



HAL
open science

L'inclusion sociale dans l'éducation endogène djiboutienne dite pastorale

Daher Ahmed Farah

► **To cite this version:**

Daher Ahmed Farah. L'inclusion sociale dans l'éducation endogène djiboutienne dite pastorale. AREF 2022. Congrès International des Actualités de la Recherche en éducation et en formation, Sep 2022, Lausanne, Suisse. hal-04127747

HAL Id: hal-04127747

<https://cnam.hal.science/hal-04127747>

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.

L'inclusion sociale dans l'éducation endogène djiboutienne dite pastorale

Communication présentée au congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (Aref), Université de Lausanne, Suisse. 13-15 septembre 2022.

Dr Daher Ahmed Farah

Résumé de la communication

Cette communication propose d'examiner, autour de l'inclusion sociale, trois dimensions majeures de l'éducation endogène djiboutienne dite pastorale qui, elle, ne s'appuie pas sur l'école. Première dimension, cette éducation est ancrée dans la vie quotidienne où elle s'accomplit en famille, en campement pastoral et dans la large communauté. Elle privilégie le dire, le faire, le faire voir et le faire faire, sollicitant l'observation des apprenants dont elle intègre les essais et erreurs. Seconde dimension, elle transmet un savoir ancestral, socle commun structurant les apprentissages. Ce savoir transmet notamment l'histoire collective aux apprenants. Troisième dimension, des apprentissages en groupe, sur un mode spontané ou non, sont pratiqués : groupes entre jeunes, entre jeunes et adultes, entre adultes. Nous observons que ces dimensions favorisent l'inclusion sociale chez les pasteurs nomades djiboutiens.

Nous avons repéré ces dimensions (et d'autres) dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation que nous avons soutenue en 2018 à Paris, en France. Par une approche théorique multiréférentielle (Ardoino, 1993) et une enquête ethnographique par observation participante, précédée d'entretiens exploratoires, nous avons notamment étudié l'éducation endogène djiboutienne.

Socialement, l'intérêt de notre communication est de contribuer au débat éducatif dans un contexte djiboutien où les difficultés de l'école dont un phénomène d'échec scolaire soulèvent la question de sa réforme et où le système éducatif officiel d'origine française tient peu compte de l'éducation endogène dite pastorale.

Mots clés : éducation endogène, inclusion sociale, ancrage dans la vie, savoir ancestral, apprentissage en groupe, école.

Abstract

This presentation analyzes, around the social inclusion, three major dimensions of the endogenous Djiboutian education that is not accomplished through school. First dimension,

this education is anchored in daily life where it is accomplished in family, in pastoral camp and beyond in the community. It favors the say-it, the do-it, the make-it-seen and the make-it-done, seeking the ability to observe of the learners of whom it takes into account the trial and error. Second dimension, it transmits an ancestral knowledge, common ground which structures the learnings. Learners are notably taught community history. Third dimension, the learning in a group, spontaneously or not, is practiced : between young learners, between youngsters and adults, between adults. One observes these dimensions encourage social inclusion among pastoralists.

I identified these dimensions (and others) in the framework of a PhD Thesis in Education and Training I defended in 2018 in Paris, France. Through a multi-referential theoretical approach (Ardoino, 1993) and an ethnographic investigation through participant observation, preceded by exploratory interviews, we had notably studied the Djiboutian endogenous education also known as pastoral education.

Socially, the interest of our presentation is to contribute to the educational debate in a Djiboutian context where school difficulties among which a phenomenon of school failure raise the question of reform of the latter and where the official educational system takes in little account the Djiboutian endogenous education.

Key words : endogenous education, social inclusion, anchorage in life, ancestral knowledge, learning in a group, school.

Texte intégral

Introduction

L'éducation comme "action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale" (Durkheim, 1911), ou comme action exercée ou auto-exercée sur les adultes qui apprennent à titre initial ou continu, suggère une visée d'inclusion sociale. Ce, au sens de "faire en sorte que tous les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société" (Bouquet, 2015)¹.

¹Citant Laidlaw foundation, Toronto (Canada).

Dans cette communication, nous proposons d'examiner, autour de l'inclusion sociale, trois dimensions majeures de l'éducation endogène djiboutienne dite pastorale qui, elle, ne s'appuie pas sur l'école. Ces dimensions sont : l'ancrage dans la vie de cette forme éducative, le savoir ancestral qu'elle transmet et les apprentissages en groupe qu'elle permet.

Socialement, il s'agit de dimensions qui ne sont pas sans intérêt dans le contexte éducatif djiboutien d'aujourd'hui.

Nous avons repéré ces dimensions (et d'autres) dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation que nous avons soutenue en 2018 à Paris. Par une approche théorique multiréférentielle (Ardoino, 1993) et une enquête ethnographique par observation participante, précédée d'entretiens exploratoires, nous avons notamment étudié l'éducation djiboutienne dite pastorale. Ici, nous avons, après entretiens avec huit pasteurs nomades (quatre femmes et quatre hommes de 20 à 70 ans), observé deux campements pastoraux représentatifs du pays dit traditionnel. Un campement somali de cinq familles (9 parents de 27 à 55 ans et 20 enfants de 1 à 17 ans dont 11 filles) et un campement afar de deux familles (4 parents de 30 à 50 ans et 7 enfants de 10 à 16 ans dont 3 filles). A Djibouti, Somalis et Afars sont très majoritaires et partagent notamment le pastoralisme nomade.

Une éducation qui inclut par ancrage dans la vie

L'une des caractéristiques majeures de l'éducation endogène dite pastorale à Djibouti est son ancrage dans la vie. Cette forme éducative ne s'accomplit pas à l'écart de la vie quotidienne, dans un espace-temps dédié à elle et appelé école. Elle ne se déroule pas à des moments déterminés, ni dans des salles de classe, ni sous la conduite de personnes formées à cet effet, encore moins selon des programmes écrits et prescrits dans le cadre de telle ou telle offre politique spécifique. Elle s'accomplit dans la vie de tous les jours, en famille, au campement et au-delà dans la communauté. 'C'est une éducation dans et par la vie' (Ahmed Farah, 2018). L'éduqué est donc d'emblée immergé dans la vie réelle où il acquiert des 'moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté'. Ce sont autant de moyens de son inclusion sociale.

C'est en famille que débute l'éducation djiboutienne dite pastorale. L'enfant fait ici ses premiers apprentissages. Il y acquiert des éléments de savoir sous forme d'énoncés sur la langue maternelle, les mathématiques, l'hygiène et la santé, la faune et la flore, ses arbres généalogiques (patrilinéaire et matrilinéaire), l'histoire familiale et communautaire, etc. Il y apprend des gestes pratiques autour du corps (se nourrir, se laver, s'habiller, se brosser dents et cheveux, se tenir, etc.) et des tâches de la vie courante (à l'intérieur comme à l'extérieur de

la maison). Il s'y socialise, apprenant les règles de la vie en communauté. Il s'y découvre comme sujet humain, membre d'une famille et d'un groupe social, respecté comme tel et tenu au respect.

Déjà, au sein de la famille, l'enfant mobilise ce qu'il apprend à mesure qu'il l'apprend, contribuant ainsi au commun. A l'observation, nous avons noté que ce dernier participe tôt aux tâches du quotidien familial. Il aide ses parents et sa fratrie selon ses possibilités qui croissent avec l'âge. O, un père de famille de 40 ans, membre d'un campement pastoral que nous avons observé, témoigne le 18 janvier 2017 en ces termes au sujet de sa fille aînée N, 14 ans : *''Elle s'occupe des bêtes depuis l'âge de six ans, l'âge où commence le travail en dehors du campement. Elle a commencé par les chevreaux puis elle est passée aux chèvres. Elle est donc rodée.''* Cette contribution qui débute dès l'enfance et monte avec le temps, valorise l'apprenant et favorise son inclusion, d'abord au sein de la famille puis dans la communauté. Elle lui permet aussi de faire le lien entre ce qu'il apprend et la vie réelle, car il saisit dans le concret de l'agir le sens de ses acquisitions.

Le second lieu éducatif endogène qui favorise l'inclusion sociale de l'apprenant est le campement, ce village mobile des pasteurs nomades djiboutiens dont fait partie le foyer familial. Comme tel, le campement n'est pas sans rappeler ce proverbe africain qui souligne le rôle éducatif de la vie collective ordinaire : *''Il faut tout un village pour qu'un enfant grandisse''*.

Ainsi, dans le campement, et au contact des autres, particulièrement les membres des autres familles, l'enfant poursuit ses apprentissages et son agir aidant. Ces membres sont les enfants de son âge ou plus grands avec lesquels il interagit, sur le mode du donner et du recevoir, de manière ludique ou non. Ce sont aussi des adultes auprès desquels il apprend et qui le sollicitent pour telle ou telle tâche à sa portée. Cela prolonge l'expérience que l'enfant vit dans le cadre familial (apprendre et participer), l'ouvrant vers le monde extérieur. Au cours de notre enquête de thèse, Mme Dab, mère de famille et pasteure nomade, 53 ans, se souvient de la part prise par le campement à son éducation. Elle le fait en ces termes, dans un entretien exploratoire passé le 29 janvier 2016, lors de l'une de ses visites à Djibouti-ville : *''Ce que j'ai appris (comme fille), je l'ai appris de ma mère. Je l'ai aussi appris au contact des autres grandes personnes : tantes, autres proches parents, autres personnes du campement, etc.''*. Ces interactions socio-éducatives observables au niveau du campement favorisent, dans le concret du quotidien, la prise de conscience par l'enfant de son appartenance à une communauté. Elles contribuent à le révéler à lui-même comme aux autres en tant que membre actif du groupe social. Ce n'est pas sans favoriser son inclusion en celui-ci.

En grandissant, l'enfant passe du campement aux abords de ce dernier. Il y garde les petits du bétail qui apprennent à pâturer. Il y poursuit ses propres apprentissages en explorant notamment la nature qui lui réserve de nouvelles découvertes du monde. Il y rencontre des enfants et des adultes des campements voisins avec lesquels, souvent sur le mode du donner et du recevoir, il interagit socialement et cognitivement. Ce n'est pas sans soutenir son sentiment d'appartenance à la communauté et son inclusion sociale.

Lorsque, à mesure qu'il avance en âge, l'apprenant va plus loin que les environs du campement, ses interactions sociales à contenu cognitif et contributif se poursuivent. Elles s'approfondissent ici, enregistrent du nouveau ailleurs, confortant le développement, l'inclusion et l'épanouissement du sujet.

De la sorte, par l'ancrage de l'enfant dans la vie de tous les jours où il apprend et participe à la fois, l'éducation endogène djiboutienne favorise son inclusion sociale.

Pour l'éducation scolaire à Djibouti, un tel ancrage n'est pas sans intérêt. En effet, si elle s'ouvrait au quotidien de ses élèves, devenant suffisamment ancrée dans la vie de tous les jours, l'école importée par la colonisation française gagnerait en sens. Cela lui permettrait notamment d'être moins distante, plus proche de son environnement social, plus connectée au vécu des apprenants.

Le savoir dit ancestral que transmet l'éducation endogène djiboutienne, se donne à voir comme un autre facteur favorable à l'inclusion sociale.

Un savoir ancestral inclusif

L'éducation endogène s'accomplit autour d'un savoir que les générations successives ont constitué. Souvent qualifié d'ancestral par la littérature, ce savoir est notamment "un contenu éducatif et formatif commun, objet d'un consensus social, dont la connaissance est souhaitable et nécessaire dans le registre épistémique (vrai/faux), dans celui de l'efficacité et pour l'intercompréhension sociale" (Ahmed Farah, 2018, p.186). Comme tel, il vise, entre autres, "le développement des aptitudes physiques, la formation du caractère et l'acquisition de hautes qualités morales, la transmission de connaissances techniques empiriques comme celle de connaissances théoriques, en faisant constamment appel au travail manuel comme au travail intellectuel" (Moumouni, 1998, p.24).

D'acquérir ce savoir donne à l'apprenant la capacité d'être autonome et de participer à la vie sociale. "*En brousse, mes apprentissages m'ont servi dans ma vie de femme*", témoigne Mme Kad, pasteure nomade et mère de famille d'une cinquantaine d'années, dans un entretien exploratoire du 29 janvier 2016. A l'observation, l'on repère que de contribuer à la

communauté par la mobilisation du savoir qu'il acquiert, apporte à l'apprenant une part de reconnaissance sociale. A son tour, cette reconnaissance participe à l'épanouissement du porteur de savoir. Cela suggère que le savoir dit ancestral que transmet l'éducation endogène favorise l'inclusion de l'apprenant acteur dans le groupe social.

De ce savoir qui aide à l'inclusion, l'examen que nous avons mené dans le cadre de notre recherche montre qu'il est pluriel. Il est savoir théorique, savoir-faire, savoir sur l'être et savoir-être. Le savoir théorique consiste en divers apprentissages : observation (de soi et du monde), langue, mathématiques, astrologie, connaissances sur l'Homme et l'environnement, droit, méta-connaissances, etc. Le savoir-faire est constitué de compétences pour la pratique, qu'il s'agisse de pratiquer une activité domestique, artisanale, artistique, ou autre. Le savoir sur l'être vise l'atteinte de l'état d'être optimal aux plans physique, biologique et psychique, c'est-à-dire l'état de santé, de bien-être, de confiance, de satisfaction des besoins biologiques et psychiques, etc. Quant au savoir-être, il porte sur le comportement, la communication, la gestion des conflits, l'hygiène, etc.

Chaque communauté ayant ses spécificités, le savoir dit ancestral peut présenter des variations d'un groupe pastoral à l'autre à Djibouti. Mais il y a des régularités qui traversent les communautés et constituent un fond commun. Entre Afars et Somalis, ces régularités s'expliquent, selon nous, par leurs origines communes (ils sont considérés comme Couchites) et par la proximité géoculturelle (ils partagent milieu physique et mode de vie pastoral). Ces régularités renvoient-elles aussi à cette "manifestation incontestable d'une communauté de culture chez les peuples africains" que pointe Moumouni (id., p.17) ? En tout cas, cela n'est pas contre-intuitif s'agissant de peuples dont la vie sur le même continent et l'histoire longue ont favorisé les contacts réciproques.

Pointons à présent, pour illustration, quelques éléments que nous avons repérés de ce savoir dans notre recherche. S'agissant du savoir théorique, nous avons observé que, par exemple, l'enfant apprend sa langue dans ses règles et subtilités. Il le fait au fil du temps et de la vie. A cet égard, le somali et l'afar sont des langues riches où la poésie occupe le sommet du verbe. Certes, tous les enfants ne deviennent pas poètes mais ils sont encouragés à la meilleure maîtrise possible de leur idiome maternel. C'est d'autant plus important que le talent oratoire est, avec la générosité et la bravoure, une qualité majeure chez ces pasteurs nomades et, à ce titre, un élément d'inclusion sociale. Nous avons également observé que, pour connaître quelque chose à ses origines ancestrales et se situer dans le monde qui l'entoure, l'enfant apprend son double arbre généalogique (filiation paternelle et maternelle) jusqu'à l'ancêtre éponyme. Cette connaissance l'éclaire, par exemple, sur ses différents degrés de parenté avec

les membres de son groupe social. De même, il apprend l'histoire de sa famille et de sa collectivité. Lui sont, entre autres, enseignés les événements fondateurs, les moments ultérieurs marquants tels que les guerres ou les grandes calamités naturelles, ainsi que les grands hommes. Il apprend encore à connaître son large environnement social (connaissance des communautés voisines ou vivant plus loin), mais aussi physique (connaissance des étoiles à la fois pour se repérer et y lire dans une perspective astrologique, connaissance du climat, du relief, de la faune et de la flore du milieu ancestral et au-delà...). En termes de savoir-faire, il apprend à produire des denrées alimentaires telles que le lait, la viande, le beurre ou le miel. Il apprend l'art de la cueillette et de la chasse pour tirer de la nature libre de quoi compléter son alimentation domestique. Il acquiert des compétences artisanales pour fabriquer de quoi construire toukoul et autres objets usuels à partir de la nature. Non sans passer, s'il en a le talent, de l'utile au beau et produire des objets d'art, notamment sculptural. Il apprend à se soigner avec les plantes médicinales et autres gestes médicaux. Il apprend l'art du combat s'il est garçon : combat au corps à corps, maniement des armes, stratégie et tactique militaires, etc. Il apprend la garde du bétail : le conduire, le faire paître aux meilleurs pâturages, l'abreuver, le défendre contre les prédateurs, l'aider à mettre bas, castrer les bêtes mâles s'il le faut, en dresser au transport, gérer le temps, etc. Il apprend, si cela l'intéresse, l'art prisé de la poésie. Au plan du savoir sur l'être, il apprend à rester en bonne condition physique et mentale, apprenant notamment l'hygiène de vie dont la sobriété alimentaire. Il apprend à développer en lui préservation, affection, confiance, intégrité, paix intérieure, créativité, etc. Enfin, au niveau du savoir-être, l'enfant apprend à se contrôler, à se comporter, à respecter, à communiquer, à s'affirmer. Il apprend l'empathie, l'entraide, la gestion des conflits, etc.

Contrairement à ce que suggèrent certaines représentations, le savoir dit ancestral n'est pas un savoir fermé, figé. Il se renouvelle de l'apport des héritiers successifs. Avec le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne (2013, pp. 74-75), nous considérons que *'comprendre l'oralité c'est comprendre qu'y joue aussi l'intertextualité, c'est-à-dire cet art de produire un texte (qu'il soit oral ne change rien) dans une relation à un autre texte que le nouveau évoque de différentes manières, le citant, ou y faisant seulement allusion, l'imitant, le mimant, le subvertissant, le tournant en dérision parfois...C'est justement ainsi que l'oralité fait retour sur soi, devient reprise critique de ses propres récits et donc des valeurs et savoirs qu'ils peuvent véhiculer pour les transmettre : en produisant de nouveaux récits qui peuvent alors remettre en question les anciens, établis souvent comme canoniques''*.

On le voit, le savoir dit ancestral favorise l'inclusion sociale dans la mesure où il donne à l'apprenant des moyens pour contribuer à la communauté et gagner son respect ainsi que sa reconnaissance.

De cela, la réflexion éducative djiboutienne, notamment dans une visée de réforme de l'école héritée de la colonisation, peut se nourrir. Intégrer autant que faire se peut le savoir ancestral dans les curricula peut, par exemple, aider à mieux relier l'école au contexte socioculturel.

L'inclusion sociale est encore favorisée par les apprentissages en groupe repérables dans l'éducation endogène djiboutienne.

Des apprentissages en groupe qui favorisent l'inclusion sociale

Par apprendre en groupe, nous entendons ici apprendre activement ensemble, à deux ou plus. Cela suppose la participation des personnes en présence : elles communiquent, observent, s'observent mutuellement, posent des questions, apportent des réponses, argumentent, font (si l'apprentissage porte sur du faire), recommencent si elles font des erreurs, avançant cognitivement. Pratiqués sur un mode spontané ou non, ces apprentissages en groupe sont repérables dans diverses situations de la vie. Ils se donnent à voir entre jeunes, entre jeunes et adultes, ou entre adultes. Par les ressources cognitives et relationnelles qu'ils apportent, ils favorisent l'inclusion sociale.

Un premier lieu où ces apprentissages en groupe sont observables est la famille. Ici, les apprentissages ne sont pas toujours verticaux, des parents aux enfants et des grands frères et sœurs aux plus petits. Il arrive qu'ils soient horizontaux, les membres du foyer apprenant ensemble. Ces apprentissages de groupe se laissent repérer entre parents et enfants. Ils se produisent notamment lorsque mère et père agissent (ensemble ou séparément) pour apprendre à leurs enfants et que ces derniers ne se contentent pas de recevoir. Dans ces situations, les enfants se montrent actifs, co-acteurs dans les apprentissages, de sorte que les parents apprennent aussi des réactions de ces derniers, de leurs questions, de leurs observations, de leur imagination, etc. Ce sont des situations où les uns et les autres avancent ensemble et resserrent leurs liens, ce qui n'est pas sans effet inclusif. Nous avons ainsi observé, en janvier 2017, le père de famille O et sa fille cadette H de 12 ans apprenant ensemble à soigner des chèvres avec un produit pharmaceutique. C'était une injection que l'homme souhaitait montrer à sa fille mais dont il ne maîtrisait pas la technique d'administration. Dans le tâtonnement à deux, la fille s'est montrée plus habile que le père, ce qui a permis à ce dernier d'améliorer son geste. Ils ont appris ensemble.

Entre eux, les membres de la fratrie apprennent également en groupe. Les plus grands apprennent ce qu'ils savent aux autres et apprennent d'eux dans le même temps. Ces apprentissages se font, par exemple, à l'occasion de jeux dont les règles sont expliquées par les uns et comprises par les autres qui n'en restent pas là. En effet, ces derniers font des propositions pour préciser tel point, changer tel autre, ce qui contribue à adapter ou améliorer le jeu. “ (...) *Nous autres enfants jouions beaucoup, nous étions inventifs sur ce plan*”, raconte Mme Dab. Les apprentissages en groupe sont encore repérables lorsque des tâches sont exécutées au foyer familial ou ailleurs et que les observants-apprenants y apportent de nouveaux éléments. Par exemple, les grands effectuent telle ou telle tâche, les petits les regardent faire, posent des questions, reçoivent des réponses, font la tâche à leur tour en y introduisant certains gestes qui l'améliorent. Il s'agit d'un apprendre participatif qui améliore, chez les interactants, les moyens de leur autonomie et de leur contribution au commun, c'est-à-dire un apprendre aidant à l'inclusion.

Hors cadre familial, les apprentissages en groupe, particulièrement chez les jeunes, se donnent à voir dans le campement et en ses abords. Nous avons observé que, là aussi, entre enfants, les jeux sont des moments d'apprendre ensemble. Les uns apprennent avec les autres des éléments relatifs aux règles des jeux, aux techniques de ces derniers, ou d'autres points portant sur tel ou tel domaine de savoir et d'activité. Un membre du groupe peut, par exemple, poser une question, susciter des réponses argumentées et favoriser un apprentissage collectif. Apprendre ainsi ensemble, dans la co-construction, n'est-il pas propice à l'inclusion par ce qu'il apporte au plan des ressources cognitives et des compétences sociales ?

Chez les adultes, que ce soit en famille, en campement ou ailleurs, les apprentissages en groupe sont observables à diverses occasions du flot de la vie quotidienne. Dans la famille, les parents apprennent ensemble, leurs enfants adultes aussi, quand les uns et les autres ne le font pas tous ensemble. En campement, les rencontres entre adultes, en telle ou telle situation, donnent lieu à des échanges et à des moments d'apprentissages en groupe. Autres lieux de rencontres, les pâturages, les points d'eau et les arbres à discussion offrent aux interactants des occasions d'apprendre en groupe.

Prenons pour illustration les arbres à discussion dont l'observation montre qu'ils sont des lieux d'échanges entre hommes adultes. Les réunions qui s'y tiennent laissent repérer, par la diversité de leurs objets et de leurs participants, des moments d'apprentissages en groupe. Ainsi, lorsque, au plan judiciaire, une affaire est à trancher par les anciens et qu'ils se retrouvent face à un cas inédit qui appelle un examen novateur, il peut se produire un moment

d'apprentissage en groupe. Membres de la cour, parties au procès et public présent (être du public n'exclut pas de la réflexion participative) apprennent alors ensemble. Un exemple connu d'apprentissage en groupe, parmi tant d'autres, concerne un litige sur un chamelon que l'on trouve disputé par deux chamelles. Comment trancher le litige entre les deux familles à qui les deux chamelles appartiennent ? L'affaire est examinée sous un arbre qui se dresse près d'un oued où l'eau court. Après un long débat qui ne permet pas de déterminer laquelle des deux chamelles est la mère réelle, un membre du public suggère un test : porter le chamelon à l'autre rive de l'oued, à travers le courant, et voir laquelle des deux chamelles se jette dans l'eau pour le suivre. Le test est mis en discussion et validé. Puis, le courant d'eau étant fort, il est demandé à deux hommes solides de porter le chamelon vers l'autre rive. L'une des deux chamelles le suit sans hésiter, tandis que l'autre reste au bord de l'eau, se contentant de blatérer. C'est l'élucidation : poussée par son instinct maternel, la mère biologique du chamelon se révèle par sa réaction. Le résultat de l'expérience fait l'objet d'une formule devenue localement célèbre : *“Sidigi daad kama talowdo”*. Littéralement : *“Chamelle mère adoptive ne traverse pas le courant d'une rivière”* (pour suivre son bébé adoptif). Ainsi, à partir de l'intuition de l'un d'entre eux, les interactants apprennent ou réapprennent ensemble que l'instinct maternel, qu'il soit animal ou humain, se donne à voir en toutes circonstances, même si, comme ici pour la chamelle dans le courant puissant de la rivière, il fait courir un risque à la mère.

Par ailleurs, nous avons observé que, chez les adultes comme chez les enfants, les apprentissages en groupe peuvent se produire sans ou avec peu d'interactions verbales. Il peut, en effet, suffire aux apprenants en présence de voir ce que fait l'un (ou plus) d'entre eux et de le faire à leur tour mais mieux que lui (ou eux) pour que tous avancent ensemble.

On le voit, par leurs apports en savoir et en socialisation ainsi que par les expériences humaines qu'ils induisent, les apprentissages en groupe repérables dans l'éducation endogène djiboutienne favorisent la participation et la contribution à la communauté. Comme tels, ils sont un facteur d'inclusion sociale.

Apprendre en groupe, n'est-ce pas, par ailleurs, un élément intéressant pour la réflexion qu'appelle l'école à Djibouti ? Cette forme d'apprentissage ne stimulerait-elle pas les élèves dans leurs acquisitions, à la fois par sa dynamique propre et par ses résonances avec leur âme culturelle ?

Conclusion

L'éducation endogène djiboutienne dite pastorale "s'accomplit dans et par la vie" (Ahmed Farah, 2018). Elle se réalise en famille, en campement pastoral et dans la large communauté. Elle privilégie le dire, le faire, le faire voir et le faire faire, sollicitant l'observation active des apprenants dont elle intègre les essais et erreurs. Elle ne s'inscrit donc pas dans une logique scolaire.

De cette éducation, nous avons repéré des caractéristiques majeures dans le cadre d'une thèse de doctorat que nous avons soutenue en 2018. Il en est qui favorisent l'inclusion sociale. Ce sont des dimensions qui offrent aux apprenants des "moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société" (Bouquet, 2015). Trois de ces dimensions, examinées dans la présente communication, sont l'ancrage de cette forme éducative dans la vie de tous les jours, le savoir dit ancestral qu'elle transmet et les apprentissages en groupe qu'elle donne à voir dans diverses situations. En immergeant l'éduqué dans le flot du quotidien où il apprend et participe à la famille comme à la communauté avec ce qu'il acquiert, l'ancrage éducatif dans la vie favorise son inclusion sociale. Le savoir dit ancestral, lui, aide à l'inclusion sociale des apprenants par les ressources cognitives et autres compétences qu'il leur transmet en termes de savoir théorique, savoir-faire, savoir sur l'être et savoir-être. Quant aux apprentissages en groupe, ils contribuent à l'inclusion sociale par ce qu'ils apportent de savoir, de socialisation et d'expérience humaine. Dans un contexte djiboutien où les difficultés de l'école dont un phénomène d'échec scolaire soulèvent la question de sa réforme et où le système éducatif officiel d'origine française tient peu compte de l'éducation endogène, ces trois dimensions revêtent de l'intérêt en tant que facteurs d'inclusion, et pas seulement à ce titre. Avec d'autres dimensions comme les apprentissages au long de l'âge ou l'ouverture au monde du travail, elles peuvent nourrir la réflexion visant à repenser une école qui reste exogène à bien des égards.

Bibliographie

-Ahmed Farah, D. (2018). *Savoir et pouvoir dans le contexte de Djibouti*, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris : <http://www.theses.fr/2018CNAM1183>

-Ardoino J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, n°25-26, pp.15-34.

-Bouquet B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, n°11, pp.15-25
<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15.htm>

-Durkheim E. (2013). *Éducation et Sociologie*. Paris : PUF

-Moumouni A. (1998). *L'Éducation en Afrique* (2^{ème} édition). Paris : Présence africaine