIQUE).

Introduction

Toute recherche a pour ambition de faire mieux connaître le réel. A cet effet, elle tente d'adopter une démarche méthodologique destinée à rendre plus intelligible l'objet de l'investigation. Mais, qu'est-ce que la méthodologie ? Nous reprenons la définition de Tutiaux-Guillon proposée dans l'ouvrage collectif « Fabrique de la recherche en éducation » sous la direction de Groux (*2013*). Selon elle, c'*« est une façon de construire la réalité et d'interroger cette réalité. Objectiver les conditions de l'élaboration des données de recherche, les choix et leurs implicites, participent de la construction épistémologique de la recherche. » (p. 173)*

Les bases de la démarche méthodologique choisie, au regard d'une position épistémologique, font l'objet de la première partie de ce chapitre. Cette position se fonde sur une approche constructiviste, que Germain (1997, p. 2) décrit de la façon suivante : *« À l'heure actuelle, l'attitude constructiviste, sur le plan épistémologique, consiste pour le chercheur à tenter de re-construire, en quelque sorte, le sens attribué par les acteurs eux-mêmes, à leurs actions humaines et/ou sociales ».* La recherche se situe donc dans une optique qui souligne l'importance des acteurs et leurs actions. La deuxième partie décrit la recherche. La position du chercheur y est également abordée. La troisième section aborde les objectifs de recherche, des acteurs, des types de données, des indicateurs et des outils utilisés. Ces éléments sont une conséquence des choix épistémologiques et méthodologiques énoncés précédemment. Les éléments relatifs au traitement de l'information, reposent sur une approche mixte d'analyse de contenu et les mouvements d'analyse et d'organisation préliminaire des données complètent cette troisième section. La dernière partie se veut une synthèse, en arrimage avec les objectifs de recherche et les éléments théoriques, des principales considérations relatives aux choix épistémologiques et méthodologiques. Une figure illustrant les principaux aspects de la recherche est également proposée.

4.1. La position épistémologique

Comme le savoir n'est pas inné et que notre connaissance s'acquiert, la recherche vise donc à mieux connaître et comprendre la réalité qui nous entoure. Comme précédemment souligné, le courant dans lequel s'insère cette recherche cherche plus à comprendre qu'à expliquer. Les professionnels de l'éducation s'accordent en général sur le fait que l'être humain apprend selon un processus de construction du savoir. À partir de la réalité, notre recherche s'inspire de la théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale que Lasnier (2000, p. 9) décrit de la façon suivante :

> *le constructivisme met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant ou l'apprenante. Il ou elle est le premier agent de son apprentissage. L'approche constructiviste considère que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par la mise en relation avec les connaissances antérieures.*

Pour Schwandt (1994, p. 118), *« le constructivisme vient d'une croyance que la compréhension du savoir part de la construction qu'en font les acteurs sociaux à partir de leurs interprétations. Il offre au chercheur la construction des constructions »*. Pour Poupart (1981, p. 43),

> *Le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions. Ces significations que les individus donnent aux choses se développent et se construisent en cours d'action, à travers les interactions qu'ils entretiennent avec les autres et avec le monde extérieur.*

Notre préoccupation est de chercher à analyser les pratiques culturelles de la région *Ouémè*[82]à partir d'une démarche pédagogique qui leur est propre et à examiner l'effet-art du conteur dans le contexte *Ouémè*. L'objectif, pour nous, est d'élaborer et d'appliquer effectivement une pédagogie fondée sur la pratique des contes. Nous entendons par pédagogie, toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui. Pour élaborer et appliquer cette pédagogie, il sera aussi fait appel à la didactique comme réflexion sur la transmission et

[82]Le choix de cet univers de recherche (particulièrement cette région béninoise) est simplement d'ordre linguistique, l'auteur étant du milieu, donc parle aisément la langue ouémègbé. Les locuteurs des univers linguistiques ouémègbé et fon se comprennent mutuellement sur le plan des parlers

l'acquisition des différents contenus particulièrement en situation scolaire et universitaire, donc une discipline complémentaire de la pédagogie. En effet, le conte a une approche qu'il est nécessaire de connaître avant l'élaboration de toute théorie pédagogique. Cette dernière ne sera cohérente que si elle intègre les principes méthodologiques de l'approche interactive qui a toujours caractérisé le conteur et son public.

En effet, l'art du conteur pourrait fort bien constituer une pédagogie jusqu'alors méconnue ou du moins non étudiée. Il est possible, par exemple, que les contes utilisent une approche bien particulière qui pourrait être très efficace dans l'éducation formelle mais qui n'a pas encore été reconnue, en partie parce que longtemps ils ont été vus comme des éléments de folklore, mais pas nécessairement comme contenant des manières d'apprendre. Il est alors logique de s'y intéresser.

Les intellectuels nationalistes cités ci-dessous et qui se préoccupent des problèmes éducatifs de l'Afrique ont toujours mis l'accent sur une prise de conscience plus grande de la situation post-coloniale mais les tentatives et les efforts pour s'en libérer ne semblent pas aboutir à des résultats tangibles et surtout durables. Leurs écrits[83], en particulier ceux de Léopold Sédar Senghor et d'Aimé Césaire, célèbres écrivains poètes qui, bien avant 1960 ont abordé le thème de la *Négritude* en tendant de réhabiliter les valeurs culturelles négro-africaines. Franz Fanon, notamment dans *Les Damnés de la terre* et dans *Peau noire, masques blancs*, les a suivis ; le Nigérien Abdou Moumouni en 1963, dans son ouvrage, *L'éducation en Afrique*, résultat d'une réflexion approfondie à partir d'une recherche documentaire patiente, le premier travail du genre, demeure une référence fondamentale, une source importante où peuvent puiser avec profit les chercheurs africains désireux d'aller au fond de la question scolaire dans l'Afrique coloniale et post-coloniale. En

[83] Gbénou, A (2012), *Portée philosophique et éducative des contes et proverbes des Ouémènou,* Mémoire de diplôme d'études approfondies en philosophie non publié, Université d'Abomey-Calavi.

effet, en proposant dans cet ouvrage un véritable système d'enseignement, qui tienne compte à la fois des caractères traditionnels africains et des nécessités urgentes de l'essor que doivent prendre les pays d'Afrique et immédiatement applicable, l'auteur apporte ainsi à la cause de l'indépendance africaine une contribution capitale.

Par ailleurs, beaucoup de thèses : *Genèse de l'administration coloniale au Dahomey de 1894 à 1920* (Garcia, 1968), *Les problèmes psychopédagogiques de l'enseignement du français au Dahomey* (Houssou, 1970), les *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey* (Nèkpo, 1976) et « *Analyse de questions éducatives éléments et situations de comparaison chez les Romains de l'antiquité et les Fons du Bénin », (*Hounsounon-Tolin, 2009) ont été consacrées aux questions éducatives au Dahomey, aujourd'hui Bénin. L'ensemble de ces contributions, toutes valables dans leurs directions respectives pose des problèmes de culture, d'enseignement et de façon plus large d'éducation sous des perspectives variées, de l'historien au spécialiste en sciences de l'éducation en passant par le spécialiste de la pédagogie appliquée et celui de la sociologie de l'éducation et de la culture.

Les résultats incertains obtenus s'expliquent par le manque de moyens mais surtout de prise de conscience sérieuse du problème car des aspects importants comme la construction des programmes d'études fonctionnels, la conception de ce qu'est un apprenant par exemple sont omis. À ce propos, certains auteurs Mager (1962) cité par D'Hainaut (1977/1983, p. 26), mentionnent que *« Si l'on ne sait pas où l'on va, on risque de se retrouver ailleurs »*. L'éducation de la jeunesse est une entreprise trop fondamentale pour qu'on l'aborde sans orientation de l'action pédagogique et sans suivi-évaluation de ses effets. À propos des orientations de l'éducation, le même auteur, D'Hainaut met l'accent sur *« l'horizon que vise l'éducateur ou en termes plus précis, le choix entre le passé, le présent et le futur en ce qui concerne la personne qu'on éduque et la société qu'on veut construire. » (p. 51)*

Il ajoute, comme pour illustrer que :

> *Certains pays africains essaient de bâtir une éducation affective et esthétique basée sur la tradition et les valeurs de leur héritage culturel en même temps qu'ils s'efforcent de promouvoir une éducation cognitive axée sur le développement, c'est-à-dire orientée vers un futur spécifié par un modèle économique (capitaliste ou socialiste selon l'orientation politique du pays).* (p. 51-52).

Il faut reconnaître que le recours à cette culture africaine si souvent proclamé n'intervient que faiblement dans l'action éducative, même dans les systèmes rénovés, et la culture africaine reste encore à valoriser dans certaines couches des classes dirigeantes. L'enracinement, il va sans dire, n'exclut pas l'ouverture sur les autres cultures ni l'appréciation des valeurs culturelles qui tendent vers l'universalité. Mais la frontière entre ces valeurs culturelles n'est pas toujours facile à démêler. En effet, les données recherchées s'inscrivent dans une réalité sociale difficilement quantifiable. Pour notre part, nous devons chercher à comprendre, en contexte, le phénomène de narration de contes et de ses retombées sur le public auditeur et par conséquent sur les compétences des élèves. Dans un tel paradigme de recherche du sens, le but le plus important n'est pas d'évaluer dans le sens de mettre à l'épreuve mais plutôt de comprendre et d'améliorer. C'est pourquoi la recherche repose sur des fondements constructivistes avec pour base un travail interprétatif où le savoir se construit à partir des acteurs engagés dans une démarche de narration de contes.

Observer les pratiques, repérer l'art du « bon conteur », le décrire pour mieux en élaborer les principes pour en généraliser la mise en œuvre, telle est la procédure qui, *a priori*, semble la mieux à même de conduire à une amélioration de l'art du conteur. Etant donné la complexité de cet art et les menaces qui pèsent sur ces pratiques traditionnelles d'éducation, il n'existe ni de moyens d'identification ou de définition de l'art du bon conteur, assurément à cause du caractère singulier de tout art ni de travaux sur les améliorations qu'on peut en attendre. Et il est nécessaire de préciser ce qui peut être entendu par art de « bon conteur. »

En première approche, l'efficacité en matière de progression de l'auditoire à travers ses réactions (participation) semble être le critère à privilégier. Or, il est admis que dans sa diversité, l'usage de ces moyens d'éducation ne relève pas uniquement des effets de l'art du « bon conteur ». Il a été surtout question entre autres de l'environnement, du poids de la culture… Pour autant, sans être exclusive, l'importance de l'effet-« bon conteur » s'impose.

Mais à quoi cet effet -« bon conteur » tient-il ? De l'art de dire les contes et les proverbes à l'adoption de la bonne méthode en passant par la personnalité du conteur ou par son charisme, les réponses peuvent être nombreuses. Le « bon conteur », en effet, a des comportements qui apportent du plaisir à l'auditoire même si le conte lui est familier. C'est ce que semble exprimer Vaïs (1998, p. 9) lorsqu'il mentionne que :

> *Le conte s'articule autour de certains motifs fixes qui en seraient le squelette, et dont la chair diffère aussi bien d'un conteur à un autre que d'un soir à l'autre, en fonction du public et de l'occasion qui réunit les spectateurs.*

En effet, avec la chaleur de la narration, tout prend du relief, de la couleur, de la saveur, et suscite curiosité et admiration. Tout y est sensible et sensibilisant, mouvant et émouvant, dans une atmosphère de solennité. Il a en définitive une pratique dynamique qui lui imprime une certaine émotion qui le met hors de lui-même.

Comme indiqué précédemment, la même méthode ou procédure de diction peut ne pas toujours avoir les mêmes résultats, ce qui revient à dire que la façon de la mettre en œuvre est au moins aussi importante que la méthode de dire elle-même. L'effet-conteur ne saurait donc être réduit à un effet-méthode.

Si les comportements et les acquis antérieurs personnels du conteur ne sont pas à ignorer, ils n'épuisent pas l'explication ; les interventions du même conteur ne relèvent pas de modalités toujours stables et n'ont pas toujours le même succès. Puisqu'il y a interaction, nécessairement l'auditoire joue un rôle crucial. Ce qui est amusant pour un groupe ne le sera pas nécessairement pour un autre.

L'identification de ce qui produit l'effet-conteur et bien sûr, plus particulièrement un effet-conteur stimulant, favorable, conduit alors à s'intéresser de façon détaillée à la manière dont le conteur procède auprès de ses auditeurs. Son intervention consiste à les motiver à l'écoute ou à une participation active. Il ne s'agira donc pas de se contenter de savoir à quelle méthode ce conteur a l'habitude de faire référence ou de repérer ses comportements personnels réputés stables.

C'est une conception dynamique de la pratique de ce conteur, c'est-à-dire une approche interactive, en d'autres termes une coopération entre lui et son public qu'il faut privilégier et abandonner une conception applicationniste du bon art introuvable. Comment procède-t-il pour maintenir l'auditeur dans une tension soutenue ? Dans la perspective de cette recherche, ce sont davantage les ressorts dont relèvent les dynamiques à l'œuvre en situation de diction de conte qu'il importe de mieux connaître. Cette connaissance permettra de mieux expliquer et comprendre comment, par quels processus, quelle pédagogie le conteur fonctionne, progresse vers son objectif, procède à des adaptations, des ajustements, des improvisations exerçant ses façons d'agir et sa sagacité de conteur au profit de la progression et surtout de la motivation de ses auditeurs. Pour Jones (2000, p. 15), *« nous devons tenir compte des motivations des individus pour interpréter et expliquer leurs actes. Mais cela ne suffit pas ! »*

Cette compréhension du fonctionnement et des processus de réussite de la pratique n'empêche pas de prendre en considération la nécessaire amélioration des pratiques. Par cette notion d'amélioration, on pense d'abord à l'utilisation du conte comme contenus d'enseignement autant que l'histoire ou la géographie, c'est-à-dire des éléments de culture comme les valeurs de paix, de tolérance, d'amitié et de solidarité…ensuite comme des compétences à faire acquérir (analyser/concevoir un conte) et enfin en termes à la fois didactiques (technique pédagogique…) et en termes d'intégration (support. . .).

Contrairement à l'approche positiviste, il ne s'agira pas de partir de l'idée selon laquelle la pratique du conteur se réduirait à une pure et simple efficacité auprès des auditeurs. Le positivisme selon Russ (1991), est la *« doctrine philosophique*

*d'Auguste Comte selon laquelle ne serait féconde que la méthode des sciences positives attachées à la recherche des lois […] posant que seule la connaissance des faits est féconde et admettant uniquement une certitude de type expérimental. » (p. 219)*Cette approche dégage des conclusions à partir de l'expérience, des effets à partir des causes. Ses caractéristiques sont la validité et la fidélité. Pour nous, il s'agira d'adopter une approche de la recherche de sens, de l'action contextualisée, c'est-à-dire en somme la mise en œuvre de l'approche constructiviste. Comme caractéristiques de cette approche, nous retenons principalement la recherche de la crédibilité et de la transférabilité. Il importe que le conteur puisse aussi assumer cet art complexe (par exemple pour les conteurs débutants, assurer une « survie ») et se sentir un expert « capable », en progression.

Ainsi, la thèse établit au mieux qu'en donnant l'occasion à un futur conteur de s'entraîner afin de l'amener à travailler son propre rapport à ces valeurs et à analyser sa pratique à l'aide des principes pédagogiques construits par la recherche, on contribue au développement de son art oratoire et à une pratique réflexive plus autonome. En somme, le conte peut être analysé, ainsi que sa présentation, de la même manière que toute autre présentation à but pédagogique. Il est évidemment possible que l'analyse pédagogique des contes pourrait révéler des aspects inattendus, peut-être à cause d'une résonance culturelle spéciale.

Dans cette recherche, les processus seront pris en compte dans une perspective épistémologique socio-constructiviste et interactionniste qui se refuse de considérer séparément conteur et auditeur et qui prend en considération la dynamique de la situation en jeu dans la mise en œuvre de ces moyens d'éducation et du contexte. Certains auteurs (Cronbach, 1957 ; Bowers, 1973 ; Wheeler, 1988, cités par Jones, (2000, p. 15) rappellent qu' :

> *Il nous faut encore considérer l'arrière-plan social, le contexte culturel où ces êtres vivent. La plupart des comportements humains peuvent ainsi s'analyser dans trois perspectives : en fonction de l'individu envisagé, en fonction de la situation où cet individu se trouve, en fonction du contexte culturel.*

Ce qui veut dire que rares sont les situations qui influencent de la même façon tous les individus qui y font face. La visée la plus importante recherchée ne consiste donc pas à évaluer une situation dans le sens de la mettre à l'épreuve mais plutôt à l'améliorer.

L'observation est indispensable, non pas parce qu'elle est la seule procédure valable à côté d'autres façons de recueillir des informations pour expliquer et comprendre les pratiques, mais parce qu'elle apporte des éléments constatés (certes toujours interprétables) et pas seulement déclarés, qui appartiennent au déroulement des interventions du conteur en situation de diction-écoute.

Si le choix fondateur de cette recherche est de privilégier l'observation des pratiques « effectives » « ordinaires » dans leur contexte, ce n'est certainement pas avec la croyance que les faits se livrent d'eux-mêmes et sont toujours directement accessibles ou avec la prétention d'atteindre une exhaustivité porteuse de connaissance totale. L'observation est conçue ici comme un moyen privilégié dans une visée descriptive de recueil de traces de pratiques, mais aussi dans une visée explicative attentive aux processus. L'une et l'autre ne peuvent se dispenser du choix de références théoriques explicites tant pour la délimitation et la qualification des faits observés que pour leur interprétation, leur explication et leur compréhension sur la base de processus inférés. Il est utile de souligner qu'il faut tout d'abord faire attention, et cette exigence primordiale ne sera jamais assez soulignée. En effet, l'observation est exposée à d'innombrables erreurs. Des auteurs comme Jones (2000, p. 24-25) insistent sur certaines pouvant sérieusement entraver une observation correcte :

> *Dans certaines conditions, nous voyons et nous nous rappelons ce que nous nous attendions à voir. […] Un fait n'offre qu'une seule face quand nous sommes seulement prêts à voir s'il répond à nos attentes et comment il y répond.*

Une recherche ne peut effectivement démarrer que si son auteur s'y intéresse profondément, témoigne suffisamment de curiosité et observe la réalité. Jones (2000, p. 27) va plus loin :

> *Ces premiers jalons ne suffisent cependant pas. Dans notre vie quotidienne, nous apprenons déjà beaucoup de choses en observant mais le plus souvent nos observations sont fortuites, biaisées, affectées par notre personnalité, par ce que nous avons été et sommes encore. Un travail scientifique tente de dépasser ce niveau ordinaire en se préoccupant notamment de la qualité des investigations réalisées.*

L'observation des pratiques réelles en contexte, et en particulier l'observation des interactions au cœur du processus de diction-écoute, permet aussi de repérer la multiplicité des savoirs du conteur utilisés (théoriques, expérientiels) ainsi que les valeurs et les enjeux à l'œuvre dans ces pratiques. Mais la recherche complètera aussi cet outil par des entretiens en amont et en aval pour avoir le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. Nous croiserons cette approche avec l'auto-confrontation croisée de Clot, Y. (2005, p. 37-52) dans le but d'assurer une robustesse et une stabilité aux découvertes. Clot et Faïta (2000, p. 26) définissent la situation d'auto-confrontation comme « *celle où les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes* ». Il serait également possible selon les écrits de Ria, de Leblanc, de Serres & Durand (2005), de Durand, Hauw, Leblanc, Saury & Sève (2005), de Bardin (1977/1980), de Faïta (2001) et de Jean & Ètienne (2010) d'analyser des textes et des enregistrements de contes en audio et vidéo afin de discerner certains thèmes latents qui ne sont pas immédiatement évidents mais aussi afin de cerner l'activité du ou des conteur(s) ainsi que celle des auditeurs/élèves dans une perspective d'amélioration de l'action.

La présente recherche s'inspire principalement de l'approche axée sur l'écoute et l'interaction avec les acteurs. Elle est directement orientée sur les activités visées et en réponse aux acteurs impliqués plutôt que sur le succès ou l'échec des programmes actuels de formation.

4.2. La recherche

Il s'agit, rappelons-le, de **renforcer l'éducation morale et civique dans nos écoles modernes à partir d'une mise au jour d'une pédagogie et d'une didactique du conte**. Cela implique à un examen des textes des contes afin de déterminer s'ils peuvent être utilisés à des fins pédagogiques, non seulement en ce qui concerne leur contenu, mais aussi leur méthode, leur approche.

En effet, au cours des siècles, entre le Sahara et le Cap de Bonne- Espérance, des Socrate, aujourd'hui oubliés ont sûrement disserté sur le sens de la vie, sur le bien et le mal, sur la place de l'homme dans la nature. Cette dissertation, aussi bien grecque qu'africaine véhicule des enseignements et des pratiques sur le mode oral, favorisant par ce fait l'oubli, ce qui confirme un dicton populaire selon lequel *« verba volant, scripta manent* : *les paroles s'envolent, les écrits restent »*. Hounsounon-Tolin (2011) dans le même sens précise mieux le pouvoir du verbe :

> *À propos de l'antiquité, chacun sait tout ce que les sophistes ont pu faire avec la parole. Aujourd'hui, quelques chercheurs ''accusent'' joliment Socrate d'être le véritable magicien de la parole. On sait qu'il*(Socrate) souligné par Gbénou *n'a pourtant rien écrit et ne se livrait qu'à un enseignement oral. (p. 25-26)*

Comme l'Athénien, les Africains ont réfléchi à voix haute sur la place du marché, devant une foule mi-conquise, mi-sceptique. Ils ont affronté des contradicteurs à l'ombre de grands arbres. Peut-être aussi comme le philosophe grec, ont-ils payé de leur vie les idées qu'ils défendaient face aux puissants de leur temps. Faute de Platon africains, leur enseignement n'est pas couché dans les pages de nos livres.

Pour autant, il n'est peut-être pas perdu. Il faut sans doute en chercher les traces dans les contes et les proverbes que les générations se sont transmis au cours des âges, des histoires accessibles au commun des mortels, toujours empreintes d'une morale et d'une philosophie, des histoires créées par des hommes et enrichies par d'autres hommes au fil des siècles. C'est cet art du conteur que le présent travail s'est fixé comme objectif de réveiller aux fins d'exploitations pédagogiques et didactiques dans nos écoles modernes. La gestion de cette étape de mobilisation et de convocation du cadre théorique, délicate sera l'objet de la session suivante.

L'analyse documentaire a été réalisée en amont de la collecte de données de terrain, dès le démarrage de la recherche. Il convient de signaler qu'elle s'est même poursuivie tout au long de la recherche. Considérée comme une méthode de collecte de données, elle aide à une meilleure compréhension des phénomènes sociaux.

Comme déjà mentionné au niveau du chapitre 2 relatif à l'état de la question, un chercheur ne peut pas prétendre faire fi des travaux précédents. C'est dans ce même sens que Maubant (2013a, p. 17) souligne qu'il (le chercheur) ajouté par Gbénou *« est un passeur dans la mesure où il interprétera les savoirs révélés et produits par d'autres. […] »* Pour Jones (2000c, p. 103-104),

> *Parmi les sources de données les plus riches concernant les processus sociaux, psychologiques et comportementaux, de nombreux matériaux enregistrés et écrits sont produits tous les jours […] Des données existantes peuvent évidemment contribuer à la solution de problèmes pratiques.*

L'analyse documentaire permet d'en savoir plus sur l'évolution des individus et des groupes. Van der Maren (1996d) identifie cinq types de matériaux d'archives : *« les matériaux oraux, les matériaux officiels, les écrits non publiés, les reliques et les écrits indirects. » (p. 303)*

Pour la présente recherche, nous avons limité notre analyse à différents documents (voir **bibliographie** élaborée en ordre alphabétique intégral à cet effet), qu'ils se présentent sous format papier ou sous format électronique, aux documents officiels des programmes d'études de la maternelle et du primaire et aux contes du milieu enregistrés ou transcrits …La consultation de ces différents textes qui vise à établir de liens avec les objectifs de la recherche et du contexte de cette même recherche s'est déroulée suivant quelques principes que nous ne détaillons pas ici. Rappelons que pour toutes fins utiles que nous avons sérié les ouvrages scientifiques considérés comme « référents » des ouvrages d'interfaces, c'est-à-dire des ouvrages se situant entre le champ de la recherche et le champ des pratiques professionnelles. Ce souci témoigne selon Maubant (2013 b, p. 19) « *de la nécessité de considérer avec précision et circonspection la nature de l'information recherchée dans cette étape de recension des écrits* ». Il s'agit en fait de délimiter notre champ ou domaine de recherche. Cette recension des écrits scientifiques est une information de première main qui se veut pour Caplow (1970a, p. 188) *« Le principe le plus important de l'analyse documentaire, c'est de préférer des sources de première main, chaque fois qu'elles sont disponibles*».

De plus, l'analyse documentaire fournira des informations permettant de tracer un premier profil de la situation et de nourrir le questionnement pour les collectes de données subséquentes. Nous nous sommes appuyé sur l'optique pédagogique telle qu'elle est brièvement exposée dans la méthodologie ; mais nous n'avons pas hésité à prendre quelque distance vis-à-vis d'elle lorsque nous l'avons jugée nécessaire en fonction de nos travaux. Dans tous les cas, la réflexion théorique dialectique, dans le cadre de l'interprétation des faits fondés sur des documents sonores, a demeuré - pour ainsi dire - la pièce maîtresse de la méthode suivie. Il s'agit pour nous de comprendre et non d'expliquer.

4.2.1. Une recherche interprétative

Rappelons également que le courant dans lequel s'insère cette recherche cherche plus à comprendre le sens et la portée des gestes posés par les acteurs qu'à les expliquer. Le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions. L'importance de ce courant est bien sentie et corroborée par plusieurs auteurs, notamment par Mucchielli (1996, p. 29) qui, dans le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales parle *« de la volonté de produire des connaissances spécifiques aux sciences humaines et sociales à travers une attention particulière portée aux acteurs et aux significations »*. Il s'agit d'une approche qui repose principalement sur le principe de l'induction, de l'observation du particulier pour en venir à une généralisation, en somme une « *généralisation empirique* ». On parle plus ici de transférabilité que de généralisation proprement dite. Avec une telle démarche inductive, le chercheur doit attendre à la fin de la recherche pour saisir toute la portée de ses données.

Le choix de paradigme est appuyé par Van der Maren (1996a, p. 35) qui, toujours sur le plan épistémologique, mentionne :

> *Si donc il y a recherche en éducation, elle ne peut se modeler selon l'image de la science positive. La recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative : elle tentera de dégager des similitudes de structures en tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions.*

Compte tenu de la nature même du thème, de la problématique définie, de la masse d'informations à mobiliser et de la nature de ces informations, nous préférons parler, comme le montre l'ensemble de notre travail, d'analyse interprétative de faits (discours) et comportements. L'interprétation, selon Étienne citant Barbier (1996) in Groux (2013, p. 50), « *est l'art de s'avancer et de proposer ce nouveau savoir, qui peut être théorique, d'action ou mixte»*. Une attention particulière sera accordée aux détails, aux faits particuliers. La compréhension et l'interprétation de la réalité seront tirées des acteurs selon les perspectives et les significations qu'ils nous donnent. Cette position, qui se fonde sur une approche constructiviste dans l'optique où l'on se centre sur les acteurs et leurs actions, se veut en cohérence avec les questions et objectifs posés ainsi qu'avec l'énonciation des fondements théoriques.

4.2.2. L'engagement du chercheur

La présente recherche intervient après plusieurs années de pratique professionnelle dans le secteur éducatif. Natif du milieu *Ouémè* ciblé par la recherche, l'accès à l'intimité de la communauté et la récolte de données fiables ne poseront pas de problème. Nous croyons à l'importance de l'éducation sociale et nous souhaitons offrir une formation de qualité. Le désir d'améliorer la pratique professionnelle des enseignants se veut, dans une certaine mesure, lié à un enjeu ontogénique.

Cette situation fait que nous ne sommes pas en position de neutralité. Pour nous, notre origine professionnelle n'est pas un frein à la rigueur scientifique et au travail de qualité. Dans une recherche où l'activité humaine est en cause, l'utilisation d'une approche constructiviste permettant la créativité et l'interprétation est une source de succès. En effet, l'objectivité et la recherche de vérité en toute occasion doivent être la préoccupation première de tout chercheur. La valeur des résultats pour orienter l'action et ajuster les pratiques demeure l'élément le plus important. Dans la présente recherche, nous pouvons donc parler d'une position où l'interaction est réelle entre le chercheur et le monde. L'un ou l'autre ne s'érige pas en « autorité excluante ». Ils sont en interdépendance. Pour nous permettre d'aboutir à des résultats valides, plusieurs approches seront utilisées.

4.3. Les paramètres méthodologiques

L'examen d'un certain nombre d'études utilisant une méthodologie qualitative démontre que les mêmes instruments reviennent fréquemment. Ce choix d'instrument est en lien direct avec la valeur des informations recherchées, en l'occurrence pour cette recherche, de nature plus qualitative, selon les objectifs poursuivis. Ainsi, les écrits d'Anadón (1998), de Bardin (1977/1980), de Beaud (1997), de Beaud & Weber (1998), de Blais (1997), de Blanchet (1985), de Caplow (1970), de Clot (2005) et de (Jones, 2000) nous ramènent donc, pour les fins de la présente recherche, aux méthodes de l'entrevue semi-dirigée, du groupe de discussion (« *focus group* »), de l'observation participante, de l'analyse documentaire et du sondage. Toutefois, malgré l'éventail de ces méthodes, il n'est pas possible d'éviter la déformation des propos des acteurs car tous ne parleront pas français. La traduction de la langue *Ouémègbé* en français par nous-mêmes, locuteur de cette langue ne sera pas sans difficulté. En effet, il y a des mots de la langue *Ouémègbé* que nous ne saurions traduire aisément en français.

4.3.1. Une recherche axée sur les acteurs

- **Les conteurs attitrés (narrateurs)**

Ils sont des hommes et des femmes du milieu *Ouémè* qui détiennent ce savoir ancestral véhiculé au moyen des contes (le sens de la vie, le bien et le mal, la place de l'homme dans la nature. . .). Ils possèdent de nombreuses qualités : l'intelligence, la mémoire, la culture, l'imagination, l'humour, la diction, l'art de la parole…et bien entendu, être bon orateur et bon comédien ! Pour se produire, ils ont recours à des stratégies de communication stimulantes faites d'échanges, de réactions, de rires, d'acquiescements, de questions et d'invitation. La collecte des données auprès de ce groupe s'est faite d'abord par une collecte de contes pour constituer notre corpus et servir en même temps de base d'analyse du récit du conte (ambiance, motivation de l'attention) et de la compilation de l'évaluation de leurs activités avec l'autorisation de ces derniers, bien sûr. Il s'est également agi de prélever auprès d'eux quelques éléments constitutifs de leur art consistant à charmer et à plaire au public, bref les principes de leur andragogie.

- **Le public (auditeur)**

Il est constitué de personnes (femmes, hommes et enfants) ayant l'habitude de participer à des séances de narration de contes ou démarche de formation en quelque sorte. L'observation participante et l'entrevue semi-dirigée sont utilisées pour recueillir des informations auprès de celles-ci. L'observation participante prend la forme d'une participation du chercheur à une séance de narration de conte qui vise une observation directe des conditions et du contexte de narration. Elle se veut un moyen de cibler les axes de recherche sur l'identification de la/ou des compétence(s) conférée(s) et sur les conditions de la séance de narration.

- **La sélection du public auditeur**

Il convient d'abord d'identifier un groupe d'acteurs auditeurs des séances de contes dans la région *Ouémè*. Lors de la collecte de données, les membres de ce groupe sont choisis de manière à ce qu'ils n'aient pas suivi les mêmes séances de narration avec les mêmes conteurs (conteurs parfois différents). Le choix s'est arrêté sur les acteurs qu'il a été plus facile (distance géographique) de rejoindre. Le fait de ne pas retenir deux groupes se justifie également par l'objectif d'une analyse en profondeur. Le choix des membres à l'intérieur du groupe identifié s'est fait selon une représentativité théorique d'après un échantillon typique dans la mesure où pour Beaud (1997, p. 199), *« ce qui intéresse le chercheur, ce ne sont pas les variations mêmes à l'intérieur de la population, mais plutôt quelques particularités de celles-ci. ».* Au niveau des particularités des membres sélectionnés, nous avons veillé a rencontrer des membres provenant de toutes les catégories socio professionnelles à savoir des enseignants et des directeurs d'écoles de la maternelle et du primaire publics comme privés, des villageois, des enfants,… Cette forme d'échantillon a permis une meilleure représentativité de l'ensemble du public auditeur.

Pour l'entrevue semi-dirigée, l'échantillonnage a été théorique et donc constitué d'un nombre optimal qu'il est possible d'élargir, selon le jugement du chercheur, en fonction du niveau de saturation des données recueillies. Le nombre de personnes se justifie par les considérations méthodologiques liées à l'outil utilisé. Ces considérations sont décrites, pour chacun des outils, dans les pages suivantes. Cependant, un sondage a permis de rejoindre d'autres publics auditeurs plus larges.

- **Les enseignants**

Ils sont les principaux acteurs engagés dans l'animation du processus de formation des apprenants. Leur réaction n'était pourtant pas indispensable car nous-mêmes (''sujet''), nous avons pu produire les informations nécessaires. Cependant, nous avons estimé qu'une interaction avec leurs modes d'enseignement ne serait pas inutile. En plus de la collecte des données auprès d'eux à partir de l'analyse des instruments de travail et précisément des plans de cours (situations d'apprentissage) et de la compilation de l'évaluation de quelques séquences de classe vécues en éducation morale et civique, nous avons également recueilli auprès d'eux une banque d'informations avec d'autres instruments de collecte de données .

Nous nous sommes en outre appuyé sur eux pour expérimenter notre préoccupation à savoir l'utilisation possible de la didactique des contes en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage en morale et en éducation civique. Ils sont retenus dans l'échantillon sur la base des principes suivants : savoir parler la langue *Ouémègbé* et être titulaire de l'une des classes du cours moyen (CM). Un groupe d'enseignants a servi de témoin et l'autre a reçu une petite formation avant de démarrer les cours de morale et d'éducation civique.

S'agissant de leur choix, un échantillon de cent-soixante-cinq enseignants de CM1/CM2 a été retenu sur trois cent neuf (309) (environ 53,39%) des enseignants ont été retenus en tenant compte de la taille minimale admise sur le plan de la statistique (à défaut d'une table d'estimation, il est recommandé d'avoir un échantillon dont la taille représente au moins 10% de la population mère ou comprenne au moins 30 unités). Ces cent-soixante-cinq enseignants titulaires de CM1 et CM2 de l'ensemble des écoles publiques comme privées des quatre circonscriptions scolaires de Dangbo, Adjohoun, Bonou et des Aguégués sont répartis en deux groupes de 110 enseignants cibles ou classes et 55 enseignants témoins ou classes, les règles d'échantillonnage sont donc largement respectées.

La formation des enseignants cibles s'est appuyée sur un module de formation que nous avons élaboré à cet effet et administré avant la reprise effective des cours (voir **annexe 11**). C'est le chercheur-qui, mentionnons-le, n'est pas spécialiste de l'utilisation des contes en situation d'enseignement/apprentissage-qui a assuré la formation. Il convient de signaler qu'il est spécialiste en formation des enseignants. En termes de contenus de formation des élèves, les apprentissages ont porté sur le même programme d'études en vigueur dans toutes les classes, pour les deux groupes définis.

Pour garantir que le niveau de base dans les groupes soit équivalent, un pré-test accompagné d'un guide d'administration et d'une grille d'appréciation a été administré dès la rentrée des classes d'octobre 2013 aux élèves de l'ensemble des cent-soixante-cinq (165) classes (CM1/CM2) des quatre Circonscriptions scolaires cités précédemment, avant le démarrage de l'expérimentation (voir respectivement **annexes 12, 13, (annexe 14, tableau 35) et (15, tableau 36**). Ce test, « évaluation diagnostique » a porté sur les savoirs et les savoir-faire qui ont fait l'objet des apprentissages et d'évaluation de passage en classe supérieure l'année scolaire 2012-2013. Pour les élèves du CM2, il a porté sur des acquis du CM1 et pour le CM1, ceux du CE2. La fiche du résultat de ce pré-test a permis de faire le point des acquis de ces apprenants à cette reprise des cours. Outre cette mesure du pré-test, une autre-, celle de post-test, également accompagnée d'un guide d'administration et d'une grille d'appréciation a été menée (voir respectivement **annexes 16, 17, (annexe 18, tableau 37) et (annexe 19, tableau 38**), après le deuxième trimestre. La fiche de résultat de ce post-test vise à apprécier dans quelle mesure il y a stabilisation dans le temps des acquis des élèves constituant ces deux groupes.

Dès le début de notre travail de recherche, nous nous sommes assurés de l'aval institutionnel par l'obtention d'une lettre de mission de la part du Ministre des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP)[84]. En plus de notre passé professionnel (Inspecteur de l'enseignement, nous avons exercé dans le système

84 Voir Annexe N°15

pendant plusieurs années), cette lettre de mission du Ministère a joué le rôle de « S*ésame* » qui nous a grandement facilité l'entrée en matière et assuré un soutien inconditionnel de la part des autorités éducatives et politiques locales.

Au-delà de cette dimension purement administrative et pratique, cette démarche nous est apparue comme un préalable humain et éthique incontournable. Celle-ci nous a assuré le concours de l'ensemble des enseignants constituant notre échantillon soit cent-soixante-cinq enseignants. Entre deux (02) et trois (03) contacts téléphoniques, toujours très cordiaux et détendus, ont été établis avec chacun de ces enseignants expérimentateurs. Cette stratégie nous a permis de nous rapprocher davantage de ces enseignants qui ne nous perçoivent plus comme étranger ou comme inspecteur de l'enseignement ou *« contrôleur* » mais comme un véritable accompagnateur. L'adhésion des enseignants est ainsi acquise.

Après identification des écoles de façon aléatoire et des enseignants composant notre échantillon sur la base d'un choix raisonné (savoir parler la langue *ouémègbé* et être titulaire de l'une des classes du cours moyen), un travail de localisation a été entrepris auprès des quatre chefs de Circonscriptions scolaires (CCS) du site de recherche. Aucune donnée n'étant informatisée, ces recherches ont été relativement longues. En particulier, le problème fondamental qui s'était posé à nous était celui de l'organisation des travaux de recherche en grande partie avec des enseignants de ces circonscriptions de Dangbo, Adjohoun, Bonou et Aguégués pouvant parler ou comprendre la langue *Ouémègbé* et être également titulaires d'une des classes de CM1 ou CM2. Les données obtenues dans ces Circonscriptions scolaires nous ont amené à reconsidérer la composition de notre échantillon à plusieurs reprises : soit que l'enseignant sélectionné ne comprenait pas bien ou ne parlait pas la langue *Ouémègbé,* soit qu'il garde un cours élémentaire ou préparatoire par exemple, ce qui est hors des critères fixés au départ de la présente recherche.

- **Les élèves**

Ils sont les bénéficiaires de toutes les actions de formation développées par l'école. Ils sont choisis dans des cours moyens (CM) gardés par les enseignants ci-dessus

ciblés. Ce choix se justifie par le fait qu'après cinq ou six années d'études au primaire, cette catégorie d'apprenants serait à même de donner la preuve du développement de la/ou des compétence(s) sociales, c'est-à-dire des compétences en éducation relative à la morale et au civisme. Le choix s'est arrêté sur deux groupes d'apprenants qu'il est facile (distance géographique) de rejoindre.

Le choix des apprenants à l'intérieur des groupes identifiés a respecté les mêmes principes retenus au niveau du public auditeur. En ce qui concerne des particularités des membres sélectionnés, nous avons rencontré des membres provenant aussi bien de zone rurale que semi-urbaine ainsi que des garçons et des filles. Cette forme d'échantillon a permis une meilleure représentativité de l'ensemble de la population des élèves des quatre circonscriptions scolaires. Un échantillon de 165 classes de CM1 et CM2 des écoles des quatre communes de Dangbo, Adjohoun, Bonou et des Aguégués retenu vise à analyser l'impact de chaque utilisation des contes, en termes d'efficacité et d'équité, mesurées sur les résultats scolaires des élèves. Ces cent-soixante-cinq (165) classes (environ 6000 élèves), sont représentatives du réseau public comme du réseau privé. Elles sont réparties en deux groupes comme précédemment indiqués, selon qu'elles ont développé la mise en œuvre des situations d'apprentissage de morale et d'éducation civique selon le schéma en vigueur et/ou l'utilisation de contes, selon le tableau suivant.

Tableau n° 4 : Dispositif expérimental

		Mise en œuvre des situations d'apprentissage de morale et d'éducation civique suivant l'approche en vigueur	
		NON	**OUI**
Mise en œuvre des situations d'apprentissage d'ES à partir des contes	**NON**	Sous Groupe 1 : 30 **classes** (groupe témoin)	Sous Groupe 2 : 60 **classes**
	OUI	Sous Groupe 3 : 2**5classes**	Sous Groupe 4 : 50**classes**

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Avant le lancement de la recherche, rappelons qu'aucune classe n'utilisait les contes pour enseigner l'éducation sociale. Le chercheur quant à lui n'était pas un spécialiste de l'utilisation des contes dans l'enseignement.

Nous sommes donc dans des conditions relativement neutres quant au passé du chercheur (qui est aussi le formateur des enseignants) et quant au passé des classes expérimentales.

Pour le groupe de discussion et l'entrevue semi-dirigée, l'échantillon est théorique et donc est constitué d'un nombre optimal qu'il a été possible d'élargir, selon le jugement du chercheur, en fonction du niveau de saturation des données recueillies. Enfin, il y a le questionnaire transmis à un éventail plus large d'élèves. Ce dernier est construit à partir des données recueillies préalablement et a servi à confirmer éventuellement une portée plus large à la présente recherche.

4.3.2. Les instruments d'investigation

Pour conduire la collecte des informations, un ensemble d'outils a été élaboré pour être administrés aux conteurs, auditeurs, enseignants et aux élèves.

Dans ce cadre, nous avons d'abord utilisé l'**entrevue** (voir **annexes 20 et 21**). Les deux guides élaborés à cet effet visent la collecte des informations auprès des conteurs et des auditeurs qui sont des hommes, des femmes et des enfants y compris des enseignants. Dans le domaine de l'éducation, il y a des situations très complexes où les variables ne sont pas bien identifiées et les théories pour expliquer la nature des relations ne sont pas assez développées. Alors, il faut examiner, en terme ''vulgaire'' défricher les contes ainsi que leur contexte d'utilisation pour identifier et analyser **les contenus culturels et leur fonction éducative**, c'est-à-dire des objectifs d'apprentissage qui s'y trouveraient, les analyser et les construire et enfin bâtir des techniques didactiques et d'intégration. L'entrevue est l'une des méthodes les plus utilisées en recherche qualitative car elle est souple et permet d'aller chercher des données pertinentes à partir des thèmes identifiés selon les objectifs de l'étude. Savoie-Zajc (1997a, p. 266), après une analyse du concept, donne une définition de l'entrevue semi-dirigée :

> *L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude.*

À partir de cette définition, les buts de l'entrevue semi-dirigée, toujours selon Savoie-Zajc (1997b, p. 266) sont de :

- *«rendre explicite l'univers de l'autre. L'interviewé doit être en mesure de décrire le plus richement possible son savoir et son expérience» ;*
- *« la compréhension du monde de l'autre. L'entrevue permet de comprendre les comportements complexes et de décrire la trame culturelle sous-jacente aux actions des membres d'un groupe. L'entrevue permet de capturer les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné et d'en enrichir la compréhension» ;*
- *« permet aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée. Les perspectives de l'un influencent la compréhension de l'autre. Une négociation à propos du sens s'engage entre les personnes : l'une tentant de révéler sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre ».*

Van der Maren (1996b, p. 313) nous renseigne sur la conduite de l'interviewer.

> *Celui-ci doit, pour faire en sorte que l'interviewé puisse véritablement rendre compte de sa vision ou de son expérience, obtenir la collaboration de l'interviewé, le mettre à l'aise, gagner sa confiance et l'amener à prendre l'initiative du récit.*

Pour sa part, Anadón (1998) indique que le système d'intervention peut se diviser en deux ordres. Il s'agit des interventions consignes : instructions déterminant le ou les thème (s) de l'échange et des interventions commentaires, explications, remarques, questions, observations ponctuant les propos de l'interviewé. Pour les deux types d'intervention, il est possible de rechercher la production de deux types de discours. Le discours assertif est orienté vers les finalités, buts et représentations (généralement en relation avec les indicateurs d'efficacité), tandis que le discours narratif est orienté vers les processus, descriptions et stratégies (généralement en relation avec les indicateurs d'efficience).

L'entrevue dirigée s'apparente, dans ses modalités d'application, à l'entrevue semi-dirigée. Elle se différencie toutefois par des questions plus orientées, en fonction de la précision des informations recherchées. Cela implique pour le chercheur qu'il détermine à l'avance les facettes et les dimensions de l'information recherchée. Van der Maren (1996c, p. 311) ajoute que *« l'entrevue structurée ressemble à une liste de questions demandant des réponses ouvertes »*.

C'est donc l'approche qui convient le mieux. Mais le chercheur doit être prudent en raison de ces nombreux biais, notamment le fait de vouloir donner à l'interviewer la réponse qu'il est supposé attendre. C'est par-là même, également que notre travail peut accuser - et accusera certainement quelques faiblesses, car l'interprétation introduit nécessairement des biais en termes de subjectivité. Nul ne peut d'ailleurs échapper à ce coefficient personnel dans une recherche en sciences humaines. Dans notre cas, c'est - à - dire compte tenu de notre sujet, la chose paraît assez importante ou nette mais nous préserverons davantage l'objectivité par le croisement des interprétations de plusieurs personnes. Nous envisageons une analyse des textes, une identification des thèmes et, ensuite, une confrontation de notre interprétation et celle d'acteurs clé. En effet, l'interaction est fondamentale et permet de mesurer effectivement l'effet d'un conte et de son narrateur sur différents publics, en particulier sur les enfants d'âges différents à travers les compétences développées.

Pourtant, certains artifices du conteur, difficiles à interpréter par l'observation seule, nous ont amené à procéder à quelques entrevues principalement avec des narrateurs dépositaires attitrés et des publics qui ont permis de préserver davantage l'objectivité des analyses. Nous avons identifié les principales compétences (analyser et concevoir) issues des activités de contes et, par ailleurs, les conditions de narration. Cette forme d'entrevue, bien que fermée, n'a pas empêché les personnes interrogées d'émettre des commentaires ou des propos qu'ils jugent pertinents. De façon très précise, nous sommes parti des mêmes contes développés par les conteurs pour vérifier leur capacité de démonter l'ossature de ces contes, c'est-à-dire leur charpente où les grands points d'articulation se montrent en saillie ici et là. Ce squelette représente ce que le récit comporte d'inaltérable, d'essentiel,

la constitution minimale au-dessous de laquelle il atteindra son état de destruction. Par ailleurs, sur cette base (déshabillage ou analyse du conte), nous avons cherché à vérifier leur capacité d'en fabriquer ou d'en produire facilement à foison. Ces mêmes compétences sont également vérifiées chez les auditeurs.

Les enregistrements de ces échanges réalisés avec l'aide d'un dictaphone et d'une vidéo sont assurés par notre assistant. Préalablement averti des finalités de la recherche, il a dû enregistrer en priorité les propos de l'orateur et les différentes réactions des auditeurs. L'objectif est que le son soit audible et que les données collectées soient exploitables. L'expertise de notre collaborateur nous a permis d'obtenir des passages techniquement significatifs ayant fait l'objet d'une transcription puis d'une analyse.

Nous avons ensuite utilisé **le groupe de discussion** « *focus group* » (voir **annexes 22 et 23**). Les deux guides d'animation de ces focus group élaborés visent à collecter des informations auprès des enseignants impliqués dans l'expérimentation de séquences de classe en éducation sociale au moyen des contes et des enseignants non impliqués. Généralement utilisé pour les études de marketing, le groupe de discussion ou *« focus group* » est en usage depuis longtemps, particulièrement dans le cadre du recueil d'opinion des consommateurs sur un nouveau produit ou d'une campagne de promotion. Il est maintenant de plus en plus utilisé en sciences sociales pour les avantages qu'il apporte, notamment le fait de placer plusieurs individus en interaction et sa grande flexibilité. Il s'agit d'obtenir de l'information sur un sujet d'intérêt et pour diagnostiquer le potentiel du contenu des contes. Gravel *et al*. (2001, p. 34) abondent dans le même sens et *« mentionnent la pertinence d'une telle méthode pour obtenir de l'information sur le fonctionnement d'un projet ou d'un système de l'organisation. »*

Il ressemble à plusieurs égards à l'entrevue semi-dirigée ; toutefois il y a des différences, notamment le fait que pour Soriano (1995, p. 23) *« la méthode offre à plusieurs participants l'opportunité d'exprimer leurs points de vue sans restriction »*. Mais nous ne devons pas perdre de vue qu'il y a des jeux et des enjeux sociaux dans tout groupe. Il y a également l'animation qui est différente, car il faut

laisser aux membres du groupe le soin de manifester leur accord ou désaccord. Pour nous, ils ont le statut des experts, puisqu'ayant une connaissance directe, particulière et intime du phénomène à l'étude. Il faut pour cela que le modérateur adopte une attitude neutre et qu'il se fasse accompagner d'un assistant. Il ne faut pas que ceux-ci émettent leurs opinions personnelles. Un des écueils de cette technique est la concentration sur un contenu véhiculé par un leader, voire sur la première personne à s'exprimer sur un thème, comme nous avons pu l'observer. Il a donc fallu animer ces rencontres avec le souci de minimiser cet écueil au maximum, notamment en présentant la technique dans le préambule de l'entretien et en évoquant que les variations de points de vue étaient les bienvenues et en le rappelant aux participants pendant la rencontre au besoin.

C'est pourquoi nous nous sommes muni d'un questionnaire guide qui a eu pour but de savoir comment ces personnes ressentaient les veillées de contes maintenant qu'elles peuvent en juger avec le recul du temps. Vivaient-elles réellement à travers ces contes les bases d'une véritable instruction civique locale (peut-être nationale) ? Quelle était la place du conteur (art) dans la transmission de ces valeurs, de ces principes en tradition orale ? Dans l'affirmative, sera-t-il possible d'introduire ces valeurs et ces principes dans les programmes d'études et garder leurs impacts qui dépendent de l'art du conteur ? Deux séries de « *focus group* », identifiés comme des « focus group » et des « groupes de discussions » pour les fins de la recherche, sont réalisées. D'intéressantes réponses sont recueillies sur les objectifs de recherche (voir tableau n° 5).

Pour analyser les interactions orales, nous avons procédé à une transcription basée sur deux observables : échanges verbaux et échanges non verbaux renvoyant à la gestuelle, aux attitudes, aux postures, voire aux déplacements des acteurs. Nous avons choisi de travailler avec une transcription sélective sur des passages conséquents**,** le plus souvent en continuité et jugés pertinents. L'idée est d'exploiter le corpus en ciblant certains moments clefs identifiés pendant les échanges. Son affichage**,** sous forme d'indications chronologiques en minutes et secondes informant le lecteur de la place et de la durée du passage considéré à l'intérieur des débats**,** est situé au début de chaque présentation de thématique. Néanmoins, et sur son désir, tout participant a pu se reporter à l'intégralité des enregistrements

dictaphone ou vidéo réalisés pour éventuellement mieux contextualiser les passages sélectionnés et, éventuellement compléter une information dont il aurait besoin pour relativiser, voire enrichir nos analyses.

- **L'observation participante**

Pour Jones (2000b, p. 71),

> *Elle a émergé dans le prolongement des descriptions et des récits des lieux lointains rapportés par les explorateurs. Cette méthode s'apparente aussi aux reportages des journalistes : de part et d'autre, l'auteur devient extrêmement familier d'un milieu, relate systématiquement ce qu'il perçoit, utilise des informations obtenues par d'autres voies. Mais l'observation participante est une méthode scientifique qui tend à développer des abstractions fondées.*

Elle peut prendre différentes formes. Caplow (1970b, p. 151) les situe ainsi : *« L'observation d'une situation sociale ou d'un système peut-être soit désengagée, soit participante ; soit avouée, soit clandestine».* Pour la présente recherche, les conditions d'une observation désengagée ne sont pas appliquées pour des contraintes principalement liées à la situation du chercheur et aux circonstances dans lesquelles se réalise la collecte d'informations. Le choix d'observer les acteurs en situation de narration et d'écoute est un moyen susceptible de fournir des données pertinentes à l'étude. Selon Van der Maren (1996e), *« Cette immersion engagée a pour objectif de pouvoir observer in situ et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la participation impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs. (p. 293).* Comment faciliter cette immersion ?

Il s'agira d'élaborer une relation d'étroite familiarité avec le milieu envisagé. Jones (2000b, p. 71), souligne que

> *trois étapes sont alors nécessaires : se préparer à la maison afin de pressentir ce qui pourrait se passer dans le milieu envisagé, ensuite et surtout s'y faire accepter réellement et pas seulement d'un point de vue administratif, enfin s'immerger dans le milieu.*

Donc gagner la confiance est l'une des tâches les plus importantes. La seconde tâche la plus importante repose sur une prise de notes systématique, chaque jour et sans défaillance. De multiples exemplaires de nos notes de terrain sont

indispensables pour l'établissement de dossiers. Tout d'abord, des dossiers primaires ont servi à classer les informations portant sur des aspects spécifiques de l'observation. Ensuite des dossiers analytiques ont permis de consigner nos réflexions axées sur le développement d'abstractions justifiées : un dossier approprié a rassemblé des exemplaires de nos notes se rapportant à chaque idée. Ce qui a nécessité la conception et l'utilisation d'une grille d'observation qui a permis de systématiser les observations, les thèmes abordés, etc. (Voir **annexe 24, tableau 39**).

L'objectif poursuivi, selon Jones (2000a), c'est de *« rendre les pratiques d'observation indépendantes des caractéristiques particulières et des intérêts de l'observateur » (p. 87)* Dans les circonstances de cette recherche, quelques règles simples ont dû être respectées mais principalement nous nous sommes préoccupé de garder une certaine distance en n'interférant pas de façon exagérée dans l'action. Ce recul a permis de résister à la tentation de provoquer les situations désirées.

- **Le questionnaire écrit (sondage)**

Le questionnaire est une suite organisée de questions, conçues pour être posées à des enquêtés, dans un but de généralisation. Son objectif, selon Daverne-Bailly (2013, p. 94) *« est de recueillir systématiquement des informations, qui seront analysées par des méthodes quantitatives. . . C'est une méthode complémentaire de l'enquête par entretiens… »* Le sondage, dans le domaine des sciences sociales, réfère aux enquêtes effectuées à l'aide d'un questionnaire. Pour Jones (2000b, p. 170), *« il vise à obtenir des informations sur les opinions, les croyances, les comportements, ou d'autres attributs d'une catégorie de population, en interrogeant ceux qui en font partie»*. C'est dans ce même sens que Blais et Durand (1997) le définissent *« comme étant un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population. » (p. 357)* On peut, avec le sondage, obtenir de l'information rapidement, avantage que confirme Daverne-Bailly (2013, p. 103) qui souligne que le questionnaire *« peut constituer un raccourci précieux*

quand l'observation directe est impossible, trop coûteuse ou trop longue » ; […] *« des résultats valides pour autant que soient prises certaines précautions »*; toutefois il a la limite de sa polyvalence et ne tient pas compte de l'individu en tant qu'unité d'analyse. De plus, il nécessite un effectif minimal supérieur à cent.

Dans la présente recherche, l'enquête par questionnaire arrive en complément d'une analyse approfondie avec les acteurs. Elle a servi ici non pas à valider des résultats mais plutôt à donner une portée plus grande et plus facilement généralisable ou transférable, tel que précisé plus haut à certaines constatations tirées de l'analyse des données qualitatives ; il s'agit d'un sondage ponctuel dans la mesure où les informations sont recueillies à un moment donné (validité des interprétations). La teneur des questions a respecté les principes de précision, de pertinence et de neutralité. Elles sont élaborées en fonction des données à recueillir lors des étapes de collecte d'informations précédentes. Les questions sont de deux ordres ; d'abord celles qui visent une appréciation par les répondants d'un rang ou d'une importance relative et celles de nature plus descriptive ou explicative des choix effectués. En concordance, les réponses attendues témoignent d'un ordonnancement de la contribution de la/ou des compétence(s) et des conditions de narration identifiées mais également sur une explication de ces choix (voir **Annexe 25, tableau 40**).

- **Le journal de bord**

Tout au long du déroulement de la recherche et plus particulièrement lors de la collecte des données, un journal de bord a été tenu. Il est notre premier matériau mis à contribution à la fois comme objet et source d'analyse de l'ensemble de notre démarche de recherche. Nos appréciations, commentaires, idées et intuitions y sont consignés selon le déroulement des activités et le contexte du moment. La question de la validité de ce matériau comme objet de recueil de données s'est posée à nous, le journal de bord ne pouvant être considéré comme une donnée directe à recueillir,

mais plutôt comme une formalisation (compilation) singulière des différents

moments de la recherche vécus. De plus, afin de conserver toute réflexion utile, selon les occasions, nous nous sommes servi tantôt d'un dictaphone, tantôt de vidéo. Les propos et images enregistrés sont alors traduits dans le journal de bord. Un tel journal se veut fort utile en particulier lorsque plusieurs étapes de collecte de données se succèdent. Il permet de se prononcer sur l'engagement du chercheur dans la recherche mais c'est un matériau très subjectif. Néanmoins, nous avons estimé qu'il pourra prendre place dans le corpus, même s'il incorpore différentes analyses prélevées en direct.

4.3.3. Les stratégies de validation

L'ensemble des paramètres méthodologiques mis en place afin de recueillir des informations de qualité en quantité suffisante sont susceptibles d'assurer la crédibilité de cette recherche. Cette crédibilité s'est confirmée par une stratégie de triangulation. Par triangulation, il faut entendre une stratégie de recherche consistant à superposer ou combiner plusieurs procédés méthodologiques ou une variété de collectes afin de compenser les biais inhérents à chaque mode de collecte spécifique.

Il y a triangulation des données par l'utilisation de trois sources différentes pour recueillir les informations soit sur les narrateurs de contes, les enseignants et les documents. La triangulation des méthodes est rendue possible par la variété des méthodes utilisées soit l'entrevue dirigée, l'entrevue semi-dirigée, l'analyse documentaire, le groupe de discussion, l'observation participante, le sondage et le journal de bord. De plus, il est possible de parler de triangulation indéfinie ou d'intersubjectivité lorsque les informations recueillies sont validées par les sources auprès desquelles elles ont été tirées.

4.3.4. Les types de données

La constitution du corpus de données de cette recherche s'est établie à partir de différentes sources provenant de documents, des enseignants, des conteurs, des auditeurs de conte et des apprenants. De plus, ces données proviennent d'un éventail varié d'outils ou de méthodes de collecte. Il est possible de classer le matériel ainsi produit sous une typologie de Van der Maren (1996), de Ria, de Leblanc, de Serres & Durand (2005), de Durand, Hauw, Leblanc, Saury & Sève (2005), de Bardin (1977/1980), de Faïta (2001) et de Jean & Étienne (2010) par des regroupements de données invoquées, de données suscitées et de données provoquées.

NOS SOURCES D'INFORMATIONS

Elles sont de trois sortes distinctes, correspondant ainsi à la nature des informations que nous avons établies en toute logique :

- **Le contenu intrinsèque des contes, l'analyse documentaire et les données de l'observation participante (données invoquées).**

Ces données doivent provenir d'une observation directe. Pour Van der Maren (1996e), *« Ce sont des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche : aussi leur format est indépendant du chercheur ». (p. 86)* C'est pourquoi le travail a dû donc commencer par la compilation des informations recueillies par l'entremise de l'analyse documentaire, de l'étude des contes « *in situ* », c'est-à-dire dans la région *Ouémè* où ils sont racontés. D'autres contes, dans des contextes différents sont aussi analysés. Il en a été ainsi des informations recueillies par l'observation participante.

Nous nous sommes attaché à rechercher des éléments pertinents d'appréciation, principalement les éléments relatifs au civisme et à la morale, la philosophie ou la justification des contes. À partir des travaux précédents (ouvrages, documents, revues, articles de presse), il s'est agi d'essayer d'identifier un certain nombre de

principes que les contes intègrent. Christell de Mullenheim (2000, p. 10), souligne qu' :

> *On retrouve dans le conte des éléments de la vie quotidienne, la vie en société, son organisation, sa hiérarchie, ses cérémonies ou ses rites…Il est un élément très important du patrimoine culturel, un reflet de la civilisation dont il émane…Or, Le conte a une portée pédagogique évidente : sa raison d'être est de transmettre un enseignement ! Tous les travaux à partir du conte sont permis…il est en outre un mode d'expression total, il se prête facilement à l'interdisciplinarité et permet des activités qui ouvrent le cadre strictement scolaire. Le conte est une matière vivante qui grâce à son pouvoir attrayant et amusant entraîne une grande motivation ! Moyen de communication, support pédagogique, il est un outil précieux qui permet la créativité personnelle et place l'enfant au cœur de l'acquisition des connaissances*.

- **Les données suscitées ou d'interaction**

Pour Van der Maren (1996f, p. 89), ce sont des données qui sont *« obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres »*. C'est du matériel empirique qui sera constitué au moment même de la collecte, à travers une interaction chercheur/sujet. Dans cette étude, ce type de données est produit par l'entrevue dirigée et les groupes de discussion. Mais elles ont posé des problèmes tels la maîtrise des techniques d'entrevue car elles renvoient à de telles méthodes.

- **Les données provoquées**

« Les données provoquées sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance (Van der Maren, 1996, p. 83). L'enquête et son principal instrument qui est le questionnaire sont de nature à fournir des données provoquées qui sont habituellement élaborées dans le cadre de méthodologies quantitatives.

4.3.5. Les indicateurs

C'est la mesure explicite dont on se sert pour déterminer la performance ; c'est le signal qui révèle les progrès accomplis dans le sens des objectifs ; c'est aussi le moyen de mesurer ce qui se produit vraiment par rapport à ce qui a été prévu en termes de qualité, quantité et échéancier. Dans le même sens, la Direction de la Gestion Axée sur les Résultats de l'Agence canadienne de développement (ACDI) (2000) mentionne dans son guide de gestion qu' *« un indicateur permet de mesurer les résultats réels par rapport aux résultats prévus ou escomptés des points de vue de la qualité, de la quantité et de l'actualité des données ». (p. 24)*Les auteurs utilisent une terminologie qui peut varier ; cependant il est possible de regrouper les indicateurs selon le type de mesure recherchée.

Pour les besoins de la présente recherche, nous avons dégagé deux types d'indicateurs. Le premier type fait référence aux résultats obtenus en rapport avec les objectifs fixés ou établis en cours de route. On peut parler de rapport existant entre la réalité et la prévision. Pour Anadón (1998a), *« ce sont les indicateurs d'efficacité » (p. 5)* ; pour Van der Maren (1996g), *« les indicateurs d'effectivité. » (p. 163)*. Le deuxième type d'indicateurs fait référence aux conditions dans lesquelles se déroule l'action, aux rapports intrant/extrant, aux processus, à la qualité et aux stratégies. Pour Anadón (1998b), il s'agit d' *« indicateurs d'opportunité et de cohérence » (p. 5)* et pour Van der Maren (1996h), d'*« indicateurs d'efficience. » (p. 163)*

Les termes indicateurs d'efficacité et indicateurs d'efficience sont retenus. Un autre type d'indicateur traite du coût unitaire ou du rapport coûts/investissements mais il ne s'applique pas à la présente recherche. Il importe également de noter que les prétentions ou les attentes à l'égard des curricula proviennent de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de la construction même des activités de formation, des objectifs visés, des compétences ciblées, de la pratique qui en témoigne. Les indicateurs sont particulièrement utiles au début de la collecte d'informations, pour guider celle-ci. Ils perdent de l'utilité à mesure que les informations se complètent et atteignent leur niveau de saturation.

4.3.6. L'analyse des données

L'analyse des données est réalisée en fonction des sources d'information, du contexte dans lequel elles sont produites et du type de données qui est en relation avec les instruments utilisés. Il est dès lors indiqué de bien préciser ces informations pour d'abord en faire une analyse isolée et ensuite en faire une analyse comparée afin d'en relever les points de convergence et les éléments ayant une signification particulière. Nous avons utilisé pour la présente recherche, trois approches.

Dans une première approche, il est fait référence à l'intuition du chercheur comme source « primaire » et riche de compréhension des phénomènes à l'étude. Pour Van der Maren (1996i, p. 429), *« l'intuition est utile quand […] le modèle de l'objet n'est pas disponible avant les analyses préliminaires»*. Dans cette approche, le chercheur doit s'imprégner de son milieu de recherche et prendre en compte le point de vue de tous les acteurs concernés. Approche difficile à comprendre et à décrire, pour lui donner de la crédibilité, il faut la combiner à d'autres approches si l'on veut éviter les biais d'une trop grande subjectivité. Bien que se prêtant peu à la présente recherche, il a été possible de faire émerger certaines pistes de l'intuition du chercheur.

La deuxième approche, liée aux « procédures » a fait référence au traitement des données, à la triangulation sous différentes formes et à la comparaison constante des données. Cette approche est largement prise en compte dans cette recherche et des détails supplémentaires sont donnés dans la section sur l'analyse de contenu. A l'issue de la collecte des données, les questionnaires et guides remplis ont été centralisés et ont fait l'objet d'une vérification par le consultant avant l'étape de la codification et de la saisie. L'agent commis à la codification a été formé puis a ensuite dépouillé les questions ouvertes. Sur la base de ce dépouillement, il a été procédé à la codification et au chiffrement des questionnaires et guides. Des masques de saisie élaborés avec CS PRO 5. 0 avec des clés de contrôle ont servi à la saisie des questionnaires validés. L'agent de saisies a été formé à l'utilisation des masques de saisie. Au terme de la saisie, les données ont été fusionnées par cible de l'enquête et apurées sur la base des listings d'erreurs ressortis. Les fichiers ainsi obtenus sont exportés vers le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Science)

pour la production des tableaux statistiques et l'analyse statistique. Les données manquantes par endroit ont été traitées soit par imputation directe (technique du hot deck) soit par ventilation sur les pourcentages valides.

La troisième approche se veut intersubjective car elle préconise une interaction entre les chercheurs et les participants, ces derniers validant les données recueillies par le chercheur. Cette approche a permis, à différentes étapes de la recherche, de mieux comprendre et de rectifier l'état des découvertes. Cette méthode est couramment utilisée à la fin des étapes de cueillette des données et c'est ainsi qu'elle est utilisée à l'occasion dans cette recherche, permettant ainsi de confronter les données et de faire émerger de nouvelles interprétations. On peut dès lors parler de triangulation indéfinie.

4.3.7. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu selon la définition célèbre de Berelson rapportée par Bardin (1977/1980a), *« technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (p. 17)* permet de mettre de l'ordre dans les données et d'éliminer les interprétations trop subjectives. Par analyse de contenu, il (Bardin) (1977/1980b), entend

> *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (p. 43)*

Elle permet également de générer de nouvelles données. Son champ d'application est extrêmement vaste. Dans ce sens, Bardin (1977/1980c, p. 32) mentionne *« toute communication, c'est-à-dire tout transport de significations d'un émetteur à un récepteur, contrôlé ou non par celui-là, devrait pouvoir être décrite et déchiffrée par les techniques d'analyse de contenu »*. Pour renforcer ses propos, ce même auteur fait référence à P. Henri et S. Moscovici[85] qui écrivent : *« Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu »*. Trois grandes

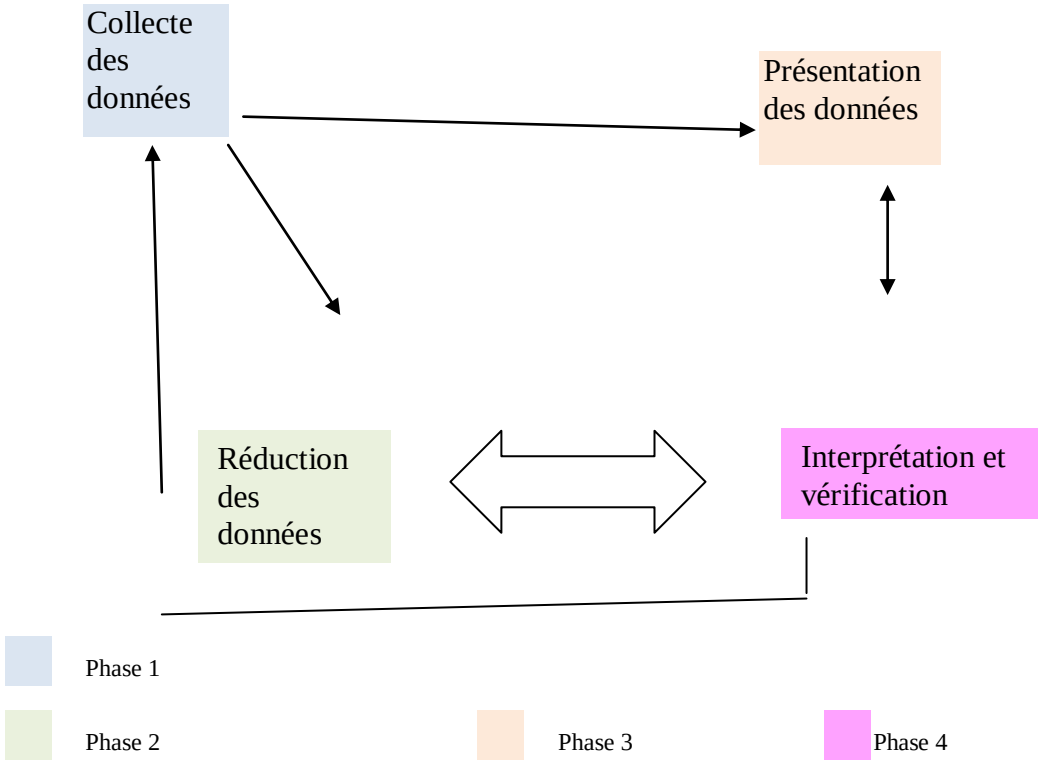
[85] P. Henri et S. Moscovici, Problèmes de l'analyse de contenu, in *langage*, sept. 1968, n°11

étapes se distinguent plus particulièrement, soit la description, l'interprétation et l'inférence. C'est ce que consigne justement Bardin (1977/1980d, p. 39) :

> *Si la description (l'énumération, résumée après traitement, des caractéristiques du texte) est la première étape, nécessaire, et si l'interprétation (la signification accordée à ces caractéristiques) est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre.*

Cette recherche s'est inspirée d'une approche moins « radicale » où sont reconnus à la fois l'objectivité du monde social et ses régularités ainsi que le rôle central qui y jouent les significations construites par les acteurs sociaux. Nous ne nous sommes pas limité à un seul site d'étude. Nous avons adopté une approche mixte puisant à partir des théories existantes. Le modèle suivant, à plusieurs composantes, en interaction a été notre boussole.

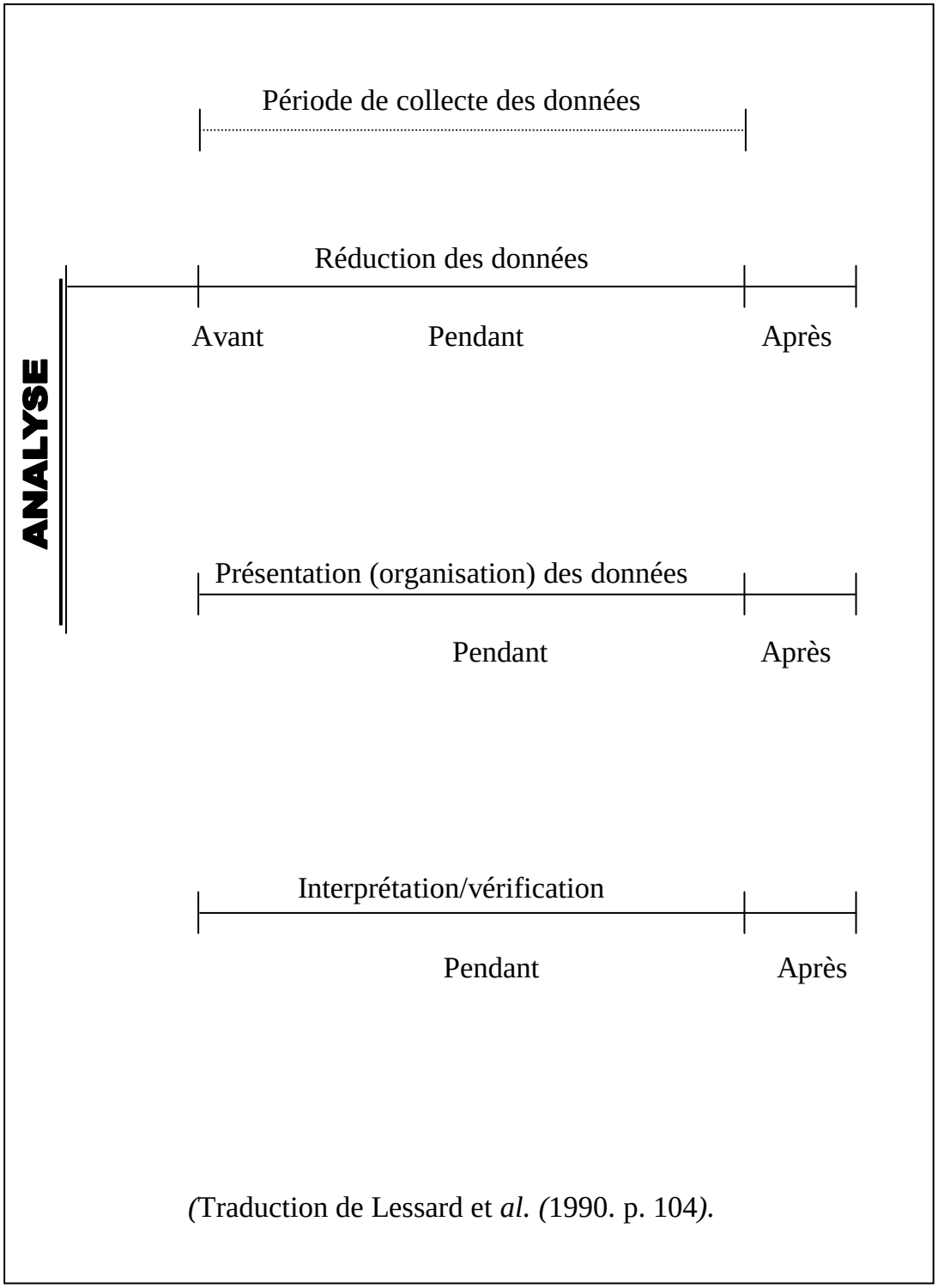
Figure 1 : **Composantes de l'analyse des données : modèle interactif**



(Source : Réalisée par Gbénou, 2013)

L'analyse des données y est cyclique et interactive (opération continue). Miles et Huberman (1991, p. 34 ; 1988, p. 231) cité par Gravel (2002, p. 110) la représentent ainsi :

Figure 2 **: Modélisation des trois composantes du modèle interactif d'analyse des données (Miles et Huberman, 1988)**



*(*Traduction de Lessard et *al. (*1990. p. 104*).*

Pour la réduction des données, les étapes suivantes, telles que proposées par Van der Maren (1996j, p. 428-429), sont établies ainsi qu'il suit :

> *Des lectures préliminaires établissent une liste d'énoncés permettant de donner une vue d'ensemble du phénomène étudié, d'évaluer la manière dont le matériel pourrait être découpé et d'appréhender les grandes particularités permettant les premières grandes subdivisions.*
>
> 1. *Le choix d'établir des unités de classification établies à partir d'unité de sens.*
> 2. *Le processus de catégorisation et de classification.*

L'intérêt d'introduire un certain nombre de catégories préexistantes à caractère non immuable dès le départ a pu, en plus de nous donner des balises, nous guider vers des voies que nous n'aurions pas exploitées si nous avions jugé l'ensemble des informations recueillies au travers du seul cadre de référence qu'est le nôtre, c'est-à-dire nos savoirs, nos compétences et surtout notre expérience, nos croyances et nos préjugés.

Cette approche souple implique un regroupement des énoncés dans des catégories préexistantes et nouvelles, une réduction et une identification définitives des catégories et une classification finale de tous les énoncés en nous basant principalement sur du contenu manifeste ou sur ce qui est réellement dit. La pertinence de cette catégorisation tient du fait que l'on prend en compte la conceptualisation, même minimale, provenant du cadre conceptuel qui, selon Van der Maren, (1996k, p. 428-429)

> *comporte dans ce cas un postulat méthodologique : si l'on pose certaines questions au texte, on obtiendra de l'information pertinente au problème. Par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte comportant une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser.*

De cette façon, nous avons cherché à nous donner des balises sur ce que nous cherchons sans savoir précisément ce que les informateurs vont produire avant d'avoir traité le corpus des données. L'ampleur des données qualitatives recueillies a fait en sorte qu'il est pertinent d'utiliser un logiciel spécialisé pour supporter le traitement de toutes ces informations.

Lors de l'étape de la présentation des données, laquelle est particulièrement importante pour nous, à l'aide de différentes formes de représentations de données (matrices diverses), nous avons établi des relations permettant de dégager le sens, de synthétiser, de suggérer des comparaisons, de voir les thèmes, d'intégrer, de découvrir des relations et de découvrir des explications. L'exercice de présentation des données a permis de dégager des interprétations, d'établir des liens sur un ensemble de situations particulières systématiquement décrites. L'interprétation est allée au-delà d'un constat empiriste pour aller vers une théorisation, si minimale soit-elle.

4.3.8. Les mouvements d'analyse et l'organisation préliminaire des données

L'analyse des données a suivi la construction même de celles-ci qui est par ailleurs guidée par les étapes successives identifiées au tableau 5 présenté à la page suivante. Il s'est agi, dans un premier mouvement, de décrire des contextes géographique et sociologique du site de recherche, d'examiner les données tirées de l'étude d'un corpus de contes ainsi que de l'analyse des documents d'animation de cours (fiches de préparation pédagogique avec des objectifs ou, mieux, un projet pédagogique). L'objectif ici est de constituer, en relation avec certains éléments du chapitre 3 (section 3. 2), un ensemble de rubriques relatives à l'identification des compétences vues dans les programmes d'études relatifs à l'éducation sociale : (1) des orientations générales visées ; (2) des compétences transversales ; (3) des compétences transdisciplinaires ; (4) des compétences disciplinaires.

Il s'est agi aussi d'observer le déroulement de séquences de conte avec un public réel d'élèves et de réaliser des analyses *a priori*. Ces mêmes sources (observation participante, analyse documentaire, cadre conceptuel) permettent de dégager des principes pédagogiques favorables au développement des comportements sociaux exemplaires souhaités. Au niveau des conditions : (1) les besoins individuels ; (2)

les besoins organisationnels ; (3) l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage ; (4) le rythme de l'apprentissage ; (5) la signifiance et la contextualisation des situations d'apprentissage et (6) la régulation des apprentissages sont étudiées. Au niveau des éléments contextuels : (1) la pertinence et la flexibilité du groupe des apprenants (acteurs) ; (2) la taille du groupe et (3) le temps de formation n'ont pas été perdues de vue. Toutes les données de ce premier mouvement sont de type « invoquées » dans le sens ou leur format n'est pas établi ou structuré par le chercheur, mais plutôt en amont de la collecte d'informations sur les objectifs de la recherche.

Tableau n° 5 : Éléments liés à la collecte de données

Mouvements d'analyse	Objectifs	Outils		Acteurs (groupes sélectionnés)	Type de données	Indicateurs
1er mouvement	Constituer, en relation avec certains éléments de la revue de littérature un ensemble de rubriques relatives à l'identification des compétences vues dans les programmes d'études relatifs à l'éducation sociale : compétences transversales, transdisciplinaires et disciplinaires	Analyse documentaire Observation participante	JOURNAL DE BORD	Description des contextes géographique et sociologique du site de recherche, étude de contes, fiche de préparation pédagogique avec des objectifs ou, mieux, projet pédagogique	Invoquées	
2ième mouvement	Identifier les principales compétences issues des activités de formation réalisées au profit des apprenants engagés dans une démarche de formation en éducation sociale et morale Dégager les conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences des apprenants	Entrevue dirigée Focus group Groupe de discussion		Enseignants (9 personnes) Conteurs (2 groupes de 5 personnes) Conteurs et enseignants (3 groupes de 6 personnes) Apprenants (3 groupes de 6 personnes)	Suscitées	Relatifs au nombre de compétences, à la nature des compétences, aux savoirs impliqués et aux résultats attendus Relatifs aux conditions de formation, à la pédagogie utilisée, à l'engagement des participants aux travaux réalisés et à la poursuite des activités
3ième mouvement	Apprécier la contribution de la formation reçue au développement, chez les apprenants participants des compétences identifiées	Questionnaire		Enseignants (38 répondants)	Provoquées	Relatif aux niveaux de performance des apprenants et à la satisfaction des sujets impliqués

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

.

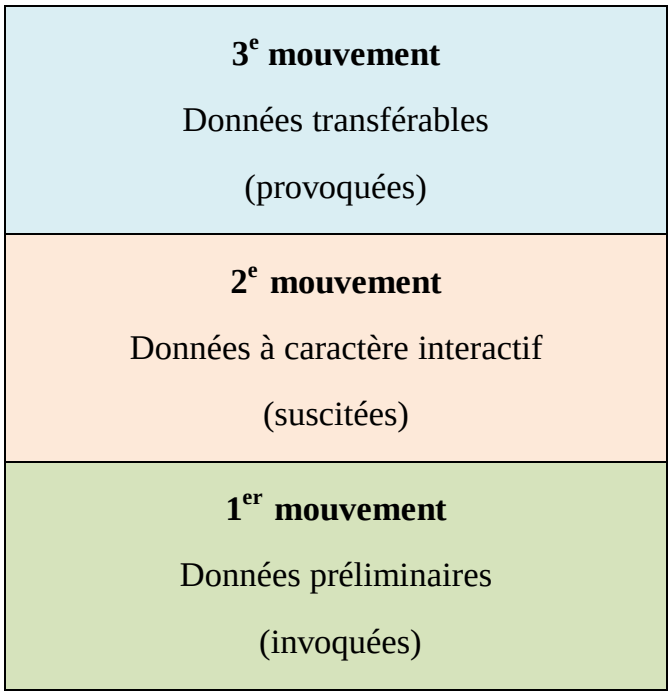
Le deuxième mouvement d'analyse s'est articulé sur les bases de l'utilisation des techniques de l'entrevue et du « focus group ». La constitution même de ces outils interactifs de collecte de données « suscitées » s'est réalisée à partir des informations recueillies dans le premier mouvement d'analyse. Il s'en dégage, sur la base de plus grands thèmes, un ensemble d'unités de sens regroupés dans des catégories émergentes portant sur les compétences et les conditions de formation.

Le troisième mouvement d'analyse est venu consolider les données déjà recueillies en utilisant d'une part une technique quantitative, soit celle du questionnaire. Cette méthode, complémentaire de la méthode d'enquête par entretiens est ainsi positionnée du fait de l'appui tiré des premiers entretiens que nous avons réalisés pour savoir quelle question poser dans notre questionnaire et construire la liste des réponses préétablies. Pour nous, il a paru nécessaire d'avoir effectué et analysé quelques entretiens non directifs au préalable. Ce qui ne signifie pas que l'inverse, c'est-à-dire le questionnaire devant précéder des entretiens est impossible. D'autre part, il a été fait recours aux données de l'étude de cas précédemment décrit (analyse des résultats du pré-test et du post-test soumis à deux groupes d'élèves : l'un bénéficiant de situations d'apprentissage d'Éducation sociale selon le schéma en vigueur et l'autre bénéficiant de situations d'apprentissage basées sur l'exploitation des contes pour aborder la morale et le civisme).

Le choix de l'étude de cas comme modalité de production de données de recherche a été dicté par notre volonté de développer une approche résolument qualitative dans la compréhension du phénomène en étude. L'exploration de l'information fournie par des déterminants retenus ne pouvait être servie par une approche quantitative. Celle-ci est construite à partir des catégories émergeant du deuxième mouvement d'analyse. Ces données « provoquées » sont venues renforcer les résultats déjà recueillis et ont permis d'en faire une plus grande transférabilité.

Les données issues du questionnaire sont regroupées par catégories et compilées selon le nombre et la fréquence des réponses. Cette fréquence est traduite en pourcentage. Par ailleurs, la question sur l'importance relative des compétences est pondérée. Pour les questions ouvertes, les commentaires sont regroupés et réduits pour leur présentation. Les trois mouvements d'analyse sont représentés par la figure ci-dessous.

Figure 3 **: Mouvements d'analyse**



Données préliminaires (invoquées : contextes, géographique et sociologique du site de recherches – corpus de contes – documents d'animation de cours (fiches de préparation de classe, projet pédagogique).

Données à caractère interactif (suscitées) techniques de l'entrevue, focus group.

Données provoquées (transférables), sondage par questionnaire, étude de cas.

(Source : Réalisée par Gbénou, 2013)

4.4. Les choix méthodologiques, les relations et les oppositions

La démarche méthodologique s'est appuyée sur des fondements de nature humaniste déjà évoqués au niveau des sections 4. 1 et 4. 2 de ce chapitre et particulièrement sur la clarification apportée dans ce même chapitre. La position épistémologique et les choix méthodologiques se sont inscrits ainsi dans la cohérence d'une conception vitaliste et humaniste donnant une trame de fond à cette recherche.

L'approche constructiviste privilégiée a été ainsi mise en parallèle avec l'approche positiviste. Ainsi, le constructivisme que nous avons privilégié se base sur les principes directeurs suivants :

- la recherche de sens ;
- l'action contextualisée ;
- et la crédibilité ainsi que la transférabilité contrairement à l'approche positiviste qui elle, est fondée sur :
- les causes à effet ;
- l'établissement des lois ;
- et la validité ainsi que la fidélité.

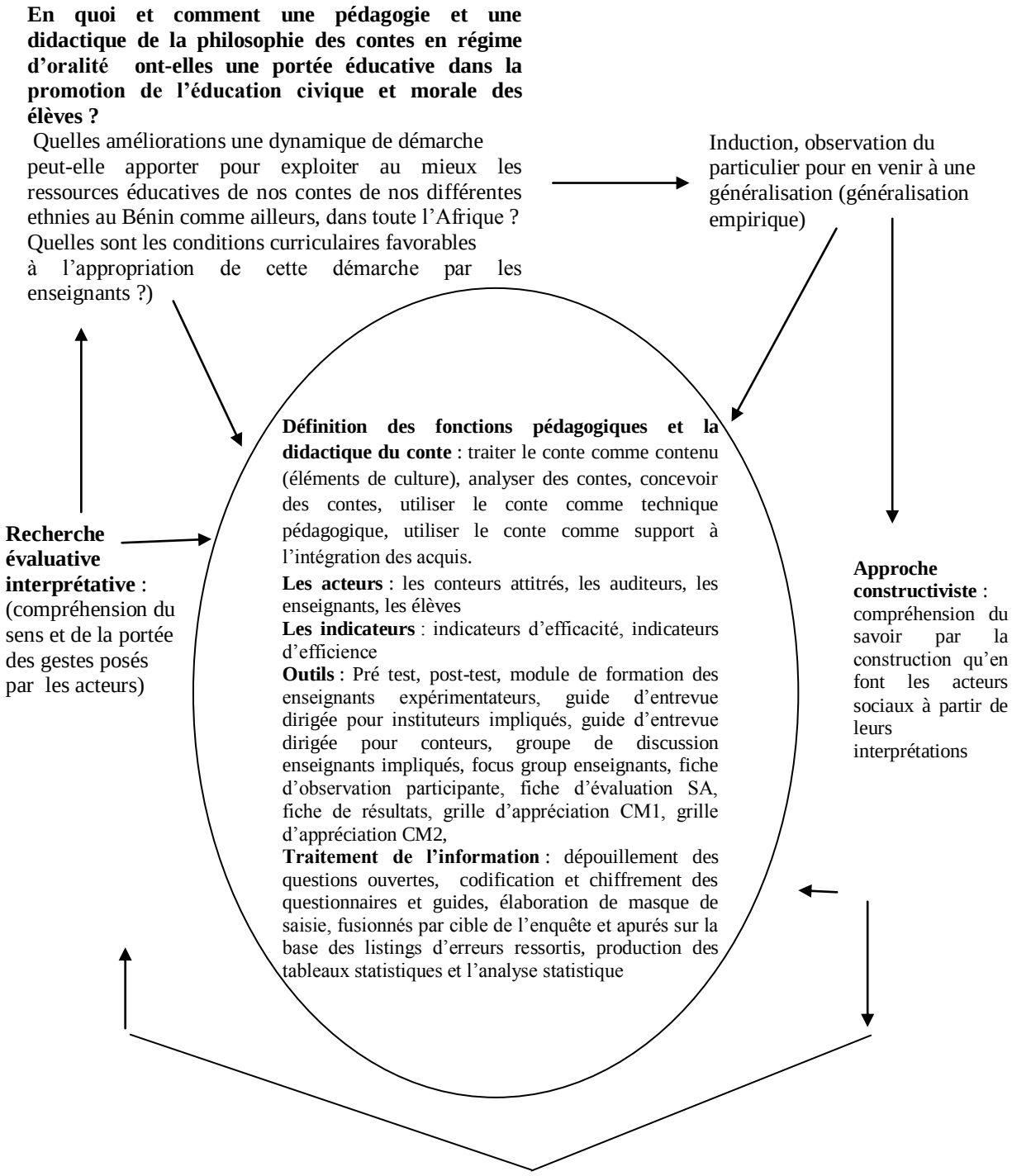
Le choix d'une approche évaluative interprétative, caractéristique de cette recherche axée sur les acteurs réfère également à des choix au niveau de l'évaluation. Ainsi, la présente recherche tire son fondement des principes suivants :

- la préoccupation de l'interne ;
- l'évaluation formative ;
- l'inscription dans un processus et la recherche de l'amélioration ;
- la souplesse ;
- la co-évaluation tandis que le contraire accorderait de la place à :
- la prescription de l'externe ;
- l'évaluation sommative ;
- une finalité, une correction, une sanction ;
- la rigidité ;
- et la mesure ainsi que le diagnostic.

Conclusion

Pour terminer ce chapitre, il est intéressant de visualiser les principaux aspects de la recherche. La figure 4 suivante met en évidence la relation d'intégrité et d'interdépendance de chacun des aspects abordés jusqu'à maintenant.

Figure 4 : **Les divers aspects de la démarche de recherche**



(Source : Réalisée par Gbénou, 2013)

CHAPITRE 5ième : **PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNEES DE TERRAIN D'OBSERVATION OU D'AUTO CONFRONTATION : LE CONTE DANS L'ENSEIGNEMENT**

Introduction

Ce chapitre de la présentation et de l'interprétation des données se présente selon l'ordre des objectifs proposés dans cette étude. Les premières données présentées ne visent pas la collecte d'informations précises sur les objectifs de recherche. Elles fournissent un corpus de renseignements sur le contexte permettant de construire les outils nécessaires au deuxième mouvement d'analyse (figure 3. 3) du chapitre 4ième. Ces éléments proviennent de la description des contextes géographique et sociologique du site de recherche, c'est-à-dire le milieu.

La section 5. 3 introduit l'ensemble du processus de la recherche. Elle aborde le regard de la communauté *ouémènou* sur le conte.

La section 5. 4 étudiera quelques fiches de préparation avec des objectifs ou, mieux des projets pédagogiques et le déroulement de séances de conte devant des publics réels d'élèves.

Comprendre les contes dans leur contexte, dans la situation d'énonciation nécessite une connaissance du système social qui les produit et de l'environnement culturel d'où ils sont émis. Comment se présentent les contextes géographique, sociologique et les données récoltées dans cet environnement des populations dont nous voulons comprendre les contes ? C'est la question qui va nous préoccuper tout le long de la section suivante.

5.1. Contextes historique, géographique et sociologique du site de recherche (Ouémé)

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses monographies ou introductions à des travaux spécialisés ont tenté de décrire la culture (au sens anthropologique du terme), le contexte géographique des populations *Ouémè* du Bénin. Nous nous contenterons dans la présente recherche de rappeler dans les préliminaires quelques traits physiques mais aussi de relever quelques caractéristiques des réalités ethnoculturelles et religieuses de ces populations *ouémènou* que nous étudions.

5.1.1. Aperçu historique

Depuis la période des indépendances, les *Ouémènou* s'établirent depuis la région de Bonou jusqu'à Dangbo. Leur origine remonte un peu plus loin. C'est ce que Hounsinou (1980, p. 4) tente de clarifier :

> *Les Ouémènou se sont installés de longue date sur le plateau d'Abomey. Dans le cadre d'une politique d'unification, le puissant royaume du Danxomé a lancé contre eux une série de guerres qui a abouti à leur dislocation. Vaincus, ces ouémènou et les populations vivant dans leur mouvance géo-politique, émigrèrent vers le Sud en longeant le fleuve Ouémé […] où fut reconstitué leur royaume.*

Il (1980, idem) mentionne que *« leur arrivée massive dans le Bas-Ouémé submergea les petits noyaux Yoruba, Aïzo, Adja, qui y étaient déjà établis*. » Ceux-ci ne pouvaient alors évoluer que dans le cadre du nouveau royaume qui doit son nom à sa capitale, Dangbo, installée sur le rebord du plateau de terre de barre Sakété-Pobé. De façon générale, ils occupent un cadre géographique hybride : ils ont fixé leurs villages aussi bien sur le plateau que dans la vallée du fleuve *Ouémé*. C'est un royaume certes mal connu aussi bien à l'étranger qu'au Bénin. Il s'agit d'un royaume dont l'importance historique est sous estimée en raison de sa médiocre organisation par référence au puissant royaume de Danxomé notamment.

Pour le même auteur, « *la formation de ce royaume et son émergence consacrèrent la perte de la souveraineté du puissant royaume du Danxomé face à Oyo, du début jusqu'en fin 18^{ième} siècle » (p. 5).* Par ailleurs, la région *ouémè* demeura un objet de grande convoitise, d'une part, pour les royaumes du *Danxomé* et de Porto-Novo, et d'autre part, pour la France et l'Angleterre. Cette région a connu des étapes de développement très significatives mais dont la dense histoire se trouve aujourd'hui diluée dans celles d'autres peuples soutenus par le contexte national ; ce qui confère à cette région la malchance de se voir oubliée à tous égards malgré sa riche tradition et les énormes potentialités économiques de sa très riche et splendide vallée.

Cette situation fait que le *Ouémènou* perd progressivement les traces de son histoire qui, aux dires des habitants de cette région, n'est pas des moins glorieuses : il manque de s'affirmer et se laisse même positionner en légitime subordonné par rapport à d'autres peuples qu'il est prêt à servir politiquement et économiquement, affichant culture, traditions, langue…comme facteurs d'humilité et de complexe par rapport aux peuples "anoblis".

Pour Hounkonnou (s. d. p. 10) il aurait fallu comprendre pourtant :

- *qu'il n'y a de peuples sans histoire ;*
- *qu'il n'y a de peuples sans identité propre à lui ;*
- *que la résonance actuelle de la langue ouémè qui inspire peut-être ironie n'est que le résultat de la transformation de la langue Fon à travers toutes les étapes de la migration du peuple actuel de Ouémé depuis Hlagba (Ouémé- Houégbo[86]) jusqu'à Dangbo qui est le premier lieu d'implantation des Ouémènou ; ce qui fait qu'on dit que Ouémé-Dangbo est la source des ancêtres dans leur nouvelle région dont la passionnante histoire s'illustre par des mouvements migratoires et par des valeurs culturelles et traditionnelles très émouvantes.*

5.1.2. Aperçu géographique et démographique

Les limites réelles du royaume de Dangbo selon Hounsinou (1980, p. 7) *"n'ont jamais été bien précisées"*. Cette méconnaissance de son étendue réelle est due au manque de documents. Mais pour les *ouémènou-mêmes*, l'espace géo-politique du royaume est connu avec assez de précision au moyen de deux "villages-bornes" : *Gbodjè* au sud et *Damè-Wogon* au nord[87]. Au-delà de *Gbodjè*, c'est le domaine des *Toffinou* et au-delà de *Damè-Wogon*, c'est le domaine des *Mahi-Agonlinou.*

Plus précisément, *Ouémé*, c'est la caractéristique ethnique et linguistique d'une région située au Centre-Ouest des Départements de l'*Ouémé* et du Plateau, limitée :

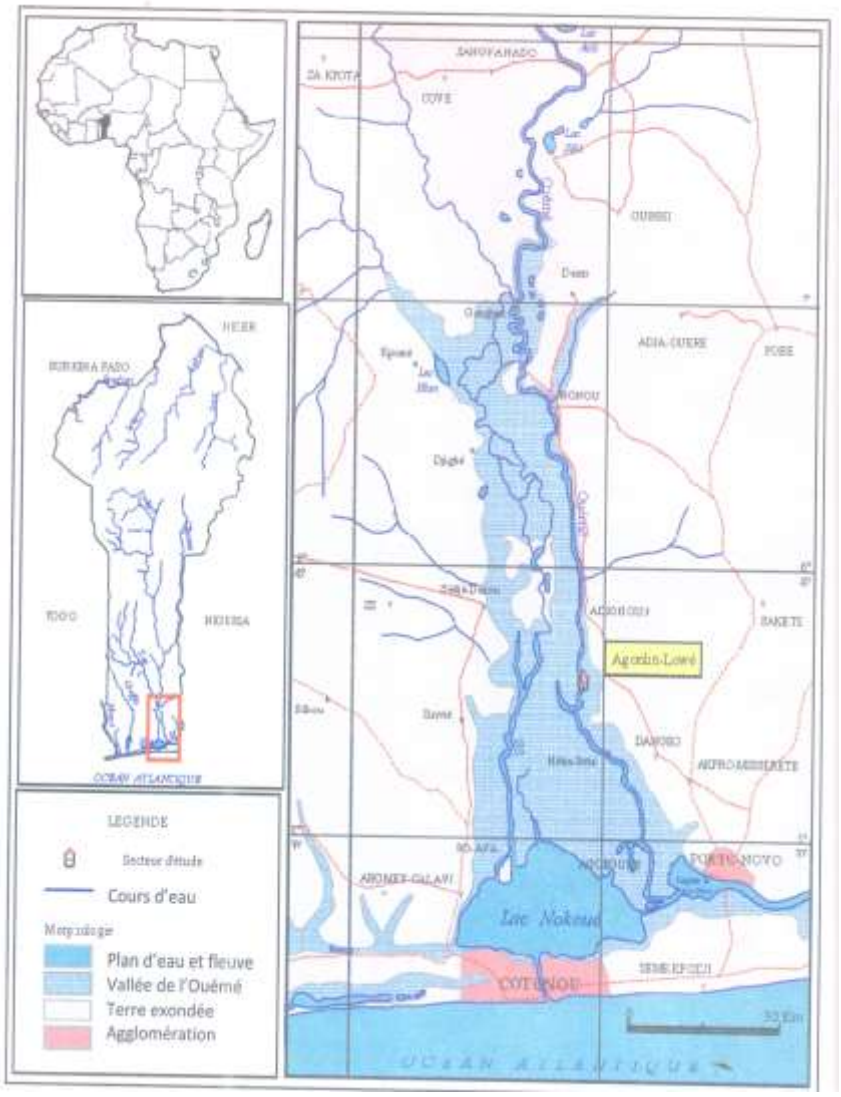
- *au Nord par la Commune de Ouinhi dans le Zou ;*
- *au Sud par la Commune de Sèmè-Podji dans l'Ouémé ;*
- *à l'Est par les Communes d'Adja-Ouèrè, Sakété et Akpro-Missérété ;*
- *à l'Ouest par les communes de Zè, Abomey-Calavi, So-Ava, Toffo et Zogbodomè.*

[86] Ouémè-Houégbo, selon A. Hounsinou, difficilement repérable de nos jours, demeure vivante dans les traditions orales du Bas- Ouémè. Il est à noter cependant la présence d'un village nommé Ouémé dans la Commune d'Abomey.

[87] Matérialisation des frontières inconsciente de l'histoire transmise d'une génération à la suivante.

Ouémè couvre une superficie[88] de 810 km² s'étendant entre les deux villages-bornes sus mentionnés. Cette région, dont les principaux centres d'administration sont Bonou, Adjohoun, Dangbo et Aguégués est constituée d'un plateau et d'une vaste vallée arrosée par les cours d'eau *Ouémé* et *Sô*. Telle est l'aire d'occupation des *ouémènou*.

Carte n° 1 **: Situation de la vallée de l'Ouémé en Afrique et au Bénin**



(Source : MÉDÉNOUVO, F. , (2007), *La géographie du Bénin,* Cotonou : Editions le Perroquet, p. 179.)

[88] Service de la Planification de l'Aménagement du Territoire de la Préfecture de l'Ouémé-Plateau (SPATP-OP)

De par sa situation géographique, la région *Ouémè* est entièrement soumise au climat du bas-Bénin, un climat essentiellement de type subéquatorial. Ce climat est caractérisé par deux saisons sèches et deux saisons pluvieuses. En saison sèche, les *Ouémènou* débroussent et sarclent leurs champs. Les deux périodes pluvieuses leur permettent de faire deux récoltes par an pour les plantes à cycle végétatif court comme le maïs et l'arachide. Cette répartition saisonnière n'a rien d'absolu. Le voisinage avec la côte fait de cette région un véritable bénéficiaire d'une humidité permanente, des coups de vent sec de direction nord-sud, issus de l'harmattan, n'atteignant la région que de manière trop brève et trop accidentelle pour y exercer une influence écologique. Les *Ouémènou* bénéficient donc des privilèges climatiques indéniables.

En outre, ce climat n'est pas sans incidence heureuse sur l'hydrographie de la région. Les deux cours d'eau, de par leur liaison avec le complexe lagunaire (lac Nokoué et lagune de Porto-Novo), forment pour les *Ouémènou* un système de communication naturelle et efficace. Ils furent jadis selon Hounsinou (1980, p. 9) « *les seules voies commerciales pour les Ouémènou et les traitants européens.* »Les crues de l'*Ouémé* dépendent pour l'essentiel du régime pluvial tropical du bassin supérieur. Pendant l'inondation annuelle, l'*Ouémé* et la *Sô* forment une nappe d'eau continue sur laquelle se développent d'importantes activités de pêche. Lors de la crue, les débris alluvionnaux charriés par l'*Ouémé* rendent la vallée naturellement riche en éléments fertilisants[89]. Ce qui permet aux *Ouémènou* de se livrer aux activités agricoles lors du retrait des eaux. Par ailleurs, ce retrait permet aux habitants de pêcher dans les trous à poisson (*houédo*) dans les lacs et dans les marais (*agba*) assez poissonneux.

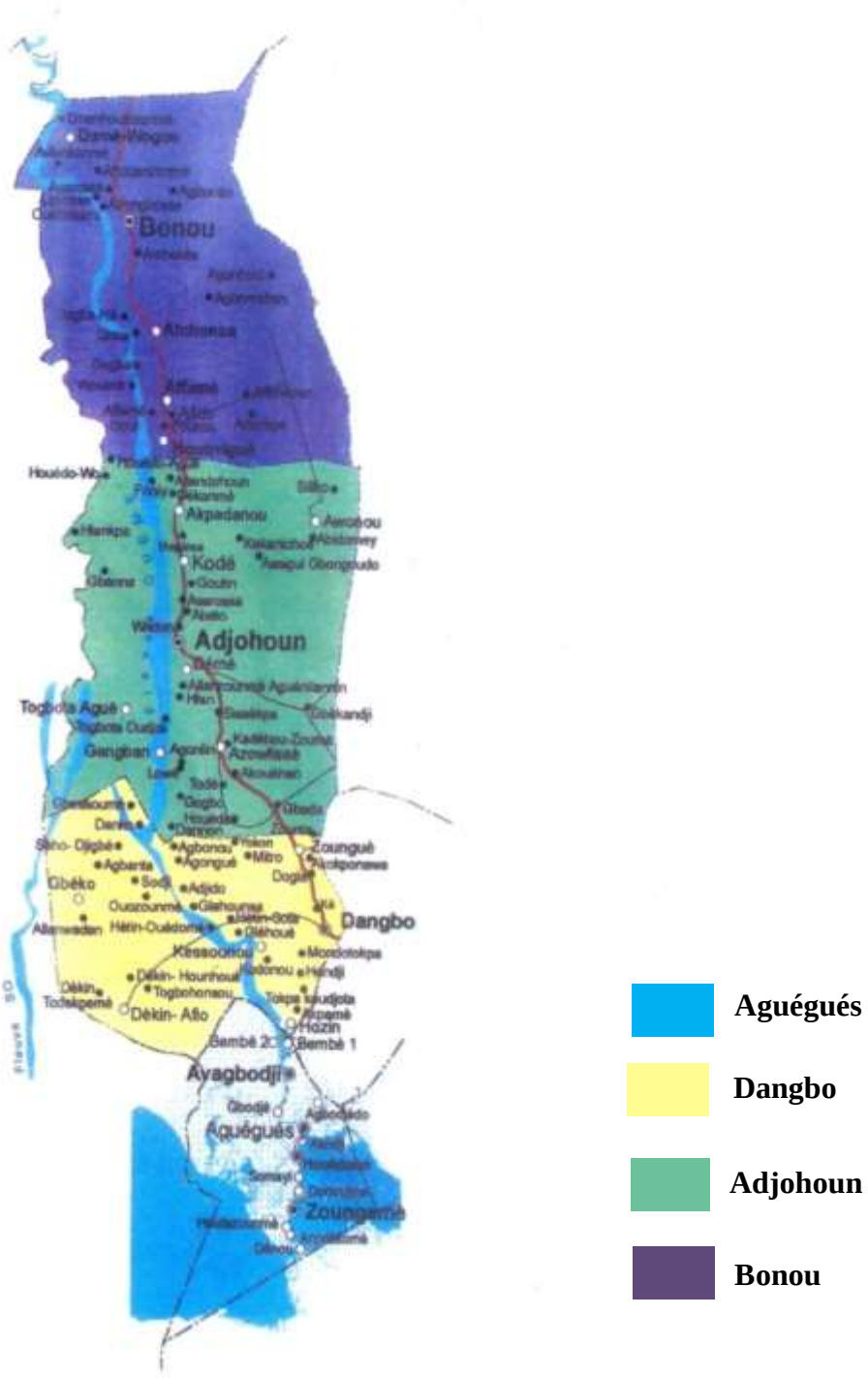
[89] La crue annuelle dure cinq mois environ (juillet-Novembre). Depuis quelques années, on note l'irrégularité des crues se signalant par les variations de leur date d'arrivée, de leur durée et surtout de leur intensité. En 2010, la crue a causé d'énormes dégâts et même des pertes en vies humaines dans la région

Au total, avec la crue annuelle, les terres de la vallée bénéficient de l'humidité qui permet l'entretien des cultures de décrue. Ce milieu naturel jouit donc des conditions privilégiées pour être une zone de peuplement. Ce n'est donc pas par hasard que le groupe socio-linguistique qui se donne le nom ''*Ouémènou*'' vit pour l'essentiel dans la basse vallée de l'*Ouémé*. Toutefois, une minorité s'est aussi installée sur le plateau.

La région *Ouémè* se présente à l'extérieur comme un monde homogène mais pour Hounsinou (1980, p. 10), *« à y voir de plus près, on se rend compte de sa diversité au niveau des foyers de dispersion »*. Par conséquent, la région *Ouémè* offre le spectacle d'une véritable mosaïque de groupes lignagers. La plupart des villages *Ouémè* ont été fondés par des détachements de groupements familiaux venus d'horizons divers. Les étapes de migration et les conditions d'installation de ces différents groupes sont peu connues du fait de la pauvreté de la recherche historique dans le Bas-*Ouémé*. Aussi ne possédons-nous pas de chronologie certaine sur leurs migrations. Toutefois, nous allons nous contenter de citer les plus représentatifs, ceux dont les migrations sont plus ou moins connues et rapportées par la tradition orale. Il s'agit :

- *des Fanvinu ou Ifenu ;*
- *des Tossonu ;*
- *des Glonu ;*
- *des Blinu et Lassonu ;*
- *des Hounhuênu ;*
- *des Huêdonu et Houêdo-Sadonu ;*
- *des Djigbénu et Kpomenu ;*
- *des migrants Adja ;*
- *des migrants de Ouémé-Houégbo.*

Carte n° 2 **: Ouémè**



(Source : Association Ouémèhoué, (2013), *La nouvelle dynamique de développement de la vallée*, Cotonou : BEREC, p. 30.)

5.1.3. Aperçu sociologique ou traits de caractère des *Ouémènou*

L'homme dans sa quête du bien-être ou du mieux-être, de son développement, interagit dans un environnement à la fois physique et humain, produit un certain nombre de biens matériels et d'usage qui ne sont pas sans avoir des conséquences néfastes sur sa vie. La dimension écologique prend en considération le lieu dans lequel vivent les hommes. Par essence, l'écologie étudie non seulement le milieu dans lequel vivent les êtres vivants mais aussi les rapports de ces êtres entre eux et avec le milieu. Au-delà de l'écologie, aborder l'étude du caractère d'un être vivant, c'est s'intéresser à la manière habituelle de réagir et d'agir de cet être devant des événements de la vie. Ce sont ses comportements qui le distinguent des autres, l'imprimant du sceau de son individualité. Sa connaissance est nécessaire pour des actions éducatives. Même si on ne peut pas changer un caractère, on peut toutefois le corriger. En effet, il est démontré que l'ensemble des interactions entre l'individualité humaine et le milieu de vie forge ou transforme l'homme. Par ailleurs, l'expression d'un fait de caractère une fois par mois ne suffit pas pour conclure à son existence chez un individu. Voilà autant de précautions ou même de principes scientifiques qui font de la caractérologie un domaine scientifique réservé à des spécialistes.

Nous pouvons retenir au regard de cette remarque préliminaire que les *ouémènou* ont en commun un certain nombre de traits culturels, facteurs de leur intégration sociale. C'est le cas :

- de la langue ouémègbé qui est une variante dialectale du fon ;

Les ressortissants de cette aire géographique se reconnaissent à l'extérieur par l'usage avec plaisir de ce parler à travers des termes comme ‘’gnan’’, ‘’diɔ’’, ‘’hɔtchɔ’’[90] …

[90] Ces termes signifient respectivement monsieur, moi, toi

- des pratiques religieuses ou religions endogènes (fondées surtout sur le vodun et le culte des ancêtres) dont la pratique perd de plus en plus de terrain au profit des religions importées comme le christianisme et l'islam ainsi que la maîtrise de la production d'une catégorie de gari appelé ''gali djèdo'' [91]dans la région ;
- de leur attachement à l'autonomie de leur communauté rurale ;
- de l'expression des sentiments de colère d'une extrême gravité par référence souvent à *Oma* qui est en effet une technique de mobilisation.

Oma est un phénomène social qui se traduit par une révolte de groupe ou du peuple, pour défendre, protéger et conserver l'ordre établi, quand un acte ou une situation donnés l'ont mis en danger. Bien que le rite du *oma* soit une originalité du royaume de *Hogbonou (Porto-Novo)*, il est également connu des *Ouémènou* qui, comme on le sait, sont des voisins des *Gun*[92].

Par ailleurs et selon Hounsinou (1980, p. 29), *le Ouémènou est généralement« bavard et très humoristique, très flexible, habile et entremetteur. En outre, bravoure et courage le caractérisent. Il est prêt à rester ferme, ou à maintenir sa position face à tout ce qui s'oppose à lui ».* C'est surtout la caractéristique du *Ouémènou* de la basse vallée. Ce dernier compte surtout sur son ''*adjaba*''[93] et est prêt à aller au sacrifice suprême ou à courir le risque de s'engager dans des entreprises dangereuses ou à protéger vaillamment sa famille du danger. Il persiste et poursuit ce qu'il croit être vrai quel que soit le risque et n'est pas facilement détourné de son objectif que ça soit par la peur ou par la fatigue.

[91] Sorte de gari (farine de manioc) salé non délayable et uniquement préparé dans cette région et propre à bien accompagner la consommation du haricot.
[92] Dénomination de la langue ou communauté de Hogbonou (Porto-Novo)
[93] Nom donné à ce coupe-coupe utilisé dans les travaux champêtres.

Il s'agissait dans cette première section d'expliquer le contexte géographique et culturel. Notre contexte qui a donné naissance aux contes possède des caractéristiques historiques, géographique et démographique et des traits de caractère propres à une population bien précise, les *ouémènou*, appartenant à une zone bien déterminée, *Ouémè* et ayant tous un lien de parenté ou des liens de sang, d'alliance, d'amitié ou de solidarité. Cette population qui y vit est majoritairement constituée d'agriculteurs. Elle a une langue appartenant au groupe ''Kwa[94]''. Ses *us* et coutumes reposent sur des croyances dont la pratique perd de plus en plus de terrain au profit des religions importées comme le christianisme ou l'islam.

Avec un peu de recul dans l'observation du contexte d'oralité qui prévaut dans cette région *Ouémè*, on peut observer des changements ou plutôt de nombreuses évolutions sociales. Si une part doit être attribuée à l'histoire récente dont les traces ou marques les plus significatives sont l'école, la décentralisation et les nouveaux médias, il est à reconnaître que l'influence occidentale a surtout contribué à réduire la richesse du folklore.

[94]Selon CAKPO, H. B. C. (2009, p. 65), le regroupement de la soixantaine de parlers en trois phylums est identifié comme suit :

- **L'afro-asiatique**, avec le hausa, langue tchadique ;
- **Le nilo-sahara**, avec le aynehã (dendi/zarma), langue songhai ;
- **Le niger-congo**, phylum le plus important, avec :

* le fulfulde, langue atlantique ;
* le boko et le cenka, langues mande ;
* des parlers gbe (fon, adja, phla, ayizɔ, ouemɛngbe, etc…), langues kwa ;
* des parlers guang (foodo et basa), langues kwa ;
* un parler basila (annii), langue kwa ;
* des parlers ede (yoruba, idaasha, cabɛ, ica), langue de la famille benue-congo, langues kwa ;
* les langues gur dont le biali, le waama, le ditanmari, le nateni : langue oti-valta de l'est ; le yom, le lokpa, le gulmacema ;
* les langues gurma de l'oti-volta central ;
* le baatɔnum, langue gur isolée.

Nous proposons de ressusciter l'utilisation du conte. Non seulement il devrait appuyer les efforts en faveur de la revalorisation du patrimoine culturel mais surtout contribuer à l'éducation morale de la jeunesse. Selon les dires de Lebrun (1994, p. 43),

> *le conte a toujours instruit et diverti les peuples de toutes les latitudes et c'est en Afrique noire qu'il a le plus conservé son caractère oral en raison de la prédilection des communautés pour la perception auditive du message par opposition à la perception visuelle des peuples occidentales.*

Le cas des contes de *Ouémè,* objet de la présente recherche confirmera-t-il ces perspectives ? La présentation amorcée ici voudrait envisager le conte à la fois comme technique et support qui favoriseront les pratiques de l'éducation sociale auprès des élèves. Qu'en disent les populations mêmes de cette contrée ? C'est la question que pose notre deuxième section.

5.2. Le conte dans la région *ouémè* : analyse *a posteriori*

En dehors du public auditeur, nous avons rencontré plusieurs personnes et des enseignants conteurs ou non ayant participé à la session de formation. Sur cent-soixante-cinq enseignants formés et attendus lors des focus group, 33 ont pu réellement être interrogés. Plusieurs absences ont été notées pour diverses raisons. En plus de ces personnels enseignants, nous avons interviewé quelques conteurs en tant que personnes intéressées par notre problématique. Le nombre total de personnes interrogées au cours de notre recherche de terrain s'élève à 43 hormis les nombreux auditeurs dont des curieux que nous n'avons pas dénombrés.

Tableau n° 6 **: Enseignants et conteurs rencontrés sur le terrain au cours de la collecte**[95]

Circonscription scolaire	Nombre de Conteurs	Nombre d'enseignants en focus group	Total général
Adjohoun	3	10	13
Aguégués	2	6	8
Dangbo	4	12	16
Bonou	1	5	6
TOTAL	**10**	**33**	**43**

(Réalisé par Gbénou, 2014)

5.2.1. Le conte et le public

Les échanges réalisés avec les conteurs et les auditeurs dans l'ensemble des quatre communes, objet de cette recherche, révèlent que les contes constituent une riche source de thèmes qui se prêtent à l'éducation morale. Ces thèmes abordés ont un rapport étroit avec la morale. Ils révèlent en effet, selon les conteurs que nous avons rencontrés (Entretien N°1, Annexe 31) des valeurs auxquelles s'attache la société traditionnelle : « […] *comme l'obéissance, la discrétion, le respect de ses engagements et l'hospitalité, la fidélité, la serviabilité, la justice, la reconnaissance, la bonté, l'amour et par-dessus tout l'intelligence ou le raisonnement* ». Ces valeurs constituent le fondement même de la morale des *Ouémènou*, une morale sociale qui indique à chacun comment vivre et se conduire pour son bonheur personnel et celui de la société toute entière. Grands et petits, tous sont concernés par cette morale. Les auditeurs, selon l' (Entretien N° 2 Annexe 32) ne contredisent pas les conteurs en ce qui concerne la morale véhiculée par le conte :

[95] Voir Annexe 29

> […] *nous auditionnons les contes pour capter le message véhiculé et surtout en tenir compte pour corriger les anomalies sociales. Il est rare de conter pour conter, ce qui, si c'était le cas, ne nous motiverait pas d'ailleurs à suivre un conteur. Introduit à l'école et surtout bien exploité, nous pensons que les enfants y puiseront des leçons de bonne conduite. Un entraînement des maîtres est nécessaire car tout le monde ne sait pas dire un conte. Je me demande s'ils pourront animer les séances de contes seuls ou faut-il leur fournir les services de conteurs.*

Comme nous le constatons, les contes, en nous transposant dans un univers fantastique, merveilleux, ne perdent rien de leur objectif essentiel : la distraction mais surtout l'éducation et la formation de l'homme. Le public auditeur rencontré (Entretien N° 3, Annexe 32) est de cet avis :

> […] *quand un conteur monte sur scène, il sait à l'avance le message qu'il veut partager avec nous, ses concitoyens : par exemple, les règles de la vie en groupe, les conséquences de l'infidélité, du vol, de la jalousie, de la médisance, du mensonge, du respect de la parole donnée, de l'oisiveté…»*

Si la présence discrète du conteur accompagne chacun des nombreux personnages à qui il donne la vie en vue d'animer le récit, de le rendre très proche du réel, l'objectif à terme, est de gérer chaque événement et de maintenir l'auditeur en haleine. C'est bien ce que pense Vaïs (1998, p. 11) qui affirme que

> *Le conteur doit disparaître derrière son histoire, pour que les mots prennent forme dans l'imaginaire, et que l'histoire devienne celle de la personne qui l'écoute. Souvent, des gens viennent le voir après son spectacle pour lui dire avoir eu l'impression qu'il s'adressait à eux personnellement. Le conteur s'adresse en effet un peu à chaque spectateur individuellement.*

Les éléments contextuels favorables ou défavorables à l'écoute et à son amélioration dépendent du style de chaque conteur. Des conteurs s'expliquent. L'un de nos informateurs au cours de l' (Entretien N°2, Annexe 31) souligne :

> *[…] il peut insister sur une dimension, émettre un propos amusant et jeter sur l'ensemble des séquences du récit un faisceau lumineux qui efface toute équivoque et instaure une atmosphère de détente par une peinture humoristique même dans les cas qui excitent vivement l'émotion.*

La diction de conte n'est l'apanage de personne. C'est une pratique ouverte à tout le monde. Cependant, il existe des conteurs talentueux, plus illustres que d'autres. Les vieux, les jeunes, les hommes ou les femmes, chacun peut pratiquer les devinettes, le chant ou encore le conte. Mais, précisément, ce sont, aux dires des conteurs rencontrés, (Entretien N°3 Annexe 31) *« surtout les adultes et les femmes particulièrement qui en sont les meilleures productrices ».* Le conteur *Ouémènou* est un personnage pluridimensionnel et d'un rare talent en un genre quelconque, un homme polyvalent qui chante, parle, mime suivant les diverses péripéties du récit. Les auditeurs (Entretien N°3, Annexe 32) confirment cette stratégie de déguisement des conteurs qui fait en réalité le conte : *« […] ce qui me frappe particulièrement, c'est que le conteur est capable de prendre tour à tour la voie douce et séduisante d'une femme, rugir quand il imite un lion ou nasiller s'il parle d'une hyène. »*

Un tel contexte ne peut qu'arracher le sourire au public, le motiver pour s'engager dans ce voyage dans l'univers vertigineux, au départ incompréhensible et extrêmement merveilleux des contes. La motivation, selon Propp (1965/1970, p. 91), s'entend *« les mobiles aussi bien que les buts des personnages, qui les amènent à accomplir telle ou telle action. Les motivations donnent parfois au conte une coloration brillante et tout à fait particulière ».* C'est bien ces mobiles, cette vie en somme que le conteur essaie de créer ou de traduire pour les auditeurs. Par contre, un environnement insipide ennuie plutôt et ne permet pas de capter l'attention de l'auditoire. C'est l'avis du public auditeur selon l'Entretien N°4, Annexe 32)

> *[…] Ainsi, personne ne peut s'empêcher de rire devant l'image des huit voleurs*[96] *pris les mains dans le sac, riant toujours, à gorge déployée. Ils ne réalisaient même pas que tous les villageois étaient là à les regarder, prêts à les lyncher pour se venger de leurs méfaits bien que la souffrance psychologique du héros soit à ce moment, au point culminant. Partout, le dénouement discrètement mené est subi, inattendu et crée une très forte émotion.*

[96] Voir Annexe 7. 6

L'empressement des jeunes le soir en est une illustration. Personne ne veut se faire compter l'événement du jour par un apprenti-conteur improvisé. Nos informateurs (Entretien N°4, Annexe 31) s'en expliquent :

> […] *Quand je me suis mariée, pendant plusieurs années, j'ai cessé de conter. Mais depuis un certain moment, j'ai repris. Dans mon village, beaucoup de gens ont pris l'habitude de venir le soir écouter devant ma porte les contes. Pour m'inciter à conter, souvent, les jeunes filles se pressent de m'aider pour la cuisine ou les travaux du ménage ou même de se cotiser pour m'apporter du tabac à fumer.*

La personnalité du conteur et le contexte coloré que ce dernier crée le font considérer comme un véritable comédien, un artiste en somme. Le conte, pour l'un de nos entretiens, (Entretien N°5, Annexe 31) représente une école de formation et d'éducation. *« […] les leçons tirées des contes et surtout des proverbes nous servent à illustrer au quotidien le discours »*. Ces propos de nos interlocuteurs rejoignent ceux de Kourouma (1998, p. 42) qui mentionnent que *« le proverbe*[97]*est le cheval de la parole ; quand la parole se perd c'est grâce au proverbe qu'on la retrouve »*. Achébé (1966, p. 15) s'inscrivant dans la même logique, souligne que *« les proverbes sont l'huile de palme qui fait passer les mots avec les idées»*. Chez les *Ouémènou* - mêmes, le proverbe apparaît comme *« le sel de la conversation »*.

Conte et proverbe jouent donc un rôle très important dans la conversation ordinaire et dans certaines circonstances particulières, ce que confirme Huannou (2013, p. 8) lorsqu'il souligne qu' *« un conte met en scène des êtres humains, des animaux, des choses et des êtres surnaturels. Il se donne comme objectif de divertir, mais surtout d'instruire, d'éduquer »*. Si sur le plan moral, le conte permet d'éduquer, de dicter des règles de conduite, il demeure une source de lumière pour la conduite

[97] Le conte est le genre le plus représentatif de la littérature orale : en effet, dans le conte, on peut rencontrer des proverbes, des devinettes, des chansons, des poèmes, etc. Aux dires de Dembélé (2010, p. 53-54), les contes *« apparaissent même comme des proverbes en plus long »*. Un proverbe est bien différent du conte et notre objectif n'est pas de centrer notre recherche sur les proverbes ni de créer d'amalgame entre ces deux réalités bien différentes mais d'exploiter leur voisinage au profit de notre recherche.

personnelle dans la vie et l'intégration harmonieuse dans le milieu social. Ne pas tirer profit de sa dimension éthique, bref, éducative, c'est refuser de se servir d'un matériel didactique pourtant à portée de main. L'éducation qui exploite les valeurs du milieu de vie de l'apprenant a plus chance de produire des effets. De plus, Grandvaux (2013, p. 23) citant Kagamé (1956, p. 23) qui reconnaît que *« quelques-unes de ces sources* 98 *renferment, en effet, des assertions d'ordre philosophique* » souligne que *« Le discours philosophique ne saurait être neutre. […] Il est utopique de chercher à formuler un discours scientifique qui se situerait hors des contingences historiques, économiques, sociales et qui se penserait au-dessus des cultures ».* En effet, c'est le contexte particulier qui détermine directement ou indirectement un concept, la morale d'un conte ou généralement une œuvre philosophique créés.

5.2.2. Le conte et le conteur

Comme précédemment mentionné, c'est le conteur qui insuffle de la vie au récit. Le conte a besoin, pour s'exprimer, d'un bon narrateur, mais aussi de la présence d'un auditoire actif. Dans de nombreuses sociétés, notamment africaines, alors qu'il existe des castes de griots, de forgerons, il n'y a pas de castes de conteurs. Conter n'est généralement pas dans la région *Ouémè*, selon nos informateurs, une profession. Est-ce à dire que tout le monde peut conter ? Conteurs et public rencontrés sont assez clairs en ce qui concerne le profil de tout conteur. Selon respectivement les conteurs et le public, (Entretien N°6, Annexe 31) et (Entretien N°5, Annexe 32) « *[…] d'abord il faut savoir charmer et plaire ».* À maintes reprises, nous avons enregistré chez les conteurs (Entretien N° 7, Annexe 31) des propos comme :

> […]*Moi, j'ai hérité de mes parents cette compétence car à force de vivre auprès de mes aînés, j'ai fini par aimer le conte et donc par développer cette aptitude de conter. A force de m'exercer, j'ai créé moi-aussi ma personnalité de conteur.*

[98] Il s'agit selon Kagamé (1956, p. 23) des « proverbes, fables, contes et poèmes de tout ordre souvent considérés comme des sources privilégiées de philosophie

Photo n° 1 : **Un conteur en acte**

Gilbert Tikada, conteur (photo : Gbénou)

En effet, le grand-père du conteur Tikada, selon ses propres dires, (Entretien n° 8, Annexe 31) fut un conteur attitré, ce qui confirme bien le principe de communication des parents aux enfants.

Dossou Jeanne, pour sa part, (Entretien N° 9, Annexe 31) relève que lorsqu'elle était toute petite, elle écoutait sa grand-mère conter ; elle a ainsi à son tour appris à conter. Dans sa jeunesse, au cours des séances de causerie avec ses copines ou lorsque par une circonstance particulière, elle rendait visite dans un village, elle pouvait visiter avec beaucoup d'aisance le répertoire de cette grand- mère. Ces propos viennent renforcer le même principe de communication des parents aux enfants, précédemment souligné. Il est clair qu'un conteur, même s'il n'hérite pas des dispositions de ses géniteurs, doit posséder de nombreuses qualités : l'intelligence, la mémoire, la culture, l'imagination, l'humour, la diction, l'art de la parole…et bien entendu, être bon orateur. Par les mots, par le geste, par le chant, par l'accompagnement musical, il donne des repères pour lire et comprendre une histoire. La connaissance du public par l'énonciateur est une autre dimension qui permet à celui-ci de délivrer un message adapté. Cela exige des postures propres, en quelque sorte un style, une attitude. L'un de nos informateurs (Entretien N° 10,

Annexe 31) insiste sur quelques précautions : *« […] c'est pourquoi tout conte n'est pas livrable à tout public. Moi, j'adapte mon contenu quand je m'adresse à un auditoire composite- auditoire d'adultes, mais aussi auditoire d'enfants »*.

Le conteur est doué d'une capacité qu'il tient à la fois de la maîtrise qu'il a sur lui-même et de sa grande sensibilité qui le porte à vivre intensément les scènes qu'il raconte, un pouvoir lui permettant d'arracher à son auditoire de la concentration. C'est bien ce que nous retenons de l' (Entretien N° 11, Annexe 31) où l'un de nos informateurs renchérit en ces termes : *« […] moi, il m'arrive d'improviser et le public est émerveillé »*. C'est également l'avis de Vaïs (1998, p. 10) qui affirme qu'

> *il n'apprend jamais ses textes par cœur. Il a un fil conducteur dans sa tête et tout se joue au contact du public. Cela varie donc selon le contexte. Il favorise aussi le dépouillement scénique. À l'occasion, il se sert d'une scie musicale pour créer un environnement, de même que d'un instrument de musique africain, mais la première place appartient à la parole.*

Le « bon conteur », comme souligné au chapitre quatrième, en effet, a des comportements qui apportent du plaisir à l'auditoire même si un conte est conté plus d'une fois déjà par d'autres conteurs. En effet, avec la chaleur de la narration, tout prend du relief, de la couleur, de la saveur, et suscite curiosité et admiration renouvelées.

S'intéresser au conte permet d'une part de repérer ses valeurs éducatives et d'autre part, de les exploiter sur la base d'une approche méthodologique appropriée pour l'atteinte des objectifs de l'éducation formelle. Quelques conteurs (Entretien N° 12, Annexe 31) nous font découvrir leurs approches :

> […] *moi, lors de la séance d'ouverture, je crée une ambiance de gaieté qui peu à peu s'installe, grâce à des devinettes ou des chants. Parfois la séance de contes commence par une leçon d'histoire et d'anatomie animale (il est important pour les enfants de connaître les animaux puisque le conte en met en scène très souvent).*

C'est dire la compétence psychopédagogique combien importante que certains contes exigent du narrateur puisque même si la plupart des contes sont connus de l'auditoire, c'est à lui de les animer, de les recréer. Un de nos interlocuteurs conteurs nous décrit sa technique (Entretien N° 13, Annexe 31) :

> *[…] en effet, il m'arrive de composer des contes moi-même. Je pars d'anciens contes que je transforme. Je ne peux pas décrire tout ce qui se passe dans cette œuvre de construction, re-construction, déconstruction. Un événement heureux ou malheureux peut servir de source d'inspiration.*

C'est l'habileté du conteur à manier la parole qui va impressionner ! Il va chercher à séduire l'auditoire. Si le conteur cherche à distraire, émerveiller, émouvoir, instruire, il veut aussi briller, faire preuve d'éloquence, de culture, d'intelligence et d'imagination.

A propos de l'avenir du conte et bien d'autres œuvres orales, il faut reconnaître que ces actes de langage, ces formes simples ou ces modes de communication subissent des transformations sous la pression de l'écriture et des mass média. Si l'ordre ancien des choses n'est pas mort, il est gravement atteint dans ses fondements mêmes. Bien entendu, toute transformation n'est pas toujours synonyme de dégradation : les conteurs rencontrés (Entretien N°14,Annexe 31) affirment cependant que

> *[…]Les bouleversements que le Dahomey[99] a connus depuis sa rencontre avec le blanc n'ont épargné aucun domaine. Les mentalités, les mœurs, les institutions politiques, la conception du monde et de la société, les structures sociales, ont beaucoup évolué et continuent de changer.*

[99] Ancien nom de la République du Bénin

Huannou (2013, p. 61), partageant cet avis, souligne que

> *Les anciennes classes sociales disparaissent progressivement, remplacées par de nouveaux regroupements où les gens sont unis par d'autres considérations et d'autres intérêts : le niveau d'instruction par exemple (lettrés vs non lettrés), la place que l'on occupe dans la hiérarchie économique (riches vs pauvres), les alliances politiques, etc. Ainsi la mobilité sociale est une réalité palpable. La hiérarchie au sein de la grande famille comprenant tous les descendants d'un même ancêtre n'est plus nécessairement déterminée par l'âge et le niveau où l'on se situe dans le lignage.*

Ces changements sont à l'origine du conflit des civilisations décrit dans *Sous l'orage* de Badian, qui est aussi un conflit entre l'ordre ancien et l'ordre nouveau. Ce conflit apparaît dans *L'aventure ambigüe* de Cheikh Kane comme un problème insoluble que le héros de *L'initié* réussit cependant à résoudre de fort belle manière en réalisant une symbiose entre la tradition africaine et la modernité européenne. En effet, la société actuelle où nous vivons est celle des progrès formidables de la science et des techniques. La machine est en train de gagner progressivement l'environnement *Ouémè*. Cette ère de la mécanique est certes caractérisée par de géants progrès de la science et de ses techniques mais également par la poussée démographique. C'est aussi un monde dominé par les problèmes économiques où chacun cherche à avoir, avant tout, les moyens de sa propre survie, les moyens de subsistance dans un monde où, de plus en plus, la machine remplace l'homme. C'est alors une véritable lutte pour la vie (*struggle for life*)[100] : lutte individuelle ; lutte collective. Le rappel de ces quelques tendances des valeurs actuelles de notre société était nécessaire pour éclairer nos analyses.

Mais le domaine de l'oralité et la philosophie qui participaient de la vie des *Ouémènou*, offrent sans doute plus de prise à la transformation, mieux à une profonde perturbation. Depuis quelques années, la tradition des veillées de contes a

[100] Darwin, biologiste ayant subi l'influence de l'économiste Malthus qui prétend que le nombre des hommes qui naissent dépassent de beaucoup les disponibilités alimentaires de notre globe a formulé (tiré) son principe de ''la lutte pour la vie'', c'est-à-dire *struggle for life* en anglais.

presque disparu. Le système d'éducation néo-coloniale, les tensions et les contraintes dues à l'urbanisation, les difficultés économiques et l'ascendant pris par les mass médias, systèmes de communication de masse que le développement effréné des sciences met à la disposition de l'homme moderne comme la télévision ont contribué à sa disparition. Avec cette quasi disparition, nous sommes en train de perdre un précieux outil éducatif et une importante source de distraction. L'un de nos informateurs (Entretien N° 15, Annexe 31) souligne que *« […] les jeunes d'aujourd'hui préfèrent la télévision avec ses films »*.

Le système d'éducation et les contraintes liées à l'urbanisation, les difficultés économiques et l'ascendant pris par la télévision ont beaucoup contribué à cette situation. Nous sommes en train de perdre un précieux outil culturel. En outre, l'usage des bagues[101] codées est pratiquement ignoré des jeunes d'un certain âge. Une **bague** est un article de joaillerie qui se porte généralement au doigt. De fait, elle a une forme d'anneau, plus ou moins large, serti[102] ou non de pierres et quelques fois gravé. Au même titre que les boucles d'oreilles, les bagues peuvent être constituées de toutes sortes de matériaux, incluant métal, plastique, bois, os et verre. Quand l'anneau comporte une partie sertie, le terme chaton[103] est utilisé pour le désigner. La partie sertie est en général une pierre précieuse ou semi-précieuse. Cependant, le choix des matériaux et de la forme donnée au bijou dépendent de la créativité du fabricant. Des règles strictes ne sont donc pas définies. La seule limite à la mode est le diamètre interne de la bague, qui doit pouvoir permettre d'y passer un doigt. Une bague, par sa forme et le matériau dont elle est constituée peut avoir de nombreuses symboliques.

[101] Dans la société *Ouémè,* la bague codée est l'illustration même de la culture de l'oralité. Elle porte des signes que le commun des mortels ne sait pas toujours interpréter. Elle a fait son temps et elle n'est aujourd'hui reconnue que des personnes d'un certain âge.
[102] Placée dans une châsse, elle est fixée dans un métal, intercalé.
[103] Partie d'une bague, où une pierre précieuse est sertie ; cette pierre même.

S'il est vrai qu'une bague codée est avant tout un objet matériel illustré, les symboles qui y sont inscrits servent non seulement d'ornement mais surtout ne sont pas gratuits ; ils ont du sens et véhiculent un message[104]. Le message d'une bague illustre un contexte bien précis qu'un profane ne peut pas toujours comprendre. C'est une situation de communication qu'il faut savoir décrypter. La bague, par son caractère symbolique fort est souvent utilisée dans la littérature. En effet, il arrive fréquemment qu'un pouvoir magique lui soit prêté, ou bien que celle-ci soit l'objet d'une quête. Plusieurs types de bagues à usage varié existent : bague d'alliance, bague d'humeur, bague de championnat, bague d'amitié, anneau de doctorat[105]. Plusieurs contes font recours à la bague parce qu'elle y joue un rôle important.

Comme précédemment souligné, les contes n'ont plus d'intérêt aujourd'hui. La philosophie même des contes et l'usage des proverbes et bagues codées en tant qu'outils de communication n'est plus la même aujourd'hui qu'il y a quelques années. Concrètement parlant, il serait bien anarchique de parler de nos jours de la fin des contes, de l'usage des proverbes et bagues codées. En effet, leur fin n'est pas pour aujourd'hui car une minorité de gens restée sur place à savoir les vieux sages ou les gens n'ayant pas évolué hors de cette région connaissent leur valeur et continuent de s'en servir. L'apparition de l'école, en tant que nouveau mode d'apprentissage, notamment par l'écriture, amène de nouveaux questionnements sur la transmission des connaissances ou de la sagesse par des séances de conte et l'usage des proverbes et bagues codées. Tout en permettant l'ouverture sur le monde et les autres cultures, elle (l'école) révèle de nouveaux défis. Voyager et aller connaître d'autres lieux, rencontrer d'autres cultures, apprendre d'autres langues sont autant d'activités qui se sont intensifiées chez les jeunes de cette région dont nous étudions les contes. Cela n'est pas sans répercussion sur la langue et la variabilité des récits.

[104] Voir Annexe 33
[105] Bague portée par certains titulaires d'un diplôme de doctorat dans certaines universités.

La jeunesse se vit comme une période de transition dans la mesure où elle peut être à la fois vécue comme une continuité par la transmission des savoirs et des normes qu'elle continue à assurer entre les aînés et les jeunes mais aussi comme une rupture et l'occasion pour elle de s'inventer de nouveaux espaces de vie. Il s'agit aussi d'une période de construction des identités masculines et féminines. Nous n'avons pas retenu dans notre corpus, de conte sexuel. La communauté *Ouémè* en dispose bien sûr et certains ne se cantonnent pas seulement à l'audience adulte. Nos informateurs, à cet effet, dans le même sens que Lallemand (1985, p. 17), *« les récits sexuels pourraient bien être avant tout des récits pédagogiques »*nous ont expliqué (Entretien N° 16 Annexe 31) qu' *« ils nuancent les pratiques relatives à l'expression de la sexualité face aux jeunes générations »*. Si de nouveaux rapports plus égalitaires se dessinent, ils pourront être porteurs de changements dans la vie. L'explosion démographique récente et la valorisation associée à une certaine ouverture d'esprit sont des facteurs qui expliquent en partie les migrations des *Ouémènou*. Ces dernières constituent une composante importante du processus d'autonomisation des jeunes et, dans le contexte béninois actuel, deviennent un nouveau lieu de socialisation alternatif à l'école.

La migration de travail apparaît comme un nouvel élément constitutif à l'entrée dans la vie adulte. Les garçons et les filles qui vivaient autrefois leur jeunesse ensemble au village à l'école des sages, des conteurs, partagent à présent une autre expérience propre au développement d'une nouvelle culture commune, alimentée par les connaissances acquises et les aventures vécues, en rupture avec les modèles véhiculés par les générations passées. Ces anciennes valeurs ont du mal à résister aux forces nouvelles de communication. Même les jeunes qui sont sur place n'ont plus de temps pour chercher à comprendre la réalité des bagues codées. Ils sont absorbés par la télévision, les vidéo clubs, les matches de *football*, le karaté, les films et les activités culturelles de *week end*. L'environnement *Ouémè* d'aujourd'hui n'est plus favorable à la promotion des bagues codées. Il est plutôt inondé par les téléphones portables, les articles, les jouets chinois ou nigérians qui occupent plus les jeunes.

Par ailleurs, sous certains rapports, la décentralisation peut être vue comme l'émergence des collectivités territoriales. De quoi s'agit-il ? C'est un vaste projet de réforme institutionnelle dont les effets visent à dynamiser tous les secteurs d'activités de l'ère démocratique comme l'attestent la batterie de textes législatifs qui authentifient sa création et sa mise en œuvre. En lien avec le sujet qui nous préoccupe dans cette recherche, la décentralisation se présente comme une volonté de partage du pouvoir de parler ou encore comme une prise de parole par les populations administrées. Il s'agit en fait d'un retour aux sources, le moyen de restructurer l'intérieur des dimensions géographiques, ou encore comme une méthode pour discuter du développement local (association de développement), lieu de prise de parole, de partage de points de vue. Cependant, au regard des autorités béninoises, le processus de décentralisation est à considérer comme le transfert de certaines prérogatives de l'État vers les communautés de base. En cela, elle sert de support idéologique à la politique de désengagement institutionnel, une politique – il est vrai – conseillée par les institutions financières internationales et appuyée par les partenaires au développement. Il s'agit aussi pour l'État de voir en la décentralisation un instrument de la démocratie.

Il s'agit de décentraliser l'administration, de la rapprocher des administrés. La prise de parole trouve une base plus large. De nombreuses localités ont ainsi la possibilité de mieux discuter de ce qui les concerne directement. On assiste de plus en plus à des débats sur les projets locaux et le verdict des élections vient rappeler aux responsables un devoir de reddition de compte à leurs administrés. Si le contexte d'oralité semble ainsi prendre du relief comme nous venons de le voir, il reste d'autres éléments majeurs de ce contexte d'oralité comme le conte, les proverbes et l'interprétation des messages véhiculés par les bagues codées qui ne sont pas vivifiés.

Si cette rétrospective peut permettre de faire sentir la réalité actuelle des séances de contes et d'usage des proverbes et des bagues codées et surtout de communiquer au lecteur le sort de ces modes privilégiés du discours traditionnel pour enfin inviter à leur réhabilitation, notre pari est gagné. En étudiant les contes des *Ouémènou,* nous pouvons examiner comme Grandvaux (2013, p. 20)

> « *de manière nouvelle les pensées occidentales et leurs modèles théoriques ainsi que les catégories, les paradigmes et autres outils conceptuels auxquels elles recourent. […] Il importe alors de s'intéresser tout particulièrement à la contextualité et à l'intertextualité des discours philosophiques africains, de saisir le cadre référent dans lequel ils s'inscrivent afin d'en dégager les conditions de possibilité.* »

Le contexte nouveau que nous venons de décrire est pour beaucoup dans la situation actuelle de ces modes du discours traditionnel. Aujourd'hui, personne ne peut contester que les médias audiovisuels et informatiques prennent davantage de place dans la vie des *Ouémènou* en particulier et des béninois en général. Il n'y a pas de coin où la télévision n'a fait irruption. Le soir, les jeunes se bousculent devant les écrans de télévision où les films rivalisent. Les salles de vidéoclubs grouillent de monde. Les jeunes d'aujourd'hui ne s'intéressent plus à nos valeurs culturelles traditionnelles. Cette situation étant ce qu'elle est (dégradation de la valeur des contes, proverbes et bagues codées…), la logique et la survie même de ces valeurs commandent d'essayer de s'en sortir. Il urge de proposer quelque chose. Mais comment y parvenir concrètement ? L'homme acquiert l'essentiel de ses connaissances en dehors des systèmes traditionnels d'enseignement. C'est pourquoi, tout cela ne peut pas être négligé aujourd'hui. Il est alors nécessaire d'en tenir compte pour tout renouveler à l'unisson du progrès effréné de la science.

Mais, en tout état de cause, tout renouveler ou se mettre au diapason de l'évolution ici et maintenant, tout en envisageant l'ouverture sur l'avenir proche et lointain, c'est renouveler les stratégies des séances de contes et l'usage de proverbes et de bagues codées à travers l'inquiétude et la curiosité intellectuelle du conteur et du sage, et qui vivifie la pratique de ces séances, seules capables

d'opérer les transformations souhaitées pour soi et pour la collectivité *Ouémè*. Négliger l'intégration de ces éléments de notre patrimoine culturel, c'est tourner le dos au développement endogène. Toute réussite passera nécessairement par la réorientation de la pragmatique de l'oralité. En effet, c'est une action qui, pour se dérouler avec plus de chance de succès, devra être de plus en plus sensible à l'intégration de la communication par les moyens modernes de l'audiovisuel. Les progrès techniques dans une heureuse convergence appuient les mutations dans tous les domaines, le milieu philosophique ou sociologique ou anthropologique dans sa compréhension des modes de pensée autochtones.

En fin de compte, grâce au multimédia on peut rendre mieux une présence au monde et une présence du monde qui s'apparente à un réseau de connexions. Lorsque nous proposons la valorisation de la tradition orale dans et par un média de masse comme chemin de développement intégral, que voulons-nous dire ? «Développer» selon le dictionnaire Larousse, (2012, p. 186), c'est *«ôter l'enveloppe de», « c'est mettre en usage »*. Au sens figuré, c'est *« déployer, dérouler »* ou encore « *faire croître, donner de l'ampleur »*. On développe un argument, un plan, une pensée. Se développer, c'est « *se déployer, se dérouler dans toute son étendue, c'est s'épanouir en parlant des êtres vivants* ». Il est question de grandir, de progresser, de prospérer. Le développement serait donc l'action de donner à quelque chose, à quelqu'un, toute son étendue. Il fait projection. Il évoque l'épanouissement, la croissance, l'essor. Dans le langage courant, dire d'un pays qu'il est en voie de développement, c'est dire que son économie n'a pas atteint le niveau des pays industrialisés. Etre développé serait donc, posséder des structures et des richesses de manière à ne pas compromettre la satisfaction des besoins des générations présentes et futures.

Notre propos n'est pas ici de parler d'économie. Nous partons du fait que, dans la société béninoise *Ouémè* sans écriture, le savoir-dire, le savoir-faire, le savoir-vivre, le savoir-être, l'écologie, l'histoire étaient enseignés et transmis de « bouche-à-oreille ». Ainsi, le genre oral comme le conte, dont les puissances de représentations permettent d'atteindre chacun de ses domaines peut être considéré comme une Ecole. Il est une ''Académie'' où s'apprend la vie. Les contes sont des moyens de socialisation. Leurs valeurs philosophiques et pédagogiques contribuent à la formation de « l'homme, de tout l'homme », c'est-à-dire de l'homme intégral. Il est alors nécessaire de faire quelque chose pour ne pas voir partir tout cet héritage culturel. Il s'agit de produire des contenus y afférents.

Beaucoup de contes n'existent que sous forme orale. Au Bénin, seuls certains sont passés à la littérature surtout en fon, yoruba, bariba. Le rôle de l'agent rythmique est important. Par des interventions, des mots d'étonnements, des réflexions provocatrices…il stimule le conteur et réveille l'attention de l'auditoire. Lors de la séance, tout le monde peut en fait intervenir et émettre son point de vue. La séance se terminera par une formule, comme par exemple celle-ci : Tel est mon mensonge du soir ! Les contes sont des mensonges…mais des mensonges qui disent la vérité. Dans la région *Ouémè*, le conteur terminera en disant : « […] *« c'est ce qu'une vielle qui revenait du champ tout à l'heure vient de me dire, et je vous le transmets fidèlement… ».* Les séances de conte permettent la libre expression et la libre création. Malheureusement, elles sont de plus en plus rares dans les villages. Pourtant, le conte intéresse toujours. Or c'est un fait qu'il a une valeur morale, sociologique, philosophique et esthétique. Il constitue un élément riche du patrimoine culturel. Au Bénin en évolution rapide, il est tout à fait probable que les séances de contes disparaîtront mais le conte ne périra pas ; il survivra grâce aux livres, aux bandes sonores, grâce à la radio et à la télévision qui doivent travailler dans ce sens.

5.2.3. Le conte et le maître d'école

Conformément au Tableau N°6 § 5. 2, nous avons rencontré 33 enseignants sur les 165 impliqués dans l'expérimentation. Les échanges que nous avons eus avec eux nous ont permis de noter leur satisfaction en ce qui concerne l'intérêt de cette innovation. L'un d'eux, (Entretien N° 1, Annexe 34) décrit même ce qu'il a fait après l'épuisement des dix contes mis à leur disposition :

> *[…]Moi-même, j'ai cherché d'autres contes. Plusieurs élèves se sont plu à relever des caractéristiques « béninoises » des héros : politesse, obéissance aux anciens, sens de la communauté, persévérance dans les difficultés. . . Ils ont noté la place importante de la femme, au point de parler de société matriarcale. L'animisme de cet univers où les objets parlent et se déplacent n'a pas dépaysé ces enfants. Pour certains, l'harmonie entre l'homme et une nature que l'on respecte et qui ne nous oublie pas en retour est à souligner ; il est important pour les élèves de découvrir la notion africaine de partage et de voir que le véritable héritage n'est pas toujours le matériel. Certains ont fait recours aisément au bon samaritain de l'évangile pour illustrer le bienfait accompli jusqu'au prix du sang.*

Sur la base de ces éléments d'information, nous pouvons retenir que le conte constitue une véritable école traditionnelle de formation. En effet, il s'agit d'une préparation à l'intégration sociale, c'est-à-dire la culture des valeurs.

Comme mentionné précédemment, les jeunes d'aujourd'hui ne s'intéressent plus aux valeurs culturelles du milieu. En effet, les ordres de valeurs ont changé. Que faire ? L'école doit-elle observer les jeunes tourner le dos au patrimoine africain ? Nous empruntons la réponse à Ki-Zerbo (1990, p. 79) qui apprécie une telle école : « *sinon, ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine. Mais surtout l'éducation fondamentale est condamnée, pour être efficace, à s'enraciner dans le milieu ; car tout déracinement implique une aggravation de la dépendance* ». Les

enseignants que nous avons rencontrés (Entretien n° 2, Annexe 34,) ont souligné à cet effet qu'

> *une expérience telle que la nôtre démontre à quel point les élèves sont intéressés aux marques culturelles distinctives des textes. Il importe d'entreprendre des parcours socioculturels avec eux dans une perspective éducative large (éduquer ne vient-il pas de « e ducere », conduire hors de). Le conte, qu'il soit issu de la culture d'origine ou d'une culture autre, permet un parcours initiatique. Lorsque deux codes culturels se confrontent, deux univers de signification surgissent, amenant l'individu à se situer, voire à se reconstruire par la connaissance et l'appropriation. Les élèves comprennent davantage le monde Ouémè, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses. Ils apprécient à sa juste valeur sa culture et sa littérature.*

Il découle de cette analyse que le conte peut aider à valoriser la culture du milieu. Quelle contribution le maître doit-il attendre de l'exploitation du conte ?

Dans la section §2. 2. 1, nous avions emprunté à Bogniaho (2005, p. 53-63) sa définition de la littérature orale : « *le bel usage du langage non écrit ou de la parole […]* ». La parole comme langage articulé, est inséparable d'un certain nombre de caractéristiques telles que la diction, la prosodie, l'intonation, le débit, les accents, les pauses etc. Elle prend aussi en compte une situation d'échange où émetteur et récepteur sont en situation de face à face (le maître devant ses élèves) ou isolés l'un de l'autre (cas du téléphone). Au Bénin comme ailleurs en Afrique, les échanges oraux constituent l'essentiel de la communication. Ils dominent dans les besoins de communication quotidienne, de divertissement et de la transmission des savoirs. Chez les *Ouémènou*, la parole, comme nous l'avions précédemment abordée, est d'une importance capitale. Cela nous fait penser à la notion de « Verbe », fondement de toutes les civilisations dans « la Sainte Ecriture ». « *Au commencement était le Verbe* » dira la « Sainte Écriture ». L'échange de la parole est un mode de communication très sérieux et important dans la vie tribale quotidienne. Mais sa manipulation est très délicate.

Dans le cadre du sacré par exemple, pour qu'elle conserve son « pouvoir magique », il faut respecter certaines règles et certains interdits. Les interdits sont nombreux et peuvent concerner le lieu et le moment de la parole. Ils peuvent également être relatifs au lexique, au sexe de la personne qui parle, à son âge. Ainsi, il est interdit (comme dans beaucoup d'autres sociétés) de désigner directement la fonction excrémentielle, les organes sexuels, d'évoquer certains événements pénibles comme la mort du roi ou d'une femme enceinte. Il est aussi interdit à un adolescent d'appeler l'adulte par son nom. Bien parler s'apprend, mais avant tout le silence aussi s'apprend. Dans les sociétés orales où nous situons les *Ouémènou*, outre les rôles que nous venons de mentionner, la parole a une valeur éducative.

L'éducation des enfants au moyen de contes représente des leçons de choses à des fins moralisatrices. L'initiation qui fait de l'enfant un homme ne peut avoir lieu en l'absence de la parole. La parole est le véhicule des rites et coutumes, des interdits et règles, des valeurs traditionnelles de la société. Mais c'est aussi par elle que sont communiquées les connaissances techniques, ethniques et religieuses. Elle permet l'acceptation des nouveaux initiés dans une société religieuse et leur permet d'acquérir la culture de cette religion. Elle assure leur intégration dans le groupe. Elle n'est pas seulement pédagogique, elle est aussi une marque de connaissance et de sagesse. Les chefs et les notables sont considérés comme des anciens. Dès lors, ils doivent exceller dans l'art de parler et leur élocution doit se distinguer par son originalité de la norme de la société. Chez les *Ouémènou*, comme dans de nombreuses sociétés, bien parler, c'est faire preuve de culture, c'est pouvoir dire de « belles paroles ». Les « belles paroles » sortent du cadre des actes de langage et énoncés ou échangés pour les besoins usuels de communication dans la vie quotidienne. Ce sont ces belles paroles qui, pour les besoins de l'étude, nous intéressent.

Les enseignants formés et ayant participé aux *focus group* dans les quatre circonscriptions scolaires sont tous d'accord pour reconnaître (Annexe 34, Entretien N° 3) que le conte,

> *Une école de style et de langue, contribue à maintenir le trésor de la langue dans sa pureté. Il enrichit donc la langue et la pensée, il stimule la créativité, et développe l'éloquence ! Il développe enfin l'expression et ainsi parallèlement la communication.*

Nous pouvons conclure que le conte développe l'art de la parole qui fait partie intégrante de l'éducation. Grâce à cet art, les conteurs et les maîtres ont familiarisé les enfants avec un vocabulaire et des tournures grammaticales. Etant par surcroît des conteurs pour la plupart, ils nous ont confié qu'ils ont bénéficié d'un apprentissage dès le bas âge. Beaucoup disent tenir leur vocation d'une grand-mère conteuse, d'un oncle aimant raconter des histoires ou encore d'un voisin chez qui se rencontrent souvent les enfants du quartier. La transmission de géniteurs en fils demeure. Le cas particulier d'un enseignant mérite d'être souligné ici. Djoï André, de l'école primaire publique d'Akokponnawa (CS de Dangbo), nous a expliqué que, dès l'âge de huit ans, il contait avec ses camarades. Mais c'est dans les années 1985, lorsqu'il fréquentait l'école normale d'instituteurs de l'Atlantique Littoral, que le goût de conter est devenu plus pressant. Les jeunes célibataires qui suivaient là des cours de formation pédagogique avaient coutume de se retrouver le soir pour passer du bon temps. Un temps, généralement meublé de rires, de blagues, de joutes oratoires et bien sûr de contes. Son tour à lui, se souvient-il, était magique. Puis de rappeler (Entretien n° 4 Annexe 34) :

> *[…] lorsque je suis revenu dans mon village à la fin de la formation, j'ai redoublé d'effort. Tous les soirs, les gens viennent devant ma porte. L'Office de Radio et de Télévision de la République Populaire du Bénin*[106]*de passage dans notre village m'a sollicité pour des enregistrements sur des cassettes. Ces dernières années, avec la radio (la voix de la*

[106] Au cours de la période révolutionnaire, c'est le nom donné au pays.

vallée) d'Adjohoun[107]*, je vois que conter intéresse beaucoup de gens et moi j'aime bien les divertir par mes histoires. La formation reçue pour expérimenter m'a ouvert d'autres horizons d'exploitation du conte dans ma classe. Je trouve que c'est une bonne chose. Je n'attendrai pas le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire pour continuer mon travail et approfondir cette innovation.*

C'est parce que cet enseignant a des compétences en communication orale qu'il s'est illustré. Ses apprenants en tireront des profits. Mais que faut-il attendre d'autre des contes ?

Un décryptage des textes des contes permet de découvrir qu'ils servent essentiellement à initier les jeunes générations aux valeurs cardinales de la société en général et *Ouémè* en particulier. Une édification morale est assignée au message du conteur qui prend le soin de baliser les bonnes conduites aux jeunes afin de contribuer à leur plein épanouissement. Pour ce faire, il est demandé, sinon prôné, l'obéissance aux règles sociales. C'est ainsi que les contes mettent en scène une organisation sociale et économique forte, basée sur la hiérarchie et les strates sociales dans l'univers des fables. C'est le procédé de l'anthropomorphisme qui permet par métaphore, de critiquer et de stigmatiser les individus dans la société. Le conte a donc une valeur pédagogique.

En définitive, il s'agit d'une pédagogie de valorisation des forces du bien et d'exorcisation des forces du mal. Il se dégage donc toute l'importance qui est attachée à la parole bien dite ; car à certains moments, la parole a véritablement "valeur d'acte". Ainsi dans les textes, il y a toujours une pédagogie subreptice comme dans le cas de l'anthropomorphisme, que nous avons évoqué, destinée aux jeunes et parfois aux adultes. Au - delà de cette valeur morale, au cours de la

[107] Notre site de recherche a une radio communautaire à Adjohoun et dénommée la voix de la vallée

rencontre des enseignants, (Entretien N°5, Annexe34) nous avons pu enregistrer des préoccupations relatives à l'interdisciplinarité[108] :

> *[…] le conte aborde plusieurs disciplines à la fois : agriculture, géographie, vocabulaire, expression orale, français pour ne citer que celles-là. C'est une matière vivante qui, grâce à son pouvoir attrayant et amusant, entraîne une grande motivation. Moyen de communication, support pédagogique, il est un outil précieux qui permet la créativité personnelle et place l'enfant au cœur de l'acquisition des connaissances*.

Nous retenons que le conte a une portée pédagogique : sa raison d'être est de transmettre un enseignement. Tous les travaux à partir du conte sont permis…il est en outre un mode d'expression total, il se prête facilement à l'interdisciplinarité comme nous venons de le constater et permet des activités qui couvrent le cadre strictement scolaire. Sur quel principe repose cette pédagogie ?

Remarquons que cette pédagogie du conte est basée sur la pédagogie ludique. En effet, pour qu'une histoire intéresse l'enfant, elle doit être amusante. Elle doit éveiller sa curiosité et stimuler son imagination. C'est dire que le bon conteur ou l'enseignant conteur doivent provoquer de l'intérêt et de la motivation. Sur la base de ces principes, les enseignants rencontrés apprécient (Entretien N° 6, Annexe 14) :

> *[…] ce que moi je retiens fondamentalement de ces quelques mois d'expérimentation avec mes élèves de CM1, c'est qu'utiliser le conte pour enseigner, c'est choisir d'éviter l'ennui aux élèves. Ces derniers participent activement au cours. Ils questionnent beaucoup et analysent. Mes élèves sont devenus subitement plus curieux.*

Compte tenu de tout ce qui précède, il se dégage que les enseignants ont montré de l'intérêt pour cette innovation. Mais ils n'ont pas manqué d'attirer (Entretien n° 7, Annexe 34) aussi l'attention sur quelques difficultés qui pourraient annihiler ses bons effets. Ils ont notamment insisté sur :

[108] Approche selon laquelle les élèves sont soumis à des situations-problèmes dont la résolution nécessite de faire appel à plusieurs disciplines. L'approche disciplinaire fait appel à une seule discipline et dans le cadre de l'approche pluridisciplinaire, plusieurs disciplines éclairent successivement une question.

- les difficultés de transcription de ces contes qui, actuellement sont pour la plupart à l'étape d'oralité ;
- les difficultés de collaboration avec ces personnes ressources (conteurs) qui sûrement n'accepteraient pas leur livrer bénévolement ces outils ou savoirs ;
- les difficultés de langue (les enseignants qui ne sont pas du milieu *Ouémè*) éprouveront des difficultés pour comprendre le contenu profond des contes ;
- la formation à cette nouvelle approche… pour ne citer que celles-là.

Photo n° 2 : **Un enseignant en acte**

Un maître en train de réfléchir sur l'approche suggérée (photo, Gbénou)

Le présent paragraphe permet d'illustrer l'une des difficultés précédemment relevées par les enseignants. Au cours d'une séquence de classe en éducation sociale et suite à la réponse fournie par l'un de ses élèves en *ouémègbé*(langue de la région *Ouémè, site de la présente recherche)*,réponse que ne comprend pas l'enseignant de la photo N° 2 ci-dessus, ce dernier demande à son élève d'illustrer ce qu'il vient de dire. En effet, il s'agit de la traduction du nom d'une feuille de la langue *ouémègbé* (*dessereman* ou *hounman*) en langue *fon* (*dessereguè man*) puis en français (feuille d'isope). Comment résoudre ces problèmes surtout que

l'enseignant ne parle pas la même langue[109] que son élève. Ce problème précis dans ce contexte particulier est mineur car les locuteurs de ces deux langues (*fon* et *ouémègbé*) partagent un minimum commun de mots et la compréhension finira par se réaliser même si les explications prendront du temps. Il n'y a pas de différence entre d*essereman* et *dessereguè man* mais il est possible de se retrouver en face de cas plus complexes que celui-ci.

Photo n° 3 : **Un autre enseignant en acte**

Un enseignant acquis à la pédagogie du conte, mais… (photo, Gbénou)

La situation de l'enseignant de la photo n° 3 est, contrairement à celle du premier, un peu plus délicate. Cet enseignant est un locuteur *yoruba*, langue n'ayant aucun point commun avec la langue *ouémègbé*. La communication en langue nationale entre ses élèves et lui pose d'énormes problèmes. Nous pensons que ces problèmes, loin de décourager les enseignants expérimentateurs méritent d'être abordés avec beaucoup plus de courage. La conjugaison des efforts des uns et des autres (pédagogues, linguistes, psychologues, instituteurs…) est donc indispensable.

[109] Il y a des mots en langue nationale *(ouémègbé)* qui sont difficiles à traduire en français. Un problème à régler pour faciliter le travail des enseignants est l'aménagement linguistique au Bénin (transcription- stabilisation, enrichissement conceptuel (néologie, terminologie, phraséologie), documents de référence : lexiques, grammaire, orthographes.

5.3. Regard sur le conte dans la région ouémè (analyse du corpus des dix contes collectés)[110]

Le matériau utilisé lors de cette analyse est issu des entretiens avec des conteurs, des enseignants et du cahier journal rédigé chaque fois le jour même des entretiens. Rappelons à cet effet que nous avons organisé dans chacune des quatre Circonscriptions Scolaires visitées un *focus group* avec des enseignants disponibles ayant bénéficié de la formation ainsi qu'une réunion d'échange avec les conteurs. Nous avons cherché à avoir le regard de ces différents acteurs sur les dix contes que nous avons collectés dans la région. Le tableau n°1 précédent précise le nombre de personnes rencontrées au cours de cette collecte de terrain.

Commençons d'abord par signaler que les dix (10) contes que nous avons collectés (sur plusieurs mois) pourraient facilement constituer un échantillon très représentatif des contes africains qui, au fond, se réduisent, dès qu'on cherche à les catégoriser[111], à un très petit nombre de récits autour des thèmes constants prenant des formes variables d'une région à l'autre. Ainsi un grand nombre de contes béninois (*Ouémè, Goun, Fon, Bariba*…), *sénégalais, ivoiriens, nigériens, tchadiens, togolais,* etc. , ne différeront les uns des autres que par leur forme, la manière de les reproduire. Les conteurs rencontrés le confirment (Entretien N° 17 Annexe 31) : *« […] il y a un fond, c'est-à-dire un fil conducteur, l'élément constant qu'on retrouve dans tout conte et qui ne varient pas. »*,ce que renforce d'ailleurs Vladimir Propp (1965/1970, p. 29) qui écrit :

> *Ce qui change, ce sont les noms (et en même temps les attributs) des personnages) ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, ou leurs fonctions. On peut en conclure que le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents. C'est ce qui nous permet d'étudier les contes à partir des fonctions des personnages*.

[110] Voir corpus aux annexes 7. 0 à 7. 9
[111] Voir les six types de conte de Denise Paulme (1976) (Chapitre 2).

Revenant au corpus même, on est surtout frappé par le désordre apparent qui domine tout. Selon Kpogodo (2011, p. 190),

> *bêtes, gens, génies, sorciers, divinités et objets naturels se mêlent et se côtoient avec indifférence dans une précipitation commune vers l'accomplissement des actes qu'on leur confie, s'acharnent les uns contre les autres, luttent pour surmonter un obstacle inattendu, réussissent une épreuve où subissent un échec douloureux. Tout foisonne, halète, parle, vit, agit comme sur un écran de cinéma. Devant cette riche galerie, on a l'impression d'assister au déroulement des rivalités quotidiennes qui opposent les hommes ou les rapprochent les uns des autres.*

A propos des personnages humains représentés dans ce corpus, disons que le souci qui semble transparaître est de n'oublier personne de la société des hommes. En réalité, nous sommes en face d'une synthèse très complète de la société des hommes : nobles, riches, pauvres, handicapés, malfaiteurs ou philanthropes se trouvent en présence d'un vaste conflit d'intérêts qui dicte une ruse, insuffle une haine, fait tendre un piège pour surprendre et abattre l'autre. Nos interlocuteurs insistent beaucoup sur la nécessité de la richesse et de la variété des personnages. En fait, il s'agit d'intégrer le plus grand nombre de préoccupations de la communauté car selon eux (Entretien N° 18, Annexe 31),

> *[…] une des fonctions essentielles du conte (et des autres genres oraux ajouté par Gbénou) est de servir de réservoir à l'enseignement des valeurs permanentes, jugées essentielles pour la vie humaine. La sagesse Ouémè s'exprime par elles, et elles assurent ainsi la transmission des expériences de la vie.*

Des échanges, il ressort que les contes chez les *Ouémènou* sont essentiellement écoutés. Si les recueillir et les transcrire permettra d'y intéresser aujourd'hui un plus grand nombre, les conteurs (Entretien N° 19, Annexe 31) pensent que *« […] l'art du conteur étant obligatoirement lié à la disponibilité d'auditeurs, leur champ d'expansion qui est déjà perturbé par la modernité, risquerait de se voir, de ce fait, totalement limité voire détruit* ». De plus, la lecture laisse davantage de liberté à chacun pour revenir, quand bon lui semble, à une séquence qui aurait retenu son attention et l'écriture est un moyen sûr de conservation de ces discours oraux

compris à plusieurs niveaux. Une histoire drôle prise à la lettre peut distraire l'espace d'un instant sans demander beaucoup d'efforts. Mais si l'on regarde les protagonistes avec des yeux qui décryptent les symboles qu'ils représentent, les mêmes légendes deviennent riches d'enseignements. Dans notre recueil, les histoires inspirent des mises en scène où chacun pourra découvrir ce qui est spécifique à la région d'appartenance des récits, c'est-à-dire *Ouémè,* mais aussi remarquer les parentés et similitudes avec d'autres allégories qui fleurissent dans des régions du Bénin ou même du monde bien éloignées les unes des autres.

Que ce soit dans le corpus ou d'autres contes non abordés ici, il est souvent fait recours aux symboles conformément au tableau de l'Annexe 9 relatif aux Qualités et/ou défauts des animaux dans la communauté *Ouémé*[112]. Ces animaux qui occupent le devant de la scène, ne sont pas autre chose que des artifices utilisés et selon Rousseau (1988, p. 185) pour

> *dénoncer sans danger la tyrannie, l'injustice, la cupidité, la passion aveugle, l'inconséquence des hommes, les maux et les catastrophes qu'ils déchaînent quand ils sont puissants, le peu de chances qu'ils ont de faire valoir leurs droits quand ils sont faibles et humbles*.

Selon ce même auteur,

> *Lions, loups, renards, ânes, agneaux sont autant de personnages conventionnels, de masques derrières lesquels se cachent des rois ou des hommes riches et rusés, ainsi que leurs victimes impuissantes*. […] *Les bêtes qui sont les porte-parole des vices et des travers humains s'animeront d'une existence propre et les observations du poète contribueront à nous faire oublier que ces fantoches sont d'abord des abstractions. (p. 185-187)*

Dans la présente analyse, nous nous appuierons sur :

- les symboles ;
- les chiffres ;
- et les interdits.

[112] Le contenu de ce tableau n'est pas exhaustif.

- **Les symboles**

A propos des symboles, nous rappelons qu'aucun de nos contes ne porte sur deux bêtes retenues, c'est-à-dire l'araignée et la tortue mais la description faite par les *Ouémènou* de ces animaux au cours de nos entretiens nous intéresse à plus d'un titre.

Mais avant tout, qu'est-ce qu'un symbole ? À longueur de jour et de nuit, dans son langage, ses gestes ou ses rêves, qu'il s'en perçoive ou non, chacun de nous utilise des symboles. C'est dans ce sens que s'inscrivent Chevalier et Gheerbrant (1969/1982, p. v), lorsqu'ils affirment que

> *c'est trop peu de dire que nous vivons dans un monde de symboles, un monde de symboles vit en nous. […] Les symboles sont au centre, ils sont le cœur de cette vie imaginative. Ils révèlent les secrets de l'inconscient, conduisent aux ressorts les plus cachés de l'action, ouvrent l'esprit sur l'inconnu et l'infini.*

Male et femelle, humain et cosmique, le symbole de l'araignée et de la tortue est l'expression d'un symbolisme que partagent la plupart des régions de l'imaginaire du Bénin et pourquoi pas du monde. Pour Rousseau (1988, p. 31),

> *le symbole, c'est la pensée à l'état brut, constituée par toute une stratification d'images superposées […] un miroir à facettes qui se meut sur la pente de l'affectivité, totalisant en une vision unique les images qu'il a captées. Toutes ces images d'apparences diverses ont un dénominateur commun : la réalité de l'affect qui commande souverainement à l'imagination. Elle obéit à une logique stricte qui n'est pas « la logique » mais qui possède ses lois propres. Elle est l'analogique.*

C'est cette analogie qui justifie que ces figures sont sujettes à de multiples interprétations que l'on retrouve disséminées, isolées ou par morceaux, dans une grande variété d'espaces culturels. L'expression symbolique qui se dégage de la projection sur ces bêtes traduit l'effort de l'homme pour déchiffrer et maîtriser un destin qui lui échappe à travers les obscurités qui l'entourent. Ces animaux mythiques sont assez loin parfois de leur apparence réelle. Soulignons pour terminer cette approche terminologique que selon Chevalier et Gheerbrant *(Idem, p. xvi-xix)*

le symbole « dépasse les mesures de la raison pure, sans pour autant tomber dans l'absurde. […] Il exprime le monde perçu et vécu tel que l'éprouve le sujet, non pas selon sa raison critique et au niveau de sa conscience, mais selon tout son psychisme, affectif et représentatif, principalement au niveau de l'inconscient.

Les comportements de l'araignée et de la tortue permettent d'explorer l'idée du mal et du bien au moyen du dénouement de l'histoire. L'illustration est faite de l'usage différent que l'on peut faire d'une faculté : d'une manière altruiste ou individualiste. D'innombrables traditions attribuent à l'araignée et à la tortue des qualités démiurgiques ou de la mantique (pratique de la divination).

- L'araignée apparaît tout d'abord selon Chevalier et Gheerbrant (*idem*, p. 60) « *comme une épiphanie lunaire, dédiée au filage et au tissage*». Sa toile, qu'est-elle ? La Bible et le Coran s'accordent à souligner sa fragilité :

  Il s'est bâti une maison d'araignée,
  Il s'est construit une hutte de gardien :
  riche il se couche mais c'est la dernière fois ;
  quand il ouvre les yeux, plus rien.
  (Job, 27 : 18)
  Mais la demeure de l'araignée est la plus fragile des demeures
  (Coran, 29, 40)

L'utilisation de la fragilité de la toile de l'araignée, pour Chevallier et Gheerbrant (*Idem, p. 60*) évoque *« celle d'une réalité d'apparences illusoires, trompeuse »*. Elle fait aisément figure de créatrice cosmique, de divinités supérieures, de démiurge. C'est le cas dans de nombreuses populations. Tisseuse de la réalité, elle se rend maîtresse du destin, ce qui explique sa fonction divinatrice, très largement attestée de par le monde. Ces mêmes auteurs (*Idem*, p. 61) apportent une illustration.

Chez les Bamoun du Cameroun, par exemple, l'araignée mygale, a reçu du ciel le privilège de déchiffrer l'avenir… Le devin, en plaçant certains signes à l'orifice de l'antre de l'araignée, ici précisément de la mygale, observe leur position après un délai d'une nuit et en déduit les pratiques qui amèneront la guérison, la protection contre l'ennemi, la richesse et le bonheur.

Pour confirmer les énormes qualités de l'araignée, Aguessy (1996, p. 104) mentionne que :

> *La mantique par l'araignée était couramment pratiquée dans l'ancien empire des Incas du Pérou. Chez les peuples altaïques d'Asie centrale et de Sibérie, notamment, elle symbolise l'âme délivrée du corps. Pour certaines populations du Sud Vietnam, l'araignée est une forme de l'âme échappée du corps pendant le sommeil. La tuer risquerait d'entraîner la mort de la personne correspondante.*

Au plan ésotérique, selon nos informateurs, *« le fil de l'araignée représente le cordon ombilical ou la corde d'or reliant l'individu à la force créatrice du cosmos et qui sert de support à la réalisation spirituelle* ». Ce symbolisme est aussi évoqué par Platon et qui sera, selon Chevalier et Gheerbrant (*Idem*), repris par le pseudo-Denys l'Aéropagite :

> *Efforçons-nous donc par nos prières de nous élever jusqu'à la cime de ces rayons divins et bienfaisants, de la même façon, que si nous saisissions pour l'entraîner constamment vers nous de nos deux mains alternées, une chaîne infiniment lumineuse qui pendrait du haut du ciel et qui descendrait jusqu'à nous, nous aurions l'impression de l'attirer vers le bas, mais en réalité notre effort ne saurait la mouvoir, car elle serait tout ensemble présente en haut et en bas et c'est nous plutôt qui nous élèverions*.

- La tortue, quant à elle, est une représentation de l'univers : aux dires de Chevalier et Gheerbrant (*Idem, p. 956*), par sa carapace, ronde comme le ciel sur le dessus-ce qui la rapproche du dôme- et plate au-dessous comme la terre,

  > *elle constitue à elle seule une cosmographie ; telle apparaît-elle aussi bien en Extrême-Orient, chez les Chinois et Japonais, qu'au centre de l'Afrique Noire, chez les peuples de la boucle du Niger, Dogons et Bambaras pour ne citer que les plus étudiés*.

Sous un autre angle, ces mêmes auteurs (*Idem*) soulignent que

> *Sa masse, sa force têtue, l'idée de puissance qu'évoquent ses quatre courtes pattes plantées dans le sol comme les colonnes du temple, font aussi d'elle le cosmophore, porteur du monde, ce qui l'apparente à d'autres puissants animaux de l'espèce des caïmans, crocodiles, baleine, dragon et même mammouth*

Il n'est donc pas étonnant que, dans certains récits, elle soit capable de faire disparaître une personne toute entière. Mais dans son aventure malencontreuse avec d'autres animaux, elle échappe de justesse à la transformation en un remède apprécié et recherché des humains. En effet, d'après différentes traditions en vigueur en Afrique également, la tortue est un poison virulent avant la préparation et un remède excellent après celle-ci. Nos interlocuteurs (Voir tableau n°11 et Entretien N° 18 Annexe 31) n'ont pas manqué d'insister sur sa longévité légendaire « […] *bien connue de la tortue a conduit à lui reconnaître le don d'immortalité, de fertilité des eaux premières d'où naîtront les héros et les ancêtres conquérants*». De nombreuses traditions marient ces caractéristiques symboliques et bien d'autres que nous n'avons pas abordés dans la présente recherche, sur tous les continents.

- **Les chiffres**

Nous abordons à présent le chiffre, notion usitée dans la communauté *Ouémè*. Nous allons insister particulièrement sur le chiffre sept. D'abord, que faut-il entendre par chiffre ? Nous empruntons la définition fournie par Chevalier et Gheerbrant (*Idem*, p. 245),

> *considérés non comme des signes, mais comme des signifiants qui renvoient à d'innombrables signifiés, les chiffres, plus qu'ils n'accumulent des connaissances, ouvrent l'esprit à la connaissance. Ils sont vecteurs de symboles, au niveau de l'homme comme à celui du cosmos, cachant l'infini derrière le fini de leur apparence. De par cette propension à l'occultation qui leur est en quelque sorte naturelle, ils ont toujours constitué un langage privilégié pour les ésotériques, et si les plus grands - ou les plus inspirés – d'entre eux emploient un langage chiffré, il n'est d'autre grille, pour tenter de le décrypter, que celle que façonne l'imaginaire.*

Sept, selon les mêmes auteurs (*Idem*, p. 860) désigne *« la totalité des ordres planétaires et angéliques, la totalité des demeures célestes, la totalité de l'ordre moral, la totalité des énergies et principalement dans l'ordre spirituel »*. Dans beaucoup de contes, à plusieurs reprises, le chiffre sept, par exemple, est utilisé comme repère numérique. La tradition selon ces mêmes auteurs (*Idem*), prête à

Hypocrate cette sentence : « *Le nombre sept, par ses vertus cachées, maintient dans l'être toutes choses ; il dispense vie et mouvement ; il influence jusqu'aux êtres célestes* ». Dans la plupart des traditions, il indique un cycle complet, une perfection dynamique. Nos informateurs, en l'occurrence deux prêtres de la géomancie[113](Entretien N°18, Annexe 31) partagent également cette conception. Ils affirment que ce chiffre

> *se rattache aux périodes lunaires qui durent chacune sept jours et servent de référence lorsqu'il s'agit de prendre une décision comme, par exemple, partir en voyage, acquérir un bien nouveau, se marier, etc. Le nombre sept symbolise la totalité de l'espace et la totalité du temps. Il indique le changement après un cycle accompli et pour cela renferme une certaine angoisse par le fait qu'il marque le passage du connu à l'inconnu. On lui attribue généralement un caractère sacré.*

- **Les interdits**

Outre les symboles, les interdits, c'est-à-dire l'interdiction d'accomplir certains actes, le tabou en un mot, font par ailleurs partie des thèmes habituels abordés par les contes *Ouémè*. Nous ne sommes pas du tout surpris. L'homme *Ouémènou* projette la totalité de ses processus psychiques conscients ou inconscients dans les contes, ce que confirme Rousseau (1988, p. 141), qui écrit que les contes (récits imaginaires) constituent *« une projection de la psyché avec son cortège d'archétypes»*. Remarquons que ces contes *Ouémènou* sont bien proches de ceux étudiés par Propp (1969/1970, p. 79) qui selon les propres dires du folkloriste russe affirme même que *« l'action de tous les contes de notre corpus, sans exception, et celle de très nombreux autres contes originaires des nations les plus diverses, se déroule dans les limites de ces fonctions »*. Un plus grand nombre de contes *Ouémènou* partage les fonctions dégagées par Propp (§ 2. 1. 4) et qui, généralement, sont assemblées par couple (interdiction-transgression, interrogation-information, combat-victoire, poursuite-secours, etc.)

[113] La géomancie, selon le dictionnaire universel (1995, p. 522) est de la divination au moyen de figures formées par de la terre jetée au hasard sur une surface plane (on utilise aussi des cailloux, des graines, des cauris, etc.)

Dans la Bible, nous trouvons dans le livre *Lévétique* dont l'auteur est Moïse, de longues listes d'animaux purs et impurs. La qualification d'impur procède de la coutume primitive des interdits, qui manifeste la soumission de l'homme à Dieu qui déclare au chapitre 11, verset 44 : *« Vous serez saints, car je suis saint»*. Si le principe de l'interdit est le même, l'objet des interdits varie avec chaque peuple. Vu leur importance dans l'imaginaire collectif *Ouémè*, renforcé par la dispersion des croyances concordantes à travers les régions du monde, les faits et gestes de la tortue et de l'araignée sont également l'occasion d'énoncer certains interdits. Selon un de nos informateurs (Entretien N°18, Annexe 31), *« […] s'agissant de l'hospitalité, par exemple, il est inconvenant de s'approvisionner personnellement en nourriture lorsqu'on est hébergé par un tiers, relation de parenté ou autre ».*

L'interdit symbolisera la conscience morale. Il équivaut en psychanalyse à la censure. Il évolue avec le développement de la conscience et se transforme d'acte d'obéissance à un ordre extérieur en un acte de raison inspiré par une adhésion spontanée à une loi. La censure n'est plus imposée par la contrainte sociale, ni par l'habitude, ni par la crainte, ni par un esprit de soumission rituel. Elle est remplacée par la loi morale, dont le principe est dans la conscience personnelle. Ce qui ne saurait se traduire par : à chacun sa morale. L'interdit primitif donne naissance à la conscience morale, l'oriente et l'aiguillonne ; mais elle ne s'accomplit qu'au niveau de la raison, de la liberté et du don de soi. La transgression d'interdits s'accompagne de maux qui viennent frapper le contrevenant.

En effet, ce n'est pas le triomphe final de la vertu symbolisée qui assure la moralité du conte mais le fait que l'enfant, séduit par le héros symbolisé s'identifie avec lui à travers toutes ses épreuves. A cause de cette identification, l'enfant imagine qu'il partage toutes les souffrances du héros au cours de ses tribulations et qu'il triomphe avec lui au moment où la vertu l'emporte sur le mal. L'enfant accomplit tout seul cette identification, et les luttes intérieures et extérieures du héros impriment en lui le sens moral. Par exemple de nombreux contes nous disent que l'usurpateur réussit

pendant quelques temps à tenir la place qui appartient de droit au héros. Le conteur tente de montrer la relativité de ces prescriptions, parfois même leur inutilité. Sont-ce les croyances qui les rendent opérantes ou recèlent-elles des vertus intrinsèques ? La question reste posée.

Transmis de génération en génération sans espace de remise en cause, les interdits ont la vie longue et compliquent les relations humaines, même quand ils ont abandonné le terrain de la structure sociale, en raison du choix de la modernité. Un regard empreint de discernement serait nécessaire aujourd'hui pour examiner la multiplicité des traditions africaines, retenir ce qui est utile à la gestion de la société et rompre avec ce qui constitue une source d'oppression, de limitation à l'épanouissement individuel et collectif. Pour nos informateurs, (Entretien N° 18, Annexe 31)

> *Les interdits ont joué pendant longtemps le rôle de régulateurs de la vie sociale. D'autres modalités peuvent être mises en pratique pour résoudre les contradictions et les conflits qui surgissent chaque jour du fait de l'inadaptation des codes en vigueur aux aspirations profondes des individus et des groupes qui composent les populations Ouémènou.*

Les contes empruntent les chemins de la métaphore pour aborder les problèmes essentiels de la vie et de la mort, des relations entre les êtres humains, source de joie et de prospérité mais aussi de conflits et de souffrance. Des sentiments de jalousie, de convoitise, des attitudes de trahison de l'amitié, de manquement à la parole donnée sont mis en jeu car ils font partie de la nature humaine. Le conte permet de les projeter à l'extérieur, comme sur un écran, pour en faciliter l'observation dans un contexte plus aisé, de neutralité. Pour les conteurs (Entretien N° 24, Annexe 31),

> *[…] les supports de l'analyse, la tortue et l'araignée permettent d'envisager de multiples péripéties sans risque d'offenser quelques personnes qui se reconnaîtraient dans l'histoire racontée. Nous faisons recours à d'autres animaux permettant d'atteindre les objectifs affichés.*

L'important est de pouvoir expliciter des situations conflictuelles et de leur imaginer un dénouement. Il s'agit d'éprouver l'interdit sans le transgresser soi-même. Conscients de cette fonction pédagogique, éducative plus que thérapeutique, Chevalier et Gheerbrant (*Idem*, p. xxi) soulignent :

> *Certes, les symboles prennent une part décisive dans la formation de l'enfant et de l'adulte, non seulement comme une expression spontanée et une communication adaptée, mais comme un moyen de développer l'imagination créatrice et le sens de l'invisible ; mais ils doivent rester un facteur d'intégration personnelle et non devenir un risque de dédoublement de la personnalité.*

Dans les récits basés sur les interdits, il faut observer que les conflits se résolvent généralement par la mise en fuite de l'adversaire ou par un mort qui le transforme en un autre élément. L'auditeur ou le lecteur pourra, par le cheminement et la médiation du conte se réconcilier intérieurement avec les émotions que suscite en lui l'agressivité ou la colère. Il aura tout le loisir de se représenter comment gérer des sentiments de frustration ou d'envie qui naîtrait en lui en se comparant aux autres.

Comme l'écrit Rousseau (1988, p. 187) :

> *Ce n'est pas dans l'histoire naturelle que les fabulistes puisent leurs modèles mais dans l'histoire des hommes. Toutefois, s'ils sont poètes à l'exemple de La Fontaine qui l'était au suprême degré, ils s'attachent à conférer à leurs froides et décevantes constatations les couleurs de la vie.*

Chaque société a ses contes et le conte est un phénomène relativement universel. Le style même du conte et les thèmes qu'il aborde peuvent être retrouvés dans la plupart des civilisations, qu'elles soient occidentale, orientale ou africaine. Il est donc raisonnable de penser que le conte traditionnel s'adresse, à l'origine, à la population entière d'une société et que la force de sa forme est justement qu'elle n'exclut personne, ni par l'âge, ni par le sexe ou le statut social. Chacun est concerné par le conte.

Poursuivant comme pour conclure, il ajoute que le message du conte *« ne s'adresse plus dès lors à notre seule raison ; il parle à notre imagination et à notre cœur ». (p. 187)*C'est dire qu'il ne doit pas être entendu comme un théorème de géométrie ; il contient toujours une part d'imprévisible aussi bien pour le conteur que pour l'auditeur. Le conte traditionnel peut faire l'objet de différentes interprétations. Une interprétation particulièrement pertinente pour notre propos est qu'il met l'expérience universelle au contact de l'expérience individuelle. Il est une porte ouverte vers l'imaginaire. Il demeure utile à la rencontre de l'individu avec lui-même comme à la préservation du lien social. Laissons-le accueillir les êtres et les choses dans leur diversité.

Au cours des différents échanges se confirment les prises de conscience de la part des enseignants et des conteurs sur des impacts des contes sur la formation morale et civique de l'homme en général et particulièrement des élèves, aspects dégagés à travers le questionnaire des enseignants et développés dans la section précédente.

D'autres préoccupations ont été évoquées dans les quatre circonscriptions scolaires tant par les conteurs que par les enseignants :

- le fondement des contes ;

- la nécessité de recenser et de transcrire les contes de la région *ouémè* (à rendre disponibles au niveau des écoles) ;

- la nécessité de former les enseignants à l'utilisation des contes en éducation sociale ;

- la nécessité de faire intégrer par les concepteurs les contes aux situations de départ porteuses de sens et permettant des apprentissages en éducation morale et civique à tous les niveaux du primaire ;

- l'aide des conteurs à la compréhension de certains contenus véhiculés par des contes faisant recours surtout aux proverbes ;

- une meilleure structuration des guides pédagogiques pour aider les enseignants dans leur pratique quotidienne ;

- la nécessité qu'un suivi des enseignants formés soit réalisé par les formateurs afin de les aider à modifier positivement leur pratique ;

- le souhait de partager des expériences (communauté de pratiques ou mutualisation).

Les entretiens interpellent également de manière récurrente sur la clarification de l'« utilisation des personnes ressources » du milieu pour animer les cours.

Constats **:** Nous avons mis dix contes à la disposition des enseignants expérimentateurs. Ces contes constituent les seules ressources dont ils disposent pour préparer la classe au quotidien. Ils apparaissent insuffisants de par leur nombre. En outre, un guide d'utilisation ne les accompagne pas.

Commentaires : Il est nécessaire de conduire une analyse des documents de travail des enseignants (guides) en vue d'envisager des adaptations ou réécritures les rendant plus opérationnels et efficaces. En effet, pour la grande majorité des enseignants, le programme et le guide pédagogique doivent fournir toutes les informations nécessaires pour la mise en œuvre des séances de classe, les justifications des choix faits.

En attendant ces éventuelles adaptations, réécritures, il est nécessaire de faire recenser des contes complémentaires à l'attention des formateurs et des enseignants.

5.4. Aperçu sur les fiches de préparation pédagogique en éducation sociale (ES) avec des objectifs, ou mieux, un projet pédagogique

Deux catégories de fiches sont analysées :

- les fiches de préparation avant la formation que nous avons administrée en octobre 2013, juste avant le démarrage de l'année scolaire ;
- les fiches de préparation élaborées à partir des acquis de cette formation.

La première catégorie d'enseignants visités a continué de réaliser des fiches de préparation de première génération[114] dans les domaines abordés en éducation sociale à travers les activités réalisées (morale et civisme), sous le contrôle et avec le concours des directeurs d'école. 10 fiches de préparation d'enseignants provenant de diverses écoles ont été analysées à la lumière de huit critères :

- la fiche comporte-t-elle des objectifs d'apprentissage précis à atteindre ?
- les savoirs (connaissances et techniques) sont-ils portés sur la fiche ?
- l'activité de départ est-elle une situation qui vise à donner du sens à l'apprentissage visé ?
- la recherche de compréhension (analyse du conte) des élèves est-elle affichée ?
- l'institutionnalisation du savoir (ce que les élèves ont appris de nouveau) figure-t-elle sur la fiche ?
- la conception des contes est-elle envisagée comme activité pouvant intervenir par moments dans le processus d'enseignement/ apprentissage ?
- l'utilisation du conte comme technique pédagogique est-elle visée ?
- l'utilisation du conte comme support à l'intégration des acquis est-elle envisagée ?

[114] Il s'agit des fiches bâties suivant l'ancien canevas, c'est-à-dire des fiches élaborées suivant le modèle avant la formation susmentionnée et qui est utilisée par tous les enseignants du pays. Voir Annexe 27

Tableau n° 7 : **Récapitulatif de l'analyse des fiches de préparation de séances de classe**

Critères d'analyse	Nombre de fiches respectant les critères (sur 10 fiches)	Pour-centage
La fiche comporte-t-elle des objectifs d'apprentissage précis à atteindre ?	0	0%
Les savoirs (connaissances et techniques) sont-ils portés sur la fiche ?	4	40%
L'activité de départ est-elle une situation qui vise à donner du sens à l'apprentissage visé ?	6	60%
La recherche de compréhension (analyse du conte) des élèves est-elle affichée ?	7	70%
L'institutionnalisation du savoir (ce que les élèves ont appris de nouveau) figure-t-elle sur la fiche ?	6	60%
La fiche prévoit-elle des activités de conception de contes ?	0	0%
La fiche prévoit-elle d'utiliser le conte comme technique pédagogique ?	5	50%
La fiche prévoit-elle d'utiliser le conte comme support à l'intégration des acquis ?	0	0%
Pourcentage global		**35%**

(Source : Réalisé par Gbénou, 2014)

Les objectifs d'apprentissage : aucun enseignant n'a mentionné sur sa fiche l'objectif d'apprentissage précis de la séance. Cela peut s'expliquer par le choix pédagogique adopté pour l'écriture des programmes d'études au Bénin qui relève de l'approche par compétences et qui ne privilégie plus des objectifs spécifiques. De fait, si sur toutes les fiches de préparation en éducation sociale la compétence « **développer et mettre en œuvre une pratique raisonnée des vertus individuelles et sociales** » (qui est la finalité du programme de l'éducation sociale du sous-cycle moyen de l'enseignement primaire) est clairement affichée, aucun objectif d'apprentissage poursuivi au niveau d'une séance donnée et pouvant guider l'enseignant ne transparaît. Nous pensons que même si le conte procède par imprégnation (ce qui correspond à l'apprentissage des habitus), il est nécessaire que l'objectif visé par la séquence soit clairement affiché, ce qui ne contredit pas du tout la logique du conte.

Le savoir dans le domaine de l'éducation civique ou morale visé : seulement 4 fiches sur 10 permettent de renseigner correctement ce point. Les enseignants éprouvent de grandes difficultés à énoncer la notion précise étudiée. Cette remarque est à lier aux observations mentionnées précédemment pour les objectifs d'apprentissage non dégagés.

L'activité de départ : alors qu'elle devrait être une situation problème permettant de donner du sens à l'élaboration ou l'utilisation d'une connaissance ou technique, il est difficile de percevoir ce qui est vraiment demandé à l'élève pour réaliser cette situation. Ce qui a été souvent absent, c'est le démarrage à partir des questions des enfants eux-mêmes et qui les motivent et les mettent en position de recherche à partir de la diction du conte écoutée en vue d'une activité réflexive. En effet, tout apprentissage a sa source dans une situation donnée. Cette situation peut-être réelle, réaliste, fantaisiste ou purement morale. Elle peut être imposée par une personne ou par un événement. Elle peut surgir également de la personne elle-même. En soi, une situation ou un contexte ne peut suffire : il faut qu'il y ait un problème. Il est à noter à ce niveau la grande difficulté qu'ont 60% des enseignants dont les fiches sont analysées à utiliser ou adapter la situation du guide de l'enseignant, voire à en créer une nouvelle.

La recherche de la compréhension (analyse du conte) des élèves : Clarifions d'abord le terme compréhension. Pour que les élèves profitent au maximum de la séance, l'étape de compréhension vise à faire d'abord saisir par leur esprit l'histoire, à ce que sa connaissance, soit assimilée par chaque apprenant avant l'engagement dans les autres étapes du processus de construction du savoir. Comprendre, c'est aussi saisir le sens d'un récit, le décor et les péripéties, son sens manifeste. Chacun peut évaluer sa « compréhension » de l'histoire s'il est capable de la redire. Sur 7 fiches sur 10 de préparation figurent des consignes ou des reformulations à proposer à l'élève pour guider sa compréhension afin de favoriser ses apprentissages même si, parfois, ces consignes vident la substance même de la situation-problème (la réponse est souvent contenue dans les reformulations).

Ce que les élèves ont appris : cette rubrique figure bien sous un libellé *« Dis ce que tu as appris »* mais la synthèse qu'il convient de faire dégager par les élèves sous forme de résumé ou d'aide-mémoire n'est prise en compte que dans 60% des fiches analysées, et il est à noter que rares sont les préparations qui affichent explicitement le contenu à mémoriser (observation à lier à la difficulté des enseignants à énoncer la notion de morale ou d'éducation civique étudiée, voir ci-dessus).

Les activités de conception de contes : il ne s'agit pas d'une rubrique mais plutôt d'activités parmi tant d'autres d'apprentissage. Il s'agit d'apprendre à construire un conte. Aucune fiche n'a pris en compte cette activité, les auteurs de ces fiches n'ayant pas participé à la formation.

Le conte comme technique pédagogique : toutes les fiches parcourues s'inscrivent dans la démarche d'enseignement de l'éducation sociale encore en vigueur[115]. Le conte comme technique pédagogique au regard de la démarche élaborée au cours de la formation, ne transparaît pas du tout, ce qui est normal car ces enseignants n'ont pas suivi cette formation.

Le conte comme support à l'intégration des acquis : Définissons tout d'abord le terme « intégration » dans le sens pédagogique. Selon Roegiers (2000, p. 22), *« c'est une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné[116]»*. Poursuivant, Roegiers (*Idem*, p . 189), mentionne que l'activité d'intégration

> *« est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés. Il s'agit donc de moments d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner du sens »*.

[115] Voir Annexe 27 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de l'éducation sociale
[116] Nous ne prenons pas le terme intégration dans le sens courant d' « incorporation » ni dans celui de « concentration ».

Il ne s'agit pas d'une rubrique mais plutôt d'une activité pouvant intervenir à tout moment de l'apprentissage, mais en particulier au terme de quelques apprentissages qui forment un tout significatif. En effet, au Bénin, les orientations pédagogiques fixent cette période à la fin de quatre semaines d'apprentissages effectifs. Nous n'avons pas pu observer de trace relative à un tel type d'activités.

Constats : Les fiches réalisées ou globalement les fiches utilisées pour aborder l'enseignement/apprentissage de l'éducation sociale n'ont pas intégré des points fondamentaux nécessaires : objectif d'apprentissage, contenus (notion précise étudiée, consigne), tâches à la charge des élèves, aide-mémoire. Seulement 46% répondent aux attentes. Il est à noter en revanche que les enseignants ont pris conscience de la nécessité de s'assurer de la compréhension des élèves et prévoient des reformulations éventuelles. C'est un point très positif d'évolution à relever.

Commentaires : Ces fiches de préparation de séquences de classe ont été élaborées avec l'aide et sous le contrôle des directeurs qui auraient dû être en mesure de les faire évoluer eu égard au contenu de l'encadrement qu'ils dispensent. Or ce n'est pas le cas, et les fiches restées en l'état ne peuvent être des documents supports de formation pour les enseignants. Ce constat est inquiétant quant à l'implication des formateurs lors de cette phase fondamentale de la formation et interroge également sur le niveau de leurs compétences dans le domaine de la formation morale et civique et leur capacité à aider les enseignants à améliorer les apprentissages des élèves. Un des obstacles à l'amélioration des compétences des enseignants demeure les documents mis à leur disposition et utilisés dans les écoles (programmes d'études et guides pédagogiques, canevas type de la fiche de préparation).

La question fondamentale qui interpelle tous, pédagogues et philosophes béninois est celle de l'adaptation de ces formes occidentales et rationnelles d'instruction à la culture et aux valeurs du milieu *Ouémènou* en particulier et béninois en général. Nous pensons qu'il ne faut pas limiter la pédagogie de l'imprégnation à un pur processus de reproduction. Ce type de pédagogie peut s'ouvrir sur de nouveaux contenus ou de nouvelles formes d'apprentissage. Une telle ouverture peut être provoquée par le développement et l'expérimentation d'autres pratiques pédagogiques correspondant aux besoins des apprenants et des curricula.

Dans leur état actuel, ces différents outils prescriptifs exploités pour élaborer ces fiches véhiculent des conceptions qui ne s'harmonisent pas toujours avec les préoccupations didactiques de la morale et de l'éducation civique et ne fournissent que rarement les indications pédagogiques[117] qui permettraient aux enseignants de progresser en compréhension des situations à mettre en œuvre. En effet, les valeurs, les attitudes ne s'acquièrent pas comme les connaissances. Elles se transmettent par **modèle** : on **veut** faire comme…, on désire **être** pareil à… Tenant compte de cette préoccupation, la formation approfondie des Conseillers pédagogiques (C. P) en didactique de l'éducation morale et civique doit impérativement être amorcée afin de mieux les outiller pour accompagner et conseiller les enseignants de façon plus efficace. Les enseignants non formés dans ce contexte peuvent difficilement favoriser le développement d'attitudes ou transmettre des valeurs et des croyances qu'ils ne possèdent pas eux-mêmes.

La deuxième catégorie d'enseignants visités a élaboré des fiches de préparation de nouvelle génération[118] (voir module de formation, annexe 11).

63 fiches de préparation ont été analysées à la lumière des huit critères susmentionnés.

[117] Voir Annexe 27 qui préconise un schéma classique.

[118] Il s'agit des fiches de préparation bâties suivant le modèle issu de la formation des enseignants cibles chargés d'expérimenter l'éducation morale et civique à partir de l'utilisation du conte

Tableau n° 8 : **Récapitulatif de l'analyse des fiches de préparation de séances de classe**

Critères d'analyse	Nombre de fiches respectant les critères (sur 63 fiches)	Pourcentage
La fiche comporte-t-elle des objectifs d'apprentissage précis à atteindre ?	0	0%
Les savoirs (connaissances et techniques) sont-ils portés sur la fiche ?	42	67%
L'activité de départ est-elle une situation qui vise à donner du sens à l'apprentissage visé ?	50	79%
La recherche de compréhension (analyse du conte) des élèves est-elle affichée ?	54	86%
L'institutionnalisation du savoir (ce que les élèves ont appris de nouveau) figure-t-elle sur la fiche ?	57	90%
La fiche prévoit-elle des activités de conception de contes ?	0	0%
La fiche prévoit-elle d'utiliser le conte comme technique pédagogique ?	63	100%
La fiche prévoit-elle d'utiliser le conte comme support à l'intégration des acquis ?	0	0%
Pourcentage global		**53%**

(Source : Réalisé par Gbénou, 2014)

Les objectifs d'apprentissage : le même constat est relevé ici à l'instar de celui observé dans la première catégorie des fiches. Aucun enseignant n'a mentionné sur sa fiche l'objectif d'apprentissage précis de la séance. La première explication avancée ci-haut demeure toujours valable à savoir le choix pédagogique adopté pour l'écriture des programmes d'études au Bénin qui relève de l'approche par compétences ne privilégiant plus au Bénin la mention des objectifs spécifiques. De fait, sur toutes les fiches de préparation en éducation sociale, la compétence « **développer et mettre en œuvre une pratique raisonnée des vertus**

individuelles et sociales » (qui est la finalité du programme de l'éducation sociale du sous-cycle moyen de l'enseignement primaire) est clairement affichée. Aucun objectif d'apprentissage poursuivi au niveau d'une séance donnée et pouvant guider l'enseignant ne transparaît.

Le savoir dans le domaine de l'éducation civique ou morale visé : 67% des fiches permettent de renseigner correctement ce point. La plupart des enseignants n'éprouvent pas de grandes difficultés à énoncer la notion précise étudiée. Ils feraient davantage mieux si l'objectif de la séance était clairement annoncé.

L'activité de départ : sur la plupart des fiches parcourues, elle pose une situation problème permettant de donner du sens à l'élaboration ou l'utilisation d'une connaissance ou technique. Comparativement aux fiches de la première catégorie ou génération, ce qui est vraiment demandé à l'élève pour réaliser cette situation est facilement perceptible. Il est alors noté à ce niveau la grande facilité qu'a la majorité (79%) des enseignants dont les fiches sont analysées à utiliser ou adapter la situation du guide de l'enseignant, voire à en créer une nouvelle à partir du conte.

La recherche de la compréhension (analyse du conte) des élèves : sur 86% des fiches de préparation figurent des consignes ou des reformulations à proposer à l'élève pour guider sa compréhension afin de favoriser ses apprentissages.

Ce que les élèves ont appris : cette rubrique figure bien sous un libellé *« Dis ce que tu as appris »*. Sur 90% des fiches analysées, des questions sont prévues pour que la notion ou le savoir-faire qu'il convient de faire dégager par les élèves sous forme d'aide-mémoire ou de résumé soit élaboré. Il est à noter que rares sont les préparations qui n'affichent pas explicitement le contenu à mémoriser.

Les activités de conception de contes : comme pour la première génération de fiches, il ne s'agit effectivement pas d'une rubrique. La plupart des enseignants rencontrés y ont pensé mais estiment qu'il est trop tôt de l'envisager au premier trimestre quand nous étions avec eux. Aucune fiche n'a donc pris en compte cette activité qui pourrait, si l'enseignant le désire, servir d'activité d'intégration.

Le conte comme technique pédagogique : toutes les fiches parcourues s'inscrivent dans la démarche d'enseignement/apprentissage de l'éducation sociale élaborée au cours de la formation que nous avions assurée à cette catégorie d'enseignants expérimentateurs. Le conte comme technique pédagogique au regard de la démarche élaborée au cours de la formation, transparaît, ce qui est normal car ces enseignants ont suivi cette formation.

Le conte comme support à l'intégration des acquis : Il ne s'agit pas d'associer cette étape à une série d'exercices répétitifs, mais au vécu de situations faisant appel aux concepts, aux habiletés et aux attitudes, objets de constructions réalisées. Au Bénin, comme précédemment mentionné, les orientations pédagogiques fixent cette période à la fin de quatre semaines d'apprentissages effectifs. Nous n'avons pas pu observer de trace à propos d'un tel type d'activités.

Constats : Les fiches réalisées de façon globale par cette catégorie d'enseignants ont intégré, à l'exception des objectifs, des points fondamentaux nécessaires sur une fiche : contenus (notion étudiée, consigne, tâches à la charge des élèves, aide-mémoire). 64% répondent aux attentes eu égard à la formation dispensée. Il est à noter en revanche que 86% des enseignants ont pris conscience de la nécessité de s'assurer de la compréhension des élèves et prévoient des reformulations. C'est un point très positif d'évolution à relever.

Commentaires : Ces fiches de préparation de séquences de classe ont été élaborées avec l'aide et sous le contrôle des directeurs. Si ce cap est maintenu, les enseignants visités seront en mesure de les faire évoluer eu égard au contenu de l'encadrement qu'ils continueront de bénéficier. Or il est à craindre que les fiches demeurent

stationnaires ou même régressent si le corps d'encadrement n'intègre pas ces préoccupations pour faire de ces fiches des documents supports de formation pour les enseignants. Un des obstacles à l'amélioration des compétences des enseignants demeure selon nous les documents mis à leur disposition et utilisés dans les écoles (guides pédagogiques, canevas type de la fiche de préparation). Ils ne fournissent que rarement les indications pédagogiques qui permettraient aux enseignants de progresser en compréhension des situations à mettre en œuvre. Comme précédemment évoqué, dans leur état actuel, ces différents outils prescriptifs exploités pour élaborer ces fiches véhiculent des conceptions qui ne s'harmonisent pas toujours avec les préoccupations didactiques voulues ou souhaitées en morale et éducation civique. Comment faire pour adapter ces formes occidentales et rationnelles d'instruction à la culture et aux valeurs du milieu *Ouémènou* en particulier et béninois en général ?

Tenant compte de cette préoccupation, la formation approfondie des CP et inspecteurs de l'enseignement en didactique de l'éducation morale et civique doit être mise en chantier très rapidement afin de mieux les outiller pour accompagner et conseiller les enseignants de façon plus efficace. Limiter la pédagogie de l'imprégnation à un pur processus de reproduction est une erreur pédagogique. L'exploitation de nouveaux contenus ou de nouvelles formes d'apprentissage s'impose. Le développement et l'expérimentation d'autres pratiques pédagogiques correspondant aux besoins des apprenants et des curricula s'imposent alors.

Conclusion

Il s'agissait dans ce chapitre de comprendre le regard que ces communautés portent sur le conte, le résultat de l'analyse *a posteriori* du conte dans cette région avec pour toile de fond le public, le conteur et le maître et enfin l'effet de la formation donnée aux enseignants expérimentateurs, d'abord en ce qui concerne l'évolution comparée de leurs fiches de préparation pédagogique avec celles de leurs homologues non formés.

Nous retenons que le conteur joue un rôle de personnages multiples. Il est lui-même un personnage. Toutes les caractéristiques ainsi relevées trouvent un terrain d'application dans le cadre de la formation du maître à travers une bonne préparation de fiche pédagogique. En effet, une bonne préparation de classe doit envisager et donner à entendre du mouvement et de la vie au niveau des contes retenus pour servir de base à l'introduction de la morale et du civisme. Dans une salle de classe, le maître, tel un conteur, cherchera à donner la parole, expliciter un point de vue, se représenter une situation. Il se mettra à la place de l'apprenant. Par les intonations de sa voix, il empruntera un air étonné, réjoui ou encore déçu. Le conte offrira des pistes pour mieux comprendre le milieu *Ouémè*. Il révèlera des mécanismes et des stratégies définies dans les types sociaux, les rôles valorisés, les comportements « recommandés ». Il usera de l'ironie, de la critique. Bref, le conte est une école d'éducation où les problèmes sociaux sont « démontés » et « joués », c'est-à-dire simulés. Ce jeu n'est pas sans intérêt pour l'ordre social dès lors qu'il permet de réduire les tensions entre l'individu et la société tout en créant un climat collectif de participation active, une ambiance propice à la cohésion du groupe.

L'intention finale consiste à pointer les potentialités du conte. Les sociétés sans écriture en ont fait depuis toujours, le moyen d'apprentissage d'un savoir vivre ensemble et de découverte des autres cultures, des autres environnements, des autres natures. Les perspectives nouvelles de transmission en salle de classe augurent-elles d'un avenir meilleur pour l'apprentissage des élèves ? Quel impact l'exploitation du conte peut-elle avoir sur les apprentissages des élèves ? Notre prochain chapitre tente d'y répondre en reprenant l'hypothèse de recherche annoncée dès le début.

CHAPITRE 6ième : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNEES DE TERRAIN D'OBSERVATION OU D'AUTO CONFRONTATION : LE CONTE ET LES APPRENTISSAGES DES ELEVES.

Introduction

« *Contribuer à améliorer la formation civique et morale des élèves pour un comportement responsable et citoyen au sein de la communauté »* constitue le fil directeur de ce travail. Le chapitre précédent a consisté à passer en revue l'analyse *a posteriori* du conte, le regard de la communauté *ouémè* sur ce moyen de distraction et d'éducation et l'examen des fiches de préparation pédagogique faisant suite à la formation de l'enseignant en vue de mieux prendre en charge les élèves en éducation morale et civique. Mais, à la fin de cette revue des diverses analyses et dans un mouvement de recul, quel impact avons-nous pu observer en termes de résultats d'apprentissage des élèves dans le cadre de notre recherche pour en tirer des observations précises ? Cet impact sera abordé à travers les trois axes suivants :

- le conte et l'univers enfantin ;
- les résultats de l'expérimentation de l'enseignement/apprentissage de l'éducation sociale à partir du conte ;
- le bilan du traitement des données collectées.

6.1. Le conte et l'univers enfantin

De quoi l'univers de l'enfant est-il fait au juste ? Quelles satisfactions l'enfant trouve-il dans les contes ? Remarquons tout d'abord que la structure cognitive de toute personne, adulte comme enfant, est constituée d'un ensemble de savoirs antérieurs intégrés depuis ses toutes premières heures de vie. Ces savoirs constituent les représentations mentales des connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) organisées et intégrées, qui servent d'outils d'interprétation de la réalité.

Le monde de l'enfant est entre le réel et l'imaginaire. Son imagination se développe rapidement. Les limites entre « vraie » vie et monde imaginaire sont encore assez floues, ce que Morgenstern (2010)[119], qualifie de l'âge de la « *pensée magique* ». Il développe un acquis fantastique : la capacité à imaginer ! Il peut transformer un banal trottoir en une rivière peuplée de crocodiles, un simple tapis en piste de danse sur laquelle évolue un champion. . . En observant son comportement lorsqu'il s'est cogné ou brûlé, nous voyons qu'il traite les objets, qui ont causé sa blessure ou sa brûlure, comme des êtres vivants. Par la *« pensée magique »*, il anime les objets en leur attribuant de bonnes ou de mauvaises intentions et c'est ce qui justifie sa comparaison par Morgenstern *(idem)* au *« primitif qui peuple la nature d'esprits pour expliquer la pluie, l'orage, et beaucoup d'autres phénomènes de la nature »*.

Morgenstern *(ibidem),* pour justifier cette situation, indique que *« ce langage et cette attitude de l'enfant, en apparence autistes, proviennent de l'angle sous lequel il voit son entourage ».* C'est pourquoi, pour l'enfant, la vie des adultes représente un monde mystérieux, magique dans lequel il voudrait pénétrer et qu'il voudrait s'approprier à tout prix. Les parents et la maîtresse par exemple sont, parmi d'autres adultes, ses premiers héros. C'est ce que confirment les lignes suivantes de Belpassi (1994, p. 5) :

> *L'enfant, qui va sympathiser avec le héros, s'identifie à lui. A cause de cette identification, l'enfant imagine qu'il partage toutes les souffrances du héros (...), qu'il triomphe avec lui au moment où la vertu l'emporte sur le mal…*

Imiter son entourage lui permet de rejouer des scènes, de se les approprier, d'apprivoiser les émotions qui l'ont envahi. Les histoires qu'il préfère et qu'il réclame tous les soirs, c'est-à-dire les contes sont également peuplées de personnages qui traversent des moments difficiles mais qui parfois réussissent à s'en sortir… Son imagination démarre vite et pour lui, toutes les choses ont *« une*

[119] http://www. psychanalyse-paris. com/459-La-pensee-magique-chez-l. html consulté le 18/07/2014

âme » : l'ombre, l'eau, la lune et le soleil. . . C'est ce que confirment si bien les lignes de Bettelheim (1999, p. 35)[120] lorsqu'il affirme que :

> *Tout conte de fées est un miroir magique qui reflète certains aspects de notre univers intérieur et des démarches qu'exige notre passage de l'immaturité à la maturité. Pour ceux qui se plongent dans ce que le conte de fées a à communiquer, il devient un lac paisible qui semble d'abord refléter notre image ; mais derrière cette image, nous découvrons bientôt le tumulte intérieur de notre esprit, sa profondeur et la manière de nous mettre en paix avec lui et le monde extérieur, ce qui nous récompense de nos efforts.*

Les veillées de contes auxquelles l'enfant assiste racontent l'histoire de la lutte de l'humanité prise dans le flux et le reflux de l'humaine condition en faisant appel à différents genres. Nous avons pu nous rendre compte qu'au cours de l'entretien avec les conteurs rencontrés que ces contes proviennent des mythes, de l'histoire, des généalogies des rois, des traditions familiales, des procédures du droit coutumier, des rituels religieux, des règles de morale, toutes les connaissances liées à l'organisation de la vie sociale. Ils confirment ainsi l'affirmation de Belpassi (1994, p. 4) selon laquelle les contes sont issus *« de la tradition populaire : plusieurs des éléments du conte appartiennent à la mémoire collective »*. Leurs contenus sont également élaborés à partir de ces éléments culturels. *(voir Rapport des entretiens avec les conteurs : Entretien N° 1, annexe 31)*. Ces veillées constituent soit pour l'enfant des séances pour captiver son attention et obtenir la tranquillité qui prépare au sommeil donc pour apaiser, soit elles servent de véritables moyens d'éducation polyvalents à son service donc pour éveiller sa conscience à la mort, à la faim, à l'hostilité du monde, etc. . En réalité, ce qui agit, ce qui permet de satisfaire aux intérêts vrais et profonds de l'enfant, ce qui constitue une réponse aux questions que le développement de ces intérêts suscite chez lui, c'est la matière vivante que constitue le conte, matière grâce à laquelle son pouvoir attrayant et amusant entraîne une grande motivation.

[120] http://www. psychanalyse-paris. com/459-La-pensee-magique-chez-l. htm consulté le 18/07/2014

De part sa simplicité, sa beauté et sa brièveté, le conte peut servir à initier l'enfant à l'art oratoire, à l'art d'''écrire'' et à la dramaturgie. Au regard des contenus des contes (éléments de la vie quotidienne, vie en société, son organisation, sa hiérarchie, ses cérémonies ou ses rites…), abordés dans le paragraphe précédent, nous pouvons dégager que la poésie, la musique, l'histoire et la géographie peuvent s'enseigner à partir du conte. Mais la question est de savoir jusqu'où l'école formelle pourrait tirer profit de ses avantages ? Dès le jeune âge, l'enfant est entraîné à observer, écouter, retenir. Ainsi, tout événement s'inscrit dans la mémoire comme dans une cire vierge. En vertu des leçons de morale dont il est porteur, la morale et le civisme peuvent bien s'enseigner à partir du conte. Qui plus est, le conte peut aider à l'enraciner dans son terroir et partant, à le fortifier contre toutes sortes de complexes générateurs d'aliénation culturelle.

Gnimagnon (2002, p. 13) semble avoir reconnu le bien-fondé du conte non seulement pour les enfants mais également pour les adultes quand elle soulignait que :

> *Nous nous souviendrons longtemps encore de ces soirées à la belle étoile à écouter ces contes et légendes […] Quand nous étions enfants, nous revoyons au milieu du cercle de famille, ce noble vieillard qui savait mettre en scène des animaux, des personnages mythiques, en contant leurs aventures, leurs exploits et leurs ruses.*

Ce souvenir très lointain de cet auteur, en somme une reconstitution après-coup, d'une partie de sa vie d'enfance à la campagne confirme pleinement la réalité de cette espèce d'envoûtement exercé sur des sensibilités prédisposées par des récits évocateurs que sont les contes. Poursuivant, elle (l'auteur) (2002, p. 13) ajoute :

> *Ces récits, basés sur la vie, la vérité, les faits vécus parfois, les expériences de chaque jour, sont racontés avec une telle conviction et un sérieux qui ne permettent pas de douter de la mission dont est investi le conteur : instruire, éduquer, guider, distraire.*

Du fait que les contes, quelles que soient leurs régions d'origine et les cultures dont ils sont issus, visent tous d'une façon ou d'une autre les conditions de l'homme, ses joies et ses peines, ses espoirs et ses craintes, ses rêves et ses folies, sa vulnérabilité à la mort, à la maladie et au temps, ils peuvent également servir d'arme de lutte contre toutes les injustices sociales, toute forme de discrimination et aider à préparer les enfants à intégrer harmonieusement un monde plus humain. Sous l'apparence de divertissement, comment s'exprime le rôle éducatif des contes dans les classes des enseignants que nous avons formés ? C'est à cette question fondamentale que la prochaine section tentera de répondre.

Nous avons enregistré quelques séances de conte dans des classes dirigées par des enseignants que nous avons formés. Nous avons également renseigné au cours de chaque séance observée, la fiche d'observation participante (tableau n°39, *annexe 24)*. Ainsi, dans une classe de CM2 de Dangbo- centre, l'utilisation du conte *« Le pacte des animaux »* a produit des effets inattendus. Le contenu de ce conte a retenu l'attention des enfants et a excité leur imagination. En effet, son analyse prend pour les apprenants tout son sens : ils ont compris qu'il s'agit d'être responsable face à son groupe, de veiller à la sauvegarde de l'harmonie au sein du groupe et de la préservation de l'équilibre de la société à travers la rectitude des comportements. Travailler à partir des contes s'inscrit bien dans la logique de l'enseignement, qui cherche avant tout à éveiller l'attention de l'enfant, à lui donner la parole, et à l'amener à participer à l'élaboration de son propre savoir. Devant son échec, l'enfant doit se remettre en cause et se reprendre. C'est en tous cas dans cette optique que l'enseignant de cette classe de CM2 proposa à ses élèves de choisir un conte qui leur faisait plaisir à partir du corpus des dix contes que nous avons suggérés à tous les enseignants expérimentateurs de cette innovation.

Une diction puis une ‘’lecture[121]’’ à haute voix permit aux enfants de cette classe que nous avons visitée de comprendre que des évènements s’enchaînaient, que c’était un conte puis un texte. *(voir Rapport d’observation de séances de classe annexe 35a).* Ces deux activités ont permis à l’enseignant de faciliter la compréhension du conte à ses élèves. La preuve, rien que pour le titre, il a utilisé les *verbatim* comme « *pacte, traité, convention, loi, code de vie, règlement des conduites, règles de vie* ». Après avoir posé des questions sur des parties mal comprises, les enfants reprirent oralement et à leur manière le récit du conte. Par petits groupes, ils identifient les héros du conte (le roi lion, le renard, la panthère, la vipère, le grillon). L’enseignant a ainsi pu, à partir de ces héros, faire interpréter l’histoire. Il est allé avec ses élèves jusqu’au sens[122] caché, profond, anthropologique et philosophique du conte puisqu’il s’agit d’utiliser les animaux pour comprendre quelque chose de l’homme.

Cette séquence a permis d’aborder avec les élèves :

- du vocabulaire : *pacte, les foudres, enjamber, altercation, les cris stridents, violer une règle (voir Rapport d’observation de séances de classe annexe 35b)*. L’adjectif strident par exemple, a été clarifié à partir du grillon. « *Le grillon émet des cris stridents* ». Il n’est pas inutile de souligner que cette activité d’explication ou de vocabulaire n’est pas surtout transformée en séance systématique de vocabulaire ayant assez duré, ce qui est à souligner à l’actif de cet enseignant ;
- un apprentissage à l’écoute : *faire attention au discours (voir Rapport d’observation de séances de classe annexe 35c*). En effet, les élèves se sont exercés à retrouver les animaux volontairement omis par l’enseignant lors de ses dictions ;

121Nous ne perdons pas de vue que le conte, pour bien capter l’attention, se raconte, se dit. La lecture ici a pour objectif de soutenir l’enseignant qui doit bien restituer le récit et permettre aux élèves de bien comprendre l’événement.

[122] Le mot sens est ici compris, philosophiquement, comme à la fois chemin et signification

Le travail a d'autre part introduit un cours de dessin, c'est-à-dire la représentation par exemple à grands traits du renard que beaucoup d'élèves de cette classe ne connaissent pas (*voir Rapport d'observation de séances de classe annexe 35d*). Ces différents enseignements, abordés de façon occasionnelle, feront plus tard selon les déclarations de l'enseignant, l'objet d'enseignement systématique conformément à l'emploi du temps.

Mais surtout, cette séance de conte a rendu possible le travail sur l'imagination des enfants, l'éveil de leur attention et de leur curiosité en vue de formuler la morale illustrée par ce texte. L'étude de la morale contenue dans ce conte a fait l'objet de plusieurs séquences. Ces séquences sont consacrées aux contenus du programme d'études officiel du Bénin comme ''*droits et devoirs de l'homme'', ''droits et devoirs de l'enfant'', ''respecter les droits de l'autre'', ''le droit à la différence'', ''la tempérance'', ''le respect de la parole donnée'','' la maîtrise de soi'' (voir annexes 9 et 10 relatives aux synthèses des connaissances et techniques)*. Comme résolution élaborée par exemple sur la base de l'étude exploitant ce conte, nous avons pu relever : « *Quand on veut noyer son chien, on dit qu'il a la rage ; on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs ; ne fais jamais à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse ; deux valent mieux qu'un »*. La conséquence qui en découle, c'est qu'à *« l'école, pour travailler dans de bonnes conditions et vivre agréablement tous ensemble, nous avons besoin de calme. Le règlement de la classe et le règlement de l'école donnent les mêmes droits et les mêmes obligations à tous les élèves. » (voir Rapport d'observation de séances de classes annexe 35 e)*

Au CM1, à l'école d'Akpadanou dans la circonscription scolaire d'Adjohoun, l'exploitation de ce même conte, *« Le pacte des animaux* », au-delà des enseignements occasionnels, a permis de travailler avec les élèves *les règles de vie en société et les caractéristiques d'une démocratie, respect des droits des autres, le respect de la liberté des autres(voir Rapport d'observation de séances de classe annexe 35f).* Cet enseignant a abouti avec ses apprenants à la résolution ci-après :

« On récolte ce qu'on a semé ». Comme conséquence logique, cette classe visitée a retenu : « *dans notre vie de tous les jours, nous vivons les uns avec les autres. Nous avons besoin de nos parents, de notre famille, de notre maître ou de notre maîtresse et même de nos amis. Pour vivre ensemble, il faut respecter des règles : règles du jeu, code de la route… sans ces règles, ce serait de la pagaille et la « loi du plus fort ». Les règles garantissent notre liberté : elles empêchent les autres de décider pour nous.* »

Dans une autre classe de CM2, (*voir Rapport d'observation de séances de classe annexe 35g*), cette fois-ci dans la circonscription scolaire de Bonou, nous avons suivi l'exploitation du même conte, *« Le pacte des animaux »* qui a permis à l'enseignant de travailler avec les élèves *la coopération, l'engagement (l'esprit de responsabilité, voir annexes 9 et 19)*. Patiemment et progressivement, l'enseignant a conduit ses élèves vers la décontextualisation où les questions suivantes- nous en retenons quelques unes à titre d'illustration -ont été exploitées pour déboucher sur une résolution. *Pourquoi faut-il ranger le mobilier dans la classe ? Pourquoi est-il mieux de le faire à plusieurs ? Dans quels autres cas agissez-vous ensemble pour améliorer la vie de la classe ? Quel animal n'a pas respecté son engagement ? Quels animaux du conte vous sont sympathiques ? Dites pourquoi. Quelles en sont les conséquences pour l'ensemble des animaux ? Que se passe-t-il si les autres n'assument pas leurs engagements ? Auriez-vous proposé une autre morale ? Laquelle ? Cette histoire vous rappelle-t-elle une autre que vous auriez lue ou entendue ?*

En récapitulant, les élèves se sont plu à proposer : *« Nous sommes responsables de ce qui nous arrive »*. Pour d'autres, ce conte indique *« comment vivre et faire confiance aux autres car la méfiance se retourne toujours contre soi»*. La morale dégagée est celle d'une *«société dominée par l'individualisme et obsédée par le succès et où peu de gens semblent se préoccuper du bonheur collectif, de l'altruisme »*. En effet, nous sommes responsables de notre école, de notre village

ou quartier de ville. Nous coopérons pour qu'ils restent bien agréables et bien propres. Chacun se sent concerné et prend part au travail commun. Chacun doit respecter ses engagements et assurer sa responsabilité. Sinon, cela peut nuire à tous les élèves, à toute la population, à la vie de la classe, de l'école et de tout le village ou quartier de ville. Notons que dans cette classe tout comme dans les autres, les enfants ont montré assez de motivation et d'intérêt pour les travaux réalisés à partir du conte. (*Voir Annexe 35, J2*)

Cependant, il convient de mentionner que la difficulté la plus importante est celle de la décontextualisation. Cette difficulté est également soulignée dans le rapport élaboré pour l'UNESCO par Tozzi (2009, p. 10) : « *La difficulté est de se dégager du texte de conte, de décontextualiser la réflexion, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier* ». Nous avons relevé ces difficultés dans toutes les classes où nous avons suivi de séance sur le conte. En effet, un conte pose un problème général. Lorsque ce problème devient objet d'enseignement, il est par là-même sorti de son contexte et transformé. Le processus de décontextualisation est celui par lequel un apprenant parvient à décrocher du contexte initial d'acquisition, les nouveaux apprentissages ; il prend alors conscience que ces apprentissages s'appliquent dans des contextes différents. Ainsi, l'apprenant parvient progressivement à « formaliser, à abstraire » les données de structures (attributs essentiels et procédures spécifiques) du nouvel apprentissage, en dehors de tout contexte. Il s'agit en quelque sorte, d'un savoir et savoir-faire « théorisés » par l'élève, indépendamment de tout contexte.

A propos des difficultés de décontextualisation, une synthèse est faite *(voir Rapport d'observation de séances de classe en annexe 35f)*. En fait, il s'agit de l'établissement du pont- qui est en réalité le point faible, le point vulnérable, c'est-à-dire le talon d'Achille -entre le problème que pose un conte et son application au contenu du programme d'études. Comment passer par exemple du conte « *Le pacte des animaux* », un récit qui s'applique au monde animal aux contenus d'éducation sociale ou de morale comme les règles de vie en société, les caractéristiques d'une démocratie par exemple ? C'est l'établissement de ce pont, cette transition qui a été le véritable problème délicat que les enseignants ont dû gérer dans la plupart des classes observées.

Dans le souci de permettre aux élèves d'extraire de leur contexte initial d'acquisition, ces apprentissages nouveaux, de les considérer à l'état pur, les enseignants observés se sont bien sûr aidés de contextes et de tâches. Même si beaucoup d'élèves ont pu parvenir à abstraire finalement les données de structures des savoirs et savoir-faire dégagés et structurés lors de la situation initiale d'acquisition (conte), nous avons quand même élaboré avec eux quelques pistes d'amélioration des séances de classes, en particulier les suivantes (*voir Rapport d'observation de séances de classe annexe 35g) :*

- la variation des tâches proposées aux élèves : elle a pour but de permettre aux élèves d'effectuer aisément la décontextualisation ;
- l'orientation des tâches : ces tâches doivent être de l'ordre des pratiques guidées, des pratiques coopératives et des pratiques autonomes ;
- l'accompagnement des élèves : il est nécessaire d'assister les élèves dans le cadre de la reconnaissance des données des structures de l'objet d'apprentissage qui sont communes aux diverses tâches quel qu'en soit l'habillage ;
- et enfin leur initiation : il est nécessaire d'initier les élèves à la prise de conscience des conditions d'application ou de réutilisation des apprentissages initiaux à d'autres contextes de plus en plus complexes (savoir quand et pourquoi transférer le quoi et le comment).

Trois enseignements se dégagent *(voir Rapport d'observation des séances de classe, annexe 35h)* :

- à force de s'exercer sur les contes en observant la démarche suggérée, les enseignants finissent à coup sûr par trouver des pistes intéressantes et porteuses pour leurs travaux d'accompagnement des apprenants. En effet, de nouvelles observations de séances de classe chez les mêmes

enseignants montrent que les pratiques de classe se sont améliorées grâce à l'accompagnement apporté ; en un mot, il s'agit de proscrire les postures et les manières de parler trop distantes et de rechercher une certaine simplicité garante d'une relation authentique. Accompagner les enseignants commence déjà par l'expression d'une présence « forte » à leurs côtés.

- un élève pour lequel les apprentissages sont plus efficaces est un élève qui est conscient de ce qu'il connaît et de ce qu'il ne connaît pas, qui réfléchit sur la façon dont il apprend, c'est-à-dire la métacognition, cette activité mentale qui se révèlerait un excellent moyen privilégié d'apprentissage des savoirs et des stratégies, ce que confirme Flavell (1976, p. 232) à travers ses lignes suivantes :

  La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données… La métacognition se rapporte entre autre chose, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret.

En effet, cette offre d'occasions de réflexion sur les démarches et sur les résultats d'apprentissage contribue à améliorer les apprentissages. Il est donc important de comprendre que la métacognition vise l'efficacité des apprentissages et des valeurs humaines de socialisation, d'esprit critique et de liberté.

- un programme d'études rigide et un emploi du temps émietté ne peuvent plus avoir droit de cité dans ces classes qui expérimentent cette innovation aux dires des enseignants visités (*voir Rapport d'observation de séances de classe, annexe 35h et annexe 36)* : il s'agit en fait d'une

révolution- exigence fondamentale de l'éducation nouvelle -que Bloch (1973, p. 33) citant Claparède compare à celle que Copernic a accomplie en astronomie, et qu'il définit avec tant de bonheur dans les lignes suivantes :

> *Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution « copernicienne » à laquelle la psychologie convie l'éducateur.*

Claparède, Dewey et les artisans de cette éducation nouvelle[123] avaient bien compris cette nécessité, en exigeant que *« toute leçon soit une réponse »*, et en édictant que l'intérêt régit l'activité en priorité. Or**,** si cet intérêt peut être éventuellement déclenché, c'est parce que l'élève se pose lui-même une question, qu'il est confronté à un problème qu'il s'approprie, mais non face à la difficulté qu'on voudrait lui présenter. C'est ce que confirment les lignes suivantes de Dewey (1910/1993/1997, p. 98) : *« Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un […]. Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté à lui. »*

Un nouveau chantier pour la recherche vient ainsi de s'ouvrir pour le système éducatif béninois. À présent, passons en revue quelques vécus pédagogiques en images.

[123] Bloch (1973, p. 35) citant Ferrière : « La grande idée directrice de la pédagogie nouvelle est que « tout ce qui est apporté *du dehors*, sans répondre à un besoin, tout ce qui est apporté trop tôt, ou trop tard, ou hors du champ des intérêts de la jeune intelligence naissante est un mal » et (idem, p. 31) Dewey : « L'éducation n'est pas quelque chose que l'on doivent inculquer *du dehors* à l'enfant, mais…consiste dans le développement de dons que tout être humain apporte avec lui en naissant » .

Photo n° 4 : **Un enseignant présentant une séance de conte**

Un enseignant présentant un conte à ses élèves (photo, Gbénou)

Le maître Moïse Kodjo, à partir de quelques questions orales sur la leçon précédente vue avec ses élèves en éducation sociale, est en train de dire naturellement son conte qu'il entrecoupe de questions. Ses élèves participent activement malgré cette posture scolaire traditionnelle[124] (le maître debout et les élèves assis) et non celle du conte où un cercle se forme généralement autour du conteur. ***Il les invite à identifier et à s'identifier aux héros par un transfert (au sens d'une projection des affects), et à dégager une interprétation (sens caché, profond) du conte*** puisque l'histoire vise à nous faire comprendre quelque chose de l'homme. Il leur soumet, à cet effet, les questions suivantes : *Quels animaux (personnages) du conte vous sont sympathiques ? Dites pourquoi ? Y a-t-il des passages où vous avez eu de la difficulté à comprendre ? Quelle est votre scène préférée ? Auriez-vous proposé une autre morale ? Laquelle ? Cette histoire vous en rappelle-t-elle une autre que vous auriez lue ou entendue ?*

[124] Cette disposition est appelée à évoluer. Le conteur, en situation naturelle reste assis, entouré des gens qui l'auditionnent.

Les élèves étaient également libres de poser les questions de leur choix. Nous sommes en présence du problème que se posent les élèves. Il est toujours plus facile de discuter à partir d'une question qui fournit un point de départ et un démarrage. Ces questions, d'ordre général, ne se posent pas seulement à un personnage de fiction, mais sont suffisamment importantes pour concerner chaque homme et tous les hommes, de portée universelle donc posant problème pour l'homme grand « H ». Ces questions, abstraites, sont dégagées de circonstances trop concrètes, particulières, porteuses de notions-clefs que l'enseignant Moïse Kodjo a essayé d'approfondir avec ses élèves. Ce travail de formulation (et de reformulation) de questions, très laborieux, a connu de succès grâce à l'enseignant et à toute la classe à partir de l'intuition mais vague du problème que les élèves tentent de soulever.

Ces questions ont par exemple porté sur le rapprochement de ce conte de la vie sociale actuelle marquée par des atrocités et l'individualisme ; plusieurs apprenants, très intéressés par l'univers de ce conte qui aborde des préoccupations actuelles, ont même exprimé leur crainte de voir la société des hommes, à la recherche sans cesse des biens matériels et des honneurs, disparaître un jour. D'autres se sont interrogés sur la nécessité de diffuser ces contes pour que l'homme retrouve son code de bonnes conduites perdu : il a fallu évoquer la traite des Noirs, le déracinement des cultures d'origine, l'émergence de nouvelles valeurs. Soulignons que cette sagesse des « anciens », c'est-à-dire le conte en a séduit plus d'un, de même que la place spéciale occupée par l'enfant, liée à son innocence. Notre attention a été particulièrement marquée par la chaleur des échanges car il s'agit en fait de débats. Nous avons observé l'enseignant qui a dû expliquer les notions d'extrémisme, de respect de la vie, de vie sacrée, de tempérance et de silence qui se retrouvent en filigrane dans ce récit. Un accent particulier a été mis sur la notion de solitude, qui n'a émergé, en fait, que dans l'Afrique moderne.

La richesse des débats renvoie en effet à l'exercice de la liberté dans et par la réflexion. Cette pédagogie libère et donne des ouvertures aux jeunes esprits, appelés à devenir les penseurs et les acteurs d'un demain qui est plus proche qu'on ne le croit parce qu'il s'agit de juger en raison et non d'exprimer de simples opinions, parce qu'il s'agit non seulement de savoir, mais de comprendre le sens et les principes du savoir, parce qu'il s'agit de développer l'esprit critique, rempart par excellence contre toute forme de passion doctrinaire. Cette pédagogie, comme méthode, comme démarche de l'enseignant qui anime et accompagne ses apprenants à qui revient l'initiative première, permet ainsi de développer les compétences de chacun pour questionner, comparer, conceptualiser et prendre conscience des problèmes fondamentaux de la science et de la culture, et dans l'émergence d'une réflexion argumentée sur l'avenir de la condition humaine. Au-delà d'un simple savoir, nous avons assisté dans cette situation d'apprentissage portée par l'analyse du fait moral de ce conte à un « savoir être » en élaboration (préparation).

Photo n° 5 : **Un enseignant animant les travaux de groupe sur le conte**

Un enseignant supervisant les travaux de groupe après la présentation du conte (photo, Gbénou)

Pour répondre à la consigne précédente, c'est-à-dire dégager le sens du conte dont l'élaboration est amorcée à l'étape précédente, le maître Moïse Kodjo met ses élèves par groupes. Nous nous retrouvons ici dans une posture d'éducation nouvelle et de mise en activité des élèves qui se mettent face à leur propre questionnement comme nous l'avons déjà signalé. Il s'agit en fait de travailler en mettant en partage les idées. Nous avons observé le maître intervenir dans des groupes sur invitation mais il convient de rappeler que sa tâche a consisté surtout à guider. Et cela change très concrètement la situation d'apprentissage des élèves et marque physiquement la rupture avec la classe frontale. Il précise aux groupes par exemple d'autres consignes : « *chacun réfléchit et travaille d'abord individuellement pendant cinq minutes* » dans la mesure où réfléchir, c'est réfléchir d'abord en soi-même avant de s'exposer au regard d'autrui, autant d'exercices qui requièrent patience, temps et autocritique *; « ensuite suivra la mise en commun au sein du groupe pendant dix minutes. Le responsable dirige les débats et veille à la distribution de la parole et à la gestion du temps. Le rapporteur note la synthèse à présenter en plénière ».*

Nous avons pu observer les élèves réaliser des actions comme se poser des questions, se donner des explications, faire des suggestions, critiquer, écouter, marquer son accord ou son désaccord ou prendre des décisions conjointes. Les échanges au sein des groupes, mieux les interactions entre les membres, car il s'agit de mettre en commun les ressources individuelles, c'est-à-dire les résultats de recherche de chaque membre, et les capacités propres à l'exercice réflexif, ont permis à chaque groupe de répondre à la consigne de travail. C'est dans la **confrontation des points de vue, la dynamique interactive, caractérisée par une coopération active** que peut s'opérer la transformation des représentations (conflit sociocognitif et restructuration cognitive). Soulignons que dans le travail de chaque groupe, chaque participant a un rôle particulier à jouer. Les rôles les plus importants sont ceux de modérateur et de rapporteur. Le modérateur, comme déjà mentionné distribue la parole et incite chacun à s'exprimer. Le rapporteur est celui qui fait part au reste de la classe des résultats du travail de groupe (restitution en plénière).

Le maître Moïse Kodjo, lors du travail de groupe, a supervisé le déroulement des activités, en apportant des conseils sans imposer son point de vue aux groupes qui rencontrent des difficultés. Il a, en outre, encouragé chaque élève facilitateur à faire participer les membres de son groupe aux travaux sur le plan de la réflexion intellectuelle. Chaque apprenant est invité à cet effet à réagir en prenant la parole. Nous avons pu noter qu'en dehors de ce travail purement intellectuel, les instincts, incontestablement généreux, de solidarité et d'entraide se manifestaient au sein de chaque groupe. Cette ambiance, renforcée par le libre exercice de la pensée constitue l'un des ressorts clés de la formation à la faculté de juger, de critiquer, de questionner mais aussi de discerner. C'est en fait apprendre aux jeunes à philosopher en favorisant des pratiques réflexives et surtout en s'empêchant de transmettre des corpus de savoir au sens strict du terme (méthodes actives). Et sur ce point, c'est chez Tozzi (2007, p. 5-45) que nous avons rencontré la confirmation de l'énoncé le plus précis de la philosophie chez les jeunes esprits (enfants) :

> *Nourrie des recherches développées en la matière, notamment en psychologie développementale, cognitive, sociale, en sciences du langage et de l'éducation, l'analyse de la philosophie pour enfants […] fait ainsi le pari qu'un apprentissage du philosopher est possible dès le plus jeune âge, et qu'il est même fortement souhaitable, pour des raisons à la fois philosophiques, politiques, éthiques et éducatives.* […] *La pluralité de pratiques et la diversité de pistes pédagogiques et didactiques sont vivement souhaitables car les chemins de la philosophie sont eux-mêmes multiples. Les stratégies avancées sont diverses et les plus optimales sont précisément celles qui accueillent la richesse de l'altérité.*

Qui d'autre que l'enseignant, le formateur, l'éducateur enseigne à l'élève à réfléchir, à discuter l'évidence et à se méfier des certitudes ? Dans le cadre de cette éducation intellectuelle, il est juste de souligner qu'il ne s'agit pas de faire des enfants de petites encyclopédies vivantes. C'est dans ce même sens qu'il faut lire les lignes suivantes de Bloch (1973, p. 62) qui soulignent qu'il s'agit *« de favoriser leur goût pour le travail de l'esprit et de développer leurs aptitudes intellectuelles dans la joie créatrice des difficultés abordées et vaincues et des curiosités satisfaites »*.

En effet, la philosophie a une vertu thérapeutique, comme l'avaient bien remarqué les Sages de l'Antiquité[125], parce qu'elle « prend soin de l'âme ». Non qu'on cherche directement à soigner - c'est l'objectif aujourd'hui de la thérapie et des psychothérapeutes – mais parce qu'en **réfléchissant** sur l'attitude face à la vie et à la mort, sur le malheur et les conditions du bonheur, la démarche philosophique a des effets d'apaisement, de consolation : on est d'abord dans une situation de formation et non de soin avec l'apprentissage du philosopher, mais cette activité est thérapeutique de surcroît. D'autres pensent que puisque les enfants posent beaucoup de questions, parfois angoissées, il vaut mieux leur donner des réponses et les sécuriser face aux problèmes de l'existence. Cependant, on ne peut éteindre définitivement une question existentielle d'enfant, parce que c'est une question d'adulte qui resurgira périodiquement au cours de la vie. Retenons de toutes les façons que l'objectif de ces travaux de groupe demeure la réflexion ensemble, le dialogue.

[125] http://www.philo5.com/Consultation%20philosophique/050500BaillargeonStephane_TherapiePhilosophique.htm. Socrate pratiquait son art dans la Cité grecque, dissertant chez les marchands comme dans les banquets. Le Chinois Confucius, lui, était fréquemment consulté par les chefs de guerre à qui il faisait l'éloge de la vertu modérée, reposant sur une pensée claire. Les clients de Marinoff, eux, découvrent un original de première classe, triple champion mondial de hockey sur table. Il est arrivé au counselling philosophique par accident, après sa thèse défendue à l'University of British Columbia (UBC), portant sur la théorie des décisions. Là-bas, les médias le consultaient de plus en plus et leurs reportages suscitaient des appels de simples citoyens voulant discuter avec un philosophe de leurs problèmes, éthiques ou autres.

Photo n° 6 : **Un enseignant transcrivant la synthèse de la situation d'apprentissage basée sur l'exploitation du conte au tableau**

Un enseignant transcrivant au tableau la résolution élaborée avec ses élèves (photo, Gbénou)

A la restitution en plénière des résultats des travaux de groupe, le maître Moïse Kodjo a observé deux temps : la synthèse co-élaborée et l'institutionnalisation qu'il a dirigée et rédigée pour dire le savoir dans la langue du savoir. Dans le premier temps, c'est-à-dire au cours de la synthèse co-élaborée, les travaux réalisés précédemment au niveau des groupes sont collectés pour être présentés, observés, confrontés, discutés et analysés en plénière. Rappelons les questions qui reviennent souvent au niveau de chaque présentation : *Peut-on arriver à un résultat sans peines ni sacrifices ? Peut-on obtenir quelque chose sans rien risquer ? Que faire pour obtenir une gaieté plus vive avec ses compagnons ?* Chaque rapporteur a présenté les travaux de son groupe. Le résultat importe tout autant que les procédures mises en œuvre pour y arriver. Ce temps d'échanges et de mise à distance est déterminant. Des traces (même éphémères) sont gardées de même que des remarques faites par le maître Moïse Kodjo.

Dans le deuxième temps ou au cours de l'institutionnalisation, à partir des constats faits lors de la co-synthèse, le maître Kodjo va mettre les mêmes mots sur ce qui a été trouvé. Il a explicité davantage avant de valider l'ensemble du travail. Il a eu recours à l'écrit comme outil de la pensée. Il a fait l'apport didactique nécessaire et a progressivement dégagé avec ses élèves les enseignements de ce conte au regard du programme officiel. C'est cette synthèse que nous le voyons en train de transcrire au tableau sur la base de l'exploitation des questions récapitulatives posées aux apprenants. Mais que convient-il de retenir globalement de l'ensemble des séances de contes déroulées avec les élèves ?

En préambule, notons que la rentrée scolaire du deuxième trimestre s'est effectuée le 6 janvier 2014 sur fond de mouvements de grèves et donc seulement trois semaines se sont écoulées avant que les présentes visites ne soient faites. Dans la majorité des classes, les séances observées se situaient parmi les deux premières réalisées en éducation sociale depuis le début de cette reprise du deuxième trimestre.

Comme indiqué précédemment, quatre circonscriptions sont concernées par l'expérimentation. Cinquante-sept observations de séances de classe des participants ayant bénéficié de la formation d'octobre 2013 ont été réalisées par les CCS et CP. Nous avons, pour notre part, observé six séances d'éducation morale et civique à partir du conte (l'intégralité de la séance ou une phase du déroulement). Ce sont donc au total soixante-trois séances de classes qui ont été observées pour le présent vécu pédagogique, (soit 38% de l'effectif total ayant participé à la formation), le chercheur ayant ensuite analysé les fiches d'observation renseignées (annexe 24) par les C/CS et CP et les fiches de préparation des enseignants.

Tableau n° 9 : **Séances de classe d'éducation sociale observées**

Communes	**Séances observées par les CCS et CP**	**Séances observées par le chercheur lui-même**	**Ensemble**
Adjohoun	15	1	16
Aguégués	12	1	13
Bonou	13	2	15
Dangbo	17	2	19
Total	**57**	**6**	**63**

(Source : Données de la recherche, mars 2014)

De l'analyse de ces différentes fiches d'observation participantes se dégagent quelques aspects qu'il est intéressant de souligner, particulièrement quant au profil des enseignants suivis : *(voir Rapport des observations de séances de classe annexe 35 informations générales)*

Tableau n°10 : **Profil des enseignants (les pourcentages portent sur 63 enseignants)**

Statut	Genre			Ancienneté				Diplôme académique			Diplôme professionnel	
	H	F	T	Plus de 20 ans	10 ans au plus	11 à 20 ans	Total	BEPC	BAC	BAC +	CEAP	CAP
Communautaires (2%)	1%	1%	2%		2%		2%	2%	-	-	1%	1%
APE (35%)	18%	17%	35%	75%			75%	35%	8,05%	2,45%	17,50%	17,50%
ACE (63%)	60%	3%	63%			23%	23%	63%	91,95	97,55%	31,50%	31,50%
50% 50%	79%	21%	100%	75%	2%	23%	100%	100%	100%	100%	100%	

(Source : Données de la recherche, mars 2014)

Constats : Les enseignants ayant suivi les sessions de formation constituent une population d'agents peu expérimentés dans le système éducatif, caractéristique identique à celle révélée par les conclusions d'une étude réalisée en 2013 par l'UNESCO Pôle de Dakar. [126] En effet, la grande majorité des enseignants exerçant aujourd'hui dans le système éducatif est constitué d'agents contractuels.

Commentaires : Cette situation reflète la tendance nationale en matière de ressources humaines dans le secteur qui ne recrute plus régulièrement en raison de la crise économique qui sévit dans le pays.

Trois axes d'observation ont servi de fil conducteur pour l'analyse des observations de ces séances de classe : la situation de départ, la compréhension des élèves, la construction de la notion et la trace écrite.

1er axe : **la situation de départ présentée aux élèves par les enseignants** *(annexe 35J)*

60% des enseignants (38 sur 63 observés) ont présenté dans un langage clair et adapté au niveau des élèves la situation de départ ainsi que le travail à réaliser à partir des contes *(voir Tableau 44, annexe 35J. 1)*. Néanmoins ce constat ne signifie pas que la situation proposée était de nature à construire les valeurs morales et citoyennes visées et explicitées (au moins partiellement) par seulement 27 sur 63enseignants.

2e axe : la compréhension de la situation par les élèves (*annexe 35J*)

Sur base de la fiche d'observation participante, nous avons pu nous rendre compte que les enseignants, dans leur grande majorité, ont engagé leurs élèves dans des activités d'apprentissage efficaces (*voir Tableau 45, annexe 35 J. 2*). Cet engagement des élèves dans les activités lors de la plupart des séances observées par les C/CS et CP est effectivement observable : 73% d'enseignants (46 sur 63) insistent sur la compréhension de la situation d'apprentissage (conte) par les élèves avant de les laisser s'engager dans l'identification, l'interprétation de l'histoire et le dégagement de la philosophie ou morale du conte, en ayant éventuellement recours à des reformulations.

[126] Selon l'UNESCO Pôle de Dakar, Bénin (2013, p. 138), *Diagnostic du système éducatif béninois*, l'Etat béninois devrait recruter un nombre supplémentaire d'enseignants au moins équivalant à 50% de l'effectif actuel disponible d'enseignants. […] Ce chiffre montre à quel point la quantité actuelle d'enseignants permanents disponibles au niveau du primaire est insuffisante pour couvrir les besoins de ce sous-secteur. A plus forte raison, cela indique que les ressources enseignantes sont rares et que, par conséquent, une attention particulière doit être accordée à leur utilisation.

3e axe : la construction de la notion (savoir) et la place de la trace écrite pour la fixer (*annexe 35J*)

Si 40 enseignants sur 63, c'est-à-dire (64%) des enseignants conduisent progressivement les élèves au cours des tâches à exécuter vers le savoir à construire, certains (45%) éprouvent des difficultés pour se dégager du texte en vue de formuler un problème comme souligné précédemment. Seulement 48% font écrire par les élèves ce qui a été appris, ce qui constitue une insuffisance. (*voir Tableau n° 46, annexe 35. J. 3)*.

Constats : Nous avons noté que la plupart des enseignants donnent du sens aux apprentissages à partir du conte. Donner du sens aux apprentissages, pris dans le sens large du terme où l'entend Roegiers (2000, p. 68) signifie proposer ou offrir un enseignement « porteur de sens » pour l'apprenant. En effet, les enseignants visités n'ont pas présenté les situations d'apprentissage en éducation sociale de façon isolée, présentation condamnée par Bloch (Idem, p. 73) s'appuyant sur Dewey à ce propos :

> *leçons morales isolées de tout contexte vivant- que l'on propose à l'élève sur l'honnêteté ou sur le patriotisme, sans qu'elles réussissent à engrener sur rien qui appartienne d'une façon concrète à son champ d'action effectif dans son milieu familial ou dans son milieu scolaire*.

Il découle de tout ce qui a été observé que les enseignants sont en train d'intégrer progressivement la démarche de construction du savoir à partir du conte comme activité de départ de la situation d'enseignement/apprentissage. Mais quelques difficultés, soulignées précédemment, comme le dégagement du texte du conte, la formulation d'un problème illustré par ce texte et la décontextualisation de la réflexion persistent. En effet, dans la section § 2. 2. 2, nous avons insisté sur la complexité et la richesse du style oral qui se distingue de la littérature écrite par des conditions d'énonciation qui lui sont propres et surtout la manière de penser des sociétés orales. Rappelons que dans *Ouémè* et en Afrique Noire, le conte a le plus conservé son caractère oral, en raison de la prédilection des communautés pour la perception auditive du message, par opposition à la perception visuelle des peuples occidentaux. Cette complexité et cette richesse pourraient être source de difficultés de

communication, c'est-à-dire d'interprétation. Dans ce sens, rappelons le mot assez significatif de Senghor (1964, p. 360) déjà cité dans cette même section :

> *Les mots, presque toujours concrets, sont enceints d'images, l'ordonnance des mots dans la proposition, des propositions dans la phrase y obéit à la sensibilité plus qu'à l'intelligibilité : aux raisons du cœur plus qu'aux raisons de la raison*.

C'est dire combien l'exploitation du conte est délicate en situation de classe. Le dégagement du texte du conte, la formulation d'un problème illustré par ce texte et la décontextualisation de la réflexion ne constituent que des illustrations de ces difficultés d'exploitation du conte en situation réelle de classe.

Commentaires : A la lumière des observations sus citées, nous pouvons retenir que les suivis des enseignants les encourageront à poursuivre sur cette lancée (animation des séances d'éducation sociale à partir du conte en respectant la méthodologie appropriée), la formation ayant ébranlé certaines pratiques antérieures, c'est-à-dire la démarche de mise en œuvre de l'éducation sociale en vigueur en mettant essentiellement l'accent sur le sens à donner à toute activité (en particulier l'exploitation du conte). Au total, il est à retenir que la réaction des enseignants est favorable à l'introduction de cette innovation dans le système d'enseignement (*voir annexe 35h*.) Nous avons dégagé cette adhésion de la synthèse des différents vécus pédagogiques et entretiens réalisés avec les 63 enseignants visités. En effet, cette innovation est bien accueillie par la majorité de ces enseignants qui, pour la plupart ont :

- exprimé de l'intérêt pour cette innovation pédagogique ;
- posé assez de questions de compréhension au cours des entretiens faisant suite aux vécus pédagogiques ;
- émis le vœu d'être régulièrement assisté…

Mentionnons quand même, qu'au regard des difficultés précédemment soulignées, que des formations de renforcement des compétences des enseignants et des suivis seront indispensables pour consolider les pratiques de classes et aider les enseignants à améliorer les situations proposées aux élèves et les mises en œuvre effectives. En effet, au cours de ces vécus pédagogiques, les enseignants ressentent la nécessité de tenir

compte de la nouvelle démarche d'enseignement/apprentissage suggérée au cours de la formation pour rendre l'étude du corpus de contes plus porteuse de sens pour les apprentissages des élèves. Les fiches qu'ils ont préparées en sont l'illustration. Mais quelle exécution avons-nous pu observer ? En tenant compte des conditions ayant caractérisé les différents moments de cette formation en particulier pendant et après la formation, il est évident que les probabilités que les pratiques pédagogiques soient améliorées étaient très faibles à cause de la présence d'éléments inhibiteurs à une formation capable de produire des changements en profondeur.

En effet, la formation n'a duré qu'une demi- journée, demi-journée qui a consisté à sensibiliser et à préparer les enseignants expérimentateurs à utiliser le conte pour aborder l'enseignement/apprentissage de la morale et du civisme dans les classes. Le module, conçu à cet effet, est articulé autour de quatre petites activités. S'il est vrai que ces deux objectifs sus cités (1er changement attendu) sont largement atteints au moyen du questionnaire de satisfaction rempli par les participants à cette formation, (*voir activité 4 relative à l'évaluation de cette formation en annexe 11*), le véritable changement des pratiques professionnelles ne s'observera qu'en salle de classe. Il est utile de signaler qu'il est souvent facile d'obtenir le premier changement, un changement « *de surface* » en somme, c'est-à-dire un changement formel. Mais le changement de pratiques qui intéresse un système éducatif est celui en profondeur, durable, qui importe le plus, celui qui s'inscrit surtout dans le long terme, celui qui touche selon Perrenoud (1996) « *à l'habitus de l'enseignant* ». Avouons qu'après trois mois seulement de travail, il est trop tôt d'espérer que le transfert soit effectif et produise un effet observable en salle de classe. Par ailleurs, les enseignants n'ont pas suffisamment de support pédagogique pour cette expérimentation. Cette situation nous incombe. En effet, en dehors du corpus de contes, nous ne leur avons pas fourni un guide complet à utiliser dans la gestion des dix contes, à l'exception du seul module de formation qui comporte bien sûr les étapes méthodologiques pour aborder l'étude du conte.

6.2. Les résultats de l'expérimentation de l'enseignement/apprentissage de l'éducation sociale à partir du conte

Soulignons que si les enseignants ont pu commencer à mettre en pratique la formation organisée à leur intention, en particulier par leur réflexion sur l'aspect primordial à accorder à la compréhension des élèves et au sens des activités, ils n'étaient pas en mesure de repenser des progressions et les situations d'apprentissage surtout sans avoir bénéficié d'aide en ce début d'année. Ils ont montré qu'ils peuvent utiliser cette nouvelle méthode. En fait, on pourrait affirmer que la découverte de leurs propres lacunes constitue une contribution de l'approche. En effet, chaque fois qu'ils n'arrivent pas à créer pour et avec leurs apprenants un contexte favorable à la compréhension du conte, ils ne réussissent pas. Nous avons précédemment abordé cet aspect de la démarche d'enseignement (*voir annexe 35j*). L'accompagnement régulier qui éclaire les enseignants sur les problèmes de mise en œuvre constituera le point d'appui de cette pédagogie. Cette pédagogie débouchera sur une ouverture intéressante de changement radical des modalités de formation qui s'implantent *in situ* et *in vivo*, ce qui rendra les enseignants plus ouverts à reconnaître leurs lacunes car la méthode facilite cette connaissance.

La recherche de l'amélioration des résultats des formations devrait se mesurer à travers l'amélioration des apprentissages mesurables des élèves. Par ailleurs, un apprentissage de qualité ne peut pas intervenir en l'absence d'une pédagogie efficace. Dans ce cadre général et plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation sociale en ce qui nous concerne, rappelons que notre recherche consiste à savoir **« en quoi et comment une pédagogie et une didactique de la philosophie des contes en régime d'oralité : cas des Ouémènou du Bénin ont-elles une portée éducative dans la promotion de l'éducation civique et morale des élèves » ?** Rappelons également que l'hypothèse générale que nous avons construite en relation avec cette problématique et selon laquelle le rôle d'une telle pédagogie et d'une telle didactique sont de **« contribuer à améliorer la formation civique et morale des élèves pour un comportement responsable et citoyen au sein de la communauté ».**

Les résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves, sous une forme ou sous une autre, deviennent de ce fait un outil indispensable pour vérifier la concrétisation de cette innovation exploitant des éléments de didactique et de pédagogie basés sur le conte mais aussi pour améliorer les dispositifs d'introduction du changement dans le système. Dans le cadre de cette recherche, les résultats pris en compte pour l'analyse et l'interprétation sont issus du pré-test et du post-test réalisé juste en fin de premier trimestre, les mouvements de grève ayant perturbé l'organisation d'autres collectes de données relatives aux acquis des élèves. Or, pour que les élèves manifestent leur véritable niveau de compétences en termes de *« comportement responsable et citoyen au sein de la communauté »*, on ne peut évaluer les effets d'une telle pédagogie et d'une telle didactique qu'à moyen, voire long terme, et cela nécessite un dispositif de collectes de données sur une longue période. C'est pourquoi il serait plus juste de reformuler en conséquence notre hypothèse. Nous proposons plutôt de **«** contribuer à **préparer** la formation civique et morale des élèves pour un **futur** comportement responsable et citoyen au sein de la communauté **».**

Le choix de l'étude de cas comme modalité de production de données de recherche a été dicté par notre volonté de développer une approche résolument qualitative dans la compréhension du fonctionnement de l'école primaire béninoise. Selon Anadón (2006, p. 22), l'étude de cas, à la fois comme *« approche et technique de cueillette et de traitement de l'information […] se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social »*. Poursuivant il (p. 23), cite Merriam (1988), qui propose l'étude de cas dans ses travaux comme

> *une démarche interprétative sensible au phénomène humain et à sa complexité. Selon cette auteure, l'étude de cas se définit par quatre traits; elle est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste parce que ce qui l'intéresse c'est le cas particulier. Elle est descriptive car le résultat est une description minutieusement détaillée du cas étudié. L'étude de cas est heuristique car elle permet une compréhension approfondie du cas étudié. Finalement, l'étude de cas est inductive, elle part de l'observation de terrain et par raisonnement inductif le chercheur peut élaborer des liens entre les propriétés du cas, des catégories et des hypothèses interprétatives.*

En nous appuyant sur ces différents travaux, nous déduisons que la collecte des données ne pouvait être servie par une approche exclusivement quantitative. D'autres auteurs vont plus loin dans la réunion des deux paradigmes[127]. Par exemple Firestone (1987, p. 20) parle de la triangulation des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude pour assurer *« une robustesse »* et une stabilité aux découvertes. Bonneau (1991, p. 7) pense que *« Le problème ou l'objet commande, selon ce qu'il est ou comment il se manifeste, un questionnement et des outils appropriés. Il s'ensuit des possibles méthodologiques théoriquement innombrables »*. Il s'agit donc pour nous d'analyser une situation réelle, prise dans son contexte, pour faire apparaître les manifestations et les évolutions des phénomènes auxquels nous nous intéressons.

Le cas lui-même doit être appréhendé comme un système intégré par la prise en compte d'un ensemble de facteurs interagissant ensemble. Cette démarche permet de faire émerger la complexité et la richesse des situations sociales. Selon la typologie présentée par A. Mucchielli à partir des travaux de Stake (Mucchielli, 1996 ; Stake, 1994) et citée par Braïda (2009, p. 145), notre investigation relèverait de *l'*« *étude de cas multiple »* dans le sens où elle vise à identifier des phénomènes récurrents au niveau d'un certain nombre de situations selon une approche inductive destinée à mettre en évidence et à analyser les facteurs contribuant au succès d'une démarche, d'une action particulière.

Nous inspirant du même auteur (*op. cit.* p. 145), notre recherche relèverait également de l' « *étude de cas instrumentale »* dans le sens où nous visons, à travers cette recherche, la mise à l'épreuve du cadre conceptuel de la *«pédagogie et de la didactique de la philosophie du conte»*. Dans ce contexte, la question de la représentativité perd alors de son sens au profit de la question de la qualité du cas lui-même pour l'enrichissement qu'on peut en tirer dans le processus de construction d'une théorie. C'est pourquoi le recours au critère de *« saturation »* mis en évidence par Lebœuf et Mucchielli convient bien dans un tel contexte. La saturation est un critère qualitatif qui correspond à la représentativité/signifiance dans les méthodes

[127] Un paradigme est selon Legendre (2005) « un cadre de référence particulier à la pensée et à l'action éducationnelle qui comprend des présupposés (options idéologiques, valeurs, finalités, conception de la connaissance), des concepts spécifiques, des approches, des modèles, des théories, *etc.* » (p. 965).

quantitatives. En répertoriant l'ensemble des critères de validation des méthodes qualitatives, Régnier (2000, p. 3)[128] cite Savoie-Zajc (1996) dans le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales in Mucchielli (Dir.), et renforce de ce fait notre réflexion à propos de la saturation qui *« Porte sur le fait qu'à un certain stade du travail de recherche (collecte ou analyse),l'ajout de données ne modifie plus le niveau de compréhension »*.

Un des avantages de la recherche est de fournir des éléments nouveaux sur un sujet qui pourrait enrichir ou nuancer une théorie. Notre objet de recherche se focalisant sur l'enseignement de l'éducation morale et civique à partir du conte en situation réelle de classe et son impact sur la formation des élèves, l'ensemble des données recueillies (*voir annexes 31, 32, 34, 35 et 36)* est compilé dans des rapports ou tableaux facilitant une analyse comparative secondaire. Ainsi, un ensemble d'outils d'analyses standards est produit. Le questionnaire *(voir annexe 25)*, les guides d'entrevue dirigée et de focus group *(voir annexes 20, 21, 22, 23 et 24)*, la fiche d'observation participante *(Tableau n°39, annexe 24)*, des items pour pré et post test à l'attention des élèves des classes de CM1 et CM2 *(voir annexes 12 et 13*) et des grilles d'analyses *(Tableaux 35, 36, 37 et 38 respectivement des annexes 14, 15, 18 et 19)* avaient été élaborés en amont. Ces outils ont évolué au cours de la recherche de manière heuristique. Cette plasticité a été assurée par notre présence quasi permanente sur le terrain d'enquête durant trois (03) mois au cours desquels nous étions quotidiennement en contact avec des enseignants, des conteurs et des élèves ciblés.

Les premiers résultats, après trois mois de recherche, sont assez parlants dans leur contenu et dans leur signification qu'ils doivent donner à réfléchir en profondeur sur l'orientation pédagogique et curriculaire des apprentissages en éducation morale et sociale au primaire, voire sur l'ensemble des apprentissages au primaire et même au collège, où ils sont directement transposables.

[128] http://jean-claude. regnier. pagesperso orange. fr/DOCTORAT/PPT/Qual_Quant. PDF consulté le 7 août 2014.

La recherche a porté sur l'impact de l'introduction des contes dans les apprentissages en éducation sociale. Cette pédagogie vise-t-elle l'efficacité et l'équité ? Pour répondre à cette interrogation au cœur de notre recherche, nous fondons nos analyses sur les résultats de deux démarches d'enseignement de l'éducation sociale. Avant la recherche, comme précédemment abordé dans la section §3. 5, aucun enseignant ne recourt au conte pour enseigner effectivement l'éducation sociale quand bien même les orientations des programmes d'études invitent théoriquement à en faire usage. La mise en œuvre de l'éducation sociale avec la démarche en vigueur se poursuivra tandis que nous expérimenterons la démarche d'exploitation du conte avec quelques classes. En fait, qu'est-ce qui fait la différence entre ces deux manières d'aborder l'éducation sociale à l'école ?

1. **démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation** de l'éducation sociale suivant **le canevas en vigueur** dans le système scolaire : c'est une démarche consistant à partir d'une mise en situation (causerie, image…) pour déboucher sur la proposition de nouvelles acquisitions à construire à partir d'activités (observation, analyse, synthèse) de découverte et/ou de recherche, souvent menées en petits groupes, en vue de construire les apprentissages, savoirs et savoir-faire ; ce sont des situations que l'on peut qualifier de situations « processus », largement inspirées des principes du socioconstructivisme. Il importe d'abord de définir le constructivisme dont le socioconstructivisme est issu. Selon Raby et Viola (2007, p. 13), *« Le constructivisme peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active »*. Tout comme le constructivisme, le socioconstructivisme issu des écrits de Vygotski (1934/1997) relève d'une théorie de l'apprentissage qui privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction des connaissances. Il s'en distingue

toutefois par l'accent mis selon Lasnier (2000, p. 13) *« sur la dimension relationnelle de l'apprentissage »* car le socioconstructivisme implique nécessairement *« la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances »*. D'ailleurs, pour Bruner (1972/1996, p. 38), *« l'apprentissage est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres »*, ce que Astolfi et al (2008, p. 23-33) confirment en ces termes :

> *se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions. Cette incompatibilité, perçue comme telle ou, au contraire, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives. Mais il est bien des façons de traiter mentalement. . .*

2. **démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation** de l'éducation sociale à partir du conte : c'est une démarche consistant à faire comprendre le conte par chaque apprenant, à faire appel à son imagination en mobilisant sa sensibilité à travers des activités d'identification des héros, par un transfert (au sens d'une projection de ses affects), à l'engager dans l'interprétation, c'est-à-dire dans la compréhension de l'histoire en vue de dégager le problème moral illustré par le texte du conte.

Nous pouvons retenir que les deux démarches, bien que visant toutes l'enseignement de l'éducation sociale, ne sont pas identiques.

La recherche, menée sur un échantillon de 165 classes de CM1 et CM2 des écoles de la commune de Dangbo, Adjohoun, Bonou et Aguégués vise à analyser l'impact de chaque utilisation des contes, en termes d'efficacité et d'équité, mesurées sur les résultats scolaires des élèves. La présente section évoque les résultats en termes d'efficacité. Par efficacité, nous entendons, suivant une définition classique, la *mesure par laquelle les objectifs de l'action sont atteints en prenant en compte leur importance relative. C'est la mesure d'une activité à travers laquelle une intervention atteint ses principaux objectifs de manière efficiente et durable, avec un impact positif en terme de développement institutionnel.* Notre base de travail, les 165 classes (environ 6000 élèves), est représentative du réseau public comme du réseau privé. [129]

[129] Les quatre circonscriptions scolaires comptent 387 classes de CM1/CM2 (privées et publiques confondues.) Notre échantillon représente 42,63% de cet ensemble de classes (Source, SOSP/DDEMP/Ouémé-Plateau, 2014).

Les résultats au pré-test (*voir annexes 16 et 17*) se sont révélés assez bas : les moyennes d'une classe varient toutes entre 13/100 et 93,33/100. La moyenne générale au pré-test au niveau des écoles témoin est de 42/100, et la moyenne au test au niveau des écoles cibles est de 41/100. Partir de notes peu élevées est commode sur le plan méthodologique pour limiter l'impact d'un « *effet de bo*rd », qui veut que, pour un élève qui part d'une note élevée, il est plus difficile de progresser que pour un élève qui part d'une note basse. Par exemple, il est plus difficile de gagner un point pour un élève qui part de 80/100 que pour un élève qui part de 20/100. Autrement dit, l'obtention par la suite de modifications effectives au niveau de l'élève qui part de 80/100 sera difficile que pour l'élève qui part de 20/100.

Pour prendre en compte cet « *effet de bord* », et le neutraliser, les résultats obtenus ont été comparés entre les pré et post-tests à travers deux graphiques.

Tableau n° 11 : **Comparaison des résultats de pré -test entre les classes de CM1 et de CM2 à ceux de post -test de ces mêmes classes.**

	PRE-TEST		**POST-TEST 1**	
	CM1	CM2	CM1	CM2
moy témoin	40,1	39,5	46,8	48,4
moy cible	44,8	35,8	52,6	47,0

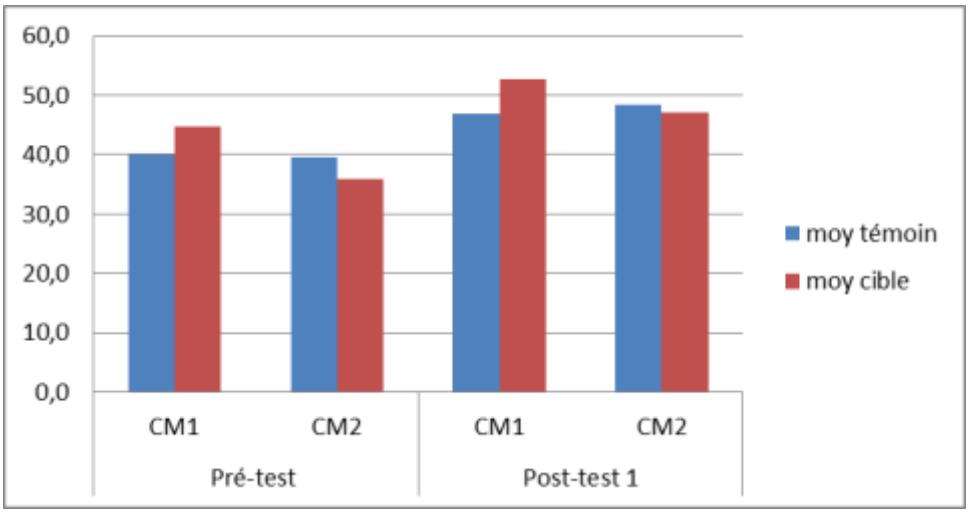
(Source : Données de la recherche, mars 2014)

Tableau n° 12 : Taux d'accroissement

	POUR LE CM1	**POUR LE CM2**
témoin	0,17	0,23
cible	0,18	0,31

(Source : Données de la recherche, mars 2014)

Graphique 2 : **Comparaison entre le pré et le post-test**



(Source : Données de la recherche, mars 2014)

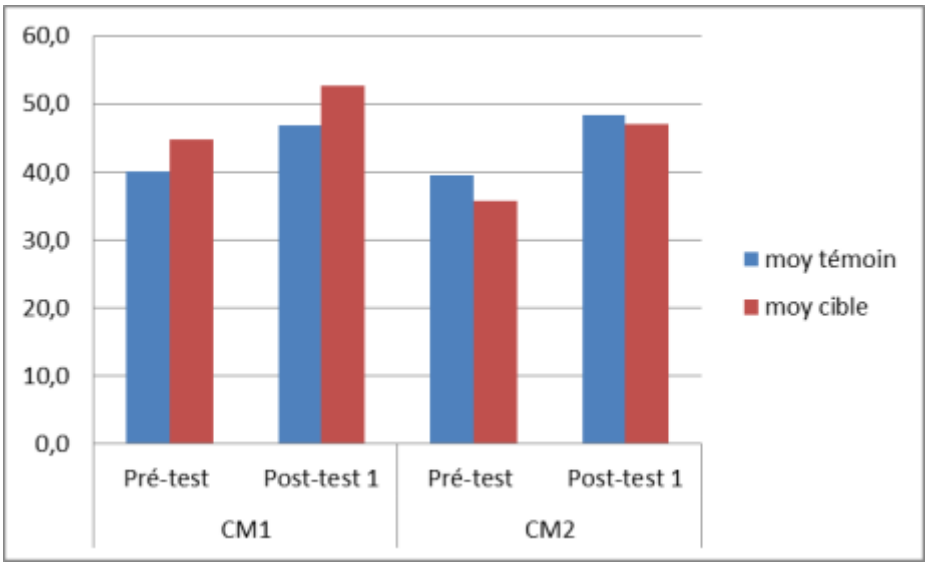
De l'observation du graphique 2, les commentaires suivants peuvent être dégagés : les classes cibles de CM1 se placent au-dessus des classes témoins au pré test tandis qu'au CM2, ce sont les classes témoins qui se placent en tête des classes cibles. Après le post- test, nous observons une amélioration au niveau de toutes les classes mais une croissance légèrement plus grande s'observe au niveau des classes ciblées. Cette différence est plus marquée au niveau du CM2. En effet, pour cette classe, le taux d'accroissement du groupe cible est nettement supérieur à celui du groupe témoin. Visiblement, la formation a contribué à l'obtention de meilleurs résultats surtout au niveau du CM2.

Tableau 13 : **Comparaison des résultats de pré- test et de post-test au niveau de chaque classe**

	CM1		**CM2**	
	Pré-test	***Post-test 1***	***Pré-test***	***Post-test 1***
moy témoin	40,1	46,8	39,5	48,4
moy cible	44,8	52,6	35,8	47,0

(Source : Données de la recherche, mars 2014)

Graphique 3 : **Comparaison entre le pré et le post-test**



(Source : Données de la recherche, mars 2014)

L'interprétation du graphique 3, permet d'observer que les résultats au pré- test des classes cibles de CM1 se placent au-dessus de ceux des classes témoins. Cette même tendance s'observe au post-test mais la valeur du Khi-deux de Pearson, 1,499 et de Significativité, 0,682 incitent à nuancer ces résultats. En effet, la significativité pose problème, car nous ne notons pas de différence significative entre les écoles cibles et les écoles témoins. Le pourcentage d'écoliers admis n'est pas statistiquement lié au statut (cible ou témoin) de l'école.

Au CM2, les résultats au pré- test montrent que les classes témoins se placent en tête des classes cibles. Après le post-test, nous observons une amélioration très sensible au niveau des deux classes avec une légère avance des classes témoins sur les classes cibles. En fait, la légère avance des classes témoins s'explique par leur avance de départ. Certes, cette avance demeure très faible. Nous notons qu'il y a donc **un phénomène de rattrapage** et si les mêmes conditions de travail sont maintenues, les classes cibles dépasseront les classes témoins puisque le taux d'accroissement du groupe cible est nettement supérieur à celui du groupe témoin. Visiblement, la formation a contribué à l'obtention de ces meilleurs résultats. Mais ce résultat obtenu pourrait-il être considéré comme un effet de hasard ou non ? C'est à cette question que répondront les deux types de test que nous avons réalisés : tests d'égalité de moyennes et tests de khi-deux.

Tableau n° 14 : **Test d'égalité des moyennes**

Variables	Test-t pour égalité des moyennes			
	Différence de moyennes entre les écoles cibles et les écoles témoins	**t-student**	**P>|t|**	**Significativité des différences observées**
% admis Pré test CM1	1,68750	,235	,816	Non significatif
% admis Pré test CM2	-6,68500	-,881	,384	Non significatif
% admis Post test1 CM1	3,16100	,445	,659	Non significatif
% admis Post test1CM2	-3,96900	-,542	,591	Non significatif
% admis Post test2 CM1	5,88950	,827	,413	Non significatif
% admis Post test2 CM2	,44550	,059	,954	Non significatif

Il se dégage de l'interprétation de ce tableau que les différences de moyennes observées entre les écoles cibles et les écoles témoins ne sont pas significatives en ce qui concerne les pourcentages d'écoliers admis.

Tableau n° 15 : **Tests de Khi-deux**

Pré -test CM1						
		Entre 0 et 25% (inclus) d'admis	Entre 25 et 50% d'admis	Entre 50 et 75% d'admis	Plus de 75% d'admis	
Statut	Cibles	4	11	3	2	20
	Témoins	4	8	7	1	20
Total		**8**	**19**	**10**	**3**	**40**

Valeur du Khi-deux de Pearson : 2,407

Significativité : 0,492

L'interprétation de ce tableau montre que le test du Khi-deux n'est pas significatif. En effet, il n'y a pas de différence significative entre les écoles cibles et les écoles témoins, ce qui est parfaitement normal puisqu'il s'agit d'un pré-test.

Tableau n° 16 : **Pré -test CM2**

Pré- test CM2						
		Entre 0 et 25% (inclus) d'admis	Entre 25 et 50% d'admis	Entre 50 et 75% d'admis	Plus de 75% d'admis	
Statut	Cibles	7	9	2	2	20
	Témoins	2	15	1	2	20
Total		**9**	**24**	**3**	**4**	**40**

Valeur du Khi-deux de Pearson : 4,611
Significativité : 0,203

De l'interprétation de ce tableau, il ressort que le test du Khi-deux n'est pas significatif car nous ne notons pas de différence significative entre les écoles cibles et les écoles témoins, ce qui est parfaitement normal puisqu'il s'agit aussi d'un pré-test.

Tableau n° 17 : **Post -test 1 CM1**

Post -test 1 CM1						
		Entre 0 et 25% (inclus) d'admis	Entre 25 et 50% d'admis	Entre 50 et 75% d'admis	Plus de 75% d'admis	
Statut	Cibles	3	6	8	3	20
	Témoins	2	7	10	1	20
Total		**5**	**13**	**18**	**4**	**40**

Valeur du Khi-deux de Pearson : 1,499
Significativité : 0,682

De l'interprétation de ce tableau, il se dégage que le test du Khi-deux n'est pas significatif, car nous ne notons pas de différence significative entre les écoles cibles et les écoles témoins. Le pourcentage d'écoliers admis n'est pas statistiquement lié au statut (cible ou témoin) de l'école.

Tableau n° 18 : **Post test 1 CM2**

Post- test 1 CM2						
		Entre 0 et 25% (inclus) d'admis	Entre 25 et 50% d'admis	Entre 50 et 75% d'admis	Plus de 75% d'admis	
Statut	Cibles	4	7	6	3	20
	Témoins	2	8	8	2	20
Total		**6**	**15**	**14**	**5**	**40**

Valeur du Khi-deux de Pearson : 1,219
Significativité : 0,748

Nous dégageons de l'interprétation de ce tableau que le test du Khi-deux n'est pas significatif car la différence entre les écoles cibles et les écoles témoins n'est pas significative. Le pourcentage d'écoliers admis n'est pas statistiquement lié au statut (cible ou témoin) de l'école.

Tableau n° 19 :**Post- test 2 CM1**

Post- test 2 CM1						
		Entre 0 et 25% (inclus) d'admis	Entre 25 et 50% d'admis	Entre 50 et 75% d'admis	Plus de 75% d'admis	
Statut	Cibles	2	4	10	4	20
	Témoins	2	6	11	1	20
Total		**4**	**10**	**21**	**5**	**40**

Valeur du Khi-deux de Pearson : 2,248
Significativité : 0,523

Il se dégage de l'interprétation de ce tableau que le test du Khi-deux n'est pas significatif puisque nous ne notons pas de différence significative entre les écoles cibles et les écoles témoins. Le pourcentage d'écoliers admis n'est pas statistiquement lié au statut (cible ou témoin) de l'école.

Tableau n° 20 : **Post test 2 CM2**

Post test 2 CM2						
		Entre 0 et 25% (inclus) d'admis	Entre 25 et 50% d'admis	Entre 50 et 75% d'admis	Plus de 75% d'admis	
Statut	Cibles	3	4	9	4	20
	Témoins	2	4	11	3	20
Total		5	8	20	7	40

Valeur du Khi-deux de Pearson : 0,543

Significativité : 0,909

Nous dégageons également de ce tableau que le test du Khi-deux n'est pas significatif car il n'y a pas de différence significative entre les écoles cibles et les écoles témoins. Le pourcentage d'écoliers admis n'est pas statistiquement lié au statut (cible ou témoin) de l'école.

L'ensemble de ces résultats pourrait s'expliquer par d'éventuels biais de sélection et la faible taille de l'échantillon.

Nous déduisons de l'observation de nos deux graphiques, les tendances suivantes :

1. L'introduction de la pédagogie intégrée à partir du conte pour aborder l'éducation civique et morale a certainement influencé la maîtrise des acquis des connaissances des élèves. Or, pour que cette influence soit manifeste, c'est-à-dire les élèves donnant effectivement la preuve de leurs performances réelles en termes de *« comportement responsable et citoyen au sein de la communauté »* comme nous l'avons déjà rappelé ci-dessus, les effets ne peuvent s'observer plus concrètement que sur du long terme. Ce constat accrédite une fois encore notre souci de reformulation de notre hypothèse de recherche que nous avons exprimé précédemment.

2. L'approche traditionnelle d'éducation civique et morale a peu d'effets à terme sur les résultats des élèves. Le peu d'effets observés est légèrement en-dessous des effets de l'approche innovante. Il semble donc y avoir un temps de maturation, au cours duquel des comportements s'installent, et ne se révèlent efficaces qu'au terme de cette période de maturation. On voit donc une sorte d'effet « maturation » qui joue dans cette catégorie.

3. Au niveau du groupe témoin, il y a une ardeur éphémère (feu de paille) au niveau de la maîtrise des acquis, dans les semaines qui suivent les apprentissages, mais il y a stagnation des résultats en termes de maîtrise : c'est comme si ces classes n'étaient pas engagées dans une dynamique cognitive durable. Cet effet est comparable à celui de l'effet « *placebo* » ou « *General Electric* », largement abordé par Kurt Lewin et bien connu en sciences humaines. Initialement utilisé en médecine et en pharmacie, cet effet n'a pas d'équivalent en théorie des organisations(le fait de s'intéresser à un groupe déclenche un effet positif, en dehors de tout élément rationnel) chez Kurt Lewin mais chez Elton Mayo qui, à la suite d'une intervention de Hawtorne à la Western Electric a remarqué qu'en diminuant l'éclairage, en le maintenant ou en l'améliorant, on obtient toujours des progrès d'où la création d'une théorie des relations humaines à laquelle Kurt Lewin se rattache.

   C'est bien ce que confirment les passages suivants de Bernoux (1985, p. 73) et (*Idem*, p. 214-224) :

- *« le fait* pour un groupe *(ajouté par nous) de participer à la définition des tâches nouvelles est un gage de meilleure productivité »*[130] *;*

- *« les gens réagissent plus au fait que l'on s'occupe d'eux pour améliorer leur situation, surtout s'ils sont dans une faible position dans l'entreprise ».*

[130] Philippe Bernoux présente cette expérience dans *Sociologie des organisations*, pages 214-224.

Éléments de conclusion

Il apparaît donc clairement de ces résultats que, ce qui fait progresser les élèves, c'est l'introduction de la pédagogie utilisant des contes, à comprendre individuellement et par groupes de deux, à identifier les héros en jeu, à interpréter le sens caché, profond, anthropologique et philosophique puis à se dégager du texte, à décontextualiser la réflexion beaucoup plus que des démarches en vigueur, à résoudre en petits groupes.

Il est nécessaire d'approfondir la recherche en éducation morale et civique à partir de l'exploitation des éléments pédagogiques et didactiques du conte. D'une part, les effets de cette approche se prolongent probablement au-delà de trois mois, et demanderaient à être testés sur des années. D'autre part, les effets mesurés ne concernent que les résultats scolaires. Il y a d'autres effets, sur les habitudes de travail, sur l'autonomie de l'élève, etc. , qui n'ont pas été mesurés, et qui pourraient conférer un avantage certain à la pratique des démarches en vigueur.

Ne pourrait-on pas aussi recourir au deux types de démarche ? Il suffit de considérer les graphiques pour répondre à la question. Probablement peu de systèmes éducatifs sont en mesure de « digérer » les deux démarches (celle en vigueur et celle innovante) dans le même contexte une seule fois. Les résultats obtenus semblent montrer que la démarche d'enseignement de l'éducation sociale, en vigueur dans le système éducatif béninois, peut se poursuivre. La démarche innovante d'utilisation de conte doit être également considérée et approfondie dans le système éducatif béninois ou du moins dans des contextes similaires au contexte béninois. En effet, certaines situations nécessiteraient la démarche en vigueur. Le talent de l'enseignant comptera beaucoup dans l'utilisation de l'une plus que l'autre démarche.

Nous pouvons retenir de l'analyse précédente que la méthode (entendez la démarche) n'est pas une condition nécessaire et suffisante pour obtenir de bons résultats scolaires. Elle ne fait pas le maître. Elle vaut ce que vaut le maître. C'est pourquoi l'effet-maître ne doit pas être négligé, ce que confirme d'ailleurs Bressoux (1994, p. 94) qui, s'intéressant à ce que fait le maître plutôt qu'à ce qu'il est cite l'un des trois paradigmes tirés d'une classification réalisée par (Doyle, 1986) :

> *Dans cette perspective de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (les processus), d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part.*

Dans le même sens et en guise d'illustration et rappelé ci-avant à la section §5. 2. 3, l'un de nos maîtres, après épuisement des dix contes sélectionnés s'est trouvé d'autres contes pour poursuivre son enseignement (*Entretien N° 1, Annexe 34*). Il n'a donc pas attendu des instructions pour prendre des initiatives personnelles. C'est pourquoi, en ce qui concerne la méthode, les qualités du maître sont déterminantes. Autant vaut le maître, autant valent l'école et l'enseignement. C'est bien la personnalité de ce dernier qui crée une pédagogie vivante et efficace. Ainsi, la valeur d'une éducation se mesure davantage aux qualités du maître. Cependant, certaines méthodes sont moins tributaires du talent de l'enseignant. Donc, elles sont préférables quand on peut démontrer qu'elles produisent, en général, de bons résultats.

6.3. Le bilan du traitement des données collectées

Rappelons tout d'abord le but de notre recherche en empruntant le mot de Hadji et Lima proposé dans l'ouvrage collectif « *Fabrique de la recherche en éducation* » sous la direction de Groux (2013, p. 153) *:*

> *il ne s'agit pas de tenter d'apporter la preuve d'une efficacité différentielle, par comparaison avec autre chose (une autre méthode, ou une autre pratique), mais d'explorer une réalité donnée (situation, institution, action éducative) afin de pouvoir se prononcer sur son intérêt ou sa valeur, en formulant un jugement « appréciatif ».*

Sur la base de ce référentiel, nous pouvons retenir que les données que nous avons collectées sont utiles, donc exploitables. En effet, leur analyse et leur interprétation nous ont permis de nous prononcer sur l'intérêt du conte dans l'amélioration de l'éducation sociale des apprenants. Les différentes analyses du module de formation, des fiches de préparation réalisées par les enseignants visités, des documents complémentaires de recueil de données[131] et des échanges conduits lors de la collecte des données de terrain d'octobre 2013 à février 2014 ont permis de mettre en exergue des constats et des commentaires dans les chapitres 5 et 6 de cette recherche. Les résultats des pré et post- tests précédemment analysés dans ce chapitre permettent de constater que le taux d'accroissement des performances des apprenants dans les

131 Résultats aux pré et post tests des apprenants, questionnaires individuels renseignés par les enseignants ; analyse des grilles d'observation renseignées par les C/CS, les CP et le chercheur lors de ces observations de séances de classe ainsi que des fiches de préparation des séances observées.

classes cibles est supérieur- même s'il n'est pas statistiquement très significatif- à celui des classes témoins. La plupart des enseignants formés ont amélioré leurs connaissances en didactique du conte pour analyser une situation d'apprentissage mais, en revanche, l'analyse des fiches de préparation qu'ils ont élaborées pour l'exécution du conte lors des visites de classe fait ressortir que 64% parviennent à utiliser ces compétences dans la production de leurs propres situations d'apprentissage. Le premier enseignement tiré du croisement des analyses des questionnaires individuels des enseignants et des fiches de préparation des séances observées concerne le sens à donner aux apprentissages : nous utilisons ce terme dans le sens de Roegiers (2000, p. 15), c'est-à-dire qu'il s'agit essentiellement à l'école de *« porter un regard critique sur les raisons d'apprendre ce que l'on apprend, sur les raisons d'apprendre de la façon dont on apprend »*. Il s'agit, en premier lieu, de la compréhension des élèves tant au niveau des consignes qu'au niveau de la tâche qu'ils ont à accomplir. En effet, les élèves peuvent comprendre un conte, mais seront bien incapables d'en saisir le sens et, partant, de dégager la morale sous jacente et d'agir en conséquence. Il ressort en effet, que 86% des enseignants ont évolué dans la prise en compte de l'aspect primordial que revêt la compréhension des élèves pour conduire leurs apprentissages. Cette évolution transparaît dans 64% des préparations de classe et dans l'observation des mises en œuvre effectives de ces activités.

Néanmoins, il serait hâtif d'en déduire que la compréhension des élèves s'est améliorée, certains de ces nombres ou pourcentages se situant toujours au niveau de l'évolution des réflexions quant à la nécessité de replacer les élèves dans un environnement dont les effets sont assez peu mesurables, c'est-à-dire l'exploitation des contes et à bon escient pour tirer le meilleur profit possible. Mais les résultats aux pré et post-tests, bien que n'étant pas suffisamment significatifs sur le plan statistique pour nous autoriser à affirmer que cette innovation est une bonne piste, il est pourtant possible d'approfondir l'analyse et d'améliorer.

Le deuxième enseignement tiré du croisement des analyses rappelées ci-dessus concerne une meilleure compréhension de la pédagogie intégrée selon les écrits de Lallemand (1985), de Lebrun (1994), de N'Da (1984) à partir du conte pour79%des enseignants. Les questions soulevées dans les *focus group* et les préoccupations

formulées dans les questionnaires ainsi que par les conseillers pédagogiques et les chefs de circonscription scolaire mettent néanmoins en lumière que cette question de la pédagogie intégrée à partir du conte n'est pas totalement clarifiée y compris dans la recherche et qu'en particulier des représentations telles que la gestion occasionnelle des apprentissages, le dégagement du texte, la décontextualisation de la réflexion … demeurent encore confus et créent un obstacle aux évolutions recherchées.

Enfin, si l'on se penche sur les auto-évaluations des enseignants, 72% estiment qu'ils ont évolué au niveau de l'aisance dans la conception de leurs fiches de préparation de séance de classe ainsi qu'au niveau de l'efficacité de leurs interventions auprès des élèves. Ces résultats permettent de renforcer notre hypothèse selon laquelle « *l'introduction d'une didactique du conte peut contribuer à préparer la formation civique et morale des élèves pour un futur comportement responsable et citoyen au sein de la communauté* ».

Nous pouvons avancer que la plupart des enseignants (en particulier ceux visités) ayant suivi la formation que nous avons organisée à l'intention des expérimentateurs ont pu améliorer certaines compétences que nous avons caractérisées dans l'analyse. Néanmoins, il faut interpréter avec une extrême prudence ces résultats. En effet, s'ils mesurent effectivement des changements très positifs chez les enseignants, ils permettent seulement d'affirmer que des débuts de prise en compte du conte (avec des effets bénéfiques) dans l'éducation sociale sont en train de s'opérer par rapport à la didactique et à la pédagogie du conte et à son enseignement ainsi qu'à l'apprentissage des élèves. C'est un progrès considérable que l'on doit à cette formation reçue et aux activités de suivi (chercheur, CP et CCS) mais la distance à parcourir pour que les compétences des enseignants dans le domaine de l'utilisation du conte et de sa didactique soient d'un niveau suffisant pour conduire à l 'amélioration des apprentissages des élèves est grande. Elle ne pourra se réaliser que sur du relativement long terme et surtout en fournissant aux enseignants un environnement pédagogique conséquent sur lequel ils pourront prendre appui pour poursuivre leur réflexion et leur formation.

Conclusion

Les différents acteurs concernés par cette collecte de données nous ont permis d'obtenir l'essentiel et le mieux possible dans l'intervalle de temps que nous disposions pour l'entreprendre. Il faut cependant relever certaines difficultés, difficultés relatives à la manifestation des compétences améliorées et observables chez les enseignants dans toutes les classes pour plusieurs raisons :

1. le premier trimestre de l'année scolaire avait bien démarré mais à partir du deuxième trimestre, c'est-à-dire dès le mois de janvier et plus précisément de février, les mouvements de grève ont perturbé les activités de classe, donc notre recherche sur le terrain. Il faut davantage de temps pour permettre aux enseignants de modifier d'une part, leurs préparations de classe et les gestes professionnels, d'autre part, les comportements des nouveaux élèves en classe ; par ailleurs, même en ayant conscience de ces modifications à réaliser, il faut que l'enseignant dispose d'aides documentaires pour l'accompagner dans les mises en œuvre des activités (exploitation des contes) ;
2. entre la fin de la session de formation et la recherche sur le terrain, les suivis réalisés par les CP, les CCS et nous-mêmes n'ont pas permis de couvrir tout le site de recherche pour assurer effectivement l'accompagnement des enseignants, en particulier durant les premiers mois qui ont suivi la formation jusqu'à la fin du délai de recherche que nous nous sommes assigné ;
3. lors de notre recherche sur le terrain, quand bien même nous ne disposions pas de temps suffisant pour reprendre ou approfondir avec les enseignants certaines observations faites nous-mêmes ou par les CP ou les CCS et certaines réponses aux questionnaires afin de les faire davantage expliciter, ce qui aurait enrichi les analyses (qui, pour beaucoup d'entre elles, s'appuient plus sur du déclaratif et non sur du réellement observé), nous avons pu néanmoins consacrer deux heures d'animation pédagogique aux préoccupations relevées sur le terrain (*voir annexe 37).* Grâce à cette séance, des précisions ont pu être apportées aux enseignants par rapport aux préoccupations qui sont les leurs.

Le traitement fait à partir des données collectées au regard de la question et de l'hypothèse de recherche nous a permis d'arriver à produire un résultat valide selon lequel un enseignement intégré qui comprendrait des éléments de didactique et de pédagogie peut effectivement contribuer à une amélioration de la formation civique et morale de la jeunesse béninoise. Certains constats majeurs faits au cours des cinquième et sixième chapitres méritent une discussion plus large, laquelle fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 7ième : UNE DISCUSSION DES VALEURS ET DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE TENANT COMPTE DES CONTES ET PLAIDOYER POUR L'AVENIR

Introduction

Cinq parties constituent ce chapitre. La première cherche à synthétiser quatre fonctions essentielles du conte, fonctions similaires aux objectifs poursuivis par l'école institutionnelle. Il s'agit des fonctions informatives, pédagogiques, ludiques et normatives. Le conte doit être considéré comme un élément du « patrimoine culturel immatériel » selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). En effet, dans sa Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, elle explique :

> *On entend par patrimoine culturel immatériel les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine*[132].

Notre propos voudrait montrer que l'école aujourd'hui pourrait contribuer à la sauvegarde et à la transmission de ce patrimoine culturel immatériel et en retour pouvoir bénéficier de ses nombreux avantages.

La deuxième partie cherche à interroger la puissance de la communication orale donc des émetteurs que sont les conteurs (maîtres d'oralité). Les conteurs, les diseurs de proverbes, de devinettes et autres énigmes bénéficient d'un capital d'estime de la part de ceux qui les écoutent. Comme agents, ils véhiculent de nouveaux concepts, inspirent de nouveaux modes de dire et de faire. Pourquoi une telle popularité et comment se manifeste-t-elle aux dires des acteurs ? Quel profit le maître d'école peut-il en tirer!

[132]Voir Annexe 28 : Convention pour la sauvegarde du patrimoine immatériel, Art. 2. 1.

Nous insistons, dans la troisième partie, sur la parole véhiculée par le canal de l'école. Cette parole, dans ce contexte et les situations abordées dans ce travail connaît de nouvelles dimensions d'utilisation, d'espace et de signification. Nous avons considéré celles-ci comme des adjuvants au développement moral, ce que nous appelions « développement des valeurs morales et citoyennes » dont l'école est le vecteur. Car l'enjeu consiste à comprendre que davantage d'informations à partir des contes peuvent aussi engendrer du sens commun[133]. Les contes viennent au secours de l'éducation, particulièrement de l'éducation morale.

Mais il faut signaler que l'interprétation du matériel oral (conte) pour le chercheur en sciences humaines ne se déroule pas sans accrocs sur le plan méthodologique et déontologique. En effet, trois questionnements possibles nécessitent d'être passés en revue. D'abord, comment dégager et faire exprimer par les enquêtés le sens d'un conte ? Ensuite, a-t-on le droit de forcer leurs interprétations, de leur faire dire plus qu'ils n'en ont conscience ? Enfin, ne risque-t-on pas de se tromper en forçant les enquêtés à parler au risque de voir ceux-là, qui, pour se débarrasser de l'enquêteur dire ce qui lui plaît. Beaucoup de spécialistes se sont intéressés à la question. Le structuralisme par exemple propose une méthodologie qui a l'avantage de mettre en place tous les éléments possibles du texte et de leur trouver des liens de sens et de forme. Mais cette méthode saura-t-elle tenir compte de toutes les dimensions émotives relatives à la musique, au geste ou aux vibrations de la voix ? Signalons cette autre particularité du texte oral : le non-dit.

En effet, le non-dit s'avère parfois plus important que le dit. Il laisse penser que les vérités les plus importantes et les plus vitales sont souvent enfouies dans l'inconscient. Des mécanismes de défense empêchent de déclarer ces « vérités » au grand jour. Ainsi, on ne peut pas admettre d'affirmations tirées du texte seul sans une vérification dans la

[133] La notion de **sens commun** se rapporte à une forme de connaissance regroupant les savoirs socialement transmis et largement diffusés dans une culture donnée : normes, valeurs et symboliques. Constituant une certaine interprétation de la réalité, le sens commun peut conduire à des incompréhensions lorsqu'il est l'objet d'un discours partagé. Le sens commun gère les interactions entre individus au sein d'une population, par un ensemble de règles qui sont tacitement admises et qui régulent les relations pour en permettre la continuité. Le sens commun désigne donc une forme de connaissance s'acquérant généralement par la socialisation, par opposition aux savoirs scientifiques qui exigent l'emploi de méthodes scientifiques.

société dont on parle et d'où l'on parle. De même, il n'est pas logique de prendre pour références incontestables les seules interprétations conscientes des membres de la société. C'est pourquoi, s'agissant des interprétations possibles des textes oraux, en pratique, nous proposons la démarche suivante. Lorsque le point de vue des locuteurs actants et celui des analystes des textes coïncident, nous disons que l'interprétation est certainement acceptable. Il s'agit de partir des faits, de ce qui est dit et vécu par les acteurs. La tâche du communicateur est de les transmettre, parfois de les analyser et de les mettre en perspective. Ainsi, par un système de croisement des points de vue, une sorte de triangulation en fait, l'étude sera d'autant plus sérieuse et approfondie donc crédible et convaincante.

Dans la quatrième partie, nous abordons la revalorisation de l'oralité. C'est une préoccupation qui est aussi vieille que la connaissance par l'Afrique des romanciers et des écrivains. Nous interrogeons aussi l'actualisation de cette revalorisation de nos jours à travers les nouveaux acteurs que sont les griots ou les chroniqueurs en langue nationale sur les chaînes de télévision.

Enfin dans une cinquième partie, nous introduisons un plaidoyer pour l'avenir. Par cette expression, nous voudrions avant de terminer ce travail, nous permettre d'esquisser quelques propositions pour désamorcer cette situation d'immoralité et d'incivisme notamment de la jeunesse scolaire face au panorama que nous venons de faire sur la question tout le long de la recherche. En d'autres termes, comment insuffler aujourd'hui l'enthousiasme nécessaire à ces couches sur le problème fondamental des valeurs morales et citoyennes ?

Répondre à cette question, c'est réfléchir sur la pédagogie à développer dans les classes du Bénin devant les nombreux défis qui le guettent aujourd'hui. La mise en chantier d'une approche pédagogique cohérente paraît à notre avis, la seule voie pour changer de direction. Elle requiert la participation de tous les béninois car les problèmes de l'école ne doivent pas être l'apanage du seul Ministère de l'Éducation Nationale.

7.1. Les fonctions du conte

Dans le cadre de notre recherche, nous nous posons une double interrogation : qu'est-ce qui est pertinent dans un conte à l'école ? Quelles significations donne-t-il à connaître ? Nous proposons pour des éléments de réponse à ces interrogations la réflexion suivante articulée à travers quatre aspects : informatif, pédagogique, ludique et normatif.

7.1.1. La fonction informative

Nous avons déjà évoqué l'importance des animaux utilisés dans les contes *ouémè.* Pour de nombreux auditeurs, ces récits sont encore aujourd'hui illustrés de cris et de sentiments d'animaux de la brousse qui renvoient à des comportements et à des habitudes humains. Le souci de leur adaptation à la modernité préoccupe car le conteur sait exploiter le sens figuré emprunté aux animaux au service de sentiments partagés en société *ouémè*. Cependant, l'auditeur reste sur sa faim : l'ambiance et les bruits sont absents. Or sans eux, il ne saurait y avoir d'animation du conte. En nous référant aux contes proposés dans notre corpus, notre question serait de savoir comment rendre compte, dans la transcription sous forme écrite de ces récits, particulièrement du génie d'un maître conteur comme Aziagbé Djidjoho que nous avons rencontré ?

Seul l'enregistrement audio visuel permet aujourd'hui de donner une idée de sa prestation. Et il n'est pas sûr qu'on arrive, alors, à restituer l'ambiance avec tout ce dont cela peut suggérer d'environnement physique. Mais, au moins certains aspects induits par le contexte de performance peuvent être rendus. Car une civilisation de l'oralité est d'abord une civilisation de la parole vive. Autrement dit, celle de la coprésence physique immédiate. Cependant, elle n'est pas que cela, si nous nous référons au sérieux du contexte selon lequel les contes décrivent un spectacle dont le narrateur est censé être le visionnaire… Il ne faut écouter que pour voir, comprendre. Ainsi, en insistant sur la description et la vision, nous voulons attirer l'attention sur la notion de véritable spectacle théâtral. Nous attirons l'attention sur la conjugaison qui se réalise, à cette occasion, de l'oreille à la vue. Grâce à une telle conjonction, une fusion des supports aux travers desquels s'effectue la transmission s'obtient du sens. Signalons notamment le cas de la dimension gestuelle, absente, si on se limite au caractère purement verbal des messages.

Dans l'analyse consacrée aux textes des contes, toute une « sémiologie gestuelle » est difficilement rendue par de simples notations marginales. Il s'avère que la gestuelle mais aussi les parties chantées sont, non seulement intégrées dans les mécanismes de transmission du message, mais elles en constituent des canaux privilégiés de création d'ambiance. En cela la formule de Zumthor (1984, p. 48) reste actuelle, à savoir que l'oralité réalise *«(une) ingérence du corporel dans le grammatical»*. Parmi les facteurs qui, tous, participent à la création de la performance, auxquels donne lieu la production du conte, il y a la tenue vestimentaire, la musique et le chant. Le geste, lorsqu'il s'associe à la voix, tient une place tout à fait particulière. Ce que confirme Zumthor (*idem*, p. 48) en affirmant :

> *C'est avec le geste que le rapport est le plus constamment étroit : comme la voix même, quoique de manière spéciale et subordonnée, il projette le corps dans l'espace de la performance et vise à conquérir celui-ci, à le saturer de son mouvemen*t.

L'aspect informatif du conte ne peut faire l'économie du contexte ni se contenter à son sujet de simples notations marginales en les comptant pour une réalité accessoire. Le conte est une mise en scène, du théâtre en somme. Mieux, il procède lui-même à une mise en scène, à du théâtre. Son espace physique traditionnel chez les *Ouémènou* est celui de la veillée. L'emploi du temps scolaire par contre sera obligé de déroger à cette règle. Les auditeurs traditionnels, eux, ne comprendraient pas qu'une séance de contes soit diffusée dans le courant de la journée. L'information à l'intérieur du conte s'organise et s'articule en un scénario dont le narrateur a la maîtrise. C'est lui qui distribue les rôles, renforce les intrigues par le moyen de la dramatisation. Ainsi développe-t-il une idée sous la forme d'une histoire, de dimension et de complexité variables. Certains contes mettent l'auditeur face à un choix. Cette option prend la forme d'une alternative, la plupart du temps très difficile à trancher, et même parfois franchement indécidable. Le conteur pose une ou plusieurs questions du type : « Que feriez-vous si vous étiez dans la situation où se trouve présentement tel personnage de l'histoire que vous venez d'entendre ? ». Il arrive également qu'après la narration d'exploits accomplis par plusieurs personnages présentés comme concurrents, il est demandé d'offrir l'unique récompense à celui qui, de l'avis de l'auditoire, se sera montré le plus méritant comme dans l'exemple entre autres ci-dessous récolté au cours de nos recherches de terrain. (Entretien n° 21, Annexe 31).

Un homme a trois femmes. Il aime chacune éperdument et chacune d'elles l'aime énormément. On n'a jamais surpris entre elles ou avec lui la moindre dispute. Un jour, les femmes et le mari partent en brousse chercher des feuilles de baobab pour la préparation de la sauce. Il grimpe sur l'arbre et commence à couper. Les femmes ramassaient et chacune en mettait dans son panier. Soudain, l'homme dégringola, tomba par terre et mourut sous les yeux de ses chères épouses. Alors, la première épouse dit : je vais rentrer au village et demander qu'on vienne prendre le cadavre afin qu'il ait une sépulture décente. La deuxième épouse alla chercher des branchages et vint recouvrir le cadavre. Afin dit-elle, qu'aucune mouche ne vienne à toucher le corps. Quant à la troisième femme, tout en pleurs, elle, s'enfonça dans la brousse. Elle y rencontra un génie qui demandait pourquoi elle pleurait tant. Elle lui exposa le malheur qui venait de les frapper, elle et ses coépouses. Le génie proposa de rebrousser chemin vers le lieu du drame. Parce que, disait-il, au cas où aucune mouche n'aurait touché le cadavre, lui, il réussirait à le ressusciter. Ils trouvèrent sur place la seconde épouse en train de veiller. Alors, le génie demanda : une mouche s'est-elle posée sur le cadavre ? Non, répondit la femme. Le génie souffla alors dans les narines de l'homme qui, aussitôt, revint à lui, vivant. Au même moment, la première épouse arrivait avec les gens du village. Prenant ceux-ci à témoin, le génie exigea pour le service qu'il venait de rendre que l'homme lui donne une des trois épouses. Selon vous, laquelle des trois femmes va-t-il donner au génie ?

Nous le comprendrons, les débats qui s'ensuivirent furent passionnés. Les interlocuteurs rivalisèrent de finesse et d'arguments pour faire accepter leurs plaidoyers. « C'est la femme qui est allée chercher les gens du village qui revient au génie », dira un membre de l'auditoire. « Parce qu'elle veut que la tradition pour les morts soit sauvegardée » explique-t-il, confirmant le mot de Bamunoba et Adoukonou (1979, p. 9-109-111) selon lequel :

«Les cérémonies rituelles, y compris les rites funèbres célébrés au cours de la vie et au moment de la mort d'une personne, ont une grande importance chez les Africains et elles sont intégrées à la vie sociale ». «la mort n'est pas la fin de la vie humaine ». « Les morts sont des esprits : ils ont le don d'ubiquité et on croit qu'ils s'intéressent aux affaires des vivants. On dit aussi qu'ils apparaissent à leurs parents dans des rêves ou des visions ».

Un deuxième intervenant pense que c'est plutôt celle qui a su monter la garde du cadavre car, souligne-t-il, « même mort, elle sait honorer son homme ». « Et si le génie n'était pas venu avec l'épouse en pleurs» ? interrogera un autre auditeur. Face à un tel dilemme moral[134], les discussions pourraient durer toute la nuit. Finalement, un participant (Paulin Houénou) calmera les joutes en argumentant dans ces termes : (Annexe 31, Entretien n° 22).

> *Peut-être cette énigme a du sens. Elle a du sens. Quel sens ? Tel que nous venons de discuter, s'il s'agit d'une discussion interminable, il n'y aurait rien à en tirer. Seulement, si nous discutons, comme les uns disent que c'est la première (épouse), les autres la deuxième ou la troisième et nous sommes sur le point d'accepter cette dernière solution, cela signifie que même si c'est une discussion à l'infini et que vous veniez à accepter l'avis d'une personne, c'est cela la signification de la joute oratoire. Que dire encore ? On veut montrer que entre nous, il y a certaines situations, si vous devez demeurer ensemble au même endroit, il vous faut vous mettre d'accord. Sans cela, le monde ne peut avancer. Même ce que nous appelons aujourd'hui démocratie, c'est comme ça que ça se passe. Même si vous êtes des gens qui ne vous acceptiez pas mutuellement. Même si je ne suis pas d'accord avec l'avis de l'autre, je dois respecter l'avis de l'autre pour que nous puissions avancer.*

L'écoute collective de contes comme c'est souvent le cas dans les villages débute ou se prolonge par l'énonciation des énigmes. Nous en avons enregistré quelques unes[135] comme dans l'exemple ci-dessous récolté au cours de nos recherches de terrain : « *Qui mange avec tout le monde et même lorsqu'il mange avec le roi, ne ramasse pas les feuilles d'akassa*[136]*» ? « Devinez »*. La réponse attendue est la mouche. Le but de la manœuvre est de tester la capacité de discernement, de finesse, et donc de hiérarchisation des points dans une argumentation. Il s'agit de forger son idée, de construire ensemble une opinion et continuer à vivre en commun. En fait, la réponse à la question formulée dépasse la simple préférence subjective. Si les échanges débouchent rarement sur un consensus, ils ont du moins le mérite d'initier

[134] Comme son nom l'indique, il contraint l'auditeur (apprenant) à choisir entre deux possibilités sans qu'aucune d'entre elles ne soit bonne ou juste a priori.
[135] Ce jeu d'esprit où l'on donne à deviner une chose en la décrivant en termes obscurs. Chose difficile à définir, à connaître à fond
[136] L'akassa est une boule de pâte de maïs que l'on conserve enveloppée dans des feuilles de bananier

aux débats contradictoires. C'est pourquoi nous soutenons avec Kossou (1983, p. 24) que « *refuser toute philosophie à la société ouémè (fɔn remplacé par ouémè par Gbénou), c'est en somme retirer à tous les philosophes, sans distinction d'école ni de race, le droit de se poser la question universelle du pourquoi des choses dans la société ouémè (idem par Gbénou) ».* Ne l'oublions pas : nous avons affaire à des sociétés de la palabre et de la négociation où le sujet concret et individuel n'existe pas. Grandvaux (2013, p. 47) exprime cette primauté du groupe sur l'individu en ces termes :

> *C'est là, selon Henri Lévy-Bruhl, l'un des critères de la « primitivité*[137] *» des sociétés colonisées. L'individu est un fantôme. Seul est réel le social décliné en groupe, clan, ou ethnie. Ainsi peut-on lire que les Noirs s'expriment dans le collectif et non dans l'individuel*[138].

Nous concluons qu'en Afrique, la base de la personnalité, c'est l'esprit collectiviste. L'individu se fond dans le groupe car, exister ici, c'est renoncer à l'être individuel, particulier, compétitif, égoïste, agressif, conquérant…pour être avec les autres, dans la paix et l'harmonie avec les vivants et les morts, avec l'environnement naturel et les esprits qui le peuplent ou l'animent. Cependant, la possibilité pour un individu de se construire, de s'affirmer, de se penser en tant qu'être humain, c'est-à-dire comme Sujet agissant, libre et responsable existe. Dès lors, dire de l'homme qu'il est un être social n'est pas nier son individualité.

7.1.2. La fonction pédagogique

Comme nous l'avons remarqué précédemment, les *ouémènou* utilisent le mot «parole», terme générique, pour désigner le proverbe, le conte, la devinette ou l'énigme. A tous ces genres oraux, on attribue des vertus pédagogiques qu'elles soient exposées sous des formes positives ou négatives. Le conte particulièrement agit comme une " formation continue " puisqu'il répond à l'évolution des besoins et des

[137] Dans l'ouvrage dirigé par Jean Poirier sur l'Ethnologie générale, Paris, Gallimard, » La Pléiade », 1968), Henri Lévy-Bruhl rappelle que les sociétés « primitives » se caractérisent par une faible place accordée à l'individu au sein du groupe, l'unité sociale étant non pas l'individu mais le groupe, et par indifférenciation sociale incluant la division du travail social et les classes sociales. La mentalité primitive se caractérise essentiellement par son mysticisme.

[138] Griaule, M. , *Arts de l'Afrique noire*, p. 85 *in* Bidima (J. –G.), *1997.*

manques. C'est un enseignement et il le revendique : pratique sociale, narration orale et publique, divertissement et cohésion sociale. Au cours d'un entretien collectif où nous cherchions à cerner les multiples facettes du conte, un des informateurs Gbindomè Azankpo a développé un argumentaire sur la parole éducative et pédagogique du conte :

> *Celui qui connaît bien les proverbes n'a pas trop de paroles lorsqu'il doit intervenir. Parce que dès qu'il donne un proverbe, celui-ci dit tout, et les gens avisés comprennent. Pour ce qui est des contes, ils servent à donner des conseils aux gens. Lorsqu'on parle de l'Hyène, il ne s'agit pas de celui qui se trouve en brousse mais de celui qui est au village : une personne qui est bête. On montre souvent que le gars bête n'est pas seulement le gourmand ou bien celui qui ne compte que sur sa force physique. C'est une question d'esprit. Comme dans les contes de Lièvre et de l'Hyène […] Toutes ces façons de parler (en proverbes et par le conte) éduquent les plus jeunes, mêmes ceux qui sont âgés et qui sont des pères et mères de famille. Que personne n'agisse à la manière de la bête comme l'Hyène. Même si cette parole fait rire, elle porte un message qui instruit. Les contes et les proverbes entraînaient la mémoire des enfants à garder ce qu'on y mettait. Nos parents n'avaient pas de livres. Mais ce qu'ils entendaient, ils le retenaient pour pouvoir ensuite l'exprimer et le transmettre. Les diseurs de contes ou de proverbes de maintenant cherchent et adaptent leur parole au temps présent*[139].

La démarche pédagogique du conte obéit à un cadre, une distinction, et une visée. D'abord, c'est un formidable lieu de dramatisation sans incidence apparente et immédiate. Les animaux, les plantes, les bons ou les mauvais esprits jouent des rôles comme les acteurs dans une pièce de théâtre. Ensuite, grâce à son contenu profane, il vise l'individu isolé, ses agissements, ses envies, ses caractères[140]. Enfin, il conte, cherche à transmettre des valeurs sous la forme d'une histoire. Il suggère des attitudes, fait deviner une intention, donne du sens à un acte isolé ou collectif. Qu'est-ce qui justifie ce privilège pédagogique que l'opinion publique lui accorde ?

---

[139] Annexe 31

[140] A la différence du mythe, le contenu du conte est profane ou le serait devenu au terme d'un processus de laïcisation ayant fini par faire oublier l'origine religieuse que certains auteurs lui attribuent. A ce titre Christiane Seydou et Denise Paulme (1972 p. 131-172) considèrent que *« les contes (sont) comme l'avatar populaire et pédagogique des mythes »*. Denise Paulme va encore plus loin en faisant remarquer que le mythe et le conte ne sont pas des genres distincts du point de vue génétique. Elle introduit un critère discriminant relatif au manque initial qui déclenche la quête : *« Si le manque initial qu'il s'agit de combler (famine, pauvreté, absence d'épouse) ne concerne que l'individu isolé, le récit est vraisemblablement un conte ; s'il concerne la communauté, voire l'ensemble des êtres vivants, il s'agit d'un mythe ».*

Tout simplement parce qu'il réalise une convergence thématique des différents genres de l'oralité. Sous un tel rapport, le conte constitue avant tout un champ d'expérimentation ouvert. Sur le plan intellectuel et affectif, il a une fonction éducative. Car en traitant des problèmes humains à travers les aventures et les prises de positions des personnages, il montre ce qu'il faut faire. Le conte propose souvent une morale sur un point précis. En cela, il a beaucoup d'accointances avec la fable qui fixe des normes à suivre sous la forme par exemple d'une explication étiologique *(« c'est pour cela que, depuis ce temps, nous agissons ainsi »*). Mais en fait, la morale du conte cherche à orienter l'auditeur ou encore à instaurer des limites entre ce qui est socialement faisable ou non, ce qui est admissible ou pas.

7.1.3. La fonction ludique

Dans les récits, tel ou tel trait manifeste le divertissement. Il fait rire, il égaie l'auditeur. C'est la fonction ludique. Nous avons ici affaire à une certaine interférence entre du jeu et de la philosophie. Pour les *ouémènou*, le conte - tout comme cela est aussi possible par les proverbes - est la philosophie par le rire. Dans *Proverbe et Philosophie*, Diarra (2002, p. 167) explique la portée du discours proverbial, ce qui vaut autant pour le conte :

> *Que le proverbe soit assimilé à un souhait, à une exclamation ou à un énoncé déclaratif ou impératif, il reste une proposition signifiant une relation ou une action. Chaque proverbe a, d'une part, un sens et une raison qui sont toujours les mêmes, que ce qui est dit existe ou non, et d'autre part un emploi, selon que la réalité vérifie ou rende faux le proverbe… Si le langage est fait d'une suite indénombrable de « jeux de langage (nommer, raconter une histoire, commander, souhaiter, prier, etc. chaque jeu de langage a un emploi en tant qu'il est relié à une « forme de vie » c'est-à- dire à un comportement effectif dans une situation donnée*.

Il s'agit en réalité de philosopher en riant. Philosopher en riant pose la question des émotions provoquant le rire, c'est-à-dire nécessairement une des émotions sur laquelle beaucoup de philosophes sont d'accord à savoir nécessairement une forme de joie ou de bonheur. Le rire ne paraît que dans l'humanité, et il est toujours un signe d'une certaine jovialité et gaieté que nous éprouvons intérieurement dans notre esprit. Beaucoup de philosophes en arrivent à considérer ce postulat comme allant de soi. Cependant, une mention doit être faite aux rires moqueurs et méprisants des vices.

En disant des contes, il s'agit de philosopher ensemble car il y a des problèmes et des événements qui constituent la société *ouémè* et en nourrissent la dynamique. C'est dans ce même prolongement que Kossou (1983, p. 24) s'exprime en ces termes : *« C'est le lieu de rendre justice à une philosophie populaire qui ne manque de cohérence, quelles que soient les limites de son mouvement »*. Il ne s'agit pas de prendre les choses au tragique, mais de regarder les gens et les choses vivre. En écoutant les récits, chacun se fait son point de vue, reconnaît et justifie les différentes valeurs et coutumes, à sa manière. Ici, la méthode suivie n'est autre que celle de l'exemple : il ne s'agit pas de déductions abstraites ou d'un code de morale à apprendre et à introduire dans la vie réelle. Non. L'enjeu essentiel consiste à assister et/ou participer au jeu de cette petite société décrite dans les contes parce qu'elle est le « modèle » de la société des hommes. Nous observons là une prise de conscience de la sagesse populaire qui, selon Kossou (idem) « *n'est pas soumise à la critique parce que se forgeant au fur et à mesure des révélations de la vie*». Le conte n'est compréhensible que si on a conscience de vivre réellement dans une société semblable à celle des contes.

7.1.4. La fonction normative

Les fonctions du conte ne se limitent pas seulement aux aspects informatif, pédagogique et ludique. Sa fonction normative, voire politique doit être prise aussi en compte. Il tend à instaurer les limites entre ce qui est faisable ou non, admissible ou pas. Il ouvre un espace de discussion sur certaines orientations d'action et de valeur. Il ne s'agit pas toujours de re-définir l'identité *ouémènou* (béninoise), ce qu'est être *ouémènou* dans la période post- ou néocoloniale- selon différentes perceptions et analyses des réalités *ouémènou* – mais de formuler un idéal. L'identité ainsi pensée selon Eboussi - Boulaga (1976, p. 5) *« vise une norme »*. Selon le même auteur, (1977, p. 32), *« Le négro-africain » n'est pas seulement hospitalier mais il doit l'être parce que l'hospitalité est un devoir sacré pour lui »*. En cela, le conte fait vivre les grandes vérités de la société tout en indexant ses tares. Les énonciateurs et les récepteurs sont parties prenantes. Ils acceptent ou désapprouvent. Les sentiments agités par le conte sont les leurs, au moins inconsciemment. Ainsi, l'ensemble des contes d'une société fait le tour des principaux types de personnages : le noble, le riche, le pauvre, le sage, l'intelligent, le méchant, etc. avec leurs traits dominants qu'il faut imiter ou éviter.

Les contes montrent aussi les relations possibles entre les hommes, l'ordre social à respecter par les alliances et les échanges, et qui peut être détruit par la bêtise ou l'égoïsme, bien que certains conteurs affirment avoir trouvé leur récit « au pays des menteurs ». Ces mensonges ne sont pas considérés comme de vrais, surtout s'ils rendent compréhensive par l'expérience la vie quotidienne, par exemple Dadié (1970, p. 17) qui, pour terminer son premier conte dans « Le pagne noir » mentionne « *Et comme tous les mensonges, c'est par vous que le mien passe pour aller se jeter à la mer…pour aller courir le monde* ». Tel un jeu, il est encadré par des règles. Ainsi, les épreuves du héros ne précèdent jamais le contrat initial. Avant la victoire, le champion doit se qualifier en passant de multiples étapes. L'objet qui fait l'enjeu du conte permet de situer les différents personnages comme donateur, héros, partenaire, opposant ou encore destinataires. Il s'agit en fait d'une véritable grammaire du récit au même titre qu'il y a une grammaire pour les phrases de la langue. Il est demandé à l'émetteur et aux auditeurs de tenir compte des mécanismes si ce ne sont les lois du récit. Nous l'avons souligné plus haut, la société s'exprime et s'expose à travers ses contes. Elle « joue » à travers ses contes dans l'imaginaire et dans le réel.

D'abord, dans le conte en tant que récit de fiction, tout peut arriver : les animaux parlent, les objets sont magiques et les relations merveilleuses. Les actions s'y déroulent à l'envers ; la logique en est spéciale. Mais dans ce monde allégorique, on peut déceler un sens de la justice et de la bonté. Les sentiments profonds et les motivations y sont clairement définis comme cohabitant avec la vérité et de la tromperie. Par ailleurs, par interprétation, nous déduisons que ce qui se passe dans le monde du conte est bel et bien projetable dans la société des humains. En quelque sorte, le conte parle clairement à propos d'un autre monde, ce dont on ne peut dire que tout bas ou suggérer à propos de la société réelle. Cette dernière apparaît comme le reflet imparfait d'un monde parfait. C'est pourquoi dans une pareille équation, la parole n'est plus celle des animaux ou des esprits magiques. Elle devient une parole humaine, capable d'exprimer des sentiments d'hommes, de femmes, de célibataires, d'orphelin, de marâtres, ou encore de cocus.

7.2. La puissance de la communication orale

En région *Ouémè*, au Bénin et généralement en Afrique et dans les sociétés de l'oralité, pour définir l'homme, la référence première semble être la parole. Et ce, contrairement à l'Occident où le point de repère est plutôt la raison ; c'est la pensée qui y est couramment mentionnée, comme en témoigne, par exemple le « *Cogito, ergo sum* », c'est-à-dire le « *je pense, donc je suis* »[141] de René Descartes employé d'abord en français dans *Discours de la méthode en 1637*, la formule connaît plusieurs variantes dans l'œuvre de Descartes. En 1641, *Les méditations physiques* réaffirment le cogito en latin sous une nouvelle forme *« ego sum, ego existo »* (*« Je suis, donc j'existe »).* Ce n'est qu'en 1644 dans *Les principes de la philosophie* que la formule « cogito ergo sum » est publiée directement en latin par son auteur. Cependant, nous devons reconnaître que la référence première à la parole mentionnée tantôt rejoint bien une tradition fort ancienne partagée tant en Afrique qu'en Occident : au commencement était le verbe, la formule exacte est de l'apôtre Jean traduite dans Thompson (2009c, Jean 1, 1) *« Au commencement était la Parole »*.

Dans l'étude du conte dans la tradition orale (chapitre 2), nous avons mis en relief le pouvoir de dire et du dire, ce que confirme le mot de Dérive (1987, p. 44) au terme de ses observations et de ses analyses à propos de la parole en Afrique se résumant à : *« Dis-moi ce que tu peux dire, et je te dirai qui tu es »*. L'un dépend de la « qualité sociale » de l'énonciateur, l'autre, de la nature de l'énoncé. Dans tous les cas, il est question de pouvoir, de capacité, de potentialité. Qui dit pouvoir dit maîtrise de compétences, de capacité de mobiliser, de transmettre. Nous proposons ici d'entendre cela par « capital médiatique oral ». En effet, il nous apparaît que l'oralité, par les genres de son expression et les multiples facettes de la performance évoquée au cours

[141]« Le cogito, formule latine forgée par le philosophe René Descartes exprime la *conscience de soi-même du sujet pensant*. Au sein même du doute, je découvre mon existence et mon essence. À la question : qui suis-je ? La réponse est donc : une chose qui pense, qui doute, un esprit, un entendement, une raison. La seule positivité qui persiste est celle de l'ego cogito et de ses *cogitations*. »

de cette recherche, est un mode puissant de communication. C'est à Senghor (1964, p. 209) d'insister sur cette puissance de la parole en Afrique noire en ces termes :

> *La parole parlée, le Verbe est l'expression par excellence de la force vitale, de l'être dans sa plénitude. Chez l'existant, la parole est le souffle animé et animant de l'orant ; elle possède une vertu magique, elle réalise la loi de participation et crée le nommé par sa vertu intrinsèque. Aussi tous les autres arts ne sont-ils que des aspects spécialisés de l'art majeur de la parole.*

Ly (1988, p. 184) renchérit de son côté en ces termes : *« […] un seul mot peut guérir un malade, aider à vivre celui qui n'avait plus d'espoir…Le maitre du monde est celui qui maîtrise la parole. C'est par la parole que l'homme alerte les puissances surnaturelles, pourvoyeuses de force ».* Les multiples usages de la parole par le *ouémènou* sont largement abordés dans le chapitre 2. Ajoutons la conception de Bamunoba et Adoukonou (1979, p. 330) exprimée dans *Pour une problématique anthropologique et religieuse de la mort dans la pensée Adja-Fon* en ces termes et qui enrichit l'usage de la parole :

> *La vie comme parole (xó) devient Vodun ou hxenuxo (histoire comme diaphanie de la parole), ou encore Xojoxo (quintessence de la Parole, Verbe source de parole), grâce à la méditation de la mort. La mort ? Un hiatus, un abîme sur lequel flotte, comme un point frêle mais à jamais indestructible, la parole originaire et originante (xojoxo).*

Comment cela se perçoit-il dans les enjeux des langues locales et la production du discours ?

7.2.1. Conter dans les langues nationales

L'analyse du discours véhiculé par le conte ne saurait mettre entre parenthèses les conditions de production et de réception au risque d'en perdre l'essentiel, c'est-à-dire les saveurs et les significations profondes. Dans *Langage et pouvoir symbolique*, Bourdieu (2001, p. 328) reconnaît qu'il*« serait vain de rendre raison de l'efficacité d'une forme quelconque d'expression, de discours… ou d'œuvre littéraire […], sans prendre en compte les conditions sociales de sa production ».*

Pour le genre oral qui nous préoccupe ici, c'est-à-dire le conte, les conditions de productions concernent la position des énonciateurs, les formes sociales de la réception, en particulier la relation sociale qui s'établit entre l'émetteur et le récepteur de manière objective. Cette relation passe par la langue. Dans l'un de ses ouvrages intitulé *Langues nationales et identités collectives*, Widmer (2004a, p. 6) démontrait en partant de l'exemple suisse, que le rapport à la langue nationale participait du modèle culturel d'une société :

> *Le rapport aux langues ne détermine pas immédiatement des comportements mais l'horizon dans lequel se constitue leur expérience sociale […]. L'espace des possibles dans lequel ils s'inscrivent, la collectivité d'appartenance en tant que dimension symbolique de leur sens*.

Kossou (1983, p. 29) confirme bien cette relation quand il mentionne *« qu'un fait culturel n'est pleinement saisi que dans le moule culturel, c'est-à-dire la langue, où il s'est construit »*. Pour mieux marquer encore l'importance du véhicule qu'est la langue, Widmer(2004b, p. 163.) soutient qu'elle *« est forcément liée et distincte de la collectivité qui l'a adoptée, elle participe de son « dédoublement », elle est une médiation, un point fixe, un trait de son architecture »*. En réalité, il faut comprendre que la langue constitue un marqueur d'identité et de distinction. Il est un moyen d'établir un rapport à soi en tant que collectif. Après avoir souligné l'importance de la langue, comment pouvons-nous envisager les formes qu'elle donne à construire ?

Les travaux de Bakhtine (1984, p. 284) insistent particulièrement sur les genres. Pour ce théoricien russe, il importe que le locuteur fasse le choix d'un genre de discours. Ce choix *« se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. »* Autrement dit, le choix d'un genre de discours comme le conte, le proverbe, le dicton ou encore l'énigme présuppose l'intention de celui qui parle ou écrit. Nous observons que ce qui singularise Bakhtine réside dans le fait qu'il est attentif au langage courant et à la position de celui qui en use. Comme nous l'avons souligné plus haut, le genre du conte propose - tant à l'intérieur du collectif où il est énoncé qu'à l'extérieur où il peut être entendu et compris – une vision, une certaine conception du monde au moyen d'une langue.

Comme on peut le comprendre, Ahissou Vlavonou, un de nos interlocuteurs, s'intéresse à la pratique même des locuteurs de la langue qui se doivent de la faire circuler, de la faire évoluer. L'opération selon Bourdieu (1982, p. 15) se fait « *consciemment ou inconsciemment, entre le produit linguistique offert par un locuteur socialement caractérisé et les produits simultanément proposés dans un espace social déterminé* ». En effet, le produit ne se réalise complètement comme message que s'il est traité comme tel, c'est-à-dire déchiffré. Les schèmes d'interprétation que les récepteurs mettent en œuvre peuvent être plus ou moins éloignés de ceux qui ont orienté la production. Le marché contribue à faire non seulement la valeur symbolique, mais aussi à donner du sens et une tribune plus large au discours. Le paradoxe de la communication est qu'elle suppose un médium commun. Communiquer est une façon de rendre commune la langue (parlée, gestuelle ou écrite).

Les sciences de l'information et de la communication lorsqu'elles abordent l'oralité doivent prendre acte de l'autonomie de la langue, de sa logique spécifique, de ses règles propres de fonctionnement. La langue peut servir à tout énoncer, c'est-à-dire dans les limites de la grammaticalité. C'est pourquoi des discours peuvent être formellement corrects mais sémantiquement vides de sens. Les usages sociaux de la langue doivent leur valeur à la reproduction d'un ordre de symboles compris dans un système donné. Parler, c'est s'approprier l'un ou l'autre des styles expressifs en usage dans les groupes correspondants. Ces styles marquent ceux qui se les approprient.

7.2.2. L'oralité comme un capital symbolique ?

7.2.2.1. Une définition sociologique

Selon Le Petit Larousse (2012, p. 166) le capital se définit comme *« l'ensemble des biens, monétaires ou autres, possédées par une personne ou une entreprise, constituant un patrimoine et pouvant rapporter un revenu»*. Le terme, selon Le Petit Larousse (*Idem*) désigne aussi *« une somme d'argent représentant l'élément principal d'une dette et produisant des intérêts »*. Plusieurs autres emplois du mot existent avec

des définitions spécifiques en économie, en finance et comptabilité ou en sociologie. Bourdieu (1980, p. 2) distingue quatre types de capital fondamentaux :

- *Le capital économique qui mesure l'ensemble des ressources économiques d'un individu, à la fois ses revenus et son patrimoine.*
- *Le capital culturel qui mesure l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Elles peuvent être de trois formes : incorporées (savoir et savoir-faire, compétences, forme d'élocution, etc.), objectivées (possession d'objets culturels) et institutionnalisée (titres et diplômes scolaires).*
- *Le capital social mesure l'ensemble des ressources qui sont liées à la « possession d'un réseau durable de relations d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance »*
- *Le capital symbolique désigne toute forme de capital (culturel, social, ou économique) ayant une reconnaissance particulière au sein de la société.*

Le capital social pour Bourdieu serait comme une sorte de carnet d'adresses. Dans *Raisons pratiques* (1994, p. 161), il précise :

> *J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré.*

Il applique le terme de capital pour désigner des ressources qui ne sont pas de nature économique. Cela, dans la mesure où ces ressources sont accumulées par les individus et leur permettent d'obtenir des « profits » sociaux. Ainsi les ressources scolaires qu'un individu a acquises, en particulier les parchemins, lui confèrent certaines positions sociales. De nombreuses critiques se sont élevées contre une pareille caractérisation du capital par Bourdieu, parce que, avancent-elles, elle est « métaphorique ». De plus, les ressources sociales n'ont pas toujours les avantages du capital économique, entre autres ceux qui permettent une transmission *« sans perte d'un individu à un autre »*. Pour ne citer que ce cas, la transmission d'une génération à une autre transite de fait par l'apprentissage, les modes de la vie sociale, deux phénomènes complexes, sans garantie de résultat automatique comme le serait un bien économique.

Ajoutons pour notre part que les schèmes utilisés par Bourdieu viennent de l'analyse marxiste. Celle-ci considère la société comme le lieu de luttes entre dominants et dominés, entre sujets et objets, entre patrons et ouvriers, etc. Il n'en est pas de même pour la société d'oralité dont nous disions qu'elle développe des rapports socioprofessionnels et culturels fort complexes. Il y est question de tenir son rôle, de préserver l'harmonie et la stabilité. Le conte pourrait participer à son maintien ou à sa transmission dans le cas de pays africains.

7.2.2.2. Mise en valeur du conteur

Dans le cadre qui fait l'objet de notre étude, on ne peut quantifier ou mesurer avec objectivité les qualités des données proposées. Comment apprécierait-on un sentiment ? Sur quelle base attribuerait-on une bonne ou une mauvaise note à un conte, une épopée ou une poésie orale ? Toutefois, toutes ces formes d'oralité participent à la valorisation des actants qui les utilisent comme langage de communication et d'information. Elles ont pour eux du poids, de la valeur et donc du sens. C'est ce que semble exprimer l'intervention d'un des conteurs que nous avons rencontrés, Vlavonou Ahissou :

> *Concernant les contes, je peux dire un peu à mon niveau et selon ce que moi je vois. C'est vrai, les gens de l'extérieur nous vendent leurs produits, nous aussi nous devons avoir quelque chose à leur proposer. Selon moi, nous autres qui savons conter, on est comme des propriétaires, on possède quelque chose qui a de la valeur, mais nous l'ignorons. Avant l'ère de la démocratie au Bénin, on m'invitait à l'Office de Radiodiffusion du Dahomey. Je ne perçois pas beaucoup mais je suis content d'entendre ma voix après sur les ondes, ce qui vaut pour moi beaucoup d'argent. Après les Dèhoumon Adjagnon*[142] *et consorts, aujourd'hui, les gens ne s'intéressent pas trop aux contes. Pour que cela change, il faut que ceux qui sont devant nous et qui ont les yeux ouverts prennent la responsabilité, qu'ils nous aident à avancer. Autrement, ceux qui doivent venir acheter chez nous ne le feront pas. Même s'ils viennent vers nous, ils vont nous gruger. Il faut que les connaisseurs de papiers soient devant nous et nous indiquent la route vers un meilleur profit*[143].

[142] Auteur de pièce de théâtre en gun.
[143] Annexe 31

A croire l'expérience de notre enquêté dont le répertoire est apprécié des auditeurs, conter est valorisant et peut rapporter gros et rendre surtout célèbre. C'est une activité qui peut permettre d'être connu et reconnu. Reconnu car tout le monde écoute votre voix à la radio. L'exemple de *Jo Hlonon* et de *Dah Houawé*[144], tous deux animateurs sur l'une des chaînes privées de télévision béninoise en est une illustration. Ainsi, le fait d'avoir été enregistré pour passer sur les ondes a eu une implication immédiate sur la personne de notre interlocuteur : aujourd'hui, il passe pour une personne très importante dans le village. On le regarde différemment. L'impact de la communication médiatisée sur la considération doit être souligné ici. Même si c'est de manière limitée. La renommée est une des conséquences directes de l'élargissement sans précédent de la surface sociale des destinataires de l'oralité. La conjugaison des deux facteurs ouvre la logique d'un « champ économique » comme l'a analysé Bourdieu. Toutefois, plus que le gain et les rétributions de tout genre, il est un élément essentiel que retiennent les conteurs : le *«nom »*. Il est le sommet de la reconnaissance, du respect de la personne pour ce qu'elle est et fait. Le nom apparaît, non seulement comme parole sociale qui définit l'individu par rapport au groupe (nom usuel, surnom, nom de moquerie) mais également l'élément de mesure de la réputation.

7.2.2.3. Vers de nouvelles frontières

Ce qui est ici constaté par les conteurs est parfaitement réel pour les groupes d'artistes et de griots dont nous pensons qu'ils sont ces autres pratiquants d'oralité. Leurs prestations sur les ondes et surtout la production de compact disque (CD) les rendent encore plus populaires. Notre questionnement alors est celui-ci : lorsque les performances viennent à être diffusées ou retranscrites pour l'édition, n'y a-t- il pas lieu de trouver une juste reconnaissance pour leurs exécutants ? Ne faudrait-il pas que griots et conteurs émargent dans le régime de la propriété intellectuelle à un moment donné ? Il s'agira de déterminer à qui appartiennent ces performances, une fois mises

[144] Chroniqueur et animateur de la revue de presse en langue nationale fɔn sur l'une des chaines de TV CANAL

sur bande magnétique ou retranscrites sur le papier. Car le produit qui parvient sur le marché des idées devient une source, une matière première pour le chercheur. Celui-ci doit-il être automatiquement promu au rôle d'auteur ? Peut-on bonnement reléguer le « producteur premier » au simple statut d'informateur ? De telles questions restent ouvertes pour les situations et les contextes d'oralité. En débattre serait ouvrir d'autres chantiers.

7.3. Lorsque l'école dynamise l'oralité

L'oralité à l'école transporte des messages. A l'école, par la conservation (transcription), on ambitionne aussi de préserver de l'oubli afin de mieux vivre le présent et de mieux aborder l'avenir. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2, précisément au §2. 2. 2. , l'école donne l'opportunité à tous les élèves d'accéder à la fois à la langue (vocabulaire et phraséologie), l'art de conter ou de discourir (langage et rhétorique), les caractères des animaux (zoologie), les comportements humains ou les conduites des hommes à travers celles des animaux (psychologie), le chant, le savoir-vivre en société (morale, civisme) etc. En considérant de telles potentialités, ne sommes-nous pas en mesure de penser que l'école contribue à dynamiser l'oralité pour un développement intégral ? Nous savons que le terme développement est chargé d'équivoques. Nous ne nous plaçons pas sur le plan économique mais plutôt sur la capacité à tirer du neuf de ce qui est ancien qu'il s'agisse des modes de penser, de dire, de faire ou encore de l'environnement social. C'est ce que Joseph Ki-Zerbo (1992, p. 5), dans *La Natte des autres* définit par l'endogène :

> *L'endogène n'est ni un africanisme de plus, ni une néo-négritude. C'est un concept universel […] L'endogène n'est ni un trésor enfoui que nous devrions déterrer, ni une diapositive figée pour la contemplation. C'est plutôt la séquence actuelle d'un film qui a commencé depuis longtemps ; c'est le moment d'un processus : un mixte dans la verticalité du temps, entre l'ancien et le neuf, et dans l'horizontalité de l'espace « poreux à tous les souffles du monde*[145].

[145]Le titre de l'ouvrage rappelle un proverbe connu dans plusieurs régions d'Afrique : « se coucher sur une natte empruntée, c'est se coucher par terre ». Autrement dit, le propriétaire de la natte peut venir la charger à tout moment. D'où la nécessité d'avoir sa propre natte

En effet, toute culture est un mixte, un bloc dynamique constitué à la fois par un noyau matériel, et par les qualifications de son « être – dans – le – monde » concret. Par développement intégral nous proposons un concept stratégique de communication. Car, explique, le professeur burkinabé :

> *La meilleure preuve que l'endogène n'est pas dépassé, c'est qu'il est largement utilisé sous forme de musique, de danse, de tranches de la vie quotidienne, d'emploi des langues africaines […]. Les acquis du patrimoine artistique africain font recette dans le monde. C'est pourquoi, convaincu que notre développement est non seulement avant tout notre propre affaire, notre propre problème, mais que nous sommes les premiers détenteurs des solutions : on ne développe pas ; on se développe.*

Les pratiques traditionnelles orales seraient-elles menacées d'oubli au point qu'il faille mener des opérations de sauvetage ? Seraient-elles enfouies sans espoir de prospérer, d'être utile pour apporter des solutions aux questions de notre temps ? Ce qui est certain, c'est que ces actes de langage, ces formes simples, ou ces modes de communication subissent des transformations sous la pression de l'écriture, de la radio, de la télévision ou de l'Internet. Ces savoirs dits « locaux » déploient une vitalité endogène : celle d'une appréhension de la réalité, pour le dépaysement ludique, pour l'action, pour la formation éthique.

7.3.1. Dynamique pédagogique et oralité

Conter est certes un passe-temps. Mais pas seulement cela. C'est un jeu de société pour la plupart des sociétés africaines. S'il met en scène des hommes ou des animaux, le conte se veut proche de la vie de tous les jours. On pourrait croire que ces soirées ne sont qu'un jeu ou un passe-temps ou qu'il s'agit simplement pour les anciens de rappeler aux plus jeunes l'origine de telle coutume, l'obligation d'observer telle règle morale. En fait, le sens du conte est à chercher à un niveau plus profond que ce qui y est dit explicitement. Ce niveau ne se laisse pas découvrir rapidement. Pis, la multiplicité possible des interprétations rend ardue la tâche. En outre, la société qui a vu naître ces contes n'existe plus et même celle qui les transmet encore à l'heure actuelle risque de disparaître. Or tout le monde sent bien qu'il y a dans le conte une richesse culturelle qu'il serait dommage de perdre.

En effet, à quoi servirait-il que le texte de certains contes soit encore transmis si personne n'en perçoit les allusions, le sens profond et les valeurs ? Beaucoup de jeunes, formés dans les écoles modernes, voudraient pénétrer ce monde qui leur devient étranger. La pédagogie pour y parvenir consiste à expliquer, à situer, à mettre en perspective. En cela, le conte est une mine inépuisable parce qu'il est vivant. Sa transmission passe nécessairement par l'éducation dont Joseph Ki-Zerbo (1990, p. 12) soutient qu'elle *« est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés »*.

Le conte est le produit d'une société donnée. On peut comprendre alors aisément qu'il ne peut être étudié avec des méthodes conçues pour l'étude de textes écrits et montrer la pensée d'un auteur individuel. La méthode structuraliste a vécu. Elle est même révolue pour de nombreux anthropologues. Notre approche consiste à voir le conte comme un texte oral produit et coproduit entre la société qui l'émet et celle qui le véhicule. Le but n'est pas d'étudier un texte isolément ou pour lui-même, mais de comprendre ce qu'il révèle de la société. Il nous semble que l'école, avec ses approches pédagogiques devrait s'engouffrer dans cette direction avec l'utilisation des contes. Peut-être, par le biais du conte, réussirait- elle le mariage entre cultures orale et écrite. En effet, l'oralité n'est pas moribonde et elle fait même preuve d'une grande vitalité qui lui permet de s'adapter à la modernité car entre la littérature moderne (écrite) et l'art verbal traditionnel (oral) existent des relations étroites, celui-ci étant la terre nourricière de celle-là.

7.3.2. Quels enjeux ?

Il fallait se garder de considérer l'école comme la panacée des moyens de conservation pour le développement. C'est pourquoi nous insistons pour dire que tout dépend des objectifs poursuivis et du contexte dans lequel s'effectue l'évolution. Certes, cette structure tout comme les autres d'ailleurs, possède ses avantages et ses inconvénients, implique des contraintes d'utilisation spécifiques et ne peut par conséquent convenir à toutes les stratégies. Il n'est pas ici question de comparer les techniques et les outils disponibles. Toutefois, étant donné son importance, l'école est une opportunité à saisir. Aujourd'hui, il est incontestable en effet que les sociétés africaines encore tributaires d'un système de communication basé sur l'oralité ont totalement intériorisé l'école et l'ont assimilé à leur culture traditionnelle.

7.4. Revalorisation de l'oralité

7.4.1. Ardeur des écrits

Valoriser l'oralité par l'écrit fut une préoccupation majeure des romanciers ou des poètes. Dans le champ de la littérature écrite d'Afrique noire, beaucoup d'auteurs de genres oraux tirent leurs ressources selon Bogniaho (1999, p. 13) *« de leur terroir »*. Bien des écrivains africains ont reconnu leur dette envers les « maîtres de la parole », de cette société de l'oralité, détenteurs de cet art verbal et de la sagesse ancestrale. Camara Laye confesse que le vrai auteur de son beau texte *Le Maître de la parole* est le traditionnaliste qui lui a raconté cette variante de la geste de Soundjata ; lui-même n'en serait qu'un simple traducteur. Par les titres qu'il a donnés à deux de ses livres : *Les contes d'Amadou Koumba* et *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba*, Birago Diop laisse entendre que le vrai auteur de ces récits est le conteur Amadou Koumba. Maximilien Possy-Berry - Quenum (*Trois légendes africaines*) et Jean Pliya (*La fille têtue*), etc. sont aussi des traducteurs de textes oraux. Il est vrai qu'ils ne sont pas de simples traducteurs, mais qu'ils ont « re-créé » à leur façon des œuvres orales.

Contrairement à chacun de ces textes, Doguicimi[146] de Paul Hazoumé (1978, p. 14) est un texte d'inspiration moderne, un roman, mais un roman historique qui a sa source dans la tradition orale ; et l'auteur affirme dans un avertissement que son texte *« est le fruit de vingt-cinq années de commerce avec les anciens du Dahomey »*. L'auteur de *Doguicimi* est deux fois redevable aux *« anciens du Dahomey »* : non seulement il a puisé l'intrigue générale de son livre dans l'histoire du Danhomè en lui faisant subir quelques distorsions qu'il avoue volontiers dans son épilogue, mais il a meublé son roman d'éléments de la littérature orale que sont les litanies (dithyrambes) des rois du Danhomè, les proverbes, les chansons.

[146] Ces « anciens du Dahomey » font partie de ceux que Camara Laye nomme à juste titre les « maîtres de la parole ».

Dans la plupart des récits que nous venons de mentionner, les auteurs n'hésitent pas à emprunter au style de la palabre[147], « construisant des phrases calquées sur le mode de l'oralité et cassant le français, la langue d'emprunt ». Il nous semble qu'une telle revalorisation du style oral à travers la littérature écrite ouvre pour l'oralité des perspectives nouvelles, durables et partout communicables.

7.4.2. L'identité africaine

L'identité, c'est l'ensemble des éléments permettant d'individualiser quelqu'un, en d'autres termes un ensemble d'éléments qui déterminent une personne. L'identité africaine a été la cause de plusieurs débats et colloques en Afrique, surtout que ce continent a fait l'objet de l'esclavage, de la colonisation et de multiples guerres passées et même actuelles. Bon nombre de penseurs ont mené des réflexions sur des preuves incontestables qui pourront justifier la véracité de l'identité africaine, d'où le concept d'authenticité. L'authenticité peut se définir comme une vérité ou une exactitude qu'on ne peut contester ou nier. Face au brassage occidental et la modernisation, nous sommes tentés de nous interroger : peut-on expliquer l'identité africaine par le concept d'authenticité ? Plus explicitement, par quoi peut-on expliquer l'identité africaine par le concept de l'authenticité ? En quoi l'ouverture à l'occident peut-elle être bénéfique à l'identité africaine ?

L'Afrique comprend plusieurs peuples (noir et blanc, c'est-à-dire les maghrébins) et chaque peuple est défini par sa tradition, sa culture, son histoire. Ainsi, l'authenticité culturelle est une preuve qui peut justifier l'identité africaine car, l'identité culturelle est un concept anthropologique qui désigne une période historique pendant laquelle une communauté, un peuple se reconnaît par des valeurs précises dans ses pratiques, ses concepts, ses pensées, ses croyances, son art etc. Et lorsqu'on dépouille le peuple africain de l'esclavage, de la colonisation, ce qui lui reste d'une part et qui est authentique, c'est sa culture. A travers la culture, nous parlons de tout ce qui peut distinguer un peuple, son histoire, son héritage. Par exemple, le peuple sud-africain a

[147]La palabre africaine, comme coutume, est un moyen de rencontres communautaire. C'est aussi un moment de causerie afin de créer et de maintenir les liens sociaux des membres d'une même communauté villageoise. On n'y compte pas le temps et la prise de parole y est libre.

une manière propre à lui d'exécuter ses chants avec une synchronie des voix qui est dominée par la basse. Aussi l'instrument surnommé le « vuvuzela[148] » qui est une sorte de trompette, qui est utilisé par les supporteurs des équipes de football dans le monde entier est-il une œuvre authentique qui émane de l'Afrique du sud. D'autre part, à propos de son histoire, le fait que l'Afrique[149] serait le berceau de l'humanité confirme qu'elle est à l'origine des civilisations des peuples. Bon nombre de découvertes et d'inventions font l'objet d'une authenticité qui ne peut être retiré de l'identité africaine.

Le langage est une autre preuve authentique de l'identité africaine. En effet, la langue est l'ensemble des codes (monème et phonème) parlés ou écrits propre à une communauté. Le langage permet à l'homme de communiquer, d'échanger, d'exprimer ses émotions. Le constat est que le continent africain regorge d'une multiplicité de langues. La langue est le véhicule d'une civilisation propre à l'africain. Aussi, l'Afrique a- t- elle une grande partie de son histoire et sa philosophie qui est transmise de génération en génération par les traditions orales d'où les griots, garants de la conservation des traditions transmises. La langue fonde l'identité culturelle. Ainsi, la langue est le pilier authentique de la culture. Par la langue, nous avons ce que le passé nous a laissé comme message et ce que le présent compose pour nous. C'est la langue qui nous lie, et c'est elle qui fonde notre identité. Elle est un élément essentiel et sans la langue il n'y a pas de culture. La langue nous aide à tout interpréter. Ainsi l'identité africaine peut être définie par une vérité incontestable qu'est le langage. La recherche de l'identité africaine par le concept de l'authenticité, demeure une activité réflexive qui pousse l'africain à s'afficher, à valoriser ce qui lui est propre. Cependant l'ouverture aux apports venus des occidentaux peut être un moyen bénéfique dans la recherche d'une identité africaine.

[148] Faire du bruit

[149] Selon le dictionnaire universel (1995, p. 24), les paléontologues voient généralement dans l'Afrique intertropicale la souche du peuplement de l'Ancien Monde : des hommes ont, à plusieurs reprises, quitté l'Afrique, peuplant lentement l'Asie et l'Europe.

Les proverbes, les contes et les poèmes de tout ordre, d'essence culturelle, peuvent se montrer comme une conséquence directe de telle conception d'un problème relevant de la philosophie. Du point de vue de Kagamè (1956, p. 23), *« Les proverbes, les fables, les contes, et les poèmes de tout ordre sont souvent considérés comme des sources privilégiées de philosophie ».* Poursuivant, ce même auteur (*Idem*) reconnaît que *«Quelques unes de ces sources renferment, en effet, des assertions d'ordre philosophique ».* Partant du postulat selon lequel la raison est ce qui caractérise l'humanité, nous voudrions revenir sur les interrogations majeures de la pensée philosophique en Afrique. Existe-t-il ou non une philosophie africaine ? Il y a eu quantité de prises de positions antagonistes sur cette question qui n'est pas un mince sujet. Un certain nombre de travaux ont été publiés pour tenter de démontrer l'existence d'une philosophie africaine comprise comme une vision du monde collective, propre à toute la société africaine, différente de la pensée occidentale en général, ou alors l'existence de philosophies africaines, de philosophies collectives propres à différents groupes, une philosophie *yoruba*, une philosophie *kongo*, une philosophie *ouémè*, etc. Il existe en Afrique, au Congo, au Mali, au Cameroun, au Bénin et donc dans l'*Ouémé* une pensée sur l'homme, la société, la nature, le cosmos, la sagesse.

Pour nous situer dans ce vieux débat qui a mobilisé les énergies des penseurs plus d'une décennie durant, nous voudrions revisiter le point de vue de Hountondji qui, avec son livre significativement intitulé *Sur la philosophie africaine* (1977, p. 195) tire toutes les conséquences d'une pratique philosophique africaine. Il plaide pour une philosophie africaine qui serait pleinement philosophie et, donc, comme toute philosophie, en un sens, métaphilosophie, évoluant à travers une pensée et une réflexion critique sur sa propre histoire et ses propres conditionnements socio-historiques. Odera Orukala (1972, p. 28), confirme, en ce qui le concerne, cette position : *« la philosophie est une réflexion rationnelle et critique sur l'homme, la société et la nature »* Nous pensons que c'est dans ce même sens qu'il faut comprendre Kodjo-Grandvaux (2013, p. 14) qui, en réalité ne s'oppose pas aux

positions précédentes en affirmant que *« La Raison, la Philosophie, ne saurait être la propriété du seul Occident. La raison ne naît pas : elle est là partout où est l'homme »*. Ainsi que l'exprime Hadot (1995, p. 276), *« il n'y a jamais de commencement absolu dans l'histoire de la pensée »*. Pour lui, (*idem*, p. 30 et 35), *« Socrate n'est certainement pas le premier philosophe. La philosophie était pratiquée avant que le terme même philo-sophia ne soit créé, »* comme tout phénomène qui existe avant que l'homme n'en ait conscience, même s'il s'agit de sa propre activité.

De la même manière qu'il ne saurait y avoir de naissance, d'apparition datée de la Raison, il ne peut y avoir de propriétaire privilégié et exclusif de cette dernière : elle est cette faculté inaliénable propre à tout Homme. Elle est ce qui appartient à l'Homme et le constitue en tant que tel. Nous déduisons que la tradition orale, les écrits africains véhiculent des pensées. Mais évitons tout excès à partir de ces pensées car affirmer le fait qu'il existe une philosophie africaine engendré typiquement par les africains sans faire recours au brassage occidental constituerait une insuffisance dans la recherche de la vérité. En effet la philosophie est une réflexion de la civilisation hellénistique qui a trouvé son envol par le sacrifice de Socrate. Son disciple Platon eut le temps de consigner les pensées de son maître dans des manuscrits afin d'instruire les générations à venir. Cette idée de mettre par écrit les savoirs permettra aux africains d'avoir une source authentique de la connaissance.

Par le brassage occidental, l'identité africaine peut donc être valorisée dans la modernité en acquérant des connaissances qui lui échappent. La modernité occidentale peut aider l'identité africaine à s'émanciper en se mettant au même niveau de connaissance et rendre plus facile et explicite l'authenticité du savoir africain dans la pratique, les débats et dans l'enseignement. Évitons alors d'interroger les savoirs africains à l'aune de la philosophie occidentale. Mieux, réservons-nous plutôt la possibilité de faire des allers-retours entre ces deux « sphères » afin de voir en quoi éventuellement elles s'opposent, s'affrontent, se complètent, ou s'enrichissent.

Au terme de cette analyse sur l'identité africaine, nous avons montré d'une part que l'on peut expliquer l'identité africaine par le concept de l'authenticité grâce à son histoire, sa culture, sa langue et sa philosophie. Et d'autre part, nous avons montré que le brassage occidental peut être une occasion enrichissante dans l'expression de l'identité africaine à travers l'appropriation des savoirs modernes et l'inspiration philosophique occidentale. Pour notre part, la recherche d'une identité propre à l'Afrique constituerait un obstacle dans ce monde qui est en perpétuel mouvement. Vouloir à tout prix afficher son identité africaine montre que l'africain est toujours meurtri par l'esclavage et la colonisation. L'africain doit dépasser sa souffrance et se confondre à la modernité. L'africain peut-il faire l'éloge de son identité authentique en restant sous-développé ?

7.4.3. Recherche de nouveaux langages ?

En dehors des arts de la représentation, l'oralité permet au domaine du chant traditionnel de se moderniser et de s'imposer dans les arts du spectacle. Dans les deux genres, il existe toujours la possibilité d'adapter les pièces chantées traditionnelles à des rythmes modernes ou importés. Cette démarche touche aussi bien le sacré que le profane. Il s'agit de faire passer des messages d'importance sociale, économique ou politique. Au bout du compte, l'oralité s'est pliée aux injonctions de la modernité et du progrès. Elle a évolué du rôle classique de gardienne des traditions à celui de promotrice d'identités culturelles. L'éclosion d'une industrie du livre, du cinéma et du spectacle le laisse entendre. De ce fait, l'oralité manifeste un dynamisme et une capacité d'adaptation remarquable. On ne peut plus lui dénier sa participation de poids à l'édification de la société d'hier et d'aujourd'hui.

7.5. Plaidoyer pour l'avenir

7.5.1. Quelle pédagogie pour l'éducation civique et morale des élèves à partir du conte?

7.5.1.1. Nécessité d'une pédagogie utilisant le conte

Rappelons que Altet (1997, p. 10) citant Altet (1991, p. 94) définit la Pédagogie comme « *le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée*». L'éducation civique et morale constitue un enjeu essentiel de

formation. Au regard de ses valeurs philosophiques et éducatives et de l'expérimentation que nous en avons faite comme support pédagogique, il ressort qu'il est possible de partir des contes pour faire accéder l'enfant :

- au monde des valeurs (capacité à établir un jugement sur les êtres, les conduites, les situations) par lesquelles il se donne les moyens de se constituer une morale à la fois individuelle et collective ;
- . à la notion de citoyenneté par laquelle il se percevra progressivement comme membre d'une collectivité s'organisant selon des règles spécifiques qui définissent les droits et devoirs de chacun.

Cette pédagogie, induite à partir du conte, aidera assurément l'élève à prendre sa place dans la société adulte, à en connaître les règles pour participer pleinement à la vie sociale et politique de son pays. Évoquer et essayer de faire vivre dans la classe les règles de vie collective à partir du conte signifie que l'on distinguera :

- le citoyen, membre d'une société dont l'État-nation constitue le cadre général d'évolution ;
- l'homme, membre d'une communauté particulière caractérisée par sa langue, ses usages, ses valeurs propres et dont la région (aux dimensions et formes très variées, sans frontières exactement définies comme pour les états) constitue le cadre territorial de référence (à ceci près cependant que certaines communautés peuvent se répartir sur des aires très dispersées ou n'avoir pas de territoire précis d'implantation- les populations nomades par exemple- certaines autres pouvant aussi migrer et s'installer dans les grandes villes).

Aussi s'agit-il d'aider à mettre en place les éléments d'une morale collective commune à l'ensemble des membres des différentes communautés, et non d'imposer à tous une morale unique. Cette morale collective :

- doit faire référence à l'existence d'un système de valeurs communes qui permet de déterminer des conduites sociales responsables par rapport à des valeurs et des règles reconnues par tous et de donner naissance au sentiment de conscience nationale ;

- s’appuie sur la capacité de l’enfant à se sentir pleinement responsable vis-à-vis de son entourage, de la société de son pays. Il doit pour cela acquérir une certaine autonomie de jugement et de décision ;

- développe le sens de la solidarité, au-delà du groupe de vie d’origine pour l’élargir à l’ensemble de la société et pour donner à l’enfant le goût de vivre et d’agir avec tous ceux qui partagent les principes de cette morale commune.

Même si l’enfant, lorsqu’il arrive à l’école primaire, est déjà porteur de principes de base en matière de morale acquis au contact de sa famille et de son groupe grâce à l’action de l’école, il pourra élargir ces bases et en repenser les principes au contact d’enfants issus d’autres milieux. L’école enfin lui fera découvrir les institutions politiques et administratives de son pays, afin qu’il puisse se comporter en citoyen éclairé et responsable. L’exploitation du conte s'insère bien dans la pratique « active », en opposition à la pratique « laissez-faire » : tandis que la première insiste sur l'attitude facilitatrice et structurante (source des conduites actives et réflexives pour les élèves), la seconde est centrée sur la transmission de savoirs déjà constitués. Ainsi, par la pratique active, les savoirs expérientiels et opératoires sont pris en compte et rendus conscients en vue de l'élaboration des savoirs notionnels (eux-mêmes considérés comme des productions et non comme des produits). Il est donc indéniable que le statut didactique du conte marque une évolution dans l'histoire de la pratique pédagogique. C’est un support d’intégration à différents niveaux :

- en tant que discours oral, il intègre des ressources linguistiques (ici en rapport avec l'oral : prononciation, intonation, rythme. . . ressources syntaxiques et lexicales liées à l'environnement évoqué dans le conte. . .) ;

- en tant que ressources linguistiques combinant des ressources textuelles ou discursives : fonctionnement textuel du conte : structure, organisation, stéréotypes narratifs. . .

- en tant que support thématique, il intègre des données culturelles (dans une perspective interculturelle : il serait intéressant de travailler sur plusieurs (deux ou trois) contes de contextes culturels différents) ;

- en tant qu'un autre niveau d'intégration (mais ici, on se situe dans la perspective de la didactique convergente : français/langue première) : pour la compréhension d'un conte en français, par exemple, l'élève se réfère indirectement à ses acquis et à ses expériences de contes nationaux liés à sa langue/culture premières.
- en tant que ressource à la compétence écrite avec quelques spécificités propres à ce code. Il s'agit donc de prévoir des situations au terme des apprentissages ponctuels pour intégrer ces différents acquis. Il est aussi possible de combiner oral et écrit (intégration des deux compétences, orale et écrite) : écouter un conte et le reformuler par écrit ou le transcrire dans un journal de l'école, dans une anthologie. . .

7.5.1.2. De l'examen des principes de cette pédagogie susceptibles d'améliorer l'éducation civique et morale des apprenants

Pour que l'éducation civique et morale atteigne pleinement ses objectifs à l'école, elle ne doit pas procéder d'un enseignement dogmatique de type verbal. Cette conception qui renvoie à un modèle de l'apprentissage transmissif, présuppose le charisme du Maître, la relation antique Maître-disciple, de l'élève séduit, motivé, attentif, etc. Mais qu'en est-il dans un enseignement démocratique de masse, quand la philosophie s'adresse à tous, où l'enseignant est un professeur, un professionnel de la pédagogie, et pas seulement un philosophe ?

Il serait en effet de peu d'efficacité par rapport à un environnement qui présente trop souvent des situations qui sont à l'opposé de ce que l'enseignant voudrait enseigner. Cette éducation doit en revanche accompagner l'élève dans les différents moments de sa vie, en classe comme à l'extérieur.

À cet effet, il s'agira de :

- instaurer un climat dans les échanges et un style de vie dans la classe qui mettent les élèves en confiance, développent le sens de la solidarité, de l'entraide, favorisent un équilibre entre le respect des contraintes de la vie de groupe et un accès progressif à l'autonomie ;

- mettre à contribution l'ensemble des activités scolaires pour le développement de bonnes habitudes (ordre, rigueur, objectivité, respect d'autrui, souci de justifier et non d'imposer, etc.) et pour la dimension morale et civique qu'elles peuvent revêtir à un moment ou à un autre (ainsi du développement d'activités au sein des activités pratiques ;

- prévoir des activités de réflexion, à l'occasion d'un épisode de la vie scolaire ou de l'étude d'un thème, dans toutes les disciplines ; ceci pour susciter une prise de conscience de la signification morale de la situation vécue ou représentée ;

- apporter un sens critique plus aiguisé quant aux problèmes posés à l'apprenant d'aujourd'hui dans le cadre de son développement général, politique, économique et social (pouvoir d'analyse et de critique). C'est au philosophe qu'il appartient, à notre avis, d'orienter le destin de ce développement social. Vers quel type d'homme nos sociétés africaines doivent-elles tendre ? A partir de quelles aspirations, tel ou tel humanisme proposé à l'Afrique doit-il évoluer ?

- organiser la vie de la classe de manière à ce qu'elle soit en tous points conforme avec les préceptes et conclusions visés. En effet, l'exemple doit frapper l'imagination pour convaincre, mais ce n'est pas la répétition et la similitude entre les cas répétés qui font la force persuasive de l'exemple, mais le charme du récit. La question rhétorique **«** comment convaincre ? » se formule désormais explicitement dans les termes d'une efficacité mécanique, dont le champ est toujours celui de la morale, mais relevant cette fois non d'une théorie du jugement inductif mais d'une pédagogie de l'imitation : comment encourager tel geste (moralement bon) par son récit ?

La vie *des hommes illustres* met précisément en scène ce principe ; leur enjeu est de « faire voir la valeur » dans la conduite éclatante pour encourager l'imitation des actions inspirées par la vertu et qui font naître chez ceux qui en prennent connaissance une émulation et une ardeur qui les pousse à les imiter. Nous retrouvons cette idée même dans la *République de Platon (*forme d'utopie, décrivant une cité idéale gouvernée par les sages, et une critique sans appel de la démocratie grecque) *qui prône*

un règne utile des philosophes qui doivent assurer à la fois par leurs discours et par leur exemple la supériorité de la vertu sur le vice. L'efficacité puissante de ces images exemplaires repose sur une sorte de passation de pouvoir : ce n'est pas le discours argumenté qui parvient à persuader mais l'évidence des faits-mêmes – ce que les Grecs nommaient la chose évidente perçue dans une vue claire et distincte. Puisqu'on *montre* le réel-même, la démonstration n'a plus de sens. Mais, dans la mesure où il ne s'agit pas de montrer ce qui s'est passé, mais de donner à voir ce qui est exemplaire moralement, l'évidence est celle des valeurs plus que des faits. Le bon est par soi évident.

Un ouvrage peut nous charmer par sa beauté, sans entraîner nécessairement l'admiration pour son auteur. Aussi n'y a-t-il même aucun profit à contempler de telles œuvres, puisqu'elles n'excitent pas l'émulation ni ce transport qui nous fait désirer et entreprendre de les imiter. La vertu, au contraire, par les actes qu'elle inspire, nous dispose aussitôt non seulement à admirer les belles actions, mais aussi à rivaliser avec ceux qui les ont accomplies. C'est que la beauté morale attire activement à elle et suscite aussitôt dans l'âme un élan vers l'action. La vertu permet un mouvement qui va de l'imitation vers l'assimilation ou la similitude intérieure, quasi structurelle, avec la vertu mirée et admirée.

Nous pouvons nous demander pourquoi les grands hommes de bien ont-ils entraîné derrière eux des foules ? Ils ne demandent rien, et pourtant ils obtiennent. Ils n'ont pas besoin d'exhorter ; ils n'ont qu'à exister ; leur existence est un appel. Mais quel statut faut-il accorder à cet « appel » ? Qu'en est-il de la *nature* de cette emprise des « grands hommes de bien » sur le reste de l'humanité ? L'enjeu d'une telle question est crucial. Mais à quelles données positives peut bien correspondre cet « appel » des grandes personnalités morales ? Cette influence des grandes personnalités morales relève, au sens fort, d'une *causalité*, celle de l'exemple, susceptible d'être éclairée par des données positives, relevant aussi bien de la sociologie que de la biologie.

A propos de la démarche et sans vouloir enfermer cette action éducative dans un schéma-type trop contraignant, nous nous inspirons de la démarche suivante que nous empruntons à Tozzi[150]. Cette démarche est structurée en quatre étapes :

[150]Voir annexe 30, extrait du rapport Tozzi, didacticien de la philosophie, expert de l'Unesco

Étape 1 : la posture « compréhensive »

Il s'agit de faire comprendre le conte ou le proverbe par chaque apprenant.

Étape 2 : la posture projective ou identificatoire

Il s'agit de faire appel à l'imagination en mobilisant la sensibilité à travers des activités d'identification des héros, par un transfert (au sens d'une projection des affects) de l'auditeur.

Étape 3 : la posture interprétative de l'histoire

Il s'agit d'appréhender, non pas le sens manifeste du texte, (la compréhension de l'histoire), mais son sens caché, profond, anthropologique et philosophique, puisque le conte et le proverbe visent à nous faire comprendre quelque chose de l'homme.

Étape 4 : la posture philosophique

La difficulté est de se dégager du texte, de décontextualiser la réflexion, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier.

La séquence, qui suppose le passage des participants d'une posture à une autre, dans un ordre progressif (on ne peut par exemple interpréter le sens profond d'un discours sans avoir compris l'histoire qu'il raconte), se déroule généralement sur plusieurs séances, chaque posture proposée s'enrichissant de celle(s) qui précède(nt).

Le principe de base consistera à faire réfléchir les enfants, en les amenant à développer certaines compétences réflexives : interroger et s'interroger (**problématiser**), définir des notions (**conceptualiser**), argumenter son point de vue (**ou faire des objections, ou répondre à des objections**) sur des questions essentielles pour la vie en groupe. Plus spécifiquement,

- partir des questions des enfants eux-mêmes est important. Habités par la curiosité et le « désir de savoir »[151], ils se posent des questions, souvent pour la première fois, qui font sens pour eux, qui les motivent et qui les mettent en position de recherche. Mais ces questions, pour ce qui nous concerne seront dégagées ou formulées à partir de la diction du conte écoutée pour une activité réflexive.

[151] Sens étymologique de « philo-sophie » tiré de UNESCO, 2007, *Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : états des lieux et regards pour l'avenir*

- organiser au sein de la classe des échanges d'idées entre les élèves, animés par l'enseignant, sur une question de fond qu'ils ont eux-mêmes posée. L'idée est de décider, en se mettant à la place du personnage du conte, la solution à adopter en clarifiant et en hiérarchisant les valeurs qui entrent en jeu dans la situation, par une délibération interne d'ordre moral ou civique ;

- développer la faculté de juger, le discernement éthique, le jugement moral fondé sur une réflexion rationnelle en s'appuyant sur des exercices spécifiques comme :

  - exercices de problématisation, amenant à interroger ses opinions, à dégager leurs présupposés et à examiner leurs conséquences. Par exemple : se demander si l'homme est bon implique-t-il qu'il existe une nature humaine ? ;

  - exercices de conceptualisation. Par exemple : quelles distinctions conceptuelles opérer entre un camarade, un ami et un amoureux ? ;

  - exercices d'argumentation : dire pourquoi on affirme ce qu'on vient de dire ? Valider rationnellement son discours et pourquoi on n'est pas d'accord avec telle idée, faire une objection rationnelle ;

  - possibilité d'utiliser des dilemmes moraux : un cas qui fait éthiquement problème est proposé. Par exemple : « une mère n'a pas d'argent pour vivre et son jeune enfant a faim, doit-elle être condamnée si elle a volé du pain » ? L'élève est invité à choisir entre deux possibilités et pouvoir justifier son choix sans qu'aucune d'entre elles ne soit bonne ou juste *a priori*.

Que ce soit pour conceptualiser ou argumenter, les enfants commencent toujours par des exemples ou l'évocation de leur vie quotidienne, car c'est leur façon à eux de faire un lien entre une notion ou une question abstraite et leur propre vécu. C'est un point d'ancrage nécessaire pour amorcer la réflexion mais qu'il faut les aider à dépasser pour monter en abstraction et en généralité. L'intérêt pour les élèves est, dans cette configuration pédagogique, de confronter entre eux leurs opinions sur une question et d'avoir des conflits sociocognitifs pour les faire évoluer.

7.5.2. Du dispositif de mise en place de la pédagogie du conte

7.5.2.1. De l'examen des responsabilités de l'institution scolaire

L'école doit être l'école de la qualité, l'école où chacun doit avoir son compte en fonction de ses dispositions, l'école où la formation morale et civique sont désormais considérées. Il faut signaler que l'école présente cet avantage de pouvoir mettre en place des situations structurées d'apprentissage. Il est possible d'aller, sans les ignorer, au-delà des apprentissages empiriques occasionnels. Il ne s'agit pas d'instaurer chez l'enfant l'application de principes abstraits. Il a besoin de modèles d'identification comme précédemment souligné, qui puissent d'abord s'incarner chez le maître, dont la conduite doit être exemplaire, mais aussi dans la présentation de personnages-symboles (réels ou légendaires qui récapitulent en eux les vertus et valeurs que la société veut se donner). Aussi est-il important que l'école puisse présenter des modèles dont la conduite et l'action serviront d'exemple. Il ne s'agira pas d'omettre à l'occasion des autres leçons de présenter des vies exemplaires qui aideront au développement positif de la personnalité.

7.5.2.2. La responsabilité des enseignants

Une culture générale et professionnelle de qualité soutenue, comme déjà rappelée, par un comportement moral acceptable s'impose à l'enseignant pour promouvoir l'épanouissement de l'enfant, le travail scolaire et plus tard son insertion dans la vie active. Cela susciterait l'adhésion des familles. Sur la trajectoire de l'inadaptation scolaire et sociale qui, à la limite conduit à la délinquance juvénile, la famille est considérée comme le premier père de l'enfant et de l'adolescent, mieux, le père naturel. Le second père, c'est l'école, centre d'éducation systématique, réglé par des lois, et qui a pour vocation de compléter l'éducation reçue par l'enfant dans le premier milieu, et surtout d'en corriger les lacunes, les défectuosités. Et si cela ne se peut ainsi, il y a problème. L'institution scolaire elle-même exécute et parachève donc l'holocauste.

Malheureusement, il arrive que, déjà échaudé par le milieu familial au travers de ses principaux avatars, l'enfant soit également échaudé par l'école qui ne parvient pas à jouer totalement et correctement son rôle. Tout se passe comme si, ignorant absolument le poids et l'impact des difficultés tout à la fois psychologiques,

matérielles, financières et intellectuelles du milieu familial de l'enfant qui se présente à elle, l'institution scolaire elle-même mettait en branle, à son tour, sa propre machine ''écrasante'', faite de sévérité excessive de sélectivité en termes de contenus d'enseignements démentiels, ou (et) de prévarications de toutes natures dont notamment le laisser-aller des maîtres. Lorsque de telles conditions sont réunies, de la famille à l'école, qui devrait être une structure de première réparation avant que la marche continue, on a tout lieu de dire que les enfants sont offerts à l'holocauste.

Développons un tout petit peu les principaux éléments qui attestent cette opération-là :

- les maîtres qui enseignent dans leurs classes peuvent être une cause significative de l'échec de l'enseignement moral, d'abord de par l'insuffisance ou la qualité douteuse de leur culture générale au travers de la formation initiale reçue ; ensuite de par l'incompétence pédagogique : défauts au niveau de l'animation de la classe (transmission des connaissances et du savoir), méconnaissance ou insuffisance de la connaissance scientifique des enfants et des adolescents. Ici, il s'agit d'une maîtrise solide des notions de psychologie, de sociologie, de biologie, immédiatement applicables à la pédagogie en tant qu'art d'enseigner. Dans tous les cas, les maîtres qui n'ont pas reçu une formation professionnelle initiale peuvent compromettre gravement l'avenir scolaire de toute une cohorte, de toute une promotion d'élèves. Car le métier d'enseignant est si sensible qu'il est impossible d'improviser, qu'il ne doit pas s'accommoder durablement de la méthode des ''essais et erreurs''. C'est dire tout donc que, l'enseignant des niveaux inférieurs du cursus scolaire apparaît un peu comme le médecin qui ne doit pas se tromper dans l'établissement du diagnostic et encore moins dans la prescription de la thérapeutique ; sinon il serait déjà en train d'exécuter l'holocauste, souvent inconsciemment ;

- à l'opposé, des maîtres peuvent prévariquer, se dérober franchement à leur tâche, qui encore une fois est une mission délicate : se laisser – aller, en ne préparant pas bien leur classe, en ne corrigeant pas bien les cahiers de devoirs, en venant souvent en retard à l'école, bref en mettant peu de sérieux dans l'accomplissement de leur travail, tout cela, quelles que soient

les raisons, justes, légitimes ou pas de leur attitude, raisons au nombre desquelles nous pouvons citer l'insuffisance de motivation ou la non-motivation liées à la non-revalorisation financière de la fonction enseignante, le tout également lié à la cherté de plus en plus croissante de la vie et, globalement, aux obligations financières de notre temps. ;

- l'état national qui a, sous son autorité la gestion du système éducatif pour l'impulsion de la politique d'ensemble, la coordination des principales actions, peut faillir et se dérober à cette mission de nos jours et dans le détail, il y faillit de temps à autre. La plus importante et la plus sensible de ses responsabilités étant la responsabilité financière : allocations ou ouvertures de lignes de crédits pour telles et telles opérations, telles et telles actions.

7.5.2.3. La responsabilité des familles

La situation économique actuelle est venue aujourd'hui accentuer les peines des populations, singulièrement celles des campagnes. L'entretien des enfants est devenu trop coûteux. En dépit de cela, les hommes épousent plusieurs femmes et font beaucoup d'enfants. L'éducation de ces enfants n'est plus une priorité. Or le déterminisme de la famille par rapport à l'individu est grand et incontournable. De façon générale, tout part de là : le milieu familial est le creuset des premières influences – à la fois facilitatrices et inhibitrices ou malfaisantes- qui s'exercent sur les individus qui y vivent, pour orienter leurs divers comportements dans un sens comme dans l'autre : la réussite et l'échec de l'éducation morale de demain, grâce aux bonnes influences et à cause des mauvaises influences d'aujourd'hui. Comme, de ce point de vue-là, l'échec moral en l'occurrence, est lié aux mauvaises influences de ce milieu, nous allons passer en revue les principaux facteurs négatifs dont sont constituées ses grandes dimensions.

- **La dimension psychologique du milieu familial**

Elle comporte des éléments aux facteurs négatifs suivants :

- la dislocation de la cellule familiale ou la dissociation du noyau parental : divorce, remariage de l'un des parents, absence au foyer de l'un d'eux ;

- les disputes des parents entre eux et au sujet des enfants, d'où les scènes de ménage parfois grandioses et souvent répétitives ;
- les jalousies entres frères parfois renforcées par des traitements préférentiels des parents à l'égard des enfants ;
- l'éthylisme des parents surtout du père ;
- les foyers polygames en pays africain notamment : la probabilité de conflits permanents entre épouses, entre enfants est très grande.

Il est vrai que l'ensemble de tous ces problèmes, de toute cette situation crée au sein de la famille un milieu conflictuel inexplicable, permanent, asphyxiant en somme. La mauvaise ambiance dans laquelle vivent ainsi les enfants qui peuvent passer de spectateurs à acteurs n'est pas du tout de nature à favoriser les apprentissages scolaires, en particulier l'épanouissement moral personnel. Les puissants conflits psychologiques ramassés sont refoulés, intériorisés par eux ; mais à moyen, ou long terme, ils remonteront à la surface, envahiront la conscience claire et produiront des effets naturellement négatifs.

- **La dimension écologique**

Dans de nombreuses familles africaines et surtout celles où la constellation familiale est importante, l'habitat pose problème. Couramment, ce sont l'exigüité de locaux d'habitation qui engendre la promiscuité, le manque d'espace vital notamment vert pour les enfants, l'insalubrité générale qui peut culminer dans les périls fécal et hydrique. Il résulte de cette situation d'insuffisance de liberté de mouvement ce qui est désigné par le nervosisme familial qui est en quelque sorte un état de tension permanent, de nervosité et même de crise de nerfs entre les individus, sans que personne en puisse indiquer les responsables d'une telle atmosphère, ni se l'expliquer sur le moment. Donc chacun vit avec résignation cette espèce de calvaire et s'en va à ses occupations. Les enfants et les adolescents qui vont à l'école en sont les plus grandes victimes.

- **La dimension économique et financière**

C'est ici, après les problèmes psychologiques des ménages qui peuvent défier le fait d'avoir de l'argent, que le bât blesse le plus. Car, il est à peine exagéré de dire que l'argent détient, commande dans la vie quotidienne - aux multiples activités - des

hommes. Le sujet se prête à beaucoup de développement mais bornons-nous à dégager dans quelles directions principales gisent les difficultés financières des familles à revenus faibles en liaison avec la scolarisation en général et de l'éducation morale des enfants en particulier :

- la vie alimentaire quotidienne : l'insuffisance, parfois très criante des moyens financiers des parents fait que l'alimentation quotidienne devient une préoccupation permanente surtout en ce qui concerne les individus jeunes de la constellation familiale. Dans tous les cas, une alimentation carencée au point de vue quantitatif et singulièrement qualitatif engendre chez les enfants et adolescents des ''misères physiologiques'' qui aboutissent à la concrétisation, malheureusement, des deux dictons populaires en la matière : ''Ventre affamé n'a point d'oreille''. ''Un esprit sain dans un corps sain. '' Nous pouvons rattacher à ce point les problèmes sanitaires en termes de maladies courantes des enfants et des adolescents que certaines communautés n'arrivent pas à juguler faute de ressources financières suffisantes ;

- les dépenses d'éducation : faute d'argent, beaucoup de parents n'arrivent pas, objectivement, à assurer pour leurs enfants le minimum des dépenses utiles : fournitures qui ne doivent pas se limiter aux cahiers, sacs, stylo à bille, crayons, mais être complété nécessairement par des manuels du cours des enfants. La logique est simple mais implacable : lorsque les outils de travail adéquats font cruellement défaut ni les maîtres, ni les parents d'élèves ne doivent pas attendre de miracle ; tant il est vrai que, dans toute acquisition sérieuse du savoir, la parole magistrale seule, au cours de la situation pédagogique ne suffit pas. Enfin, nous pensons qu'il faut rattacher également à ce centre d'intérêt, la petite monnaie que les parents doivent donner à leurs enfants pour le petit déjeuner. Curieusement, c'est tout simplement un problème psychologique car ''l'argent du petit déjeuner ou argent du matin'' apparaît comme un rituel, un symbolisme auxquels tous les enfants sont sensibles, et que donc il ne faut pas sacrifier, afin que

devant l'étalage des aliments, il ne fasse pas figure de parents pauvres comme cela se dit. Ce qui est important ici est que, dans le cas contraire, les enfants peuvent somatiser, c'est-à-dire faire très rapidement des maladies psychosomatiques que nous pouvons qualifier de fausses maladies, mais qui n'en déteignent pas moins sur l'activité scolaire.

- ressources financières et habitats : nous avons déjà souligné que l'argent détient tout ou presque tout. Nous voudrions faire remarquer ici tout simplement, que les familles à effectif élevé - dites familles nombreuses- et qui ont des enfants dans le système scolaire, éprouvent de grandes difficultés d'ordre écologique, parce qu'elles n'ont pas les moyens financiers qui leur permettent de faire mieux, de vivre mieux dans l'espace en louant une maison spacieuse ou en construisant à leur goût et à leur aise et sur leur domaine personnel, des modules d'habitation répondant aux normes bio-sanitaires.

- **La dimension culturelle**

Généralement, la catégorie socio culturelle des parents est évoquée pour affirmer d'emblée que les enfants appartenant à un milieu culturellement élevé, réussissent brillamment à l'école ou ont de grandes chances de réussite, et que ceux issus de milieu fruste ou peu élevée ou ayant peu de stimulation intellectuelle ont des difficultés scolaires, en tout cas, telles qu'elles puissent les conduire à l'échec. Peut-être faudrait-il prendre quelque distance à l'égard de cette dichotomie-là pour ne retenir- dans une optique très générale- que deux ordres de fautes éducatives des parents lettrés, intellectuels, ou, au contraire illettrés, analphabètes. Ces fautes que sont la sévérité excessive et la permissivité excessive, peuvent conduire ou mieux contribuer à l'échec scolaire en général ou moral en particulier :

- la sévérité des parents : dans certains milieux socioculturels, certains parents manifestent régulièrement une sévérité excessive envers leurs enfants qui fréquentent : regards jetés à temps et à contre temps sur le travail des enfants et des adolescents, invites bruyantes au travail, toutes sortes de privations dans la série des punitions, gronderies, molestations,

maniements de bâtons, cravaches et autres fouets. Ces enfants et ces adolescents sont en face du père ‘’gendarme et fouettard’’ qui est un père autoritariste au lieu d’être un père qui a de l’autorité. Une telle attitude est souvent le fait de parents intellectuels ou de parents qualifiés de demi-lettrés. Elle est, bien souvent également, préjudiciable aux intérêts aussi bien scolaires et particulièrement moraux que généraux des individus. Car, chauffés à l’école, chauffé à la maison ou vice versa, l’enfant finit par être craintif, dérouté, inhibé. La suite de ces comportements sera certainement indésirable ;

- la permissivité excessive : c’est l’opposé de l’attitude précédente. Les parents, le père ou la mère ou les deux à la fois sont trop permissifs en ‘’passant’’ tout à leurs enfants, surtout en ne regardant pas du côté de leur travail, des progrès qu’ils font ou ne font pas. Ils sont en face de cette fois-ci du père démissif ou démissionnaire c’est-à-dire celui qui a l’habitude de démissionner de ses responsabilités, de ne pas pouvoir prendre en mains son petit monde. Si pour une raison ou pour une autre- qui serait liée à leur responsabilité- ces enfants ne se ravissent pas, ils prennent le pli et sombrent dans la facilité et toutes autres conduites immorales.

Nous retenons que si le milieu familial où viennent, où doivent vivre les enfants en cours de scolarité recèle effectivement des problèmes et toutes autres situations ambigües et nocives qui vont des facteurs psychologiques négatifs aux problèmes socioculturels du milieu en passant par les difficultés écologiques et les éternels problèmes économiques et financiers, ne sommes-nous pas raisonnablement fondé à affirmer que ‘’les familles préparent l’échec de la formation morale devant l’école’’ ? Peut-être observerons-nous que la formulation de cette affirmation est un peu sévère ; mais à y regarder de près, le fond est irréprochable dans les conditions qui ont été définies dans notre développement. Peut-être également, la nuancerons-nous en disant ‘’certaines familles préparent’’ au lieu de généraliser. Voilà déjà à ce niveau un aspect des réserves que nous pouvons être amené à faire.

7.5.2.4. La responsabilité des apprenants

Les comportements déviants des élèves, dus parfois à leur inconscience et qui accentuent le dégoût de leurs parents pour l'école, seraient jugulés grâce à une prise de conscience de leurs devoirs de futurs hommes et femmes. Le travail d'une génération profite toujours à l'autre. Il serait alors nécessaire que les élèves perçoivent l'importante responsabilité qui leur échoit dans la stabilité et le développement de leur environnement local, régional et national. Il est nécessaire qu'ils prennent à cœur leurs études :

- en participant de façon responsable à l'enseignement de leur maître ;
- en construisant leurs propres savoirs grâce à leurs initiatives, leur esprit d'imagination et d'invention ;
- en étudiant seul ou avec leur voisin à l'école comme à la maison ;
- en mettant en pratique et en répercutant dans leur milieu l'éducation morale et autres enseignements reçus à l'école.

Ce faisant, ils participeront ainsi à l'œuvre de développement de leur milieu de vie et par voie de conséquence celle du développement de leur pays. Ils bénéficieront alors de l'amour, de la confiance de leurs maîtres et de leurs parents, atténueront les appréciations négatives des familles sur leur éducation morale à l'école.

Conclusion

L'oralité, sous la forme de contes, de proverbes, d'énigmes, de chants constitue un « patrimoine culturel immatériel » pour les sociétés de traditions sans écriture. Est-elle encore utile pour mieux connaître la société et surtout porteuse de passerelles de développement intégral ? Notre but ici était de montrer d'une part, qu'il s'agit d'un capital symbolique et d'autre part, dans le cas du conte, que ce capital symbolique est pédagogique. Ce capital doit être conservé, travaillé et valorisé. Il nous semble que l'école avec les autres moyens de la communication peuvent largement y contribuer. En insistant sur les fonctions du conte, nous cherchions à lui rendre sa dimension accomplie dans les actes du langage et de la parole. Les contes contiennent des informations sur les sociétés qui les produisent mais aussi pour celles qui reçoivent.

Sans forcément correspondre à l'information médiatique qui repose sur des « sources sûres et vérifiées et recoupées», l'information de la parole orale du conte opère sur les registres de l'enseignement, de la pédagogie, du divertissement. Elle fait appel aux représentations, aux projections, aux situations souhaitées par le monde réel. Cette dimension est si forte qu'elle se trouve intégrée dans la morphologie des récits.

Comment se reçoivent les formes d'oralité dans la transmission du savoir ? Avec les observateurs de sociétés d'écriture, nous notons que le « patrimoine culturel immatériel » constitue un capital. Comme le soulignait un de nos informateurs :

Nous n'avons ni or ni argent. Mais notre parole et nos coutumes comptent plus que tout cela. Celles-ci sont notre richesse. Le capital symbolique devient un capital médiatique dans la mesure où il peut être exposé à travers un moyen de diffusion et de communication de masse. Son champ de réception s'élargit. Le débat contradictoire qu'il suscite permet de vérifier ses pertinences, de tester ses forces et ses faiblesses, de produire des réinterprétations. En quelque sorte de lui donner une nouvelle vie. L'oralité comme capital symbolique est médiatique. Dans le contexte de l'abondance de moyens de communication, elle est à considérer comme un talent qu'il serait improductif de négliger. Il s'agit de le faire fructifier. Un des moyens pour parvenir à cette fructification passe par l'école comme nous avons essayé de le souligner. C'est un enjeu et en même temps un défi. D'abord un enjeu à cause des changements nombreux dans le mode de transmission. Puis un défi, si l'on veut assurer une certaine présence au monde extérieur et s'ouvrir dans une situation d'interconnexion et d'interdépendance. Il s'agit de donner et de recevoir un peu de sens commun à la parole. Que celle-ci soit écrite, parlée ou virtuelle.

Nous estimons qu'une pédagogie induite à partir de cette oralité, c'est-à-dire du conte est une innovation qu'il convient de mener et d'approfondir pour ce *new-deal éducatif africain,* c'est-à-dire le bonheur de nos enfants. Cette pédagogie nouvelle, à en croire Ki-Zerbo (1990, p. 88) « *doit unifier les démarches dans le sens de l'africanisation, en particulier par l'irruption de la nature et des cultures ambiantes… »*Si les suggestions que nous avons réunies sont suivies patiemment et avec perspicacité, à court et à long termes, le voile sur les mauvaises conduites qu'affichent les apprenants, les jeunes notamment ceux de Ouémé…sera levé.

CONCLUSION GENERALE

Quel était le but de notre recherche ?

Au terme de notre parcours, il apparaît, sur la base de la littérature questionnée surtout au deuxième chapitre, qu'il y a une science du conte engagée depuis les années 20. Force est de constater que, parmi les chercheurs dont nous avons utilisé les œuvres, il s'en trouve qui élaborent des systèmes d'analyse permettant de mieux comprendre la morphologie du conte. Notre recherche, au-delà d'une simple étude morphologique, nous a permis d'apporter quelques éclairages sur la possibilité d'exploitation des ressources du milieu au service de la formation des élèves. Des auteurs nous ont renforcé dans cette conviction. En effet, au chapitre 3, de cette recherche, selon Görög-Karady (2001, p. 7), le conte revêt une importance capitale dans bon nombre de communautés dans *« la pédagogie et la transmission du savoir et des valeurs collectives »*. Cette recherche répond ainsi à l'un des facteurs relevés par Ki-Zerbo (1999n, p. 2) comme causes de la grave panne sociétale du continent africain à savoir l'*« absence de système d'auto-reproduction collective autonome, autrement dit par l'absence d'éducation endogène »*. L'exploitation des contes est caractérisée par une programmation ouverte, une codécision (enseignants, apprenants) sur le contenu des activités et sur des activités distinctes dans leur nature et interreliées dans le cadre de l'auto-reproduction.

Notre questionnement a porté sur l'utilisation du conte pour la formation morale et civique des jeunes. Le cadre choisi pour ce faire a été la République du Bénin et particulièrement *Ouémè,* notre région. Nous nous sommes appuyé sur les quatre communes de cette région, à savoir Aguégués, Adjohoun, Bonou et Dangbo.

Quelle méthodologie avons-nous adoptée ?

Pour mieux appréhender cette recherche, nous avons dû élaborer et mettre en œuvre un dispositif d'enquête intégrant à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives échelonnées sur une période planifiée permettant de traiter les données antérieures pour les utiliser dans les étapes suivantes de collecte d'informations. La combinaison de ces deux démarches nous a permis d'atteindre les objectifs de notre recherche définis au §3 du premier chapitre. Rappelons – les. Il s'agit, de façon globale, de

définir les fonctions pédagogiques et la didactique du conte. Ce qui nécessite plus spécifiquement de :

- traiter le conte comme contenu (éléments de culture) ;
- analyser des contes ;
- concevoir des contes ;
- utiliser le conte comme technique pédagogique ;
- utiliser le conte comme support à l'intégration des acquis.

Dans tous les cas, une seule méthode, qu'elle soit quantitative ou qualitative, ne peut faire appréhender qu'une facette de la réalité. La triangulation, tout en servant à vérifier qu'une méthode n'entraîne pas un biais, en revanche, nous a permis d'améliorer la description, la compréhension, l'explication, la prédiction, et en définitive l'action éducative. Un tel dispositif de recherche génère toutefois une quantité importante de matériel empirique dont il faut extraire des données pertinentes ou génératrices de sens.

Nous avons produit des savoirs du fait de cette recherche qui nous a offert l'opportunité d'intégrer à notre démarche, le travail de terrain. En effet, nous nous sommes entraîné selon le mot de Perrenoud in Fumat, Vincens et Étienne (2003/2006, p. 7) à *« acquérir ce savoir d'action mobilisable dans et sur l'action »*. Les observations que nous avons faites dans des écoles, les enquêtes réalisées auprès des enseignants, des élèves, les entretiens auprès des conteurs et du public auditeur, nous ont suggéré un ensemble de réflexions et d'analyses que nous avons traduites en termes de résultats dans les deux avant derniers chapitres de cette recherche.

Le volume du matériel obtenu, confirme le caractère multiméthodologique de cette recherche. En effet, à partir des conclusions de l'interprétation des données de terrain d'observation et d'auto confrontation présentées aux chapitres 5 et 6, nous pouvons affirmer avec force que les pratiques pédagogiques des enseignants en éducation morale et civique à partir de nos réalités peuvent provoquer une meilleure performance de l'enseignement, de l'apprentissage ou des deux à la fois. Toutefois, s'il est un aspect où il aurait été intéressant de pousser plus loin cette investigation, c'est celui de

l'accompagnement des enseignants sur du long terme dans l'opérationnalisation de leurs compétences en milieu de travail, c'est-à-dire en salle de classe. En effet, la compétence n'existe pas sans l'acteur, qui en devient porteur. De plus, le contexte, les exigences de l'entourage organisationnel et les multiples regards évaluatifs exercés par cet entourage ont une influence significative sur les comportements de l'enseignant. L'enseignant professionnel n'exprime pas d'une façon uniforme sa compétence en comportements observables et prévisibles, mais il forme plutôt celle-ci en transformant ses expériences en savoir et savoir-être.

Quelles autres possibilités d'exploitation offre le conte dans l'univers pédagogique ?

Il est donc permis de constater que malgré l'identification et la description de certaines orientations pédagogiques sur l'évaluation du travail des enseignants et des élèves, les besoins relatifs à la didactique du conte restent grands. Il serait ainsi souhaitable de pousser plus loin sur cette lancée et d'entreprendre des recherches en variant les dispositifs méthodologiques sur la formation et le développement des compétences tant des enseignants que des élèves. Il s'agit par exemple d'étudier la possibilité de partir du conte pour aborder les autres disciplines au programme, la didactique du conte en milieu urbain.

Notre recherche, qualifiée de recherche-action depuis l'introduction pour signifier « *qu'il s'agit de recherche dans laquelle il y a une action délibérée de transformation de la réalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* », et portant sur l'exploitation du conte en salle de classe, s'inscrit tout à fait dans une tendance de compréhension des phénomènes générateurs de valeur ajoutée pour les individus comme pour le Ministère de l'Éducation Nationale. Elle apporte aussi un éclairage supplémentaire à un domaine crucial pour le développement de l'individu ou simplement de l'éducation en général. Le vécu des enseignants n'échappe pas à cette réalité car il leur est demandé d'agir dans des situations et des contextes changeants, nouveaux et dont les issues ne sont pas tracées à l'avance. Par ailleurs, la vérité des contes échappe à la définition de la vérité. Nous avons précédemment insisté sur cet aspect dans les chapitres 5 et 7 pour souligner que le

recours à l'analogie justifie que ces figures sont sujettes à de multiples interprétations que l'on retrouve disséminées, isolées ou par morceaux, dans une grande variété d'espaces culturels.

De ces vérités multiples, il peut bien se dégager une impression de confusion, c'est-à-dire d'inadéquation de l'esprit à la chose. En réalité ce mot exprime précisément le message délivré par un conte comme il traduit le message d'un rêve. La séance de conte permet de recueillir les pensées des gens. . . Une question peut être abordée, un avis donné. . . et tous les acteurs se retrouvent dans cette même séance. Il est permis de donner libre cours à ses idées. Les débats sont au cœur des séances et c'est la force des idées qui compte. Pour chacun des contes, une seule interprétation serait donc dérisoire, comme le sentait déjà Charles Perrault puisqu'il tirait ses moralités en partie double, et encore ne les formulait-il que sur un plan strictement rationnel. Et au dire de Perrenoud in Fumat, Vincens et Étienne (2003/2006, p. 9), *« c'est tout l'enjeu de la démarche clinique et d'une didactique professionnelle construisant des savoirs à partir de situations singulières ».*

Une professionnalisation de l'enseignant est-il nécessaire pour utiliser le conte en salle de classe?

La question des améliorations que la formation apporte à l'évolution des compétences prend une première forme par l'identification d'une série de savoir-agir assimilables aux compétences professionnelles qu'il est possible de traduire dans un corpus cohérent et fidèle à la réalité contemporaine de l'exercice de cette profession. Comme précédemment abordé au chapitre 5, nous rappelons que le conteur joue un rôle de personnages multiples. Il est lui-même un personnage. Toutes les caractéristiques ainsi relevées trouvent un terrain d'application dans le cadre de la formation du maître. Par exemple, pour préparer une situation d'apprentissage, l'enseignant doit envisager et donner à entendre du mouvement et de la vie au niveau des contes retenus pour servir de base à l'introduction de la morale et du civisme. Dans une salle de classe, pour gérer les situations d'apprentissage, le maître, tel un conteur, cherchera à donner la parole, expliciter un point de vue, se représenter une situation. Il se mettra à la place de l'apprenant. Par les intonations de sa voix, il empruntera un air étonné, réjoui ou

encore déçu. La simple identification de ces savoir-agir ou compétences constitue en soit un apport significatif au développement et à la connaissance de cette fonction. Une telle base de données se construit par le regroupement de plusieurs recherches sur la fonction et la présente étude peut certainement y contribuer. De plus, l'analyse des résultats des élèves aux tests, met en évidence que la formation a contribué à développer des compétences de niveaux appréciables pour les apprenants.

Enfin, force est de constater que la société actuelle et à venir va maintenir une pression de renouvellement des compétences sur les individus et sur les organisations dans lesquelles ils œuvrent. D'une part, les individus devront, pour affronter les situations nouvelles et variées, renouveler sur une base continue l'essentiel de leurs compétences. C'est cet aspect qui, en premier lieu, assurera leur valeur et même leur avenir en pleine évolution. Des approches appropriées de formation continue constituent une condition « *sine qua non* » pour relever cet enjeu individuel et collectif de l'évolution des compétences des travailleurs d'aujourd'hui et de demain.

Quels obstacles faut-il nécessairement surmonter ?

Quelques obstacles se sont dégagées de l'analyse : ceux que nous considérons comme conjoncturels (enrichissement du corpus de contes, formation des enseignants, recours aux personnes ressources du milieu et rédaction des guides d'enseignement du conte) pour lesquels nous avons fait le choix de ne pas prolonger l'interprétation et ceux que nous considérons comme structurels autour desquels nous avons construit notre objet de recherche. La lecture de la bibliographie nous a conforté dans un certain nombre de pistes d'investigations. La recherche sur le terrain nous a laissé plus sceptique sur bon nombre d'aspects. Ces deux approches nous ont permis de nous rendre compte que les sentiments, les sensations, que nous avions vis-à-vis de l'exploitation des valeurs du conte au service de la formation des élèves dans le système éducatif béninois n'étaient pas isolées.

Nous avons en effet mis en évidence quelques aspects philosophiques et éducatifs du conte et ceux, particulièrement importants, entre Ecole et Milieu (exploitation des données du milieu). C'est ainsi que, concernant l'enseignement de l'éducation civique

et morale à partir du conte, nous avons identifié les principales difficultés caractérisant cette pédagogie en expérimentation. Il s'agit de la transcription des contes qui sont actuellement à l'étape d'oralité, la gestion occasionnelle des apprentissages, la formulation d'un problème illustré par le texte, les problèmes de langues pour les enseignants non locuteurs de la langue du milieu d'implantation de l'école, le dégagement du texte et la décontextualisation de la réflexion précédemment identifiés au niveau du chapitre 6 relatif à l'analyse des données de terrain d'observation ou d'auto confrontation. Cette démarche nous a convaincu par rapport au rôle fondamental joué par les enseignants dans ce contexte. En effet, dans une situation pédagogique selon Fumat, Vincens et Étienne (2003/2006, p. 23) *« existent forcément une fin claire (un projet d'enseignement), un contenu à transmettre (un objet d'enseignement), mais aussi une progression, des étapes et leur évaluation »*. L'observation et l'analyse de leurs pratiques nous ont amené à formuler les bases de la **théorie didactique intégrée à partir du conte** permettant de caractériser les actions éducatives enseignantes selon leurs postures et leurs rapports aux savoirs.

Quelles sont les limites de cet enseignement ?

Alors qu'elle semblait s'imposer logiquement, nous avons mesuré les limites d'approche du modèle de l'éducation à partir du conte face aux spécificités et à la complexité de la situation multiculturelle *Ouémè* et partant béninoise. Au risque de nous répéter, nous tenons à réaffirmer l'idée force suivante qui s'est imposée comme une loi première à prendre en compte et qui s'est imposée à nous au cours de nos réflexions : « *l'Ouémé n'est pas le Zou-Collines ;l'Afrique n'est pas l'Occident* ». En effet, comme précédemment souligné au niveau du 5^{ième} chapitre de cette recherche, la question fondamentale qui interpelle tous, pédagogues et philosophes béninois est celle de l'adaptation des formes occidentales et rationnelles d'instruction à la culture et aux valeurs du milieu *Ouémènou* en particulier et béninois en général. Les différentes approches, quelle que soit leur valeur, doivent être profondément repensées et adaptées à nos réalités. Ainsi, considérer la relation éducative au Bénin supposait donc l'adoption d'un cadre conceptuel nouveau et différent. A cette fin, nous avons développé les principes pédagogiques permettant de modéliser les interactions entre les différents protagonistes de la relation éducative.

Dans le souci d'ancrer notre démarche dans la réalité du terrain, nous avons développé un protocole d'étude conçu comme une ethnographie scolaire et basée sur une étude de cas. Cette étude nous a permis d'identifier les attitudes et les comportements des différentes catégories d'enseignants sélectionnés. Ces données nous ont permis de comprendre les initiatives qu'il est possible de prendre par les uns et par les autres. Ces résultats nous ont permis également de relier fortement la théorie et le cadre conceptuel adopté.

Au-delà de ces résultats encourageants de terrain, quelques problèmes sont à examiner (conviction selon laquelle la pédagogie du conte est une démarche très positive dans la majorité des cas), la pédagogie du conte comporte tout de même le risque d'une forme de superficialité. Même si les entretiens au niveau de la section § 5. 2. 3. confirment que le conte favorise l'interdisciplinarité (approche selon laquelle on soumet aux élèves des situations-problèmes dont la résolution nécessite de faire appel à plusieurs disciplines), un travail pédagogique en profondeur ne pourra pas être réalisé si l'emploi du temps demeure toujours rigide. Aborder les enjeux de la pédagogie du conte sous les angles de la sociologie, de la psychologie, de l'anthropologie apporte certes une somme de données riches qui contribuent à la compréhension et à l'acceptation de nombreux principes.

Quelles interrogations demeurent ?

L'ensemble des données analysées donne lieu à des interrogations que « devraient » approfondir la recherche. Rares sont les pédagogues et didacticiens qui se sont penchés sur cette problématique pour aller au-delà de la formulation de bonnes intentions en proposant des dispositifs d'enseignement/apprentissage/évaluation concrets, des « manières de faire » applicables quotidiennement et simplement dans le contexte de la salle de classe et intégrées aux situations d'apprentissage.

En ne tablant que sur l'ouverture d'esprit des enseignants, leurs facultés empathiques, les bonnes intentions sont souvent reléguées en second plan derrière le contenu disciplinaire des programmes officiels qui reste la préoccupation quotidienne de ces praticiens. La pédagogie du conte fait ainsi office de modalité optionnelle susceptible

d'améliorer la situation. Elle devrait pourtant être au cœur des dispositifs si nous voulons vraiment tenir compte de nos réalités endogènes. De plus, le fait que la question de la capacité des enseignants à gérer ces réalités culturelles n'ait pas été abordée, fait de cette catégorie d'acteurs de très fragiles pierres angulaires de la médiation culturelle. Une naturelle prudence les invite logiquement à ne pas s'exposer. La transversalité de la notion d'interculturalité ne favorise pas sa lisibilité et sa représentation dans ce contexte. Parler de « *capital humain* » a promulgué l'Education dans les premiers rangs parmi les indicateurs du développement. L'Éducation est devenue un enjeu politique et surtout financier. Et c'est sans doute ce statut qui a précipité la promotion de l'Ecole dans sa forme « universelle » et universalisante. Si une approche culturelle de l'éducation est primordiale, son caractère novateur par rapport au système actuel, au contexte ethnocentré des analyses sectorielles, lui confère une influence difficile à gérer qui lui interdit l'accès au statut d'indicateur et l'écarte des objectifs et des stratégies des politiques éducatives internationales. C'est pourquoi Ki-Zerbo (1990n, p. 79), ardent défenseur de l'école africaine avertit qu'*« il n'est pas demandé non plus aux Africains d'entrer dans la prospective et l'avenir en marchant à reculons : mais de réaliser que l'expérience vécue, passée au crible de la réflexion critique, devient un tremplin incomparable»*

.

Quelle place faire au discours « relativiste » et « critique » dans la didactique de la morale et de l'éducation civique ?

Nous souhaitons, à ce stade de la réflexion attirer l'attention sur la nécessité du respect des cohérences dans cette démarche d'élaboration d'un enseignement intégré comprenant des éléments de didactique et de pédagogie du conte. En effet, indépendamment de l'exploitation du tissu culturel, les réflexions concernant l'enseignement du civisme et de la morale se préoccupent de plus en plus des dimensions épistémologique et historique de cette entreprise. Dans la démarche générale visant à épurer les systèmes éducatifs de toute trace de dogmatisme, les enseignants sont invités à développer une vison et un discours « relativistes », « critiques », quant aux résultats de la morale et du civisme, à ses outils, à ses méthodes et à ses finalités. Cette orientation a pour principal objectif de présenter aux apprenants

un « visage » de la morale et de l'éducation civique, un visage qui serait plus proche de la réalité des scientifiques, « créateurs de sciences ». En d'autres termes, il s'agit de mettre clairement en perspective les étapes de la construction des savoirs de manière à ce que les élèves ne restent pas sur une idée figée, épurée et en définitive inexacte du processus de construction des savoirs. En particulier, en redonnant un statut à l'erreur, on évacue l'idée d'une science se construisant de manières continue et linéaire.

Nos recherches de terrain au cœur du système éducatif béninois (visites de classes, formations d'enseignants, entretiens, discussions) nous amènent à développer l'idée de l'existence d'une forte hétérogénéité des représentations sur l'exploitation du conte chez les enseignants de l'école primaire de notre pays. Chacun, ou presque, possède en effet sa perception propre des processus de construction des savoirs à partir du conte. Ne pas véhiculer un message standardisé à ce propos n'est sans doute pas un mal en soi puisque, nous venons de le souligner, le risque en la matière serait de tomber dans les travers d'un dogmatisme. Mais cette non standardisation doit s'accompagner d'une mise en perspective de différents points de vue et d'une présentation claire de leurs différentes implications dans le processus de production ou de construction des connaissances. A notre sens, il est nécessaire de définir des objectifs ou des compétences car chaque étape de séquence vise à atteindre des objectifs pédagogiques qu'il faut préciser et délimiter en contenus et durées, réalistes et évaluables. C'est ce qu'il convient de privilégier pour que les enseignants soient orientés.

Dans le cas béninois, cette hétérogénéité des idées, des visions au niveau général, est, pour chaque enseignant pris individuellement, servie par un dogmatisme important. Des ambiguïtés à ce niveau nous semblent avoir été introduites de longue date avec les idéologies scolaires ayant eu cours et mises en exergue dernièrement, à la faveur de la mise en place des Programmes d'Études en vigueur. Nous pensons que ces derniers ont contribué à entretenir un certain flou dans l'esprit des enseignants et que l'intégration de ces différents « flous » cumulés par les différents praticiens que rencontre un élève au cours de ses six années de scolarité primaire porte une part de responsabilité dans sa faible perméabilité, voire son hermétisme en ce qui concerne la morale et le civisme.

A l'école béninoise, tous les courants épistémologiques semblent représentés et nous avons une idée très partielle de cette diversité à la lecture des profils épistémologiques des enseignants composant notre échantillon. Cette situation a pour conséquence l'impossibilité pour les élèves, passant aux cribles des pensées de leurs « maîtres » de développer une vision cohérente au cours de leurs six années de primaire.

Quel est l'intérêt de l'utilisation de la didactique et de la pédagogie intégrées à partir du conte ?

Rappelons d'abord que le principe de base consiste à effectuer un travail d'analyse à partir d'hypothèse qui n'est rien d'autres selon Fumat, Vincens et Étienne (2003/2006, p. 38) *« qu'une conjoncture, de quelque chose que l'on avance, pour voir, pour jouer, c'est-à-dire ce qui est littéralement posé en dessous »*. Au cours de notre analyse, nous avons pu répondre aux questions de recherche émises au niveau du premier chapitre et rappelées en début de cette conclusion. Nous avons également confirmé l'hypothèse générale énoncée au premier chapitre §2. 6 puis reformulée au sixième chapitre § 6. 2 à savoir **« contribuer à préparer la formation civique et morale des élèves pour un futur comportement responsable et citoyen au sein de la communauté ».** Comme déjà souligné dans cette même section, cette reformulation s'est imposée à nous car les effets d'une telle formation ne peuvent être évalués qu'à moyen, voire long terme, et cela nécessite un dispositif de collecte de données sur une longue période. Cependant, en examinant les données, il nous a été possible de mieux percevoir l'intérêt de l'utilisation de la pédagogie intégrée à partir du conte. En effet, le conte, utilisé à bon escient, peut effectivement permettre de développer des valeurs morales et civiques chez les élèves. Nous avons ensuite formulé quelques observations générales par rapport à nos résultats en particulier la gestion occasionnelle des apprentissages, le dégagement du texte du récit, la décontextualisation de la réflexion … Nos résultats confirment les recherches relatives à l'immanence de l'école au milieu et surtout le désir des enseignants de faire partager le savoir[152] et qui les rend plus compétents.

152Selon Fumat, Vincens et Etienne (2003/2006, p. 60), l'enseignant, grâce à tout son savoir-faire, son attention, son souci de l'élève, de chaque élève et de tous les élèves, conduit chacun d'eux à conquérir le savoir, à grandir, à s'émanciper, acceptant par là même de *« se donner la mort »* en tant que maître et pédagogue.

La recherche est-elle définitivement clôturée ?

Bien évidemment, notre enquête ne s'arrête pas là. Nous pensons approfondir notre analyse sur la poursuite de l'intégration de la pédagogie du conte à l'enseignement. Dès que la crise qui secoue l'école béninoise va connaître son épilogue, nous allons engager l'expérimentation en vraie grandeur, c'est-à-dire sur toute l'année scolaire et sur plus de classes. Beaucoup de pistes d'investigations restent à approfondir. Comment une culture solide en valeurs béninoises des enseignants affecte-t-elle la formation pédagogique des enseignants et, plus spécifiquement, comment la culture numérique peut-elle modifier la démarche de l'éducation sociale en vigueur dans les classes ? Il sera également intéressant de voir comment l'approche du conte sera généralisée et comment nos futurs enseignants vivront cette expérience d'ici à dix ans. Nous pourrons ainsi prolonger notre enquête en ce qui concerne cette pédagogie intégrée à partir du conte en zone très urbaine comme Cotonou ou Porto-Novo afin d'établir des comparaisons entre l'expérience des zones moins urbaines et l'expérience des zones fortement urbaines.

Où positionner notre recherche dans l'ensemble des travaux de réforme curriculaire en préparation au Bénin ?

Les travaux relatifs à la préparation du prochain Forum sur le secteur de l'éducation toucheront forcément la réforme curriculaire, ainsi que les changements qui seront envisagés au moment où nous terminons ce travail, nous amèneront à approfondir les effets des réformes successives sur la formation morale et civique en particulier et sur la formation en général des jeunes et sur la préparation des futurs enseignants. On voit bien que l'histoire mouvementée de l'école béninoise, ouvre, à la fin de ce travail, un nouveau chapitre. Notre travail, inscrit dans une période de transition, n'en a pas moins abordé, au-delà de ces péripéties, des problèmes structurels qui seront sans nul doute au cœur des évolutions en cours. La décision du Ministère de l'Éducation nationale, suite au discours du Président de la République à propos de la formation morale et civique de la jeunesse, d'engager le système éducatif dans une révision des curricula ouvre une opportunité pour très rapidement engager la refondation de la formation des maîtres, permettant ainsi de donner des signes aux élèves de rêver d'une éducation de qualité au service du développement de notre pays.

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE[153]

- Achébé, C, I. (1966). *Le monde s'effondre* (traduit de l'anglais). Paris : Présence Africaine (P. A.).
- Aguessy, D. (1996), *La maison aux sept portes contes et légendes du Bénin*, Paris : L'harmattan, 111 p.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Amigues, R. , Faïta, D. , Sauja, F. (2004). ''L'autoconfrontation croisée'' : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*. 469, 41-44.
- Anadón, M. (1998). *Collecte et analyse de données qualitatives*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents *in recherches qualitatives* − vol . 26(1), 2006, pp. 5-31.
- Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), 2006*). Le défi de l'apprentissage* : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne. L'Harmattan : France.
- Association Ouémèhoué, (2013). *La nouvelle dynamique de développement de la vallée*, Cotonou : BEREC, 30 p.
- Astolfi, J-P. , Darot, É. , Ginsburger-Vogel,Y. , Toussaint, J. , (2008). Mots- clés de la didactique des sciences, De Boeck supérieur, 200p.
- Avinash K. S. , (1995). « La construction culturelle du savoir à la maison et à l'école dans l'Inde tribale »*in Perspectives* n° 96, dec. 1995, (dossier : Éducation et Culture).
- Awouana, J. M. , (1979). *Contes et fables*, Yaoundé : Éditions Clé, 153 p.
- B. I. C. E. (1959). *L'enfant africain*. Paris : Fleurus.
- Ba, A. H. (1999). *Il n'y a pas de petite querelle*, Paris : Stock, 156 p.
- Badian, S. , (1963). *Sous l'orage*, Paris : Présence Africaine.
- Bakhtine M. , (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 408p.
- Bamunoba, Y. K. et Adoukonou, B. (1979). *La mort dans la vie africaine*, Paris : Présence Africaine- UNESCO, 329p.
- Bardin, L. (1977/1980). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

[153] "Les références précédées d'une astérisque signifient des études issues de méta-analyses".

- Baumgardt, U. Derive, J (dir.) 2008. *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologies*, Paris : Karthala, 439 p.
- Baumgardt, U. Ugochukwu F. , (2005). (éd.) *Approches littéraires de l'oralité africaine*, Paris : Karthala, 336 p.
- Beaud, J. P. (1997). « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 113-167.
- Beaud, S. et Weber. F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain,* Paris : La Découverte, 327p.
- Bekombo, M. , (1974). « Quelques principes d'éducation chez les duàla-Cameroun ». *in Dossiers pédagogiques*, N° 9, p. 3-4.
- Belinga, E. , (1978). *L'épopée camerounaise*, mvet, Yaoundé : CEPER, 287 p.
- Belpassi, P. , (1994). « le conte africain : l'univers de l'oralité dans le système d'enseignement », *in Revue internationale de l'éducation*, institut de l'UNESCO pour l'éducation, volume 40, nos 3-5, Hambourg.
- Bernoux, P. , (1985). *La sociologie des organisations*, Seuil.
- Bettelheim, B. , (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont, rééedition Pocket, 1999.
- Bhêly-Quenum, O. , (1979). *L'initié,* Paris : Présence Africaine.
- Bhêly-Quenum, O. , (1985). *Un piège sans fin*, Paris : Présence africaine, 284p.
- Blais, A. et Durand, C. (1997). « Le sondage », dans B. Gauthier (sous la direction de), Recherche sociale. *De la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 359-398.
- Blanchet, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan Université, coll. 128.
- Bloch, M. A. , (1948/1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle,* Paris : PUF. 220p.
- Boco, P. , (2005). *Proverbes de la sagesse fɔn* (Sud-Bénin), Cotonou : Espace Imprimatique, 91p.
- Boco,P. (2005). *Proverbes de la sagesse fɔn* (Sud-Bénin) Cotonou : Espace Imprimatique
- Bogniaho, A. , (1999). « Littérature orale et Développement », Journées d'Étude s du Grelef sur Médias, littérature, art et société, *in Littérature, Art et Société*, Cotonou : Les Éditions du Flamboyant, p. 13-37.

- Bogniaho, A. , (2005). Littérature orale au Bénin : essai de classification endogène des types de parole littéraire, *in Ethiopiques,* Revue trimestrielle ISSN 0850 – 2005, pp. 53-63.
- Boisvert, D. (2006). La recherche documentaire et l'accès à l'information. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 85-102. ,
- Bonami, M. et Garant M. , (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergences et implantation du changement*, Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- Bonami, M. , et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- Bonneau, G. A. , (1991). « La recherche de la qualité : de la diversité à l'unité retrouvée ? », dans L. P. Boucher (éd.). *L'analyse des données qualitatives*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, vol. 2, p. 5-30.
- Bourdieu P. , (1994). *Raisons pratiques*, Paris : Le Seuil, 245 p.
- Bourdieu, P. , (1980). *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31.
- Bourdieu, P. , (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard, 243 p.
- Bourdieu, P. , (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Fayard, 423 p.
- Braida, L. (2009). *Zangbéto à l'école ou Médiatisation interculturelle des enseignants et performances des apprenants : une analyse des modalités 'enseignement des sciences à l'école primaire,* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rouen, UFR Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Education, inédit, 267p.
- Bressoux, P. , (1994). « Note de synthèse Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *in Revue Française de Pédagogie*, n° 108**,** juillet- août-septembre 1994.
- Brossard M. , (2003). *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* UNESCO-BREDA,Pôle de Dakar.
- Bruner, J. S. (1972/1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, France : PUF.
- Cakpo, H. B. C. (2009). Typologie et classification des langues béninoises : un point,*in Langues et politique de langues au Bénin*, (Sous la direction de Toussaint Y. Tchitchi, Cotonou : Éditions Ablodé, 194p.
- Calame-Griaule, G. , (2006). *Introduction aux Contes dogon du Mali*, Paris : Karthala/INALCO, 243 p.

- Camara, L. , (1978). *Le maître de la parole,* Paris : Plon
- Caplow, T. (1970). « L'observation et l'analyse documentaire », dans T. Caplow *L'enquête sociologique*. Paris : A. Colin, coll. « U2 ».
- Capo Chichi, R. , (1991-1992). *L'enfant et la morale*, INFRE.
- Casadebaig, P. , (1985), « Platon ou l'art suprême du dialogue », In L-L. Grateloup, *Les philosophes de Platon à Sartre Introduction à la lecture des auteurs du programme de philosophie des classes terminale* p. 9-42, Paris : Classiques Hachette 527p.
- Castarède, J. , (2004). *La Fontaine*, Paris : Éditions Studyrama, 277p.
- Cauvin, J. , (1980). *Comprendre la parole traditionnelle*, Issy-les-Moulineaux : Les Éditions. Saint Paul, 88 p.
- Cauvin, J. , (1980). *Comprendre la parole traditionnelle*, Issy-les-Moulineaux : Les Éditions Saint Paul, 88 p.
- Césaire, A. , (1950). *Discours sur le colonialisme*. Éditions Réclame, Paris : Réédité ensuite plusieurs fois par Présence africaine.
- Charaudeau, P. et al. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Chevalier, J. et Gheerbrant, A. , (1969/1982). *Dictionnaire des symboles*, Paris : Edition Robert Laffont/Jupiter, Collection Bouquin. 1059p.
- Chevrier J. , (2005). *L'arbre à palabres*. *Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris : Hatier International, 383 p.
- Chirouter, E. , (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire, La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette (coll. « Pédagogie pratique à l'école »).
- Christell de Mullenheim, (2000). *Le conte vecteur de sensibilisation Centre de ressources documentaires*
- Claude, B. et Jolles, A. (1973), *Formes simples*, Annales. Économies, Sociétés, Civilisations, vol. 28, n° 5, p. 1317-1319.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In Filliettaz, L. & Bronckart, J. -P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. *Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : éditions Peeters Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain, p 37-52.
- Clot, Y. Faïta, D. , (2000). *Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes*. Psycho. univ-lyon2. fr, 42p.
- Clot, Y. Faïta, D. , Fernandez, G. , & Scheller L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, n° 146 ; p. 17-25.

- Convention relative aux droits de l'enfant, Téléchargeable sur le sitewww. unicef. fr/. . . /la-convention-internationale-des-droits-de-lenfant consulté le 23/12/2013
- D'Hainaut, L. , (1977/1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris : Fernand Nathan.
- Dadié, B. , (1954/1982). *Légendes africaines*, Paris : Seghers, 281 p.
- Dadié, B. , (1970). *Le pagne noir*, Paris : Collection « Contes Africains », Présence Africaine, 158p.
- *Darmon, J-C. , & Gruffat, S. (2002). *La Fontaine Fables*. France : LGF.
- Daverne-Bailly, C. , S. d (Sans date) « Construire un outil de recueil de données quantitatives : le questionnaire», In D. Groux, *Fabrique de la recherche en éducation* pp. 93-119, Paris : L'Harmattan 312p.
- DDEC/MEMP, (2009). *École de qualité Fondamentale (EQF), Troisième définition*, Cotonou : Imprimerie Tundé, 53 p.
- De Landsheere, V. , et G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Debesse, M. , (192/1976). *Les étapes de l'éducation*, Paris : PUF. 166p
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme 10 décembre 1948 Téléchargeable sur le site http ://www. un. org/fr/documents/udhr/ consulté le 23/12/2013
- Delacroix, M. , (1972). « L'éducation en milieu tedda ». *in Dossiers pédagogiques*, N° 2.
- Dembélé, A. , (2010). *Le conte à la radio en Afrique de l'Ouest. Une pragmatique de l'oralité pour le développement intégral en Afrique ? Étude de cas de Radio Parana au Mali.* Thèse de Troisième cycle en cotutelle en sciences sociales et sciences de l'information et de la communication sous la direction de Madame Prof. Marie-Dominique Popelard, Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg (Suisse) et Monsieur Prof. Louis Bosshart, Unité de formation et de recherche en sciences de l'information et de la communication de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France).
- Dérive, J. (1987). Paroles et pouvoir chez les Dioula de Kong. *Journal des Africanistes*, 57 – Les Voix de la parole, Paris, p. 19-30.
- Descartes, R. , (1637/2000). *Discours de la méthode*, Paris : Flamarion.
- Dewey, J. (1910/1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Diarra, D. Y. P. , (2002). *Proverbe et Philosophie. Essai sur la pensée des Bwa du Mali*, Paris : Karthala, 175 p.

- Diarra, P. , (2002). *Proverbe et Philosophie. Essai sur la pensée des Bwa du Mali*, Paris : Karthala, 175 p.
- Diop, B. , (1947). *Les contes d'Amadou Koumba*, Paris : Présence Africaine, Collection « Contes Africains ».
- Diop, B. , (1961). *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba*, Paris : Présence Africaine, Collection « Contes Africains »,
- DIP/MEMP, (2012). *Mesures correctives apportées aux champs de formation : Éducation sociale et éducation physique et sportive du CI au CM2*.
- Direction de la Gestion Axée sur les Résultats de l'Agence canadienne de développement (ACDI) (2000). *Guide de la gestion des résultats sur l'établissement de la chaîne des résultats*, J :/CMN/FILING/RBM/Results Chains/edited french version/2690633f01 révisé. Iwp. 221p.
- Doyle W. (1986). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants » in Crahay M. et Lafontaine,D. (eds), *L'art et la science de l'enseignement*, Editions Labor, Belgique, pp. 435-481.
- Drissa, D. , (2000). La crise scolaire au Mali, *in Nordic Journal of African Studies*, 9(3) : 6-28http ://www. njas. helsinki. fi/pdf-files/vol9num3/diakite. pdf
- *Ducat, P. , (1647/1996). *Descartes, R. , Méditations métaphysiques*, Paris : Hachette, 159p.
- Durand, M. , Hauw, D. , Leblanc, S. Saury, J. , Sève, C. (2005). Analyse de l'activité et entraînement en sport de haut niveau, *Éducation Permanente*, 161, 54 – 68.
- Eboussi-Boulaga, F. , (1976). *L'identité négro-africaine*, Présence Africaine n° 99-100, p. 3-18
- Eboussi-Boulaga, F. , (1977). *La crise du Muntu : authenticité africaine et philosophie*, Paris : Présence Africaine, 240p.
- Eliade,M. (1963). *Aspect du mythe.* Paris : Gallimard, 250p.
- Eliade,M. (1989). *Le mythe de l'éternel Retour : archétype et répétition.* Paris : Gallimard nouvelle édition revue et augmentée, 182p.
- Erny, P. (1974). « Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne ». *in Dossiers pédagogiques*, n° 11-12, p. 18-21.
- Erny, P. , (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire, Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris : Payot.
- Étienne, R. (2013). « Définir une problématique, poser des hypothèses», In D. Groux, *Fabrique de la recherche en éducation* pp. 16-62, Paris : L'Harmattan 312p.

- Étienne, R. , (2011). « Jamais un référentiel n'abolira la compétence »*in Éducation et Devenir N°10*» Marseille France : Téléchargeable sur le site Http : //Éducation etdevenir. fr. consulté le 22/12/2013
- Étienne, R. , Jean, A. (2006). « L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie. Questions actuelles sur l'invention d'une formation professionnelle reposant sur la singularité des situations étudiée en approche qualitative. » Communication faite lors du premier colloque sur les méthodes qualitatives de recherche en sciences sociales organisée par l'Association pour la Recherche Qualitative et l'université Montpellier 3 à Béziers les 28, 29 et 30 juin 2006. Québec : *Recherches Qualitatives*, Hors série, n° 3, p. 443-458.
- Faïta, D. , Média, M. , (2001). « L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine », *Travailler*, 2001/2 n°6 pp. 13-30. DOI : 10. 39 17/trav. 006. 0013.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod, Collection Les Topos.
- Firestone, W. A. , (1987). « Meaning in Method : The Rhetoric of Quantitative and qualitative Research», *Educational Researcher*, October, p. 16-21.
- Flavell, J. H. (1976). "Metacognitive aspects of problem-solving". in L. B. Resnick (Dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-236). New Jersey, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Fumat, Vincens et Étienne. , (2003/2006). *Analyser les situations éducatives*, Paris : ESF, 126p.
- Garcia, L. (1968). *Genèse de l'administration coloniale au Dahomey, de 1894 à 1920''* Sorbonne, inédit.
- Garnier, M. , (2007). *Les écoles efficaces au Bénin*. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire.
- Gbénou, A. (2012). *Portée philosophique et éducative des contes et proverbes des Ouémènou. Mémoire de diplôme d'études approfondies en philosophie non publié*, Université d'Abomey-Calavi.
- Germain, C. (1997). *Les paradigmes de recherche en éducation : remarques d'ordre épistémologique*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 7 pages.
- Giordan, A. , (1992). Les sciences de l'éducation, regards multiples. (Sous la direction de). « *Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique* ». Berne : Peter Lang.
- Gnimagnon, C. A. , (2002). *Do Massé Contes fons du Bénin*, Paris : L'Harmattan, 123p.

- Gonnet, J. , (1999). *Les médias et l'indifférence. Blessures*. France : PUF. 147 p. Téléchargeable*www. persee. fr/. . . /reso_07517971_2000_num_18_99_2204_t1_0273_0.*
- Görog-Karady V. et Seydou C. , (2001). *La Fille Difficile : un conte-type africain*, Paris : Éditions du CNRS, 494 p.
- Gravel, M. , (2002). *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et ses effets*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi en association avec Université du Québec à Montréal
- Gravel, M. , Boivin, C. et Dufour, P. (2001). *Évaluation institutionnelle… Quoi évaluer ? Comment s'y prendre ?* Québec : Guérin Editeur.
- Greimas A. J. , (1966/2002), *Sémantique structurale*, Paris : Presse universitaire de France.
- Greimas A. J. , (1970). *Du sens*, Paris : Larousse
- Greimas A. J. , (1993). *Sémiotique*, Paris : Hachette, 454 p.
- Griaule, M. (1948/1966). *Dieu d'eau*, Paris : Éditions du Chêne
- Grimm J. et Wilhelm. , (1997). *Contes, trad. et éd. Marthe Robert*, Paris : Gallimard, 211 p.
- Groux, D. , (2013). *Fabrique de la recherche en éducation A l'usage des étudiants de master et de doctorat.* (Dir.). Paris : L'Harmattan 312p.
- Guédou, G. (1985). *Xo et Gbe, langage et culture chez les Fons du Dahomey (2 vol.)*, Thèse de Troisième cycle de linguistique africaine sous la direction de G. Calarme Griaule, Université de la Sorbonne Nouvelle, (Paris III), Institut d'Études Linguistiques, 927 p.
- Guillou, M. et Moingeon, M. , (1995), *Dictionnaire Universel*, Paris : Hachette/Edicef, 1503p.
- Gusdorf, G. , (1957). *La vertu de force*, France : PUF.
- Gusdorf, G. , (1952/1971). *La parole*. France : PUF 126p.
- Gusdorf, G. , (1984). *Mythe et métaphysique*. France : Imprimerie Bussière Saint-Armand (Cher), 366p.
- Hadot, P. , (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris : Éditions Gallimard, Collection « Folio essais », 462p.
- Halbwachs, M. , (2009). *Qu'est-ce qu'un africain francophone ?, Au musée : Contes et légendes*, Porto-Novo : EPA, 52p.
- Hama, B. , (1968). *Essai d'analyse de l'éducation Africaine*. Paris : Présence Africaine, 392p.

- Hama, B. , (1976). *Contes et légendes du Niger*, Paris : Présence Africaine, 135 p.
- Hanushek, E. A. and Kimko, D. , (2000). Schooling, Labor-Force Quality,and the Growth of Nations. *In American Economic Review 90*, 1184-1208.
- Hazoumè, P. , (1931). *Le pacte de sang au Dahomey*, Paris : Institut d'Ethnologie, 170p.
- Hazoumé, P. , (1978). *Doguicimi*, Paris : G-P. Maisonneuse et Larose.
- Hounkonnou, D. D. S. d. (…), *Naissance et évolution de la région wémè, Tome 1 : Fondation et administration, histoire contée par Joseph N. Hounkonnou*, Collection Résurrections, 45 pages.
- Hounsinou, A. (1980). *Approche historique des wémènu : Le royaume de Dangbo et ses rapports avec les voisins (Du 18ième siècle jusqu'en 1908), E. N. S*. Porto-Novo : 102 pages, inédit.
- Hounsounon-Tolin, P. , (2009). *Analyse de questions éducatives. Eléments et situations de comparaison chez les romains de l'antiquité et les fons du Bénin*, Thèse de doctorat en science de l'éducation, Montpellier 3 Paul Valéry, inédit.
- Hounsounon-Tolin, P. , (2011). *Afrique, La voie du cannibalisme culturel (A la recherche de la source commune identitaire de l'Afrique)*. Cameroun : L'Harmattan, 241p.
- Hountondji, P. J. , (1977/1980). *Sur la philosophie africaine*, Yaoundé : CLE, 257p.
- Houssou, M. , (1970). *Les problèmes psychopédagogiques de l'enseignement du français au Dahomey*, Sorbonne, inédit.
- http ://www Coursdaction. net/08-nonpublies/2000-JT-T08. pdf. consulté le 23/12/2013
- Huannou, A. (2013). *La littérature africaine en 20 thèmes et 1275 citations Lycées et Collèges*, Cotonou : CIREF, 272 p.
- INFRE, (1994). *Profil souhaité pour l'élève à la fin de l'école primaire*, 64 pages.
- INFRE/DEP, (2000*). Programme d'études en Éducation Sociale en CP*, 62 pages
- INFRE/DEP, (2000). *Programme d'études en Éducation Sociale au CE1,* 96 pages
- INFRE/DEP, (1999). *Guide de l'Apprenant, enseignants et enseignantes du CI et directeurs d'école. Programme de formation de proximité,* 70 pages
- INFRE/DEP, (1999). *Programmes d'études en Éducation Sociale au CI*, 41 pages

- INFRE/DEP, (2000). *Guide de l'Apprenant, directeurs et directrices. Programme de formation de proximité,* 125 pages.
- INFRE/DEP, (2000). *Guide de l'Apprenant, enseignants et enseignantes du CI. Programme de formation de proximité,* 133 pages.
- INFRE/DEP, (2000). *Guide de l'Apprenant, enseignants et enseignantes du CP. Programme de formation de proximité,* 80 pages
- INFRE/DEP, (2001). *Guide de l'Apprenant, directeurs et directrices nommés à partir de la rentrée 2000-2001. Programme de formation de proximité,* 152 pages.
- INFRE/DEP, (2001). *Guide de l'Apprenant, enseignants et enseignantes du CE1. Programme de formation de proximité,* 148 pages.
- INFRE/DEP, (2001). *Guide de l'Apprenant, enseignants et enseignantes du CP. Programme de formation de proximité,* 81 pages.
- INFRE/DEP, (2001). *Guide du Formateur (en) formation des enseignants et enseignants du CP et du CE1 et des directeurs et directrices d'école. Programme de formation de proximité,* 120 pages.
- INFRE/DEP, (2003). *Guide de l'enseignant(e) en Éducation Sociale au CM1,* 92 pages.
- INFRE/DEP, (2004). *Guide d'enseignement en Éducation Sociale au CM2,*81 pages.
- IPAM, (1993). *Guide pratique du maître*, Italie : EDICEF. 672p.
- Jean, A. , Ètienne, R. , (2010). Analyse de l'expérience des étudiants et des enseignants lors d'une épreuve professionnelle de Master et rétro-ingénierie de formation. *Travail et apprentissage* n° 6, pp. 93- 108.
- Jolles, A. , (1930/1976). *Formes simples*, Paris : Seuil, (traduit de l'allemand par Antoine Marie Buguet de : Einfache Formen, Tubingen, Max Niemeyer Verlag, 213 p.
- Jones, R. , (1996/2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2006). « Le curriculum en développement : dynamique et complexité », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. , (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. CIRADE-UQAM, Montréal : Revue des Sciences de l'Éducation.

- Kagamé, A. , (1956/1966). *Philosophie bantu-rwandaise de l'Être, Bruxelles, Académie royale des sciences coloniales, tome XII.* ; New-York : Johnson Reprint Corporation, 448p.
- Kane, C. H. , (1973). *L'aventure ambigüe*, Paris : UGE.
- Kant, E. , (1785/1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs,* vol. 11, Doctrine du droit (1797), trad. , notes et postface de Delbos, V. , Paris : Classiques de la philosophie, 253p.
- Ki-zerbo J. , (1992). *La natte des autres* : *pour un développement endogène en Afrique,* Actes du colloque CRDE à Bamako : Karthala/Codestria, 504 p.
- Ki-Zerbo, J. 1990. *Eduquer ou périr Impasses et perspectives africaines*, Paris : Unesco, 103 p.
- Knapen, M. Th. , (1962). *L'enfant Mukongo*. *Orientation de base du système éducatif et développement de la personnalité*. Louvain : Nauwelaerts.
- Kodjo-Grandvaux, S. , (2013). *Philosophies Africaines*, Paris : Présence Africaine Éditions. 302 p.
- Kossou, B. T. , (1983). *SE et GBE Dynamique de l'existence chez les Fon*. Paris : La Pensée Universelle. 312p.
- Kourouma, A. , (1998). *En attendant le vote des bêtes sauvages.* Paris : Seuil
- Kpogodo, B. , (2011). *Morphologie et fonctionnalité du conte africain Essai*, Cotonou : Éditions plumes soleil, 206p.
- La revue du Laboratoire universitaire de la tradition orale, Ouagadougou N° 4, p. 10, cité par Bogniaho, A. dans Littératures Art et Société dans Journées d'études du GRELEF « Medias, Littérature, Art Société » Cotonou 18 au 20 Mars 1999.
- Lalande, A. (1926/1980). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 13ième édition : France : PUF.
- Lallemand S. , (1985). *L'apprentissage de la sexualité dans les contes d'Afrique de l'Ouest*, Paris : L'harmattan, 294 p.
- Lannoye, C. , (2005). *Mission d'évaluation de la pertinence et de la cohérence des approches dans les Nouveaux programmes d'études-NPE.*
- Lasnier, F. , (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal (Québec) : Presse des ateliers Guérin, 485p.
- Le Petit Larousse, illustré (2012). Paris : Larousse, 1910p.
- LeBoterf, G. , (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Edition d'Organisation, 415p

- Lebrun, M. , (1994). « Pour une exploration du conte africain en classe », Québec français, n° 92, p. 43-45.
- Lebrun, M. , (1976). « Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne ». *in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 22*, mars-avril, p. 40-45.
- Lenoble-Pinson, M. ,(1996), *La rédaction scientifique, conception, rédaction, présentation, signalétique,* Bruxelles : De Boeck université, 152p.
- Lessard- Hébert, M. et *al. (*1990). "Analyse et interprétation des données", dans M. Lessard-Bébert et *al*. *Recherche qualitative : Fondements et pratiques.* Montréal : Éditions Jeanne d'Arc, pp. 103- 113.
- Levi-Strauss, CL. , (2006). *Anthropologie structurale deux*. Paris : Plon, 447 pages.
- Lévy-Bruhl, L. , (1922). *La mentalité primitive*. Alcan.
- Lévy-Bruhl, L. , (1924/1928). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Alcan, 9è éd.
- Lewin K. , 1959, *Psychologie dynamique. Les relations humaines*, P. U. F.
- Lockheed, M. E. , and Vespoor, A. M. , 1991. *Improving the Quality of Primary Éducation in Developing Countries*. Washington, D. C. : Banque mondiale.
- Lumwamu, F. , (1977). « Le sens de la tradition ». *in Recherche, Pédagogie et Culture, n° 2*, p. 30, mai-août, p. 3-5.
- Ly, I. , (1988). *Les Noctuelles vivent de larmes*, Paris : L'Harmattan
- Mama, R. (2009). *Au musée* : Contes et légendes, Porto-Novo : Les Editions EPA, 52p.
- Marie, D. , France. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne : Contes philosophiques, illustrations de Marc, Mongeau*. Québec : le Loup de Gouttière, 109 p.
- Maubant, P. , (2013). Sens, fonctions et places de la théorie dans une recherche scientifique In D. Groux, *Fabrique de la recherche en éducation* pp. 15-31, Paris : L'Harmattan 312p.
- Mayo E. , (1990). "Hawthorne and the Western Electric Company ", in *Organization theory*, edited by D. S. Pugh, Pinguin Books.
- Médénouvo, F. , (2007), *La géographie du Bénin*, Cotonou : Editions le Perroquet, 179 p.
- Medzo, F. et Ettayebi F. , (2004). « Le curriculum de la formation de base des adultes : un projet novateur » dans Mercier, A. Ettayebi, F. et Medzo, F. (dir.) *Le curriculum de la formation des adultes : défis et perspectives, cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le francophone pour le savoir* – ACFAS, N°100 p. 45-73.

- MEMP, UNICEF, (2010). *Évaluation de la mise en œuvre du paquet éducatif essentiel (PEE) pour l'accélération de la scolarisation des filles*
- MEMP/DIP, (2011). *Rapport général, Formation des enseignants au renforcement de l'enseignement de la morale et du civisme à l'école primaire à la rentrée scolaire d'octobre.*
- MEN, (1990). *Actes des états généraux de l'éducation*. Porto-Novo : CNPMS.
- MEN, *Les valeurs de l'école béninoise*, S. d. (Sans date)
- MEN, *Profil souhaité pour l'élève*, S. d. (sans date)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. , (1988). "Drawing Valid Meaning from Qualitative Data : Toward a Shared Craft", dans Fetterman (ED.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Éducation* . New York : Praeger, pp. 222-246. Analyse des données qualitative. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université, 480 pages.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. , (1991). *Analyse des données qualitative. Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck Université, 480 pages
- Ministère de l'Éducation Nationale du Dahomey (1975). *Programme National d'Édification de l'École Nouvelle*. Porto-Novo : CRAP, 66p.
- Mollo, S. , (1970). *L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs*. Paris : Dunod.
- Morgenstern, S. , (2010), « La Pensée magique chez l'enfant », *Revue Française de Psychanalyse*, Septième année, T. VII, n° 1, Éd. Denoël et Steele, 1934, pp. 98-115.
- Moumouni, A. , (1963). *L'éducation en Afrique*. Paris : 2ième édition en1967, Maspéro.
- Mucchielli, A. *et al*. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin, 275 pages.
- N'Da, K. P. , (1984). *Le conte africain et l'Éducation*, Paris : L'Harmattan, 250 p.
- N'Diaye, A. R. , (1985). La parole chez les Sereer, *in Notre Librairie n° 18* octobre- décembre 1985, p. 19.
- Nadeau, M- A. , (1981). *L'évaluation des programmes d'études*, Québec : Presses de l'Université Laval, 474 p.
- Najman, D. , (2000). *L'éducation en Afrique. Que faire ?*Paris : Editions.
- Nèkpo, C. F. , (1997). *Éducation et culture Tome 1*. Porto-Novo : CNPMS 230 pages.
- Nèkpo, C. , (1976). *Problèmes institutionnels et politiques de l'école au Dahomey*, Sorbonne, inédit.

- Niane D. T. , (dir.). (1985). *Le Mali et la deuxième expansion du manden, Histoire générale de l'Afrique. IV. L'Afrique du XIIe au XVIe siècle*, Paris : UNESCO, p. 141-196.
- Nietzsche, F. , (1881). *Le gai savoir, Liv. 3, § 116*. Paris : Gallimard, p. 162.
- Nouhouayi, A. J. , (1996). *Les valeurs animales de la civilisation (Quand Oméga devient Gamma !)*. Cotonou : Les Éditions du Flamboyant.
- Odera Oruka, H. , (1972). Mythologies as 'African Philosophy', East Africa Journal,10, *in Graness Anke et Kresse Kai (Eds.)*, Sagacious Reasoning. Henry Odera Oruka in Memoriam, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, Peter Lang, 1997, p. 23-34.
- Paillé, P. , Muccielli, A. , (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin, Collection U.
- Paulme, D. , (1972). Morphologies du conte africain. *Cahier d'études africaines, Recherches en littérature orale africaine n°45*, Vol XII, Paris : Mouton.
- Paulme, D. , (1976). *La mère dévorante*, Paris : Gallimard.
- Perrenoud, P. , (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques e prise de conscience, in : Paquay, L. , Altet, M. , Charlier, E. , Perrenoud, P. , (éds), *Former des enseignants professionnel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Platon, (1998). *République, Livre I, Texte intégral Notes et commentaires de O. Battistini*, Paris : Nathan.
- Pliya, J. , (1971). *L'arbre fétiche*, Yaoundé : Éditions Clé.
- Pliya, J. , (1982). *La fille têtue contes et récits traditionnels du Bénin.* Abidjan : Les Nouvelles Éditions Africaines.
- Poupart, J. , (1981). « La méthodologie qualitative en sciences humaines » : une approche à redécouvrir, *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n° 1, p. 41-47.
- Propp, V. , (1969/1970). *Morphologie du conte merveilleux*, Paris : Seuil, 256 p.
- Propp, V. , (1983). *Les racines historiques du conte merveilleux*, Paris : Gallimard, 484 p.
- Quenum, M. , (2009). *Trois légendes africaines, Au musée : Contes et légendes*, Porto-Novo : EPA. 52p.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : Éditions CEC.

- Reboul, O. , (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement.* Paris : PUF, 206p.
- *Renault, L. , (2000). *René Descartes Discours de la méthode,* Paris : Flammarion, 189p.
- Rezsohazy, R. , (1981). « Valeurs fondamentales et valeurs relatives dans le changement social ». *in OIEC Bulletin, n° 59,* mars-avril.
- Ria, L. , Leblanc, S. , Serres, G. , Durand, M. (2005). *Recherche et formation en IUFM : Un exemple d'articulation entre des dispositifs de formation à « l'analyse » de l'activité de formation professionnelle et un programme de recherche en ergonomie cognitive*. PAEDI, LIRDEF, RIFT : IUFM.
- Roegiers, X. , (2003). *Des situations pour intégrer des acquis scolaires, Bruxelles :* De Boeck.
- Roegiers, X. , (2000). *Une pédagogie de l'intégration Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- Roegiers, X. , (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- Roegiers, X. , et al. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : Ed. de Boeck Université.
- Roulon-Doko, P. , (1977). *Wanto…et l'origine des choses. Contes d'origine et autre contes Gbaya- Kara,* Paris : Edicef, 143 p.
- Rousseau, R. L. , (1988). *L'envers des contes Valeur initiatique et pensée secrète des contes de fées,* Paris : Éditions Dangles, 239p.
- Russ, J. (1991). *Dictionnaire de philosophie Les concepts Les philosophes 1850 citations*. Paris : Larousse Bordas.
- Saujat, F. , (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, S. l. (Sans lieu d'édition), 150p.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Saturation. In A. Mucchielli (Dir.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin, p. 204.
- Savoie-Zajc, L. , (1997). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données.* Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 263-286.

- Schwandt, T. A. , (1994). *Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry : in Handbook of qualitative Research*. California : Sage publications, pp. 118- 137.
- Senghor, L. S. , (1964). « Le français, langue et culture », *in Liberté I : négritude et humanisme*, Paris : Le Seuil, 1964, p. 360.
- Senghor, L. S. , (1961). *Nation et voie africaine du socialisme*, Paris : Présence africaine.
- Servier, J. (1986). *L'ethnologie*. Paris : PUF, 4 è édition, 128 pages.
- Seydou, C. , (1989). «*Raisons poétiques contre raison graphique ». L'Homme, 110, XXIX,* Paris, p. 50-68.
- Seydou, C. , (1991). *« Bergers des mots, poésie peule du Mâssina »*. Paris : Classiques africains, Vol. 24, Les Belles Lettres, 359 p.
- Seydou, C. , (1998). « Musique et littérature orale chez les Peuls du Mali ». *L'Homme, n°148*, Paris, p. 139-158.
- Socé, O. , (1962/1998). *Contes et légendes d'Afrique Noire*, Paris : Nouvelles Éditions Latines, 154 p.
- *Soriano, M. , (1989/1991). *Perrault Contes*. Paris : GF Flammarion.
- Soriano, F. I. , (1995). *Conducting Needs Assesments, A Multidisciplinary Approach.* California : sage Publications, 121 pages.
- Theureau, J. (2000). *« Note sur l'histoire de l'autoconfrontation dans l'analyse des cours d'action et de leur articulation collective, seconde journée »* modélisation de l'expérience Paris (19 p).
- Theureau, J. , (2000). *L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique*. Téléchargeable à http ://www. Coursdaction. net/02-Communication2002-JT-C93FR. pdf. consulté le 23/12/2013.
- Thompson, F. C. , (1908/2009). *La Bible Thompson*, Texte de la Nouvelle Bible Segond, France : Éditions Vida.
- Tomety S-N. , (2013). *Non valeur et crise des valeurs au Bénin : Comment aller à une révolution culturelle pour un renouveau démocratique in Quelles valeurs éthiques pour une Afrique Nouvelle* - Conférence des cadres chrétiens évangéliques au Bénin
- Tozzi M. et al. (2002). Nouvelles pratiques philosophiques en classe, *actes du colloque "nouvelles pratiques philosophiques à l'école" tenu à Paris en Avril 2001*. Rennes, CRDP.
- Tozzi, M. , (2002). (sous la direction de). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Ed. Hachette. CRDP Languedoc. Roussillon.
- Tozzi, M. , (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs. Ed. Chronique sociale.*

- Tozzi. M, (2009). *Rapport pour l'UNESCO sur la session de formation lançant l'expérimentation de la philosophie avec les enfants en Tunisie*.
- Tozzi. M. , (2007). Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : État des lieux et regards pour l'avenir in *La philosophie, une école de la liberté*, Éditions UNESCO.
- Traoré S. , (1991). *Le Russe à travers les contes et légendes du Mali*, Bamako, Institut Pédagogique National.
- Tutiaux-Guillon, N. , (2013). « Les méthodologies de recherche sur les apprentissages en histoire : questions épistémologiques», In D. Groux, *Fabrique de la recherche en éducation* p. 173-191, Paris : L'Harmattan 312p
- UNESCO/Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique Pôle de Dakar et République du Bénin, 2013. *Diagnostic du système éducatif béninois pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre de l'actualisation du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*.
- Vaïs, M. , (1998), Le conte en question, *in Jeu : revue de théâtre, n° 87*, (2) 1998, p. 8-22
- Van Der Maren**,** J. -M. , (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 502 pages.
- Van Der Maren**,** J. -M. , (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.
- Veselovski, A. N. , (1913). Istoricheskaja poetika, sous la réd. De V. M. Zhirmounski, Institut literatury AN SSSR, Leningrad, 1940. Cf. la première édition : A. N. Veselovski, Sobranie sochinenij, ser. 1, t. II, vyp. 1, Saint-Pétersbourg, 1913 cité par Propp, V. (1969/1970), *Morphologie du conte merveilleux*, Paris, Seuil, pp. 203-250.
- Vignon, N. , (1999). « Pleins feux sur la réforme des programmes d'études » *in Revue de l'éducateur, N°10*, Porto-Novo, ACCT, 265p.
- Virilio, P. , (1994). L'espace critique, Paris : Christian Bourgeois Editeurs, Téléchargeable sur *https ://fr. wikipedia. org/wiki/Paul_Virilio*. Consulté le 26/01/2014.
- Virilio, P. , (1998). *Cybermonde la politique du pire*, Paris : Textuel, p. 56-57.
- Widmer J. , (2004). *Langues nationales et identités collectives. L'exemple de la Suisse*, Paris : L'Harmattan, 227 p.
- Zadi, B. , (1979). « Traits distinctifs du conte africain ». *Revue de Littérature et d'Esthétique Négro-Africaines, n°2*, Universités d'Abidjan, p. 18-32.
- Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*, Paris : Seuil, 150p.

- Zumthor, P. (1984). *La poésie et la voix dans la civilisation médiévale*, Paris : Presses universitaires françaises, 117 p.

Compact Disque (CD)

- Contes et séances de classes filmées
- ACDI, (2010). *Direction de la Gestion Axée sur les Résultats de l'Agence canadienne de développement*

Netographie

- https ://www. google. com/search?q=Http+ :+//www. contesafricains. com/rubriquephp3+ consulté le 21/08/2012
- https ://www. google. com/search?q=Http+ :+//www. contesafricains. com/rubrique. php3+#q=http+ :%2F%2Fwww. africa-oral consulté le 17/09/2012
- https ://www. google. com/search?q=Http+ :+//www. contesafricains. com/rubrique. php3+#q=Http+%3A+%2F%2Fwww. paroles. conteurs. org+ consulté le 15/09/2013
- https ://www. google. com/search?q=Http+ :+//www. contesafricains. com/rubrique. php3+#q=http+ :%2F%2Fwww. fao. org%2Fdocrep%2F003%http
- http ://www. njas. helsinki. fi/pdf-files/vol9num3/diakite. pdf consulté le 16/09/2013
- http ://ariane2. bibl. ulaval. ca/ariane/?wicket :interface= :4 :1 consulté le 16/09/2013
- http ://www. courtois. cc/citations/evidences. html consulté le 16/09/2013
- http ://www. ebooksgratuits. com geology. com consulté le 16/11/2013
- http ://fr. wikipedia. org/wiki/Nicolas_Copernic consulté le 18/02/2014
- https ://www. google. com/search?q=Clapar%C3%A8de&shva=1 consulté le 21/01/2014
- https ://www. google. com/search?q consulté le 15/02/2014
- http ://portal. unesco. org/fr/ev. php-consulté le 18/02/2014 URL_ ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201. html consulté le 18/02/2014
- http ://fr. wikipedia. org/wiki/Convention_relative_aux_droits_de_l%27enfant consulté le 18/02/2014
- http ://www. unesco. org/culture/ich/index. php?lg=fr&pg=00006 consulté le 22/02/2014
- http ://id. erudit. org/iderudit/25662ac consulté le 28/4/14
- http ://www. psychanalyse-paris. com/459-La-pensee-magique-chez-l. htm consulté le 18/07/2014

- http ://www. unige. ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02. html consulté le 18/07/2014
- http ://www. philo5. com/Consultation%20philosophique/050500BaillargeonStephane_TherapiePhilosophique. htm consulté le 19/07/2014
- https ://www. google. com/search?q=m%C3%A9tacognition+Meirieu&gws_rd=ssl consulté le 29/07/2014
- https ://www. google. com/search?q=Principes+g%C3%A9n%C3%A9raux+pour+mener+une+s%C3%A9quence+de+classe&gws_rd=ssl consulté le 29/07/2014
- https ://www. google. com/search?q=Van+der+Maren,+Mucchielli+et/ou+Leb%C5%93uf. &gws_rd=ssl consulté le 30/07/2014
- http ://www. cairn. info/mots-cles-de-la-didactique-des-sciences--9782804157166-p-35. htm consulté le 30/07/2014
- https ://www. google. com/search?q=Van+der+Maren,+Mucchielli+et/ou+Lebœuf. &gws_rd=ssl#q=Effet+placé consulté le 31/07/2014
- http ://jean-claude. regnier. pagesperso orange. fr/DOCTORAT/PPT/Qual_Quant. PDF consulté le 7 août 2014.

INDEX NOMS PROPRES

A

Abdou Moumouni : 179

Achébé : 233 - 279

Adjalla : 26 – 144

Adoukonou : 26 – 44 – 123 – 329 – 337 - 379

Agondanou : 140

Aguessy : 172 – 259 - 379

Ahissou Vlavonou, : 339

Aimé Césaire : 176

Alphonse de Lamartine : 80

Altet : 30 – 31 – 45 – 351 – 379 - 392

Amadou Koumba, : 346 - 384

Amigues : 379

Anadón : 188 – 195 – 205 – 305 - 379

André Jolles : 69 – 73 – 74 - 75 – 77 - 154

Ansoumane Camara : 145

Antoine Galland : 77

Aristote : 101

Astolfi : 309 – 379

Arnim : 75

Attemba : 25

Avinash Kumar Singh : 150

B

Badian : 238 – 379

Bakhtine : 338 – 379 - 385

Bamgardt : 97

Bamunoba : 329 -337
Barbier : 187
Bardin : 183 – 188 – 203 – 207 - 208 - 379
Belinga : 129
Berelson : 207
Belpassi : 150 – 151 – 152 – 279 -280 - 380
Bernard Dadié : 93 - 135
Bernoux : 317 – 380
Bettelheim : 280 – 380
Birago Diop : 346
Blanchet : 188 - 380
Boco : 129 - 380
Bogniaho : 91 – 92 – 93 – 94 – 95 – 97 – 127 – 130 – 131 - 134
Boisvert : 247 – 346 – 380 – 381 – 389 - 68 – 381
Bolte : 68 - 69
Bonneau : 306 – 381
Braïda : 306
Bressoux : 318 - 381
Burrhus Frédéric Skinner : 35

C

Cakpo : 228 - 381
Calame-Griaule : 95 – 96 – 154 - 381
Camara Laye : 346
Casadebaig, P : 382
Cheikh Kane : 238
Chevalier : 257 – 258 – 259 – 260 – 264 - 382

Chevrier : 146 - 382
Claparède : 289
Christell de Mullenheim : 149 – 204 – 382
Christiane Seydou : 96 – 97 – 154 – 332
Claude Lévi- Strauss : 133
Clot, Y. : 183 - 382
Corneille : 90
Cossou : 25
Cronbach : 181
Cros : 19

D

D'Hainaut : 22 – 23 – 156 – 177 – 383
Dadié : 93 – 135 – 335 – 383 – 399
Dah Houawé : 242
Danton : 11
Darmon : 81 – 383
Darwin : 238
Debesse : 46 – 383
Dèhoumon Adjagnon : 341 -548
Dembélé : 80 – 85 – 88 – 95 – 98 – 100 – 122 – 123 – 125 – 128 – 135 – 145 – 150 – 154 – 253 - 383
Dérive : 96 – 97 – 169 – 336 – 383 – 573 – 609
Descartes : 102 – 336 – 383 – 384 – 393
Diarra : 333 – 383 – 384
Diop : 346 – 384 - 399 – 422
Djoï André : 249
Doyle : 318 – 384

Drissa Diakité : 24
Durand : 183 – 200 – 203 – 380 – 384 – 393

E

Edgar Faure : 155
Eliade, M, : 99, 136, 138, 139
Etienne : 23 – 32 – 46 – 61 – 69 – 76 – 175 – 342 - 377
Ettayebi, : 388 - 390
Elton Mayo : 317

F

Faïta, : 22 – 183 – 203 – 379 – 382 – 385
Fanon, : 176
Ferdinand de Saussure : 82
Figari, : 38 - 39
Firestone : 306 – 385
Flavell : 288 – 385
Fontenelle : 141
Foucault : 35
Freud : 132 – 134
Friedrich Novalis : 72
Fumat : 22 – 369 – 371 – 373 – 377 – 385

G

Galland, Antoine : 77 – 398
Garant, M, : 381
Garcia : 177 – 385
Garnier : 4 – 41 – 49 – 166 – 385 – 574 – 612

Gbénou, A, : 166 - 176 – 385
Gbindomin Azankpo : 322 – 568 – 582 – 587 – 588
Geneviève Calarme –Griaule : 95 - 154 – 386
Germain : 22 – 174 – 385
Gheerbrant : 257 – 258 – 259 – 260 – 264 – 382 – 590
Gilbert Tikada : 235 – 568 – 582
Gnimagnon : 281 – 385
Gonnet : 34 – 386
Goethe : 72
Görög-Karady : 172 – 368
Grandvaux : 234 – 243 – 331 – 349 – 389
Gravel : 24 – 197 – 208 – 386
Greimas, A. J. : 88 – 104 – 105 – 106 – 107 – 386 - 393
Griaule : 405
Grimm : 72
Groux : 174 – 187 – 319 – 383 – 384 – 386 – 390 – 395
Gruffat : 81 – 383
Guédou : 386
Gusdorf : 37 - 89 – 90 – 131 – 132 – 141– 386
Guy : 19

H

Hadji : 319
Hadot : 350 – 386
Halbwachs, M. : 126 – 127 – 386
Hampaté Ba : 403
Hanushek : 27 – 387

Hauw : 183 – 203 – 284
Hazoumè : 387 – 406
Henri : 207 – 331
Houénou Paulin : 587
Hounkonou : 224
Hounsinou : 139 – 140 – 220 - 221 – 223 – 224 – 227 - 387
Hounsounon-Tolin : 1 – 4 – 77 – 89 – 177 – 184 – 387
Hountondji : 349 - 387
Houssou : 5 – 177 – 387
Huannou : 233 – 238 – 287
Huberman : 208 – 209 – 391 – 414
Hubert Maga : 31
Hypocrate : 261

J

J. L. Peter : 155
J. -M. Awouana : 128 – 379 – 398
Jaubert : 61
Jean (apôtre) : 95
Jean Boccace : 73
Jean Castarède, : 79 – 80
Jean Cauvin, : 144
Jean Derive, : 97 - 380
Jean Pliya : 147 – 155 – 346 – 392
Jérôme : 76
Job : 258
Jo Hlonon : 342
Johann Karl August Musäus : 72

Jolles, André : 69 – 73 – 74 – 75 – 77 – 154 – 621

Jones : 180 – 181 – 182 – 185 – 188 – 199 – 200 – 398

Jonnaert, : 159 – 388

Joseph (Bible) : 113

K

Kagamè : 349

Kant : 57 – 389

Kimko : 27 – 387

Ki-Zerbo : 11 – 15 – 38 – 52 – 53 – 63 – 64 – 122 – 124 – 246 – 343 – 345 – 367 – 368 – 375 – 789

Kossou : 93 – 331 - 334 – 338 – 389

Koumba : 346 – 384 – 398

Kourouma : 130 – 233 – 289

Kpogodo : 107 – 120 – 122 - 255 – 389

Kurt Lewin : 317

L

Lalande : 131 – 289

Lallemand : 149 – 172 – 141 – 320 – 389

Lannoye : 164 - 389

Larousse : 13 – 32 - 126 – 128 – 129 – 131 – 134 – 244 – 339 – 386 – 389 – 393 -

Lasnier : 175 – 303 – 389

Leblanc : 83 – 203 – 384 – 393

Lebœuf : 306 – 397

Lebrun : 53 – 86 – 146 – 229 – 320

Léo Laroche : 40

Leplat : 32
Lessard : 209 – 390
Levi- Strauss : 390
Lévy-Brül : 132
Lockheed : 27 – 290
Louis Berger : 40
Ludwig : 72
Lumwamu : 145 – 390
Ly : 340

M

Mager : 92 - 177
Malthus : 238
Mama : 143 – 146 – 148 – 153 – 390 – 455 – 457 - 610
Marc Soriano : 72 – 76 – 78 – 89
Marinoff : 295
Maubant : 68 – 185
Max Weber : 132
Maximilien Possy-Berry-Quenum : 127 – 346 – 405
Médénouvo : 222 – 390
Medzo : 167 – 390
Merriam : 73 – 305
Miles : 208 – 209 – 391 – 414
Moïse (Bible) : 92 – 262
Morgenstern : 279 – 391
Moscovici : 207
Mucchielli : 186 – 306 – 307 – 391 – 393 – 397

N

N’Da	:	125 – 126 – 127 – 138 – 150 – 151 – 320 - 391
N’Diaye	:	92 – 391
Nèkpo	:	5 – 177 – 391
Nicolas Copernic	:	17
Nietzsche	:	59 – 392
Nouhouayi	:	11 – 56 – 63 – 392

O

Odera Orukala,	:	349
Ogotemmêli,	:	133
Okoudjou,	:	26 – 44
Ousman Socé,	:	135 – 394

P

Paolo Belpassi	:	150 – 151 – 152
Paul Veyne	:	89
Paul Zumthor	:	88 – 91
Paulme, D.	:	105 – 392
Pearson	:	312 – 313 – 314 – 315 – 316
Perrault, Charles	:	69 – 72 – 74 – 76 – 77 – 78 – 371 – 450 – 621
Perrenoud	:	303 – 369 – 371 – 392 – 397
Piddington	:	96 – 136
Platon	:	132 – 184 – 259 – 350 – 355 – 382 – 392 – 407 – 579 – 616
Poirier	:	331
Polivka	:	69

Polybe : 77
Polybius : 89
Poupart : 175 – 392

R

Raby : 308 – 392
R. Hull : 155
Rebiere : 61
Régnier : 307
Roegiers : 33 – 270 – 301 – 320
Roulon : 129 – 393
Rousseau : 256 – 257 – 261 – 264 – 393
Russ : 56 – 82 – 161 – 180 – 338 – 393 - 395

S

Saint Augustin : 76
Saury : 183 – 203 – 384
Savoie-Zajc : 194 – 195 – 307
Schwandt : 175 – 394
Sénèque : 89
Senghor, L. S. : 394
Serres : 183 – 203 - 393
Seydou : 96 – 97 – 154 – 332 - 386 – 394 – 400
Skinner : 35
Socrate : 13 – 77 – 184 – 295 - 350 – 579 – 616
Soundjata : 346
Stake : 306

T

Thompson : 92 – 336 – 394

Toffa : 136

Togbo-Honsou : 141

Tomety, Simon-Narcisse : 11 – 12 – 13 – 124 – 394

Tozzi : 4 - 286 – 294 – 356 – 394 – 395 – 569 – 606

Tutiaux-Guillon : 174

U

Ursula : 145

Ugochuckwu : 145 – 402

V

Vaïs : 89 – 99 – 106 – 121 – 179 – 231 – 236

Van der Maren : 185 – 186 – 195 – 196 – 199 – 203 – 204 – 205 – 206 – 210 – 395

Veselovski : 83 – 395

Vespoor : 27 – 390

Vigan : 26 – 44

Vincens : 22 – 369 – 371 – 373 – 377 – 385

Viola : 308 – 392

Virilio : 34 – 35 – 395

Vladimir Propp : 69 – 81 – 83 – 85 – 88 – 104 – 105 – 106 – 254 – 620

Vlavonou Ahissou : 341 – 567 – 581 – 587

Vygotski : 308

W

Weber : 132 – 188 – 380 – 405

Wheeler : 181

Widmer : 338 – 395

Wieland : 78

Y

Yahassa : 141

Z

Zadi, : 145 - 395

Zumthor : 88 – 91 – 328 – 395 – 396 – 406

GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES ABRÉVIATIONS UTILISÉS[154]

ABE-LINK	Assistance to Basic Éducation with linkages to the Health Sector (un projet du gouvernement béninois financé par l'USAID pour poursuivre le travail du projet EQUIPE en assurant le lien entre la pédagogie et la lutte contre le VIH-SIDA)
ACE	Agents Contractuels d'État
ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AFIDES	Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires
APC	Approche par les compétences/Approche par compétences
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CAEB	Centre d'Activités Éducatives du Bénin
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CCS	Chef de la Circonscription Scolaire
CS	Circonscription Scolaire
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CI	Cours d'Initiation/ Care International
CP	Cours Préparatoire/ Conseiller Pédagogique
CE1	Cours Élémentaire 1ère Année
CE2	Cours Élémentaire 2ième Année
CLEF	Children Learn and Foundation
CM1	Cours Moyen 1ère Année
CM2	Cours Moyen 2ième Année
CEP	Certificat d'Études Primaires
DEP	Direction de l'Enseignement Primaire
EGE	États Généraux de l'Éducation
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
EPT	Éducation Pour Tous
EQUIPE	Equity and Quality in Primary Éducation

[154] *Acronyme* : sigle qui se prononce comme un mot ordinaire et non par le nom des lettres qui le forment. *Abrévation* : Réduction d'un mot à certaines de ses lettres. Au Bénin, on joue des deux en disant, par exemple, la DEP et le D. E. P.

ES	Éducation sociale
GIZ	GesellschaftfuerInternationaleZusammenarbeit (Coopération Technique Allemande)
IFESH/Bénin	Fondation Internationale pour l'Éducation et l'Auto-assistance/section Bénin
IGPM	Inspection générale Pédagogique du Ministère
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation
NPE	Nouveaux Programmes d'Études
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisations Non Gouvernementales
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture
USA	États Unis d'Amérique
USAID	Agency for International Development
PAGE	Projet d'Appui à la Gestion de l'Éducation
PASEC/CONFEMEN	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale ayant le Français en partage
PB	Plan Bénin
PPO	Pédagogie par Objectifs
RESEN	Rapport d'État sur le Système Éducatif National du Bénin
RUP	Responsable d'Unité Pédagogique
SOSP/DDEMP	Service de l'Organisation scolaire et de la Prévision de la Direction Départementale des Enseignements Maternel et Primaire
SPSS	Statistical Package for Social Science
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
UP	Unité pédagogique
USAID	Agency for International Development
WE	World Éducation

LISTE DES TABLEAUX, DES GRAPHIQUES, DES CARTES, DES FIGURES ET DES PHOTOS

Tableau 1	:	Liste des abréviations adoptée dans l'analyse fonctionnelle des contes	111
Tableau 2	:	L'illusion	117
Tableau 3	:	Récapitulatif du calendrier des mises en œuvre des différents programmes d'études	116
Tableau 4	:	Dispositif expérimental	196
Tableau 5	:	Éléments liés à la collecte de données	216
Tableau 6	:	Enseignants et conteurs rencontrés sur le terrain au cours de la collecte	234
Tableau 7	:	Récapitulatif de l'analyse des fiches de préparation de séances de classe	272
Tableau 8	:	Récapitulatif de l'analyse des fiches de préparation de séances de classe	277
Tableau 9	:	Séances de classe d'éducation sociale observées	302
Tableau 10	:	Profil des enseignants	303
Tableau 11	:	Comparaison des résultats de pré test entre les classes de CM1 et de CM2 à ceux de post test de ces mêmes classes	314
Tableau 12	:	Taux d'accroissement	334
Tableau 13	:	Comparaison des résultats de pré et de post test au niveau de chaque classe	315
Tableau 14	:	Test d'égalité	317
Tableau 15	:	Test de Khi-deux	317
Tableau 16	:	Pré-test CM2	318
Tableau 17	:	Post-test 1 CM1	318
Tableau 18		Post-test 1 CM2	319

Tableau 19 : Post-test 2 CM1 319
Tableau 20 : Post-test 2 CM2 320
Tableau 21 : Vers de la Fontaine devenus proverbes
Tableau 22 : L'illusion
Tableau 23 : Les deux amis
Tableau 24 : La stratégie de la banane
Tableau 25 : Le chasseur et sn secret
Tableau 26 : Atagwungwé
Tableau 27 : Le pacte des animaux
Tableau 28 : Les huit voleurs
Tableau 29 : Le roi et son épouse manchote
Tableau 30 : La calebasse piégée
Tableau 31 : Le père et ses enfants
Tableau 32 : Qualité et/ou défauts des animaux des animaux de la communauté Ouémè
Tableau 33 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2011-2012
Tableau 34 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2012-2013
Tableau 35 : Grille d'appréciation Pré-test /Octobre 2013 CM1
Tableau 36 : Grille d'appréciation Pré-test /Octobre 2013 CM2
Tableau 37 : Grille d'appréciation Post-test /Janvier 2014 CM1

Tableau 38 : Grille d'appréciation Post-test /Janvier 2014 CM2
Tableau 39 : Mise en œuvre du conte (Passation devant les élèves)
Tableau 40 : Questionnaire
Tableau 41 : Liste des conteurs rencontrés
Tableau 42 : Quelques énigmes ou devinettes
Tableau 43 : Informations générales sur les instituteurs rencontrés
Tableau 44 : J. 1. Situation de départ
Tableau 45 : J. 2. Compréhension de la situation par les élèves et leurs intérêts pour cette innovation
Tableau 46 : J. 3. Construction de la notion et trace écrite
Tableau 47 : Liste de présence
Graphique 1 : Durée réelle consacrée aux activités pédagogiques par année scolaire de 2008 à 2009 27
Graphique 2 : Graph 2 : Comparaison entre le pré et le Post test 315
Graphique 3 : Graph 3 : Comparaison entre le pré et le Post test 316
Carte 1 : Situation de la vallée de l'Ouémé en Afrique et au Bénin 226
Carte 2 : Ouémé 229
Figure 1 : Composantes de l'analyse des données : modèle interactif 211
Figure 2 : Modélisation des trois composantes du modèle interactif d'analyse des données (Miles et Huberman, 1988) 212
Figure 3 : Mouvements d'analyse 218
Figure 4 : Les divers aspects de la démarche de recherche 221
Photo 1 Un conteur en acte 239

Photo 2 :	Un enseignant en acte	256
Photo 3 :	Un autre enseignant en acte	257
Photo 4 :	Un enseignant présentant une séance de conte	294
Photo 5 :	Un enseignant animant les travaux de groupe sur le conte	296
Photo 6	Un enseignant transcrivant la synthèse de la situation d'apprentissage basée sur l'exploitation du conte au tableau	300

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique Addis-Abéba 15-25 mai 1961 418

Annexe 2 : Le Pâtre et le lion 430

Annexe 3 : La grenouille et le rat 431

Annexe 4 : Premières méditations poétiques 432

Annexe 5 : Vers de la Fontaine devenus proverbes 433

Annexe 6 : Quelques vers de la Fontaine devenus proverbes 437

Annexe 7. 0 :L'illusion 438

Annexe 7. 1 : Les deux amis 445

Annexe 7. 2 : La stratégie de la banane 455

Annexe 7. 3 : Le chasseur et son secret 461

Annexe 7. 4 : Atawungwe 471

Annexe 7. 5 : Le pacte des animaux 482

Annexe 7. 6 : Les huit voleurs 487

Annexe 7. 7 : Le roi et son épouse manchote 496

Annexe 7. 8 : La calebasse piégée 508

Annexe 7. 9 : Tohossou et ses enfants 507

Annexe 8 : Qualités et/ou défauts des animaux dans la communauté *ouémé* 524

Annexe 9 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2011-2012. 525

Annexe 10 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2012-2013. 526

Annexe 11 : Module de formation des enseignants : Pédagogie ajustée à partir des contes 529

Annexe 12 : Pré test 534

Annexe 13 : Pré-test 535

Annexe 14 : Grille d'appréciation 536

Annexe 15 : Grille d'appréciation 539

Annexe 16 : Post-test 540

Annexe 17 : Post-test 541

Annexe 18 : Grille d'appréciation 542
Annexe 19 : Grille d'appréciation 543
Annexe 20 : LE GUIDE D'ENTREVUEDIRIGÉE : Instituteurs 546
Annexe 21 : LE GUIDE D'ENTREVUEDIRIGÉE : conteurs 548
Annexe 22 : LE ''FOCUS GROUP'' 550
Annexe 23 : LE GROUPE DE DISCUSSION 554
Annexe 24 : Fiche d'Observation 556
Annexe 25 : Questionnaire 557
Annexe 26 : Autorisation de recherche. 564
Annexe 27 : Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de la morale et du civisme en vigueur 565
Annexe 28 : Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel 2003 567
Annexe 29 : Liste des conteurs rencontrés 568
Annexe 30 : Rapport pour l'UNESCO sur la session de formation lançant l'expérimentation de la philosophie avec les enfants en Tunisie (12 et 13 octobre 2009) 569
Annexe 31 : Entretiens avec les conteurs 582
Annexe 32 : Entretien avec les auditeurs 589
Annexe 33 : Bague codée avec quelques explications 590
Annexe 34 : Entretiens avec les instituteurs 593
Annexe 35 : Rapport des observations de séances de classe sur l'**e**xploitation du conte 596
Annexe 36 : Rapport de dépouillement du questionnaire adressé aux enseignants 601
Annexe 37 : Rapport d'animation pédagogique sur l'utilisation du conte 606

Annexe 1 : Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique Addis-Abéba 15-25 mai 1961

Nations unies

Commission économique pour l'Afrique

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Unesco/ ED / 181

Introduction

1. La Conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique s'est tenue à Addis-Abeba (Ethiopie), du 15 au 25 mai 1961, conformément à la résolution 1. 2322 adoptée par la Conférence générale de l'Unesco à sa onzième session, par laquelle la Conférence générale a décidé "de convoquer en 1961 une Conférence d'États africains pour faire l'inventaire de leurs besoins en matière d'éducation et établir pour les années à venir un programme d'action répondant à ces besoins, et d'inviter l'Organisation des Nations Unies, les autres Institutions spécialisées et l'Agence Internationale de l'Énergie Atomique (AEIA) à coopérer avec l'Unesco à la préparation et à l'organisation de cette conférence".

2. Sous la présidence de S. Exc. M. A. J. Dowuona Hammond, ministre de l'éducation nationale et des services sociaux du Ghana, cette conférence a réuni :
    - 39 gouvernements en qualité de participants
    - 24 gouvernements en qualité d'observateurs
    - 10 Institutions des Nations Unies
    - 24 organisations internationales non gouvernementales

3. La Conférence avait pour objet de donner aux États africains l'occasion de définir leurs besoins prioritaires en matière d'éducation, du point de vue du développement économique et social de l'Afrique, et d'établir un premier plan provisoire à court et à long terme pour le développement de l'éducation à l'échelle continentale, en se fondant sur les priorités établies par eux pour l'expansion économique de la région. Elle devait en outre aider ces États à déterminer la part maximum de leur revenu national qu'ils pourraient consacrer à l'exécution d'un tel plan à court et à long terme pour l'éducation, en partant du principe que la planification et le développement dans le domaine économique et social se poursuivront à un rythme accéléré dans chaque pays. Le programme à établir pour l'Afrique devait être conforme aux objectifs quantitatifs ainsi qu'aux modifications et améliorations qualitatives décidés pour chaque pays par la Conférence.

EXTRAITS SIGNIFICATIFS DE CETTE CONFERENCE

CHAPITRE PREMIER : INVENTAIRE DES EXIGENCES DUDEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL AFRICAIN RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT

a) Éducation rurale

1. Il importe d'abord, et peut-être avant tout, que le système d'enseignement d'un pays ou d'un territoire réponde aux fervents désirs des habitants qui souhaitent recevoir une instruction plus complète et meilleure. Ces désirs existent dans tous les secteurs de la population, mais principalement chez les jeunes et chez tous ceux qui s'intéressent à eux. Les Africains voient dans l'éducation un moyen de satisfaire leurs aspirations, et ils sont prêts à faire des sacrifices en sa faveur, car ils savent qu'elle est une des bases du développement économique et social. Ils comprennent aussi que l'amélioration de l'enseignement doit aller de pair avec son extension, et ils voudraient pouvoir accéder en nombre toujours plus grand à une éducation conforme à leurs souhaits.
2. Il importe d'adapter les programmes, en particulier aux niveaux primaire et secondaire du premier cycle, aux conditions de la vie rurale. On s'efforce de faire de l'école partie intégrante de l'existence des populations rurales, matériellement, et en élaborant des programmes en rapport avec les besoins et les intérêts locaux. Cette nouvelle orientation contribuera puissamment à accroître la productivité agricole, à développer les activités communautaires et à multiplier les possibilités d'emploi dans les zones rurales. Elle réduira le nombre des jeunes gens sortis de l'école qui affluent vers les villes pour y chercher des emplois qui, dans certaines régions, n'existent souvent presque pas. On s'est inquiété des conséquences du déracinement des jeunes gens arrachés trop brusquement à leur milieu familial et rural, et qui se trouvent ainsi "suspendus entre deux mondes". Au nombre des moyens employés pour adapter l'enseignement aux conditions de la vie rurale, on a envisagé des expériences visant à rattacher les programmes scolaires à des programmes de développement communautaire; le rôle que les services de vulgarisation agricole pourraient jouer dans l'amélioration de l'éducation rurale, et la nécessité de favoriser une prise de conscience de l'apport essentiel fourni par l'agriculture et les campagnes aux activités productives de l'Afrique.

b) Enseignement professionnel et technique

3. La diversification de plus en plus grande de l'économie africaine au cours de son développement exige une main-d'œuvre dotée de compétences et d'aptitudes nouvelles. Il faudra donc renforcer l'enseignement professionnel et technique aux divers niveaux. Il y aura lieu en outre de prédisposer les élèves des écoles primaires et secondaires aux occupations manuelles. Il faudra enseigner, dans le cadre du programme général du premier degré, certaines notions indispensables de sciences, de mathématiques et de travaux pratiques. A ce propos, il a été signalé que dans un pays, l'enseignement post primaire avait fait l'objet d'une réforme qui lui donnait un caractère plus pratique par l'introduction dans les programmes de sujets tels que le commerce, l'agriculture, la formation technique et artisanale et l'économie domestique. De telles réformes sont destinées à inciter les élèves qui quittent l'école à s'orienter vers des occupations productives comme l'agriculture et l'élevage, les métiers techniques ou artisanaux. Dans un autre pays sur 15. 000 candidats aux études du premier cycle de l'enseignement secondaire, 10. 000 sont orientés actuellement vers des centres de formation professionnelle ou agricole. En raison des besoins immédiats en techniciens, une formation accélérée en cours d'emploi est nécessaire. L'enseignement professionnel est indispensable pour former des spécialistes polyvalents capables de s'adapter à une situation en voie d'évolution. Des programmes élargis d'enseignement technique et professionnel à tous les niveaux sont exigés pour former les spécialistes nécessaires d'urgence aux institutions existantes ou projetées.

c) Enseignement supérieur

4. Les moyens dont dispose actuellement l'enseignement supérieur sont très insuffisants pour assurer la formation des cadres nécessaires - spécialistes, chercheurs, administrateurs et personnel de direction. […]Pour répondre aux besoins actuels et prévisibles, il est nécessaire d'envoyer un grand nombre d'Africains faire leurs études supérieures à l'étranger, tout en recrutant un plus grand nombre de professeurs étrangers pour les établissements d'enseignement supérieur, les universités, les instituts techniques supérieurs, les instituts de recherche et les laboratoires. En outre, dans la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur classique ou technique, il faut tenir compte, non seulement des besoins nationaux en matière de formation, mais aussi de ceux d'autres pays africains. On sait quel accueil cordial est réservé dans les universités d'Afrique aux étudiants d'autres pays africains.

d) Éducation des filles

5. Il est nécessaire d'augmenter le nombre des filles qui reçoivent une instruction à tous les niveaux. […] Malheureusement, dans diverses régions, l'attitude conservatrice de certains secteurs de la population a freiné le développement de l'éducation des filles, car on craignait qu'elle ne porte préjudice aux traditions établies. Il serait nécessaire aussi de tirer plus largement parti de la "main-d'œuvre féminine" instruite : infirmières, travailleuses sociales, institutrices, etc. Une plus grande place doit être faite dans les programmes scolaires et d'éducation des adultes à la puériculture et à l'économie domestique. Il est plus urgent encore de modifier la conception du rôle de la femme dans la société - d'améliorer ses conditions d'existence au foyer, de lui fournir davantage de débouchés, de l'encourager à participer aux affaires locales et à la vie publique, et de l'aider à accéder à des postes de responsabilité. A cet effet, il est nécessaire de développer et de réformer l'éducation des filles.

e) Éducation des adultes

6. Le développement de l'éducation des adultes est un élément fondamental et un complément essentiel des progrès de l'enseignement proprement dit, à tous les niveaux. […]L'éducation des adultes est indispensable à une compréhension féconde des grands bouleversements sociaux et techniques auxquels les adultes africains ont à faire face […].
7. Il est nécessaire, à un niveau supérieur de l'éducation des adultes, de développer les services de bibliothèques et la production de textes de lecture et de matériel audio-visuel, et d'augmenter le nombre des émissions radiophoniques éducatives diffusées à l'intention des habitants des régions écartées. Dans ce domaine également, il est important de former des éducateurs d'adultes.

f) Nécessité de développer la culture africaine

8. Dans le cadre de cette description des besoins urgents existant en Afrique dans le domaine de l'éducation, et des plans visant à développer et à moderniser l'enseignement africain ainsi qu'à africaniser peu à peu le personnel enseignant, on se préoccupe d'adapter les programmes et le matériel d'enseignement aux conditions de vie et aux sujets d'intérêt des Africains. Pour y parvenir, il faut disposer à tous les niveaux de l'enseignement, de manuels et de matériel inspirés du milieu familial des élèves et de l'histoire culturelle locale. Pour l'éducation des adultes, il faudra aussi utiliser des auxiliaires pédagogiques plus conformes aux besoins culturels locaux. Au niveau de l'enseignement supérieur, il conviendra de s'employer à former des spécialistes de l'histoire, des langues, de la culture et de l'art africains.

9. Qu'il s'agisse de l'éducation des adultes et de l'instruction civique, de l'enseignement scolaire ou du vaste et important domaine de la création artistique, on ne pourra parvenir à faire plus largement connaître et apprécier les valeurs culturelles africaines qu'en soumettant à des études poussées et approfondies les sources de la culture africaine, ainsi qu'en développant dans chaque pays des programmes de recherche sur les traditions et les modes de vie et de pensée qui lui sont propres. On prendra ainsi mieux conscience de la nature et de la valeur de la culture africaine, considérée dans son ensemble - et de son apport au patrimoine culturel commun de l'humanité.

L'ENSEIGNEMENT CONSIDERE COMME UNE DES BASES DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL

1. Après avoir dressé l'inventaire des besoins de l'éducation en Afrique dans la perspective du développement économique et social du continent et des facteurs culturels et socio-culturels propres à l'Afrique, la Conférence s'est préoccupée de définir la structure d'un programme susceptible de les satisfaire. A considérer l'ampleur et la complexité de ces besoins, il faut évidemment aborder dans un esprit entièrement nouveau l'élaboration des programmes destinés à y répondre. Les rapports entre l'économie et l'éducation paraissent fournir à cet égard un domaine d'étude particulièrement fertile. Les délégués ont reçu un certain nombre de rapports fondamentaux traitant de ce problème et rédigés par des économistes et des éducateurs. Une synthèse et un résumé des recommandations ont été présentés à la Conférence par le Sous-Directeur général. Des éducateurs renommés et des spécialistes des problèmes économique et financier ont souscrit à ce point de vue dans les déclarations qu'ils ont faites au cours des séances plénières.

2. Quelques-uns des participants de la Conférence qui ont assisté aux séances consacrées à l'examen de ce problème ont noté l'intérêt de cette nouvelle conception qui favorise un dialogue fructueux entre économistes et spécialistes de l'éducation trop souvent isolés dans leur mode de pensée respectif. Il s'en dégage une manière de raisonner qui possède, en dépit de sa complexité, une réelle signification en ce qu'elle fournit une base économique pour situer les besoins du développement quantitatif et de l'amélioration qualitative de l'éducation en Afrique. Cette doctrine se trouve résumée dans les paragraphes qui suivent ; si, comme on l'a noté lors de la conclusion des discussions, ce type de raisonnement nécessite des études et recherches complémentaires et ne peut être envisagé de manière statique, sa valeur ne peut être contestée par ceux qui veulent encourager le développement de l'éducation en Afrique dans une perspective nouvelle et réaliste.

L'ENSEIGNEMENT CONSIDERE COMME UN INVESTISSEMENT PRODUCTIF

1. L'enseignement n'a pas pour objectif principal d'accroître la production des biens et des services ; son but est de développer la compréhension entre les hommes afin qu'ils puissent faire le meilleur usage de leurs dons innés, qu'ils soient d'ordre spirituel, intellectuel ou physique. L'enseignement posséderait donc une valeur en soi, même s'il ne contribuait en rien au développement économique. L'enseignement figure au nombre des droits universels de l'homme ; il est indispensable au plein épanouissement de la personnalité humaine et se fonde sur le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

2. L'aspect économique de l'éducation réside en premier lieu dans son coût qui limite la quantité d'enseignement susceptible d'être offerte dans un pays donné, en second lieu dans l'augmentation de la capacité de production qu'elle apporte et qui justifierait, en termes purement économiques, des investissements importants dans l'éducation. Les économistes reconnaissent que l'accroissement du revenu national ne résulte pas seulement de l'accumulation du capital mais aussi du développement des ressources de l'homme grâce à la recherche, à l'enseignement, aux inventions, à l'amélioration de la santé publique, ainsi qu'à une meilleure organisation des relations humaines, qu'il s'agisse d'institutions publiques, sociales ou privées. De récents travaux statistiques ont montré que l'augmentation annuelle de la production dans les pays développés est due, pour moins de la moitié, à l'accumulation du capital physique. Le reste provient de l'accroissement des aptitudes et des qualifications de l'homme et d'une meilleure organisation de la production. Il est difficile d'isoler le pourcentage d'accroissement de la production imputable à l'éducation puisque les facteurs qui contribuent à l'amélioration des aptitudes de l'homme recouvrent un domaine beaucoup plus vaste que celui de l'enseignement au sens traditionnel tel qu'il est défini du point de vue budgétaire. Il est néanmoins incontestable que les dépenses afférentes à certaines formes d'enseignement constituent un investissement amortissable dans l'acception la plus économique du terme.

CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE

1. La tendance à donner trop peu d'importance aux études qui relèvent des sciences exactes et naturelles constitue l'un des défauts principaux de la plupart des systèmes d'enseignement. Dans l'enseignement supérieur, la proportion des étudiants en lettres, en droit et en sciences sociales est généralement trop forte par rapport à celle des étudiants des disciplines scientifiques, des sciences de l'ingénieur, des étudiants en sciences économiques ou en médecine. Au niveau secondaire, il n'y a pas assez d'institutions d'enseignement technique ou d'écoles d'enseignement agricole, et les établissements du second degré de type classique dans leur grande majorité ne font pas la place qui convient à l'enseignement des sciences exactes et naturelles. On relève une tendance analogue au niveau du premier degré à négliger l'étude de la mécanique ou de la biologie. Cet état de choses s'explique essentiellement par le fait que les types d'établissements scolaires se sont définis de nombreux siècles avant la révolution technologique moderne qui repose tout entière sur les sciences. L'enseignement a donc reçu ses traditions et ses préjugés d'une époque préscientifique. L'un des principaux changements à effectuer pour que l'éducation devienne partie intégrante du développement économique et soit payante au sens économique du terme doit être une évolution des programmes des études philosophiques et littéraires vers les sciences exactes et leurs applications diverses. Il ne saurait s'agir d'une substitution complète des unes aux autres mais il importe de modifier leurs proportions respectives.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

1. Compte tenu de l'analyse qui précède, la Conférence déclare :

(a) que le développement des ressources humaines est tout aussi urgent et tout aussi nécessaire que celui des ressources naturelles ;

(b) que les investissements dans l'enseignement sont des investissements à long terme mais qu'une planification judicieuse peut les rendre en même temps très productifs ;

(c) que le contenu de l'éducation doit répondre aux besoins du développement économique, et qu'il faut donner plus d'importance aux sciences et à leurs applications ;

(d) que, étant donné le niveau actuel du développement de l'Afrique, il faut veiller avant tout à ce qu'une proportion adéquate de la population acquière dans les établissements secondaires et postsecondaires les divers types de formation spécialisée nécessaires pour le développement Economique ;

(e) que les pays africains doivent s'attacher à généraliser l'enseignement primaire dans les vingt années à venir, en se préoccupant particulièrement en même temps de l'éducation des adultes et de la formation en cours d'emploi ;

(f) que des emprunts sans intérêt ou à faible intérêt, remboursables de préférence en monnaie locale et sur de longues périodes, constituent, avec les recettes fiscales et les subventions, un moyen approprié de financer certaines dépenses d'enseignement, renouvelables ou non renouvelables,

2. La Conférence recommande aussi de procéder à des études et à des recherches sur les questions suivantes :

(a) rapport entre les divers schémas de développement et les besoins en main-d'œuvre;

(b) échelonnement dans le temps et équilibre à observer entre les facteurs relatifs à l'éducation et les facteurs économiques ;

(c) priorités indispensables à déterminer pour la création d'un système d'éducation équilibré ; bénéfice tiré sur le plan économique et social des investissements consacrés à l'éducation ;

(d) intégration et coordination par chaque gouvernement de toutes les ressources publiques et privées, intérieures et extérieures, en argent et en nature, dont peut disposer l'éducation ;

(e) problèmes d'éducation que pose le passage de l'économie de subsistance à l'économie monétaire ;

(f) méthodes d'enseignement, et en particulier moyens de réduire la durée des heures de travail des élèves ou le nombre des élèves par maître.

3. La Conférence estime que la mise en œuvre de ce programme de recherche devrait être entreprise par les organisations internationales pour ce qui est des études de caractère théorique et général, et par les gouvernements en ce qui concerne les études spécialisées.

CONSTRUIRE L'ENSEIGNEMENT SUR L'ACQUIS CULTUREL AFRICAIN

Il s'agit de donner à l'enseignement sa vocation de catalyseur des valeurs nationales africaines qui, pour n'être pas exprimées de la même façon qu'en Europe ou ailleurs n'en existent pas moins. Travail vital et gigantesque qu'on peut définir en précisant les matières-clés et les méthodes de cette rénovation.

<u>Annexe 2</u> : ***le Pâtre et le lion***

Les fables ne sont pas ce qu'elles semblent être ;

Le plus simple animal nous y tient lieu de maître.

Une morale nue apporte de l'ennui ;

Le conte fait passer le précepte avec lui.

(Le Pâtre et le Lion – Livre Sixième)

Annexe 3 ***: La grenouille et le rat***

La ruse la mieux ourdie

Peut nuire à son inventeur

Et souvent la perfidie

Retourne sur son auteur.

(La Grenouille et le Rat (Livre quatrième).

Annexe 4 : ***Premières méditations poétiques***

Ces histoires d'animaux qui parlent, qui se font des leçons, qui se moquent les uns des autres, qui sont égoïstes, railleurs, avares, sans pitié, sans amitié, plus méchants que nous, me soulevaient le cœur. Les Fables de La Fontaine sont plutôt la philosophie dure, froide, naïve et bonne d'un enfant : c'est du fiel, ce n'est pas du lait pour les lèvres et pour les cœurs de cet âge (Lamartine cité par Castarède. *op. cit*. p. 74).

Annexe 5 : ***Vers de la Fontaine devenus proverbes***

Le Corbeau et le Renard
Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
"Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.
"
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de allégresse ;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur,
Apprenez que **tout flatteur**
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus. (p. 64)

Le Loup et l'Agneau
La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès. (p. 72

La Mort et le Bûcheron
Un pauvre Bûcheron tout couvert de ramée,
Sous le faix du fagot aussi bien que des ans
Gémissant et courbé marchait à pas pesants,
Et tâchait de gagner sa chaumine enfumée.
Enfin, n'en pouvant plus d'effort et de douleur,
Il met bas son fagot, il songe à son malheur.
Quel plaisir a-t-il eu depuis qu'il est au monde ?
En est-il un plus pauvre en la machine ronde ?
Point de pain quelquefois, et jamais de repos.
Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts,
Le créancier, et la corvée
Lui font d'un malheureux la peinture achevée.

Le Cochet, le Chat, et le Souriceau
Un Souriceau tout jeune, et qui n'avait rien vu,
Fut presque pris au dépourvu.
Voici comme il conta l'aventure à sa mère :
J'avais franchi les Monts qui bornent cet État,
Et trottais comme un jeune Rat
Qui cherche à se donner carrière,
Lorsque deux animaux m'ont arrêté les yeux :
L'un doux, bénin et gracieux,
Et l'autre turbulent, et plein d'inquiétude.
Il a la voix perçante et rude,
Sur la tête un morceau de chair,
Une sorte de bras dont il s'élève en l'air
Comme pour prendre sa volée,
La queue en panache étalée.
Or c'était un Cochet dont notre Souriceau
Fit à sa mère le tableau,

Il appelle la mort, elle vient sans tarder, Lui demande ce qu'il faut faire C'est, dit-il, afin de m'aider A recharger ce bois ; tu ne tarderas guère. Le trépas vient tout guérir ; Mais ne bougeons d'où nous sommes. **Plutôt souffrir que mourir,** **C'est la devise des hommes.** (p. 79)	Comme d'un animal venu de l'Amérique. Il se battait, dit-il, les flancs avec ses bras, Faisant tel bruit et tel fracas, Que moi, qui grâce aux Dieux, de courage me pique, En ai pris la fuite de peur, Le maudissant de très bon cœur. Sans lui j'aurais fait connaissance Avec cet animal qui m'a semblé si doux. Il est velouté comme nous, Marqueté, longue queue, une humble contenance ; Un modeste regard, et pourtant l'œil luisant : Je le crois fort sympathisant Avec Messieurs les Rats ; car il a des oreilles En figure aux nôtres pareilles. Je l'allais aborder, quand d'un son plein d'éclat L'autre m'a fait prendre la fuite. - Mon fils, dit la Souris, ce doucet est un Chat, Qui sous son minois hypocrite Contre toute ta parenté D'un malin vouloir est porté. L'autre animal tout au contraire Bien éloigné de nous mal faire, Servira quelque jour peut-être à nos repas. Quant au Chat, c'est sur nous qu'il fonde sa cuisine. **Garde-toi, tant que tu vivras,** **De juger des gens sur la mine.** **Je plie, et ne romps pas**. Vous avez jusqu'ici Contre leurs coups épouvantables Résisté sans courber le dos ; Mais attendons la fin. "Comme il disait ces mots, Du bout de l'horizon accourt avec furie Le plus terrible des enfants Que le Nord eût portés jusque-là dans ses flancs. L'Arbre tient bon ; le Roseau plie. Le vent redouble ses efforts, Et fait si bien qu'il déracine Celui de qui la tête au Ciel était voisine Et dont les pieds touchaient à l'Empire des Morts. (p. 185)

Le Chêne et le Roseau Le Chêne un jour dit au Roseau : "Vous avez bien sujet d'accuser la Nature ; Un Roitelet pour vous est un pesant fardeau. Le moindre vent, qui d'aventure Fait rider la face de l'eau, Vous oblige à baisser la tête : Cependant que mon front, au Caucase pareil, Non content d'arrêter les rayons du soleil, Brave l'effort de la tempête. Tout vous est Aquilon, tout me semble Zéphyr. Encore si vous naissiez à l'abri du feuillage Dont je couvre le voisinage, Vous n'auriez pas tant à souffrir : Je vous défendrais de l'orage ; Mais vous naissez le plus souvent Sur les humides bords des Royaumes du vent. La nature envers vous me semble bien injuste. - Votre compassion, lui répondit l'Arbuste, Part d'un bon naturel ; mais quittez ce souci. Les vents me sont moins qu'à vous redoutables. (p. 85)	**Le petit Poisson et le Pêcheur** **Petit poisson deviendra grand,** Pourvu que Dieu lui prête vie. Mais le lâcher en attendant, Je tiens pour moi que c'est folie ; Car de le rattraper il n'est pas trop certain. Un Carpeau qui n'était encore que fretin Fut pris par un Pêcheur au bord d'une rivière. Tout fait nombre, dit l'homme en voyant son butin ; Voilà commencement de chère et de festin : Mettons-le en notre gibecière. Le pauvre Carpillon lui dit en sa manière : Que ferez-vous de moi ? je ne saurais fournir Au plus qu'une demi-bouchée ; Laissez-moi Carpe devenir : Je serai par vous repêchée. Quelque gros Partisan m'achètera bien cher, Au lieu qu'il vous en faut chercher Peut-être encore cent de ma taille Pour faire un plat. Quel plat ? Croyez-moi ; rien qui vaille. - Rien qui vaille ? Eh bien soit, repartit le Pêcheur ; Poisson, mon bel ami, qui faites le Prêcheur, Vous irez dans la poêle ; et vous avez beau dire, Dès ce soir on vous fera frire. **Un tien vaut, ce dit-on, mieux que deux tu l'auras :** **L'un est sûr, l'autre ne l'est pas.** (p. 164)
Le Laboureur et ses enfants (*Jean de La Fontaine)* Travaillez, prenez de la peine : C'est le fonds qui manque le moins. Un riche Laboureur, sentant sa mort prochaine, Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins. "Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage Que nous ont laissé nos parents : Un trésor est caché dedans. Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage Vous le fera trouver : vous en viendrez à bout. Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'oût : Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place Où la main ne passe et repasse. " Le père mort, les fils vous retournent le champ, Deçà, delà, partout. . . .	

si bien qu'au bout de l'an Il en rapporta davantage. D'argent, point de caché. Mais le père fut sage De leur montrer avant sa mort **Que le travail est un trésor.** (p. 170)	
	Le Lièvre et la Tortue (Jean de La Fontaine) **Rien ne sert de courir ; il faut partir à point.** Le Lièvre et la Tortue en sont un témoignage. Gageons, dit celle-ci, que vous n'atteindrez point Si tôt que moi ce but. Si tôt ? Êtes-vous sage ? Repartit l'Animal léger. Ma Commère, il vous faut purger Avec quatre grains d'ellébore. Sage ou non, je parie encore. Ainsi fut fait : et de tous deux On mit près du but les enjeux. Savoir quoi, ce n'est pas l'affaire ; J'entends de ceux qu'il fait lorsque prêt d'être atteint Il s'éloigne des chiens, les renvoie aux Calendes, Et leur fait arpenter les landes. Ayant, dis-je, du temps de reste pour brouter, Pour dormir, et pour écouter D'où vient le vent, il laisse la Tortue Aller son train de Sénateur. Elle part, elle s'évertue ; Elle se hâte avec lenteur. Lui cependant méprise une telle victoire ; Tient la gageure à peu de gloire ; Croit qu'il y va de son honneur De partir tard. Il broute, il se repose, Il s'amuse à toute autre chose Qu'à la gageure. À la fin, quand il vit. (p. 189)

Annexe 6 : ***Quelques vers de la Fontaine devenus proverbes***

- Aide-toi, le Ciel t'aidera. (Le Chartier embourbé) (p. 195)
- Selon que vous serez puissant ou misérable, les jugements de cour vous rendront blanc ou noir. (Les Animaux malades de la peste) (p. 206)
- Mais les ouvrages les plus courts sont toujours les meilleurs… (Discours à M. le Duc de la Rochefoucauld) (p. 323)
- Que de tout inconnu le sage se méfie. (Le renard, le loup et le Cheval) (p. 373)
- Il ne faut jamais vendre la peau de l'ours / Qu'on ne l'ait mis par terre (L'Ours et les deux Compagnons) (p. 177)

Annexe 7. 0 :***L'illusion***

Il était une fois un chasseur de renom, si adroit qu'il était admiré de tous les habitants de la contrée.

Un jour, après une chasse infructueuse, il retournait à son logis lorsqu'il entendit des cris de détresse venant d'un grand trou non loin de la route principale. Il reconnut entre autres, la voix de l'homme, son semblable, et courut pour le sauver. Arrivé au bord du gouffre, il aperçut en dehors de son semblable, un rat et un serpent qui imploraient la générosité du chasseur pour les sortir eux-aussi de l'abîme. Le chasseur, spontanément, délivra l'homme. Face aux supplications des autres êtres, il finit par céder. Sans conviction, il les sortit aussi du trou. Tout joyeux, le rat et le serpent promirent au chasseur d'être reconnaissants.

Un matin, le rat visita son bienfaiteur et lui dit : « Grand chasseur, l'heure a sonné pour que je te témoigne ma gratitude. Je vais creuser un couloir souterrain du palais royal jusqu'à ton domicile. Je passerai par ce couloir des objets précieux du roi que je déposerai dans ta case pour te rendre aussi heureux que le roi ». Ainsi dit, le rat se mit à l'œuvre. Au bout d'une semaine, le chasseur était comblé : des lingots d'or, des pièces d'argent et d'autres matières précieuses firent la fierté du bienfaiteur du rat. Lorsque son semblable rescapé visita le chasseur, il constata l'œuvre du rat. Il file discrètement chez le roi et lui fit part de ce qu'il vit au domicile du chasseur. Le roi mit sa garde aux trousses du chasseur et l'emprisonna. Recroquevillé dans un coin de sa cellule, le malheureux chasseur purgeait sa peine.

Un soir, le serpent emprunta le couloir du rat et rejoignit le chasseur dans sa cellule. Il lui dit : « Grand chasseur, l'heure a sonné pour que je te sois reconnaissant. Je vais mordre la charmante princesse de la cour. Elle tombera raide morte. Tous les guérisseurs de la contrée s'essayeront en vain. Après trois jours, propose ton remède au roi pour redonner vie à la princesse. Insiste et le roi finira par accepter ton offre ». Le serpent indiqua les feuilles que le chasseur devra chercher de manière discrète pour en faire usage. Au crépuscule, le serpent rampa jusqu'à la cour royale, mordit effectivement la princesse, se glissa entre les feuilles des arbres et disparut. Des cris de détresse retentirent. Le roi fit appel aux grands guérisseurs qui ne purent absolument rien. Trois jours durant, les charlatans se succédèrent en vain. Le prisonnier, du fond de sa cellule, proposa alors et à tue- tête son remède pour ranimer la princesse. Le roi finit, malgré lui, par mettre son prisonnier à l'épreuve. Le

chasseur respecta strictement les recommandations du serpent et à la surprise de tous, il redonna vie à la fille du roi.

Le roi, pour manifester son allégresse, organisa une grande fête au cours de laquelle il fit introniser le chasseur à sa place et donna en mariage sa fille au nouveau roi en signe de gratitude. Les deux rois comprirent qu'il ne faut jamais apprécier par l'apparence. FIN.

La morale qui se dégage, c'est aux anthropologues que nous l'empruntons et qui nous enseignent que les choses ne sont jamais telles qu'on les voit. Le message véhiculé à travers ce conte relève bien du quotidien des hommes. Très imagé, ce conte ne critique personne mais se sert d'animaux pour faire passer son message bien déterminé, ce qui n'est autre chose que l'objectif visé.

- ***Étude morphologique***

Ce conte compte quatre séquences

Première séquence : **LA GRACE**

« *Il était une fois un chasseur de renom, si adroit qu'il était admiré de tous les habitants de la contrée. Un jour, après une chasse infructueuse, il retournait à son logis lorsqu'il entendit des cris de détresse venant d'un grand trou non loin de la route principale. Il reconnut entre autres, la voix de l'homme, son semblable, et courut pour le sauver. Arrivé au bord du gouffre, il aperçut en dehors de son semblable, un rat et un serpent qui imploraient la générosité du chasseur pour les sortir eux- aussi de l'abîme. Le chasseur, spontanément, délivra l'homme. Face aux supplications des autres êtres, il finit par céder. Sans conviction, il les sortit aussi du trou. Tout joyeux, le rat et le serpent promirent au chasseur d'être reconnaissants.* »

- ***Libération***

Comportement de réjouissance ⟶ Promesse de reconnaissance des sauvés

- ***Épreuve qualifiante***

Combat désespéré pour se sauver avec l'espoir de retrouver la vie ⟶ Homme + rat + serpent

- ***Conséquence***

Sauvetage dû ⟶ chasseur

- ***Disjonction***

Sortie de l'abîme vers la terre ferme : ⟶ Homme + rat + serpent

Conséquence générale

Il faut faire disparaître cette situation interne inconfortable par l'intervention d'un actant extérieur. Dans un contexte structurel, l'homme, le rat et le serpent apparaissent comme des héros en situation de détresse et à la recherche inlassable d'un sauveur jusqu'à la fin de la séquence.

La rupture du contrat ou manque initial réalisé grâce à un élément se situant hors de la sphère actantielle et à exigences insignifiantes tient une place importante dans le déclenchement des différentes péripéties du conte ; la décision du sauveur, apparemment sans condition pour l'homme sauvé mais sans conviction pour le rat et le serpent finalement sauvés constitue en quelque sorte pour ces derniers un pacte qu'ils ont spontanément décidé d'honorer en signe de reconnaissance. Dès lors, tout manquement rejaillirait sur la conscience individuelle. De toutes les façons, cette riche séquence se termine donc par une réponse à la limite ambivalente : Le sauvetage spontané de l'homme puis celui sans conviction du rat et du serpent. Dès ce moment, on attendra logiquement du contenu topique du récit, de liquider les deux solutions : par le respect de l'engagement pris, puis par la manifestation de l'ingratitude.

Deuxième séquence : **1ERE DECISION DE RECONNAISSANCE AUSSITOT SUIVIE D'INGRATITUDE INSOUPÇONNABLE**

« Un matin, le rat visita son bienfaiteur et lui dit : « Grand chasseur, l'heure a sonné pour que je te témoigne ma gratitude. Je vais creuser un couloir souterrain du palais royal jusqu'à ton domicile. Je passerai par ce couloir des objets précieux du roi que je déposerai dans ta case pour te rendre aussi heureux que le roi ». Ainsi dit, le rat se mit à l'œuvre. Au bout d'une semaine, le chasseur était comblé : des lingots d'or, des pièces d'argent et d'autres matières précieuses firent la fierté du bienfaiteur du rat. Lorsque son semblable rescapé visita le chasseur, il constata l'œuvre du rat. Il file discrètement chez le roi et lui fit part de ce qu'il vit au domicile du chasseur. Le roi mit sa garde aux trousses du chasseur et l'emprisonna. Recroquevillé dans un coin de sa cellule, le malheureux chasseur purgeait sa peine.

REVELATION

- ***Conjonction* :** Chasseur ; arrivée du rat.
- ***Épreuve qualifiante* :** Travail du rat : bonheur du chasseur

Conséquence

Réception inconsciente du rat ⟶ Chasseur ; lingots d'or, pièces d'argent et autres matières précieuses

Conséquence générale

Révélation : lingots d'or, pièces d'argent et autres matières précieuses

AGRESSION

- ***Disjonction***

Visite du chasseur par l'homme : constat de l'œuvre du rat ⟶ information du roi.

Conséquence

Lancement de la garde royale aux trousses du chasseur ⟶ prison

- ***Épreuve qualifiante***

Richesse + échec : sanction du chasseur, lutte de libération impossible : ⟶ Purgatoire

Conséquence

Réussite de l'épreuve ⟶ chasseur emprisonné

Conséquence générale

Recroquevillé dans un coin de sa cellule ⟶ le malheureux chasseur purgeait sa peine.

Ce qui fait la grande difficulté de ce conte, c'est la révélation du cœur tortueux de l'homme. Ce dernier, sauvé sans réserve par le chasseur se rebelle contre lui. Cependant, il est intéressant de remarquer que tout le conte se développe suivant un axe déceptif et un axe de rédemption.

Du côté du chasseur, on note une double déception : il est déçu de voir tomber tout l'espoir de trouver dans le travail du rat une possibilité d'être heureux. Il découvre ensuite le fond noir du cœur de l'homme qu'il a fait sortir de l'abîme et qui devient, sans raison fondée, un agresseur farouche à son égard.

Que ce soit au niveau de l'épreuve qualifiante ou à la conséquence générale, les conditions d'affrontement manquent d'identité commune : Ici, le chasseur est absent et, sur ce plan, aux yeux du calomniateur, « il a tort ». Là, sa position matérielle et sociale est trop faible devant la toute -puissance du roi. Ainsi, dans l'un ou l'autre des cas, son échec est naturellement prévisible.

La fin de la séquence, la perte de l'adjuvant constitue un nouveau manque que le récit devra chercher à réparer.

Troisième séquence : **2ième DECISION DE RECONNAISSANCE**

Un soir, le serpent emprunta le couloir du rat et rejoignit le chasseur dans sa cellule. Il lui dit : « Grand chasseur, l'heure a sonné pour que je te sois reconnaissant. Je vais mordre la charmante princesse de la cour. Elle tombera raide morte. Tous les guérisseurs de la contrée s'essayeront en vain. Après trois jours, propose ton remède au roi pour redonner vie à la princesse. Insiste et le roi finira par accepter ton offre ». Le serpent indiqua les feuilles que le chasseur devra chercher de manière discrète pour en faire usage. Au crépuscule, le serpent rampa jusqu'à la cour royale, mordit effectivement la princesse, se glissa entre les feuilles des arbres et disparut. Des cris de détresse retentirent. Le roi fit appel aux grands guérisseurs qui ne purent absolument rien. Trois jours durant, les charlatans se succédèrent en vain. Le prisonnier, du fond de sa cellule, proposa alors et à tue- tête son remède pour ranimer la princesse. Le roi finit, malgré lui, par mettre son prisonnier à l'épreuve. Le chasseur respecta strictement les recommandations du serpent et à la surprise de tous, il redonna vie à la fille du roi. »

BONHEUR

- ***Conjonction :*** Chasseur en prison ; arrivée du serpent.
- ***Épreuve qualifiante :*** Travail du serpent : bonheur du chasseur prisonnier

Conséquence

Visite du serpent ⟶ Chasseur ; don de pouvoir de guérison de morsure de serpent à lui offert ⟶ morsure de la princesse par le serpent.

Conséquence générale

Réussite de l'épreuve ratée par les grands guérisseurs ⟶ Sauvetage de la princesse mordue grâce au chasseur prisonnier.

Sauvetage de la princesse mordue ⟶ Liquidation du manque initial.

Le mouvement de va-et-vient continue : la séquence s'est déroulée de façon zigzagante.

Ici, le serpent a donné la preuve de sa reconnaissance vis-à-vis du chasseur en le dotant d'un pouvoir magique de guérison de morsure de serpent. Le roi a accepté les services de son prisonnier à la manière de Joseph de la bible[155] car la princesse court le risque d'une mort brusque, tous les grands guérisseurs du roi ayant échoué.

Le chasseur réussit l'épreuve positive hypotaxique, c'est-à-dire glorifiante.

[155] Genèse 41 verset 1 au verset 57

Le contenu de cette séquence est antinomique dans une certaine mesure, à celui de la deuxième séquence car elle établit la liquidation du manque établi en cours de récit. Seul reste à aborder : que fera le roi du prisonnier bienfaiteur du roi ?

Quatrième séquence : **RECOMPENSE**

« Le roi, pour manifester son allégresse, organisa une grande fête au cours de laquelle il fit introniser le chasseur à sa place et donna en mariage sa fille au nouveau roi en signe de gratitude. Les deux rois comprirent qu'il ne faut jamais apprécier par l'apparence. »

Contrat, roi et mariage : ⟶ prisonnier ; princesse

Conséquence

Liquidation du manque : ⟶ prisonnier-roi

prisonnier + épouse ⟶

Conséquence générale

Liquidation du manque et transfiguration du héros : ⟶ bonheur pour le chasseur.

La dernière séquence se met entièrement au service du bienfaiteur chasseur et se présente sous forme de récompense de tous ses loyaux services (bons comportements.)

Étude fonctionnelle

Tableau n° 22 : l'illusion

SEQUENCES	FONCTONS	ACTANTS
1. Libération	Demande acceptée	D1= Homme, rat et serpent D2=Chasseur
2. 1ère décision de reconnaissance aussitôt suivie d'ingratitude insoupçonnable	Arrivée et don Guet-apens	Rat=D1 Homme=T Chasseur=D2V
3. 2ième décision de reconnaissance	Arrivée et don	Serpent= M Chasseur=D2 Princesse=V Roi=Q Chasseur =S
4. Récompense		Roi=D1 Chasseur=S Chasseur=D2 Princesse= D2

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Cette analyse fonctionnelle permet de constater que les protagonistes restent généralement fidèles à leur rôle principal. Le chasseur est toujours D2 et demeure actif pour bénéficier des conséquences heureuses ou même malheureuses de tous ses comportements. Nous avons été, par exemple, surpris quand, pour le récompenser, l'homme qu'il a sauvé de l'abîme l'a trahi auprès du roi qui, en retour, l'a emprisonné. Ici, il a fallu compter avec la gratitude de celui qu'il a sauvé, c'est-à-dire le serpent pour qu'il ait la vie sauve. Une progression nette marque le déroulement de l'ensemble : la séquence finale reste bien corrélée aux trois premières en se chargeant de récompenser ou de réparer les actions positives ou négatives intervenues : récompense et sanction (prison).

Le contenu concret de ce texte peut se clarifier : deux animaux et un homme, las de lutter pour sortir de l'abîme sans terme, sont finalement aidés par un chasseur : L'un des trois rescapés, en guise de reconnaissance va dérober des objets de valeur du roi pour enrichir considérablement son sauveur, le chasseur, et allume ainsi en l'homme, un rescapé sauvé comme lui, une jalousie sans pareil, ce qui conduit ce dernier à informer le roi qui finit par emprisonner le chasseur. Le troisième rescapé, fidèle comme le premier donne à son bienfaiteur le chasseur, le pouvoir de guérison des morsures de serpent, ce qui le sauve de la prison et l'élève au rang de roi.

Ce qui est intéressant, c'est de voir que l'ensemble du conte peut suivre dans son développement, deux grands mouvements : la libération ; puis la récompense, le second mouvement se répartissant en trois phases. Au début, le conte met l'accent sur la situation de détresse dans laquelle se trouvent les trois héros de l'abîme. Il est rapporté leurs « cris de détresse » et leurs « supplications ». Ces trois rescapés n'attendaient que la mort après avoir lutté en vain. L'impression qui se dégage en lisant ce passage est que cette insistance appartient à un système de fonctions intégratives ménageant le grand. Les anthropologues nous enseignent que les choses ne sont jamais telles qu'on les voit. Le message véhiculé à travers ce conte relève bien du quotidien des hommes. Très imagé, ce conte ne critique personne mais se sert d'animaux pour faire passer son message bien déterminé, ce qui n'est autre chose que l'objectif visé à savoir qu'il ne sert à rien de convoiter la richesse des autres. Le bien mal acquis ne profite jamais.

Annexe 7. 1 : ***Les deux amis***

Il était une fois deux amis, Cossi et cocou. Ils avaient quitté leur village natal pour se rendre dans un pays voisin dans lequel ils espéraient trouver une vie meilleure. Dans ce pays vivait un roi qui avait des pratiques bizarres : si quelqu'un vous calomniait, vous étiez obligé de l'accepter sans contester sinon vous étiez décapité. Des deux amis, Cossi était le plus studieux, le plus travailleur et le plus économe. Il gagnait beaucoup d'argent. L'autre, Cocou, était fainéant, dépensier, et sans ambition. Il ne voulait jamais rien faire. Qui plus est, il devint très jaloux de la réussite de son ami et voulut lui nuire par tous les moyens.

Il se rendit au palais royal, se mit à genoux, salua le roi, et lui raconta ce mensonge :

- O ! Majesté, mon ami Cossi a déclaré que ton champ de trois hectares qui est cultivé par de nombreux ouvriers pendant plusieurs jours, il peut le labourer en une seule journée.

Le roi, surpris, fit venir Cossi, et lui demanda si les propos de son ami étaient vrais. Comme l'on n'avait pas le droit de contester les mensonges, l'homme affirma qu'il avait bien dit cela. Le roi lui demanda alors quand pourra-t-il venir honorer sa promesse. L'homme lui répondit :

- *Je reviendrais dans trois jours honorer ma parole.*

Il partit du palis et se mit à pleurer, sachant qu'il ne pourrait jamais relever ce défi et qu'il serait décapité. Il pleura longtemps à chaudes larmes. Sur le trajet du retour, il rencontra une vieille femme qui lui demanda les raisons de ces pleurs. Il lui expliqua le mensonge dont il était victime et son incapacité de labourer trois hectares en un jour. La vieille femme eut pitié de lui, lu demanda de se calmer. Elle l'accompagna chez un charlatan qui accepta de lui venir en aide. Il consulte l'oracle qui lui indiqua le sacrifice à faire pour contrer la mauvaise situation : le charlatan lui demanda les ingrédients suivants : un coq, deux colas, une houe, une calebasse brisée, et une plume rouge de perroquet. Cossi réunit tout cela et le charlatan lui composa son gri-gri. Il lui recommanda de se rendre, dès l'aube, dans le champ au jour fixé, en ayant son gri-gri sur lui, et de donner deux coups de pioche dans la terre, les yeux fermés. Au jour fixé par le roi, de très bonne heure, Cossi se rendit dans le champ, ferma les yeux et suivit les conseils du charlatan. Quand il ouvrit les yeux, il fut surpris de constater que la moitié des trois hectares étaient déjà labourée !

Ragaillardi, il siffla de joie, ferma à nouveau les yeux et donna encore deux coups de pioche. Puis ouvrant les yeux, il vit que le champ était entièrement terminé.

Aux premières heures du jour, le roi envoya des émissaires voir si Cossi était bien à l'œuvre. Arrivés, ils remarquèrent que, non seulement le jeune homme était bien là, mais qu'il avait déjà fini de labourer les trois hectares. Ils retournèrent immédiatement rendre compte au roi.

Surpris par cette performance, le roi lui fit dont de terres, d'un troupeau de vaches et de beaucoup d'autres choses. Cossi revint chez lui, encore plus riche. Son ami Cocou vint le voir et lui avoua qu'il était à l'origine du mensonge grâce auquel il était devenu riche. Cossi fut surpris par l'aveu de son ami, mais n'eut pas de réaction. Cocou, décidé à perdre son ami, retourna chez le roi et imagina un autre mensonge :

- Majesté, celui qui avait cultivé trois hectares en un jour vient de lancer encore un autre défi. Il affirme que si vous lui donnez une jeune femme, elle donnera naissance à un enfant dans un délai de trois jours et non de neuf lunes, comme toutes les femmes.

Le roi appela Cossi à nouveau et lui demanda :

- *As-tu vraiment déclaré que si je te donnais une jeune femme, elle serait enceinte et accoucherait dans un délai de trois jours ?*

N'ayant pas le droit de démentir sous peine d'être décapité, Cossi reconnut avoir lancé ce nouveau défi.

Sur-le-champ, le roi lui ordonna de choisir la fille qui lui plaisait parmi celles du palais. Il choisit la plus belle et rentra chez lui.

Quelques temps après, Cossi se retira dans la brousse et se mit à pleurer. Cette fois la situation était trop dangereuse, aussi après réflexion, prit-il la décision de fuir son pays en abandonnant tous ses biens.

Tout d'un coup, un rapace, qui survolait le village, remarqua un homme qui pleurait. Il s'approcha et lui demanda ce qui l'affligeait à ce point. Cossi lui expliqua les raisons de sa fuite et de ses pleurs. L'oiseau compatissant, lui dit :

- Calme-toi et rentre chez toi, tu auras un bébé avant les trois jours, je vois que tu es victime d'une injustice.

Cossi rentra chez lui sans poser de questions, et le rapace s'envola vers une contrée lointaine.

Une jeune femme qui avait accouché la veille confia son bébé à une fillette pour aller se baigner dans la rivière. Pendant que la petite fille gardait dehors l'enfant dans ses bras,

d'un rapide plongeon, le rapace lui arracha le nouveau-né et s'envola loin, très loin… Personne ne réussit à le rattraper et il disparut. Il apporta le bébé à Cossi qui se confondit en remerciements.

Le troisième jour arriva. Le roi réunit tous ses sujets, puis demanda au jeune homme de prouver qu'il avait eu un enfant avec la femme.

Le public attendait avec curiosité ; Cossi fit signe à la jeune femme de sortir avec le bébé. Elle fut accueillie par une salve d'applaudissements. Surpris, mais heureux, le roi mit à la disposition du jeune homme d'autres richesses et des ouvriers.

Une fois retournée chez Cossi, la jeune femme lui recommanda de trouver lui aussi un mensonge pour éliminer son faux ami Cocou, sinon, au troisième essai, il périrait. Cossi ne réfléchit pas trop longtemps, sa femme avait dit vrai. Il fallait donc agir vite. Il se rendit à la cour du roi, s'inclina avec respect et lui dit :

- *Majesté, ce garçon qui venait te rapporter mes propos a lancé un défi lui aussi. Il a juré que du haut d'un grand arbre, il pouvait déverser les plumes d'un oiseau d'un sac à un autre, ouvert au pied de l'arbre, sans que le vent n'emportât une seule plume.*

Le roi appela Cocou et lui demanda s'il avait vraiment dit cela. Cocou n'avait pas d'autre choix que de dire oui. Il promit au roi de venir relever son défi le lendemain. Dès le lever du jour, le roi réunit tous ses sujets sous le baobab, donna à Cocou un sac rempli de plumes d'oiseau, et lui demanda de monter sur l'arbre.

Un autre jeune garçon entrouvrit un grand sac vide au pied de l'arbre pour recueillir les plumes.

Du haut de l'arbre, Cocou cria au garçon :

- *Entrouvre bien le sac, sinon le roi va te décapiter.*

Le garçon lui répondit :

- *Vise bien avant de verser les plumes, sinon le roi te décapitera.*

Cocou ouvrit le sac, déversa les plumes qui furent toutes emportées par le vent. Pas une ne tomba dans le sac que tenait le garçon au pied de l'arbre.

A sa descente, Cocou le jaloux fut décapité.

L'innocence finit toujours par être récompensée.

Étude morphologique des « deux amis »

Cette étude, simple, fait apparaître deux séquences :

Première séquence **: AVENTURE, HAINE ET SUCCES**

Il était une fois deux amis, Cossi et cocou. Ils avaient quitté leur village natal pour se rendre dans un pays voisin dans lequel ils espéraient trouver une vie meilleure. Dans ce pays vivait un roi qui avait des pratiques bizarres : si quelqu'un vous calomniait, vous étiez obligé de l'accepter sans contester si non vous étiez décapité. Des deux amis, Cossi était le plus studieux, le plus travailleur et le plus économe. Il gagnait beaucoup d'argent. L'autre, Cocou, était fainéant, dépensier, et sans ambition. Il ne voulait jamais rien faire. Qui plus est, il devint très jaloux de la réussite de son ami et voulut lui nuire par tous les moyens.

Il se rendit au palais royal, se mit à genoux, salua le roi, et lui raconta ce mensonge :

- O ! Majesté, mon ami Cossi a déclaré que ton champ de trois hectares qui est cultivé par de nombreux ouvriers pendant plusieurs jours, il peut le labourer en une seule journée.

Le roi, surpris, fit venir Cossi, et lui demanda si les propos de son ami étaient vrais. Comme l'on n'avait pas le droit de contester les mensonges, l'homme affirma qu'il avait bien dit cela. Le roi lui demanda alors quand pourra-t-il venir honorer sa promesse. L'homme lui répondit :

- *Je reviendrais dans trois jours honorer ma parole.*

Il partit du palis et se mit à pleurer, sachant qu'il ne pourrait jamais relever ce défi et qu'il serait décapité. Il pleura longtemps à chaudes larmes. Sur le trajet du retour, il rencontra une vieille femme qui lui demanda les raisons de ces pleurs. Il lui expliqua le mensonge dont il était victime et son incapacité de labourer trois hectares en un jour. La vieille femme eut pitié de lui, lu demanda de se calmer. Elle l'accompagna chez un charlatan qui accepta de lui venir en aide. Il consulte l'oracle qui lui indiqua le sacrifice à faire pour contrer la mauvaise situation : le charlatan lui demanda les ingrédients suivants : un coq, deux colas, une houe, une calebasse brisée, et une plume rouge de perroquet. Cossi réunit tout cela et le charlatan lui composa son gri-gri. Il lui recommanda de se rendre, dès l'aube, dans le champ au jour fixé, en ayant son gri-gri sur lui, et de donner deux coups de pioche dans la terre, les yeux fermés. Au jour fixé par le roi, de très bonne heure, Cossi se rendit dans le champ, ferma les yeux et suivit les conseils du charlatan. Quand il ouvrit les yeux, il fut surpris de constater que la moitié des trois hectares étaient déjà labourée !

Ragaillardi, il siffla de joie, ferma à nouveau les yeux et donna encore deux coups de pioche. Puis ouvrant les yeux, il vit que le champ était entièrement terminé.

Aux premières heures du jour, le roi envoya des émissaires voir si Cossi était bien à l'œuvre. Arrivés, ils remarquèrent que, non seulement le jeune homme était bien là, mais qu'il avait déjà fini de labourer les trois hectares. Ils retournèrent immédiatement rendre compte au roi.

Surpris par cette performance, le roi lui fit don de terres, d'un troupeau de vaches et de beaucoup d'autres choses. Cossi revint chez lui, encore plus riche. Son ami Cocou vint le voir et lui avoua qu'il était à l'origine du mensonge grâce auquel il était devenu riche. Cossi fut surpris par l'aveu de son ami, mais n'eut pas de réaction. Cocou, décidé à perdre son ami, retourna chez le roi et imagina un autre mensonge :

- Majesté, celui qui avait cultivé trois hectares en un jour vient de lancer encore un autre défi. Il affirme que si vous lui donnez une jeune femme, elle donnera naissance à un enfant dans un délai de trois jours et non de neuf lunes, comme toutes les femmes.

Le roi appela Cossi à nouveau et lui demanda :

- *As-tu vraiment déclaré que si je te donnais une jeune femme, elle serait enceinte et accoucherait dans un délai de trois jours ?*

N'ayant pas le droit de démentir sous peine d'être décapité, Cossi reconnut avoir lancé ce nouveau défi.

Sur-le-champ, le roi lui ordonna de choisir la fille qui lui plaisait parmi celles du palais. Il choisit la plus belle et rentra chez lui.

Quelques temps après, Cossi se retira dans la brousse et se mit à pleurer. Cette fois la situation était trop dangereuse, aussi après réflexion, prit-il la décision de fuir son pays en abandonnant tous ses biens.

Tout d'un coup, un rapace, qui survolait le village, remarqua un homme qui pleurait. Il s'approcha et lui demanda ce qui l'affligeait à ce point. Cossi lui expliqua les raisons de sa fuite et de ses pleurs. L'oiseau compatissant, lui dit :

- Calme-toi et rentre chez toi, tu auras un bébé avant les trois jours, je vois que tu es victime d'une injustice.

Cossi rentra chez lui sans poser de questions, et le rapace s'envola vers une contrée lointaine.

Une jeune femme qui avait accouché la veille confia son bébé à une fillette pour aller se baigner dans la rivière. Pendant que la petite fille gardait dehors l'enfant dans ses bras, d'un rapide plongeon, le rapace lui arracha le nouveau-né et s'envola loin, très loin… Personne ne réussit à le rattraper et il disparut. Il apporta le bébé à Cossi qui se confondit en remerciements.

Le troisième jour arriva. Le roi réunit tous ses sujets, puis demanda au jeune homme de prouver qu'il avait eu un enfant avec la femme.

Le public attendait avec curiosité ; Cossi fit signe à la jeune femme de sortir avec le bébé. Elle fut accueillie par une salve d'applaudissements.

Surpris, mais heureux, le roi mit à la disposition du jeune homme d'autres richesses et des ouvriers.

DECEPTION

Comportement déceptif ⟶ Aventure heureuse d'un ami, ce qui a déclenché la jalousie du second ami.

- ***Épreuve qualifiante***

Le premier ami, très laborieux enrichissement : ⟶ meilleure vie recherchée retrouvée : ⟶ jalousie de son ami paresseux clairement exprimée devant un roi qui ne tolère pas à l'accusé de se justifier : deux épreuves pas des moindres.

C**onséquence**

Réussite de l'épreuve n° 1 tendue grâce au courage et au secours obtenu miraculeusement : ⟶ Femme.

Épreuve qualifiante :

Reprise de l'épreuve (n° 2) plus complexe que la première et réussite grâce à un autre secours miraculeux :⟶ Oiseau rapace.

Conséquence : réussite de l'épreuve : découragement ⟶ Ami

Joie ⟶ Récompenses du roi

Conséquence

Toutes les tentatives ont alors échoué. Faut-il laisser la situation ainsi ?

Conséquence générale

Il faut récompenser les promesses. Dans un contexte structurel, le premier ami apparaît comme un héros victime, restant actif et gardant jusqu'à la fin de la séquence une certaine crainte mais le secours lui parvient toujours pour l'aider à surmonter l'obstacle érigé.

Deuxième séquence : **VENGEANCE OU DECISION DE REPLIQUER ET SANCTION**

Une fois retournée chez Cossi, la jeune femme lui recommanda de trouver lui aussi un mensonge pour éliminer son faux ami Cocou, sinon, au troisième essai, il périrait. Cossi ne réfléchit pas trop longtemps, sa femme avait dit vrai. Il fallait donc agir vite. Il se rendit à la cour du roi, s'inclina avec respect et lui dit :

Majesté, ce garçon qui venait te rapporter mes propos a lancé un défi lui aussi. Il a juré que du haut d'un grand arbre, il pouvait déverser les plumes d'un oiseau d'un sac à un autre, ouvert au pied de l'arbre, sans que le vent n'emportât une seule plume.

Le roi appela Cocou et lui demanda s'il avait vraiment dit cela. Cocou n'avait pas d'autre choix que de dire oui. Il promit au roi de venir relever son défi le lendemain. Dès le lever du jour, le roi réunit tous ses sujets sous le baobab, donna à Cocou un sac rempli de plumes d'oiseau, et lui demanda de monter sur l'arbre.

Un autre jeune garçon entrouvrit un grand sac vide au pied de l'arbre pour recueillir les plumes.

Du haut de l'arbre, Cocou cria au garçon :

- *Entrouvre bien le sac, sinon le roi va te décapiter.*

Le garçon lui répondit :

- *Vise bien avant de verser les plumes, sinon le roi te décapitera.*

Cocou ouvrit le sac, déversa les plumes qui furent toutes emportées par le vent. Pas une ne tomba dans le sac que tenait le garçon au pied de l'arbre.

A sa descente, Cocou le jaloux fut décapité.

L'innocence finit toujours par être récompensée.

REVELATION

- ***Conjonction :*** Cossi ; arrivée de la femme + montage du scénario

Epreuve qualifiante

Combat + victoire : comportement piégé, non lutte ouverte : ⟶ sac + plumes d'oiseau.

Conséquence générale : Plumes emportées par le vent.

SANCTION

- ***Disjonction***

Descente bredouille de l'arbre ⟶ Cocou

Conséquence

Sanction du traître par le roi ⟶ Décapitation

- ***Épreuve qualifiante***

Combat + échec : Calomnie contre Cossi, non lutte ouverte : ⟶ position éventuelle de la femme de Cocou.

Conséquence

Réussite de l'épreuve ⟶ Cocou décapité.

Conséquence générale

Liquidation du manque ⟶ **Cossi est heureux, son ami Cocou décapité**

Ce qui fait la grande difficulté de cette transcription, c'est le déroulement de la séquence suivant un itinéraire séquencialisé : c'est après le déploiement des armes de son ami, premier provocateur que Cossi s'est lancé lui aussi dans le jeu. Il fait subir à son faux ami l'épreuve la plus complexe.

Cette dernière séquence se met entièrement au service de l'agresseur et se présente sous la forme d'un guet-apens : le personnage est victime de ses propres ambitions malveillantes. Elle finit donc de liquider le méfait initial en punissant le méchant pour venger le sentiment de déception qu'il a suscité au départ de la part de son ami Cossi.

Une nouvelle déception se retrouve au niveau du contenu inversé qui fait écho à la séquence initiale ou le héros est resté bien surpris du départ inattendu de son ami. Ici, son ami aboutit paradoxalement à un résultat qu'il n'attendait pas du tout. La séquence finale reste donc partiellement corrélée à la séquence initiale

Cependant, il est intéressant de remarquer que toute la transcription se développe suivant un axe déceptif et un axe d'inégalité.

Du côté de Cossi, on note une déception et une récompense : il est déçu de voir son ami le jalouser. Ce dernier lui en veut à mort. Il découvre ensuite, grâce à des génies qu'il pouvait mériter la confiance du roi et gagner beaucoup de présents.

Que ce soit au niveau de l'épreuve qualifiante ou à celui de l'épreuve principale, les conditions d'affrontement manquent d'identité commune : ici, Cossi est absent et, sur ce plan, aux yeux du calomniateur, « il aurait tort ».

Étude fonctionnelle des « deux amis »

Tableau n°23 : les deux amis

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. Aventure, haine et succès	Aventure Enrichissement Jalousie Mensonge Echec	Cossi= D1V Cocou= T2S Roi= D2 Femme= Q
2. Vengeance	Punition du traître : Piège : Départ et retour Décapitation	Cossi = D1V Cocou= D2V Roi= D1

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Deux observations peuvent être faites ici. Le schéma reste conforme à la transcription structurelle. On voit que dès la première séquence apparaît effectivement comme le sommet du conte, celle qui marque le nœud de l'intrigue et donne à l'action toute son intensité. Elle dévoile la trahison, l'ami Cocou passant de l'état de héros non qualifié à celui du héros traître et son ami Cossi devenant sa victime. Le conte se termine par sa punition et répond à la logique : Cocou devient la victime et se substitue à Cossi sur ce plan.

L'ensemble de ce texte à deux mouvements (l'épreuve et la vengeance), se développe entièrement suivant un principe antinomique. La contradiction constante qu'on découvre partout commence au niveau du caractère et des aptitudes des deux protagonistes : il nous est dit qu'ils sont « *Des amis* ». A aucun moment, la suite du récit n'a abordé les qualités intellectuelles des deux personnages. Cocou a usé de qualités intellectuelles pour détruire son ami mais se montre inconsciemment maladroit et suscite l'aversion contre lui-même. Il nous apparaît très peu malin, non pas nécessairement parce qu'il a été incapable de découvrir le moyen de résoudre l'épreuve qui lui a été proposée qui, bien sûr ne porte pas sur le plan de l'intelligence, donc n'exigeant pas des qualités intellectuelles, mais surtout parce qu'à

plusieurs reprises, il a agi contre son propre intérêt dans des circonstances qu'il aurait bien pu éviter ou même exploiter à son profit : il était par exemple bien plus facile pour lui de se réconcilier avec son ami ou de chercher de l'''aide'' comme son ami pour arriver à son objectif qui consiste à « verser les plumes d'oiseau du haut d'un arbre dans le sac en dessous de l'arbre sans qu'aucune plume ne soit emportée par le vent ». Le manque de sincérité dans les relations des deux amis, les simagrées et les comportements hypocrites entre eux font dissimuler les vrais sentiments d'amitié. Dès lors, on ne voit pas très bien dans quelles conditions on pourrait les considérer comme des amis.

Les qualités de Cossi pour réussir les deux épreuves prouvent sans conteste la présence en lui d'une brillante intelligence, l'esprit de débrouillardise surtout. Par ailleurs, on ne peut formuler contre lui aucun reproche dans sa conduite à l'égard de l'autre. Mais sur les conseils de son épouse qui craint l'issue fatale d'une troisième épreuve, il a décidé de tenter d'éliminer son vis-à-vis. Ce qui réussit. Au total, le héros Cossi en sera marqué de ces amertumes au cœur. L'immense déception qui concrétise ce drame a préparé la décision de Cossi au mépris de tout précepte moral, qui répond bien aux réactions naturelles de l'homme dans certaines situations.

Quand on tient compte de tout ce qui précède la décision de Cossi, il n'y a rien qui soit imprévisible : après la perfidie de Cocou ourdie deux fois, on pouvait s'attendre à son refus de respecter le contrat d'amitié. On sait également que Cossi cherchera à se prémunir contre la suite des événements.

Dans l'ensemble, le conte semble nous mettre en garde contre la confiance dans les amitiés, insistant sur le fait qu'il en existe très rarement de sincères désintéressés mais l'innocence finit par être récompensée.

Annexe 7. 2 : ***La stratégie de la banane***

Il était une fois deux amis inséparables, Dossi et Dohoué. Un jour, la mère de Dossi tomba malade. Elles se dépensèrent toutes les deux pour la soigner avec dévouement. Malgré tous les soins, la malade mourut. Quelque temps avant sa mort, Dossi sa fille avait récolté un gros régime de bananes qu'elle avait mis à mûrir derrière sa case. A la mort de sa mère, toute la famille pleurait et se lamentait. Personne ne faisait la cuisine avant les obsèques. Ainsi, Dossi l'éplorée pleurait, se lamentait et refusa d'avaler quoi que ce soit avant les obsèques prévues trois jours plus tard. Mais dès qu'il y avait moins de monde autour d'elle, elle allait en cachette derrière la case se gaver de bananes.

Son amie Dohoué, ne le sachant pas, continuait de la supplier d'avaler quelque chose mais Dossi refusait toujours. Elle tint bon pendant les trois jours.

Dès la fin des obsèques, son ami lui apporta de la bouillie qu'elle but. Tout le monde, Dohoué en particulier, était surpris de la résistance de Dossi pendant ces trois jours.

Quelques mois après, la mère de Dohoué tomba malade. Les deux amies et toute la famille lui prodiguèrent tous les soins. Malgré tout, la maman mourut. Dohoué commença à se lamenter, et refusa de manger ou de boire quoi que ce soit avant les obsèques de sa mère. Elle continua le jeûne total et le deuxième jour, elle ne tenait presque plus debout, elle commençait à s'affaiblir considérablement.

Dossi la supplia d'avaler quelque chose mais Dohoué refusa tout en bloque et répondit à son amie :

- *Toi, quand tu as perdu ta mère, tu n'as ni mangé, ni bu pendant les trois jours précédant les obsèques, moi aussi j'agirai comme toi.*

A l'aube du troisième jour, Dohoué tomba en syncope. Tout le monde se précipita, son ami lui apporta de la bouillie. Elle avala difficilement une gorgée, puis deux, puis trois, puis le contenu de tout le bol.

Elle reprit peu à peu ses esprits. Dossi lui fit des remontrances en lui disant :

- *Voici trois jours que je te demande de manger et de boire et tu refuses systématiquement. Je constate que tu n'as mis au point aucune stratégie ! Tu n'as rien mis à mûrir derrière la case !*

Etonnée, Dohoué interrogea :

- Que fallait-il mettre à mûrir ?

- Eh bien voilà ! Avant le décès de ma mère, j'avais un gros régime de bananes mûres derrière ma case et pendant les funérailles, quand il n'y avait plus de monde autour de moi, j'allais manger un peu de bananes. C'est comme si officiellement, je n'ai ni bu, ni mangé pendant les trois jours. Il ne fallait pas t'obstiner sans mettre en place une stratégie.

Il ne faut jamais suivre aveuglement ce que font les autres autour de vous. Il faut toujours aller au-delà des apparences pour comprendre des choses « Ayɔnu ɖe gu wɛ awɛ dan non gbo »

- ***Étude morphologique***

Ce conte « La stratégie de la banane » comporte trois séquences de longueur inégale :

Première séquence **: LA RESISTANCE BIEN MEDITEE**

« Il était une fois deux amis inséparables, Dossi et Dohoué.

Un jour, la mère de Dossi tomba malade. Elles se dépensèrent toutes les deux pour la soigner avec dévouement.

Malgré tous les soins, la malade mourut. Quelque temps avant sa mort, Dossi sa fille avait récolté un gros régime de bananes qu'elle avait mis à mûrir derrière sa case. A la mort de sa mère, toute la famille pleurait et se lamentait. Personne ne faisait la cuisine avant les obsèques.

Ainsi, Dossi l'éplorée pleurait, se lamentait et refusait d'avaler quoi que ce soit avant les obsèques prévues trois jours plus tard. Mais dès qu'il y avait moins de monde autour d'elle, elle allait en cachette derrière la case se gaver de bananes. Son amie Dohoué, ne le sachant pas, continuait de la supplier d'avaler quelque chose mais Dossi refusait toujours. Elle tint bon pendant les trois jours.

Dès la fin des obsèques, son ami lui apporta de la bouillie qu'elle but. Tout le monde, Dohoué en particulier, était surpris de la résistance de Dossi pendant ces trois jours. »

SURPRENANT !

- ***Disjonction***

Départ : Maladie de la mère de Dossi avec pour conséquence son décès= lamentations de Dossi, son amie Dohoué et de la famille. Dossi faisant le deuil refuse de s'alimenter, le gros régime de bananes étant caché.

- ***Epreuve qualifiante***

La mort de la mère de Dossi : refus apparent de nourriture

Conséquence :

Réussite de l'épreuve (consommation en cachette de la banane) ⟶ Résistance de Dossi contre la faim jusqu'à la fin des obsèques.

Conséquence générale :

Épreuve positive : liquidation du manque : surprise : ⟶ Trois jours de pleurs et de douleurs sans consommation de nourriture ; contamination de son amie Dohoué, grande naïve.

Deuxième séquence **: LA STUPIDE IMITATION**

« Quelques mois après, la mère de Dohoué tomba malade. Les deux amies et toute la famille lui prodiguèrent tous les soins. Malgré tout, la maman mourut. Dohoué commença à se lamenter, et refusa de manger ou de boire quoi que ce soit avant les obsèques de sa mère. Elle continua le jeûne total et le deuxième jour, elle ne tenait presque plus debout, elle commençait à s'affaiblir considérablement.

Dossi la supplia d'avaler quelque chose mais Dohoué refusa tout en bloc et répondit à son amie :

- *Toi, quand tu as perdu ta mère, tu n'as ni mangé, ni bu pendant les trois jours précédant les obsèques, moi aussi j'agirai comme toi.*

A l'aube du troisième jour, Dohoué tomba en syncope. Tout le monde se précipita, son ami lui apporta de la bouillie. Elle avala difficilement une gorgée, puis deux, puis trois, puis le contenu de tout le bol.

Elle reprit peu à peu ses esprits. Dossi lui fit des remontrances en lui disant :

- *Voici trois jours que je te demande de manger et de boire et tu refuses systématiquement. Je constate que tu n'as mis au point aucune stratégie ! Tu n'as rien mis à mûrir derrière la case ! »*

- ***Épreuve qualifiante***

Dohoué se retrouve dans la même situation que son amie Dossi = combat piégé : imitation aveugle de Dossi et échec

Conséquence : la syncope ⟶ Succès de l'héroïne Dossi

- ***Disjonction***

Imitation aveugle de Dossi ⟶ ignorance des dispositions à prendre pour des situations difficiles.

- ***Épreuve qualifiante***

La crise engendrée par le jeûne forcé ⟶ Recours à de la bouillie pour dénouer la crise.

Conséquence : Échec de l'épreuve.

Conséquence générale : L'imitation aveugle peut être fatale.

Ce schéma structurel reste corrélé au précédent et devrait terminer le conte puisque le contrat est accompli avec le rétablissement de l'état initial. La suite de la narration apparaît dès lors comme un récit à contenus redondants par rapport aux deux premières séquences.

Troisième séquence ***:*** **LE SECRET DEVOILE**

« Dohoué interrogea :

- Que fallait-il mettre à mûrir ?

- Eh bien voilà ! Avant le décès de ma mère, j'avais un gros régime de bananes mûres derrière ma case et pendant les funérailles, quand il n'y avait plus de monde autour de moi, j'allais manger un peu de bananes. C'est comme si officiellement, je n'ai ni bu, ni mangé pendant les trois jours. Il ne fallait pas t'obstiner sans mettre en place une stratégie. »

- ***Conjonction***

Rencontre de vérité entre les deux amies ⟶ Dohoué + Dossi

- ***Épreuve qualifiante***

Dévoilement des raisons de l'échec de l'épreuve de Dohoué (simulation de l'échec) → Succès simulé de l'héroïne.

- ***Conjonction***

Retour sur le processus : Dohoué

Conséquence : Réaction négative non apparente mais apprentissage de la leçon nécessaire à ces circonstances.

Conséquence : Utilisation de la bouillie pour sauver la vie à Dohoué

Conséquence générale

Dévoilement par Dossi de la stratégie de la banane. Dans cette séquence qui essaie de faire construire la loi (comment liquider désormais la déception initiale) qui a fondé le contrat en déception effective : Dohoué atteint un résultat tout à fait à l'opposé de celui qu'elle attendait à la manière de son amie Dossi. Toute la séquence constitue une vaste redondance de la première épreuve du récit, avec une divergence au niveau des réactions des héroïnes face aux différentes épreuves et à celui des résultats respectifs de ces réactions.

Étude fonctionnelle : la stratégie de la banane

Tableau n° 24 : la stratégie de la banane

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. Maladie et décès de la mère de Dossi Jeûne apparent de Dossi	- Dépenses pour sauver sa vie - Décès - Lamentation des deux amies, de la famille - Contrat accepté (refus apparent de s'alimenter)	Dossi, Dohoué et famille = D1 Mère de Dossi= D2 Dossi= T1 Dohoué= V
2. Stupide imitation de Dossi par Dohoué au cours du décès de sa mère	- Dépenses pour sauver sa vie - Décès - Lamentation des deux amies, de la famille	Dossi, Dohoué et famille= D1 Mère de Dohoué= D2
3. Jeûne réel de Dohoué et impossibilité d'atteindre l'objectif 4. Dégagement de la leçon	- Contrat accepté (refus réel de s'alimenter) - Questionnement de Dohoué - Explications des deux amies	Dossi= T2 Dohoué= V Dohoué= Q Dossi=Q

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

La corrélation redondantielle qui souligne l'analyse structurelle entre la première et la seconde séquence apparaît très nettement sur cette transcription fonctionnelle : Dossi, l'héroïne principale conserve scrupuleusement son rôle dans l'espoir d'éduquer pour le futur son amie par la pratique et cette dernière l'imite point par point sur le plan fonctionnel.

Au total, on voit pourquoi dans sa dernière partie, le récit a largement perdu de son intérêt et revêt un caractère froid.

Deux ensembles antithétiques composent ce conte à contenu très maigre. A propos de Dossi, le texte insiste au début sur une malveillance qui se développe suivant deux étapes en gradation dans le temps et au niveau de l'ampleur que prend la seconde épreuve sur la première qui la précède : Dossi ne s'alimente pas apparemment, mais elle va manger en cachette et le public croit effectivement à son jeûne, y compris son amie Dohoué, cette dernière à qui tout est également caché. Sadisme ou simple désir de nuire ? Il s'agit là d'une psychologie obscure que seule peut éclaircir la ruse incompréhensible de Dossi.

Après le décès de la mère de Dohoué, Dohoué tente la même épreuve que son amie, épreuve prenant l'allure de test visant, semble-t-il, à découvrir en elle un certain nombre de qualités morales exigibles ; un caractère bon, persévérant, une nature donnant la preuve de l'amour très profond pour la mère. Ainsi, elle aura sans hésiter décidé de passer trois jours sans s'alimenter. On pourrait cependant craindre dans cette exigence qui relève essentiellement du domaine de l'éducation spirituelle, à lutter contre les désirs du corps dans toutes ses dimensions.

La réussite de Dossi à son épreuve relève pour Dohoué du possible, l'épreuve qui porte au point culminant sa confiance aveugle dans la capacité d'imitation de Dohoué qui lui refuse tout contrôle d'elle-même et la pousse à des comportements irresponsables devant son amie et le public : « elle observe le jeûne forcé, à la manière selon elle de son amie. » Pour surmonter cette épreuve de vie à trépas, elle a dû avoir la vie sauve grâce à de la bouillie.

De caractère spontané et d'une sensibilité qui éclate à l'aube du troisième jour, son amie réagit en lui apportant de la bouillie devant cette épreuve qui semble tout exprès ménagée pour lui nuire : « tomba en syncope ; » « tout le monde se précipita, » « son ami lui apporta de la bouillie. » « Elle avala difficilement une gorgée, puis deux, puis trois, puis le contenu de tout le bol. » « Elle reprit peu à peu ses esprits. »

Quand on se met en dehors de toute considération morale, on retrouve à travers l'attitude de Dohoué un mimétisme béat. L'esprit de sa mère pour qui elle observe cette abstinence ne l'a pourtant pas assisté. Il ne l'a pas mis hors du danger. C'est quand même une leçon pratique qu'elle a apprise. ***Il ne faut jamais suivre aveuglément ce que font les autres autour de vous. Il faut toujours aller au-delà des apparences pour comprendre des choses.***

Annexe 7. 3 : l***e chasseur et son secret***

Un grand chasseur nommé Tagnon partit dans la forêt avec son fusil. Il faisait le guet sur un grand arbre à la recherche de gibier. Tout à coup, il aperçut un buffle. L'animal s'approcha d'une termitière qui était non loin de l'arbre où le chasseur était à l'affût. Juste au moment où Tagnon arma son fusil, le buffle entra dans la termitière et, une jeune et très belle fille en sortit. Elle traversa la brousse jusqu'à la route qui menait au village. Elle y allait pour danser car toutes les semaines s'organisait une fête dans ce village.

Après la disparition de la fille au loin, Tagnon descendit de l'arbre, s'approcha de la termitière et découvrit que le buffle y avait mué : sa peau, ses cornes, ses sabots étaient dans la termitière. Il les ramassa et arrivé chez lui, les renferma dans un silo qu'il referma hermétiquement. Il se rendit ensuite sur le lieu de la fête.

Là, il aperçut la jeune fille qui dansait de tout son corps. Entre deux danses, Tagnon s'approcha d'elle et sollicita une danse ; au cours de la danse, il lui demanda de l'épouser, naturellement, elle refusa. Tagnon insista sans résultat.

Peu avant la fin de la fête, à l'aube, le chasseur reprit sa place sur l'arbre. Quelques instant après, la jeune fille arriva à son tour et se dirigea vers la termitière. Elle découvrit que la peau, les cornes et les sabots avaient disparu. Elle se mit à se lamenter et maudire celui qui avait volé sa peau.

Tagnon, du haut de l'arbre, toussa légèrement pour attirer son attention. La jeune fille s'adressa alors à lui :

- S'il vous plaît, dites-moi, qui a ramassé ce que j'ai laissé ici ?

- Je te le dirai à condition que tu acceptes de devenir ma femme.

- Non, je ne peux pas devenir ta femme. Je suis une buffle redoutable, et je crains qu'un jour tu dises devant tout le monde : « Toi, simple buffle » Je serai alors obligé de faire du dégât.

- Non, moi, chasseur, je promets et je jure que je ne dévoilerai jamais ton secret.

Après maintes supplications, la fille accepta. Le contrat fut conclu et le chasseur ramena chez lui sa nouvelle femme, qu'il nomma Sossi. Il la présenta à sa mère Navo et à Baï sa première épouse. Sossi donna naissance à deux enfants. Jusque- là son mari ne lui avait toujours pas révélé l'endroit où il cachait la peau, et les cornes malgré ses sollicitations et son insistance. Il n'avait jamais révélé non plus à Baï, où il avait rencontré cette fille qu'il avait épousée. N'ayant jamais réussi à faire dire à son mari son secret, Baï menaça de divorcer et refusa tout contact avec lui .

Au bout d'un certain temps, ce dernier finit par céder, conduit Baï dans la brousse et lui parla ainsi :

- *Je vais enfin tout te raconter, mais à condition que tu jures de garder le secret, sinon ma mort est garantie.*
- *Oui, je jure de garder le secret.*
- *Voilà, Sossi n'est pas une fille normale. C'est un buffle transformé en personne, et j'ai caché sa peau dans mon silo.*

Un jour, Tagnon discutait avec Sossi devant leur case et celle-ci lui demanda :

- *Cher mari, si un jour tu étais attaqué, comment pourrais-tu te défendre ?*
- *J'ai beaucoup de gri-gri. Je me transformerai en lézard.*
- *Et si ton ennemi s'avance pour piétiner le lézard ?*
- *Je changerai et deviendrai calebasse.*
- *Et si l'autre voulait briser la calebasse ?*
- *Je changerai encore pour devenir…*

Juste à ce moment, la mère du chasseur qui était à côté l'arrêta, en colère :

- *Tu es trop bavard, garde un peux tes secrets. On ne doit jamais tout raconter à sa femme.*

Tagnon se tut et Sossi ne posa plus de question. Au fil des mois, elle devenait de plus en plus nerveuse, de même que Baï la première épouse que la jalousie rongeait. Un jour, Tagnon partit à la chasse. Sossi, en train de balayer la cour n'hésita pas à frapper avec le balai, le pied de Baï. Celle-ci, en colère insulta Sossi, la traita de bête, d'animal, de buffle mué en personne.

Sossi, se sentant trahie, devint furieuse et répliqua :

- *Moi, la princesse, tu me traites de bête !*
- *Tu n'es pas une princesse. Tu n'es qu'un simple buffle. Moi, Baï, je sais même où se trouve ta peau. Elle est dans le silo de mon mari, là-bas.*

Dès que Baï eut montré le silo, Sossi fit culbuter le couvercle, récupéra sa peau et devint buffle.

Auparavant, Elle donna un morceau de la peau à ses enfants qui devinrent bufflons et ensemble, les trois animaux, fous de rage, massacrèrent tout le monde dans la maison, saccagèrent tout sur place et partirent à la recherche du chasseur pour le tuer. Le voila qui arrivait, fusil en bandoulière. Les bêtes furieuses se précipitèrent sur lui pour le piétiner, instantanément, il se transforma en lézard. Elles tentèrent de piétiner le lézard qui devint une calebasse. Elles se précipitèrent sur la calebasse qui se transforma en une perdrix qui s'envola loin, très loin. Les buffles ne pouvaient plus l'atteindre.

Plus tard Tagnon rejoignit son domicile dévasté et désert. Il y trouva sa mère qui s'était transformée et avait échappé à la vengeance des animaux grâce à son pouvoir. Il la remercia. C'est grâce à elle qu'il n'avait pas divulgué son dernier secret.

- ***Étude morphologique***

Ce conte compte trois séquences :

Première séquence : **UNE CHASSE QUI PRODUIT DU MARIAGE**

Un grand chasseur nommé Tagnon partit dans la forêt avec son fusil. Il faisait le guet sur un grand arbre à la recherche de gibier. Tout à coup, il aperçut un buffle. L'animal s'approcha d'une termitière qui était non loin de l'arbre où le chasseur était à l'affût. Juste au moment où Tagnon arma son fusil, le buffle entra dans la termitière et, une jeune et très belle fille en sortit. Elle traversa la brousse jusqu'à la route qui menait au village. Elle y allait pour danser car toutes les semaines s'organisait une fête dans ce village.

Après la disparition de la fille au loin, Tagnon descendit de l'arbre, s'approcha de la termitière et découvrit que le buffle y avait mué : sa peau, ses cornes, ses sabots étaient dans la termitière. Il les ramassa et arrivé chez lui, les renferma dans un silo qu'il referma hermétiquement. Il se rendit ensuite sur le lieu de la fête.

Là, il aperçut la jeune fille qui dansait de tout son corps. Entre deux danses, Tagnon s'approcha d'elle et sollicita une danse ; au cours de la danse, il lui demanda de l'épouser, naturellement, elle refusa. Tagnon insista sans résultat.

Peu avant la fin de la fête, à l'aube, le chasseur reprit sa place sur l'arbre. Quelques instant après, la jeune fille arriva à son tour et se dirigea vers la termitière. Elle découvrit que la peau, les cornes et les sabots avaient disparu. Elle se mit à se lamenter et maudire celui qui avait volé sa peau

Tagnon, du haut de l'arbre, toussa légèrement pour attirer son attention. La jeune fille s'adressa alors à lui :

- S'il vous plaît, dites-moi, qui a ramassé ce que j'ai laissé ici ?

- Je te le dirai à condition que tu acceptes de devenir ma femme.

- Non, je ne peux pas devenir ta femme. Je suis un buffle redoutable, et je crains qu'un jour tu dises devant tout le monde : « Toi, simple buffle » Je serai alors obligé de faire du dégât.

- Non, moi, chasseur, je promets et je jure que je ne dévoilerai jamais ton secret.

Après maintes supplications, la fille accepta. Le contrat fut conclu et le chasseur ramena chez lui sa nouvelle femme, qu'il nomma Sossi. Il la présenta à sa mère Navo et à Baï sa première épouse.

Sossi donna naissance à deux enfants. Jusque- là son mari ne lui avait toujours pas révélé l'endroit où il cachait la peau, et les cornes malgré ses sollicitations et son insistance. Il n'avait jamais révélé non plus à Baï, où il avait rencontré cette fille qu'il avait épousée.

- ***Disjonction***

  Départ : déplacement à la forêt + quête : ⟶ chasseur

- ***Epreuve qualifiante***

  Combat + victoire = rap, non lutte ouverte : ⟶ peau

- ***Epreuve principale***

  Discussion, non lutte ouverte : ⟶ chasseur ; fille-buffle.

Conséquence

Contrat de mariage : ⟶ chasseur ; fille-buffle.

Conséquence générale

Un manque est établi et qu'il faut liquider : épouser la fille- buffle.

Il sera difficile d'étendre la quête sur deux plans comme le suggère apparemment la transcription structurelle. Le chasseur est parti avant tout en quête de gibier. Sa rencontre fortuite avec la fille-buffle établissant le manque qui débouchera sur la séquence suivante, est un simple accident. L'épreuve qualifiante qui prépare l'affrontement de cette séquence prend une forme hypotaxique et consiste en un rap qui ne pose aucun problème.

La conquête de l'objet désiré présente une grande facilité : une promesse, le mariage et l'on rentre. Cependant, cette simplicité inspire une crainte tacite : douée de certains pouvoirs comme on le sait, cette fille-buffle ne se rendrait – elle pas compte que le chasseur avait déjà ébruité le secret concernant sa nature ? C'est ce qui semble fonder les difficultés que développe la séquence finale.

Deuxième séquence **: DEVOILEMENT DE SECRETS**

N'ayant jamais réussi à faire dire à son mari son secret, Baï menaça de divorcer et refusa tout contact avec lui. Au bout d'un certain temps, ce dernier finit par céder, conduit Baï dans la brousse et lui parla ainsi :

- Je vais enfin tout te raconter, mais à condition que tu jures de garder le secret, sinon ma mort est garantie.

- Oui, je jure de garder le secret.

Voilà, Sossi n'est pas une fille normale. C'est un buffle transformé en personne, et j'ai caché sa peau dans mon silo.

Un jour, Tagnon discutait avec Sossi devant leur case et celle-ci lui demanda :

- *Cher mari, si un jour tu étais attaqué, comment pourrais-tu te défendre ?*
- *J'ai beaucoup de gri-gri. Je me transformerai en lézard.*
- *Et si ton ennemi s'avance pour piétiner le lézard ?*
- *Je changerai et deviendrai calebasse.*
- *Et si l'autre voulait briser la calebasse ?*
- *Je changerai encore pour devenir…*

Juste à ce moment, la mère du chasseur qui était à côté l'arrêta, en colère :

- Tu es trop bavard, garde un peu tes secrets. On ne doit jamais tout raconter à sa femme. Tagnon se tut et Sossi ne posa plus de question.

DEVOILEMENT DU 1ER SECRET

- ***Epreuve qualifiante***

Promesse trahie : ⟶ chasseur et sa première femme

DEVOILEMENT DU DEUXIEME SECRET

- ***Epreuve qualifiante***

  Livraison du pouvoir : ⟶ chasseur et fille-buffle

Conséquence

Méfiance : ⟶ mère du chasseur

Conséquence générale

Le chasseur livre deux secrets à ses deux femmes : il a dévoilé à sa première femme qui, sous prétexte de divorcer la vraie nature de Sossi. Il n'a pas du tout pensé à la suite de son acte. A Sossi qui s'est intéressé à son pouvoir, il n'hésita pas à s'engager dans l'exposé de toutes ses forces comme Samson de l'ancien testament de la Bible. Il n'est pas allé au bout de l'épreuve, grâce à la sagesse de sa mère qui l'arrêta, confirmant l'adage selon lequel, les vieux voient plus loin que les jeunes.

Troisième séquence : **VENGEANCE**

Au fil des mois, elle devenait de plus en plus nerveuse, de même que Baï la première épouse que la jalousie rongeait. Un jour, Tagnon partit à la chasse. Sossi, en train de balayer la cour n'hésita pas à frapper avec le balai, le pied de Baï. Celle-ci, en colère insulta Sossi, la traita de bête, d'animal, de buffle mué en personne.

Sossi, se sentant trahie, devint furieuse et répliqua :

- *Moi, la princesse, tu me traites de bête !*
- *Tu n'es pas une princesse. Tu n'es qu'un simple buffle. Moi, Baï, je sais même où se trouve ta peau. Elle est dans le silo de mon mari, là-bas.*

Dès que Baï eut montré le silo, Sossi fit culbuter le couvercle, récupéra sa peau et devint buffle.

Auparavant, Elle donna un morceau de la peau à ses enfants qui devinrent bufflons et ensemble, les trois animaux, fous de rage, massacrèrent tout le monde dans la maison, saccagèrent tout sur place et partirent à la recherche du chasseur pour le tuer. Le voilà qui arrivait, fusil en bandoulière. Les bêtes furieuses se précipitèrent sur lui pour le piétiner, instantanément, il se transforma en lézard. Elles tentèrent de piétiner le lézard qui devint une

calebasse. Elles se précipitèrent sur la calebasse qui se transforma en une perdrix qui s'envola loin, très loin. Les buffles ne pouvaient plus l'atteindre.

Plus tard Tagnon rejoignit son domicile dévasté et désert. Il y trouva sa mère qui s'était transformée et avait échappé à la vengeance des animaux grâce à son pouvoir. Il la remercia. C'est grâce à elle qu'il n'avait pas divulgué son dernier secret.

- ***Disjonction***

  Départ : déplacement à la brousse : ⟶ chasseur.

- ***Epreuve principale :*** Violente altercation

  Dévoilement du secret relatif à la nature de la fille –buffle ⟶ Femme Baï

  Querelle violente : ⟶ fille-buffle(Sossi) ; femme du chasseur (Baï).

Conséquence

Echec de l'épreuve sur les deux plans : ⟶ Victoire du héros

Conséquence générale

Quête de l'agresseur : fille-buffle ⟶ chasseur

- ***Epreuve punitive :***

  Combat + échec = Lutte ouverte ⟶ mort de la femme du chasseur

Conséquence

Réussite de l'épreuve : succès de l'agresseur : fille-buffle.

Conséquence générale

Rétablissement du manque initial ; transfiguration négative de la fille-buffle

Transfiguration positive du chasseur pour échapper à la mort.

Il est intéressant de remarquer le développement simultané de l'agression sur deux fronts : le buffle extermine la famille du chasseur, poursuite du chasseur en brousse. Ceci dévoile la capacité du buffle d'agir à la maison puis d'achever son action en brousse par le chasseur même. Nous soulignons l'indiscrétion coupable du chasseur vis-à-vis d'elle quand au début, il avait fait confidence du déguisement à sa femme. Dès lors se fonde la notion de vengeance.

Au niveau du chasseur, on note un double insuccès : il a perdu à la fois son épouse et son bonheur initial, puis la femme-buffle qui a causé le malheur.

Dans l'ensemble, la séquence se développe donc suivant le mode déceptif et reste corrélé à la séquence initiale en punissant le traître.

Étude fonctionnelle : l**e chasseur et son secret**

Tableau n° 25 : le chasseur et son secret

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. La chasse et le mariage	Départ et éloignement Rap Contrat accepté Mandement Acceptation	Chasseur = Q Chasseur = T Chasseur = D1T Fille-buffle = D2V
2. Dévoilement de secrets	Discussion avec première femme Dévoilement du 1er secret Discussion avec deuxième femme Dévoilement du 2ème secret	1ère femme= Q Chasseur= T 2ème femme Q Chasseur = T2
3. La vengeance	Affrontement déceptif Conséquence Affrontement négatif conséquence	Femme-buffle= D1V Chasseur= D2T Femme-buffle= D1 Chasseur = D2V

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

La transcription fonctionnelle montre une inversion au niveau des rôles du chasseur et de la fille-buffle et fait ressortir la corrélation qui existe entre la dernière et la seconde séquences : traîtrise et punition.

Ce texte semble reproduire les divers cheminements d'un coup inévitable du destin conduisant à une catastrophe ; le premier des deux mouvements qui le composent commence par nous présenter le bonheur initial du chasseur qui vivait paisiblement. Mais très vite, tout se précipite et l'incite à l'action, le signe avant-coureur à peine perceptible de malheur qui s'est manifesté quand il a erré à peine quelques minutes dans la forêt sans avoir encore trouvé de gibier : fait quotidien, dira-t-on, et sans importance mais qui se charge de signification dès

qu'on le confronte avec la suite du récit. La rencontre fortuite avec cette fille constitue au fond un piège qui prendrait facilement le sens du triomphe du plus rusé ; l'épreuve était curieuse et tentante : un jamais- vu excitant une vive indiscrétion contre laquelle on se défendait mal : on voudrait en informer les autres pour les réjouir ou pour suivre leur réaction. C'est pourquoi dès son retour, le chasseur ne s'est pas empêché de raconter après quelque moment d'hésitation l'aventure extraordinaire à sa femme. Il est facile d'incriminer cette sorte d'indiscrétion ; cependant, une large excuse se développe en faveur du héros dès qu'on cherche à découvrir en lui un certain amour pour son épouse : tout le monde convient qu'en général, on conserve difficilement le secret à l'égard de la personne qu'on aime. Au contraire, on la choisit toujours pour confident et, en vue d'une satisfaction psychologique personnelle inconsciente, on fait tout pour se retrouver en elle, pour se sentir confondu avec elle, pour fondre avec elle en une unité indissociable afin d'établir entre les deux consciences qu'on croit en devenir une, un même flux ininterrompu. Ainsi, ces petites aventures à caractère inoffensif deviennent rapidement une partie du système d'éléments intimes propres à nourrir constamment le sentiment d'aimer et de se sentir aimé. Il est remarquable sur ce plan que sa spontanéité ne l'a poussé que vers sa femme alors que sa mère partageait le même foyer, ce qui confirme bien la présence de cet amour qu'on recherche en lui. C'est un amour provenant presque toujours d'une trop grande sensibilité aboutissant à une alarmante faiblesse de caractère qui rend l'amoureux incapable de se maîtriser dans des situations dont on ne sort qu'avec un grand sang-froid et une rigueur de tempérament qui bannit toute forme de sensiblerie. Le héros, incontestablement sensible aurait donc été influencé à la fois par la beauté et surtout par la situation pitoyable de la jeune fille pour arriver jusqu'à la décision extrêmement importante de l'épouser. Tout nous laisse voir qu'il n'aurait jamais pu arrêter un plan de mariage avant cette seconde rencontre qui reste aussi inattendue que la première, bien qu'il ait pensé savoir ce que ce buffle anthropomorphe était devenu, en partant le matin dans la brousse. On est donc autorisé à supposer que c'est après un douloureux serrement de cœur que le chasseur a dû émettre la proposition de mariage, pour tirer l'autre de sa situation pénible. Quant à la fiancée, sa position est nette : protéger la discrétion de sa vraie nature. Ici, on sombre dans un profond dilemme : le secret, qui fonde ce contrat de mariage, a déjà été ébruité, et la parole, cette vertu effrayante qui la rend irrécupérable quand elle s'échappe. Par ailleurs, pour le chasseur, revenir sur sa proposition introduirait une contradiction en lui et il aurait moralement démérité aux yeux de la fille-buffle. Or retourner simplement la peau pour se retrouver consciemment sans remords l'accuserait de perfidie et pourrait déclencher des réactions imprévisibles du fauve offensé. O parlera peut-être de la jeter de nuit dans un endroit où il peut la retrouver : cette solution n'est pas plus rassurante que les autres.

L'idéal serait donc de tout taire en faveur du mariage, comptant fortement sur la discrétion de la coépouse, déjà mise dans l'économie du contrat. Les événements se sont déchaînés depuis la veille en jetant dans son champ visuel cette aventure qui entraîne des conséquences de plus en plus fâcheuses, il faut les laisser suivre leur cours jusqu'au dénouement dont le brave chasseur ne semble pas se soucier beaucoup, pensant peut-être à l'impossibilité pour sa première femme de le trahir d'une manière ou d'une autre.

Le second mouvement du texte se consacre d'abord dans une large mesure, à nous peindre une sorte de rivalité entre les deux protagonistes au niveau des forces occultes : la nouvelle mariée dispose des puissances lui permettant d'agir tant à la maison qu'en brousse. Ainsi, au moment où une violente querelle l'oppose à sa coépouse, après extermination de la famille du chasseur, elle peut poursuivre sous la forme d'un buffle son époux en chasse dans la forêt. Dès lors, le drame prend d'intensité et déclenche de nombreuses inquiétudes : dans un premier temps, la fille aurait dû concevoir des soupçons à propos du grand secret à partir de certains comportements de la première épouse et, se sentant trahie par son époux, elle aurait arrêté un plan de vengeance. Sous cette hypothèse, on ne voit pas très bien en quoi la querelle des épouses pourrait viser l'homme. Ici, un élément intéressant vient confirmer ce désir de vengeance : au milieu de la nuit, la fille-buffle lance un sondage habile au niveau du chasseur pour découvrir les points stratégiques faibles de l'adversaire. D'un autre côté, on admettra difficilement qu'elle ait put d'elle-même se rendre compte de la présence de sa peau dans la maison ; elle l'aurait découverte et serait partie. Tout accuse donc la femme du chasseur d'une indiscrétion coupable. Ainsi, le conseil que venait donner la vieille mère pour interrompre son fils dans son brillant exposé sur les gris-gris arrivait trop tard ; il avait « tout dit » à sa nouvelle femme. Dans ces conditions, un double sentiment s'anime contre elle et la condamne : la déception qui devrait torturer l'époux s'il savait la cause de ces querelles fréquentes, puis la joie discrète et sadique que suscite la punition bien méritée du traitre.

Au total, il résulte de cette analyse un conseil simple : être discret au moment opportun pour éviter de graves déboires.

Annexe 7. 4 ***: Atawungwe***[156]

Mon conte roule, vole, vole et tombe sur une orpheline. Celle-ci vivait avec sa marâtre, une femme épousée en secondes noces et d'une méchanceté hors du commun. Elle maltraitait sa belle-fille et l'accablait de travail. L'orpheline était la première à se lever et la dernière à se coucher. Toutes les tâches les plus dures et les plus longues lui étaient réservées. Comme nourriture, elle devait se contenter des restes laissés par sa marâtre et sa demi-sœur aussi vilaine que sa mère.

Un jour, pour étancher sa soif, l'orpheline commit l'erreur de boire de l'eau d'une jarre sans en demander la permission. Sa belle-mère, après l'avoir sévèrement corrigée et bastonnée, exigea qu'elle aille compléter l'eau de la jarre. Mais au lieu de laisser la jeune orpheline aller puiser de l'eau au village, elle lui ordonna de se rendre au fleuve *Axlibo*. *Axlibo* n'était pas un cours d'eau comme les autres. S'y rendre était extrêmement dangereux et risqué car tous ceux qui s'y étaient aventurés n'en étaient pas revenus. Sans protester, l'orpheline chargée d'un canari sur la tête prit la route vers cette destination qui lui était inconnue. Désorientée et animée d'une profonde tristesse, elle entonna une chanson :

Nonce sisi we zon azon elɔmi

Un na yi axlibo

Noce sisi we zon azɔ elɔmi

Un na yi axlibo

Axli bo, axlibo ma gni tosisa de kepkpe

Un na yi axlibo

(C'est ma marâtre qui m'a forcée à aller chercher de l'eau à axlibo

C'est ma marâtre qui m'a forcée à aller chercher de l'eau à axlibo

Or *axlibo* n'est pas un fleuve ordinaire)

A peine avait-elle fini de chantonner qu'elle rencontra deux pierres en train de se battre. Elles se cognaient, se fracassaient, s'entrechoquaient dans un bruit sourd. La jeune surmonta sa frayeur et leur demanda poliment le chemin d'axlibo. ''Si tu réussis à faire cesser

[156] Petite gourde

notre combat, alors nous t'aiderons'', répondirent les deux pierres. Couverte de plaies et de bosses pour avoir subi leurs assauts, l'orpheline parvient finalement à les séparer et les pierres lui indiquaient la voie d'Axlibo. Reprenant son chemin, elle entonna de nouveau sa chanson. A la fin de son refrain, elle aperçut deux tessons de bouteille qui se livraient bataille. Ils se poussèrent et se percutèrent à n'en plus finir. Une fois encore, la jeune orpheline les interpella :

- Connaissez-vous le chemin d'Axlibo ? Dit-elle.
- Pour connaître ce chemin, il faut d'abord nous séparer lui crièrent les tessons de bouteille.

N'ayant pas d'autre choix, la jeune fille s'inséra entre ces deux êtres qui, après l'avoir coupée et entaillée, lui désignèrent la route à prendre. L'orpheline reprit son chemin. Non loin de là, elle découvrit deux najas qui se battaient violemment. Dominant sa peur, elle leur posa la même question aux êtres précédents rencontrés. Les deux reptiles exagèrent eux-aussi que la jeune la sépara avant toute aide de leur part. Une fois apaisés, ils indiquèrent à leur tour la route à l'orpheline et celle-ci, blessée au cours de son intervention continua tant bien que mal son chemin. Après avoir longtemps marché, la petite orpheline rencontra enfin une vieille femme entièrement couverte de plaies puantes, de pustules et sentait horriblement mauvais. L'orpheline s'approcha d'elle sans grimacer et l'interrogea tout poliment sur la route qui menait au fleuve. ''axlibo, fit la vieille, est tout proche d'ici ; mais avant de t'y rendre, il faut d'abord que tu penses mes plaies qui me font atrocement souffrir. '' Réprimant son dégoût, l'orpheline se mit à panser les plaies de la femme de sorte que celle-ci se sentit vite soulagée. Elle lui indiqua axlibo mais elle lui recommanda également d'aller cueillir trois *atawungwe* sur un arbre derrière sa demeure près du fleuve. Ces *atawungwe* avaient la particularité de pouvoir parler et d'exprimer leurs souhaits. ''Surtout ne cueillir que celles qui sont calmes et tranquilles. Ne fais pas attention à ce que te crieront les autres. '' Elle lui recommanda aussi une fois sur le chemin de retour, elle devait casser les *atawungwe* l'une après l'autre. La jeune fille suivit attentivement les conseils de la jeune vieille dame. Parvenue au bord du fleuve, elle cueillit trois *atawungwe* en ignorant celles qui lui criaient de le prendre. Puis, elle remplit sa jarre d'eau et repartit.

Sur le chemin du retour, elle cassa la première *atawungwe.* A sa grande surprise tous les moyens de transport les plus perfectionnés et les plus chers lui apparurent. Elle était encore sous le coup de l'émotion lorsque, après avoir brisé la deuxième *atawungwe,* elle vit apparaître des maisons de toutes sortes, les unes plus belles que les autres. Arrivée au village, elle cassa le troisième et dernier *atawungwe* et, aussitôt toutes les maisons se remplirent d'or. A présent riche, l'orpheline ne rentra pas chez sa méchante marâtre. Cette dernière découvrit

la situation de sa belle-fille, elle fut prise de jalousie et d'ambition. Elle envoya sa propre fille en aventure, pour qu'elle revienne elle-aussi avec la richesse. Cette dernière, mal élevée et ingrate de nature n'hésita pas à injurier et à se moquer des pierres, des tessons de bouteille, des najas et surtout des conseils de la vielle femme. Arrivée malgré tout au bord du fleuve, elle vit l'arbre à *atawungwe :* lesunes restaient calmes, les autres s'agitaient criant à la jeune fille de les cueillir. Et c'est ce qu'elle fit. Elle cassa ensuite la première *atawungwe* et lespierres qu'elle avait précédemment refusées de séparerlui tombèrent dessus. A moitié assommée, elle prit la fuite. Un peu plus loin, elle brisa la deuxième *atawungwe.* Et ce fut autour des tessons de bouteille de se ruer sur elle pour la déchirer et la couper quand, finalement à bout de souffle et dans un triste état elle parvient chez elle, elle cassa le dernier *atawungwe* et les najas l'entouraient sifflant et crachant leur venin, près à la mordre. Les cris de la pauvre fille alertaient sa mère qui vint à son secours. Traumatisées et malheureuses, les deux ingrates se lamentaient de cette triste aventure qui n'avait été profitable qu'à l'orpheline.

C'est pourquoi, il ne faut pas maltraiter les orphelins, mais plutôt les respecter car tout le mal qu'on pourra leur faire se paiera tôt ou tard.

ÉTUDE MORPHOLOGIQUE

Ce conte compte quatre séquences :

Première séquence : **LES SOUFFRANCES D'UNE ORPHELINE**

Mon conte roule, vole, vole et tombe sur une orpheline. Celle-ci vivait avec sa marâtre, une femme épousée en secondes noces et d'une méchanceté hors du commun. Elle maltraitait sa belle-fille et l'accablait de travail. L'orpheline était la première à se lever et la dernière à se coucher. Toutes les tâches les plus dures et les plus longues lui étaient réservées. Comme nourriture, elle devait se contenter des restes laissés par sa marâtre et sa demi-sœur aussi vilaine que sa mère.

Un jour, pour étancher sa soif, l'orpheline commit l'erreur de boire de l'eau d'une jarre sans en demander la permission. Sa belle-mère, après l'avoir sévèrement corrigée et bastonnée, exigea qu'elle aille compléter l'eau de la jarre. Mais au lieu de laisser la jeune orpheline aller puiser de l'eau au village, elle lui ordonna de se rendre au fleuve *Axlibo*. *Axlibo* n'était pas un cours d'eau comme les autres. S'y rendre était extrêmement dangereux et risqué car tous ceux qui s'y étaient aventurés n'en étaient pas revenus.

DECEPTION

- ***Disjonction***

Départ : 1ère à se réveiller dans la maison pour les travaux domestiques ⟶ orpheline.

- ***Conjonction***

Départ : Consommation d'eau sans autorisation ⟶ orpheline + eau

- ***Epreuve qualifiante***

Combat + victoire = Déplacement à effectuer vers un fleuve dangereux, non lutte ouverte : ⟶ orpheline.

Conséquence

Réaction négative et menace : ⟶ marâtre.

Conséquence générale

Rupture du contrat : il faut réparer le méfait

Une orpheline vivait avec sa marâtre, une femme épousée en secondes noces et d'une méchanceté hors du commun. Maltraitée et accablée de travail par sa marâtre et sa demi-sœur, l'orpheline commit en outre l'erreur de boire de l'eau d'une jarre sans en demander la permission. La marâtre se sentant lésée réagit violemment pour faire rétablir son autorité déçue. Le contrat prendra alors l'allure d'une sanction du traître qui consiste à être renvoyée puiser l'eau, non dans le village mais dans un cours d'eau dangereux et risqué car tous ceux qui s'y étaient aventurés n'en étaient pas revenus.

Quant à la rupture du contrat, le couple fonctionnel interdiction /violation reste implicite mais suffisamment apparent pour être perçu.

Logiquement, on attend du contenu d'orienter le récit vers un développement à sens unique : réparer le méfait.

Deuxième séquence **: RENVOI A LA RECHERCHE DE L'EAU**

Sans protester, l'orpheline chargée d'un canari sur la tête prit la route vers cette destination qui lui était inconnue. Désorientée et animée d'une profonde tristesse, elle entonna une chanson :

Nonce sisi we zon azon elɔmi

Un na yi axlibo

Noce sisi we zon azכ elכmi
Un na yi axlibo
Axli bo, axlibo ma gni tosisa de kepkpe
Un na yi axlibo
(C'est ma marâtre qui m'a forcée à aller chercher de l'eau à axlibo
C'est ma marâtre qui m'a forcée à aller chercher de l'eau à axlibo
Or *axlibo* n'est pas un fleuve ordinaire)

A peine avait-elle fini de chantonner qu'elle rencontra deux pierres en train de se battre. Elles se cognaient, se fracassaient, s'entrechoquaient dans un bruit sourd. La jeune surmonta sa frayeur et leur demanda poliment le chemin d'axlibo. ''Si tu réussis à faire cesser notre combat, alors nous t'aiderons'', répondirent les deux pierres. Couverte de plaies et de bosses pour avoir subi leurs assauts, l'orpheline parvient finalement à les séparer et les pierres lui indiquaient la voie d'Axlibo. Reprenant son chemin, elle entonna de nouveau sa chanson. A la fin de son refrain, elle aperçut deux tessons de bouteille qui se livraient bataille. Ils se poussèrent et se percutèrent à n'en plus finir. Une fois encore, la jeune orpheline les interpella :

- Connaissez-vous le chemin d'Axlibo ? Dit-elle.
- Pour connaître ce chemin, il faut d'abord nous séparer lui crièrent les tessons de bouteille.

N'ayant pas d'autre choix, la jeune fille s'inséra entre ces deux êtres qui, après l'avoir coupée et entaillée, lui désignèrent la route à prendre. L'orpheline reprit son chemin. Non loin de là, elle découvrit deux najas qui se battaient violemment. Dominant sa peur, elle leur posa la même question aux êtres précédents rencontrés. Les deux reptiles exagèrent eux-aussi que la jeune la sépara avant toute aide de leur part. Une fois apaisés, ils indiquèrent à leur tour la route à l'orpheline et celle-ci, blessée au cours de son intervention continua tant bien que mal son chemin. Après avoir longtemps marché, la petite orpheline rencontra enfin une vieille femme entièrement couverte de plaies puantes, de pustules et sentait horriblement mauvais. L'orpheline s'approcha d'elle sans grimacer et l'interrogea tout poliment sur la route qui menait au fleuve. ''axlibo, fit la vieille, est tout proche d'ici ; mais avant de t'y rendre, il faut d'abord que tu penses mes plaies qui me font atrocement souffrir. '' Réprimant son dégoût, l'orpheline se mit à panser les plaies de la femme de sorte que celle-ci se sentit vite soulagée. Elle lui indiqua axlibo mais elle lui recommanda également d'aller cueillir trois *atawungwe*

sur un arbre derrière sa demeure près du fleuve. Ces *atawungwe* avaient la particularité de pouvoir parler et d'exprimer leurs souhaits. ''Surtout ne cueillir que celles qui sont calmes et tranquilles. Ne fais pas attention à ce que te crieront les autres. '' Elle lui recommanda aussi une fois sur le chemin de retour, elle devait casser les *atawungwe* l'une après l'autre. La jeune fille suivit attentivement les conseils de la jeune vieille dame. Parvenue au bord du fleuve, elle cueillit trois *atawungwe* en ignorant celles qui lui criaient de le prendre. Puis, elle remplit sa jarre d'eau et repartit.

Sur le chemin du retour, elle cassa la première *atawungwe.* A sa grande surprise tous les moyens de transport les plus perfectionnés et les plus chers lui apparurent. Elle était encore sous le coup de l'émotion lorsque, après avoir brisé la deuxième *atawungwe,* elle vit apparaître des maisons de toutes sortes, les unes plus belles que les autres. Arrivée au village, elle cassa le troisième et dernier *atawungwe* et, aussitôt toutes les maisons se remplirent d'or. A présent riche, l'orpheline ne rentra pas chez sa méchante marâtre.

CONTRAT

Mandement ⟶ marâtre Acceptation ⟶ orpheline

- ***Disjonction***

  Départ : déplacement vers un ailleurs vague très dangereux : ⟶ orpheline

- ***Epreuve qualifiante : duplication de l'épreuve***

  Combat + victoire : pièges, lutte ouverte : ⟶ orpheline + atawungwé,

- ***Disjonction***

  Départ : déplacement vers + adjuvants : ⟶ orpheline

- ***Epreuve principale***

  Combats + victoire : lutte ouverte : pierre, tessons de bouteille, najas et vieille femme ; ⟶ orpheline.

- ***Conjonction***

  Déplacement et arrivée incognito :⟶ orpheline.

Conséquence

Transfiguration et liquidation du manque : ⟶ orpheline

Conséquence générale

Accomplissement du contrat = qualification de l'héroïne

Les différentes formes de l'épreuve qualifiante conservent un caractère implicite, ne se manifestant que par leur conséquence commune : réception des adjuvants.

Dans l'ensemble, ce schéma structurel reste corrélé au précédent et devrait terminer le conte puisque le contrat est accompli avec le rétablissement de l'autorité initialement déçue. La suite de la narration apparait dès lors comme un récit à contenu redondant par rapport au deux premières séquences.

Troisième séquence **: ENVOI DE LA FILLE AU FLEUVE**

Cette dernière découvrit la situation de sa belle-fille, elle fut prise de jalousie et d'ambition. Elle envoya sa propre fille en aventure, pour qu'elle revienne elle-aussi avec la richesse. Cette dernière, mal élevée et ingrate de nature n'hésita pas à injurier et à se moquer des pierres, des tessons de bouteille, des najas et surtout des conseils de la vielle femme. Arrivée malgré tout au bord du fleuve, elle vit l'arbre à *atawungwe :* les unes restaient calmes, les autres s'agitaient criant à la jeune fille de les cueillir. Et c'est ce qu'elle fit. Elle cassa ensuite la première *atawungwe* et les pierres qu'elle avait précédemment refusées de séparer lui tombèrent dessus. A moitié assommée, elle prit la fuite.

- ***Disjonction***

  Départ : déplacement vers le fleuve : ⟶ fille

- ***Conjonction***

  Départ : déplacement vers le fleuve : ⟶ fille + eau

- ***Epreuve qualifiante :***

  Duplication de l'épreuve : ⟶ Combats + victoire simulée : 4 rencontres piégées, non lutte ouverte : ⟶ fille, pierre, tessons de bouteille, najas, vieille femme et fille.

- ***Bis Conjonction***

  Déplacement + retour : ⟶ fille

Conséquence

Réaction négative simulée + menace simulée : ⟶ mère

Conséquence générale

Rupture simulée du contrat : il faut réparer le méfait.

Dans cette séquence qui répète de très près la seconde, tout est feint ; la mère faisant semblant de s'étonner devant les résultats qu'elle pouvait bien prévoir et simule une menace. Cela donne à l'ensemble un caractère froid et et enlève au récit beaucoup de son intérêt.

Dans la seconde partie des épreuves, il s'agit d'une offre et d'aumône, c'est ce qui marque la réussite virtuelle de l'épreuve et par conséquent, l'échec implicite de l'héroïne.

Quatrième séquence : **RETOUR DE LA FILLE**

Un peu plus loin, elle brisa la deuxième *atawungwe.* Et ce fut autour des tessons de bouteille de se ruer sur elle pour la déchirer et la couper quand, finalement à bout de souffle et dans un triste état elle parvient chez elle, elle cassa le dernier *atawungwe* et les najas l'entouraient sifflant et crachant leur venin, près à la mordre. Les cris de la pauvre fille alertaient sa mère qui vint à son secours. Traumatisées et malheureuses, les deux ingrates se lamentaient de cette triste aventure qui n'avait été profitable qu'à l'orpheline.

CONTRAT

- ***Disjonction***

Départ : déplacement vers + adjuvants négatifs : ⟶ fille

- ***Epreuve principale***

Combats + échec : lutte ouverte : ⟶ dangers croissants ; fille

Conséquence

Transfiguration négative et liquidation du manque : ⟶ fille

Conséquence générale

Accomplissement du contrat, liquidation de la déception initiale simulée de l'autorité.

Le contenu inversé de la séquence transforme la déception simulée qui a établi le contrat en déception effective : la mère atteint un résultat tout à fait à l'opposé de celui

qu'elle attendait du dernier retour de sa fille. Toute la transcription structurelle constitue une vaste redondance de la seconde partie du récit, avec une divergence au niveau des réactions des héroïnes face aux différentes épreuves et à celui des résultats respectifs de ces réactions.

ÉTUDE FONCTIONNELLE : Atawungwe

Tableau n° 26 : Atawungwe

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. Les souffrances de l'orpheline	Mandement	Marâtre= D1 Orpheline=D2V
2. Renvoi à la recherche de l'eau	Contrat accepté Mandement Acceptation et départ Retour	Marâtre = D1 Orpheline = D2T Orpheline = D2
3. Envoi de la fille au fleuve	Mandement Acceptation et départ Retour	Mère = D1 Fille = D2V
4. Retour de la fille	Contrat accepté : Mandement Accepté et départ Retour	Mère= D1 Fille = D2T Fille = D2

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

La corrélation redontantielle qui souligne l'analyse structurelle entre la première et la troisième puis la seconde et la quatrième séquences apparait très nettement sur cette transcription fonctionnelle : la marâtre devenue mère conserve scrupuleusement son rôle dans l'espoir peut-être de conduire sa fille aux mêmes résultats que sa belle-fille ; la fille qui se substitue à l'orpheline répète point par point la demi-sœur sur le plan fonctionnel.

Au total, on voit pourquoi dans sa dernière partie, le récit a largement perdu de son intérêt et revêt un caractère froid.

Deux ensembles antithétiques composent le contenu de ce conte. A propos de la marâtre, le texte insiste au début sur une malveillance qui se développe rapidement suivant des étapes en gradation dans le temps et au niveau de l'ampleur que prend chaque sanction sur celle qui la précède : l'orpheline est maltraitée (elle se lève la première pour s'occuper des

travaux domestiques les plus pénibles et pour se coucher la dernière) ; elle est sous-alimentée ensuite ; puis elle finit par être chassée pour aller chercher de l'eau dans un fleuve dangereux. Cette dernière punition paraissant en disproportion avec le maigre argument d'avoir bu de l'eau de la jarre sans avoir demandé la permission. On a l'impression qu'à tout moment, la belle-mère s'efforce de construire un motif autorisant son apparence d'infliger à la malheureuse une nouvelle torture pour en tirer un plaisir extrême. Sadisme ou simple désir de nuire ? Il s'agit là d'une psychologie obscure que seule peut éclaircir la jalousie incompréhensible des femmes coépouses, et de la peinture d'un aspect du psychisme humain.

Après son renvoi, l'orpheline subit une séries d'épreuves prenant une allure de tests qui visent, semble-t-il, à découvrir en elle un certain nombre de qualités morales exigibles, un caractère bon, charitable et humble, une nature soumise et pourtant recelant un tempérament ferme, patient et calme qui se maîtrise et surmonte les plus vives tentations légères. Ainsi, elle aura, sans hésiter, bu de l'eau sans demander d'autorisation, choisi les plus calmes et tranquilles des gourdes qui se sont présentées à elle, désiré s'en retourner malgré l'amélioration de sa nouvelle condition de vie puis raconté avec beaucoup de tranquillité toutes ses aventures à sa marâtre en dépit de la grande émotion qui devait l'agiter à ce moment précis devant l'immense richesse qui venait récompenser sa réussite successive aux différents épreuves. On pourrait cependant craindre dans ces exigences qui relèvent essentiellement du domaine de l'éducation une certaine tendance à étouffer partiellement, à limiter l'évolution de la personnalité dans toutes ses dimensions, et à la rendre inconsciemment plus tard inapte à vaincre des situations difficiles.

L'installation de l'orpheline qui termine le premier ensemble du récit constitue un calvaire douloureux pour la marâtre, l'épreuve qui porte au point culminant sa jalousie aveugle qui lui refuse tout contrôle d'elle-même et la pousse à des réactions psychologiques indignes devant sa belle-fille : « elle fut prise de jalousie et d'ambition. » Pour la surmonter, elle souhaitera vivement vivre le même bonheur mais sous une forme de défi, à travers sa fille. C'est pourquoi, elle la lance en action et attend impatiemment les résultats.

De caractère spontané et d'une sensibilité qui éclate aux premières influences d'une situation, la demi-sœur réagit avec une grande franchise devant les épreuves qui semblent tout exprès ménagées en pièges pour lui nuire : la frayeur créée par les pierres qui l'ont blessée et créée des bosses partout sur tout son corps, les najas qui l'ont coupée et entaillée, les tessons qui l'ont profondément blessée sont accentués pour éveiller du dégout en elle et la laideur et les gestes séniles de la vieille apparaît pour exciter ses sens. Ainsi, elle pourra mépriser l'un

et faire les premiers pas vers l'autre en vue d'une conquête amoureuse, et mériter le verdict sévère d'un juge moral. Mieux, malgré les airs d'enfant peu soumise à qui on aurait souvent toléré une conduite capricieuse, on ne voit pas bien le tort qu'on lui reproche lorsqu'elle a désigné la meilleure à ses yeux des gourdes offertes à son libre choix. La porte du bonheur est ainsi ouverte. Le tour de la fille est fait d'échecs successifs rendant très peu surprenant le dénouement malheureux qui termine ce récit.

Quand on se met en dehors de toute considération morale, on retrouve à travers l'attitude des esprits vengeurs, une illustration d'idées quasi religieuses qui flottent dans les milieux profanes africains : en général la présence d'orphelin dans un foyer présente deux étrangers que tout le monde connait : lorsque l'enfant souffre indépendamment de son entourage, les parents défunts décident de l'arracher à la vie en vue de mettre fin à ses difficultés et de prendre personnellement ses soins en charge. Mais si ses souffrances sont volontairement provoquées par un tiers vivant pour lui nuire, toute la colère des morts se déchargent sur l'agresseur et le met hors d'état de nuire soit par la mort, soit par une infirmité physique tenant lieu d'avertissement. C'est pourquoi on recommande tacitement de toujours prendre soins des orphelins pour éviter une querelle avec les habitants de l'au-delà. Dans le contexte africain, il s'agit donc dans ce texte d'une activité clandestine de la mère qui prend des visages différents pour rétablir d'abord sa fille unique, et punir l'agresseur. Ici, le désir de faire une leçon morale semble l'emporter sur celui d'une simple vengeance.

Annexe 7. 5 : ***Le pacte des animaux***

Un jour, tous les animaux, depuis les insectes jusqu'au roi de la forêt se réunirent sous le baobab pour signer un pacte de bonne conduite et d'amitié. Ils étaient tous assemblés autour d'un grand trou et chacun devait fixer les principes à respecter pour vivre en paix entre eux.

C'est le roi lion qui devait recueillir les règles et dicter les lois. Pour lui-même, la ligne de conduite à respecter était de ne jamais se battre. Si deux animaux se battaient, il les dévorerait et le combat cesserait.

Vint le tour du renard : il ne fallait jamais le montrer du doigt, sinon gare à ses foudres !

La panthère souhaitait qu'on ne lui jeta jamais du sable ou de la terre, sinon ce serait la terreur.

La vipère, quant à elle, dit que personne ne devait l'enjamber, sinon elle ne pardonnerait pas.

Le grillon, le plus petit de tous, déclara qu'il ne supportait pas d'être exposé au soleil.

Le pacte étant signé, ils partirent. Quelques instants plus tard, une dispute éclata, on ne sait pourquoi.

Comme personne n'arrivait à calmer l'altercation, le grillon se mis à pousser des stridents ; la panthère lui intima l'ordre de se taire, et, comme il n'obéissait pas, elle le jeta loin, en plein soleil.

Le grillon, très en colère, décida de se venger en jetant du sable à la panthère.

Bouillante de colère, la panthère dévora le grillon. Le renard témoin de la scène, reprocha à la panthère de ne pas respecter le pacte.

Pour toute réponse, la panthère le montra du doigt. D'un coup de dents, le renard lui arracha l'index, et immédiatement, ils se mirent à se battre.

Le lion constata que deux animaux se battaient et donc violaient sa règle. D'un bon, il voulut séparer les protagonistes. Dans son élan, il enjamba la vipère. Celle-ci, dans sa colère, mordit le lion qui l'écrasa et alla dévorer des belligérants.

Empoisonné par le venin de la vipère, le lion mourut peu de temps après.

C'est ainsi que tous les animaux furent exterminés.

Dans un pays, dans un groupe, dans une communauté, il y a toujours des règles que chacun doit respecter ; sinon, on finit toujours par en payer le prix.

ÉTUDE MORPHOLOGIQUE

Ce conte compte deux séquences :

Première séquence : **Le pacte**

Un jour, tous les animaux, depuis les insectes jusqu'au roi de la forêt se réunirent sous le baobab pour signer un pacte de bonne conduite et d'amitié. Ils étaient tous assemblés autour d'un grand trou et chacun devait fixer les principes à respecter pour vivre en paix entre eux.

C'est le roi lion qui devait recueillir les règles et dicter les lois. Pour lui-même, la ligne de conduite à respecter était de ne jamais se battre. Si deux animaux se battaient, il les dévorerait et le combat cesserait.

Vint le tour du renard : il ne fallait jamais le montrer du doigt, sinon gare à ses foudres !

La panthère souhaitait qu'on ne lui jetât jamais du sable ou de la terre, sinon ce serait la terreur.

La vipère, quant à elle, dit que personne ne devait l'enjamber, sinon elle ne pardonnerait pas.

Le grillon, le plus petit de tous, déclara qu'il ne supportait pas d'être exposé au soleil.

Le pacte étant signé, ils partirent.

- ***Contrat***

Mandement **:** ⟶ Lion ; renard ; panthère ; vipère ; grillon

Conséquence

Construction du pacte :⟶ tous les animaux.

- ***Epreuve positive***

Combat + victoire : discussion, non lutte ouverte : ⟶ lion

Conséquence

Réussite de l'épreuve : liquidation du manque ⟶ tous les animaux

Conséquence générale

Un très simple mouvement anime cette séquence. Un rassemblement de tous les animaux et le manque initial est liquidé. Cette simplicité est due au fait que les animaux ont la volonté de vivre en amitié et en paix. Le pacte se présente comme un adjuvant, c'est-à-dire comme l'élément qui devrait aider l'ensemble des animaux à bien vivre.

Deuxième séquence **: VIOLATION DE LA LOI**

Quelques instants plus tard, une dispute éclata, on ne sait pourquoi. Comme personne n'arrivait à calmer l'altercation, le grillon se mis à pousser des stridents ; la panthère lui intima l'ordre de se taire, et, comme il n'obéissait pas, elle le jeta loin, en plein soleil.

Le grillon, très en colère, décida de se venger en jetant du sable à la panthère.

Bouillante de colère, la panthère dévora le grillon. Le renard témoin de la scène, reprocha à la panthère de ne pas respecter le pacte.

Pour toute réponse, la panthère le montra du doigt. D'un coup de dents, le renard lui arracha l'index, et immédiatement, ils se mirent à se battre.

Le lion constata que deux animaux se battaient et donc violaient sa règle. D'un bon, il voulut séparer les protagonistes. Dans son élan, il enjamba la vipère. Celle-ci, dans sa colère, mordit le lion qui l'écrasa et alla dévorer des belligérants.

Empoisonné par le venin de la vipère, le lion mourut peu de temps après.

C'est ainsi que tous les animaux furent exterminés.

- ***Disjonction***

Départ : déplacement de tous les animaux et contagion du mal comportement déceptif ⟶ tous animaux.

- ***Epreuve négative***

Non respect du code de bonne conduite ⟶ tous les animaux.

Conséquence

Rétablissement du manque initial.

Conséquence générale

Le caractère négatif de l'épreuve porte sur deux plans. Au niveau de chaque animal, l'intolérance a fini par triompher et a abouti à des conséquences fâcheuses, à des déconvenues extrêmement imprévisibles. Pour le lion même qui a recueilli et dicté les lois, l'égo n'a pas permis de résister. Tout ceci justifie bien la raison qui a conduit la séquence à se dérouler suivant un axe déceptif en série : déception du côté du grillon, déception du côté de la panthère, déception du côté du renard, déception du côté de la vipère et déception du coté du roi le lion. On voit donc que c'est une immense déception qui enveloppe tous les personnages et qui se matérialise par le rétablissement, mais de façon plus cruelle, de la situation initiale (les animaux sans règlement intérieur de vie).

ÉTUDE FONCTIONNELLE : le pacte des animaux

Tableau n° 27 **:** le pacte des animaux

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. Le pacte	Décision de tous les animaux Acceptation de tous les animaux	Lion= QD1 Grillon= QD1 Panthère= QD1 Renard= QD1 Vipère= QD1
2. Violation de la loi	Déceptions et départ	Lion= D1VT Grillon= D2VT Panthère= D2VT Renard= D2VT Vipère= D2VT

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

On note dans la première séquence la communauté d'esprit qui a permis la mise en commun des principes qui dirigent la vie de chaque animal. On note également qu'il s'agit bien d'une mise en commun disjointe de ces principes. La deuxième séquence n'est qu'une conséquence logique de la séquence 1. En effet, elle exprime bien le caractère redondant de toute notion de vengeance et reste implicitement proche de la vieille loi du Talion « œil pour œil, dent pour dent », qui s'exprime dans une formule plus frappante : « Qui tue par épée, périra par épée ? »

La pauvreté excessive de ce texte s'oppose à toute tentative d'un commentaire riche. Il comporte au fond un seul mouvement mais repris dans une seconde phase conduisant à un dénouement inattendu. D'autres lecteurs y découvriraient peut-être trois mouvements et parleraient-ils dans une première étape du contrat, en second lieu de la violation de ce contrat et enfin en troisième lieu du dénouement. Dans un cas ou dans l'autre, le début du récit fixe rapidement l'attention par l'atmosphère de simulacre de consensus qu'il nous présente : tous les animaux de la forêt se « *réunirent sous le baobab pour signer un pacte de bonne conduite et d'amitié. »* La signature de ce pacte sera donc l'occasion d'une joie immense mais qui ne durera pas.

La seconde phase du texte est surtout dominée par une série de contradictions : lorsque le grillon se mit à pousser des stridents, son attente était de recevoir une demande d'explication, d'ailleurs personne ne comprend l'origine de la dispute ayant débouché sur ses

stridents jusqu'à l'hécatombe qui a fini par empoter à tour de rôle chaque animal. Le souverain le lion aussi avait accepté de s'engouffrer dans ce cercle infernal de la violence. Ce qui a déçu ici, c'est la passivité du roi devant l'acte vindicatif de chaque animal qui a fini par l'emporter lui aussi.

Quoi qu'il en soit, le conte semble nous mettre en garde contre le prix à payer si l'on ne respecte pas un minimum de règles : règle du jeu, code de la route… Sans ces règles, ce serait la pagaille et la « loi du plus fort ». Les règles garantissent notre liberté : elles empêchent les autres de décider pour nous. Ces principes justifient la signature d'un pacte par des animaux. Mais le non respect de la charte définie par chacun des animaux est à la base de la situation dramatique connue par l'ensemble des animaux : tous perdirent la vie.

Annexe 7. 6 ***: Les huit voleurs***

Dans un village paisible, vivaient huit voleurs de grands chemins qui semaient la terreur partout ! Ils n'épargnaient aucun habitant et, quand la nuit tombait, l'angoisse d'être leur victime empêchait tout le monde de dormir.

Les voleurs s'en prenaient particulièrement à un riche marchand chez qui ils allaient voler régulièrement. Exaspéré par les visites répétées des voleurs, celui-ci décida d'en finir avec eux. Il arpenta les rues du village en clamant haut et fort.

- *Gare aux voleurs qui se hasarderont encore chez moi ! Je les arrêterai sans autre forme de procès.*

En effet, il s'était bien préparé. Il était allé consulter, dans un pays voisin, un devin sorcier d'une grande réputation, à qui il avait exposé ses soucis avec les voleurs du pays. Il expliqua que son souhait était de les arrêter sans violence. Après avoir consulté ses oracles et procédé à différents sacrifices, le devin lui remit une corbeille dans laquelle il enferma une calebasse contenant le " gri-gri" antivol.

Selon le devin, cette corbeille devait être déposée dans la maison. Si un voleur touchait à un objet, il serait pris d'un fou rire incontrôlable. Il n'y aurait alors que le propriétaire qui serait en mesure de neutraliser le gri-gri par des formules connues de lui seul.

Arrivé chez lui, il posa la corbeille au milieu de ses objets les plus précieux qui attireraient forcément l'attention des voleurs.

Les voleurs apprirent le défit que leur avait lancé cet audacieux propriétaire. Ils tinrent immédiatement conseil pour mettre au point une stratégie d'attaque.

Le riche propriétaire, caché, surprit leur conversation, il apprit ainsi leur stratagème pour le dévaliser.

Au bout d'un moment, il fit irruption dans leur réunion, et leur dit d'un ton menaçant :

- Je vous le dis solennellement, je suis le riche propriétaire et aucun de vous ne pourra plus jamais me dévaliser. Je vous arrêterai tous, vous n'auriez jamais rien vu de tel !

Les voleurs surprit, se retournèrent vers l'homme qui continua ses dires :

- Si vous osez encore venir voler chez moi, il va vous arriver des choses terribles et vous allez regretter toute votre vie.

L'homme parti, alors les voleurs juraient de dépouiller et de saccager sa maison.

Le lendemain, les huit voleurs décidèrent de donner une leçon à cet audacieux propriétaire. Ils encerclèrent sa maison, mirent au point un plan d'attaque. Le chef du gang s'introduisit le premier dans la propriété pour repérer les objets intéressants. Dès qu'il toucha le premier objet, il fut pris d'un fou rire, incontrôlable. Un de ses complices entendit le rire du chef et s'interrogea sur cette hilarité sans fin.

Le chef riait de plus belle. Le deuxième voleur décida d'aller voir de plus près ce qui faisait tant rire à leur chef au point qu'il oublia de les appeler pour ramasser tout se qu'il y avait chez ce propriétaire. Il pénétra dans la propriété, se dirigea vers le chef qui riait toujours. Il le prit par le bras dans l'intension de savoir pourquoi il riait autant, instantanément, il fut pris à son tour d'un fou rire, et il riait plus fort que son chef.

Le troisième voleur arriva pour se rendre compte de ce qui se passait. A peine eut-il touché l'un des deux voleurs qu'il se mit à rire lui aussi.

A tour de rôle, tous les autres voleurs entrèrent dans la propriété et ce fut l'hilarité générale, ils riaient sans retenue. Alors, le propriétaire arriva, regarda rire les voleurs sans fin. Tant qu'il n'aurait pas prononcé la formule magique que lui avait enseignée le devin, les voleurs ne s'arrêteraient pas de rire.

Le riche propriétaire convoqua tous les habitants du village qui accoururent pour voir comment les voleurs qui terrorisaient tous le pays étaient pris les mains dans le sac.

Les huit voleurs riaient toujours, à gorge déployée. Ils ne réalisaient pas même que tous les villageois étaient là à les regarder, prêts à les lyncher pour se venger de leurs méfaits.

Le propriétaire alla chercher une décoction de feuilles, plongea la main dans le liquide, prononça des formules magiques et les aspergea. Instantanément, ils cessèrent de rire, sursautèrent à la vue de tous les villageois. Ils réalisaient alors qu'ils étaient dans la maison du riche propriétaire qui avait lancé publiquement le défi de les arrêter. De plus, tous les villageois étaient fous de rages et les conspuaient sans retenue.

Le propriétaire dit alors aux voleurs :

- Je vous avais bien dit que vous ne pourriez plus jamais me voler, vous voilà donc avertis publiquement. Je ne veux pas vous faire de mal, ni vous emprisonner, ni vous bastonner. A partir de maintenant, sachez qu'aucun de vous ne peut plus venir voler chez moi, ni dans ce village.

Depuis ce jour, les voleurs épargnaient la demeure du propriétaire, ainsi que le village.

Ça ne sert à rien de convoiter la richesse des autres. Le bien mal acquis ne profite jamais.

ÉTUDE MORPHOLOGIQUE

Ce conte compte trois séquences :

Première séquence : **VOL DANS UN VILLAGE**

Dans un village paisible, vivaient huit voleurs de grands chemins qui semaient la terreur partout ! Ils n'épargnaient aucun habitant et, quand la nuit tombait, l'angoisse d'être leur victime empêchait tout le monde de dormir.

Les voleurs s'en prenaient particulièrement à un riche marchand chez qui ils allaient voler régulièrement. Exaspéré par les visites répétées des voleurs, celui-ci décida d'en finir avec eux.

DECEPTION

- ***Epreuve négative***

Combat + échec : résistance vaine contre les voleurs, non lutte ouverte : ⟶ riche

Conséquence

Réussite de l'épreuve : ⟶ souffrance sans solution

- ***Disjonction***

Départ : Déplacement horizontal lent + quête : ⟶ riche

Conséquence générale

Décision de mettre fin au vol répété chez lui ou de liquider le manque et de punir les traitres.

Le vol régulier exercé chez le riche est décevant. Le riche apparaît comme un héros-victime et qui ne reste pas passif. Il décida d'en finir avec cette situation qui se répète.

La décision de rupture du contrat ou manque initial porte sur un élément se situant presque en marge de la sphère actantielle mais dont les conséquences, suffisamment visibles tiendront une place importante dans le dénouement de l'intrigue.

Deuxième séquence **: UN ANTIVOL MAIS DES MENACES DE PART ET D'AUTRE.**

Il arpenta les rues du village en clamant haut et fort.

- *Gare aux voleurs qui se hasarderont encore chez moi ! Je les arrêterai sans autre forme de procès.*

En effet, il s'était bien préparé. Il était allé consulter, dans un pays voisin, un devin sorcier d'une grande réputation, à qui il avait exposé ses soucis avec les voleurs du pays. Il expliqua que son souhait était de les arrêter sans violence. Après avoir consulté ses oracles et procédé à différents sacrifices, le devin lui remit une corbeille dans laquelle il enferma une calebasse contenant le " gri-gri" antivol.

Selon le devin, cette corbeille devait être déposée dans la maison. Si un voleur touchait à un objet, il serait pris d'un fou rire incontrôlable. Il n'y aurait alors que le propriétaire qui serait en mesure de neutraliser le gri-gri par des formules connues de lui seul.

Arrivé chez lui, il posa la corbeille au milieu de ses objets les plus précieux qui attireraient forcément l'attention des voleurs.

Les voleurs apprirent le défi que leur avait lancé cet audacieux propriétaire. Ils tinrent immédiatement conseil pour mettre au point une stratégie d'attaque. Le riche propriétaire, caché, surprit leur conversation, il apprit ainsi leur stratagème pour le dévaliser.

Au bout d'un moment, il fit irruption dans leur réunion, et leur dit d'un ton menaçant :

- Je vous le dis solennellement, je suis le riche propriétaire et aucun de vous ne pourra plus jamais me dévaliser. Je vous arrêterai tous, vous n'auriez jamais rien vu de tel ! Les voleurs surpris, se retournèrent vers l'homme qui continua ses dires :

- Si vous osez encore venir voler chez moi, il va vous arriver des choses terribles et vous allez regretter toute votre vie.

L'homme partit, alors les voleurs juraient de dépouiller et de saccager sa maison. Le lendemain, les huit voleurs décidèrent de donner une leçon à cet audacieux propriétaire.

- ***Disjonction***

Départ : déplacement horizontal vers un pays voisin pour consulter un sorcier à cet effet : ⟶ riche.

- ***Epreuve qualifiante***

Combat + victoire : sagesse, non lutte ouverte : ⟶ corbeille contenant une calebasse contenant le gri-gri antivol.

- ***Epreuve principale***

Combat + victoire : comportement piégé, non lutte ouverte : ⟶ corbeille de gri-gri antivol posé au milieu des choses précieuses dans la maison

Conséquence

Défense créée dans la maison contre les ravisseurs

Conséquence générale

Ce qui fait la grande difficulté de cette transcription, c'est le déroulement de la séquence suivant un itinéraire brisé ; tantôt, c'est le riche qui nargue les voleurs et suscite à son propre insu la jalousie de ces voleurs, tantôt, c'est ceux-ci qui, en revanche, font subir au riche leur provocation par des réunions de préparation non discrètes.

Cependant, il est intéressant de remarquer que toute la transcription se développe suivant un axe préparatif provocateur et un axe de vengeance.

Du côté du riche, on note une pluri déception : il est déçu de voir sa maison cambriolée à maintes reprises. Il découvre ensuite l'organisation de ces agresseurs farouche sans raison fondée à son égard. Son succès est naturellement prévisible car il vient de se doter d'un adjuvant qu'il reste à expérimenter.

La séquence offre les caractéristiques d'une séquence décisive : la liquidation du manque initial est préparée et le riche, le héros se sentant confiant défie ouvertement les voleurs qui se concertent et préparent la stratégie gagnante. En conséquence, la suite apparaîtra comme la mise à l'épreuve de chaque parti.

Troisième séquence **: LES VOLEURS PRIS LES MAINS DANS LE SAC**

Ils encerclèrent sa maison, mirent au point un plan d'attaque. Le chef du gang s'introduisit le premier dans la propriété pour repérer les objets intéressants. Dès qu'il toucha le premier objet, il fut pris d'un fou rire, incontrôlable. Un de ses complices entendit le rire du chef et s'interrogea sur cette hilarité sans fin.

Le chef riait de plus belle. Le deuxième voleur décida d'aller voir de plus près ce qui faisait tant rire à leur chef au point qu'il oublia de les appeler pour ramasser tout se qu'il y avait chez ce propriétaire. Il pénétra dans la propriété, se dirigea vers le chef qui riait toujours. Il le prit par le bras dans l'intension de savoir pourquoi il riait autant, instantanément, il fut pris à son tour d'un fou rire, et il riait plus fort que son chef. Le troisième voleur arriva pour se rendre compte de ce qui se passait. A peine eut-il touché l'un des deux voleurs qu'il se mit à rire lui aussi.

A tour de rôle, tous les autres voleurs entrèrent dans la propriété et ce fut l'hilarité générale, ils riaient sans retenue. Alors, le propriétaire arriva, regarda rire les voleurs sans fin. Tant qu'il n'aurait pas prononcé la formule magique que lui avait enseignée le devin, les voleurs ne s'arrêteraient pas de rire.

Le riche propriétaire convoqua tous les habitants du village qui accoururent pour voir comment les voleurs qui terrorisaient tout le pays étaient pris les mains dans le sac.

Les huit voleurs riaient toujours, à gorge déployée. Ils ne réalisaient pas même que tous les villageois étaient là à les regarder, prêts à les lyncher pour se venger de leurs méfaits.

Le propriétaire alla chercher une décoction de feuilles, plongea la main dans le liquide, prononça des formules magiques et les aspergea.

DECEPTION

- ***Epreuve négative :***

Combat + échec : lutte négative contre le riche : ⟶ les voleurs négociant.

Conséquence

Réussite de l'épreuve : ⟶ arrestation de tous les voleurs.

Conséquence générale

Liquidation du manque initial.

Ici, la déception s'est localisée au niveau des voleurs seul ; tout leur projet a échoué et le rire fou dont ils ne peuvent pas se séparer constitue la punition infligée. L'échec des voleurs se marque par l'impossibilité de fuir du lieu de l'épreuve. Toute la population est arrivée, sur invitation du riche les observer à visage découvert.

Pour le riche, l'épreuve positive est hypotaxique et se présente sous la forme d'une livraison des agresseurs au public. Elle pourrait correspondre, en comparaison avec le schéma

narratif de Greimas, à ce qu'on appelle une épreuve glorifiante puisqu'elle vient changer du tout au tout la situation du héros, le riche. Le contenu de cette séquence est corrélé dans une certaine mesure, à celui de la séquence initiale car elle établit la liquidation du manque fondamental qui avait déclenché le récit.

Quatrième séquence **: LES CONSEQUENCES DU VOL**

Instantanément, ils cessèrent de rire, sursautèrent à la vue de tous les villageois. Ils réalisaient alors qu'ils étaient dans la maison du riche propriétaire qui avait lancé publiquement le défi de les arrêter. De plus, tous les villageois étaient fous de rages et les conspuaient sans retenue.

Le propriétaire dit alors aux voleurs :

- Je vous avais bien dit que vous ne pourriez plus jamais me voler, vous voilà donc avertis publiquement. Je ne veux pas vous faire de mal, ni vous emprisonner, ni vous bastonner. A partir de maintenant, sachez qu'aucun de vous ne peut plus venir voler chez moi, ni dans ce village.

Depuis ce jour, les voleurs épargnaient la demeure du propriétaire, ainsi que le village.

- ***Disjonction***

Déplacement horizontal et présentation des voleurs à la population : ⟶ riche, population.

- ***Epreuve principale***

Epreuve + échec ; confrontation, non lutte ouverte : ⟶ riche ; voleurs, population

Conséquence

Réussite de l'épreuve : succès, gloire du héros : ⟶ riche

Conséquence générale

Non punition des traîtres.

La dernière séquence constitue la leçon de morale. Le méfait initial est totalement liquidé et les auteurs pris à l'acte méritaient la vindicte publique mais le riche les a épargné de cette mort sauvage. Cette leçon à la fois aux agresseurs (ne reprenez plus et ne venez plus chez moi) et à la population folle de rages à laquelle il semble dire discrètement que la vie humaine est sacrée) et très riche.

Cette séquence reste totalement corrélée à la séquence initiale.

ÉTUDE FONCTIONNELLE : les huit voleurs

Tableau n° 28 : les huit voleurs

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
Vol dans un village	Combat déceptif et départ	Voleurs=D1 Riche=D2V
Un antivol mais des menaces de part et d'autre	Voyage et obtention d'un adjuvant et menaces	Riche= D2S Voleurs=D2T
Les voleurs pris les mains dans le sac	Affrontement déceptif Arrestation de tous les voleurs	Riche= D2V Voleurs=D1M
Les conséquences du vol	Conséquence leçon de morale aux voleurs et à la population	Riche=D1V Voleurs=TV Population=D2

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Dans une perspective littéraire, la structure de ce texte est très simple et comporte quatre mouvements : le vol régulier ; des dispositions pour éviter désormais ce vol ; pose du guet-apens dans la maison avec arrestation de tous les agresseurs ; leçon de morale.

Il présente au début l'esquisse d'un cadre qu'on imagine difficilement insurmontable : huit voleurs de grand chemin.

Le riche, souvent cambriolé se livre ensuite à un mouvement constant de va-et-vient, de même que ses protagonistes, ce qui donne au lecteur l'impression d'assister à un spectacle sur une scène où des gens entrent et sortent, ce qui confère à l'ensemble un caractère vivant. Les personnages humains semblent offrir un échantillonnage complet de toutes les hiérarchies sociales, depuis les plus importantes jusqu'aux plus négligeables : noble, bas peuple.

Au cours de la scène, le devin sorcier, d'une grande réputation, à qui il avait exposé ses soucis avec les voleurs du pays, joue le véritable rôle. Son action est centrale dans sa libération et même de tout le village. Tout se déroule dans une atmosphère de règlement de comptes : les voleurs paient, non de leur vie, mais ils ont essuyé une honte effroyable qui pouvait leur coûter n'eût été la bonté et la magnanimité du riche car la population était prête à leur régler leurs comptes. Le caractère vindicatif de la justice populaire a pu être évité. Tout ce qu'on sait, c'est qu'en analysant bien le comportement du riche dans ce conte, on s'aperçoit qu'il n'a pas du tout envie de rendre le mal pour le mal. On est par exemple surpris quand, à la fin de la dernière séquence, il s'est refusé à une réaction punitive comme pour signaler qu'il ne veut pas la mort du pécheur. Ce comportement semble enlever beaucoup à la vie du récit et a rendu pénible l'appréciation du mauvais comportement des voleurs.

En examinant dans l'ensemble cette analyse, on aboutit à des conclusions importantes : on constate qu'aux yeux de l'Africain, la justice est impossible du fait qu'elle relève des données dont il est très difficile de concrètement fonder la véracité. C'est apparemment pourquoi on s'en tient surtout à son aspect matériel : elle s'efforce alors souvent de réparer un dommage ou de satisfaire un sentiment de vengeance. Dès lors, on peut ignorer la notion de culpabilité et partant, celle de responsabilité. On a vu par exemple dans beaucoup de villages, des habitants se rendre justice : des coups de gourdin et de poing sur un conducteur et les passagers à bord d'une voiture qui, par mégarde, a écrasé un enfant imprudent par-ci ; des cas de voleurs brûlés vifs par-là. Le héros de ce compte a évité la vindicte populaire à ces voleurs. Ce qui semble compter pour lui, c'est la repentance de ces derniers.

Il est décrit ici la mésaventure de huit voleurs de grands chemins qui semaient la terreur partout ! Ils n'épargnaient aucun habitant et, quand la nuit tombait, l'angoisse d'être leur victime empêchait tout le monde de dormir. Le propriétaire souvent victime de cambriolage dans la localité met en œuvre un stratagème qui paya. Il obtint d'un devin un gri-gri dont le pouvoir consiste à anéantir les voleurs. « Tout voleur qui met pied chez lui et touche un objet est automatiquement pris d'un fou rire incontrôlable. » Il n'y aurait alors que le propriétaire qui serait en mesure de neutraliser cette situation par des formules connues de lui seul. Sur cette base, il réussit à arrêter huit voleurs qui, riant toujours, à gorge déployée ne réalisaient même pas que tous les villageois étaient là à les regarder, prêts à les lyncher pour se venger de leurs méfaits.

Ça ne sert à rien de convoiter la richesse des autres. Le bien mal acquis ne profite jamais.

Annexe 7. 7 : ***Le roi et son épouse manchote***[157]

Dadassègbo, le roi de l'univers, avait une particularité ; il avait déjà quarante femmes. Pourtant, au cours d'une de ses sorties, il remarqua la fille d'un paysan, d'une beauté hors du commun. Seulement, elle avait un défaut : elle n'avait qu'un bras. Dadassègbo, le roi de l'univers, demanda la fille en mariage. Le paysan lui répondit qu'il avait déjà quarante femmes et qu'il redoutait que sa fille manchote ne puisse pas honorer cette quarante et unième place qu'il lui offrait. Pourrez- vous vraiment prendre soin d'elle ? Les coépouses se moqueront d'elle et elle se sentira trop humiliée.

- Jamais, paysan ! Ne t'inquiète pas, j'assurerai l'ordre chez moi !

La jeune fille aussi, de son côté, craignait déjà les railleries de ses coépouses. Le roi la rassura et proposa de faire construire spécialement pour elle un mur suffisamment haut qui lui permettrait de se baigner à l'abri des regards indiscrets. Elle accepta. Le roi lui offrit alors une riche dot et il fit célébrer un grand mariage.

Comme le voulait la tradition, la nouvelle mariée, accompagnée de sa famille, rejoignit le domicile conjugal la nuit. Bien habillée et parée, son infirmité était cachée par des vêtements assez amples.

Le roi convoqua les autres femmes et leur présenta Gbessi la nouvelle épouse. Elles l'accueillirent mais ne remarquaient rien d'anormale, sauf un détail : alors qu'à chaque arrivée d'une nouvelle femme, le roi faisait construire une douche en branchages, il avait fait ériger cette fois une douche en briques avec un mur si haut que personne ne pouvait voire celle qui s'y lavait.

L'une des épouses du roi, appelé Wuhouan était intriguée : c'était bien la première fois qu'elle voyait cela !

Qu'avait donc de particulier cette nouvelle épouse pour mériter tant d'attention ?

Pire encore, le roi désigna non seulement une servante pour cette nouvelle femme mais fit aussi construire pour elle une nouvelle douche en brique, alors que les précédentes n'avait eu ni l'une, ni l'autre…

Tout cela cachait sûrement quelque chose… Les anciennes épouses, d'abord soupçonneuses, n'y prêtèrent bientôt plus attention. Cependant, Wuhouan la plus indiscrète et la plus jalouse, était une commère. Elle était résolue à découvrir la cause de tant de sollicitude. Alors, elle se mit à espionner Gbessi tous les jours.

[157] Nom souvent attribué dans les contes aux êtres supérieurs aux hommes

A force de l'espionner, Wuhouan finit par découvrir l'infirmité de sa rivale. Poussée par la jalousie, elle alla de porte en porte, ridiculisa la nouvelle épouse et raconta, en riant à gorge déployée, que Gbessi n'avait qu'un bras : elle était "golio''. [158] *Ainsi, tous les grands dignitaires du royaume furent-ils au courant de l'état de Gbessi, la nouvelle femme du roi.*

Quatre jours avant le quarante-et- unième jour[159]*, Wuhouan fit irruption dans la cour. Par le biais de quolibets et d'allusions, elle fit comprendre à tout le monde que le mil devrait obligatoirement être pilé, qu'on ait des bras ou qu'on n'en ait pas. La rumeur parvint eux oreilles de Gbessi. Effondrée, elle se dit :*

Voilà les railleries que je craignais ! A force de m'espionner, il y en a une qui a fini par découvrir mon infirmité. Il faut que je retourne chez moi en parler à mon père.

La nuit venue, elle se sauva et alla voir son père :

- Père, père, ce que je redoutais est arrivé. Une coépouse m'a espionnée et a décelé mon handicap. Elle chante pour m'humilier et m'avertir que, bien qu'infirme, je dois piler le mil dans quatre jours, aller puiser de l'eau, et faire la cuisine avant d'avoir accès au lit nuptial !

- Ne t'inquiète pas ma fille, fais-moi confiance.

Son père l'amena chez un devin qui la rassura et l'informa que non seulement elle resterait chez son mari, mais qu'elle serait son épouse préférée.

- Je vais te faire un "gri-gri"[160] *et les yeux fermés, tu iras le jeter dans le fleuve qui coule non loin de chez ton père.*

Gbessi s'exécuta sur-le-champ. A peine avait-elle jeté le gri-gri dans le fleuve, que le génie de l'eau apparut et l'entraîna avec lui sous l'eau, puis lui demanda ce qu'elle venait chercher dans son domaine.

La jeune femme expliqua au génie son histoire et l'humiliation qui la guettait si, dans trois jours, elle n'arrivait pas à piler le mil, et à satisfaire aux autres obligations. Désemparée, elle lui confia sa peine et demanda au génie de l'engloutir pour éviter la honte qu'elle devait essuyer. Le génie la rassura et promit de lui venir en aide. Par magie, il lui reconstitua son bras manquant et rien ne le distinguait d'un bras ordinaire. Il lui demanda ensuite de fermer ses yeux, lui donna un coup sec sur la tête et, lorsqu'elle ouvrit les yeux, elle se retrouva sur la rive.

---

[158] Manchot en langue ouémègbé

[159] Selon la tradition royale, la nouvelle épousée ne vivait sa première nuit de noce qu'au bout du quarante-et-unième jour. Ce jour-là, elle devrait exécuter certaines tâches obligatoires : piler le mil, aller puiser de l'eau, préparer le repas du royal époux, et le soir, après accord des autres épouses, rejoindre le lit conjugal pour la première fois.

[160] Un porte bonheur en quelque sorte qui vous protège.

Le génie lui avait également offert deux pilons dorés pour piler le mil au jour décisif et un canari pour puiser de l'eau. Il lui demanda d'être la plus discrète possible et de ne rien laisser paraître jusqu'au jour de l'épreuve.

Gbessi courut dire à son père ce qui lui était arrivé. Ce dernier, heureux, la ramena aussitôt chez le roi par des chemins secrets, et personne ne se rendit compte, ni de son départ, ni de son retour.

De son côté, Wuhouan ne cessait de répandre ses médisances, ameutait les autres épouses, et faisait tout pour que ses ragots arrivent aux oreilles de leur époux, le roi. Ce dernier était très contrarié, car il avait promis avant d'épouser Gbessi, qu'aucune de ses épouses ne se moquerait d'elle.

Le jour venu, dès le premier chant du coq, Wuhouan sortit du grenier une quantité impressionnante de mil, alla de case en case rappeler l'évènement aux autres épouses et les convia à assister à un évènement inédit : l'épouse manchote allait piler le mil, puiser de l'eau, et préparer le repas !

Le roi avait donné l'ordre de ne pas faire subir ces épreuves à la nouvelle épouse. Il avait imposé que sa servante fasse tout à sa place. Instantanément, la femme jalouse avait commencé à s'agiter et à ronchonner :

- *Quoi ? Inadmissible ! Quand je suis arrivée ici, je n'ai pas eu droit, moi, à une servante. J'ai accompli moi-même toute mes obligations avant d'avoir accès au lit nuptial. Il devrait en être de même pour Gbessi la favorite si elle veut consommer son mariage cette nuit.*

Ces récriminations faisaient bouillir d'indignation Gbessi. Elle demanda au roi de venir s'asseoir et de la regarder relever le défi : celui de piler le mil.

Le roi, bien que très contrarié, vint s'installer. Aussitôt, Wuhouan apostropha la nouvelle mariée, la pressa de venir accomplir sa tâche. Gbessi sortit de sa chambre bien couverte, ses bras cachés sous le pagne. Arrivée à hauteur du roi, elle détacha son pagne avec énergie, le noua autour de sa taille laissant voir se bras dignes des bras d'une fée.

Wuhouan la jalouse, était stupéfaite. Gbessi la fixa d'un regard triomphal, s'empara de ses deux pilons en or et demanda à l'assistance l'autorisation d'entonner une chanson : "De gon tché, alogan kèdè wé é nonli bɔ̀ man mi"[161]

Wuhouan, honteuse, se précipita vers la nouvelle épouse et lui dit :

- *Pile-moi ! Coépouse, s'il te plaît, pile-moi à la place du mil.*

[161] Langue ouémègbé : chez moi, nous avons l'habitude de piler avec les pilons en or

Et Gbessi lui répondit en chantant :

- *Ce n'est pas toi mais le mil que je dois piler.*

Elle continua de piler et de chanter. Le roi intervint et lui dit :

- *Ça suffit, ma belle Gbessi, ça suffit !*
- *Elle cessa de piler. Le roi interpella tous ses conseillers, ainsi que le bourreau, et leur demanda ce qu'ils avaient vu d'anormal. Ils avouèrent tous que depuis quatre jours, Wuhouan racontait partout que la nouvelle femme était manchote, qu'elle n'était capable de rien. C'était pour cette raison que le roi avait désigné une servante qui devrait tout faire à sa place.*
- *Quoique surpris lui-même, le roi fit constater que la nouvelle épouse n'avait aucune infirmité. En guise de châtiment, l'épouse calomniatrice fut décapitée afin de servir d'exemple à toutes les autres femmes de la maison royale et du pays tout entier.*

La discrétion est la seule conduite digne à avoir dans la vie de tous les jours.

La jalousie fait du tort à autrui et à soi-même.

ÉTUDE MORPHOLOGIQUE

Ce conte compte quatre séquences :

Première séquence : **LES NOCES DU ROI**

Dadassègbo, le roi de l'univers, avait une particularité ; il avait déjà quarante femmes. Pourtant, au cours d'une de ses sorties, il remarqua la fille d'un paysan, d'une beauté hors du commun. Seulement, elle avait un défaut : elle n'avait qu'un bras. Dadassègbo, le roi de l'univers, demanda la fille en mariage. Le paysan lui répondit qu'il avait déjà quarante femmes et qu'il redoutait que sa fille manchote ne puisse pas honorer cette quarante et unième place qu'il lui offrait. Pourrez- vous vraiment prendre soin d'elle ? Les coépouses se moqueront d'elle et elle se sentira trop humiliée.

- Jamais, paysan ! Ne t'inquiète pas, j'assurerai l'ordre chez moi !

La jeune fille aussi, de son côté, craignait déjà les railleries de ses coépouses. Le roi la rassura et proposa de faire construire spécialement pour elle un mur suffisamment haut qui lui permettrait de se baigner à l'abri des regards indiscrets. Elle accepta. Le roi lui offrit alors une riche dot et il fit célébrer un grand mariage. Comme le voulait la tradition, la nouvelle mariée, accompagnée de sa famille, rejoignit le domicile conjugal la nuit. Bien habillée et parée, son infirmité était cachée par des vêtements assez amples.

Le roi convoqua les autres femmes et leur présenta Gbessi la nouvelle épouse. Elles l'accueillirent mais ne remarquaient rien d'anormale, sauf un détail : alors qu'à chaque arrivée d'une nouvelle femme, le roi faisait construire une douche en branchages, il avait fait ériger cette fois une douche en briques avec un mur si haut que personne ne pouvait voire celle qui s'y lavait.

L'une des épouses du roi, appelé Wuhouan était intriguée : c'était bien la première fois qu'elle voyait cela !

Qu'avait donc de particulier cette nouvelle épouse pour mériter tant d'attention ? Pire encore, le roi désigna non seulement une servante pour cette nouvelle femme mais fit aussi construire pour elle une nouvelle douche en brique, alors que les précédentes n'avait eu ni l'une, ni l'autre…

Tout cela cachait sûrement quelque chose…

CONTRAT

Mandement : ⟶ Fille d'un paysan *;* Acceptation : roi.

- ***Disjonction***

Départ : Déplacement horizontal et ascensionnel lent vers le roi paysan.

- ***Epreuve qualifiante***

Combat + victoire : polygame, non lutte ouverte : roi, fille manchote du paysan.

Conséquence :

Réussite de l'épreuve : obtention d'adjuvant : ⟶roi + fille manchote

- ***Conjonction***

Déplacement descensionnel et horizontal + retour ⟶ roi + fille manchote

Le caractère particulier de cette séquence réside dans le fait qu'au moment de l'établissement du contrat, aucun rapport contractuel direct n'a existé entre le mandateur et le mandataire : une simple remarque de beauté.

Par ailleurs, l'épreuve qualifiante permettant l'obtention d'un adjuvant reste implicite et organisée par le mandateur, et l'adjuvant parvient au mandataire malgré sa situation de grandepolygamie.

On remarque aussi que cette séquence marque simplement les efforts du héros pour se mettre dans les bonnes conditions pouvant lui permettre de réussir le concours. Seulement, il est difficile de prévoir la manière dont les autres contenus orienteront le déroulement du conte.

Deuxième séquence : **LA JALOUSIE MANIFESTEE PAR L'UNE DES CO EPOUSES**

Les anciennes épouses, d'abord soupçonneuses, n'y prêtèrent bientôt plus attention. Cependant, Wuhouan la plus indiscrète et la plus jalouse, était une commère. Elle était résolue à découvrir la cause de tant de sollicitude. Alors, elle se mit à espionner Gbessi tous les jours.

A force de l'espionner, Wuhouan finit par découvrir l'infirmité de sa rivale. Poussée par la jalousie, elle alla de porte en porte, ridiculisa la nouvelle épouse et raconta, en riant à gorge déployée, que Gbessi n'avait qu'un bras : elle était "golio. " Ainsi, tous les grands dignitaires du royaume furent-ils au courant de l'état de Gbessi, la nouvelle femme du roi.

Quatre jours avant le quarante-et- unième jour, Wuhouan fit irruption dans la cour. Par le biais de quolibets et d'allusions, elle fit comprendre à tout le monde que le mil devrait obligatoirement être pilé, qu'on ait des bras ou qu'on n'en ait pas. La rumeur parvint eux oreilles de Gbessi. Effondrée, elle se dit :

Voilà les railleries que je craignais ! A force de m'espionner, il y en a une qui a fini par découvrir mon infirmité. Il faut que je retourne chez moi en parler à mon père.

La nuit venue, elle se sauva et alla voir son père :

- Père, père, ce que je redoutais est arrivé. Une coépouse m'a espionnée et a décelé mon handicap. Elle chante pour m'humilier et m'avertir que, bien qu'infirme, je dois piler le mil dans quatre jours, aller puiser de l'eau, et faire la cuisine avant d'avoir accès au lit nuptial !

- Ne t'inquiète pas ma fille, fais-moi confiance.

DECEPTION

- ***Disjonction***

Déplacement horizontal lent vers la découverte de l'infirmité de l'épouse manchote Wuhouan.

- ***Epreuve négative***

Combat + échec : rencontre piégée + lutte ouverte : Wuhouan

Conséquence générale :

Risque de perte de l'adjuvant : ⟶ recherche secours du père

- ***1 bis. Disjonction***

Déplacement horizontal chez le père : ⟶ fille manchote

Conséquence générale

Apaisement de la fille manchote par le père : ⟶ il faut réparer le manque.

Le comportement malveillant de la coépouse Wuhouan à l'égard de l'épouse manchote est décevant.

Le couple fonctionnel prohibition/provocation est implicite et déclenche le déroulement de la recherche de solution au manque. La réussite constituerait le nettoyage de l'affront donc une vengeance qui pousserait le roi à rétablir la discipline dans le foyer royal.

Troisième séquence **: LA RESTAURATION DE L'EPOUSE MANCHOTE**

Son père l'amena chez un devin qui la rassura et l'informa que non seulement elle resterait chez son mari, mais qu'elle serait son épouse préférée.

- Je vais te faire un "gri-gri" et les yeux fermés, tu iras le jeter dans le fleuve qui coule non loin de chez ton père.

Gbessi s'exécuta sur-le-champ. A peine avait-elle jeté le gri-gri dans le fleuve, que le génie de l'eau apparut et l'entraîna avec lui sous l'eau, puis lui demanda ce qu'elle venait chercher dans son domaine.

La jeune femme expliqua au génie son histoire et l'humiliation qui la guettait si, dans trois jours, elle n'arrivait pas à piler le mil, et à satisfaire aux autres obligations. Désemparée, elle lui confia sa peine et demanda au génie de l'engloutir pour éviter la honte qu'elle devait essuyer. Le génie la rassura et promit de lui venir en aide. Par magie, il lui reconstitua son bras manquant et rien ne le distinguait d'un bras ordinaire. Il lui demanda ensuite de fermer ses yeux, lui donna un coup sec sur la tête et, lorsqu'elle ouvrit les yeux, elle se retrouva sur la rive.

Le génie lui avait également offert deux pilons dorés pour piler le mil au jour décisif et un canari pour puiser de l'eau. Il lui demanda d'être la plus discrète possible et de ne rien laisser paraître jusqu'au jour de l'épreuve.

Gbessi courut dire à son père ce qui lui était arrivé. Ce dernier, heureux, la ramena aussitôt chez le roi par des chemins secrets, et personne ne se rendit compte, ni de son départ, ni de son retour.

De son côté, Wuhouan ne cessait de répandre ses médisances, ameutait les autres épouses, et faisait tout pour que ses ragots arrivent aux oreilles de leur époux, le roi. Ce dernier était très contrarié, car il avait promis avant d'épouser Gbessi, qu'aucune de ses épouses ne se moquerait d'elle.

- ***Disjonction***

1. Séjour dans un ailleurs inconnu : ⟶ Femme manchote.

Conséquence

Début de réussite de l'épreuve : réception d'un premier adjuvant : épouse ⟶ manchote, devin.

- ***Bis. Disjonction***

Déplacement horizontal lent + adjuvant : ⟶ épouse manchote, génie de l'eau

Conséquence

Transfiguration et liquidation du manque : ⟶ épouse manchote.

Conséquence générale

Accomplissement du contrat = qualification de l'héroïne

Les deux formes de l'épreuve qualifiante conservent un caractère implicite, ne se manifeste que par leur conséquence commune : réception des adjuvants.

Dans l'ensemble, ce schéma structurel reste corrélé au précédent et devrait terminer le conte puisque le contrat est accompli avec le rétablissement de la situation souhaitée. La suite de la narration apparaît dès lors comme un récit à contenus redondants par rapport aux deux premières séquences.

Quatrième séquence **: L'EPREUVE**

Le jour venu, dès le premier chant du coq, Wuhouan sortit du grenier une quantité impressionnante de mil, alla de case en case rappeler l'évènement aux autres épouses et les convia à assister à un évènement inédit : l'épouse manchote allait piler le mil, puiser de l'eau, et préparer le repas !

Le roi avait donné l'ordre de ne pas faire subir ces épreuves à la nouvelle épouse. Il avait imposé que sa servante fasse tout à sa place. Instantanément, la femme jalouse avait commencé à s'agiter et à ronchonner :

- *Quoi ? Inadmissible ! Quand je suis arrivée ici, je n'ai pas eu droit, moi, à une servante. Jai accompli moi-même toute mes obligations avant d'avoir accès au lit nuptial. Il devrait en être de même pour Gbessi la favorite si elle veut consommer son mariage cette nuit.*

Ces récriminations faisaient bouillir d'indignation Gbessi. Elle demanda au roi de venir s'asseoir et de la regarder relever le défi : celui de piler le mil.

Le roi, bien que très contrarié, vint s'installer. Aussitôt, Wuhouan apostropha la nouvelle mariée, la pressa de venir accomplir sa tâche. Gbessi sortit de sa chambre bien couverte, ses bras cachés sous le pagne. Arrivée à hauteur du roi, elle détacha son pagne avec énergie, le noua autour de sa taille laissant voir se bras dignes des bras d'une fée.

Wuhouan la jalouse, était stupéfaite. Gbessi la fixa d'un regard triomphal, s'empara de ses deux pilons en or et demanda à l'assistance l'autorisation d'entonner une chanson : "De gon tché, alogan kèdè wé é nonli bɔ̀ è man mi"[162]

Wuhouan, honteuse, se précipita vers la nouvelle épouse et lui dit :

- *Pile-moi ! Coépouse, s'il te plaît, pile-moi à la place du mil.*

Et Gbessi lui répondit en chantant :

- *Ce n'est pas toi mais le mil que je dois piler.*

Elle continua de piler et de chanter. Le roi intervint et lui dit :

- *Ça suffit, ma belle Gbessi, ça suffit !*
- *Elle cessa de piler.*

- ***Disjonction***

Déplacement horizontal lent vers le palais du roi : ⟶ épouse manchote

- ***Epreuve négative***

Combat + échec : mil pilé + lutte ouverte : épouse manchote ; co épouse déçue

Conséquence

Réussite de l'épreuve : ⟶ échec du héros.

[162] Langue ouémègbé : chez moi, nous avons l'habitude de piler avec les pilons en or

Cinquième séquence : **LES CONSEQUENCES DE LA JALOUSIE**

Le roi interpella tous ses conseillers, ainsi que le bourreau, et leur demanda ce qu'ils avaient vu d'anormal. Ils avouèrent tous que depuis quatre jours, Wuhouan racontait partout que la nouvelle femme était manchote, qu'elle n'était capable de rien. C'était pour cette raison que le roi avait désigné une servante qui devrait tout faire à sa place. Quoique surpris lui-même, le roi fit constater que la nouvelle épouse n'avait aucune infirmité. En guise de châtiment, l'épouse calomniatrice fut décapitée afin de servir d'exemple à toutes les autres femmes de la maison royale et du pays tout entier.

- ***Epreuve positive***

Combat + victoire : épouse manchote : ⟶ épouse manchote, roi et co épouse.

Conséquence

Punition du traître ; liquidation du manque : ⟶ co épouse, roi

Conséquence générale

Qualification du héros + transfiguration.

L'intérêt de cette séquence est de révéler, quoique implicitement, un aspect important des contes débutant par une quête : un contrat rompu par un héros qui se fait démasquer à la fin. Ici, ce qu'il y a d'implicite, c'est le fait que personne d'autre que le roi ne sait que la fille est manchote au départ. Par ailleurs, la co épouse provocatrice est la seconde personne dans le palais à connaître de cette situation. Elle n'attendait que l'épreuve fatidique de pilage de mil pour se réjouir. C'est pourquoi l'épreuve en principe, glorifiante, prend une toute autre allure, refuse tout arbitre et revêt le caractère d'une entreprise exclusivement punitive.

Il est facile de remarquer que cette séquence est corrélée à la première en liquidant le manque initial en même temps qu'elle organise la punition du traître.

ÉTUDE FONCTIONNELLE : l*e roi et son épouse manchote*

Tableau n° 29 : ***le roi et son épouse manchote***

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. Les noces du roi	Mandement Acceptation du contrat Union	Roi= D1 Fille manchote= D2 Père de la fille= D1
2. La jalousie	Mandement Acceptation Affrontement déceptif Conséquence : voyage dans un ailleurs inconnu	Fille manchote= D1 Co épouse = D2T Père=D2T
3. La restauration de l'épouse manchote	Déplacement et rencontre Don Acceptation et retour	Fille manchote= QT Père= QT
4. L'épreuve	Pilage de mil	Fille manchote= D1 Co épouse= T
5. Les conséquences de la jalousie	Punition du traître : Pilage : Départ et retour Déception	Epouse manchote= DV1 Co épouse = T Roi = D1

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

L'étude fonctionnelle reflète la structure morphologique : la redondance soulignée dans la seconde séquence qui apparaît très visible ici. La dernière transcription fonctionnelle montre bien que la co épouse, à la fin du conte, a rempli les fonctions de traître.

Cinq brefs mouvements composent ce petit conte : le mariage, la jalousie, l'aventure pour réparation du manque, objet de jalousie, restauration et punition du traître.

Il situe les grands moments de l'action dans un cadre composé de trois lieux déterminants : le palais, la maison du devin et l'habitation du génie de l'eau où chacun des participants joue un rôle qui dépasse ses aptitudes naturelles. Un roi polygame qui règne au milieu de ses 40 femmes et promettant à son futur beau père de bien protéger la nouvelle épouse manchote…, les co épouses partagent également le palais avec leur mari, le roi. L'une

d'elle ne tolère pas les soins exagérés dont bénéficie la dernière épouse, ensemble de caractéristiques appartenant exclusivement aux êtres doués d'intelligence : il s'agit alors d'un groupe d'êtres qui vivent suivant des principes de la société humaine, ne différant des hommes que par leur portrait physique qu'évoque l'énoncé de leur nom : nous sommes en plein univers des contes merveilleux.

Le premier mouvement du texte nous met en contact avec un roi dont le comportement social est rassurant et très attirant : *Jamais, paysan ! Ne t'inquiète pas, j'assurerai l'ordre chez moi !*

Cependant, le domicile inviolable a été touché par un virus à partir de l'intérieur même du palais. Le comportement du roi pourrait être qualifié de primaire, preuve qu'il ne connaît pas très bien sa propre maison. C'est ce que nous montre la réaction de l'une des co épouses à travers son comportement de rejet de la femme manchote. Son complot a tendance à contaminer toute la cour royale.

Dans le second mouvement au contraire, nous trouvons des personnages prêts à affronter le danger qui pointe à l'horizon. Le père de la fille manchote fait de sa fille une fille parfaite. Contre toute attente, elle retrouve sa pleine forme. Elle n'est plus manchote. Le processus de vengeance venait d'être ainsi bien monté.

Finalement, les deux groupes de personnages en opposition s'affrontent : le dénouement auquel conduit le troisième mouvement du texte devient logique et se fait imprévisible : le moment qui s'impose au roi pour trancher, c'es-à-dire mettre à l'épreuve son épouse et ceci contre sa propre volonté sonne au niveau du quatrième mouvement l'heure de la punition du traître : tout se déroule parfaitement et doucement contre la volonté de la co épouse provocatrice. La faiblesse de sa résistance se justifie par la réussite de l'épouse manchote sur toute la ligne : réussite du pilage, soins à elle apportés par le roi se poursuivant, donc déception finale qui réjouit bien, quoique les conséquences atteignent aussi des personnages sympathiques comme l'épouse devant être punie.

Le dernier mouvement répond au mal établi par la co épouse par la punition qui est tombée sur le traître.

Il serait peut-être superflu de vouloir ici porter le contenu de ce texte sur le plan de la société africaine, le récit reproduisant un simple fait courant et commun à toutes les sociétés humaines : le problème de la foi et des ambitions déçues. On pourrait seulement faire remarquer que le conte africain prend ici une fonction essentiellement littéraire en se faisant porteur d'un message.

Annexe 7. 8 : l***a calebasse piégée***

Aujourd'hui, ma parole est allée de porte en porte et s'est arrêtée devant la maison de Gbègnon et Sessi

C'était un couple qui s'aimait sans réserve et qui était très uni. L'un ne faisait rien sans l'autre. Leur intimité, leur complicité était telle que tout leur entourage les admirait et les enviait.

Un jour, Gbègnon demanda à son épouse :

- *Sessi ma femme, nous menons une vie harmonieuse et avons une entente sans faille depuis notre union mais moi je me pose quand-même une question :Si un jour je commettais une faute grave vis-à-vis de toi, peux-tu me garantir que tu ne voudras pas te venger et me vouloir du mal ?*
- *Moi ? Ton épouse ? Je te jure que je ne te voudrai jamais du mal quelles que soient les circonstances*

Gbègnon avait un ami sincère appelé zinsou. Il n'avait pas de secret pour lui. Au cours d'une visite, Gbègnon lui raconta l'entretien avec son épouse et la promesse de cette dernière.

A peine avait- il fini de lui parler que l'ami éclata de rire. Il rit un bon moment. Ensuite il demanda à Gbègnon s'il avait vraiment confiance en la promesse de sa femme. Gbègnon affirma sans hésitation qu'il avait totalement confiance en elle depuis toujours.

Zinsou conseilla à son ami de réfléchir et de mettre au point un moyen de tester sa femme.

Une fois rentré chez lui, Gbègnon réfléchit effectivement au moyen de vérifier la sincérité de sa femme.

Il alla au marché acheter une calebasse et un piège. Il tendit le piège, le déposa dans la calebasse, le recouvrit de sable et arrosa le tout du sang et des plumes d'un poulet qu'il venait de sacrifier. Il appela sa femme, lui montra la calebasse et dit :

- *Je sais que depuis notre union, il n'y a pas l'ombre d'un doute dans notre vie. Puis-je toujours te faire une totale confiance ?*
- *Bien sûr, tu peux et tu dois avoir confiance en moi !*
- *Si je te confiais mes secrets, ne t'en servirais- tu pas pour m'éliminer ?*
- *Moi ! Jamais. En aucun cas je ne te voudrai du mal.*

- *Eh bien regarde cette calebasse : elle contient le « gri-gri » qui me protège. Si un jour, quelqu'un, en colère, venait y abattre ses deux mains ou même une seule main, j'aurai des maux de ventre si violents que je perdrais connaissance. Où que je me trouve, je tomberais et mourais, si la personne se jetait sur la calebasse. Tu ne dois jamais en parler à personne, ma vie en dépend.*
- *Fais-moi confiance, je respecterai tes consignes.*

Un jour, Gbègnon rencontra une femme. Il fit semblant de sortir avec elle pour tester sa femme. Il passait plusieurs heures par jour avec cette personne, malgré la présence de sa femme Sessi. Il se permettait même de rentrer tard dans la nuit contrairement à ses habitudes. Sa femme, bouillonnante de colère, et minée de jalousie commença à le réprimander. Elle qui était si douce d'habitude devient amère et irritée.

L'inévitable se produisit : des disputes s'éclatèrent et Gbègnon lui intima l'ordre de se taire. Il ne voulait plus s'entendre insulter et traiter de la sorte.

- *Je ne me tairai pas. Tu cours après une autre femme, tu mènes ta vie et me laisse de côté.*

A peine avait-elle fini de parler que sous le coup de la colère, son mari lui administra une grande gifle. Sessi d'abord surprise et ensuite révoltée se mis à hurler :

- *Tu m'as giflé, tu as osé me gifler, c'est fini pour toi.*
- *Comment ? C'est fini pour moi, reprit Gbègnon, que peux-tu contre moi ?*
- *Je ne peux rien contre toi ? interrogea Sessi. Nous verrons bien. Tu trouves une nouvelle femme et tu oses me gifler !*
- *Puisque tu me provoques comme cela, dit Gbègnon, je m'en vais de ce pas chez cette femme.*

Aussitôt dit, aussitôt fait, il enfourcha sa bicyclette et partit en trombe. Sessi, folle de rage, le condamna à une mort immédiate.

Aveuglée par la colère, la jalousie, elle s'approcha du gri-gri, leva les deux bras, et les abattit violement sur la calebasse. Le piège se referma instantanément sur ses deux bras et elle se mit à hurler de douleur et à appeler au secours.

En réalité Gbègnon, prévoyait le geste de sa femme, il s'était caché derrière sa case et n'était nullement allé chez l'autre femme, prêt à intervenir en cas de danger. Tout le monde s'attroupa autour de Sessi, le mari arriva en courant et demanda ce qui se passait.

La femme, tout en hurlant, expliqua qu'elle avait les deux mains prises au piège tendu dans la calebasse. Elle voulait le supprimer, parce qu'il la trompait.

L'homme fit semblant d'être surpris par les déclarations de son épouse.

- *Ah ! Ah ! Ainsi tu voulais m'éliminer ?*
- *Oui ! répondit-elle, en hurlant de douleur. C'est toi qui m'avait dit que si l'on frappait violement la calebasse avec les deux mains, tu mourais aussitôt. Délivre-moi ! Délivre-moi !*

L'homme attendit que tous les habitants du village furent réunis pour délivrer sa femme.

Le chef demanda à la femme pourquoi elle voulait éliminer son mari. Elle expliqua les raisons : elle ne supportait plus que son mari la trompa avec une autre femme. Elle voulait le supprimer pour se venger.

Le chef reprocha au mari d'avoir été provocateur. Le couple fut invité à se réconcilier, et à retrouver leur sérénité dans la compréhension et la fidélité.

La confiance n'exclut pas le contrôle.

ÉTUDE MORPHOLOGIQUE

Ce conte compte quatre séquences :

Première séquence : **L'HARMONIE D'UN COUPLE**

Aujourd'hui, ma parole est allée de porte en porte et s'est arrêtée devant la maison de Gbègnon et Sessi

C'était un couple qui s'aimait sans réserve et qui était très uni. L'un ne faisait rien sans l'autre. Leur intimité, leur complicité était telle que tout leur entourage les admirait et les enviait.

Un jour, Gbègnon demanda à son épouse :

- *Sessi ma femme, nous menons une vie harmonieuse et avons une entente sans faille depuis notre union mais moi je me pose quand-même une question :*
- *Si un jour je commettais une faute grave vis-à-vis de toi, peux-tu me garantir que tu ne voudras pas te venger et me vouloir du mal ?*
- *Moi ? Ton épouse ? Je te jure que je ne te voudrai jamais du mal quelles que soient les circonstances*

CRAINTE

- ***Conjonction***

Gbégnon ; ⟶ Sessi

- ***Epreuve qualifiante***

Combat + échec : consultation, non lutte ouverte : ⟶ Gbégnon ; Sessi

Conséquence

Suspension de l'épreuve

- ***Bis. Conjonction***

Gbégnon, Sessi

Conséquence générale

La notion de crainte se situe exclusivement au niveau de l'époux. Le climat de confiance qui règne au sein de son couple ne le dispense pas de s'interroger sur l'avenir. Mais, le contenu inversé du récit révèle chez le mari un paradoxe qui s'oppose à cette interprétation et souligne la nature complexe de l'homme.

Dans l'ensemble, la séquence correspond à la rupture du contrat puisqu'à la fin, l'homme prend la résolution d'agir (tester son épouse).

Deuxième séquence **: UN PIEGE**

Gbègnon avait un ami sincère appelé zinsou. Il n'avait pas de secret pour lui. Au cours d'une visite, Gbègnon lui raconta l'entretien avec son épouse et la promesse de cette dernière.

A peine avait- il fini de lui parler que l'ami éclata de rire. Il rit un bon moment. Ensuite il demanda à Gbègnon s'il avait vraiment confiance en la promesse de sa femme. Gbègnon affirma sans hésitation qu'il avait totalement confiance en elle depuis toujours.

Zinsou conseilla à son ami de réfléchir et de mettre au point un moyen de tester sa femme.

Une fois rentré chez lui, Gbègnon réfléchit effectivement au moyen de vérifier la sincérité de sa femme.

Il alla au marché acheter une calebasse et un piège. Il tendit le piège, le déposa dans la calebasse, le recouvrit de sable et arrosa le tout du sang et des plumes d'un poulet qu'il venait de sacrifier. Il appela sa femme, lui montra la calebasse et dit :

- *Je sais que depuis notre union, il n'y a pas l'ombre d'un doute dans notre vie. Puis-je toujours te faire une totale confiance ?*
- *Bien sûr, tu peux et tu dois avoir confiance en moi !*

- *Si je te confiais mes secrets, ne t'en servirais- tu pas pour m'éliminer ?*
- *Moi ! Jamais. En aucun cas je ne te voudrai du mal.*
- *Eh bien regarde cette calebasse : elle contient le « gri-gri » qui me protège. Si un jour, quelqu'un, en colère, venait y abattre ses deux mains ou même une seule main, j'aurai des maux de ventre si violents que je perdrais connaissance . Où que je me trouve, je tomberais et mourais, si la personne se jetait sur la calebasse. Tu ne dois jamais en parler à personne, ma vie en dépend.*
- *Fais-moi confiance, je respecterai tes consignes.*
- *Un jour, Gbègnon rencontra une femme. Il fit semblant de sortir avec elle pour tester sa femme. Il passait plusieurs heures par jour avec cette personne, malgré la présence de sa femme Sessi. Il se permettait même de rentrer tard dans la nuit contrairement à ses habitudes. Sa femme, bouillonnante de colère, et minée de jalousie commença à le réprimander. Elle qui était si douce d'habitude devient amère et irritée. L'inévitable se produisit : des disputes s'éclatèrent et Gbègnon lui intima l'ordre de se taire. Il ne voulait plus s'entendre insulter et traiter de la sorte.*
- *Je ne me tairai pas. Tu cours après une autre femme, tu mènes ta vie et me laisse de côté.*

A peine avait-elle fini de parler que sous le coup de la colère, son mari lui administra une grande gifle. Sessi d'abord surprise et ensuite révoltée se mis à hurler :

- *Tu m'as giflé, tu as osé me gifler, c'est fini pour toi.*
- *Comment ? C'est fini pour moi, reprit Gbègnon, que peux-tu contre moi ?*
- *Je ne peux rien contre toi ? interrogea Sessi. Nous verrons bien. Tu trouves une nouvelle femme et tu oses me gifler !*
- *Puisque tu me provoques comme cela, dit Gbègnon, je m'en vais de ce pas chez cette femme.*

Aussitôt dit, aussitôt fait, il enfourcha sa bicyclette et partit en trombe. Sessi, folle de rage, le condamna à une mort immédiate.

Aveuglée par la colère, la jalouse, elle s'approcha du gri-gri, leva les deux bras, et les abattit violement sur la calebasse. Le piège se referma instantanément sur ses deux bras et elle se mit à hurler de douleur et à appeler au secours.

En réalité Gbègnon, prévoyait le geste de sa femme, il s'était caché derrière sa case et n'était nullement allé chez l'autre femme, prêt à intervenir en cas de danger.

Tout le monde s'attroupa autour de Sessi, le mari arriva en courant et demanda ce qui se passait.

La femme, tout en hurlant, expliqua qu'elle avait les deux mains prises au piège tendu dans la calebasse. Elle voulait le supprimer, parce qu'il la trompait.

L'homme fit semblant d'être surpris par les déclarations de son épouse.

- *Ah ! Ah ! Ainsi tu voulais m'éliminer ?*
- *Oui ! répondit-elle, en hurlant de douleur. C'est toi qui m'avait dit que si l'on frappait violement la calebasse avec les deux mains, tu mourais aussitôt. Délivre-moi ! Délivre-moi !*

L'homme attendit que tous les habitants du village furent réunis pour délivrer sa femme.

- ***Disjonction***

  Départ : déplacement horizontal vers Zinsou : ⟶ mari

- ***Epreuve qualifiante***

  Combat + victoire habileté, non lutte ouverte : ⟶ Gbégnon ; Sessi

- ***Epreuve principale***

  Combat + victoire : achat : ⟶ calebasse

- ***bis. Conjonction***

  Départ : déplacement horizontal incognito + retour : maison

- ***bis. Epreuve qualifiante :*** Reprise de l'épreuve

  Combat + victoire : consultation, non lutte ouverte : Sessi, Gbégnon, ''prétendant''.

Conséquence

Réussite de l'épreuve, réception du premier adjuvant : ⟶calebasse avec piège

- ***Disjonction***

Déplacement horizontal simulé vers l'autre femme : ⟶ femme + clé

Conséquence

Liquidation du manque : qualification du héros.

Ici, nous avons toutes les caractéristiques d'une séquence finale : elle liquide le manque initial et transfigure le héros. Elle devrait donc mettre fin au récit. En conséquence, la suite apparaîtra comme un nouveau conte manquant de rapport structurel avec ce qui précède.

Troisième séquence **: LES LEÇONS**

Le chef demanda à la femme pourquoi elle voulait éliminer son mari. Elle expliqua les raisons : elle ne supportait plus que son mari la trompa avec une autre femme. Elle voulait le supprimer pour se venger.

Le chef reprocha au mari d'avoir été provocateur. Le couple fut invité à se réconcilier, et à retrouver leur sérénité dans la compréhension et la fidélité.

La confiance n'exclut pas le contrôle.

- ***Contrat***

  Mandement : Sessi ; acceptation du forfait : ⟶ Chef

  Mandement : Gbégnon ; acceptation du forfait : ⟶ Chef

- ***Conséquence***

  Réussite provisoire de l'épreuve : manque : ⟶ Sessi arrêtée

- ***Epreuve principale :***

  Combat + victoire : distribution de la nouvelle : ⟶ Sessi possesseuse

Conséquence

Echec de l'épreuve : succès du héros

Conséquence générale

Suspension du contrat

Liquidation définitive du manque initial : la misère qualification du héros.

On se trouve ici devant une séquence complexe. La glorification du héros ne peut pas être une conséquence logique de la qualification à la fin de cette transcription puisque son succès à cette épreuve constitue un déshonneur pour son épouse. Sur un autre plan, la femme a avoué son objectif. Or, aucune femme n'admettrait le partage de son amour avec d'autres, ce qui est un peu excessif.

ÉTUDE S FONCTIONNELLE : la calebasse piégée

Tableau n° 30 : la calebasse piégée

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. L'harmonie d'un couple	Contrat	Gbégnon= D1 Sessi= D2
3. Un piège	Départ Retour Départ et retour Contrat accepté Mandement Acceptation et départ	Zinsou=D1 Gbégnon=D2S Sessi=D2T
4. Les leçons		Chef= D1 Gbégnon=D2T Sessi = V

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Cette transcription traduit bien le caractère complexe du schéma morphologique de ce conte extrêmement long : on note en premier lieu que le héros est constamment en action, passant d'un état de quêteur simple à celui de traître, puis usant d'une stratégie peu recommandable. L'ensemble du déroulement fonctionnel suit un mouvement cyclique : le héros au départ était un destinataire simple : D2. A la fin, le mérite qu'on lui reconnaît le disculpe du coup de son crime en quelque sorte et il se retrouve en état de destinataire simple. Quant au chef, il est demeuré constamment destinateur : D1. La transcription fonctionnelle traduit donc bien sa nature de responsable tranchant les affaires de la localité.

On trouve quatre grands ensembles dans ce long texte : l'harmonie magnifiée au départ, le piège, la prise de la femme au piège et les leçons apprises, chacun pouvant comporter plusieurs mouvements.

Ce qui attire l'attention avant tout, c'est que les protagonistes sont tous humains et que le rôle du surnaturel reste très limité : on a évoqué deux fois le rôle du gri-gri. Tout se résout à coups d'intelligence et le conte reproduit de nombreux différents rapports unissant des hommes vivant en communauté.

Dans le premier ensemble, le récit commence par la présentation de l'harmonie qui règne dans un couple. Il s'agit donc d'un couple exemplaire, ce qui n'exclut pas des interrogations sur l'avenir, étincelle qui a brisé cette harmonie. L'épouse a maintes fois confessé sa foi à son mari en ce qui concerne sa fidélité : « *Moi ? Ton épouse ? Je te jure que je ne te voudrai jamais du mal quelles que soient les circonstances* ».

Au niveau du second ensemble, le conseil reçu d'un ami a fait voler toute cette harmonie en éclat. La stratégie utilisée paraît répondre à une exigence morale. Mais elle paraît en même temps excessive, vu l'harmonie qui régnait dans ce couple.

Dans le troisième ensemble, il s'agit plus d'une réconciliation que d'un rebondissement. L'ensemble de ce conte s'inscrit dans un cadre extrêmement contemporain et repousse tout commentaire accessoire.

Annexe 7. 9 : ***Tohossou et ses enfants***

Un jour, Tohossou voulant tester ses enfants afin de savoir lequel serait plus compétent pour lui succéder après sa mort, mit au point une stratégie.

Il fit semblant d'être malade et de trembler de froid. Il appela son fils aîné et lui dit :

- Va sur la terre ferme chercher de la braise pour me faire du feu afin que ma demeure soit chauffée.

Le fils réagit violement :

- Comment père ? On ne peut pas amener du feu dans la demeure qui est sous l'eau ! Le feu va s'éteindre !

- Si ! On peut, répondit vigoureusement le père !

Le fils sortit de la rivière et se rendit dans un village, sur la terre ferme. Il revint avec les braises et plongea dans l'eau pour aller dans la demeure paternelle ; mais au contact de l'eau, les braises s'éteignirent. Il retourna en chercher d'autres qui s'éteignirent aussi.

Au bout de six tentatives, découragé et en colère, il retourna voir son père et lui dit qu'il était désolé de ne pas pouvoir lui ramener des braises pour chauffer la maison.

Le père appela le second fils et lui dit :

- Voilà, je suis très malade et j'ai très froid. Va sur la terre ferme chercher des braises, pour faire du feu dans ma demeure afin de me réchauffer.

- J'y vais tout de suite, père répondit le fils.

Il alla chercher les braises. Arrivé au bord du fleuve, il plongea pour revenir dans la demeure paternelle, mais les braises s'éteignirent au contact de l'eau. Il recommença six fois avec toujours le même résultat. Dépité et en colère lui aussi, il retourna voir le père et lui dit :

- Il m'est impossible de ramener des braises dans ta demeure. Je ne peux pas traverser le fleuve sans que les braises ne s'éteignent.

Le père acquiesça. Il appela le troisième fils, lui demanda la même chose et obtint le même résultat.

Tous ses enfants avaient essayé, sauf le cadet. Lorsque son tour arriva, lui aussi fit une première tentative. Comme pour ses frères, les braises s'éteignirent.

Alors, il alla s'asseoir sur un rocher, prit sa tête entre ses mains et se mit à chercher des solutions. Il décida d'aller exposer son problème au vieux sage du village où il était allé chercher les braises :

« Il est sûrement plus expérimenté que moi » pensa t-il. Il alla voir le sage qui lui avoua son incapacité à lui trouver une solution, mais il lui conseilla d'aller consulter le devin du royaume, qui habitait à l'autre bout du village.

L'enfant partit exposer son problème au devin. Celui-ci promit de l'aider à condition qu'il ramène une gourde, une calebasse, du kapok et de la cire. Le fils courut aussitôt chercher ces accessoires et les ramena au devin. Celui-ci coupa soigneusement la calebasse, la remplit de kapok, met une braise au milieu et replaça le tout dans la gourde qu'il ferma hermétiquement avec la cire. Il remit la gourde fermée à son visiteur. L'enfant arriva au bord de l'eau et plongea jusqu'à la demeure paternelle ; il sortit la gourde, l'ouvrit ; la braise avait déjà consumé tout le kapok, et la calebasse elle-même était entamée. Fièrement, le petit cadet tendit à son père la gourde contenant la braise.

Très content, le père appela les autres enfants pour leur montrer que ce qu'ils n'avaient pas eu l'intelligence de faire, le cadet venait de le réaliser. Il leur fit comprendre que le cadet avait une capacité de réflexion plus grande et était plus astucieux. Il était donc tout désigné pour le remplacer à sa mort. C'est à lui qu'il laisserait tout son pouvoir.

Ses trois enfants, confus et furieux se mirent à murmurer. Mais malgré leur colère, ils s'inclinèrent devant la conclusion de leur père.

Le cadet se mit à apprendre le métier de chef auprès de son père.

Obéir à ses parents est une bonne chose, recourir aux conseils des personnes plus expérimentées est recommandé.

ÉTUDE MORPHOLOGIQUE DE « TOHOSSOU ET SES ENFANTS »

Ce conte compte trois séquences :

Première séquence : **UN TEST**

Un jour, Tohossou voulant tester ses enfants afin de savoir lequel serait plus compétent pour lui succéder après sa mort, mit au point une stratégie.

Il fit semblant d'être malade et de trembler de froid. Il appela son fils aîné et lui dit :

- Va sur la terre ferme chercher de la braise pour me faire du feu afin que ma demeure soit chauffée.

Le fils réagit violement :

- Comment père ? On ne peut pas amener du feu dans la demeure qui est sous l'eau ! Le feu va s'éteindre !

- Si ! On peut, répondit vigoureusement le père !

Le fils sortit de la rivière et se rendit dans un village, sur la terre ferme. Il revint avec les braises et plongea dans l'eau pour aller dans la demeure paternelle ; mais au contact de l'eau, les braises s'éteignirent. Il retourna en chercher d'autres qui s'éteignirent aussi.

Au bout de six tentatives, découragé et en colère, il retourna voir son père et lui dit qu'il était désolé de ne pas pouvoir lui ramener des braises pour chauffer la maison.

Le père appela le second fils et lui dit :

- Voilà, je suis très malade et j'ai très froid. Va sur la terre ferme chercher des braises, pour faire du feu dans ma demeure afin de me réchauffer.

- J'y vais tout de suite, père répondit le fils.

Il alla chercher les braises. Arrivé au bord du fleuve, il plongea pour revenir dans la demeure paternelle, mais les braises s'éteignirent au contact de l'eau. Il recommença six fois avec toujours le même résultat. Dépité et en colère lui aussi, il retourna voir le père et lui dit :

- Il m'est impossible de ramener des braises dans ta demeure. Je ne peux pas traverser le fleuve sans que les braises ne s'éteignent.

Le père acquiesça. Il appela le troisième fils, lui demanda la même chose et obtint le même résultat.

Tous ses enfants avaient essayé, sauf le cadet. Lorsque son tour arriva, lui aussi fit une première tentative. Comme pour ses frères, les braises s'éteignirent.

Mandatement : ⟶ père ; Acceptation : trois fils

- ***Disjonction***

Départ : déplacement horizontal et ascensionnel lent sur la terre et retour vers le père vivant sous l'eau ⟶ fils aîné

- ***Epreuve qualifiante***

Combat + échec : piège, lutte ouverte : aîné puis le second fils

Conséquence :

Aucun des fils n'est compétent selon le père.

Le caractère particulier de cette séquence réside dans le fait qu'au moment de l'établissement du contrat, n'a existé entre le mandataire et le mandateur, une simple simulation de froid.

Par ailleurs, l'épreuve qualifiante permettant l'obtention d'un adjuvant reste implicite et organisée par le bénéficiaire, et les adjuvants devraient lui parvenir à l'insu même des personnages en mission.

On remarque que cette séquence marque simplement la présentation de la situation-problème et les premiers échecs des fils. Seulement, il est difficile de prévoir la suite des événements.

Deuxième séquence **: LA SOLUTION DU PROBLEME**

Alors, il alla s'asseoir sur un rocher, prit sa tête entre ses mains et se mit à chercher des solutions. Il décida d'aller exposer son problème au vieux sage du village où il était allé chercher les braises :

« Il est sûrement plus expérimenté que moi » pensa t-il. Il alla voir le sage qui lui avoua son incapacité à lui trouver une solution, mais il lui conseilla d'aller consulter le devin du royaume, qui habitait à l'autre bout du village.

L'enfant partit exposer son problème au devin. Celui-ci promit de l'aider à condition qu'il ramène une gourde, une calebasse, du kapok et de la cire. Le fils courut aussitôt chercher ces accessoires et les ramena au devin. Celui-ci coupa soigneusement la calebasse, la remplit de kapok, met une braise au milieu et replaça le tout dans la gourde qu'il ferma hermétiquement avec la cire. Il remit la gourde fermée à son visiteur. L'enfant arriva au bord de l'eau et plongea jusqu'à la demeure paternelle ; il sortit la gourde, l'ouvrit ; la braise avait déjà consumé tout le kapok, et la calebasse elle-même était entamée. Fièrement, le petit cadet tendit à son père la gourde contenant la braise.

REUSSITE

- ***Disjonction***

Déplacement horizontal lent vers la résidence du père : ⟶ cadet.

- ***Epreuve négative***

Combat + échec : mission piégée + lutte ouverte : cadet ; traverser l'eau avec du feu.

Conséquence

Réussite de l'épreuve : ⟶ échec du héros.

Conséquence générale

Obtention des adjuvants : ⟶ gourde, calebasse, kapok et cire

- ***Bis. Disjonction***

Déplacement horizontal lent + retour triomphal : ⟶ cadet

Conséquence générale

La réussite porte sur un plan et se place tout entière au niveau du cadet : expérience personnelle mais aussi tirer profit de l'expérience de l'entourage (devin).

Troisième séquence **: L'ELECTION DU CADET**

Très content, le père appela les autres enfants pour leur montrer que ce qu'ils n'avaient pas eu l'intelligence de faire, le cadet venait de le réaliser. Il leur fit comprendre que le cadet avait une capacité de réflexion plus grande et était plus astucieux. Il était donc tout désigné pour le remplacer à sa mort. C'est à lui qu'il laisserait tout son pouvoir.

Ses trois enfants, confus et furieux se mirent à murmurer. Mais malgré leur colère, ils s'inclinèrent devant la conclusion de leur père.

Le cadet se mit à apprendre le métier de chef auprès de son père.

- ***Epreuve positive***

Combat + victoire : affranchissement du piège eau : ⟶ cadet.

Conséquence

Qualification du héros + traversée de l'eau

L'intérêt de cette séquence est de révéler, quoique implicitement, un aspect important des contes débutant par une quête finissant par la satisfaction de cette quête. Cette satisfaction

se termine par la création de la jalousie qui finit par céder la place à la nouvelle discipline (tous les enfants doivent désormais respect au cadet).

Il est facile de remarquer que cette dernière séquence est corrélée à la première en liquidant le manque exprimé par le père en même temps qu'elle organise l'élection du cadet comme représentant du père devant l'aîné et les autres fils.

ÉTUDE FONCTIONNELLE : le père et ses enfants

Tableau n° 31 : le père et ses enfants

SEQUENCES	FONCTIONS	ACTANTS
1. Un test	Mandement Acceptation Départ et retour	Père= D1 Les fils= D2S Cadet= D2
2. La solution du problème	Départ : Retour :	Cadet= D2
3. L'élection du cadet et les conséquences	Election Mécontentement Respect	Fils= T Cadet= V

(Source : Réalisé par Gbénou, 2013)

Deux observations se font jour ici : le schéma reste conforme à la transcription structurelle. On voit que la deuxième séquence apparaît comme le sommet du conte, celle qui marque le nœud de l'intrigue et donne à l'action toute son intensité. Elle se termine par l'élection du cadet, le mécontentement des autres frères. Le conte se termine par le rétablissement de la discipline et répond à la logique : le cadet devient la victime et se substitue au père sur ce plan.

L'ensemble de ce texte a trois mouvements (l'épreuve, la solution et la décision du commanditaire avec ses conséquences) qui se développent entièrement suivant un principe antinomique. La contradiction finale qu'on note commence au niveau du caractère et des aptitudes des principaux antagonistes : on nous dit qu'ils sont des frères et l'un d'eux doit hériter de la responsabilité paternelle. Or, à aucun moment, la suite du récit n'a étendu aux personnages ni l'une ni l'autre de ces qualités. A propos des facultés intellectuelles, les deux autres fils témoignent de faiblesses, se montrent inconsciemment maladroits, ridicules et même niais dans certains cas et suscitent l'aversion contre eux-mêmes. Ils nous apparaissent très peu malins, non pas nécessairement parce qu'ils ont été incapables de découvrir le moyen

de résoudre qui, se portant tout entière sur le plan de l'intelligence, exige des qualités exceptionnelles propres à une recherche : intuition, esprit éveillé, don particulier …, mais surtout parce qu'à plusieurs reprises, ils ont échoué. On conçoit d'autre part très mal la fin du conte. Le cadet devient le représentant du père contre toute attente. Malgré cette discipline de soumission, le contexte incite à la prudence.

L'atmosphère générale qui règne au début du conte inspire confiance. Ce qui en principe devrait unir cette maisonnée quels que soient les problèmes qui vont se développer. Mais curieusement le climat de la jungle où la vie à couteaux tirés se développe. Ce manque de sincérité est né de la victoire du cadet, ce qui donne l'image de co épouses qui, parce qu'elles partagent le même époux, mènent en sourdine une lutte réciproque. Des lors, on ne voit plus très bien dans quelles conditions les considérer comme des frères. On doit craindre le coup de tonnerre au niveau du troisième mouvement.

Les échecs successifs ont suscité de l'indignation aggravée par le coup de maître du cadet. Leur souffrance augmente de plusieurs degrés surtout par le comportement du père qui responsabilise le cadet. Les héros retourneront chez eux écrasés de torture et se sentiront tout au fond du gouffre des grandes amertumes du cœur. C'est ce qui justifie les murmures, réactions naturelles humaines dans certaines situations enregistrés à la fin du conte. Il n'y a rien dans ce texte qui ne soit prévisible quand on tient compte de tout ce qui le précède. Dans l'ensemble, le conte semble nous mettre en garde contre la sagesse à un seul niveau.

Annexe 8 : ***QUALITÉS ET/OU DÉFAUTS DES ANIMAUX DANS LA COMMUNAUTÉ OUÉMÉ***

Tableau 32 : qualités et/ou défauts des animaux dans la communauté

ANIMAL	QUALITES ET/OU DEFAUTS
Le lion	La force, le courage.
L'hyène	L'imbécillité, la gourmandise, la naïveté, la précipitation irréfléchie, la laideur.
Le lièvre	La ruse et la peur.
La panthère	La rapidité, l'adresse, la traîtrise, la férocité.
La tortue	Longévité, protection, lenteur.
La tourterelle	La paix, la beauté, la délicatesse.
Le pigeon	L'amour, la galanterie, le badinage.
L'hippopotame	La laideur, la brutalité, la stupidité.
L'éléphant	La force, l'intelligence, la sociabilité, la reconnaissance.
Le caméléon	La sérénité, la sécurité, la prudence, le principe d'adaptation.
L'araignée	La figure de créatrice cosmique, de divinités supérieures. Fonction divinatrice.

Source : Elaboré à partir des entretiens et échanges avec des sages de Dangbo et des Aguégués (Deux communes de l'Ouémé)[163]

[163] Mémoire de DEA de Gbénou, 2011

Annexe 9 : ***Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2011-2012.***

Tableau n° 33 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2011-2012.

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
- Les déplacements dans la rue, la traversée de la rue/route - L'enfant face à ses droits et devoirs en famille et à l'école : avantage de la vie familiale et sociale ainsi que ses devoirs vis-à-vis de ses parents et de l'école	- Les déplacements dans la rue : dangers des jeux dans la rue, attitude vis-à-vis des véhicules en stationnement et/ou en déplacement - L'enfant face à ses droits et devoirs en famille et à l'école : avantages des soins médicaux ainsi que ses devoirs vis-à-vis de sa santé.	- L'entraide, l'exactitude, l'assiduité, - L'assistance à autrui. - Les droits et devoirs de l'enfant. - Les droits élémentaires de la femme. - Le règlement intérieur de l'école, de la classe. - Le travail, une nécessité, un devoir. - La marche dans la rue, la traversée de la route, la circulation à pied la nuit. - Les panneaux de signalisation. - La circonscription scolaire. - Le centre de santé	- L'honnêteté, le travail bien fait, la coopération. - La délinquance juvénile. - Quelques droits de la femme : droit au travail, à la santé, au respect, à la protection. - Quelques droits du citoyen : droit de vote, droit à la liberté, à la sécurité, à la liberté de religion, d'association. - Quelques devoirs du citoyen : devoirs de voter, de payer ses impôts, de porter sur soi les pièces obligatoires, de protéger l'environnement. - La conduite à tenir dans la rue : circulation à bicyclette le jour, la nuit. - Les panneaux de signalisation. - La direction départementale de l'éducation, la commune ou la circonscription scolaire.	- Code de la route : priorité à droite, dépassement à gauche, respect de quelques signaux. - Vie démocratique en classe, à l'école, comité de santé. - La vérité, la calomnie, la médisance, l'alcoolisme, le tabagisme. - Assemblée nationale (fonctionnement, structure. - Président de la République (attributions). - La justice dans un État démocratique. - Le service de la douane. - Le drapeau national (signification, mise en berne)	- Exercice de la démocratie. - Les instances dirigeantes de la commune, de l'arrondissement, du village/quartier (processus d'élection, fonctionnement) -Assemblée Nationale (processus de mise en place, rôle). -Présidence de la République (élection, investiture, rôle). - Les contre pouvoirs : la Cour constitutionnelle, la Haute Autorité de l'Audiovisuel et de la Communication. - Droits et obligations de l'homme. - Convention sur les droits de l'enfant. - Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme. - Le respect du bien public. - Le drapeau national. - La vérité. - La délinquance juvénile - La corruption. -La toxicomanie. - Le code de la route. - Véhicules prioritaires - Signaux de la route (carrefour, passage à niveau, feux tricolores)

(Source : Réalisé à partir des programmes d'études en vigueur 2011-2012).

Annexe 10 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2012-2013.

Tableau n° 34 : Synthèse des connaissances et techniques du CI au CM2 (règles de vie en société) en vigueur 2012-2013.

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
- Présentation d'excuses. - Le code de la route : le déplacement dans la rue - Le drapeau : positions des couleurs - Le drapeau : attitudes à adopter - L'Aube Nouvelle - Mes droits en famille. - Mes droits à l'école. - Mes devoirs à l'école	- Présentation d'excuses. - L'accueil des amis, des étrangers. - Le code de la route : le déplacement dans la rue (Marche dans la rue, traversée de la rue, les feux tricolores). - Le drapeau : disposition des couleurs - Le drapeau : respect - L'Aube Nouvelle - Droits et devoirs en famille et à l'école - Protection de l'environnement - Contes et histoires en langues maternelles	- Charte de l'école - L'entraide. - L'assistance à autrui. - La marche dans la rue. - Au carrefour, je fais attention. - La traversée de la route - La circulation à pied la nuit. - Quelques droits et devoirs de l'enfant. - Quelques droits élémentaires de la femme. - Quelques services publics. - Les mœurs et coutumes	- Le mensonge. - La vérité. - La franchise. - Le vol. - Le témoignage franc. - Le respect de la parole donnée. - Application dans les devoirs. - Association pour travailler. - Les mauvaises compagnies. - L'oisiveté. - Le droit à une nationalité. - Le droit à la sécurité. - Le droit à la santé. - Le droit à l'instruction. - Le droit au vote. - La liberté d'association. - La sécurité au foyer. - La sécurité sur le lieu de travail. - Le droit à l'égalité. - Le port de sa carte	- La vie démocratique **à** travers quelques institutions. - La vie démocratique - Les caractéristiques d'un démocrate - Le comité de classe. - La décentralisation. - Le Président de la République : élection, mandat. - L'Assemblée Nationale : élection - L'Assemblée Nationale : fonctionnement. - L'Assemblée Nationale : évolution. - La Cour constitutionnelle : désignation des membres. - La Cour constitutionnelle : attributions et fonctionnement - L'armée dans un état démocratique : rôles - Ma sécurité sur la route - La marche dans la rue - La traversée de la route. - Le dépassement à	- L'enfant dans la société - L'instance dirigeante de la commune. - L'instance dirigeante de l'arrondissement. - L'instance dirigeante du quartier de ville ou village. - L'Assemblée Nationale. - Le Président de la République. - Les contre-pouvoirs. La Cour Constitutionnelle - La Haute Autorité de l'Audiovisuelle et de la Communication. - Droits et obligations de l'homme. - Convention sur les droits de l'enfant. - Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme. - Respect du bien public. - Le drapeau national. - Les comportements d'un démocrate. - L'esprit nationaliste. - L'obligation de se faire recenser. - L'obligation de se faire délivrer la carte d'identité. - L'obligation de se faire délivrer la carte d'électeur. - L'obligation d'inscrire ses enfants à l'école.

			nationale d'identité. - Le recensement. - L'impôt. - La vaccination. - La protection de l'environnement. - Devinettes et proverbes en langues maternelles.	gauche. - Les signaux de la route (les plus courants). - L'équipement du vélomoteur et le port du casque. - Précautions en cas de panne. - Le respect des indications de l'agent régulant la circulation. - Les véhicules prioritaires. - Contes, proverbes et devinettes en langues maternelles. Quelques règles de vie en société - La calomnie. - La médisance ; - L'alcoolisme. - Le tabagisme. - La corruption. - La tolérance. - L'amour du travail bien fait. - L'amour de la vérité. - Le travail, une nécessité sociale. - L'honnêteté. - La modestie. - Le respect de la parole donnée. - Réflexion avant action. - La tempérance. - La protection de	- L'obligation de faire vacciner ses enfants. - L'obligation de respecter les droits de l'autre. - L'esprit de responsabilité. - L'esprit de sacrifice. - Le paiement des taxes et impôts. - Le droit aux soins médicaux et aux diverses vaccinations. - Le droit à l'instruction. - Le droit à la liberté de circulation, d'association, d'expression de mouvement/manifestation. - Le droit à la sécurité, le droit à la vie. - Le droit à la différence, le droit à la religion. - L'équipement du vélomoteur et le port du casque. - Les signaux de la route (les plus courants). - Le respect des indications de l'agent régulant la circulation. - Le dépassement à gauche. - Les véhicules prioritaires. - La priorité à droite en ville. - Précautions en cas de panne. - Précautions pour circuler la nuit. - Le piéton marche face au danger. - Le respect de la circulation à droite. - Les marques de politesse. - Le respect aux parents et au grands-parents. - L'entraide entre camarades, amis, frères et sœurs, etc. - La tempérance : l'excès en toute

				l'environnement. - L'hospitalité. - Les achats inutiles. - Un symbole de l'État : le drapeau. - Le drapeau : montée et descente des couleurs - La mise en berne du drapeau. - Éducation à la citoyenneté	chose est un défaut. - L'alcoolisme et le tabagisme, la toxicomanie : des fléaux sociaux. - La sincérité. - Le respect de la parole donnée. - Le travail, une nécessité sociale. - La conscience professionnelle. - La maîtrise de soi. - La médisance. - La calomnie. - Le vol. - Respect et protection des sites et beautés naturelles. - La corruption. - La délinquance juvénile. - La vérité. - La culture de la paix et de la non-violence. - Contes, proverbes et devinettes en langues maternelles

(Source : Réalisé à partir des connaissances et techniques devant entrer en vigueur à partir de 2012-2013).

Annexe 11 : ***Module de formation des enseignants :*** *Pédagogie ajustée à partir des contes*

Objectif général :

Le présent module vise à te préparer à entreprendre avec le maximum de chance l'utilisation des contes pour aborder l'enseignement/apprentissage de la morale et du civisme dans nos classes et en conséquence à renforcer tes capacités d'intervention en situation de classe.

Objectifs spécifiques :

De façon spécifique, tu auras à :

- clarifier les concepts clés : conte, morale, civisme
- identifier les connaissances et techniques relatives à l'enseignement de la morale et du civisme véhiculées par un conte;
- décrire les étapes d'exploitation pédagogique du conte

Résultats attendus :

Les concepts conte, morale et civisme sont clarifiés ;

Les connaissances et techniques relatives à l'enseignement de la morale et du civisme véhiculées par un conte sont identifiées ;

Les étapes méthodologiques d'étude du conte sont décrites.

I- Activités préliminaires

Pré-test : Acquis antérieurs des participants

- **Objectif :** recueillir les représentations des participants à propos des concepts clés : conte, morale et civisme
- **Durée :** 15min
- **Stratégie(s)** : Brainstorming

Tu as eu à entendre parler une fois des concepts conte, morale et civisme.

Consigne :

- Qu'évoque spontanément chez toi les concepts :
    - Conte ;
    - Morale ;
    - Civisme ;
- Quels sont tes besoins en informations complémentaires ?

II- Activités d'apprentissage

Activité 1	**:**	Ce qui fait du conte sa valeur pédagogique
Objectif	**:**	dégager l'intérêt pédagogique du conte
Durée	**:**	30min
Stratégie(s)	**:**	Travail individuel, travail en groupe, restitution en plénière, synthèse de l'animateur.

Support :

Le pacte des animaux

Un jour, tous les animaux, depuis les insectes jusqu'au roi de la forêt se réunirent sous le baobab pour signer un pacte de bonne conduite et d'amitié. Ils étaient tous assemblés autour d'un grand trou et chacun devait fixer les principes à respecter pour vivre en paix entre eux.

C'est le roi lion qui devait recueillir les règles et dicter les lois. Pour lui-même, la ligne de conduite à respecter était de ne jamais se battre. Si deux animaux se battaient, il les dévorerait et le combat cesserait.

Vint le tour du renard : il ne fallait jamais le montrer du doigt, sinon gare à ses foudres !

La panthère souhaitait qu'on ne lui jeta jamais du sable ou de la terre, sinon ce serait la terreur. La vipère, quant à elle, dit que personne ne devait l'enjamber, sinon elle ne pardonnerait pas.

Le grillon, le plus petit de tous, déclara qu'il ne supportait pas d'être exposé au soleil.

Le pacte étant signé, ils partirent. Quelques instants plus tard, une dispute éclata, on ne sait pourquoi. Comme personne n'arrivait à calmer l'altercation, le grillon se mis à pousser des stridents ; la panthère lui intima l'ordre de se taire, et, comme il n'obéissait pas, elle le jeta loin, en plein soleil.

Le grillon, très en colère, décida de se venger en jetant du sable à la panthère.

Bouillante de colère, la panthère dévora le grillon. Le renard témoin de la scène, reprocha à la panthère de ne pas respecter le pacte. Pour toute réponse, la panthère le montra du doigt. D'un coup de dents, le renard lui arracha l'index, et immédiatement, ils se mirent à se battre. Le lion constata que deux animaux se battaient et donc violaient sa règle. D'un bon, il voulut séparer les protagonistes. Dans son élan, il enjamba la vipère. Celle-ci, dans sa colère, mordit le lion qui l'écrasa et alla dévorer des belligérants.

Empoisonné par le venin de la vipère, le lion mourut peu de temps après. C'est ainsi que tous les animaux furent exterminés.

a) En une phrase, dis ta compréhension du texte que tu viens de lire. Peux-tu dégager la leçon de morale contenue dans ce texte ?

Dans un pays, dans un groupe, dans une communauté, il y a toujours des règles que chacun doit respecter ; sinon, on finit toujours par en payer le prix.

b) Quels contenus des programmes d'études de CM1 ou CM2 peuvent être abordés à partir de cette leçon de morale dégagée ?

Il s'agira de parcourir les deux programmes d'études pour dégager les contenus en question

Activité 2 **:** Les étapes méthodologiques de l'étude de conte

Objectif **:** Décrire les étapes d'exploitation pédagogique du conte

Durée **:** 1heure

Stratégie(s) **:** Travail individuel, travail en groupe, restitution en plénière, synthèse de l'animateur

Support **:** Texte d'étude : **Le pacte des animaux**

Consigne **:**

Au regard du contenu de ce texte, quelle démarche observer pour amener les élèves à découvrir la leçon de morale ?

Etape 1 : la posture « compréhensive »
Il s'agit de faire comprendre le conte ou le proverbe par chaque apprenant.

Etape 2 : la posture projective ou identificatoire
Il s'agit de faire appel à l'imagination en mobilisant la sensibilité à travers des activités d'identification des héros, par un transfert (au sens d'une projection des affects) de l'auditeur.

Etape 3 : la posture interprétative de l'histoire
Il s'agit d'appréhender, non pas le sens manifeste du texte, (la compréhension de l'histoire), mais son sens caché, profond, anthropologique et philosophique, puisque le conte et le proverbe visent à nous faire comprendre quelque chose de l'homme.

Etape 4 : la posture philosophique
La difficulté est de se dégager du texte, de décontextualiser la réflexion, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier.
La séquence, qui suppose le passage des participants d'une posture à une autre, dans un ordre progressif (on ne peut par exemple interpréter le sens profond d'un discours sans avoir compris l'histoire qu'il raconte), se déroule généralement sur plusieurs séances, chaque posture proposée s'enrichissant de celle(s) qui précède(nt).

Le principe de base consistera à faire réfléchir les enfants, en les amenant à développer certaines compétences réflexives : interroger et s'interroger (**problématiser**), définir des notions (**conceptualiser**), argumenter son point de vue (**ou faire des objections, ou répondre à des objections**) sur des questions essentielles pour la vie en groupe. Plus spécifiquement,

- partir des questions des enfants eux-mêmes est important. Habités par la curiosité et le « désir de savoir »[164], ils se posent des questions, souvent pour la première fois, qui font sens pour eux, qui les motivent et qui les mettent en position de recherche. Mais ces questions, pour ce qui nous concerne seront dégagées ou formulées à partir de la diction du conte écoutée pour une activité réflexive.

- organiser au sein de la classe des échanges d'idées entre les élèves, animés par l'enseignant, sur une question de fond qu'ils ont eux-mêmes posée. L'idée est de décider, en se mettant à la place du personnage du conte, la solution à adopter en clarifiant et en hiérarchisant les valeurs qui entrent en jeu dans la situation, par une délibération interne d'ordre moral ou civique ;

- développer la faculté de juger, le discernement éthique, le jugement moral fondé sur une réflexion rationnelle en s'appuyant sur des exercices spécifiques comme :
    - exercices de problématisation, amenant à interroger ses opinions, à dégager leurs présupposés et à examiner leurs conséquences. Par exemple : se demander si l'homme est bon implique-t-il qu'il existe une nature humaine ? ;
    - exercices de conceptualisation. Par exemple : quelles distinctions conceptuelles opérer entre un camarade, un ami et un amoureux ? ;
    - exercices d'argumentation : dire pourquoi on affirme ce qu'on vient de dire ? valider rationnellement son discours et pourquoi on n'est pas d'accord avec telle idée, faire une objection rationnelle ;
    - possibilité d'utiliser des dilemmes moraux : un cas qui fait éthiquement problème est proposé. Par exemple : « une mère n'a pas d'argent pour vivre et son jeune enfant a faim, doit-elle être condamnée si elle a volé du pain ? ».

Que ce soit pour conceptualiser ou argumenter, les enfants commencent toujours par des exemples ou l'évocation de leur vie quotidienne, car c'est leur façon à eux de faire un lien entre une notion ou une question abstraite et leur propre vécu. C'est un point d'ancrage

[164]Sens étymologique de « philo-sophie » tiré de UNESCO, 2007, *Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : états des lieux et regards pour l'avenir*

nécessaire pour amorcer la réflexion mais qu'il faut les aider à dépasser pour monter en abstraction et en généralité. L'intérêt pour les élèves est, dans cette configuration pédagogique, de confronter entre eux leurs opinions sur une question et d'avoir des conflits sociocognitifs pour les faire évoluer.

III- Activités finales (Post-Test)

Activité 3 :

Objectif : faire le point des apprentissages réalisés

Durée : 15min

Stratégie(s) : Travail individuel.

Consigne : Pour faire le point de ce que tu as appris à travers la mise en œuvre de ce module, tu es invité à répondre :

- qu'est-ce que tu es sûr d'avoir appris de nouveau ?
- qu'est-ce que tu estimes avoir encore à apprendre ?
- de quoi as-tu besoin pour poursuivre ce travail dans ta classe ?

Activité 4 :

Objectif : Evaluer le rendement interne de cette formation

Durée : 15 min

Stratégie (s) : Travail individuel.

Consigne : Entourez un chiffre dans chaque partie de ce questionnaire

1 : très bon 2 : bon 3 : moyen 4 : insuffisant

Questionnaire de satisfaction

La pertinence (caractère adapté de la formation= réalités du terrain et niveau des participants)

L'efficacité interne (produits de la formation= qualité des documents, atteinte des compétences professionnelles)

La cohérence (animation pédagogique = qualité des travaux de groupe et qualité des apports du formateur ; organisation de la formation=organisation générale de la formation)

Les participants sont globalement satisfaits. (Plus de 90% pour très bon au niveau de chaque critère considéré).

Annexe 12 : **Pré test**

C/S de Dangbo Année scolaire 2013-2014
Cours CM1
Pré-test
Epreuve : morale et civisme (45 min)

Un mercredi après-midi, papa envoie Dossi lui prendre du pain chez une vendeuse du quartier.

La vendeuse lui remet plus de monnaie qu'il lui faut. Après ce constat en chemin, Dossi retourne le surplus de monnaie. Tu décides d'aider Dossi à toujours bien se comporter.

Tâche : Tu es invité à lire le texte ci-dessus et à répondre aux questions ci-après.

Consigne

I.

a- Réponds par oui ou non si Dossi a respecté son papa

b- Réponds par Vrai ou Faux si elle a un bon comportement

Justifie ta réponse

c- Ecris un mot pour qualifier ce comportement de Dossi

II.

Cite :

a. Trois droits de l'enfant :
b. Trois devoirs de l'enfant
c. Trois interdictions (en classe ou au village).

Annexe 13 :**Pré-test**

C/S de Dangbo Année scolaire 2013-2014
Cours CM2
Pré-test

Epreuve : Morale et civisme (45 min)

Dans notre vie de tous les jours, nous vivons les uns avec les autres. Nous avons besoin de nos parents, de notre famille, de notre maître ou de notre maîtresse et même de nos amis. Pour vivre ensemble, il faut connaître ses droits et surtout respecter des règles : règles du jeu, code de la route…Sans ces règles, ce serait la pagaille et la « loi du plus fort ». Énagnon et ses camarades de classe décident d'apprendre à vivre ensemble et avant tout à avoir quelques règles de bonne conduite. Tu leur apportes ton aide.

Tâche : Tu es invité à lire le texte ci-dessus et à répondre aux questions ci-après.

Consigne

I.

a- Indique à Énanon trois (3) règles de vie en groupe ou dans la vie de tous les jours
b- Cite lui aussi trois droits de l'enfant
c- Ecris-lui une phrase sur son devoir envers l'environnement

II.

a. Dis à Énagnon ce qui se passerait si ses camarades et lui n'avaient pas de règles de vie
b. Dis ce qui fait défaut à Dossou qui n'aime jamais accueillir ses amis chez lui.
c. Cite à Énagnon trois vices à éviter si ses camarades et lui veulent vraiment vivre ensemble

Annexe 14 : **Grille d'appréciation**

Epreuve : Morale et civisme : CM1 **CS/Dangbo**

Tableau n° 35 : Grille d'appréciation Pré-test /Octobre 2013 CM1

Critères / **Consignes**		**Critères minimaux**				**Critères de perfectionnement**	
		C1 : Adéquation de la production avec la tâche	Pondération **9pt**	C2 : Utilisation correcte des outils de la discipline	Pondération	C3 : Présentation matérielle	Pondération
1	**a**	Le candida : -a cité n'importe quel indice	**1/4x3=0. 75 pt**	Le candida : -a cité : *La mise en place des institutions *La séparation des pouvoirs *L'organisation des élections * La liberté de presse, d'opinion et d'expression NB : prendre en compte trois (3) bonnes réponses	**1/2x3=1. 5 pt**	-Copie bien présentée, lisible sans rature et sans tâche. -Copie présentée lisible avec peu de tâche et de ratures -Copie présentée peu lisible avec assez de rature et de tâche	**2 pts** **1 pt** **1/2 pt**
	b	-a donné n'importe quelle preuve	**1/4pt** **1/4pt**	-a donné comme preuve : . Pour l'école *existence du comité de santé **;** *****existence du comité de gestion des manuels ; *existence du comité de gestion des cantines ou autre réponse pertinentes. . Pour la classe *existence de la brigade de santé ; *existence du bureau du conseil de classe	**1 pt** **1/2 pt**		

2	**a**	-a donné n'importe quelle année	**1/4pt**	-a écrit 1990	**1 pt**		
	b	-a donné le nom du premier Président de l'ère démocratique	**1/4pt**	-a écrit : Nicéphore Dieu Donné SOGLO	**1/2pt**		
	c	- a dit n'importe quelle année (4ans ou 5ans)	**1/4pt**	-a écrit 5ans	**1pt**		
3	**a**	-a donné un nom de comportement négatif	**1/4pt**	-a mentionné : la calomnie, la médisance NB : tenir compte d'une bonne réponse	**1 pt**		
	b	-a cité toute qualité	**1/4ptx2=1/2**	-a cité : *l'honnêteté ; *l'amour du prochain *la vérité ou toute réponse pertinente	**0. 75ptx2=1. 5pt**		
4		-a cité n'importe quelle mauvaise pratique	**1/4ptx2=1/2**	-a cité : *le détournement ; *la corruption ; *le vol ; *l'exploitation ou toute réponse pertinente NB : prendre en compte deux bonnes réponses	**0. 75ptx2=1. 5pt**		

5		a.) -a donné son impression	**1/4pt**	-a noté que ceux-là n'ont pas la conscience professionnelle	**1pt**		
		b.) -a donné deux raisons quelconques	**1/4ptx2=1/2pt**	-a donné comme raisons : *abandon de service sans autorisation ; *non respect de la hiérarchie ; *le non respect des usagers du service pour la prestation à rendre *non accomplissement à tant du travail à faire ou autre réponse pertinente	**0. 75ptx2=1. 5pt**		
	c	-a cité deux comportements quelconques	**1/4ptx2=1/2pt**	-a cité comme comportement : *la promptitude à exécuter les tâches ; *les soins / applications apportés au travail *l'exactitude au service ou autres réponses pertinentes	**0. 75ptx2=1. 5pt**		
Total			**4 1/2pt**		**13 1/2pt**		**2 pt**

Note minimale exigée : 10 pts

Annexe 15 : **Grille d'appréciation**

Epreuve : Morale et civisme : CM2 **CS/Dangbo**

Tableau n°36 : Grille d'appréciation Pré-test /Octobre 2013 CM2

Critères / **Consignes**	**Critères minimaux**				**Critères de perfectionnement**	
	C1 : Adéquation de la production avec la tâche	Pondération **9pt**	C2 : Utilisation correcte des outils de la discipline	Pondération **9 pt**	C3 : Présentation matérielle **2 pt**	Pondération
1	**L**'élève a : **a)** répondu	**1,5 pt**	Trois règles de vie : honnêteté, modestie, respect de la parole donnée, tempérance, hospitalité,	**1,5pt**	Le candidat a présenté une production sans ratures Présenté une production avec des ratures	**2 pt** **1 pt**
	b) cité trois droits de l'enfant	**1,5 pt**	Trois droits : Droit à un nom et une nationalité ; Droit à la santé ; Droit à l'instruction ; Droit à la protection ; Droit à l'égalité ; Droit de me tromper et de me faire aider ; Droit de travailler ; Droit de me détendre à la récréation ;	**1,5pt**		
	c) écrit une phrase sur son devoir envers l'environnement	**1,5pt**	Il faut préserver l'environnement ou Il faut agir pour laisser la terre en bon état à ceux qui y vivront après nous ou /il ne faut pas jeter des ordures en désordre ou autre phrase correcte	**1,5pt**		
2	d) dit ce qui se passerait sans règles de vie	**1,5pt**	La pagaille et la « loi du plus fort »	**1,5pt**		
	e) dit ce qui manque à Dossou	**1,5 pt**	L'hospitalité	**1,5 pt**		
	f) cité trois vices à éviter	**1,5 pt**	La médisance ; L'alcoolisme ; Le tabagisme ; La corruption…	**1,5 pt**		

Note minimale exigée : 10 pt

Annexe 16 : **Post-test**

CS de DangboAnnée scolaire 2013-2014 **Cours CM1**

Post-test

Epreuve : Morale et civisme (45 min)

Partout en Afrique, presque tous les pays ne parlent que de la vie démocratique. Ton pays, le Bénin n'est pas épargné. Cette vie démocratique s'observe également dans nos écoles et dans nos classes.

Cette démocratie, certainement mal comprise par certains citoyens fait qu'on observe :

- la destruction de son prochain pour se faire trouver de la place ;
- la recherche du gain facile ;
- l'abandon du travail au profit de la politique.

Toi élève, tu reçois une formation à l'école qui te permet d'éviter ces comportements. Il te faut en donner la preuve.

Tâche : Tu es donc invité (e) à donner la preuve de tes représentations construite sur les principes de la morale et du civisme.

Consigne

1- a.) Cite trois indices ou preuves qui démontrent que ton pays, le Bénin fait partie des pays dont on parle dans le support.

b.) Dis ce qui prouve que cette vie démocratique s'observe :

- dans ton école ;
- dans ta classe.

2- a.) Dis depuis quelle année ton pays a commencé la démocratie.

b.) Donne le nom du premier président de l'ère démocratique au Bénin.

c.) Dis combien d'années il a passé à la tête du pays.

3- a.) Donne un nom qu'on peut attribuer au fait consistant à détruire sans fondement son prochain.

b.) Cite deux qualités qui font défaut à ceux qui font usage de telles pratiques.

4- Cite deux mauvaises pratiques auxquelles conduit la recherche du gain facile chez un fonctionnaire du service public ou privé.

5- a.) Dis ce que tu penses de ceux qui abandonnent le travail au profit de la politique.

b.) Justifie ta réponse

c.) Cite deux comportements que tu dois avoir pour montrer que tu as l'amour du travail bien fait.

Annexe 17 **: Post-test**

CS de Dangbo Année scolaire 2013-2014

Cours CM2

Post-test

Epreuve : Morale et civisme (45 min)

Le développement de toute société tient à la qualité de ses hommes. Celle-ci dépend de la formation qu'ils reçoivent dès la maison et surtout à l'école primaire. Mais force est de constater que malgré la mise en œuvre des programmes d'études révisés, l'on continue d'observer des déviances chez nos citoyens :

- retard et absentéisme dans les services publics ;
- injure de la part des enfants voire des conducteurs de zém. sur nos voies ;
- prise exagérée de l'alcool, de tabac et même de la drogue ;
- mauvaise gestion dans les sociétés, les services publics et institutions de la République.

Il te faut te prononcer sur ces situations faire des propositions.

Tâche : Tu es invité (e) à témoigner de tes représentations construites sur les principes de la morale et du civisme

Consigne

1 a- Dis de quoi relève les défauts constatés dans les services publiques.

b- Propose une solution pour les corriger.

2 a- Dis ce que tu penses des comportements des enfants et des conducteurs de zém.

b- Prodigue-leur deux conseils.

3 a- Cites deux conséquences de la prise d'alcool, du tabac et de la drogue.

b- Dis ce que tu feras si un camarade t'invite à fumer la cigarette ou à prendre de l'alcool.

c- Justifie ta réponse

4 a- Cites deux pratiques qui conduisent aux phénomènes observés dans les sociétés, les services publics et les institutions.

b- Propose deux solutions pour freiner, voire supprimer le phénomène.

5 a- Cite trois institutions dont il peut être question dans le support.

b- Dis le contre pouvoir qui peut vérifier, contrôler une éventuelle mauvaise gestion du Gouvernement.

C- Dis l'institution qui peut juger les membres du Gouvernement pour leur mauvaise gestion.

Annexe 18 **: Grille d'appréciation**

Epreuve : Morale et civisme : CM1 **CS/Dangbo**

Tableau n°37 : Grille d'appréciation Post-test /Janvier 2014 CM1

Critères / **Consignes**	**Critères minimaux**				**Critères de perfectionnement**	
	C1 : Adéquation de la production avec la tâche	Pondération **9pt**	C2 : Utilisation correcte des outils de la discipline	Pondération **9 pt**	C3 : Présentation matérielle**2 pt**	Pondération
1	**L**'élève a : **g)** répondu par l'affirmative	**1,5 pt**	Dossi a respecté son papa	**1,5pt**	Le candidat a présenté une production sans ratures Présenté une production avec des ratures	**2 pt** **1 pt**
	h) écrit vrai et a justifié	**1,5 pt**	Vrai, elle a un bon comportement. Elle a donné la preuve qu'elle est honnête, sérieuse.	**1,5pt**		
	i) écrit le mot	**1,5pt**	Honnête ou tout autre mot équivalent	**1,5pt**		
2	a) cité trois droits de l'enfant	**1,5pt**	Trois droits : Droit à une nationalité ; Droit à la santé ; Droit à l'instruction ; Droit à la protection ; Droit à l'égalité ; Droit de se tromper et de se faire aider ; Droit de travailler ; Droit de se détendre à la récréation	**1,5pt**		
	b) cité trois devoirs de l'enfant	**1,5 pt**	Devoir d'écouter le maître ou la maîtresse en classe ; Devoir de bien travailler et apprendre ses leçons ; Devoir de lever la main pour prendre la parole	**1,5 pt**		
	c) cité trois interdictions en classe ou au village	**1,5 pt**	Se moquer des autres ; Faire du mal aux autres ; Gêner le travail des autres ; Manger dans la classe ; Mentir ; Voler ; Faux témoignage ; Non respect de la parole donnée…	**1,5 pt**		

Note minimale exigée : 10 pt

Annexe 19 **: Grille d'appréciation**

Epreuve : Morale et civisme : CM2 **CS/Dangbo**

Tableau n°38 : Grille d'appréciation Post-test /Janvier 2014

Critères / Consignes		Critères minimaux				Critères de perfectionnement	
		C1 : Adéquation de la production avec la tâche	Pondération **4 points 1/2**	C2 : Utilisation correcte des outils de la discipline	Pondération **13 ponts** 1/2	C3 : Présentation matérielle	Pondération 2 points
1	**a**	le candidat : a trouvé de justification aux défauts	**1 1/4pt**	Le candidat : a dit : manque de conscience professionnelle ou autres réponses pertinentes	**1 pt**	-Copie bien présentée, lisible ; sans ratures et sans tâches -Copie présentée lisible avec peu de tâches et de ratures -Copie présentée peu lisible avec assez de ratures et de tâches	**2 pts** **1 pt** **½ pt**
	b	a proposé n'importe quelle solution	1/4 **pt**	a proposé : rappeler à l'ordre les coupables ; -les sanctionner -les sensibiliser	**1 pt**		
2	**a**	a donné ses impressions	1/4 **pt**	-a dit pour : *les enfants : manque de politesse ; non respect des personnes âgées *les conducteurs de zém : non respect de soi, provocation, incitation à la violence, ignorance de la limite de leurs droits et des droits des autres, défaut de tolérance	**1 pt**		
	b	-a donné n'importe quel conseil	¼ x 2 = ½ **pt**	-a conseillé d'avoir de la retenue, de faire preuve d'amour du prochain, de respecter l'autre quel que soit son âge ou autres réponses pertinentes	**0. 75 x 2 =** 1½ **pt**		

3	**a**	a cité n'importe quelle conséquence	¼ x 2 = ½ **pt**	-a cité des conséquences : * sur le consommateur : risques de maladies, amaigrissement, organes atteints, pauvreté, mort *sur la société : provocation, violence, vol, viol etc.	**0**. 75 x 2 = 1½ **pt**		
	b	A dit qu'il peu refuser ou prendre	¼ **pt**	-a dit qu'il va refuser	**1 pt**		
	c	-a donné n'importe quelle justification	¼ **pt**	-a dit que leur consommation nuit à la santé ; que cela risque de rendre délinquant ou autres réponses pertinentes	**1 pt**		
4	a	-a cité deux n'importe quelles mauvaises réponses	¼ x 2=½ **pt**	-a cité : le détournement, la corruption, l'ambition démesurée ou autre réponse pertinente	**0. 5 x 2= 1pt**		
	b	-a proposé n'importe quelle solution	¼ x 2 = ½ **pt**	-a proposé : *punir les coupables *les faire rembourser *les emprisonner *les révoquer	**0. 5 x 2= 1 pt**		
5	a	-a cité des institutions ou structures d'état	¼ **x3 = ¾ pt**	-a cité : *le pouvoir exécutif : Gouvernement *le pouvoir législatif : l'Assemblée Nationale *le pouvoir judiciaire : les tribunaux, la Haute Cour de Justice, la Cour Suprême *la Cour Constitutionnelle *la Haute Autorité de l'Audio Visuelle et de la Communication (HAAC) *Conseil Economique et Social (CES)	**0. 5 x 3 = 1½**		
	b	-a donné le nom de n'importe quelle institution	¼	-a dit l'Assemblée Nationale	**1pt**		

	c	-a donné le nom de n'importe quelle institution	¼	-a dit la Haute Cour de Justice	**1pt**		
	Total		4 ½		13 ½		2

Note minimale exigée : 10

Annexe 20 :**LE GUIDE D'ENTREVUE DIRIGÉE : Instituteurs**

Type d'entrevue : →Dirigée : Instituteurs

Acteurs impliqués : →Instituteurs (impliqués)

Recherche : →Pédagogie ajustée à partir des contes en régime d'oralité

Objectif ciblé : →Identifier comment les contes pourraient être utilisés à des fins pédagogiques

Accueil : → Discussions neutres.

→Établir un climat propice aux échanges

Mise en situation :→ Application de la recherche et des étapes de collecte des données. Placer l'entrevue dirigée.

→ Précision sur le caractère confidentiel et anonyme de l'entrevue.

Règles de :→ Répondre selon le vécu.

Fonctionnement →Parler assez fort

→Enregistrement des discussions

→Durée 30 minutes.

Introduction : →Distribution d'une copie du plan de cours réalisé (canevas de fiche de préparation)

: →Vérification de l'authenticité et de l'exactitude du document en relation avec ce que vivent les enseignants.

QUESTIONS CENTRALES

Les questions sont reprises pour chacun des objectifs identifiés au plan de cours.

→Que visiez-vous par l'objectif suivant ?

→ Comment avez-vous abordé le contenu relatif à cet objectif ?

→Par quelle/s compétence/s cet objectif peut-il se traduire dans la pratique du conte ?

→Vos élèves manifestent-ils de l'intérêt pour l'utilisation du conte ?

QUESTION COMPLEMENTAIRE

Pouvez-vous identifier des éléments contextuels (classe, école, communauté, famille) favorables ou défavorables aux apprentissages et à l'amélioration des compétences ?

Thèmes :

→réponse aux besoins individuels et organisationnels ;

→rythmes d'apprentissage ;

→style d'apprentissage ;

→autonomie des apprenants ;

→contextualisation des apprentissages ;

→pertinence des échanges entre les pairs ;

→taille du groupe ;

→lieux et temps de formation ;

→stratégies pédagogiques.

QUESTIONS FINALES :

Voulez-vous ajouter quelque chose sur l'un ou l'autre des points discutés ?

SEPARATION

→Arrêter l'enregistrement.

→Caractéristiques personnelles.

→Remerciements et informations sur un retour sur les résultats (réduction et présentation).

NOTES D'OBSERVATION :

→Noter les informations pertinentes immédiatement après l'entrevue.

Annexe 21 : **LE GUIDE D'ENTREVUE DIRIGÉE : conteurs**

Type d'entrevue : Dirigée : conteurs
Acteurs impliqués : Conteurs (impliqués)
Recherche : Éducation morale et civique à partir des contes en régime d'oralité
Objectif ciblé : Identifier comment les contes pourraient être utilisés à des fins éducatives
Accueil : Discussions neutres.
Établir un climat propice aux échanges
Mise en situation : Application de la recherche et des étapes de collecte des données.
Placer l'entrevue dirigée.
Précision sur le caractère confidentiel et anonyme de l'entrevue.
Règles de : Répondre selon le vécu.
Fonctionnement : Parler assez fort
Enregistrement des discussions
Durée : 30 minutes.

Introduction : Rappel à l'attention des auditeurs de l'importance du conte dans l'histoire de notre société

QUESTIONS CENTRALES

→ D'où viennent les contes ?
→ Pourquoi les contes ?
→ Est-ce que tout le monde peut être conteur ?
→ Parlez-moi un peu des aspects de morale abordés par les contes.
→ Tout conte est-il bon à délivrer à tout public ?
→ Pensez-vous que les contes pourraient être d'une certaine utilité aux jeunes de nos écoles ?
→ Avant de vous produire, saviez-vous l'objectif poursuivi ?
→ Par quelle/s compétence/s, peut-il se traduire dans la pratique du conte ?
→ Concevez-vous vous-même des contes ? Si oui, Comment procédez-vous ?
→ Quel est l'avenir du conte aujourd'hui ?

QUESTION COMPLEMENTAIRE

Pouvez-vous identifier des éléments contextuels favorables ou défavorables à l'écoute et à son amélioration ?

Thèmes :

→ réponse aux besoins individuels et organisationnels ;

→ heure de diction ;

→ style d'apprentissage ;

→ autonomie des auditeurs ;

→ contextualisation du contenu ;

→ pertinence des échanges entre les auditeurs ;

→ taille du groupe des auditeurs ;

→ lieux et durée de diction ;

→ stratégies de narration.

QUESTIONS FINALES :

→ Voulez-vous ajouter quelque chose sur l'un ou l'autre des points discutés ?

SEPARATION :

→ Arrêter l'enregistrement.

→ Caractéristiques socio-démographiques.

→ Remerciements et informations sur un retour sur les résultats (réduction et présentation).

NOTES D'OBSERVATION :

→ Noter les informations pertinentes immédiatement après l'entrevue.

Annexe 22 **: LE ‘’FOCUS GROUP’’**

Sur pédagogie et didactique de la philosophie des contes en régime d’oralité : cas des Ouémènou du Bénin.

L’objet du groupe de discussion :

- Identifier dans des contes les principales compétences en lien avec l’éducation sociale

Accueil :

- Discussions neutres.
- Observation des participants.
- Présentation de l’animateur et de l’assistant, s’il y a lieu.

Mise en situation :

- Bienvenue (GBENOU) et remerciement d’usage.
- Expliquer la recherche et les différentes étapes de collecte de données.
- Placer le groupe de discussion dans le cadre de celles-ci.
- La recherche de perceptions, points de vue et d’idées à partir du vécu des gens autour de la table.
- Informations traitées de façon confidentielle et anonyme (ne pas se gêner pour donner son point de vue, de partager les informations)

Quelques règles de fonctionnement :

- Parler assez fort, une seule personne à la fois.
- Recueillir l’opinion de chacun (pas de consensus recherché, les variations des points de vue sont les bienvenues).
- Déroulement de quelques contes enregistrés
- Discussions enregistrées en vue de l’analyse des données.
- Durée : 1h30

Introduction

⟶ Donner le déroulement de l’entrevue : introduction et thèmes abordés.

⟶ Lecture de la définition (documents en mains).

⟶ Avez-vous des réflexions concernant cette définition ?

(Termes clés)

- Intégration
- Connaissances
- Habiletés
- Attitudes
- Comportement social
- Contexte
- Vise un but

Pouvez-vous donner des exemples de compétences à partir des différents documents des programmes d'éducation sociale ?

THÈMES ABORDÉS

1. Pouvez-vous identifier, dans les programmes d'éducation sociale, des compétences dont le développement pourrait être mis en relation avec des valeurs véhiculées par ces contes que vous venez d'écouter ? (*Ecoutez ou lisez bien ces contes (en langue ouémègbé ou français).*

   (Thématiques clés)

   → Les vertus individuelles et sociales : accueil, entraide entre frères et sœurs, entraide entre camarades, aide aux gens en difficulté, …

   → La pratique et le développement de bonnes habitudes sociales : des responsabilités à l'école et hors de l'école , devoir de travailler à l'école, droits et devoirs en famille et à l'école, devoir de respecter les parents et les personnes âgées, devoir d'obéir aux parents et aux personnes âgées, le mensonge, la vérité, la franchise, le vol, le témoignage, la parole donnée, l'application au travail, la coopération, l'engagement, le débat, l'oisiveté, la vie démocratique, un démocrate (caractéristiques), la médisance, la calomnie, la corruption, la modestie

   → Résolution de problèmes, identification des problèmes

2. Pouvez-vous identifier des compétences au niveau des programmes d'études de votre classe dont le développement est en relation avec la formation initiale et continue que vous avez reçue ?

   (Thématiques clés)

   → Appropriation des programmes d'études
   → Mise en place
   → Préparation
   → Formation initiale et continue des enseignants

3. *Ecoutez bien ces contes (en langue ouémègbé ou français).* Pouvez-vous y identifier des compétences ou connaissances qu'on pourrait mettre en relation avec les apprentissages et la pédagogie pratiquée dans votre classe ?

→ Approches pédagogiques

(Thématiques clés)

Enseignement coopératif (organisation de la classe sur la base de l'interdépendance positive)

Enseignement stratégique (référence aux connaissances antérieures, élaboration de nouvelles connaissances)

→ intelligences multiples (respect du style d'apprentissage)
→ fonctionnement de la mémoire (organisation des connaissances)

4. *Ecoutez bien ces contes (en ouémègbé ou français*). Pouvez-vous y identifier des compétences ou connaissances qu'on pourrait relier à l'intégration de l'école au milieu et dont le développement pourrait être en relation avec la formation initiale ou continue que vous avez reçue ?

(Thématiques clés)

→ Exercice de la démocratie : vie démocratique en classe, à l'école
→ Les instances dirigeantes de la commune, de l'arrondissement, du village/quartier (processus d'élection, fonctionnement)
→ Droits et obligations de l'homme.
→ Convention sur les droits de l'enfant.
→ Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme.
→ Le respect du bien public.
→ La vérité, la calomnie, la médisance
→ La délinquance juvénile
→ La corruption.
→ La toxicomanie.
→ L'honnêteté, le travail bien fait, la coopération

5. Ecoutez bien ces contes (*en langue ouémègbé ou en français*). Pouvez-vous y identifier des connaissances reliées aux changements dont le développement est en relation avec la formation continue ou initiale que vous avez reçue ?

   (Thématiques clés)

→ Gestion du changement
→ Changement souhaité, planifié, réalisé
→ Changement de la pratique

6. Ecoutez ces contes (*en langue ouémègbé ou en français*). Pouvez-vous décrire les utilisations pédagogiques possibles? (éléments contextuels et conditions de formation favorables aux apprentissages et à l'amélioration des compétences ?)

   → Réponse aux besoins individuels et organisationnels
   → Rythme d'apprentissage
   → Style d'apprentissage

   (Thématiques clés)

   → Autonomie des apprenants
   → Contextualisation des apprentissages
   → Flexibilité de l'enseignant
   → Pertinence des échanges entre pairs
   → Taille du groupe
   → Lieux et temps de formation
   → Stratégies pédagogiques
7. Globalement, pouvez-vous identifier des compétences nouvelles ou en évolution ?

8. QUESTIONS FINALES

   → Voulez-vous ajouter quelque chose sur l'un ou l'autre des points discutés ?
   → Sommaire succinct de l'animateur.
   → Rappel des étapes de la recherche.

Annexe 23 : **LE GROUPE DE DISCUSSION**

THEMES À TRAITER EN ATELIER

Au niveau de l'efficacité

- Pertinence des objectifs et des contenus proposés.
  - → Informations fournies par les contes suffisent ou non
  - → Leçon ou morale des contes suffisante ou non
- Complémentarité des contes.
  - → Informations véhiculées par un conte renforçant celles véhiculées par un autre
  - → Leçon ou morale d'un conte renforçant celle véhiculée par un autre
- Cohérence des activités d'intégration, d'évaluation et de régulation.
  - → Travaux demandés.
  - → Synthèse des activités.
  - → Tableaux d'intégration.
  - → Journal réflexif.

Au niveau de l'efficience

- Stratégies pédagogiques utilisées
  - → Méthodes utilisées
  - → Progression des moyens.
  - → Alternances des approches
- Temps de formation
  - → Temps consacré à l'éducation sociale par cours
  - → Horaires.
- Taille des groupes.
  - → Nombres d'élèves.
  - → Matériel didactique par groupe
- Environnement physique des activités.
- Respect des stratégies individuelles d'apprentissage.
  - → Rythme d'apprentissage.
  - → Style d'apprentissage.

✎ Variété des formules pédagogiques utilisées.

→ Pertinence d'utiliser plusieurs formules.
→ Cohérence selon l'instituteur.
→ Effets sur la motivation des élèves à poursuivre la formulation.

Sur le plan humain

✎ Dynamique entre les pairs

→ Richesse des interventions et des échanges.
→ Intérieurs des séquences.
→ Extérieurs des séquences.

✎ Dynamique entre les enseignants.

→ Soutien personnalisé.
→ Maîtrise du contenu.
→ Maîtrise pédagogique.
→ Expérience personnelle pertinente

Annexe 24 : **Fiche d'Observation**

Tableau n° 39 : Mise en œuvre du conte (Passation devant des élèves)

Utilisation de **f**iche d'observation participante (1- fiche de préparation pédagogique + 2- environnement + 3- apprenants + 4- enseignant) Possibilité de casser cette fiche en deux parties : Fiche de préparation- Passation en un deuxième temps devant des élèves

1. Objectifs pédagogiques ou compétence	• Formulation opératoire	☐
	• Communication aux apprenants	☐
	• Explication de la raison d'être des objectifs	☐
	• Votre adhésion	☐
2. Stratégies pédagogiques envisagées	• Prise en compte des caractéristiques des apprenants	☐
	• Prise en compte des objectifs	☐
	• Alternances des méthodes et moyens, activités	☐
	• Progressivité des situations d'apprentissage	☐
	• Alternance théorie/pratique	☐
3. Traitement du contenu	• Définition claire des concepts	☐
	• Progressivité de l'apprentissage des concepts	☐
	• Illustration par des exemples	☐
	• et contre-exemples	☐
4. Processus personnel d'apprentissage	• Projet personnel de l'apprenant	☐
	• Prise de distance sur sa manière d'apprendre	☐
	• Feed-back sur les résultats d'apprentissage	☐
	• Explication des représentations et de leur évolution	☐
	• Exercice de son mode particulier d'apprentissage	☐
5. Gestion du temps	• Durée adéquate	☐
	• Rythme adapté	☐
	• Moment propice à l'apprentissage	☐
6. Environnement	• Locaux fonctionnels	☐
	• Attractivité des sites et locaux	☐
	• Matériel adapté	☐
	• Climat social et psychologique propice	☐
7. Évaluation et régulation	• Mise en œuvre d'une évaluation	☐
	• Critère d'auto-évaluation	☐
	• Communication des résultats de l'évaluation	☐
	• Mise en œuvre d'une évaluation-régulation	☐
8. Les apprenants	• Sélection adéquate	☐
	• Image positive de soi	☐
	• Soutien du groupe des apprenants	☐
	• Soutien du milieu social d'appartenance	☐
9. L'enseignant	• Cohérence du profil avec les objectifs et les apprenants	☐
	• Maîtrise du contenu	☐
	• Maîtrise pédagogique	☐
	• Expérience professionnelle pertinente	☐

(Tiré et adapté de : LeBoterf, 1998).

Annexe 25 :

Tableau n° 40 : Questionnaire

L'analyse des données que vous fournirez permettra de faire des recommandations en vue de l'amélioration de l'éducation morale et civique. Nous vous garantissons la confidentialité des informations conformément à la loi 99-014 du 29/01/99 portant création, organisation et fonctionnement du Conseil National de la Statistique.

(A NE PAS REMPLIR) _____|___|___|

I- IDENTIFICATION OU INFORMATIONS GENERALES

Questions	**Réponses**
Quel est votre sexe ?	1. Féminin 2. Masculin
Quel est votre statut ?	1. Contractuel 2. Communautaire 3. APE
Quel est votre diplôme académique le plus élevé ?	1. BEPC 2. BAC 3. BAC + 1 4. BAC +2 5. Licence
Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?	1. CEAP2. CAP
Dans quelle tranche d'âge vous vous situez ?	1. Plus de 20 ans 2. De 11 à 20 ans 3. 10 ans au plus
Cours tenu	

II- ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE ET DU CIVISME DANS NOTRE PAYS LE BENIN

N°	**Questions/Filtres**	**Réponses**	**Codes**
Q01	De manière générale, quelle appréciation faites-vous de l'état de l'enseignement de la morale et de l'éducation civique dans les écoles de notre pays ?	1. Excellent 2. Satisfaisant 3. Peu satisfaisant 4. Inexistant 5. Autres à préciser ……	
Q02	Selon vous, que vise l'enseignement de la morale et du civisme dans les écoles primaires ?	Veuillez encercler le chiffre approprié a) Véhicule des valeurs, des règles, des habitudes ;	OUI NON PAS VRAIMENT 1 2 3 1 2 3

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
		b) Véhicule des comportements acceptés dans la société ; c) Vise la socialisation et le règlement des conduites des individus ; d) Vise l'organisation et l'harmonisation de la société e) Vise la vie ensemble/coopération f) Vise la connaissance des symboles de la république g) Vise la culture de la tolérance h) Vise la paix i) Vise la citoyenneté responsable j) Vise la culture du respect de l'autre k) Vise la protection du patrimoine commun l) Vise le patriotisme m) Préciser Autres ……	1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

III- IMPORTANCE DES DIVERSES COMPETENCES

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
Q03A	En vous appuyant sur votre expérience personnelle d'enseignant, quels sont selon vous, les éléments de morale et de civisme que véhiculent les deux contes en français (Annexes) ?	Conte 1 : Conte 2 :	

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
Q03B	Ces contes sont-ils pertinents pour l'éducation morale et civique des apprenants ?	Veuillez encercler le chiffre approprié	OUI NON PAS VRAIMENT 1 2 3

IV- CONTRIBUTION DE L'EXPLOITATION DU CONTE DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES IDENTIFIEES CHEZ LES ELEVES

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
Q04	Selon vous, le contenu des contes peut-ils contribuer à l'atteinte des objectifs visés par le développement des situations d'apprentissages (SA) dans votre classe ?	Veuillez encercler le chiffre approprié	OUI NON PAS VRAIMENT 1 2 3 Si Q4= 1 allez à Q5
Q05	Pour chacun des contes que vous avez repérés, indiquez le niveau de contribution à la formation des apprenants ?	Veuillez encercler le chiffre approprié	1. Ne s'applique pas 2. Aucune 3. peu importante 4. Importante 5. Très importante

V- VALORISATION DES CONDITIONS DE FORMATION FAVORABLES A L'AMELIORATION DES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
Q06	Quelle est votre appréciation, de manière globale, sur les conditions de formation des élèves ?	**1= Peu satisfaisante** **2= Assez satisfaisante** **3= Satisfaisante** **4=Très satisfaisante**	
Q07	En vous basant sur votre expérience personnelle, quel est le niveau d'importance des énoncés suivants ?	**Ne s'applique pas =1 Aucune =2 ;** **peu importante= 3. Importante = 4** **Très importante = 5** a) La possibilité de choisir les situations d'apprentissages (SA) par l'enseignant ; b) La possibilité de modifier	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
		le contenu d'une situation d'apprentissage (SA) ;	1 2 3 4 5
		c) L'expérience pratique et de terrain de l'enseignant ;	1 2 3 4 5
		d) L'enseignant perçu comme un modèle	
		e) La ligne directrice du programme dans le domaine de l'éducation sociale ;	1 2 3 4 5
		f) La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque ;	1 2 3 4 5
		g) Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la vie (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.) ;	1 2 3 4 5
		h) Les travaux de réflexion sur et suite à l'action ;	1 2 3 4 5
		i) Une évaluation formative et continue ;	
		j) La complémentarité des expertises au sein de l'Unité pédagogique, de la zone ou de la Circonscription scolaire (enseignant, Responsable d'Unité Pédagogique, Conseiller Pédagogique et	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
		Chef de la Circonscription Scolaire) ;	
		k) La possibilité de choisir les jours et les dates de déroulement de certaines Situation d'Apprentissage (SA) en fonction de la disponibilité des personnes ressources ;	1 2 3 4 5
		l) Le respect du rythme et du style d'apprentissage ;	1 2 3 4 5
		m) L'intégration des acquis ;	1 2 3 4 5
		n) Des locaux confortables et adéquats ;	1 2 3 4 5
		o) La variation de stratégies pédagogiques ;	
		p) L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte ;	
		q) La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation ou d'UP ;	
		r) La dynamique entre les pairs ;	
		s) La richesse des interactions entre les conteurs œuvrant dans des milieux différents et ayant des activités variées ;	

VI- IMPORTANCE DES CONDITIONS DE FORMATION

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
Q08	À partir des énoncés formulés à la question 7, identifiez, ci-dessous, les cinq conditions de formation que vous jugez les plus intéressantes et décrivez brièvement votre choix.	**1.** ***Condition de formation :*** ---------- ---------- ---------- ***Explication :***---------- ---------- ---------- ---------- ---------- **2.** ***Condition de formation :*** ---------- ---------- ---------- ***Explication :***---------- ---------- ---------- **3.** ***Condition de formation :*** ---------- ---------- ---------- ***Explication :***---------- ---------- ---------- **4.** ***Condition de formation :*** ---------- ---------- ---------- ***Explication :***---------- ---------- ---------- ***Condition de formation :*** ---------- ---------- ---------- ***Explication :***---------- ---------- ----------	

VII- INFORMATIONS SUPPLEMENTAIRES

N°	Questions/Filtres	Réponses	Codes
Q09	Quelles sont les nouvelles activités ou changement institutionnel éventuellement recommandé pour améliorer l'enseignement de l'éducation morale et civique dans les écoles ?	_____ _____ _____ _____	
Q10	Quelles leçons importantes tirez-vous de la mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation morale et civique dans les écoles ?	_____ _____ _____ _____	

Annexe 26 **: Autorisation de recherche.**

REPUBLIQUE DU BENIN

-*-*-*-*-

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

-*-*-*-*-

CABINET DU MINISTRE

-*-*-*-*-

N°5724/MEMP/DC/SGM/DEP/SFPSEI/SA.

Porto-Novo 03/09/ 2013

AUTORISATION DE RECHERCHE

Il est accordé à **Monsieur Adjihanou GBENOU,** Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré à la retraite, dans le cadre de ses travaux de recherche pour sa thèse de doctorat, une autorisation de recherche dans les circonscriptions scolaires de Porto-Novo, Aguégués, Dangbo, Adjohoun, Bonou et à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Porto-Novo pour compter de la rentrée scolaire 2013-2014.

En conséquence, **Monsieur Adjihanou GBENOU** est prié de prendre contact avec le Préfet et le Directeur Départemental des Enseignements Maternel et Primaire de l'Ouémé-Plateau, les Chefs de Circonscription Scolaire et les Directeurs des établissements concernés.

Toutefois, le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire se réserve le droit de suspendre ou d'interdire cette recherche au cas où elle porterait préjudice au déroulement normal des activités pédagogiques ou à la vie scolaire.

La présente autorisation, valable pour l'année scolaire 2013-2014, est accordée à **Monsieur Adjihanou GBENOU** pour servir et valoir ce que de droit.

Pour le Ministre des Enseignements
Maternel et Primaire et P.D.
Le Directeur de Cabinet,

Albert ADAGBE.

Annexe 27 : **Démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation de la morale et du civisme en vigueur**

Activités préliminaires : Rappel de la leçon précédente

1-Questions orales-réponses orales

2-Questions orales- réponses écrites (PLM)

3-Récitation du résumé et contrôle des cahiers de leçons

1- Introduction

- Mise en situation (partir d'une causerie, d'une image…)
- Proposition de nouvelles acquisitions
- Préconception
- Pré-requis.

2- Réalisation

(Construction de nouveaux savoirs)

Présentation de la situation de départ.

- Observation d'un matériel
- Présentation d'une situation réelle ou d'un scénario
- Narration des faits
- Lecture d'un texte, etc…

Exploitation de la situation de départ

- Recueil de la réaction des apprenants face à la situation de départ en leur posant quelques questions de compréhension

- Analyse de la situation de départ :
  - Dégager les faits ou aspects essentiels.
  - Les expliquer et établir des liens.
  - Identifier les conséquences ou implications.
  - Exprimer la nouvelle représentation des faits.

NB : L'enseignant mettra l'accent sur les connaissances notionnelles relatives à l'objet d'étude et amènera les apprenants à se les approprier de façon efficiente.

- Synthèse
    - Faire dégager et retenir les règles de bonne conduite, les comportements ou attitudes admis.
    - Prendre des résolutions.
    - Faire le point des connaissances ;
    - Aboutir à la formulation d'un résumé cohérent.

Application :

Proposer aux apprenants des activités pratiques d'application.

3- Retour et projection

Objectivation

- Poser des questions permettant à l'apprenant de revenir sur les savoirs construits.
- Poser des questions permettant à l'apprenant de retracer sa démarche d'apprentissage.
- Faire exprimer les difficultés rencontrées
- Faire exprimer les solutions apportées.

Evaluation :

Proposer des activités pratiques pour vérifier la maîtrise du bon comportement et des notions étudiées.

Projection :

Demander aux apprenants les circonstances de réinvestissement de leurs acquis.

Annexe 28 : **Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel 2003**

Article 2 : Définitions

Aux fins de la présente Convention,

1. On entend par "patrimoine culturel immatériel" les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire - ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés - que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine. Aux fins de la présente Convention, seul sera pris en considération le patrimoine culturel immatériel conforme aux instruments internationaux existants relatifs aux droits de l'homme, ainsi qu'à l'exigence du respect mutuel entre communautés, groupes et individus, et d'un développement durable.

2. Le "patrimoine culturel immatériel", tel qu'il est défini au paragraphe 1 ci-dessus, se manifeste notamment dans les domaines suivants :

(a) les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ;

(b) les arts du spectacle ;

(c) les pratiques sociales, rituels et événements festifs ;

(d) les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ;

(e) les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel.

3. On entend par "sauvegarde" les mesures visant à assurer la viabilité du patrimoine culturel immatériel, y compris l'identification, la documentation, la recherche, la préservation, la protection, la promotion, la mise en valeur, la transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle, ainsi que la revitalisation des différents aspects de ce patrimoine.

4. On entend par "États parties" les États qui sont liés par la présente Convention et entre lesquels celle-ci est en vigueur.

5. La présente Convention s'applique mutatis mutandis aux territoires visés à l'article 33 qui en deviennent parties, conformément aux conditions précisées dans cet article. Dans cette mesure, l'expression "États parties" s'entend également de ces territoires.

Annexe 29

Tableau n°41 : Liste des conteurs rencontrés

Ordre	Prénoms et Noms	Genre	Age	Commune de provenance
01	Djidjoho Aziagbé	M	61	Dangbo
02	Gilbert Tikada	M	35	Dangbo
03	Paul Nakou,	M	29	Dangbo
04	Jeanne Dossou	F	57	Dangbo
05	André Djoï, ans	M	52	Dangbo
06	Azankpo Gbindomè	M	75	Adjohoun
07	Vlavonou Ahissou	M	80	Bonou
08	Dah Séréténon Savi	M	72	Dangbo
09	Kpatinvo jacquéline	F	75	Aguégués
10	Sètondji Béatrice	F	54	Adjohoun

Annexe 30 : **Rapport pour l'UNESCO sur la session de formation lançant l'expérimentation de la philosophie avec les enfants en Tunisie (12 et 13 octobre 2009).**

Par Michel Tozzi
Professeur émérite en sciences de l'éducation à Montpellier 3
Didacticien de la philosophie.
Expert de l'Unesco

L'expérimentation aurait la **démarche** suivante :

1°- Mettre en place en classe le dispositif, en son entier, ou de façon simplifié pour commencer, et par étapes : élèves en cercle, président de séance avec règles démocratiques de prise de parole (ordre d'inscription, priorité aux nouveaux inscrits, perche tendue aux muets) ; puis observateur du président de séance pour se préparer à la fonction ; puis reformulateur et synthétiseur ; puis éventuellement observateurs : des fonctions exercées ; de la circulation de la parole dans le groupe (dimension démocratique d'une parole partagée) ; éventuellement des processus de pensée : s'est-on interrogé ? A-t-on tenté de définir des notions ? A-t-on argumenté rationnellement dans la discussion ?

Et faire ensuite une *analyse de la discussion* en commençant par les acteurs, puis les observateurs. Pendant le débat, le professeur veille par ses interventions à susciter les trois processus de pensée, sans intervenir sur le fond, ni juger les idées émises pour qu'il y ait un climat de non jugement et de confiance qui facilite la prise de parole des élèves et l'exercice serein de la pensée.

On cherchera à garder des traces de la discussion (écrits, enregistrements…).

Il faut impliquer les élèves dans le dispositif, le négocier avec eux, car la pratique sera assez nouvelle pour eux.

2°- Les séances se dérouleraient une fois par semaine pendant 45' à une heure tout compris (mise en place du dispositif, discussion, analyse de la discussion), pour assurer une régularité des apprentissages tout au long de l'année. Seule la régularité de la confrontation à la tâche développe des compétences stabilisées. Un support institutionnel peut être la demi-heure de débat réglé prévu, un peu élargie.

3°- Thèmes abordés, nous avons convenu de certains thèmes traités en parallèle dans les classes, au fur et à mesure de l'année : grandir (puisqu'on a traité le thème ensemble) ; le courage (notion soulevée avec Yacouba, histoire où l'adolescent grandit face à une épreuve) ; l'amitié ; l'intelligence ; la ruse, forme d'intelligence par le détour (la métis des grecs), et son rapport ou non avec la morale ; le langage, et son rapport avec l'intelligence et la pensée ; la question du mal ; celle du pouvoir, en rapport avec le mal ; la violence ; la justice (à partir du partage du gâteau visionné dans la séance sur le DVD) ; le bonheur…

4°- Supports choisis, sur chacun de ces thèmes, on cherchera des supports favorables : albums de jeunesse, contes arabes, mythes, images, bandes dessinées etc. qui alimenteraient le questionnement des enfants. On établira une liste d'histoires, d'ouvrages, de mythes etc. pour chaque thème traité.

On pourrait pour commencer la discussion :

-soit partir de la notion : qu'est-ce que grandir, le courage, la justice, la ruse etc. ?

- Soit de questions posées engageant la notion : « Quels sont les avantages et les inconvénients de grandir ?» ; « Pourquoi voudrions-nous être courageux dans la vie ? » ; « Comment faire pour être juste ? » (à partir de la question : comment couper les parts d'un gâteau d'anniversaire ?) ; « Dans quel but selon vous doit être employée la ruse ? » ; « Une amitié, est-ce que cela peut durer toujours ? » ; « A quoi sert notre intelligence ? » ; « Pourquoi les hommes cherchent-ils à se battre ? » ; à quoi sert le langage ? » ; « Quand on a le pouvoir, est-ce qu'on a tendance à agir mal ? (à partir de l'histoire de l'anneau de Gygès) etc.

L'avantage de partir de questions, et de questions posées par les enfants eux-mêmes, est de les mettre dans une situation de recherche.

5°- Les outils nécessaires

Outre les supports, il pourrait y avoir trois sortes d'outils :

a) Pour la mise en place du dispositif, un *cahier des charges pour chacune des fonctions*, servant à la fois ceux qui les exercent et les observateurs des fonctions. Il a été détaillé durant le stage pour chacune des fonctions.

b) *Un outil plus philosophique*, rédigé pour chacune des notions abordées par les inspecteurs de philosophie : on y trouverait le *réseau conceptuel de la notion*, c'est-à-dire les notions souhaitables qui permettent de l'approcher (exemple pour grandir changement, apprendre, autonomie, liberté, responsabilité etc.), les champs d'application de la notion (grandir par la taille, l'âge, intellectuellement, socialement, spirituellement etc.), des *distinctions conceptuelles utiles* (Une personne grande/une grande personne, grandir/mûrir, grandir/vieillir, grandir/mourir, grandir comme état/comme processus etc.) ; *quelques questions de fond* pour approfondir le débat : « Est-ce que les adultes continuent à grandir ? S'arrête-t-on un jour de grandir ? En quoi une épreuve ou une souffrance permettent de grandir ? Peut-on grandir dans le mal ? » etc.

c) *Des outils d'ordre logique* aidant à comprendre comment on peut raisonner pour que la pensée soit valide, et qui peuvent servir de guide, notamment dans les dilemmes moraux, proposés par le chercheur du CNIPRE…

6°- Le processus d'accompagnement serait à 3 niveaux :

a) Sur le terrain, **dans les classes**, des assistants pédagogiques, inspecteurs du 1er degré et de philosophie, seront amenés à *observer* les discussions, à en animer eux-mêmes s'ils le jugent utiles, puis feront avec les enseignants une *analyse* de ce qui s'est passé pendant la séance.

Il peut être utile d'enregistrer les élèves pour revenir sur l'analyse de la séance.

b) **Au niveau des accompagnateurs** (groupe de pilotage), concernant *l'ensemble des écoles concernées*, lors de réunions périodiques (au moins **une fois par mois**, on :

- mettrait en commun les points positifs (ce qui marche et sur lequel on peut s'appuyer pour poursuivre) ; et les points posant des questions à approfondir (ex l'animation, les processus de pensée) ;

- analyserait les difficultés rencontrées, afin de dégager des pistes pour les surmonter…

- prendrait la mesure des formations et outils nécessaires pour aborder les séances suivantes (ex : adaptation du dispositif, variantes, choix des thèmes et des supports etc.).

Il est souhaitable d'avoir une *grille d'observation commune* permettant de comparer les expériences menées dans les classes. Les points d'observation peuvent être notamment :

- L'animation de l'enseignant, notamment sa façon de mettre en place le dispositif ; d'installer au départ et d'étayer en cours de séance les différentes fonctions ; de veiller à un climat de sécurité ; d'être neutre sur le fond des débats ; de ne pas prononcer de jugement de valeur sur ce qui est dit ; d'utiliser différents moyens : lancer le débat, le relancer en ouvrant des pistes, interroger un élève ou le groupe, faire des reformulations fidèles et en rapport avec la question posée, ou des mini synthèses, pointer des contradictions, et surtout être très vigilant sur les trois processus de pensée (quelle question cela te pose ? Peux-tu définir le mot ? Pourquoi tu affirmes cela ?)…

- Les attitudes des élèves : exercice des fonctions (voir le cahier des charges) ; agressivité ou coopération ; écoute cognitive et respect d'autrui et de ses idées ; compétences développées (réflexives, citoyennes et langagières)…

c) Au niveau ministériel, lieu politique d'impulsion et de suivi de l'expérimentation, de dégagement des moyens nécessaires, où l'on rassemblera toute ces informations en vue de l'impact de l'expérimentation sur les élèves et les maîtres.

7°- Le **processus d'évaluation** reprendrait ces trois niveaux :

a) Autoévaluation par les instituteurs de cette nouvelle pratique.

b) Evaluation des pratiques observées et analysées par les observateurs-accompagnateurs.

c) Evaluation, par les responsables administratifs de l'expérimentation, de son impact concernant le système éducatif tunisien, en vue d'une éventuelle généralisation (ex : plus d'écoles primaires concernées, introduction de l'expérimentation aux collèges).

Les **critères d'évaluation** pourraient être notamment les suivants :

a) Cette pratique innovante suscite-t-elle l'intérêt des élèves ? Le fait de partir de leurs questions, notamment existentielles, favorise-t-il le sens qu'ils donnent à l'école comme lieu de formation ?

b) Développe-t-elle un certain nombre de compétences ?
   - réflexives (problématiser, conceptualiser, argumenter) ?
   - citoyennes (aptitude au débat démocratique) ?
   - langagière (maîtrise de la langue orale, et de son genre débat) ?

c) Constate-t-on des transferts dans d'autres disciplines : goût du questionnement par exemple ?

d) Cet apprentissage d'une nouvelle posture du maître, développant une culture de la question et pas seulement de la réponse, modifie-t-elle plus généralement son comportement en classe ?

En conclusion, il est important d'éviter **trois dérives** toujours possibles :

- Une **discussion sans exigences intellectuelles**, où l'on se contenterait de parler sans vraiment penser. Vigilance donc de l'enseignant sur les processus de pensée à mettre en œuvre.

- Le **dogmatisme**, alors qu'il faut développer chez les enfants une *culture de la question*, de l'interrogation, de la distance par rapport à ses opinions spontanées. L'enseignant ne doit pas penser à la place de ses élèves en leur disant ce qu'ils doivent penser, puisqu'il s'agit de leur apprendre à *penser par eux-mêmes*.

- Le **scepticisme** : si tout point de vue mérite d'être entendu parce qu'il est celui d'une personne que l'on respecte, tous les points de vue ne se valent pas, notamment s'ils ne sont point argumentés. Les élèves doivent *rechercher des arguments rationnels*, et le « meilleur argument » (Habermas).

I - Un exemple concret de notion à étudier en classe : la ruse

Prenons l'exemple des contes arabes. La *question de la ruse* apparaît très souvent dans les histoires (on pourrait prendre aussi d'autres notions, comme l'amitié, le voyage etc.). Pensons dans cette tradition à l'ouvrage : *Le Livre des Ruses* (sous-titre : la stratégie politique des Arabes), texte datant de cent ans avant Machiavel ! Ou par exemple à celui-ci : *Les Exploits de l'Incomparable Mulla Nasrudin*.

Notion étudiée philosophiquement (pensons à la « métis » des grecs, au rusé Ulysse dans l'*Illiade*, au cheval de Troie), les penseurs décrivent la ruse comme un accès « de biais ». Nuancée, subtile, et souvent réfléchie, l'obliquité, « stratégie du détour » ou encore « art du déjouement », offre d'innombrables ressources tout en évitant les désagréments du choc frontal. C'est un mode d'approche détourné et louvoyant, à la fois habile et subtil, une action employée dans le but d'accroître les chances de réussite, de parvenir à ses fins, d' « atteindre "pile au centre", par la variation qu'il opère ». Pour atteindre le résultat escompté, et parce que souvent employée en situation d'infériorité (lorsque l'action frontale semble perdue d'avance), la ruse opère la plupart du temps de manière biaisée, détournée, recourant alors à divers artifices, stratagèmes, leurres, feintes et autres tromperies. « Faire du bruit à l'est pour passer à l'ouest », tel est l'exemple le plus criant d' « action rusée ». Art du détour, intelligence adaptative, la ruse est souvent considérée comme le gage de la réussite : « On est

bien fort quand on a le nombre ; invincible quand on a la ruse » (Euripide)[165]. Elle se pose comme l'arme de l'intelligence : « Mieux vaut ruse que force », dit le proverbe. Outre le statut d'intelligence de la situation que lui confère sa grande capacité d'adaptation, sa formidable aptitude à ajuster dans l'instant les schèmes antérieurs et les éléments d'une expérience nouvelle, la ruse se révèle aussi être une intelligence des situations, au sens où par sa polymorphie elle se prête à des applications très diverses.

Dans les contes arabes, la ruse est traitée comme un *moyen efficace au service d'un objectif* poursuivi par un personnage du conte ou le héros de l'histoire. Ce moyen est spécifique : il fait *techniquement* appel au détour, à la tromperie, à l'astuce. On admire l'habileté que la ruse déploie, et sa capacité à obtenir un résultat probant. La ruse peut fasciner (Cf la réflexion des grecs sur la métis, avec le personnage d'Ulysse qui, au cours de ses aventures, se tire toujours par la ruse des mauvais pas, des situations difficiles).

Mais elle pose la question de la *valeur des fins souhaitées*, et de la hiérarchie de ces valeurs. Elle peut aussi bien être le fait d'un brigand qui dérobe un bien à un pauvre, que celui d'un héros qui restitue ce bien à la personne injustement lésée. Elle pose donc la question de la *valeur morale de ce qui est obtenu par la ruse, et des moyens pour* l'obtenir, le problème du rapport entre la fin et les moyens.

La ruse est-elle bonne en soi, car elle est efficace ? L'efficacité est-elle une valeur ? A-t-on toujours raison d'employer la ruse ? La ruse n'est-elle bonne que si la finalité est bonne ? La fin justifie-t-elle les moyens (Machiavel) ? Ou les moyens peuvent-ils disqualifier une fin, même bonne en elle-même ? Telles sont quelques questions philosophiques de fond qui peuvent être abordées dans la discussion à partir du conte…

II - Réflexion sur le dispositif de réflexion et d'échange à partir d'un texte

La démarche consiste à proposer aux participants **plusieurs postures successives** les amenant à comprendre un texte, s'y projeter, l'interpréter, puis se saisir d'une question qu'il suscite chez ses lecteurs et en discuter. Nous la décrivons ici à partir d'un exemple concret (le mythe de Gygès) pour l'illustrer, mais elle est transférable à des contes, à tout support narratif.

[165] Euripide, *Hécube, in* Théâtre 2, Classiques Garnier, p. 136.

La séquence, qui suppose le passage des participants d'une posture à une autre, dans un ordre progressif (on ne peut par exemple interpréter le sens profond d'un texte sans avoir compris l'histoire qu'il raconte), se déroule généralement sur plusieurs séances, chaque posture proposée s'enrichissant de celle(s) qui précède(nt).

Etape 1 : la posture « compréhensive »

On vise ici à faire comprendre l'histoire, à ce que sa compréhension soit assimilée par chaque participant.

- Distribuer aux participants les trois premiers paragraphes du mythe de Gygès

- Lire et/ou faire lire, individuellement/silencieusement et/ou collectivement à voix haute ces trois paragraphes. La feuille du texte est alors retournée.

- Puis demander à quelqu'un de « redire » l'histoire, c'est-à-dire restituer le maximum d'informations contenues dans le texte rendant compte de l'histoire. « C'est histoire d'un berger qui… ». On a ici des productions assez affectivement neutres, soucieuses de rappeler les détails de l'histoire. La restitution, par son aspect à la fois descriptif (le contexte) et narratif (le déroulement), combine ici mémoire et compréhension de l'histoire.

- Demander ensuite aux autres participants, sans retour au texte, de compléter l'histoire si des éléments du contexte ou du déroulement ont été omis. On peut alors interroger celui qui apporte un nouvel élément sur pourquoi ce « détail » lui semble important, car les éléments alors ajoutés sont souvent significatifs pour le sens de l'histoire.

- On peut alors retourner la feuille et voir ce qui aurait été oublié, si et pourquoi c'était important…

- Pour une appropriation individuelle de chacun, par binôme, chacun peut expliquer à son tour l'histoire, l'autre vérifiant s'il a bien compris.

On est ici dans la posture compréhensive d'un lecteur d'histoire : où et quand ça se passe ? De qui nous parle l'histoire ? Et qu'est-ce qui est arrivé au(x) personnage(s) ? On est dans le descriptif-narratif. Comprendre, c'est saisir le sens d'un récit, le décor et les péripéties, son sens manifeste. Chacun peut évaluer sa « compréhension » de l'histoire s'il est capable de la redire.

Etape 2 : la posture projective ou identificatoire

- On peut alors simplement demander de continuer l'histoire, oralement devant le groupe ou/et individuellement par écrit, ce qui fait appel à l'imagination, mais mobilise aussi la sensibilité, parce que le participant va plus ou moins s'identifier à Gygès, par un transfert (au sens d'une projection des affects) du lecteur sur le personnage. Si les histoires sont écrites, elles peuvent être lues par des volontaires.

(Il pourrait être intéressant par lasuite de confronter les suites proposées avec la suite réelle, car à travers chaque histoire s'inscrit implicitement un sens caché).

- Mais il peut être fécond d'ancrer plus explicitement la posture projective : « Vous êtes Gygès, vous disposez de cet anneau qui vous rend invisible, qu'est-ce que vous (en) faîtes ? ».

L'expérience montre quecette consigne peut être interprétée de deux façons :

1) Je deviens Gygès dans l'histoire, et au point où en est l'histoire, voilà ce que je fais, voilà comment je continue l'histoire. On continue ici à travailler sur et à partir du texte. Dans ce scénario, on demande au participant de s'identifier à un personnage, de donner chair à un acteur en prenant le relais du conteur, à partir d'une situation donnée par le texte et en nourrissant la suite de sa personnalité.

2) Autre attitude : moi untel, je dispose d'un anneau qui me rend invisible, qu'est-ce que je fais avec dans ma vie? Il y a ici décontextualisation, je fais une expérience de pensée, je m'invente une tranche de vie. Si on s'éloigne ici de histoire, on ancre par contre sa problématique dans un vécu fictionnel personnel, qui implique, motive, et permettra ultérieurement, parce qu'on aura été confronté soi-même à la situation, de saisir l'enjeu du mythe, « le rapport au pouvoir dans son rapport au bien ».

Si on veut maintenir le travail sur le texte, on explicite « Vous êtes Gygès dans l'histoire, vous la continuez… ». Si on veut davantage ancrer la problématique du texte dans le vécu personnel du participant, on demande plutôt : « Supposons que vous, vous possédiez un tel anneau : qu'est-ce que vous (en) faîtes ? ». On peut d'ailleurs combiner successivement les deux consignes.

Dans les deux cas, si l'on demande aux participants d'échanger sur la diversité des scénarios proposés, les interventions vont faire surgir des problématiques que l'animateur pointera, car elles sont le terreau d'une discussion ultérieure plus centrée sur une des problématiques soulevées.

Remarquons que l'identification à un personnage n'est pas évidente : certains peuvent ne pas s'identifier à Gygès parce qu'il est berger, et qu'ils habitent en ville. L'identification peut avoir des avantages comme des inconvénients : intérêt positif d'endosser l'étoffe d'un héros, mais aussi embarras, comme cet élève de maternelle parasité dans son identification parce qu'il devenait, par le fait de l'anneau, invisible aux yeux de sa mère (angoisse d'abandon).

Etape 3 : la posture interprétative de l'histoire

Il s'agit maintenant d'appréhender non pas le sens manifeste du texte (la compréhension de l'histoire), mais son sens caché, profond, anthropologique et philosophique, puisque le mythe vise à nous faire comprendre quelque chose de l'homme.

- Distribution du quatrième paragraphe, ou/et lecture de la dernière phrase de l'histoire elle-même (Gygès séduit la reine et tue le roi).

-« En nous racontant cette histoire, qu'est-ce que ce texte veut nous faire comprendre (de l'homme) ? ». On demande aux participants de dire comment ils interprètent le sens du texte (par exemple sa morale).

Il s'agit là d'un exercice de réflexivité, car il s'agit de déplacer le regard, de passer de la compréhension de l'histoire dans sa narrativité à ce qu'elle (nous) dit, sa signification, le message qu'elle contient. Et cela demande réflexion, car il s'agit d'expliciter un sens qui n'est pas immédiatement donné, littéral (dans la lettre du texte, qui est ici l'histoire) mais caché, symbolique, de décoder, d'interpréter.

Interpréter, dans une conception constructiviste de la lecture, c'est construire un sens possible du texte : c'est faire parler le texte, car il ne parle pas explicitement de lui-même. L'interprétation du texte est un « droit du lecteur » dit U. Eco. On ne peut cependant faire dire n'importe quoi à un texte, par exemple au mythe de Gygès que l'invisibilité, ou le pouvoir qu'elle confère à l'homme, rend celui-ci bon : il faudrait en effet pouvoir montrer précisément dans le texte ce qui autorise une telle lecture. C'est qu'il y a un « droit du texte » (et non de l'auteur), comme limite au droit du lecteur, par exemple celui qui évite le contre-sens.

Plusieurs interprétations sur des textes consistants, c'est-à-dire anthropologiquement porteurs, sont toujours possibles, et leur richesse, leur profondeur (c'est le cas des mythes), autorise plusieurs interprétations, dont la preuve de la légitimité s'appuie sur la lettre du texte pour en inférer un sens profond. D'où l'intérêt d'une discussion sur « le conflit des interprétations » (P. Ricœur), quand le texte résiste à l'univocité.

Exemples : Gygès tue le roi et ce n'est pas bien de tuer. A quoi un participant répond : mais le roi domine les bergers, et le tuer c'est la révolte légitime des soumis. Mais il est rétorqué : il tue dans son intérêt personnel, et non collectif, pour jouir du pouvoir. Ou : l'anneau est magique, il rend Gygès mauvais. Avec deux contradicteurs différents : non, Gygès était déjà mauvais, puisqu'il avait volé l'anneau sur le cadavre ; non, ce n'est pas l'anneau qui est maléfique, c'est l'utilisation que Gygès en fait, il pourrait l'utiliser pour le bien (exemple d'un élève : voler de l'argent pour le donner aux pauvres).

Le débat d'interprétation suppose que l'animateur fasse exprimer parles participants leur interprétation personnelle du texte, reformule clairement les thèses en présence, et facilite la confrontation argumentée des participants sur les différentes interprétations en présence, de façon à dégager soit une interprétation consensuelle au sein du groupe, qui colle bien avec l'histoire, soit une pluralité d'interprétation différentes, divergentes ou complémentaires, mais toutes crédibles.

Jusque-là, l'animateur cherchait principalement à ce que l'ons'en tienne à comprendre l'histoire puis interpréter le texte, c'est-à-dire à savoir ce qu'il nous dit explicitement puis implicitement. Certes en permanence, dans des séances entre enfants ou adultes analysées, les participants depuis la phase projective commençaient des échanges pour exprimer des désaccords ou des convergences de fond : sur un scénario quand on continuait le texte, surce qu'on oserait ou pas faire avec cet anneau, sur le fond du message délivré par le texte. Mais si l'animateur visait surtout un travail sur le texte, il ramenait sans cesse les échanges à la compréhension de l'histoire, à la production d'une suite, à l'élaboration de scénarios avec la possession de cet anneau, à l'exégèse de la « morale » de l'histoire… Car autre chose est de comprendre ou interpréter un texte, ou de débattre sur la légitimité d'une interprétation, autre chose de discuter d'un accord ou d'un désaccord sur une proposition d'action (« Est-ce que tu

es d'accord avec la suite de l'histoire, ou avec l'utilisation de l'anneau qu'en ferait untel ?), ousur une thèse explicitement dégagée de l'histoire (Le pouvoir rend-il l'homme méchant ?). Là aussi, un ordre est souhaitable : travailler sur ce que le texte peut vouloir dire avant de discuter l'adhésion ou le rejet de son message. Donc ne pas court-circuiter le débat d'interprétation par un débat d'opinion. Dans le premier on argumente sur la légitimitéde telle ou telle interprétation du texte, dans le second sur celle de la thèse qu'il semble soutenir. Deux façons de développer une capacité argumentative : une sur un texte, l'autre à propos de lui, et qui peuvent s'articuler dans une démarche d'ensemble.

La particularité du mythe de Gygès est que Glaucon, le sophiste opposé à Socrate que fait parler Platon, donne sa propre interprétation de l'histoire, qu'il n'avait en fait raconté que pour exemplifier sa thèse : le pouvoir rend injuste. Et il énonce in fine son point de vue, que va combattre Socrate (qui soutient que nul n'est méchant volontairement, et queGygès en commettant le mal prend celui-ci pour un bien, c'est-à-dire se trompe, ce qui implique que la connaissance véritable du bien mène au bien, et que la vérité est donc la voix de l'éthique).

On aurait pu et on pourrait s'en tenir pour une séquence centrée sur le travail d'un texte aux quatre premiers paragraphes. Mais aussi terminer la séquence en distribuant le dernier paragraphe du texte, avec l'interprétation de Glaucon, qui se fait interprète de sa propre histoire. Cela permet de confronter le sens de l'histoire proposé à celui ou ceux des participants qui ont émergé.

On peut aussi commencer à discuter sur la thèse de Glaucon : on est alors dans une discussion à visée philosophique à dominante argumentative sur une thèse défendue dans l'antiquité par des sophistes.

Etape 4 : la posture philosophique

Supposons que nous nous en soyons tenus aux quatre premiers paragraphes pour comprendre puis interpréter le texte.

- Posons alors la consigne suivante : « A votre avis, quel est le problème que vous pose ce texte, ou que vous vous posez à propos du texte ? Formulez-le sous forme d'une question générale, dégagée de l'histoire de Gygès. »

On obtient parfois, avec des adultes comme avec des enfants, malgré la réflexion préalable sur l'interprétation du message du texte, ce type de réaction, chez ceux qui sont encore imprégnés de l'histoire : une question contenant une présence du personnage ou de l'objet (ex : « Pourquoi Gygès n'utilise pas bien l'anneau ?, Pourquoi cet anneau rend Gygès mauvais ?, Qu'est-ce qu'un anneau magique ? »…quand ce n'est pas « Qu'est-ce que c'était ce cadavre de géant? »). La difficulté est de se dégager du texte, de décontextualiser la réflexion, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier.

On obtient aussi souvent des réponses du type : « le problème du pouvoir, de l'autorité, de l'influence, du mal… ». C'est-à-dire un mot, une notion forte, ou alors une expression « le rapport de l'homme au pouvoir, ne plus être regardé, choisir le mal… ». C'est-à-dire un thème, pas une question.

D'où deux exigences à impulser :

1) une question, car c'est toujours plus facile de discuter à partir d'une question, qui fournit un point de départ et un démarrage ; une question, car se mettre devant une question, c'est se mettre en recherche (de réponse). Mais pas une question d'information, factuelle (Quelle heure est-il ?), qui attend sa réponse d'un autre, une réponse unique, exacte, qui n'implique aucune réflexion personnelle et se clôt aussitôt le renseignement ou le savoir apporté. Une question à laquelle la réponse n'est pas immédiatement certaine, qui ne se conclut pas simplement par oui ou non, car on arrête de réfléchir si cela parait trop évident, mais une question où on sent la difficulté à répondre, parce qu'elle porte un problème complexe, susceptible de plusieurs solutions… Bref une question qui fait problème pour l'homme.

2) Une question générale, qui ne se pose pas seulement à un personnage de fiction, mais suffisamment importante pour concerner chaque homme et tous les hommes, de portée universelle. Une question abstraite, dégagée de circonstances trop concrètes, particulières, porteuse de notions-clefs à approfondir (exemple d'une séance avec des adultes sur Gygès : « Qu'est-ce que le pouvoir ? Est-ce que le pouvoir corrompt ? A-t-on besoin d'usurper le pouvoir pour se sentirfort ? Le rôle de l'autorité est-il de soumettre ? Jusqu'à quel point le regard d'autrui influence-t-il nos actes ?…).

- Ce travail de formulation (et de reformulation) de questions est souvent laborieux, et l'animateur doit aider les participants ou les faire aider par les autres, à partir de leur intuition intéressante mais vague du problème qu'ils veulent soulever. Chaque question est écrite au tableau (pas plus de quatre à six, sinon c'est trop complexe après pour en choisir une). On peut marquer ou non le nom des personnes qui les ont énoncées, selon que l'on veut insister sur le fait que tout questionnement même général et abstrait est ancré dans une personne, ou décontextualisé. Rappeler que la question doit renvoyer à un problème soulevé par le texte, pour que tout le travail antérieur sur le texte puisse être réinvesti dans la discussion.

- On procède alors au choix de l'une des questions qui reste après énoncé des questions ou leur regroupement, pour décider de laquelle on va discuter collectivement. Il s'agit d'une dévolution du questionnement au groupe. Car lesquestions écrites ont été proposées par une personne, et si on regroupe les questions, par deux ou trois personnes qui se sont impliquées dans une reformulation, qu'elles en aient déjà formulé une, ou que leur recul les amène à en regrouper deux ou trois. Il s'agit donc de faire partager l'intérêt d'une question au départ minoritaire par le maximum d'élèves, pour que la classe soit motivée par le sujet choisi.

C'est pourquoi on propose un premier vote où chacun peut voter plusieurs fois, pour dégager les deux questions qui ont le plus de suffrages. Puis un second vote alternatif, où l'on ne vote que pour l'une des deux qui ont obtenu le plus de voix (comme cela la question retenue obtient toujours une majorité des voix exprimées, ce qui est dynamique parce qu'on s'engage d'autant plus facilement dans une discussion qu'on a choisi personnellement le sujet de débat).

- On peut alors commencer la discussion à visée philosophique.

Annexe 31 : **Rapport des entretiens avec les conteurs**

1er entretien

Djidjoho Aziagbé Gilbert Tikada	:	*l'obéissance*
Pau Nakou Jeanne Dossou	:	*intelligence ou raisonnement*
Azankpo Gbindomin	:	l'*obéissance*
André Djoï	:	*la discrétion, la reconnaissance, le respect de ses engagements*
Vlavonou Ahissou Dah Séréténon Savi	:	*les mythes, l'histoire, les généalogies des rois, les traditions familiales, les procédures du droit coutumier, les rituels religieux, la vie sociale.*
Kpatinvo jacquéline	:	*la fidélité, la serviabilité*
Sètondji Béatrice	:	*L'hospitalité, la bonté, la justice, l'amour*

Partagez- vous la synthèse suivante ?

Oui

Les contes ont toujours existé. Ils viennent des mythes, de l'histoire, des généalogies des rois, des traditions familiales, des procédures du droit coutumier, des rituels religieux, des règles de morale, toutes les connaissances liées à l'organisation de la vie sociale

2ème entretien

[…] il peut insister sur une dimension, émettre un propos amusant et jeter sur l'ensemble des séquences du récit un faisceau lumineux qui efface toute équivoque et instaure une atmosphère de détente par une peinture humoristique même dans les cas qui excitent vivement l'émotion.

3ème entretien

Les jeunes ne content pas. Ils viennent à peine d'arriver à la vie. Ce sont les adultes et particulièrement les femmes qui sont les meilleurs conteurs.

4ième*entretien*

[…] *Quand je me suis mariée, pendant plusieurs années, j'ai cessé de conter. Mais depuis un certain moment, j'ai repris. Dans mon village, beaucoup de gens ont pris l'habitude de venir le soir écouter devant ma porte les contes. Pour m'inciter à conter, souvent, les jeunes filles se pressent de m'aider pour la cuisine ou les travaux du ménage ou même de se cotiser pour m'apporter du tabac à fumer.*

5ième entretien

. « […] les leçons tirées des contes et surtout des proverbes nous servent à illustrer au quotidien le discours ».

6ième entretien.

« […] d'abord il faut savoir fasciner et attirer »

7ième entretien

[…] *Moi, j'ai hérité de mes parents cette compétence car à force de vivre auprès de mes aînés, j'ai fini par aimer le conte et donc par développer cette aptitude de conter. A force de m'exercer, j'ai créé moi-aussi ma personnalité de conteur.*

8ième entretien.

Mon grand-père (Tikada) fut un conteur attitré.

9ième entretien.

Dossou Jeanne : Quand j'étais toute petite, j'écoutais ma grand-mère conter ; j'ai ainsi à mon tour appris à conter. Dans ma jeunesse, au cours des séances de causerie avec mes copines ou lorsque par une circonstance particulière, je rendais visite dans un village, je pouvais visiter avec beaucoup d'aisance le répertoire de ma grand- mère.

10ième entretien.

« […] c'est pourquoi tout conte n'est pas livrable à tout public. Moi, j'adapte mon contenu quand je m'adresse à un auditoire composite- auditoire d'adultes, mais aussi auditoire d'enfants ».

11ième entretien.

« […] moi, il m'arrive d'improviser et le public est émerveillé. »

12ième entretien.

[…] *moi, lors de la séance d'ouverture, je crée une ambiance de gaieté qui peu à peu s'installe, grâce à des devinettes ou des chants. Parfois la séance de contes commence par une leçon d'histoire et d'anatomie animale(il est important pour les enfants de connaître les animaux puisque le conte en met en scène très souvent).*

Tableau n° 42 : Quelques énigmes ou devinettes

N°s	*Enigme*	*Réponse attendue*
1	Qui mange avec tout le monde et même lorsqu'il mange avec le roi, ne ramasse pas les feuilles d'akassas ? Devinez.	La mouche.
2	Nous sommes allés au pays des adjas[166]. Tous les habitants portaient un enfant sur la hanche. Devinez	Il s'agit d'un champ de maïs mûr.
3	Vous en prenez, vous en prenez encore sans jamais laisser de traces. Devinez.	L'eau de la rivière. Vous pouvez en puiser tant que vous voulez, cela ne se voit pas
4	Si quelqu'un vous dit : Ahwlikponuwa[167] a perdu son cheval et est allée le chercher jusque dans le poulailler. Que répondez-vous ?	Mais elle a ajouté : Si je savais où il se cache je ne le chercherais pas. En effet, la princesse Ahwlikponuwa, à qui l'on avait fait présent d'un cheval, le perdit par la suite et le chercha assidument, investiguant tous les endroits jusqu'au poulailler. Autrement dit : Il ne sert à rien de se moquer de quelqu'un qui cherche un objet perdu dans des endroits qui peuvent paraître insolites. Ou encore : il faut bien chercher partout tant qu'on n'a pas trouvé.
5	Mon cheval est attaché dans la case. Mais l'on aperçoit sa queue dans la cour. Devinez.	Le feu et la fumée.
6	Si l'on vous dit qu'on a fait don d'un étalon à Ahwlikponuwa. Que répondrez-vous ?	On attend qu'il pouline. Ce que votre esprit ne peut concevoir, votre main ne peut le faire. Autrement dit : A l'impossible, nul n'est tenu.
7	Nous sommes allés au pays des adja : les morts nous ont souhaité la bienvenue, les vivants ne nous ont pas dit un mot. Devinez.	Il s'agit des feuilles sèches de la forêt qui ont crié sous nos pas, les feuilles vertes n'ont pas fait de bruit.
8	Quelle est cette jarre noire qui présente toujours son dos à la brousse ? Devinez.	C'est l'escargot.

13ième entretien .

[…] en effet, il m'arrive de composer des contes moi-même. Je pars d'anciens contes que je transforme. Je ne peux pas décrire tout ce qui se passe dans cette œuvre de construction, re-construction, déconstruction. Un événement heureux ou malheureux peut servir de source d'inspiration.

[166] Communautés béninoises basées dans les départements du Mono et du Couffo
[167] Princesse

14ième entretien.

[…] Les bouleversements que le Dahomey[168] a connus depuis sa rencontre avec le blanc n'ont épargné aucun domaine. Les mentalités, les mœurs, les institutions politiques, la conception du monde et de la société, les structures sociales, ont beaucoup évolué et continuent de changer.

15ièmeentretien

« […] les jeunes d'aujourd'hui préfèrent la télévision avec ses films. »

16ième entretien.

« Ils nuancent les pratiques relatives à l'expression de la sexualité face aux jeunes générations ».

17ième entretien.

« […] il y a un fond, c'est-à-dire un fil conducteur, l'élément constant qu'on retrouve dans tout conte et qui ne varient pas ».

18ième entretien.

[…] une des fonctions essentielles du conte (et des autres genres oraux ajouté par Gbénou) est de servir de réservoir à l'enseignement des valeurs permanentes, jugées essentielles pour la vie humaine. La sagesse Ouémè s'exprime par elles, et elles assurent ainsi la transmission des expériences de la vie.

A propos des fonctions du conte, disons […] une des fonctions essentielles du conte est de servir de réservoir à l'enseignement des valeurs permanentes, jugées essentielles pour la vie humaine. La sagesse Ouémè s'exprime par elles, et elles assurent ainsi la transmission des expériences de la vie.

A propos du chiffre 7, voici ce que nous enseigne le Fâ aux dires de deux de nos informateurs : le chiffre 7 se rattache aux périodes lunaires qui durent chacune sept jours et servent de référence lorsqu'il s'agit de prendre une décision comme, par exemple, partir en voyage, acquérir un bien nouveau, se marier, etc. Le nombre sept symbolise la totalité de l'espace et la totalité du temps. Il indique le changement après un cycle accompli et pour cela renferme une certaine angoisse par le fait qu'il marque le passage du connu à l'inconnu. On lui attribue généralement un caractère sacré.

[168] Ancien nom de la République du Bénin

Question de l'hospitalité :« […] s'agissant de l'hospitalité, par exemple, il est inconvenant de s'approvisionner personnellement en nourriture lorsqu'on est hébergé par un tiers, relation de parenté ou autre ».

A propos des animaux : la tortue a une longévité. Ce qui a conduit à lui reconnaître le don d'immortalité, de fertilité des eaux premières d'où naîtront les héros et les ancêtres conquérants

La question des interdits : Les interdits ont joué pendant longtemps le rôle de régulateurs de la vie sociale. D'autres modalités peuvent être mises en pratique pour résoudre les contradictions et les conflits qui surgissent chaque jour du fait de l'inadaptation des codes en vigueur aux aspirations profondes des individus et des groupes qui composent les populations Ouémènou.

19ième entretien

« […] l'art du conteur étant obligatoirement lié à la disponibilité d'auditeurs, leur champ d'expansion qui est déjà perturbé par la modernité, risquerait de se voir, de ce fait, totalement limité voire détruit. »

20ième entretien

Celui qui connaît bien les proverbes n'a pas trop de paroles lorsqu'il doit intervenir. Parce que dès qu'il donne un proverbe, celui-ci dit tout, et les gens avisés comprennent. Pour ce qui est des contes, ils servent à donner des conseils aux gens. Lorsqu'on parle de l'Hyène, il ne s'agit pas de celui qui se trouve en brousse mais de celui qui est au village : une personne qui est bête. On montre souvent que le gars bête n'est pas seulement le gourmand ou bien celui qui ne compte que sur sa force physique. C'est une question d'esprit. Comme dans les contes de Lièvre et de l'Hyène […] Toutes ces façons de parler (en proverbes et par le conte) éduquent les plus jeunes, mêmes ceux qui sont âgés et qui sont des pères et mère de famille. Que personne n'agisse à la manière de la bête comme l'Hyène. Même si cette parole fait rire, elle porte un message qui instruit. Les contes et les proverbes entraînaient la mémoire des enfants à garder ce qu'on y mettait. Nos parents n'avaient pas de livres. Mais ce qu'ils entendaient, ils le retenaient pour pouvoir ensuite l'exprimer et le transmettre. Les diseurs de contes ou de proverbes de maintenant cherchent et adaptent leur parole au temps présent.

21ième entretien :

Gbindomè Azankpo

Un homme a trois femmes. Il aime chacune éperdument et chacune d'elles l'aime énormément. On n'a jamais surpris entre elles ou avec lui la moindre dispute. Un jour, les femmes et le mari partent en brousse chercher des feuilles de baobab pour la préparation de la sauce. Il grimpe sur l'arbre et commence à couper. Les femmes ramassaient et chacune en mettait dans son panier. Soudain, l'homme dégringola, tomba par terre et mourut sous les yeux de ses chéries. Alors, la première épouse dit : je vais rentrer au village et demander qu'on vienne prendre le cadavre afin qu'il ait une sépulture décente. La deuxième épouse alla chercher des branchages et vint recouvrir le cadavre. Afin dit-elle, qu'aucune mouche ne vienne à toucher le corps. Quant à la troisième femme, tout en pleurs, elle, s'enfonça dans la brousse. Elle y rencontra un génie qui demandait pourquoi elle pleurait tant. Elle lui exposa le malheur qui venait de les frapper, elle et ses coépouses. Le génie proposa de rebrousser chemin vers le lieu du drame. Parce que, disait-il, au cas où aucune mouche n'aurait touché le cadavre, lui, il réussirait à le ressusciter. Ils trouvèrent sur place la seconde épouse en train de veiller. Alors, le génie demanda : une mouche s'est-t-elle posée sur le cadavre ? Non, répondit la femme. Le génie souffla alors dans les narines de l'homme qui, aussitôt, revint à lui, vivant. Au même moment, la première épouse arrivait avec les gens du village. Prenant ceux-ci à témoin, le génie exigea pour le service qu'il venait de rendre que l'homme lui donne une des trois épouses. Selon vous, laquelle des trois femmes va-t-il donner au génie ?

22^{ième} entretien

Houénou Paulin

Peut-être cette énigme a du sens. Elle a du sens. Quel sens ? Tel que nous venons de discuter, s'il s'agit d'une discussion interminable, il n'y aurait rien à en tirer. Seulement, si nous discutons, comme les uns disent que c'est la première (épouse), les autres la deuxième ou la troisième et nous sommes sur le point d'accepter cette dernière solution, cela signifie que même si c'est une discussion à l'infini et que vous veniez à accepter l'avis d'une personne, c'est cela la signification de la joute oratoire. Que dire encore ? On veut montrer que entre nous, il y a certaines situations, si vous devez demeurer ensemble au même endroit, il vous faut vous mettre d'accord. Sans cela, le monde ne peut avancer. Même ce que nous appelons aujourd'hui démocratie, c'est comme ça que ça se passe. Même si vous êtes des gens qui ne vous acceptiez pas mutuellement. Même si je ne suis pas d'accord avec l'avis de l'autre, je dois respecter l'avis de l'autre pour que nous puissions avancer.

23^{ième} entretien

Gbindomè Azankpo

Enigme d'un roi : Un roi disposa de trois pagnes l'un de couleur blanche, l'autre rouge et le troisième noir. Dans le noir, il mit la tête d'un chat, dans le blanc il enroula la tête d'un rat et enfin dans le pagne rouge il enroula la tête d'un lion. Lequel des pagnes correspondait à chaque tête ?

Réponse apportée par un concurrent :

C'est le lion qui boit du sang et comme le sang est rouge, je déduis que la tête du lion se trouve dans le pagne rouge. La tête du rat se trouve dans le pagne blanc car c'est le rat de terre qui portait au bout de sa queue la couleur blanche donc la tête du rat se trouverait dans le pagne blanc. Le pagne noir ne pouvait porter que la tête du chat.

24ième entretien

Dans le conte, si on parle de la bêtise de l'hyène, ne va pas croire qu'il s'agit de l'animal qui est en brousse. Il s'agit de stigmatiser surtout un travers chez nous les humains.

[…] les supports de l'analyse, la tortue et l'araignée permettent d'envisager de multiples péripéties sans risque d'offenser quelques personnes qui se reconnaîtraient dans l'histoire racontée. Nous faisons recours à d'autres animaux permettant d'atteindre les objectifs affichés.

25ième entretien

Vlavonou Ahissou

Concernant les contes, je peux dire un peu à mon niveau et selon ce que moi je vois. C'est vrai, les gens de l'extérieur nous vendent leurs produits, nous aussi nous devons avoir quelque chose à leur proposer. Selon moi, nous autres qui savons conter, on est comme des propriétaires, on possède quelque chose qui a de la valeur, mais nous l'ignorons. Avant l'ère de la démocratie au Bénin, on m'invitait à l'Office de Radiodiffusion du Dahomey. Je ne perçois pas beaucoup mais je suis content d'entendre ma voix après sur les ondes, ce qui vaut pour moi beaucoup d'argent. Après les Dèhoumon Adjagnon et consorts, aujourd'hui, les gens ne s'intéressent pas trop aux contes. Pour que cela change, il faut que ceux qui sont devant nous et qui ont les yeux ouverts prennent la responsabilité, qu'ils nous aident à avancer. Autrement, ceux qui doivent venir acheter chez nous ne le feront pas. Même s'ils viennent vers nous, ils vont nous gruger. Il faut que les connaisseurs de papiers soient devant nous et nous indiquent la route vers un meilleur profit.

27ième entretien

Nous n'avons ni or ni argent. Mais notre parole et nos coutumes comptent plus que tout cela. Celles-ci sont notre richesse.

Annexe 32 : ***Rapport des entretiens avec les auditeurs***

1. […] *nous auditionnons les contes pour capter le message véhiculé et surtout en tenir compte pour corriger les anomalies sociales. Il est rare de conter pour conter, ce qui, si c'était le cas, ne nous motiverait pas d'ailleurs à suivre un conteur. Introduit à l'école et surtout bien exploité, nous pensons que les enfants y puiseront des leçons de bonne conduite. Un entraînement des maîtres est nécessaire car tout le monde ne sait pas dire un conte. Je me demande s'ils pourront animer les séances de contes seuls ou faut-il leur fournir les services de conteurs ?*

2. […] *quand un conteur monte sur scène, il sait à l'avance le message qu'il veut partager avec nous, ses concitoyens : par exemple, les règles de la vie en groupe, les conséquences de l'infidélité, du vol, de la jalousie, de la médisance, du mensonge, du respect de la parole donnée, de l'oisiveté…»*

3. *« […] ce qui me frappe particulièrement, c'est que le conteur est capable de prendre tour à tour la voie douce et séduisante d'une femme, rugir quand il imite un lion ou nasiller s'il parle d'une hyène. »*

4. *[…] Ainsi, personne ne peut s'empêcher de rire devant l'image des huit voleurs*[169] *pris les mains dans le sac, riant toujours, à gorge déployée. Ils ne réalisaient même pas que tous les villageois étaient là à les regarder, prêts à les lyncher pour se venger de leurs méfaits bien que la souffrance psychologique du héros soit à ce moment, au point culminant. Partout, le dénouement discrètement mené est subi, inattendu et crée une très forte émotion.*

5. « *[…] d'abord il faut savoir charmer et plaire ».*

[169] Voir Annexe 7. 6

Annexe 33 : **Bague codée avec quelques explications**

Comme nous le soulignions dans le chapitre 5, § 5. 2. 2, le message d'une bague codée illustre un contexte bien précis qu'un profane ne peut pas toujours comprendre. Selon Chevallier et Gheerbrant (1969/1982/2000, p. 49), *« Il suffit de citer, parmi de nombreux exemples, l'anneau nuptial et l'anneau pastoral, ainsi que l'anneau du pêcheur qui sert de sceau pontifical et que l'on brise à la mort du pape, pour percevoir que l'anneau sert essentiellement à marquer un lien, à attacher. Il apparaît ainsi comme le signe d'une alliance, d'un vœu, d'une communauté, d'un destin associé ».*

Bague n° 1 : **(surmontée d'un cauris)**

Selon le fabricant, cet anneau surmonté d'un cauris symbolise le savoir et la puissance qu'un individu a sur d'autres êtres. Il est comme un sceau de feu, reçu du ciel, qui marque sa domination spirituelle et matérielle. Un pareil anneau ne se porte que par les rois, les vieux, les responsables des religions endogènes… Aujourd'hui où les valeurs sont sens dessus dessous, tout le monde peut le porter.

Bague n°2 :***(gravée d'un serpent qui est en train de manger un rat)***

Le serpent ne consomme jamais de sorgho. Il est en train de le consommer à travers le ventre d'un rat qu'il avale. Adressé à une fille, elle signifie que « si l'expéditeur de cette bague n'arrive pas à épouser cette fille, son fils s'unira à elle et vice versa ».

Bague n° 3 : ***(gravée d'un balai)***

Offerte à une fille, elle signifie que si l'expéditeur de cette bague n'épouse pas cette fille, personne d'autre ne pourra le faire sinon la cour de sa maison sera envahie d'herbes. En dehors donc de l'expéditeur de la bague, personne ne l'aimera.

Bague n° 4 : ***(gravée de deux buffles)***

Cette bague illustrent deux buffles qui désirent s'abreuver dans un même abreuvoir (en argile) au même moment : signifie que deux hommes ou deux femmes ne peuvent être des prétendants d'un/une homme (femme) : cela signifie que l'amour ne se partage pas ou tout simplement que je suis déjà occupé(e).

Les lignes qui suivent présentent quelques explications simplement. Les bagues ne sont pas représentées.

Bagues de fiançailles :

La tradition veut que les fiancés, dans la célébration du mariage, échangent leurs anneaux. Ce qui veut dire que s'établit une dialectique doublement subtile en effet qui veut que chacun des conjoints devienne ainsi maître et esclave de l'autre.

Bague :

Avec pour symbole bœuf ou tout animal avec un sac de sel (le sac de sel représenté sur l'anneau) signifie un amour éternel. Quelles que soient les vicissitudes de la vie, c'est la mort qui séparera ces deux amis (Homme et femme).

Bague :

Avec deux maillons d'une chaîne sur un anneau signifie : Toi et moi, nous sommes à jamais liés pour la vie.

Bague :

Un homme, la corde au front ou attachée à sa hanche et en train d'atteler une charrue. Cela signifie que durant toute sa vie, il sera esclave ou simplement au service des autres.

Ces messages muets et forts ne sont pas toujours décodables par tout le monde. Ceux qui ne les comprennent pas se réfèrent aux vendeurs ou fabricants ou à quelqu'un bien averti.

Le fabricant Eugène nous dira : Simple bague ou bijou. Mais le bijou n'est pas seulement la pierre précieuse, dans son état naturel ; c'est la pierre travaillée et montée, c'est l'œuvre du joaillier et de l'orfèvre, ainsi que de la personne qui le commande ou le choisit. C'est alors que se réalise l'alliance de l'âme, de la connaissance et de l'énergie, et que le bijou finit par symboliser la personne qui le porte et la société qui l'apprécie. Toute l'évolution personnelle et collective intervient donc, à chaque époque, dans l'interprétation particulière des bagues.

Annexe 34 : ***Rapport des entretiens avec les instituteurs***

1. Informations générales

Au total, 165 enseignants/directeurs d'écoles ont été enquêtés dans les 80 écoles des quatre circonscriptions scolaires retenues pour les travaux de terrain. Le nombre d'années d'ancienneté générale de ces enseignants dans la fonction varie entre 10 et plus de 20 ans.

La majorité est constituée de contractuels soit environ 63%. Le diplôme académique le plus élevé est le BAC plus. 73,50% ont le BEPC. Le diplôme professionnel le plus élevé est le CAP obtenu à 50% par l'ensemble des enseignants. Parmi eux, 35% sont des Agents Permanents de l'Etat. 58% sont titulaires du CM1 et 42% du CM2.

Tableau n° 43 : Informations générales sur les instituteurs rencontrés

	Effectifs	**Pourcentage**	**Diplôme académique**	**Diplôme professionnel**
APE	58	35%	35% de BEPC, 8,05% de BAC et 2,45% de BAC +	17,50% de CAP et 17,50% de CEAP
ACE	104	63%	63% ont le BEPC, 91,95% le BAC et 97,55% le BAC +	31,50% de CEAP et 31,50% de CAP
COMMU-NAUTAIRE	3	2%	2% ont le BEPC	1% de CAP et 1% de CEAP
TOTAL	**165**	**100%**	**100% de BEPC**	

2. Résultats des entretiens

Entretien n° 1

[…]Moi-même, j'ai cherché d'autres contes. Plusieurs élèves se sont plu à relever des caractéristiques « béninoises » des héros : politesse, obéissance aux anciens, sens de la communauté, persévérance dans les difficultés. . . Ils ont noté la place importante de la femme, au point de parler de société matriarcale. L'animisme de cet univers où les objets parlent et se déplacent n'a pas dépaysé ces enfants. Pour certains, l'harmonie entre l'homme et une nature que l'on respecte et qui ne nous oublie pas en retour est à souligner ; il est important pour les élèves de découvrir la notion africaine de partage et de voir que le véritable héritage n'est pas toujours le matériel. Certains ont fait recours aisément au bon samaritain de l'évangile pour illustrer le bienfait accompli jusqu'au prix du sang.

Entretien n° 2

Une expérience telle que la nôtre démontre à quel point les élèves sont intéressés aux marques culturelles distinctives des textes. Il importe d'entreprendre des parcours socioculturels avec eux dans une perspective éducative large (éduquer ne vient-il pas de « e ducere », conduire hors de). Le conte, qu'il soit issu de la culture d'origine ou d'une culture autre, permet un parcours initiatique. Lorsque deux codes culturels se confrontent, deux univers de signification surgissent, amenant l'individu à se situer, voire à se reconstruire par la connaissance et l'appropriation. Les élèves comprennent davantage le monde Ouémè, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses. Ils apprécient à sa juste valeur sa culture et sa littérature.

Entretien n° 3

[…] *école de style et de langue, le conte contribue à maintenir le trésor de la langue dans sa pureté. Le conte enrichit donc la langue et la pensée, il stimule la créativité, et développe l'éloquence ! Il développe enfin l'expression et ainsi parallèlement la communication.*

Entretien n° 4

[…] lorsque je suis revenu dans mon village à la fin de la formation, j'ai redoublé d'effort. Tous les soirs, les gens viennent devant ma porte. L'Office de Radio et de Télévision de la République Populaire du Bénin[170]*de passage dans notre village m'a sollicité pour des enregistrements sur des cassettes. Ces dernières années, avec la radio (la voix de la vallée) d'Adjohoun*[171]*, je vois que conter intéresse beaucoup de gens et moi j'aime bien les divertir par mes histoires. La formation reçue pour expérimenter m'a ouvert d'autres horizons d'exploitation du conte dans ma classe. Je trouve que c'est une bonne chose. Je n'attendrai pas le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire pour continuer mon travail et approfondir cette innovation.*

Entretien n° 5

[…] le conte aborde plusieurs disciplines à la fois : agriculture, géographie, vocabulaire, expression orale, français pour ne citer que celles-là. C'est une matière vivante qui, grâce à son pouvoir attrayant et amusant, entraîne une grande motivation. Moyen de

[170] Au cours de la période révolutionnaire, c'est le nom porté par le pays.
[171] Notre site de recherche a une radio communautaire à Adjohoun.

communication, support pédagogique, il est un outil précieux qui permet la créativité personnelle et place l'enfant au cœur de l'acquisition des connaissances.

Entretien n° 6

[…] ce que moi je retiens fondamentalement de ces quelques mois d'expérimentation avec mes élèves de CM1, c'est qu'utiliser le conte pour enseigner, c'est choisir d'éviter l'ennui aux élèves. Ces derniers participent activement au cours. Ils questionnent beaucoup et analysent. Mes élèves sont devenus subitement plus curieux.

Entretien n° 7

Voici quelques difficultés synthétisées :

- *les difficultés de transcription de ces contes qui, actuellement sont pour la plupart à l'étape d'oralité ;*
- *les difficultés de collaboration avec ces personnes ressources (conteurs) qui sûrement n'accepteraient pas leur livrer bénévolement ces outils ou savoirs ;*
- *les difficultés de langue (les enseignants qui ne sont pas du milieu Ouémè) éprouveront des difficultés pour comprendre le contenu profond des contes ;*
- *la formation à cette nouvelle approche… pour ne citer que celles-là.*

Annexe 35 : ***Rapport des observations de séances de classe sur l'exploitation du conte***

Informations générales

Au total, 63 séances de classe d'enseignants et de directeurs d'écoles ont été observées dans les écoles des quatre circonscriptions scolaires visitées en ce qui concerne le vécu pédagogique. Le nombre d'années d'ancienneté générale de ces enseignants dans la fonction varie entre 10 et plus de 20 ans.

La majorité est constituée de contractuels soit environ 63% ayant comme diplôme académique le plus élevé le BAC plus. 73,50% ont le BEPC. Le diplôme professionnel le plus élevé est le CAP obtenu à 50% par l'ensemble de ces enseignants. Parmi eux, 35% sont des Agents Permanents de l'Etat. 58% sont titulaires du CM1 et 42% du CM2. 79% sont des hommes et 21% des femmes.

Rapportage de quelques faits marquant dans les séances de classes observées

a) Ce vécu pédagogique (Photos n°s 5 et 6) s'est déroulé dans une classe de CM1 à l'école de Dangbo. Nous avons utilisé la fiche d'observation participante (*annexe 24*) pour recueillir les données de ce vécu pédagogique comme celles des autres vécus.

Le conte qui a servi de base à l'étude a porté sur *« Le pacte des animaux ».*

Le maître est parti du principe consistant à faire profiter les élèves au maximum de la séance, en commençant par l'étape de compréhension qui vise à faire d'abord saisir par leur esprit l'histoire, à ce que sa connaissance, soit assimilée par chaque apprenant avant l'engagement dans les autres étapes du processus de construction du savoir. Il dit le conte avec des gestes appropriés. Mais il ne s'arrête pas à cette étape. Pour fixer l'essentiel du texte, il passe à sa lecture (2 ou 3 fois) avant de s'engager dans l'identification des héros. Les *verbatim* que nous avons pu relever à cette étape du processus sont en français comme en langue *ouémègbé* :

- pacte, traité, convention, loi, code de vie, règlement des conduites, règles de vie, sɛn, rien que pour aborder le titre ;
- lion, le roi de la forêt, kinin kinin, zunxɔlu ;
- renard, chien sauvage, très rusé, avun gbemɛn ton;
- la panthère, kpɔ ;
- vipère, serpent très vénimeux, jakpata ;
- grillon, insecte, bɔ sacle

b) L'enrichissement du vocabulaire est abordé puisque l'enseignant facilite la compréhension à ses élèves en utilisant plusieurs synonymes et surtout l'équivalent du mot en langue *ouémègbé*. L'enseignant s'est plusieurs fois arrêté sur les mots un peu difficiles. Il a même invité des élèves de la classe à expliquer certains mots. La séance n'a pas été surtout transformée en leçon de vocabulaire car on n'y a pas consacré plus de temps. L'explication du mot strident a consisté à s'appuyer sur l'animal qui l'émet, c'est-à-dire le grillon.

c) L'apprentissage de l'écoute : au cours de la séance, le maître a volontairement omis de parler de certains animaux. Les élèves ont relevé l'animal absent parmi ceux présentés dès le départ.

d) Nous avons constaté au cours de la séance que beaucoup d'élèves ne connaissaient pas l'animal « renard ». L'enseignant l'a dessiné à grands traits. Il le leur a montré sur des planches d'animaux. Il l'a surtout comparé au chien, animal domestique un peu plus proche du renard. Au cours de nos entretiens, l'enseignant nous a confié que les différents enseignements abordés de façon occasionnelle feront plus tard l'objet de séances systématiques conformément au programme et à l'emploi du temps.

e) Progressivement, l'enseignant a conduit ses élèves vers l'étape d'interprétation qui est fondamentale dans l'utilisation du conte pour aborder la morale et l'éducation civique. Au-delà donc du sens manifeste du texte, le maître s'est employé à aider ses élèves à aller vers le sens profond, anthropologique, philosophique du texte. Cet exercice a permis d'aboutir aux questions suivantes : Quels animaux se comportent correctement ? Quels animaux n'ont pas un bon comportement ? En quoi leurs comportements gênent-ils les autres ? Puis la décontextualisation a permis d'aboutir à la résolution : « *A l'école, pour travailler dans de bonnes conditions et vivre agréablement tous ensemble, nous avons besoin de calme. Le règlement de la classe et le règlement de l'école donnent les mêmes droits et les mêmes obligations à tous les élèves.* »

f) Séance de classe vécue à Akpadanou (Adjohoun) : Les questions de réflexion que nous avons relevées et qui ont permis aux élèves et à l'enseignant d'aboutir à la résolution sont : y a-t-il des personnes seules ? Parmi les personnes, lesquelles ont particulièrement besoin des autres ? Et toi dans quel cas es-tu avec d'autres personnes ? Dans quel cas es-tu seul ? Comment serait ta vie si tu vivais seul ? Pourquoi dans un jeu, faut-il respecter des règles ? Que se passerait-il si on ne respectait aucune règle ? « Dans notre vie de tous les

jours, nous vivons les uns avec les autres. Nous avons besoin de nos parents, de notre famille, de notre maître ou de notre maîtresse et même de nos amis. Pour vivre ensemble, il faut respecter des règles : règles du jeu, code de la route… sans ces règles, ce serait de la pagaille et la « loi du plus fort ». Les règles garantissent notre liberté : elles empêchent les autres de décider pour nous. »

Les difficultés identifiées relative au/à :

- passage des questions de réflexion sur le conte qui est articulé sur le monde animal (contexte1) au contenu du programme qui traite des faits sociaux, humains donc (contexte2)
- l'extraction de la morale (contexte 3 ou décontextualisation) ne s'est pas toujours réalisé avec bonheur.

Les enseignants, au cours des entretiens n'ont pas manqué de confirmer ces difficultés relevées. Il se dégage des différentes activités réalisées dans les classes que nous avons visitées que les enseignants opèrent nécessairement une décontextualisation du savoir social (morale, éducation civique) intégré au conte. Le fait de devoir s'adresser à des élèves considérés par définition comme ne sachant pas (ignorants) de l'objet qui doit leur être présenté, et d'autre part les contingences de situation, de temps, …les obligent simultanément à extraire un certain nombre de savoirs de leurs contextes de conte et même de morale et de civisme d'origine et à les replacer dans de nouveaux contextes (construction d'exemples, d'application, création de situations pédagogique). Les difficultés se situent à ce niveau

g) Les entretiens avec chaque enseignant visité ont permis, en réponse aux difficultés précédemment identifiées dans la plupart des classes de construire avec chacun d'eux que pour aider lés élèves à décontextualiser :

- l'enseignant doit proposer des tâches variées ;
- Ces tâches variées d'application doivent être, entre autres, de l'ordre des pratiques guidées, des pratiques coopératives et des pratiques autonomes;
- Lors de la réalisation de ces tâches, l'enseignant doit impérativement assister l'apprenant au niveau :
    - *de la reconnaissance des données de* structures de l'objet d'apprentissage qui sont communes aux diverses tâches quel qu'en soit l'habillage.
    - *de la prise de conscience des* conditions d'application ou de réutilisation des apprentissages initiaux à d'autres contextes de plus en plus complexes. (Savoir quand et pourquoi transférer le quoi et le comment).

h) L'accompagnement régulier de ces enseignants (1 à 2 visites) en plus de la première des mêmes enseignants) nous a permis de nous rendre compte que les pratiques de classes ont commencé à s'améliorer. Ainsi, nous avons pu dégager les leçons suivantes :

- mêmes si toutes les difficultés ne sont pas encore surmontées, l'animation des classes s'est nettement améliorée. Ceci s'explique par l'intégration de la démarche d'utilisation des contes pour aborder l'éducation morale et civique par les enseignants.

- l'efficacité des apprentissages d'un élève dépend des méthodes que son enseignant met en œuvre pour l'encadrer (recueil et gestion de ses représentations sur le sujet d'étude, le retour sur les stratégies d'apprentissages)

- le programme d'étude et l'emploi du temps : les enseignants nous ont confié qu'ils n'ont pas de marge de manœuvre par rapport à ces outils, ce qui constitue en fait un obstacle pour eux.

- les enseignants ont accueilli l'innovation : ils ont (la plupart) exprimé leur intérêt pour cette innovation, posé assez de questions de compréhension, émis le vœu d'être régulièrement assisté…

i) Cet enseignant que nous avons visité a exploité les questions suivantes pour déboucher sur la résolution : Pourquoi faut-il ranger le mobilier dans la classe ? Pourquoi est-il mieux de le faire à plusieurs ? Dans quels autres cas agissez-vous ensemble pour améliorer la vie de la casse ? Quel animal n'a pas respecté son engagement ? Quelles en sont les conséquences pour l'ensemble des animaux ? Que se passe-t-il si les autres n'assument pas leurs engagements ?

Résolution : *« Nous sommes responsables de notre classe, de notre école, de notre village ou quartier de ville. Nous coopérons pour qu'ils restent bien agréables et bien propres. Chacun se sent concerné et prend part au travail commun. Chacun doit respecter ses engagements et assurer sa responsabilité. Sinon, cela peut nuire à tous les élèves, à toute la population, à la vie de la classe, de l'école et de tout le village ou quartier de ville. »*

j) Analyse des séances de classe observées

Tableau n° 44 : J. 1. Situation de départ

Nombre de situations de classe observées	**Appréciation**		**Pourcentage**
	Langage clair et adapté	***Langage inadapté***	
63	38	25	60%

Tableau n°45 : J. 2. Compréhension de la situation par les élèves et leur intérêt pour cette innovation

Nombre de situations de classe observées	**Appréciation**		**Pourcentage**
	Insistance sur la compréhension	***Compréhension non suffisamment travaillée***	
63	46	17	73%

La réussite de la majorité des enseignants est due au fait qu'ils insistent sur la compréhension de la situation d'apprentissage (conte) par les élèves avant de les laisser s'engager dans l'identification, l'interprétation de l'histoire et la philosophie ou morale du conte, en ayant éventuellement recours à des reformulations. Ceux qui n'ont pas réussi (la minorité) n'a pas su créer cette ambiance favorable à leur compréhension. Dans la majorité des classes, les enfants ont montré assez de motivation et d'intérêt pour cette innovation.

Tableau n°46 : J. 3. Construction de la notion et trace écrite

Nombre de situations de classe observées	**Appréciation**		**Pourcentage**
	Construction progressive de la notion avec les élèves	***Construction difficile de la notion avec les élèves***	
63	40	23	64%

Nombre de situations de classe observées	**Appréciation**		Pourcentage
	Trace écrite	Pas de trace écrite	
63	30	33	48%

Annexe 36 : ***Rapport de dépouillement du questionnaire adressé aux enseignants***

Informations générales

Au total, 165 enseignants/directeurs d'écoles ont été enquêtés dans les 80 écoles des quatre circonscriptions scolaires retenues pour les travaux de terrain. Le nombre d'années d'ancienneté générale de ces enseignants dans la fonction varie entre 10 et plus de 20 ans.

La majorité, les contractuels soit environ 63% a comme diplôme académique le plus élevé le BAC plus. 73,50% ont le BEPC. Le diplôme professionnel le plus élevé est le CAP obtenu à 50% par l'ensemble des enseignants. Parmi eux, 35% sont des Agents Permanents de l'Etat. 58% sont titulaires du CM1 et 42% du CM2.

Q01 : Globalement 55% des enseignants sont peu satisfaits de l'enseignement de la morale et de l'éducation civique dans les écoles de notre pays. Ils attribuent cette situation au manque de document (livre de l'enseignant) pour enseigner.

Q02 : Les enseignants, dans leur grande majorité, ont retenu que l'enseignement de la morale et du civisme dans les écoles :

a) Véhicule des valeurs, des règles, des habitudes ; (80% de oui)
b) Véhicule des comportements acceptés dans la société ; (80% de oui)
c) Vise la socialisation et le règlement des conduites des individus ; (80% de oui)
d) Vise l'organisation et l'harmonisation de la société (65% de oui)
e) Vise la vie ensemble/coopération (80% de oui)
f) Vise la connaissance des symboles de la république (65% de oui) et pas vraiment (15%)
g) Vise la culture de la tolérance (80% de oui)
h) Vise la paix (80% de oui)
i) Vise la citoyenneté responsable (75% de oui)
j) Vise la culture du respect de l'autre (75% de oui)
k) Vise la protection du patrimoine commun (75% de oui)
l) Vise le patriotisme (5% de pas vraiment)

Q03A : Tous les enseignants ont encerclé le numéro 1, c'est-à-dire le conte 1 : les règles de vie en société et les caractéristiques d'une démocratie (respect des droits des autres, le respect de la liberté des autres)

QO3B : Le conte 1, particulièrement est très pertinent pour aborder l'éducation morale et civique des apprenants

Q04 : Tous les enseignants (100%) reconnaissent que le contenu des contes peut contribuer à l'atteinte des objectifs visés par le développement des situations d'apprentissages (SA) dans les classes

Q05 : Pour chacun des contes repérés par les enseignants, 95%, c'est-à-dire la majorité affirment que leur niveau de contribution à la formation des apprenants est très important.

Q06 : De manière générale, une majorité des enseignants (64%) qualifie de très satisfaisantes les conditions de formation des élèves. Tandis que, 45% les qualifient de peu satisfaisantes.

Q07 : Niveau d'appréciation des énoncés suivants :

a) La possibilité de choisir les situations d'apprentissages (SA) par l'enseignant : (65%) considèrent que cela n'est pas permis).

b) La possibilité de modifier le contenu d'une situation d'apprentissage (SA) :(99%) affirment que ce n'est pas permis).

c) L'expérience pratique et de terrain de l'enseignant (85%) affirment aucune tandis que 15% la qualifie de très importante ;

d) L'enseignant perçu comme un modèle (75% considèrent que cette règle ne s'applique pas).

e) La ligne directrice du programme dans le domaine de l'éducation sociale (85% de très importante) 5, c'est-à-dire très importante) ;

f) La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque ; 75% des enseignants la reconnaissent comme très importante ;

g) Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la vie (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.) reconnues comme très importantes par 85% des enseignants ;

h) Les travaux de réflexion sur et suite à l'action 75% de enseignants la reconnaissent comme très importantes ;

i) Une évaluation formative et continue ;

j) La complémentarité des expertises au sein de l'Unité pédagogique, de la zone ou de la Circonscription scolaire (enseignant, Responsable d'Unité Pédagogique, Conseiller Pédagogique et Chef de la Circonscription Scolaire) reconnues comme très importante par 95% des enseignants ;

k) La possibilité de choisir les jours et les dates de déroulement de certaines situations d'Apprentissage (SA) en fonction de la disponibilité des personnes ressources : 80% la reconnaissent comme très importante ;

l) Le respect du rythme et du style d'apprentissage ; 75% les considèrent comme importante

m) L'intégration des acquis (85%) la considèrent comme importante ;

n) Des locaux confortables et adéquats ; 100% les considèrent comme très importantes

o) La variation de stratégies pédagogiques 75% la considèrent comme importante ;

p) L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte 80% la considèrent comme très importante ;

q) d'UP : 75% la considère comme très importante ;

r) La dynamique entre les pairs ; 80% la traitent de très importante

s) La richesse des interactions entre les conteurs œuvrant dans des milieux différents et ayant des activités variées : 85% la considèrent comme importante;

Q08 : À partir des énoncés formulés à la question 7, les cinq conditions de formation jugées les plus intéressantes se présentent ainsi qu'il suit :

- La synthèse des conditions de formation qui semblent favorables à l'amélioration des compétences des enseignants : des éléments dégagés sur des niveaux jugés importants et très importants. Toutes les conditions sont importantes et qu'il est souhaitable de n'en négliger aucune dans la réalisation des activités de formation. Elles sont, à plusieurs égards, interdépendantes les unes des autres. Mais il est possible de dégager deux strates de conditions de formation : celles jugées de grande importance par plus de la moitié des répondants et les autres jugées importantes et très importantes par une forte majorité de répondants.

- La première strate se compose des conditions de formation suivantes jugées les plus importantes :

- ✓ **Au plan de l'efficacité** : contenus et objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité ; les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle quotidienne (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.) ; la possibilité de choisir les thématiques ; l'expérience pratique et de terrain de l'enseignant ; la possibilité de faire des choix aux niveaux du contenu
- ✓ **Au plan de l'efficience** :les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte ; la possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes ressources ; la complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants) ; la possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages ; la taille des groupes formés ; le respect du rythme et du style d'apprentissage ; l'application des stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte
- ✓ **Au plan humain** : la richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes ; la création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation.

- La deuxième strate se compose des conditions de formation suivantes :
  - ✓ **Au plan de l'efficacité** : contenus et objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité ; les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle quotidienne (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.) ; la possibilité de choisir les thématiques ; l'expérience pratique et de terrain de l'enseignant ; la possibilité de faire des choix aux niveaux du contenu
  - ✓ **Au plan de l'efficience** :les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte ; la possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes ressources ; la complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants) ; la possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages ; la taille des groupes formés ; le respect du rythme et du style d'apprentissage ; l'application des stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte.

Q09 : Quelles sont les nouvelles activités ou changement institutionnel éventuellement recommandé pour améliorer l'enseignement de l'éducation morale et civique dans les écoles ?

Q10 : Quelles leçons importantes tirez-vous de la mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation morale et civique dans les écoles ?

Mentionnons que c'est une innovation qui va apporter beaucoup à notre système si les conditions suivantes peuvent être remplies :

- nous former ;
- que la disponibilité des personnes ressources ne se marchande pas. C'est déterminant pour réussir : nous n'avons pas d'argent pour payer leur service qu'elles rendront à l'éducation de la jeunesse béninoise ;
- le programme et l'emploi du temps ne doivent pas être rigides : que nous soyons un peu autonomes pour la gestion de nos classes ;
- il y a l'évaluation de fin de trimestre qui est aussi une difficulté car c'est la CS qui l'organise et nous sommes obligés d'aller à un rythme qu'on nous impose. Si ces préoccupations sont réglées, l'utilisation du conte en salle de classe sera une réussite.

Annexe 37 : ***Rapport d'animation pédagogique sur l'utilisation du conte***

Après les présentations d'usage et l'introduction des problématiques prévues pour les échanges à savoir le passage des questions de réflexion sur le conte au contenu du programme d'éducation sociale, l'extraction de la morale (décontextualisation), l'animation pédagogique s'est poursuivie par des échanges au sein de trois petits groupes constitués pour la circonstance. La synthèse qui a suivi la restitution des travaux en plénière avec des débats de bonne facture a permis de retenir le canevas qui suit, inspiré du Rapport pour l'UNESCO sur la session de formation lançant l'expérimentation de la philosophie avec les enfants en Tunisie (12 et 13 octobre 2009) par Tozzi :

1) **Objectifs** poursuivis

Faire réfléchir les enfants, en les amenant à développer certaines *compétences réflexives* : sur des questions au programme en éducation sociale.

2) **Moyen** :

Organiser en classe des discussions à partir d'un conte.

3) **Objets d'évaluation :**

Les enfants sont-ils de plus en plus capables d'interroger, de définir, d'argumenter ? Les maîtres sont-ils capables d'animer des discussions à visée philosophique ?

La **démarche** suivante pourrait être exploitée pour passer avec plus de bonheur la phase de décontextualisation :

1°- Mettre en place en classe le dispositif, en son entier, ou de façon simplifiée pour commencer, et par étapes : élèves en cercle, président de séance avec règles démocratiques de prise de parole (ordre d'inscription, priorité aux nouveaux inscrits, perche tendue aux muets) ; puis observateur du président de séance pour se préparer à la fonction ; puis reformulateur et synthétiseur ; puis éventuellement observateurs : des fonctions exercées ; de la circulation de la parole dans le groupe (dimension démocratique d'une parole partagée) ; éventuellement des processus de pensée : s'est-on interrogé ? A-t-on tenté de définir des notions ? A-t-on argumenté rationnellement dans la discussion ?

Et faire ensuite une *analyse de la discussion* en commençant par les acteurs, puis les observateurs. Pendant le débat, le professeur veille par ses interventions à susciter les trois processus de pensée, sans intervenir sur le fond, ni juger les idées émises pour qu'il y ait un climat de non jugement et de confiance qui facilite la prise de parole des élèves et l'exercice serein de la pensée.

On cherchera à garder des traces de la discussion (écrits, enregistrements…).

Il faut impliquer les élèves dans le dispositif, le négocier avec eux, car la pratique sera assez nouvelle pour eux.

2°- Les séances se dérouleraient conformément à l'emploi du temps officiel pendant 45' à une heure tout compris (mise en place du dispositif, discussion, analyse de la discussion), pour assurer une régularité des apprentissages tout au long de l'année. Seule la régularité de la confrontation à la tâche développe des compétences stabilisées. Un support institutionnel peut être la demi-heure de débat réglé prévu, un peu élargie.

3°- Thèmes abordés

Il s'agit de baser les thèmes sur les contenus de l'ES exploitables à partir d'un conte.

4°- Supports choisis

Sur chacun de ces thèmes, on cherchera des supports favorables : contes béninois ou même d'autres régions, mythes, images, bandes dessinées etc. qui alimenteraient le questionnement des enfants. Chaque enseignant, dans le cadre d'une préparation lointaine en vue de l'année scolaire 2014-2015, établira une liste d'histoires, d'ouvrages et de contes etc. pour chaque thème traité ou à traiter.

On pourrait pour commencer la discussion :

- soit partir de la notion à étudier : qu'est-ce que la justice, la démocratie etc. ?
- soit de questions posées engageant la notion : « Quels sont les avantages et les inconvénients de la justice ?» ; « Pourquoi voudrions-nous être juste dans la vie ? » ; « Comment faire pour être juste ? » (à partir de la question : comment couper les parts d'un gâteau d'anniversaire ?) ; « Dans quel but selon vous doit être employée la justice ? » ; (à partir de l'histoire d'un conte) etc.

L'avantage de partir de questions, et de questions posées par les enfants eux-mêmes, est de les mettre dans une situation de recherche.

5°- Les outils nécessaires

Outre les supports, il pourrait y avoir trois sortes d'outils :

a) Pour la mise en place du dispositif, un *cahier des charges pour chacune des fonctions*, servant à la fois ceux qui les exercent et les observateurs des fonctions. Il a été détaillé durant le stage pour chacune des fonctions.

b) *Un outil plus conceptuel*, rédigé pour chacune des notions abordées par les concepteurs de guides : on y trouverait le *réseau conceptuel de la notion*, c'est-à-dire les notions souhaitables qui permettent de l'approcher (exemple pour la vie démocratique), il y a : tous différents, tous égaux, nombreuses différences (âge,

couleur de la peau, humeur habituelle, capacité à courir vite, nom, histoire individuelle, idées… etc.), les champs d'application de la notion (taille de chacun, grandir par la taille, l'âge, intellectuellement, socialement, spirituellement etc.), des *distinctions conceptuelles utiles* (Une personne grande/une grande personne, grandir/mûrir, grandir/vieillir, grandir/mourir, grandir comme état/comme processus etc.) ; *quelques questions de fond* pour approfondir le débat : « Quelles différences peux-tu voir entre les élèves de ta classe ? Y a-t-il des différences que l'on ne peut pas voir ? Cites-en quelques -unes. etc.

c) Des *outils d'ordre logique* aidant à comprendre comment on peut raisonner pour que la pensée soit valide, et qui peuvent servir de guide, notamment dans les dilemmes …

6°- Le **processus d'accompagnement** serait à 3 niveaux :

a) Sur le terrain, **dans les classes**, des conseillers pédagogiques, inspecteurs du 1er degré, seront amenés à *observer* les discussions, à en animer eux-mêmes s'ils le jugent utiles, puis feront avec les enseignants une *analyse* de ce qui s'est passé pendant la séance.

Il peut être utile d'enregistrer les élèves pour revenir sur l'analyse de la séance.

b) **Au niveau des accompagnateurs** (groupe de pilotage), concernant l'ensemble des écoles concernées, lors de réunions périodiques (au moins **une fois par mois**, on :

- mettrait en commun les points positifs (ce qui marche et sur lequel on peut s'appuyer pour poursuivre) ; et les points posant des questions à approfondir (ex l'animation, les processus de pensée) ;
- analyserait les difficultés rencontrées, afin de dégager des pistes pour les surmonter…
- prendrait la mesure des formations et outils nécessaires pour aborder les séances suivantes (ex : adaptation du dispositif, variantes, choix des thèmes et des supports etc.).

Il est souhaitable d'avoir une *grille d'observation commune* permettant de comparer les expériences menées dans les classes. Les points d'observation peuvent être notamment :

- L'animation de l'enseignant, notamment sa façon de mettre en place le dispositif ; d'installer au départ et d'étayer en cours de séance les différentes fonctions ; de veiller à un climat de sécurité ; d'être neutre sur le fond des débats ; de ne pas prononcer de jugement de valeur sur ce qui est dit ; d'utiliser différents moyens : lancer le débat, le relancer en ouvrant des pistes, interroger un élève ou le groupe, faire des reformulations fidèles et en rapport avec la question posée, ou des mini synthèses, pointer des contradictions, et surtout être très vigilant sur les trois processus de pensée (quelle question cela te pose ? Peux-tu définir le mot ? Pourquoi tu affirmes cela ?)…

- Les attitudes des élèves : exercice des fonctions : agressivité ou coopération ; écoute cognitive et respect d'autrui et de ses idées ; compétences développées (réflexives, citoyennes et langagières)…

7°- Le **processus d'évaluation** reprendrait ces trois niveaux :

a) Autoévaluation par les instituteurs de cette nouvelle pratique.

b) Evaluation des pratiques observées et analysées par les observateurs-accompagnateurs.

Les **critères d'évaluation** pourraient être notamment les suivants :

a) Cette pratique innovante suscite-t-elle l'intérêt des élèves ? Le fait de partir de leurs questions, notamment existentielles, favorise-t-il le sens qu'ils donnent à l'école comme lieu de formation ?

b) Développe-t-elle un certain nombre de compétences ?

- réflexives (problématiser, conceptualiser, argumenter) ?
- citoyennes (aptitude au débat démocratique) ?
- langagière (maîtrise de la langue orale, et de son genre débat) ?

c) Constate-t-on des transferts dans d'autres disciplines : goût du questionnement par exemple ?

d) Cet apprentissage d'une nouvelle posture du maître, développant une culture de la question et pas seulement de la réponse, modifie-t-elle plus généralement son comportement en classe ?

En conclusion, il est important d'éviter **trois dérives** toujours possibles :

- Une **discussion sans exigences intellectuelles**, où l'on se contenterait de parler sans vraiment penser. Vigilance donc de l'enseignant sur les processus de pensée à mettre en œuvre.

- Le **dogmatisme**, alors qu'il faut développer chez les enfants une *culture de la question*, de l'interrogation, de la distance par rapport à ses opinions spontanées. L'enseignant ne doit pas penser à la place de ses élèves en leur disant ce qu'ils doivent penser, puisqu'il s'agit de leur apprendre à *penser par eux-mêmes*.

- Le **scepticisme** : si tout point de vue mérite d'être entendu parce qu'il est celui d'une personne que l'on respecte, tous les points de vue ne se valent pas, notamment s'ils ne sont point argumentés. Les élèves doivent *rechercher des arguments rationnels*, et le « meilleur argument » (Habermas).

Réflexion sur le dispositif de réflexion et d'échange à partir d'un conte

Exemple de discussion avec des élèves du primaire de CM1/CM2

(Extraits d'une discussion à partir du conte la stratégie de la banane)

Il était une fois deux amis inséparables, Dossi et Dohoué. Un jour, la mère de Dossi tomba malade. Elles se dépensèrent toutes les deux pour la soigner avec dévouement. Malgré tous les soins, la malade mourut. Quelque temps avant sa mort, Dossi sa fille avait récolté un gros régime de bananes qu'elle avait mis à mûrir derrière sa case. A la mort de sa mère, toute la famille pleurait et se lamentait. Personne ne faisait la cuisine avant les obsèques. Ainsi, Dossi l'éplorée pleurait, se lamentait et refusa d'avaler quoi que ce soit avant les obsèques prévues trois jours plus tard. Mais dès qu'il y avait moins de monde autour d'elle, elle allait en cachette derrière la case se gaver de bananes.

Son amie Dohoué, ne le sachant pas, continuait de la supplier d'avaler quelque chose mais Dossi refusait toujours. Elle tint bon pendant les trois jours.

Dès la fin des obsèques, son ami lui apporta de la bouillie qu'elle but. Tout le monde, Dohoué en particulier, était surpris de la résistance de Dossi pendant ces trois jours.

Quelques mois après, la mère de Dohoué tomba malade. Les deux amies et toute la famille lui prodiguèrent tous les soins. Malgré tout, la maman mourut. Dohoué commença à se lamenter, et refusa de manger ou de boire quoi que ce soit avant les obsèques de sa mère. Elle continua le jeûne total et le deuxième jour, elle ne tenait presque plus debout, elle commençait à s'affaiblir considérablement.

Dossi la supplia d'avaler quelque chose mais Dohoué refusa tout en bloque et répondit à son amie :

- *Toi, quand tu as perdu ta mère, tu n'as ni mangé, ni bu pendant les trois jours précédant les obsèques, moi aussi j'agirai comme toi.*

A l'aube du troisième jour, Dohoué tomba en syncope. Tout le monde se précipita, son ami lui apporta de la bouillie. Elle avala difficilement une gorgée, puis deux, puis trois, puis le contenu de tout le bol.

Elle reprit peu à peu ses esprits. Dossi lui fit des remontrances en lui disant :

- *Voici trois jours que je te demande de manger et de boire et tu refuses systématiquement. Je constate que tu n'as mis au point aucune stratégie ! Tu n'as rien mis à mûrir derrière la case !*

Etonnée, Dohoué interrogea :

- Que fallait-il mettre à mûrir ?

- Eh bien voilà ! Avant le décès de ma mère, j'avais un gros régime de bananes mûres derrière ma case et pendant les funérailles, quand il n'y avait plus de monde autour de moi, j'allais manger un peu de bananes. C'est comme si officiellement, je n'ai ni bu, ni mangé pendant les trois jours. Il ne fallait pas t'obstiner sans mettre en place une stratégie.

Il ne faut jamais suivre aveuglement ce que font les autres autour de vous. Il faut toujours aller au-delà des apparences pour comprendre des choses « Ayɔnu de gu wɛ awɛdan non gbo »

- Un exemple concret de notion à étudier en classe : la ruse

Prenons l'exemple de ce conte *ouémè*. La *question de la ruse* apparaît très souvent dans les histoires (on pourrait prendre aussi d'autres notions, comme l'amitié, le voyage etc.). Notion étudiée philosophiquement (pensons à la « métis » des grecs, au rusé Ulysse dans l'*Illiade*, au cheval de Troie), les penseurs décrivent la ruse comme un accès « de biais ». Nuancée, subtile, et souvent réfléchie, l'obliquité, « stratégie du détour » ou encore « art du déjouement », offre d'innombrables ressources tout en évitant les désagréments du choc frontal. C'est un mode d'approche détourné et louvoyant, à la fois habile et subtil, une action employée dans le but d'accroître les chances de réussite, de parvenir à ses fins, d'« atteindre "pile au centre", par la variation qu'il opère ». Pour atteindre le résultat escompté, et parce que souvent employée en situation d'infériorité (lorsque l'action frontale semble perdue

d'avance), la ruse opère la plupart du temps de manière biaisée, détournée, recourant alors à divers artifices, stratagèmes, leurres, feintes et autres tromperies. « Faire du bruit à l'est pour passer à l'ouest », tel est l'exemple le plus criant d'« action rusée ». Art du détour, intelligence adaptative, la ruse est souvent considérée comme le gage de la réussite : *« On est bien fort quand on a le nombre ; invincible quand on a la ruse »* (Euripide)[172]. Elle se pose comme l'arme de l'intelligence : *« Mieux vaut ruse que force »*, dit le proverbe. Outre le statut d'intelligence de la situation que lui confère sa grande capacité d'adaptation, sa formidable aptitude à ajuster dans l'instant les schèmes antérieurs et les éléments d'une expérience nouvelle, la ruse se révèle aussi être une intelligence des situations, au sens où par sa polymorphie elle se prête à des applications très diverses.

Dans les contes ouémè, la ruse est traitée comme un *moyen efficace au service d'un objectif* poursuivi par un personnage du conte ou le héros de l'histoire. Ce moyen est spécifique : il fait *techniquement* appel au détour, à la tromperie, à l'astuce. On admire l'habileté que la ruse déploie, et sa capacité à obtenir un résultat probant. La ruse peut fasciner (Cf l'astuce utilisée par Dossi qui, au cours de ses aventures, s'est tirée par la ruse de la situation qui dépasse l'entendement, de la situation difficile).

Mais elle pose la question de la *valeur des fins souhaitées*, et de la hiérarchie de ces valeurs. Elle peut aussi bien être le fait d'un brigand qui dérobe un bien à un pauvre, que celui d'un héros qui restitue ce bien à la personne injustement lésée. Elle pose donc la question de la *valeur morale de ce qui est obtenu par la ruse, et des moyens pour* l'obtenir, le problème du rapport entre la fin et les moyens.

La ruse est-elle bonne en soi, car elle est efficace ? L'efficacité est-elle une valeur ? A-t-on toujours raison d'employer la ruse ? La ruse n'est-elle bonne que si la finalité est bonne ? La fin justifie-t-elle les moyens (Machiavel) ? Ou les moyens peuvent-ils disqualifier une fin, même bonne en elle-même ? Telles sont quelques questions philosophiques de fond qui peuvent être abordées dans la discussion à partir du conte…

[172] Euripide, *Hécube, in* Théâtre 2, Classiques Garnier, p. 136.

- **Réflexion sur le dispositif de réflexion et d'échange à partir d'un texte**

La démarche consiste à proposer aux participants **plusieurs postures successives** les amenant à comprendre un texte, s'y projeter, l'interpréter, puis se saisir d'une question qu'il suscite chez ses lecteurs et en discuter. Nous la décrivons ici à partir d'un exemple concret (le conte ci-dessus) pour l'illustrer, mais elle est transférable à d'autres supports narratifs.

La séquence, qui suppose le passage des participants d'une posture à une autre, dans un ordre progressif (on ne peut par exemple interpréter le sens profond d'un texte sans avoir compris l'histoire qu'il raconte), se déroule généralement sur plusieurs séances, chaque posture proposée s'enrichissant de celle(s) qui précède(nt).

Etape 1 : la posture « compréhensive »

On vise ici à faire comprendre l'histoire, à ce que sa compréhension soit assimilée par chaque participant.

- Distribuer aux participants les trois premiers paragraphes du mythe de Gygès

- Lire et/ou faire lire, individuellement/silencieusement et/ou collectivement à voix haute ces trois paragraphes. La feuille du texte est alors retournée.

- Puis demander à quelqu'un de « redire » l'histoire, c'est-à-dire restituer le maximum d'informations contenues dans le texte rendant compte de l'histoire. « C'est histoire d'un berger qui… ». On a ici des productions assez affectivement neutres, soucieuses de rappeler les détails de l'histoire. La restitution, par son aspect à la fois descriptif (le contexte) et narratif (le déroulement), combine ici mémoire et compréhension de l'histoire.

- Demander ensuite aux autres participants, sans retour au texte, de compléter l'histoire si des éléments du contexte ou du déroulement ont été omis. On peut alors interroger celui qui apporte un nouvel élément sur pourquoi ce « détail » lui semble important, car les éléments alors ajoutés sont souvent significatifs pour le sens de l'histoire.

- On peut alors retourner la feuille et voir ce qui aurait été oublié, si et pourquoi c'était important…

- Pour une appropriation individuelle de chacun, par binôme, chacun peut expliquer à son tour l'histoire, l'autre vérifiant s'il a bien compris.

On est ici dans la posture compréhensive d'un lecteur d'histoire : où et quand ça se passe ? De qui nous parle l'histoire ? Et qu'est-ce qui est arrivé au(x) personnage(s) ? On est dans le descriptif-narratif. Comprendre, c'est saisir le sens d'un récit, le décor et les péripéties, son sens manifeste. Chacun peut évaluer sa « compréhension » de l'histoire s'il est capable de la redire.

Etape 2 : la posture projective ou identificatoire

- On peut alors simplement demander de continuer l'histoire, oralement devant le groupe ou/et individuellement par écrit, ce qui fait appel à l'imagination, mais mobilise aussi la sensibilité, parce que le participant va plus ou moins s'identifier à Gygès, par un transfert (au sens d'une projection des affects) du lecteur sur le personnage. Si les histoires sont écrites, elles peuvent être lues par des volontaires.

(Il pourrait être intéressant par la suite de confronter les suites proposées avec la suite réelle, car à travers chaque histoire s'inscrit implicitement un sens caché).

- Mais il peut être fécond d'ancrer plus explicitement la posture projective : « Vous êtes Gygès, vous disposez de cet anneau qui vous rend invisible, qu'est-ce que vous (en) faîtes ? ».

L'expérience montre que cette consigne peut être interprétée de deux façons :

1°- Je deviens Gygès dans l'histoire, et au point où en est l'histoire, voilà ce que je fais, voilà comment je continue l'histoire. On continue ici à travailler sur et à partir du texte. Dans ce scénario, on demande au participant de s'identifier à un personnage, de donner chair à un acteur en prenant le relais du conteur, à partir d'une situation donnée par le texte et en nourrissant la suite de sa personnalité.

2°- Autre attitude : moi untel, je dispose d'un anneau qui me rend invisible, qu'est-ce que je fais avec dans ma vie? Il y a ici décontextualisation, je fais une expérience de pensée, je m'invente une tranche de vie. Si on s'éloigne ici de histoire, on ancre par contre sa problématique dans un vécu fictionnel personnel, qui implique, motive, et permettra ultérieurement, parce qu'on aura été confronté soi-même à la situation, de saisir l'enjeu du mythe, « le rapport au pouvoir dans son rapport au bien ».

Si on veut maintenir le travail sur le texte, on explicite « Vous êtes Gygès dans l'histoire, vous la continuez… ». Si on veut davantage ancrer la problématique du texte dans le vécu personnel du participant, on demande plutôt : « Supposons que vous, vous possédiez un tel anneau : qu'est-ce que vous (en) faîtes ? ». On peut d'ailleurs combiner successivement les deux consignes.

Dans les deux cas, si l'on demande aux participants d'échanger sur la diversité des scénarios proposés, les interventions vont faire surgir des problématiques que l'animateur pointera, car elles sont le terreau d'une discussion ultérieure plus centrée sur une des problématiques soulevées.

Remarquons que l'identification à un personnage n'est pas évidente : certains peuvent ne pas s'identifier à Gygès parce qu'il est berger, et qu'ils habitent en ville. L'identification peut avoir des avantages comme des inconvénients : intérêt positif d'endosser l'étoffe d'un héros, mais aussi embarras, comme cet élève de maternelle parasité dans son identification parce qu'il devenait, par le fait de l'anneau, invisible aux yeux de sa mère (angoisse d'abandon).

Etape 3 : la posture interprétative de l'histoire

Il s'agit maintenant d'appréhender non pas le sens manifeste du texte (la compréhension de l'histoire), mais son sens caché, profond, anthropologique et philosophique, puisque le mythe vise à nous faire comprendre quelque chose de l'homme.

- Distribution du quatrième paragraphe, ou/et lecture de la dernière phrase de l'histoire elle-même (Gygès séduit la reine et tue le roi).

-« En nous racontant cette histoire, qu'est-ce que ce texte veut nous faire comprendre (de l'homme) ? ». On demande aux participants de dire comment ils interprètent le sens du texte (par exemple sa morale).

Il s'agit là d'un exercice de réflexivité, car il s'agit de déplacer le regard, de passer de la compréhension de l'histoire dans sa narrativité à ce qu'elle (nous) dit, sa signification, le message qu'elle contient. Et cela demande réflexion, car il s'agit d'expliciter un sens qui n'est pas immédiatement donné, littéral (dans la lettre du texte, qui est ici l'histoire) mais caché, symbolique, de décoder, d'interpréter.

Interpréter, dans une conception constructiviste de la lecture, c'est construire un sens possible du texte : c'est faire parler le texte, car il ne parle pas explicitement de lui-même. L'interprétation du texte est un « droit du lecteur » dit U. Eco. On ne peut cependant faire dire n'importe quoi à un texte, par exemple au mythe de Gygès que l'invisibilité, ou le pouvoir qu'elle confère à l'homme, rend celui-ci bon : il faudrait en effet pouvoir montrer précisément dans le texte ce qui autorise une telle lecture. C'est qu'il y a un « droit du texte » (et non de l'auteur), comme limite au droit du lecteur, par exemple celui qui évite le contre-sens.
Plusieurs interprétations sur des textes consistants, c'est-à-dire anthropologiquement porteurs, sont toujours possibles, et leur richesse, leur profondeur (c'est le cas des mythes), autorise plusieurs interprétations, dont la preuve de la légitimité s'appuie sur la lettre du texte pour en inférer un sens profond. D'où l'intérêt d'une discussion sur « le conflit des interprétations » (P. Ricœur), quand le texte résiste à l'univocité.

Exemples : Gygès tue le roi et ce n'est pas bien de tuer. A quoi un participant répond : mais le roi domine les bergers, et le tuer c'est la révolte légitime des soumis. Mais il est rétorqué : il tue dans son intérêt personnel, et non collectif, pour jouir du pouvoir. Ou : l'anneau est magique, il rend Gygès mauvais. Avec deux contradicteurs différents : non, Gygès était déjà mauvais, puisqu'il avait volé l'anneau sur le cadavre ; non, ce n'est pas l'anneau qui est maléfique, c'est l'utilisation que Gygès en fait, il pourrait l'utiliser pour le bien (exemple d'un élève : voler de l'argent pour le donner aux pauvres).

Le débat d'interprétation suppose que l'animateur fasse exprimer par les participants leur interprétation personnelle du texte, reformule clairement les thèses en présence, et facilite la confrontation argumentée des participants sur les différentes interprétations en présence, de façon à dégager soit une interprétation consensuelle au sein du groupe, qui colle bien avec l'histoire, soit une pluralité d'interprétation différentes, divergentes ou complémentaires, mais toutes crédibles.

Jusque-là, l'animateur cherchait principalement à ce que l'on s'en tienne à comprendre l'histoire puis interpréter le texte, c'est-à-dire à savoir ce qu'il nous dit explicitement puis implicitement. Certes en permanence, dans des séances entre enfants ou adultes analysées, les participants depuis la phase projective commençaient des échanges pour exprimer des désaccords ou des convergences de fond : sur un scénario quand on continuait le texte, sur ce qu'on oserait ou pas faire avec cet anneau, sur le fond du message délivré par le texte. Mais si l'animateur visait surtout un travail sur le texte, il ramenait sans cesse les échanges à la compréhension de l'histoire, à la production d'une suite, à l'élaboration de scénarios avec la possession de cet anneau, à l'exégèse de la « morale » de l'histoire… Car autre chose est de comprendre ou interpréter un texte, ou de débattre sur la légitimité d'une interprétation, autre chose de discuter d'un accord ou d'un désaccord sur une proposition d'action (« Est-ce que tu es d'accord avec la suite de l'histoire, ou avec l'utilisation de l'anneau qu'en ferait un tel ?), ou sur une thèse explicitement dégagée de l'histoire (Le pouvoir rend-il l'homme méchant ?). Là aussi, un ordre est souhaitable : travailler sur ce que le texte peut vouloir dire avant de discuter l'adhésion ou le rejet de son message. Donc ne pas court-circuiter le débat d'interprétation par un débat d'opinion. Dans le premier on argumente sur la légitimité de telle ou telle interprétation du texte, dans le second sur celle de la thèse qu'il semble soutenir. Deux façons de développer une capacité argumentative : une sur un texte, l'autre à propos de lui, et qui peuvent s'articuler dans une démarche d'ensemble.

La particularité du mythe de Gygès est que Glaucon, le sophiste opposé à Socrate que fait parler Platon, donne sa propre interprétation de l'histoire, qu'il n'avait en fait raconté que pour exemplifier sa thèse : le pouvoir rend injuste. Et il énonce in fine son point de vue, que va combattre Socrate (qui soutient que nul n'est méchant volontairement, et que Gygès en commettant le mal prend celui-ci pour un bien, c'est-à-dire se trompe, ce qui implique que la connaissance véritable du bien mène au bien, et que la vérité est donc la voix de l'éthique).
On aurait pu et on pourrait s'en tenir pour une séquence centrée sur le travail d'un texte aux quatre premiers paragraphes. Mais aussi terminer la séquence en distribuant le dernier paragraphe du texte, avec l'interprétation de Glaucon, qui se fait interprète de sa propre histoire. Cela permet de confronter le sens de l'histoire proposé à celui ou ceux des participants qui ont émergé.

On peut aussi commencer à discuter sur la thèse de Glaucon : on est alors dans une discussion à visée philosophique à dominante argumentative sur une thèse défendue dans l'antiquité par des sophistes.

Etape 4 : la posture philosophique

Supposons que nous nous en soyons tenus aux quatre premiers paragraphes pour comprendre puis interpréter le texte.

- Posons alors la consigne suivante : « A votre avis, quel est le problème que vous pose ce texte, ou que vous vous posez à propos du texte ? Formulez-le sous forme d'une question générale, dégagée de l'histoire de Gygès. »

On obtient parfois, avec des adultes comme avec des enfants, malgré la réflexion préalable sur l'interprétation du message du texte, ce type de réaction, chez ceux qui sont encore imprégnés de l'histoire : une question contenant une présence du personnage ou de l'objet (ex : « Pourquoi Gygès n'utilise pas bien l'anneau ?, Pourquoi cet anneau rend Gygès mauvais ?, Qu'est-ce qu'un anneau magique ? »…quand ce n'est pas « Qu'est-ce que c'était ce cadavre de géant? »). La difficulté est de se dégager du texte, de décontextualiser la réflexion, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier.

On obtient aussi souvent des réponses du type : « le problème du pouvoir, de l'autorité, de l'influence, du mal… ». C'est-à-dire un mot, une notion forte, ou alors une expression « le rapport de l'homme au pouvoir, ne plus être regardé, choisir le mal… ». C'est-à-dire un thème, pas une question.

D'où deux exigences à impulser :

1°- une question, car c'est toujours plus facile de discuter à partir d'une question, qui fournit un point de départ et un démarrage ; une question, car se mettre devant une question, c'est se mettre en recherche (de réponse). Mais pas une question d'information, factuelle (Quelle heure est-il ?), qui attend sa réponse d'un autre, une réponse unique, exacte, qui n'implique aucune réflexion personnelle et se clôt aussitôt le renseignement ou le savoir apporté. Une question à laquelle la réponse n'est pas immédiatement certaine, qui ne se conclut pas simplement par oui ou non, car on arrête de réfléchir si cela parait trop évident, mais une question où on sent la difficulté à répondre, parce qu'elle porte un problème complexe, susceptible de plusieurs solutions… Bref une question qui fait problème pour l'homme.

2°- Une question générale, qui ne se pose pas seulement à un personnage de fiction, mais suffisamment importante pour concerner chaque homme et tous les hommes, de portée universelle. Une question abstraite, dégagée de circonstances trop concrètes, particulières, porteuse de notions-clefs à approfondir (exemple d'une séance avec des adultes sur Gygès : « Qu'est-ce que le pouvoir ? Est-ce que le pouvoir corrompt ? A-t-on besoin d'usurper le pouvoir pour se sentir fort ? Le rôle de l'autorité est-il de soumettre ? Jusqu'à quel point le regard d'autrui influence-t-il nos actes ?…).

- Ce travail de formulation (et de reformulation) de questions est souvent laborieux, et l'animateur doit aider les participants ou les faire aider par les autres, à partir de leur intuition intéressante mais vague du problème qu'ils veulent soulever. Chaque question est écrite au tableau (pas plus de quatre à six, sinon c'est trop complexe après pour en choisir une). On peut marquer ou non le nom des personnes qui les ont énoncées, selon que l'on veut insister sur le fait que tout questionnement même général et abstrait est ancré dans une personne, ou décontextualisé. Rappeler que la question doit renvoyer à un problème soulevé par le texte, pour que tout le travail antérieur sur le texte puisse être réinvesti dans la discussion.

- On procède alors au choix de l'une des questions qui reste après énoncé des questions ou leur regroupement, pour décider de laquelle on va discuter collectivement. Il s'agit d'une dévolution du questionnement au groupe. Car les questions écrites ont été proposées par une personne, et si on regroupe les questions, par deux ou trois personnes qui se sont impliquées dans une reformulation, qu'elles en aient déjà formulé une, ou que leur recul les amène à en regrouper deux ou trois. Il s'agit donc de faire partager l'intérêt d'une question au départ minoritaire par le maximum d'élèves, pour que la classe soit motivée par le sujet choisi.

C'est pourquoi on propose un premier vote où chacun peut voter plusieurs fois, pour dégager les deux questions qui ont le plus de suffrages. Puis un second vote alternatif, où l'on ne vote que pour l'une des deux qui ont obtenu le plus de voix (comme cela la question retenue obtient toujours une majorité des voix exprimées, ce qui est dynamique parce qu'on s'engage d'autant plus facilement dans une discussion qu'on a choisi personnellement le sujet de débat).

- On peut alors commencer la discussion à visée philosophique.

Après audition de la synthèse des travaux de l'atelier et remerciement du chercheur pour la disponibilité des enseignants tout le long des travaux, le chef de la circonscription scolaire de Dangbo a clôturé les travaux de cette rencontre.

L'atelier s'est déroulé, dans un climat agréable, propice aux prises de parole et à la qualité d'écoute, les interactions étant très intenses.

Tableau n°47 : liste de présence

Date : 19 /02/2014 **Lieu :** Dangbo

	Nom et prénoms	Ecole	Titre/ Fonction	Tel
1	Nutsugan Martial	Mitro-A	Directeur	96 39 00 41
2	Hounton Romual	Mitro-A	Adjoint	64 83 93 85
3	Oussou Marcellin	Akpamè-A	Adjoint	96 86 00 18
4	Sodjinou Arnaud	La Grâce de Dieu	Adjoint	97 01 65 44
5	Ahissou Achille M. Magloire	CS Adjohoun	CP Zone 1 Adjohoun	97 09 67 55
6	Sagbohan Michel	CS Adjohoun	Inspecteur, C/CS.	90 01 23 56
7	Hounsa Y. Paul	La Grâce de Dieu	Directeur	97 67 61 04
8	Fanou Roger K.	Akpamè-A	Directeur	96 42 88 94
9	Zannou D. David	Hozin-B	Adjoint	97 05 12 90
10	Hounkannou Bertin G.	Hozin-B	Directeur	97 25 42 67
13	Zoumènou Dossa	Djigbé-B	Directeur	97 72 37 90
14	Adjibi Félicienne	Atanmey	Directrice	96 19 22 95
15	Lègba A. Marc	Dangbo-B	Adjoint	98 54 40 54
16	Gbénou Adjihanou	Ecole doctorale /UAC	Doctorant	96 87 97 05

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE **3**
REMERCIEMENTS **4**
RÉSUMÉ **6**
ABSTRACT **6**
SOMMAIRE **8**

INTRODUCTION GENERALE **11**

PREMIERE PARTIE : L'ÉDUCATION SOCIALE A L'ECOLE PRIMAIRE BENINOISE : UNE CONTRIBUTION DU CONTE A SON DEVELOPPEMENT **20**

CHAPITRE 1er : LA PROBLEMATIQUE **21**

Introduction **24**

1. Le contexte social et l'éducation **24**

1.1. La remise en question de l'école 24

1.2 L'évolution du rôle de l'enseignant béninois

2. Le contexte de mise en œuvre de l'éducation sociale et morale **40**

2. 1. La réussite éducative **40**

2. 2. La complexité de la fonction de l'enseignant 43

2. 3. La qualité de l'offre éducative en éducation sociale et morale **47**

2. 4. Les ressources pédagogiques et matérielles offertes aux enseignants 53

2. 5. Les obstacles psychopédagogiques à l'éducation sociale et morale 54

2.6. Intérêt de cette recherche pour la philosophie **56**

2.7. À la recherche de l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage/évaluation de l'éducation sociale et morale 59

3. Le problème, les questions et les objectifs de recherche **65**

CHAPITRE 2ième : ÉTAT DE LA QUESTION **68**

Introduction **68**

2.1. Le conte dans la tradition écrite 68

2.1.1. André Jolles **69**

2.1.2. Charles Perrault et les recueils 76

2.1.3. Jean de La Fontaine, le grand fabuliste **78**

2.1.4. Vladimir Propp et les formes du conte **81**

2.2. Le conte dans la tradition orale 90

2.2.1. Genres oraux **91**

2.2.2. Caractéristiques du style oral **97**

2.2.3. Impact de l'étude des contes dans les classes **101**

Conclusion **122**

Chapitre 3ième : DEFINITIONS ET INTERETS DU CONTE 123

Introduction **123**

3. 1. Conception du conte dans la tradition africaine 123

3. 1. 1. Genres proches du conte : proverbe, mythe, légende, fable **126**

3. 1. 2. Quelques données culturelles *Ouémè* **138**

3. 2. Usage social du conte 144

3. 3. Intérêts du conte pour l'école en général 146

3. 4. Situation dans l'école béninoise 153

3. 5. L'évolution des programmes d'études 156

Conclusion **171**

DEUXIEME PARTIE : THEORIES PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE A L'EPREUVE DES DONNEES EXPERIMENTALES : IMPLICATIONS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES 173

CHAPITRE 4ième : METHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNEES (THEORIQUE ET BIBLIOGRAPHIQUE) **174**

Introduction **174**

4.1. La position épistémologique 175

4.2. La recherche 183

4.2.1. Une recherche interprétative **186**

4.2.2. L'engagement du chercheur 187

4.3. Les paramètres méthodologiques 188

4.3.1. Une recherche axée sur les acteurs **188**

4.3.2. Les instruments d'investigation **194**

4.3.3. Les stratégies de validation **202**

4.3.4. Les types de données **203**

4.3.5. Les indicateurs **205**

4.3.6. L'analyse des données **206**

4.3.7. L'analyse de contenu **207**

4.3.8. Les mouvements d'analyse et l'organisation préliminaire des données **211**

4.4. Les choix méthodologiques, les relations et les oppositions 216

Conclusion **217**

CHAPITRE 5ième : **PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNEES DE TERRAIN D'OBSERVATION OU D'AUTOCONFRONTATION : LE CONTE DANS L'ENSEIGNEMENT 219**

Introduction **219**

5.1. Contextes historique, géographique et sociologique du site de recherche (Ouémé) 219

5.1.1. Aperçu historique 220

5.1.2. Aperçu géographique et démographique **221**

5.1.3. Aperçu sociologique ou traits de caractère des *Ouémènou* **226**

5.2. Le conte dans la région *Ouémé* : analyse *a posteriori* 229

5.2.1. le conte et le public **230**

5.2.2. le conte et le conteur **234**

5.2.3. le conte et le maître **246**

5.3. Regard sur le conte dans la région *ouémè (*analyse du corpus des dix contes collectés*)* 254

5.4. Aperçu sur des fiches de préparation pédagogique (objectifs, projet pédagogique) 266

Conclusion **277**

CHAPITRE 6ième : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNEES DE TERRAIN D'OBSERVATION OU D'AUTOCONFRONTATION : LE CONTE ET LES APPRENTISSAGES DES ELEVES 278

Introduction **278**

6. 1. Le conte et l'univers enfantin. **278**

6.2. Les résultats de l'expérimentation de l'enseignement/apprentissage de l'éducation sociale à partir du conte 304

6. 3. Le bilan du traitement des données collectées 319

Conclusion **322**

CHAPITRE 7ième : UNE DISCUSSION DES VALEURS ET DE LA MISE EN ŒUVRE DE LAPEDAGOGIE TENANT COMPTE DES CONTES ET PLAIDOYER POUR L'AVENIR 324

Introduction **324**

7.1. Les fonctions du conte 327

7.1.1. La fonction informative **327**

7.1.2 La fonction pédagogique **331**

7.1.3. La fonction ludique **333**

7.1.4. La fonction normative **334**

7.2. La puissance de la communication orale 336

7.2.1. Conter dans les langues nationales **337**

7.2.2. L'oralité comme un capital symbolique ? **339**

7.3. Lorsque l'école dynamise l'oralité 343

7.3.1. Dynamique pédagogique et oralité **344**

7.3.2. Quels enjeux ? **345**

7.4. Revalorisation de l'oralité 346

7.4.1. Ardeur des écrits **346**

7.4.2. L'identité africaine **347**

7.4.3. Recherche de nouveaux langages ? **351**

7.5. Plaidoyer pour l'avenir **351**

7. 5. 1. Quelle pédagogie pour l'éducation civique et morale des élèves à partir du conte? **351**

7. 5. 2. Du dispositif de mise en place de la pédagogie du conte **359**

7. 5. 2. 1. De l'examen des responsabilités de l'institution scolaire 359

7.5.2.2. La responsabilité des enseignants **359**

7.5.2.3. La responsabilité des familles **361**

7.5.2.4. La responsabilité des apprenants **366**

Conclusion **366**

CONCLUSION GENERALE **368**

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE **379**

INDEX NOMS PROPRES **398**

GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES ABRÉVIATIONS
LISTE DES TABLEAUX, DES GRAPHIQUES, DES CARTES, DES FIGURES ET DES PHOTOS **410**

LISTE DES TABLEAUX, DES GRAPHIQUES, DES CARTES, DES FIGURES ET DES PHOTOS **412**

SOMMAIRE DES ANNEXES **416**