



Faire et se faire : figures de l'autre dans l'éducation endogène djiboutienne

Daher Ahmed Farah

► To cite this version:

Daher Ahmed Farah. Faire et se faire : figures de l'autre dans l'éducation endogène djiboutienne. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2021. Faire/Se faire, Sep 2021, Paris, France. hal-04127740

HAL Id: hal-04127740

<https://cnam.hal.science/hal-04127740>

Submitted on 14 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Faire et se faire : Figures de l'autre dans l'éducation endogène djiboutienne

Communication présentée à la biennale 2021 de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. 22-25 septembre 2021, Paris, France.

Dr Daher Ahmed Farah

Résumé de la communication

A partir du retour sur des données d'une enquête empirique menée à Djibouti dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, cette communication repère les figures de l'autre dans l'éducation djiboutienne endogène dite pastorale. Elle pointe des tiers-éducatifs, c'est-à-dire des entre-deux repérables entre le sujet qui apprend et les objets d'apprentissage. Incarnés par de multiples sujets, espaces et temporalités, ces tiers-éducatifs sont autant de figures de l'autre éducatif. Il y a ainsi les figures de l'autre comme tiers-sujet éducatif. Ces sujets autres sont les membres de la famille, du campement pastoral et d'autres. Les espaces éducatifs autres, à la fois espaces physiques et symboliques car chargés de significations, sont la famille, le campement et les espaces situés au-delà. Les temporalités autres sont celles biographiques, qu'elles soient courtes ou longues. Ces trois séries de figures de l'autre ne sont pas en simple juxtaposition. Elles sont en intrication, se travaillant mutuellement. Cela en fait des configurations au sens de réseaux d'interdépendances de Norbert Elias (1994).

Mots clés : éducation endogène, autre, sujet, espace, temporalité, figure, tiers-éducatif, configuration.

Abstract

Using empirical data from an investigation carried out in Djibouti in the framework of a PhD thesis in Education and Training, this presentation identifies figures of the other in Djiboutian endogenous education also known as pastoral education. It identifies third-educational, i.e. in-betweens observable between the subject who learns and the objects of learning. Embodied by multiple subjects, spaces and temporalities, those third-educational are as many figures of the other educational. Thus, there are the figures of the other as an

educational third-subject. Those subjects are the members of the family, those of the pastoral camp and others. The educational spaces other, both physical and symbolic as they're loaded with meanings, are family space, pastoral camp and the spaces beyond. Temporalities that are other are biographic, whether they are short or long. These series of figures are not in simple juxtaposition. They are in intrication, interacting with each other. It makes them configurations, i.e networks of interdependences in the meaning of Norbert Elias (1994).

Key words : endogenous education, other, subject, space, temporality, figure, third-educational, configuration.

Texte intégral

Introduction

Le faire occupe, avec le dire, une place centrale dans l'éducation djiboutienne endogène dite pastorale ou traditionnelle qui s'accomplit dans et par la vie (Ahmed Farah, 2018). Le sujet apprenant voit faire d'autres sujets et fait, ce qui contribue à ce qu'il se fasse. Il lui arrive aussi de faire sans avoir suivi le faire d'autrui et de ne pas moins contribuer à sa propre transformation. Tout cela se produit dans des espaces et temporalités divers, c'est-à-dire autres. De la sorte, sujets, espaces et temporalités sont autant de figures multiples de l'autre dans cette forme éducative. Le terme autre s'entend ici au sens de ce qui diffère, n'est pas le même, étant entendu que "tout ce qui est simplement autre, l'est nécessairement par rapport à autre chose" (Platon, 1993). Plus avant, il s'agit d'un autre éducatif, c'est-à-dire d'un entre-deux repérable entre le sujet qui apprend et les objets d'apprentissage, ceux-ci transformant celui-là lorsqu'il les acquiert. En tant que tel, l'autre peut être vu comme un tiers-sujet éducatif dont les figures varient (Paul, 2011), ou, sous diverses autres figures, comme un tiers-espace ou tiers-temps éducatifs.

En contribution au projet éditorial Autres de la thématique 2 du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (Foap) du Cnam, et en écho au titre "Faire et se faire" de la biennale 2021 de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, nous proposons de repérer ces figures de l'autre dans l'éducation djiboutienne endogène dite pastorale. Nous proposons cette réflexion à partir du retour sur une enquête empirique que nous avons menée à Djibouti en 2015, 2016 et 2017 dans le cadre de notre thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Nous avons conduit cette enquête à la

campagne (sur l'éducation dite pastorale) comme en ville (sur l'école), selon une démarche méthodologique ethnographique (observation participante), précédée d'un entretien exploratoire semi-directif. Compte tenu de notre double ancrage pastoral et urbain, le terrain observé ne nous était pas "exotique". Nous étions donc simultanément à l'intérieur et à l'extérieur de l'objet, gardant ainsi la distance (Santos, 2011) en une posture réflexive de proximité-éloignement. C'est sur des données ainsi collectées à la campagne sur l'éducation dite pastorale que nous nous appuyons ici. Lesquelles donnent à voir des figures de l'autre comme tiers-sujet éducatif mais aussi comme tiers-espace et tiers-temps éducatifs.

I- Figures de l'autre comme tiers-sujet éducatif

Les autres sujets que l'enfant pasteur nomade djiboutien voit faire pour faire à son tour, sont d'abord ses parents et sa fratrie, c'est-à-dire sa famille. La mère, que l'enfant considère comme le prolongement de son propre corps dans les premiers mois suivant sa naissance puisqu'il se confond encore avec le monde qui l'entoure (Piaget, 1977), ainsi que le père qu'il découvre, sont les premières figures de l'éducation endogène dite traditionnelle, même si cela n'est pas une spécificité djiboutienne. En janvier 2016, l'un des sujets qui ont accepté de répondre aux questions de notre entretien exploratoire semi-directif, Ab, un pasteur nomade de 70 ans, père et grand-père, se souvient : *"Pourtant celui qui m'a procréé, Allah l'accueille en son Paradis, me disait tout, me mettait en garde contre les tentations du mal."* Par le pronom démonstratif "celui", il désigne son père. Il poursuit sur son éducation d'enfant : *"J'ai été élevé au lait de chamelle et de vache. J'ai été initié à la garde des agneaux, des chevreaux et des veaux..."*. Sur son père, les propos d'Ab suggèrent une fonction de tiers-modèle qui "influence et donne envie de s'identifier" à lui (Paul, 2011) : *"...me disait tout..."*. Ses paroles suggèrent aussi un rôle de tiers-garant du père qui, détenteur de l'autorité parentale, "confirme les résultats, valide les apprentissages" ou non, "indique les repères et obstacles, impasses ou passages obligés, (id.) : *"...me mettait en garde contre les tentations du mal"*. Ab précise au sujet de cette mise en garde : *"Je ne l'écoutais pas toujours."* C'est un signe que les parents ne sont pas toujours suivis par leurs enfants. Ad, 28 ans, un pasteur nomade célibataire, interrogé à la même période, dit à son tour : *"J'ai été élevé par mes parents"*. Il ajoute : *"et d'autres proches"*, car *"j'ai perdu ma mère jeune"*. Il poursuit sur son éducation d'enfant : *"J'ai appris à garder les agneaux et les chevreaux"*. Il suggère ainsi un rôle de "tiers-modèle" des parents auprès desquels il a appris et qui, cela est repérable à l'observation du contexte, ont aussi été un "tiers-garant" de ses apprentissages. Dab, une pasteure nomade de 53 ans, mère et grand-mère, ne contredit pas Ab et Ad : *"Je*

suis née en milieu rural, j'ai été élevée par ma mère et mon père. J'ai appris la garde des bêtes.” Kad, âgée d'une cinquantaine d'années, mère et grand-mère, qui a également répondu à l'entretien en janvier 2016, se rappelle : *“Pour autant que je m'en souviennne, j'ai été élevée par papa et maman”*. Elle a donc appris auprès d'eux.

Mais si, dans ces données d'entretien de Kad et des autres interviewés, les parents apparaissent comme autant de ‘tiers-garants’ et de ‘tiers-modèles’ dont les avis sont suivis, les gestes et comportements imités, cela n'exclut pas l'autonomisation des apprenants. Sur ce point, nous observons d'abord que, en tant que sujets humains, les parents ne sont pas à l'abri des hésitations, erreurs et autres difficultés. Cela permet aux enfants apprenants de prendre conscience que, malgré tout, leurs parents ne sont pas infailibles, ce qui favorise leur propre sens critique. Ensuite, notre observation relève que, délibérément ou non, les parents offrent aux enfants, notamment par des occasions de concertation, des situations qui initient ces derniers à la distanciation et à la réflexivité. Cela suggère un autre rôle de tiers-sujet éducatif : celui de ‘tiers-écho’ (Ibid.) qui ‘renvoie des choses, permet la prise de recul et introduit la réflexivité’.

Par ailleurs, le travail éducatif des parents donne à repérer chez eux une fonction de recours, notamment en termes d'aide. C'est une dimension qui renvoie à la figure de ‘tiers-passeur’ (Ibid.) et à ses apports en ‘aide, soutien, encouragement, conseil et stimulation’.

Pour autant, l'on ne peut pas considérer, surtout dans l'état actuel de la recherche éducative à Djibouti, que ces quatre figures épuisent la question du travail éducatif des parents pasteurs nomades (ou d'autres sujets) à l'égard des apprenants.

Dans la limite de ses ressources, la fratrie plus âgée de l'enfant, si elle existe, participe à l'éducation de ce dernier. Nous l'avons observé en campement pastoral. Ainsi, le 18 janvier 2017, dans un campement de langue somalie, les Somalis étant l'une des deux principales composantes démographiques avec les Afars à Djibouti, la fille de dix ans d'O assoit son frère de quatre ans et quatre enfants plus jeunes sur une natte qu'elle étend à l'ombre du toukoul¹, non loin des deux mères de famille en conversation. Elle les installe côte à côte et commence à leur dire un conte éducatif, celui du chacal et de la tortue où le premier feint d'être l'ami de la seconde pour la tromper et manger. C'est une leçon de vigilance. Puis, elle leur apprend un jeu qui consiste à réciter les mots d'une courte histoire en touchant à chaque mot prononcé une jambe étendue d'enfant et à accorder un point à la jambe ainsi touchée au

¹Ce mot désigne habituellement une habitation endogène sur les plateaux éthiopiens. Son usage s'est étendu à l'habitation endogène des pasteurs nomades des basses terres dont ceux djiboutiens. Chez ces derniers, le toukoul est en matériaux légers démontables d'origine végétale.

dernier mot prononcé de l'histoire, jambe qui se replie. Si l'autre jambe du même enfant gagne un point au tour suivant (car l'histoire est recommencée jusqu'à la fin du jeu), il sort gagnant de la partie. Le premier gagnant est celui qui replie les deux jambes avant les autres et le perdant celui qui les replie en dernier. C'était un moment d'apprentissage par le dire et le faire participatif. A l'observation comme à l'entretien sur le vif, les interactions entre les apprenants et la fratrie plus âgée, suggèrent, de la part de cette dernière, diverses contributions de tiers-sujet éducatif. Grands frères et sœurs se donnent à voir ici comme ''tiers-modèle'', là comme tiers ''tiers-garant'', ailleurs comme ''tiers-passeur'', ou encore comme ''tiers-écho''. L'on peut supposer que les contributions éducatives de la fratrie plus grande ont notamment à voir avec le primat de l'âge dans l'éducation djiboutienne endogène. Cependant, la primauté de l'âge n'exclut pas qu'un apprenant soit aidé par un frère ou (et) une sœur plus jeune.

Hors de la famille, le campement pastoral est le lieu où d'autres sujets se laissent repérer. Ils sont les autres enfants, notamment plus âgés, et les autres adultes du campement dont fait partie le foyer familial. Ils interviennent dans l'éducation de l'enfant, certes moins souvent que dans sa famille puisque les interactions sont moins fréquentes en campement que dans l'espace familial. Ainsi, le 3 mars 2017, dans le campement pastoral de langue afare, notre observation s'est notamment portée sur la fille de dix ans de H jouant avec celle de 5 ans de l'autre famille, l'une et l'autre ayant rentré les chevreaux. Compte tenu de la différence d'âge, la plus jeune apprenait les règles du jeu auprès de l'autre en même temps qu'elle jouait avec elle. Cette interaction suggère, de la part de la plus âgée, un rôle de tiers-sujet éducatif, notamment en termes de ''tiers-modèle'', de ''tiers-passeur'' et de ''tiers-garant''. Plus tôt, le 25 janvier 2017, dans le campement pastoral de langue somalie que nous observions, nous avons vu une mère de famille intervenir auprès d'un groupe d'enfants pour leur transmettre un message à contenu éducatif. Au moment de son intervention, les enfants, issus de différentes familles du campement, étaient en train de pourchasser, pour les tuer, des lézards. Nous avons noté l'interaction en ces termes : Une mère de famille intervient et arrête les enfants en train de s'en prendre aux lézards. Elle leur dit que, s'ils n'arrêtent pas, Allah les punira et enverra en enfer. Les enfants obtempèrent, même si tous ne semblent pas convaincus par l'argument de l'enfer. L'on repère ici une intervention de ''tiers-garant'' qui invalide et fait cesser une action violente que les enfants mènent à la fois comme un jeu et un entraînement au lancer de pierres.

Si l'un ou l'autre des parents d'un enfant ou les deux meurent, ce sont les proches du campement qui assurent son éducation et endossent le rôle de tiers-sujet éducatif. C'est ce qui

est arrivé à Ad, pasteur nomade de 28 ans, évoqué plus haut, que nous avons interrogé le 22 janvier 2016 en entretien exploratoire semi-directif. A notre question ouverte Parlez-nous de votre parcours éducatif, il a notamment répondu : “ *J’ai été élevé par mes parents et d’autres proches. J’ai perdu ma mère jeune.*”

Plus loin, à l’extérieur du campement, que ce soit en ses abords où il n’est pas rare de croiser visiteurs et passants, ou au puits, lieu de rencontres des troupeaux et de leurs gardiens, ou dans les pâturages, ou encore sous l’arbre à discussion, les interactions et moments éducatifs sont repérables entre actants. Toutefois, de telles interactions ne sont pas programmées, pas plus qu’elles ne se produisent au moindre contact : elles surviennent, ou non, dans le flot ordinaire du quotidien. L’auteur de ces lignes, né à la campagne où il a passé plusieurs années de sa vie avant de se sédentariser en ville et y aller à l’école, se souvient encore de certaines interactions avec des adultes jeunes ou d’âge mûr où il a appris quelque chose hors du campement. C’était à tel puits d’oued où il a regardé abreuver les bêtes depuis le fond du point d’eau, dans tel pâturage où il a découvert telle technique de surveillance face au chacal, ou encore aux abords du campement où il s’est entendu dire tel ou tel conte à contenu éducatif. Suivant les situations, ces interactions hors campement peuvent renvoyer à une figure du tiers-sujet éducatif, ou plus. L’on peut repérer là une interaction qui renvoie au tiers-garant ou au tiers-modèle, ici un contact qui suggère un tiers-passeur, ou encore un tiers-écho.

Comme on le note dans ce qui précède, les sujets apprenants et les tiers-sujets éducatifs s’inscrivent dans des espaces qui varient. Ces derniers sont autres les uns par rapport aux autres ainsi que par rapport aux sujets.

II- Des espaces et autant de figures de l’autre éducatif

L’apprenant pasteur nomade fait donc, seul ou avec autrui, dans des espaces variables, espaces physiques mais aussi symboliques. En tant qu’ils permettent matériellement des interactions de type éducatif et qu’y sont attachées des significations dont certaines stimulent les apprentissages², ces espaces constituent des figures de l’autre éducatif.

Le premier de ces espaces est, l’observation le confirme, celui familial où l’enfant voit faire et fait les premiers gestes et les premières tâches. C’est là qu’il commence à découvrir le monde qui l’entoure, prenant notamment conscience que son corps y est un objet comme un autre, au même titre que celui de sa mère (Piaget, Ibid.). Il y voit ses parents, et sa fratrie plus âgée s’il en a une, agir, poser des actes, ce qui lui ouvre le champ du “voir faire” (ou de la

²L’apprenant pasteur nomade sait notamment que ces espaces sont source de savoir et que jeunes et moins jeunes en tirent profit dans leur parcours éducatif.

transmission par l'exemple) et du faire. Périmètre physique marqué par les limites de l'habitation, l'espace familial est aussi pour l'enfant un lieu symbolique où il trouve sens et sécurité. C'est là qu'une grande part de sa socialisation se déroule. Il s'y voit transmettre valeurs et normes, ainsi que des éléments de savoir et de culture dont l'arbre généalogique familial et l'histoire collective. C'est encore là qu'il découvre l'idée du sacré et d'Allah. Dit autrement, par le cadre de sociabilité qu'il offre, par les interactions qu'il permet entre apprenants et tiers-sujets éducatifs, par les significations qu'il revêt, l'espace familial se donne à voir comme une figure du tiers éducatif. Il est un tiers-espace éducatif et, in fine, une figure de l'autre éducatif.

Depuis l'espace familial, l'apprenant s'ouvre à l'espace campement où, de manière concrète, s'offrent à lui d'autres possibilités de voir faire et de faire. Ici, il rencontre des enfants de son âge ou plus âgés avec lesquels il interagit, sur le mode du jeu ou non, et auprès desquels il apprend en les regardant faire. Il est aussi vu faisant et imité par ses pairs. Il y rencontre des sujets adultes en action dont il apprend. Du reste, les apprentissages n'y sont pas que pratiques, ils ne sont pas uniquement organisés autour du faire, ils portent aussi, notamment par exposition au dire, sur le capital symbolique que sont les valeurs, normes et autres objets de savoir et de culture. Ce périmètre à la fois physique (peuplé de vivants, de minéraux et d'artefacts) et symbolique (un monde de significations) qu'est le campement accroît ainsi le champ des possibles éducatif pour le jeune pasteur nomade. Cela fait du campement, par-delà les tiers-sujets éducatifs qu'il abrite, une autre figure du tiers-espace éducatif, c'est-à-dire de l'autre comme espace éducatif.

A son tour, l'espace campement s'insère dans un plus grand périmètre de vie qui donne à voir d'autres espaces. Il y a les abords du campement, les pâturages situés plus loin, les points d'eau, ainsi que le vaste pays à l'intérieur duquel les pasteurs nomadisent. De fait, le pays s'offre comme un ensemble d'espaces physico-symboliques qui, par les interactions qu'ils permettent ainsi que par les explorations et découvertes individuelles qu'ils favorisent, ouvrent des possibilités éducatives. Ils sont autant de figures de l'autre comme espace éducatif, c'est-à-dire du tiers-espace éducatif pastoral. Ainsi, aux abords du campement, le jeune pasteur fait ce qu'il a vu faire, non sans continuer à voir faire. Il y agit, grâce à la proximité du campement, avec un plus grand sentiment de sécurité que dans les espaces moins proches. Parmi ceux-ci, l'espace pâturages où l'apprenant trouve d'autres occasions de voir faire et de faire. Il y voit garder le bétail adulte (adultes des chevreaux, agneaux, veaux, chameçons, etc.). Il y voit choisir le secteur de pâture suivant la qualité de l'herbe et des plantes, sans ignorer la prédation et ses périls pour les bêtes. Il y voit, une fois que les bêtes

commencent à pâturer, exercer une vigilance éprouvée à l'égard des prédateurs. Il y voit et entend nommer les herbes, les plantes et leurs vertus respectives, ainsi que les animaux non domestiques, qu'ils soient inoffensifs ou non. L'espace puits où les troupeaux viennent s'abreuver, est lui aussi source d'occasions de voir faire et de faire. L'apprenant y voit creuser des trous dont la profondeur varie selon le site et la saison, voit puiser de l'eau en ces enfoncements, voit gérer le flot des bêtes assoiffées de manière à éviter l'encombrement à l'abreuvoir, voit recommencer l'opération pour un second passage à l'abreuvoir s'il le faut, etc. De ce savoir-faire qui se déploie sous ses yeux, il tire profit à son rythme singulier d'apprentissage.

Nos entretiens et notre observation participante montrent encore que l'horizon de l'apprenant pasteur nomade ne se limite pas à ces espaces qui lui deviennent bientôt familiers. Au fil du temps et des transhumances, il en découvre d'autres, en d'autres contrées, y note des différences avec ce qu'il connaît déjà mais aussi des ressemblances. De même, il apprend lors des déplacements hors transhumances tels que les voyages vers les villages et villes, notamment pour se ravitailler en produits d'origine urbaine. Le pasteur Ad, évoqué plus haut, se souvient de certains de ses apprentissages dans ces espaces : '*(...) J'ai appris à faire du ravitaillement, c'est-à-dire à aller acheter vivres et vêtements en ville et à les rapporter à dos de dromadaire. J'ai appris que la brousse n'est pas le seul lieu de vie, qu'il existe un autre lieu de vie, la ville*'. A des degrés divers, ces lieux participent donc à l'éducation des apprenants, incarnant ainsi des figures de l'autre comme espace éducatif.

Dans le contexte pastoral djiboutien où l'éducation repose sur le postulat de l'apprentissage au long de la vie, l'autre éducatif se repère encore en termes de temporalités.

III- Figures de l'autre comme tiers-temps éducatif

En effet, les figures de l'autre peuvent être incarnées par des temporalités. Si les interactions permettant de voir faire et de faire, impliquent la présence d'autres sujets que l'apprenant et qu'elles se produisent dans divers espaces qui sont d'autant autres, elles s'inscrivent également dans le temps. Intuitivement, cela apparaît comme une vérité d'évidence : l'on peut difficilement, et cela vaut aussi pour l'espace, concevoir une interaction hors du temps. Au reste, comme l'espace dont il est indissociable, le temps est pluriel. Il se décline en diverses temporalités qui sont autant de cadres temporels de l'activité humaine, notamment au plan des apprentissages, soit autant de figures de l'autre comme temps éducatif. Dit autrement, outre ce qui se fait en termes d'apprentissage dans les différents espaces, il y a ce qui se joue dans les diverses temporalités.

A l'observation, nous notons des temporalités liées aux différents espaces : la temporalité de l'espace familial, celle de l'espace campement, la temporalité de l'espace proche du campement, celles des espaces au-delà. Chacune de ces temporalités constitue, avec l'espace, un cadre de possibilités d'apprentissage, notamment par le faire. Elle est source d'acquisitions et de compétences, enrichissant ainsi le pouvoir d'agir de l'apprenant. Nous repérons aussi que ces temporalités ne sont pas coupées les unes des autres, compartimentées : elles s'enchevêtrent, s'inter-relient. Par exemple, l'apprenant peut faire, dans un même mouvement d'apprentissage, des va-et-vient entre la temporalité familiale et celle du campement. C'est notamment le cas lorsqu'il veut mettre en pratique à l'extérieur quelque chose qui vient de lui être montré en famille. Autre observation, ces diverses temporalités relèvent du temps court de la vie au quotidien, celui de l'activité, de l'urgence ou de l'opportunité (Roquet, 2018).

Cela soulève, en creux, la question du temps non-court. Quid, en effet, des temporalités diachroniques, celles qui renvoient au temps long ? A l'échelle de la vie humaine dont le cours conditionne l'éducation endogène dite pastorale, les temporalités liées au temps long de la construction, de la reconnaissance par soi et par les "autrui" (Roquet, Ibid.), s'articulent autour de l'âge. Il y a la temporalité de l'enfance, celle de l'adolescence, la temporalité du jeune adulte, celle de l'âge mûr et la temporalité de l'âge avancé. C'est que, pour s'accomplir, la construction par l'éducation endogène du sujet passe par ces temporalités biographiques censées le hisser toujours plus haut. Cela permet, au reste, de comprendre pourquoi l'âge est privilégié ici lorsqu'il s'agit d'évaluer les acquis cognitifs de l'individu : les apprentissages des sujets s'infèrent de leur âge. De là, le dicton endogène djiboutien selon lequel qui est plus âgé que soi d'une nuit l'est d'une nuit peu banale. La métaphore souligne qu'il n'est pas de temps vécu qui ne soit porteur d'apprentissage et d'expérience et que, dès lors, chaque différence d'âge entre les individus induit une différence de savoir. D'où également la célèbre formule de Cheik Amadou Hampâté Bâ³ : *'En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle'*. Dans cette bibliothèque, le pasteur Ab, évoqué plus haut, a puisé, comme en témoigne cet extrait de ses propos : *'Qu'ai-je appris des anciens ? J'ai appris qu'il y a trois types de sols selon l'herbe qui y pousse : pays de hautes et fortes herbes (darif), pays de moins hautes herbes et moins fortes herbes (duqaare),*

³Écrivain et ethnologue malien né en 1900 et disparu en 1991.

pays de courtes herbes (dareemo). Ils nous disaient souvent que nous étions en pays dareemo, que nous devons nous y adapter et être vigilants face aux risques de razzia''.

Pour autant, cela ne signifie pas que, dans le temps long, les temporalités sont linéaires. Elles ne se déploient pas en une simple succession de périodes qui s'additionnent dans la continuité ontologique du sujet. Passé, présent et futur se travaillent et se conditionnent. Ce dicton pastoral djiboutien le pointe : *Geelu maata ma halaabin (Ce n'est pas aujourd'hui que les dromadaires se sont égarés)*. Il rappelle, de manière métaphorique, que le passé impacte le présent : ce que l'on vit aujourd'hui (ici l'absence des dromadaires), s'est produit hier (ici la disparition des dromadaires). Ou l'inverse comme le signifie un autre proverbe pastoral en ces termes : *Caano daatayba dabadood la qabay (D'un lait qui s'est renversé, la dernière part peut ne pas se perdre)*. Il signifie que le présent peut corriger tel ou tel effet du passé et que, logiquement, le futur peut améliorer ce que le présent lui laisse d'insatisfaisant.

Conclusion

Dans l'éducation djiboutienne endogène dite pastorale, l'autre éducatif au sens d'entre-deux ou de tiers éducatif est repérable sous différentes figures, notamment à l'observation et à l'entretien.

Le sujet est l'une de ces figures. C'est une figure multiple qui va des membres de la famille (parents et fratrie) aux membres du groupe social, en passant par ceux du campement pastoral dont fait partie la famille. Ces différents sujets interviennent à des degrés divers dans l'éducation des jeunes pasteurs nomades, ceux de la famille étant les plus présents.

L'espace en tant que cadre physique et symbolique, est lui aussi une figure multiple de l'autre. Cette figure plurielle va de l'espace familial au vaste espace social, en passant par l'espace campement. Même si l'espace familial prédomine, l'on retrouve à l'œuvre le célèbre proverbe africain : *'Il faut tout un village pour qu'un enfant grandisse.'*

Le temps est une troisième figure multiple de l'autre dans cette forme éducative djiboutienne. Qu'il soit court ou long, le temps se décline en différentes temporalités biographiques qui participent au processus éducatif. Le temps est ici d'autant plus prégnant que l'éducation dite pastorale s'inscrit dans une logique temporelle qui l'étale au long de la vie. D'où la centralité de l'âge dans l'évaluation épistémique des sujets : le savoir s'infère de l'âge, de sorte que le sujet est réputé plus sachant que ceux plus jeunes.

On l'imagine, ces trois séries de figures de l'autre ne sont pas en simple juxtaposition. Ils sont en intrication et se travaillent mutuellement. Les sujets, qu'ils soient apprenants ou tiers éducatifs, agissent dans des espaces physico-symboliques et les transforment. Ils s'inscrivent

dans des temporalités sur lesquelles ils tentent d'intervenir, ne serait-ce que par un effort de gestion temporelle. De même, les sujets sont agis par l'espace et le temps dans la mesure où ces derniers s'imposent à eux comme phénomènes "surplombants, englobants", pour reprendre les mots de Claude Dubar sur le temps dit ordinaire (2014), et qu'ils conditionnent leur pouvoir d'agir et d'apprendre. Enfin, "le temps et l'espace s'impliquent mutuellement" (Kaplan, 2004, p.79).

De la sorte, les trois figures multiples (sujet-espace-temps) de l'autre éducatif, forment des configurations au sens de Norbert Elias (1994), c'est-à-dire des réseaux d'interdépendances. Compte tenu de l'inscription dans la vie ordinaire de l'éducation djiboutienne endogène dite pastorale, ces configurations s'actualisent dans les situations du quotidien où elles sont sources d'apprentissages par le faire (et le dire).

Références bibliographiques

- Ahmed Farah, D. *Savoir et pouvoir dans le contexte de Djibouti*. Thèse de doctorat, Cnam, Paris, France, 2018
- Amadou Hampâté Bâ. *Discours à la 11^{ème} conférence générale de l'Unesco*. Paris : Unesco, 1960 (1962)
- Borutti S. Interprétation et construction In Affergan F (dir) *Construire le savoir anthropologique*. Paris : PUF, 1999, pp. 31-48
- Dubar, C. "Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire", *Temporalités* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 24 février 2015, consulté le 08 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/temporalites/2942> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/temporalites.2942>
- Elias N. & E. Dunning, *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée*, traduit de l'anglais par Josette Chicheportiche et Fabienne Duvigneau. Paris : Fayard, 1994 (1986). 392 pp, p. 60-61
- Kaplan F. (2004). *L'irréalité du temps et de l'espace*. Paris : Éditions du Cerf.
- Moumouni A. *L'Éducation en Afrique*. Paris : Présence africaine, 1998 (1964)
- Paul M. Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R (dir). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck, 2011
- Piaget J. *Mes idées* (Propos recueillis par R. Evans). Paris : Denoël/Gonthier, 1977, Coll. Médiations

- Platon. Le Sophiste, 255d, trad. N.-L. Cordero, Paris : Flammarion (GF ; n° 687), 1993, p. 175
- Roquet, P. ‘‘Temps long/temps court en situation formative et professionnelle : les effets sur les constructions identitaires. Éducation permanente’’, Arcueil : *Éducation permanente*, 2018, Rythmes et temporalités en formation, pp. 33-41. fahal-02290596f
- SANTOS **BS** ‘‘Épistémologies du Sud’’, *Études rurales* [En ligne], 187 | 2011, mis en ligne le 12 septembre 2018, consulté le 27 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>;DOI :<https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- Soulé B. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 2007, 27(1), pp. 127-140 www.recherche-qualitative.qc.ca/.../files/.../soule.pdf (consulté en ligne le 5 janvier 2016)
- Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2011