

LIENS

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806

N° 18 - Décembre 2014



Revue de la Faculté
des Sciences et Technologies
de l'Éducation et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar - Sénégal

N° 18 Décembre 22014

Liens

Nouvelle Série

Revue francophone internationale

Editée par la

Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation

Université de Dakar - Sénégal

ISSN 0850 – 4806

FASTEF

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal

www.fastef@ucad.sn

revue.liens@ucad.edu.sn

Directeure de Publication

RABIAZAMAHOLY Harisoa Tiana

Comité de Patronnage

Amadou Mactar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur, Président de l'Assemblée l'Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure

.....

Comité Scientifique

Jean-Marie DE KETELE, Professeur (UCL, Belgique) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), Professeur (Université de Montpellier, France) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (UCAD, Sénégal) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF, Côte d'Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB Professeur (Université de Tunis 1, Tunisie.) -Jean-Louis MARTINAND Professeur (FASTEF CACHAN, France) - Claudine TAHIRI, Professeur (IUFM AIX-Marseille France) - Marie-Françoise Legendre, Professeure (Université de Montréal, Québec) Omar SANKHARE, Maître de Conférence, (UCAD, Sénégal) - Dieudonné LECLERCQ, Professeur (Université de Liège, Belgique) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Canada) - IN GELORE OOMEN-WELKE, Professeur, (Allemagne) - Abdou Karim NDOYE Maître de Conférence (UCAD, Sénégal). Kazimierz KORALEWSKI (Technical University of Gdansk, Pologne).

Comité de Lecture

Belgique : Jean-Marie De Ketele - Marcel CRAHAY- Jacqueline BECKERS - Georges HENRY - José Louis WOLF - Christian DEPOVER - Marc ROMAINVILLE - Cécile DEBUGER - Jean Emilie CHARLIER - Marianne FRENAY - Léopold PAQUAY - Bernadette WILMET.

Canada : Guy PELLETIER - Marie Françoise LEGENDRE -

France : José FELICE - Marguerite ALTET - Pierre CLEMENT - Claudine TAHIRI - Jean-Louis MARTINAND - Daniel CROSS

Suisse : Linda ALLAL - André GIORDAN

Afrique : Kanvaly FADIGA (C.I.) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso) - Ngasibiré (Burundi.) - Mohamed MILLED (Tunisie.) - Galedi NZEY (Gabon) - Amoa Urbain (C.I.) - Boureima GUINDO (Gabon) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie).

Sénégal : Boubacar KEÏTA (FST/UCAD) - Pierrette KONE (FASTEF/UCAD) - Madior DIOUF (FLSH/UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH/UCAD) - Gora MBODJI (UGB) – Sophie BASSAMA (FASTEF/UCAD) - Aboubacry Moussa LAM (FLSH/UCAD) - Jean-Pierre FAYE (FASTEF/UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF/UCAD) - Samba DIENG (FLSH/UCAD) - Hélène SAKILIBA (FASTEF/UCAD) – Ibrahima WADE (ESP/UCAD) - Papa Baïdaly SOW (FASTEF/UCAD) - Tamsir BA (FLSH) - (FASTEF/UCAD) - Abou SYLLA (IFAN/UCAD). Ansoumana Sané (ENSETP, UCAD)

Comité de Rédaction

Harisoa RABIAZAMAHOLY - - Babacar GUEYE - Abdoul SOW - - Cheikh Tidiane SALL - Amadou Mamadou CAMARA - Sé mou Diouf - Anta DIOUF KEITA - Ahmadou Tidiane TALLA - Alioune Moustapha DIOUF - Baye Daraw NDIAYE - Abdou Karim Ndoye - Hamidou Nacuzon SALL

Assistant Informatique

Youssou DIOP

SOMMAIRE

<i>Ibrahima DIOP</i> Senghor entre Francophonie et dialogue interculturel	Page 8
<i>Mamadou DRAME</i> L'argot dans le rap ou la subversion du langage à Dakar	Page 18
<i>Gueye, Ousmane , Diop, Papa Mamour, Ndiaye, Oumar</i> Le cours de linguistique anglaise dans la filière Langues Etrangères Appliquées (LEA) au Sénégal: quel dispositif institutionnel, curriculaire et didactique?	Page 31
<i>Ousmane Sow Fall</i> Enfances, pédagogie et littérature africaine Lire la didactique au fil des pages	Page 43
<i>Oumar Barry</i> Culture, pratiques parentales et développement social de l'enfant au Niger	Page 57
<i>BERTE Zakaria</i> Perception des habiletés cognitives des formateurs	Page 70
<i>Birame FAYE</i> Quels savoirs le maître doit-il posséder, pour œuvrer à améliorer la qualité des apprentissages de l'élève ?	Page 82
<i>Mamadou Diakité</i> Paraphrase discursive et positionnement idéologique du discours scientifique : Le terme discours « politico-religieux ».	Page 96
<i>Dr Berni NAMAN</i> Passions et Raison dans la Philosophie Politique de Spinoza.	Page 112
<i>Innocent KOFFI</i> Influence des éléments contextuels dans l'apprentissage de la mécanique Newtonienne en classe de seconde en Cote d'Ivoire	Page 129
<i>El Hadj Habib Camara</i> Lieux d'accès aux Technologies de l'Information de la Communication (TIC) des apprenants et Apprenantes d'Institutions Educatives Africaines : analyse de genre	Page 151
<i>Ph. Dr, Apollinaire SEZELIO.</i> Didactique intégrée, Pédagogie convergente et Bilinguisme comme Eléments de Réponse à la Crise de l'Ecole Centrafricaine	Page 163
<i>Moustapha SAMB</i> Les Médias Sénégalais à l'épreuve des élections de 2000	Page 179
<i>Aminata DIOP ; Cheikh Ibrahima NIANG ; Cheikh MBOW ; Abdoulaye Daouda DIALLO</i> Etude de la vulnérabilité de Thiaroye sur Mer aux inondations: facteurs et effets	Page 186
<i>Mouhamed Moustapha DIEYE</i> « Corps-Objet », « Corps-Amana » et don d'organe Les musulmans sénégalais et leur rapport au corps	Page 2002

AVANT- PROPOS

Revue scientifique éditée par la Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation, *LIENS Nouvelle Série* a une vocation internationale d'échange et de réflexion sur des thèmes, des questions et des faits d'éducation, observés autant dans la société dans sa globalité qu'au sein du système éducatif.

Le jeune germaniste Ibrahima DIOP saisit les assises de la Francophonie à Dakar pour s'interroger sur l'évolution de cette dernière depuis sa naissance, mais aussi sur son rôle dans la promotion du dialogue interculturel tant attendu par L.S. Senghor.

Dans : *L'argot dans le rap ou la subversion du langage à Dakar*, Mamadou DRAME, sociolinguistique et formateur au département de Lettres Modernes, "décrit la structure de l'argot qu'on retrouve dans le rap" des jeunes dakarois, afin de "montrer la signification qu'on peut donner à ce langage spécial".

Suite à une recherche-action menée au sein de la filière des Langues Etrangères Appliquées de l'Université de Thiès (LEA), l'équipe formée par le germaniste Ousmane Guèye, par Papa Mamour Diop, hispaniste et psychopédagogue et par l'angliciste Oumar Ndiaye, quant à elle, propose une modélisation didactique de l'enseignement de la linguistique anglaise, afin d'harmoniser les pratiques enseignantes et d'offrir aux apprenants plus d'opportunité d'épanouissement personnel à l'issue de leur formation.

"En prenant appui sur des blocs de lectures nécessaires et dont les caractères spécifiés aideront à dessiner un programme d'aménagement de terroirs naturels de la didactique en Afrique de l'Ouest", Ousmane Sow FALL s'interroge sur la possibilité d'inférer une conception de la pédagogie au fil des pages, dans la littérature africaine", une littérature "marquée par son engagement et sa volonté d'édification".

Oumar BARRY se penche sur les répercussions immédiates et durables des pratiques parentales sur le fonctionnement psychologique des enfants, particulièrement sur leur développement social et moral. Selon lui, dans la quête du "meilleur développement possible de leurs enfants, les parents doivent trouver un équilibre entre, d'une part, les exigences au plan de la maturité et de la discipline, qui permettent d'intégrer les enfants dans le système familial et social, et, d'autre part, le maintien d'une atmosphère de chaleur, de sensibilité et de soutien".

Berte Zakaria, quant à lui, étudie, dans le contexte des études sur l'enseignant efficace selon Roueche et Baker (1986), les différentes habiletés mises en œuvre par les formateurs de l'Ecole Académie Régionale des Sciences et Techniques de la Mer (ARSTM). Ces habiletés consistent, en premier lieu, à pouvoir synthétiser l'information d'une façon précise et logique, de comprendre les faits complexes et d'apprendre de l'expérience.

En étudiant des relations entre politique et religion, Mamadou DIAKITE tente de montrer que le terme "discours politico-religieux" désigne un type de discours occulté par le discours scientifique, entendu au sens d'un énoncé produit et adressé par un spécialiste à ses pairs."

Poursuivant ses réflexions philosophiques, Dr Berni NAMAN se préoccupe de "savoir comment construire une société politique dans laquelle vivent, dans la concorde et la sécurité, les individus passionnés." et

emprunte la réponse à Spinoza, pour qui la solution ne réside " ni dans la suppression ni la condamnation des passions, bien au contraire, dans l'introduction de la raison dans le champ des passions."

En Sciences Physiques, Innocent KOFFI veut vérifier l'hypothèse selon laquelle, « les idées des élèves à propos du concept de force sont plus proches du sens commun que de la signification physique donnée par le modèle newtonien». Il confirme par la suite que non seulement leurs idées sont proches du sens commun, donc erronées, mais encore, elles sont « communes aux élèves de différentes nationalités, issus de milieux socioculturels différents. »

El Hadj Habib Camara a cherché à identifier les principaux points d'accès et ceux préférés des apprenants africains des deux sexes pour accéder aux TIC. De l'exploitation centrée sur le genre réalisée au sein de 70 institutions scolaires africaines de divers ordres d'enseignement, il ressort que les différences de genre sont moins perceptibles dans l'accès aux TIC à l'école et au domicile. Par contre, elles sont manifestes dans l'accès au «cybercafé» ou café internet principalement pour les usagers de l'enseignement primaire et secondaire.

Alphonse Sezelio, après avoir constaté les difficultés d'enseignement /l'apprentissage du français et en français en République Centrafricaine (RCA), propose une nouvelle approche pédagogique-didactique, s'appuyant sur une politique linguistique scolaire bilingue, (b) la didactique intégrée et (c) la pédagogie convergente. L'objectif est de faire du milieu scolaire centrafricain un espace bilingue où cohabitent deux langues (le français et le sängö) qui doivent entretenir une relation pédagogique-didactique complémentaire

Aminata DIOP Dans son étude sur la vulnérabilité de la commune de Thiaroye sur Mer aux inondations :facteurs et effets a analysé, dans une approche pluridisciplinaire, les facteurs de vulnérabilité, notamment la dynamique de l'occupation du sol, les différents types d'habitat et les dommages causés par les inondations.

La diversité des domaines et des thèmes abordés dans ce numéro 18 de LIENS *Nouvelle Série* témoigne de la richesse des champs d'investigation et de la qualité de nos chercheurs. Les auteurs sont cependant euls responsables des contenus ici présentés

Bonne Lecture

La Rédaction

Senghor entre Francophonie et dialogue interculturel

Résumé:

Négritude, Francophonie et dialogue des cultures sont des concepts chers à Senghor et qui cristallisent la quintessence de son œuvre littéraire et poétique. Après avoir lancé le mouvement de la négritude dans les années 1930 pour combattre la domination coloniale et affirmer les valeurs culturelles noires, Senghor dont l'idéal humaniste n'est plus à démontrer, fonde avec d'autres camarades le mouvement de la Francophonie pour œuvrer à une véritable coopération culturelle, politique et socioéconomique entre les pays francophones et l'ancienne puissance coloniale. Ces deux concepts – Négritude et Francophonie - n'ont de sens, selon Senghor, que s'ils débouchent sur un dialogue enrichissant, fructueux et productif entre les peuples, nations et cultures de toute la surface de la terre.

La présente étude se propose d'analyser le rôle que Senghor a joué à la naissance et au rayonnement de la Francophonie par le truchement de la langue française et se focalise également sur sa contribution décisive au dialogue interculturel.

Mots-clés: Négritude, Francophonie, dialogue interculturel, Civilisation de l'Universel, métissage, diversité culturelle, multiculturalisme, langue française.

Abstract:

Négritude, Francophonie and dialogue of cultures are favored concepts of Senghor and crystallize the essence of his literary and poetic work. After having launched the movement of negritude in the 30s to fight the colonial domination and assert the black cultural values, Senghor whose humanistic ideal is not any more to show, founds with other like-minded persons the movement of the Francophonie to work a true cultural, political and socio-economic cooperation between francophone countries and the former colonial power. These two concepts – Negritude and Francophonie – do not make sense, according to Senghor, that if they emerge in an enriching, profitable and productive dialogue between the nations and cultures of all the surface of the ground.

The present study proposes to analyze the role that Senghor played to the birth and radiation of Francophonie by the means of the French language and also focuses on his decisive contribution to the intercultural dialogue.

Keywords: Negritude, Francophonie, intercultural dialogue, universal civilization, miscegenation, cultural diversity, multiculturalism, French language

Introduction

L'écrivain et poète sénégalais Léopold Sédar Senghor est, sans nul doute, l'un des plus influents penseurs et théoriciens du mouvement de la négritude pour avoir pris une part active à sa naissance et à son évolution. Et pourtant, il a également contribué de manière décisive à la naissance de la Francophonie, devenant du coup l'un de ses plus importants fondateurs et théoriciens. En effet, le nom de Senghor est quasi indissociable de celui de la Francophonie, si bien qu'il a dû essuyer des critiques acerbes de la part de certains détracteurs de la Francophonie à cause de son engagement pour ce concept, qui est sous-tendu par son amour pour la langue française.¹ Au-delà de la Francophonie, Senghor s'est efforcé durant toute sa vie, à initier et réaliser un dialogue fructueux et enrichissant entre toutes les cultures, tous les peuples du monde, sans distinction de race, de couleur ou d'origine.

La présente étude se propose de revisiter d'une part les différentes péripéties de la naissance et de l'évolution de la Francophonie et la contribution décisive de Senghor à son éclosion et rayonnement. D'autre part, elle passe en revue les objectifs que les fondateurs avaient assignés à ce mouvement avant d'analyser le rôle de premier plan joué par Senghor dans le dialogue interculturel.

1. La Francophonie: Essai de définition

Le mouvement de la Francophonie fut porté sur les fonts baptismaux par Léopold Sédar Senghor du Sénégal, Habib Bourguiba de la Tunisie, Hamani Diori du Niger et Prince Norodom Sihanouk du Cambodge. Cependant, il s'avère important et nécessaire de préciser que le concept de Francophonie désignant la communauté des pays ayant la langue française en commun fut forgé par le géographe et géopoliticien français Onésime Reclus dans le but de favoriser l'expansion coloniale à la fin du 19^e siècle (1880). Par le terme Francophonie, il voulait désigner la communauté culturelle de l'empire colonial français. Il entendait par le mot « francophone » celui qui parle le français et par le terme « francophonie » l'espace où la langue française est utilisée comme moyen d'expression.

Senghor et les adeptes du mouvement procédèrent à une réinterprétation, une réévaluation, à un recadrage du sens géographique et géopolitique originel du concept de Francophonie. La propagation et la dimension transnationale de la langue française que Reclus a constatées et mises en exergue dans sa conception de la Francophonie est tout d'abord un effet et une répercussion de la conquête coloniale française. La langue française permet ainsi l'exercice et la stabilisation de la domination coloniale. La particularité entre autres de la réinterprétation du concept de Francophonie initiée par Senghor et ses camarades repose de ce fait sur une redéfinition de la langue du colonisateur comme moyen de communication égalitaire, décentralisée et transnationale. Dans son œuvre *ce que je crois*, Senghor se fait plus précis sur la naissance de la Francophonie:

C'est donc en janvier 1944, et par la volonté de Charles de Gaulle que naquit non seulement l'idée et la volonté, mais surtout la possibilité de la Francophonie... C'est ainsi du moins que nous l'avons compris Habib Bourguiba, Hamani Diori et moi.²

La Francophonie se révèle être, selon Senghor et ses camarades, une organisation politique, socio-économique et culturelle dont le but est de faire découvrir et de promouvoir la culture des pays membres, en

¹ Il fut reproché à Senghor d'avoir plus aimé la langue française que celles africaines, de lui avoir porté plus d'attention que les langues locales. Cette critique était cependant sans fondement, car Senghor avait proposé, dans les années 60, l'introduction des langues négro-africaines dans les programmes scolaires d'Afrique. On avait réagi avec véhémence à sa proposition, en disant que lui, qui avait obtenu une agrégation en grammaire française et un doctorat en littérature française, voulait confiner ses compatriotes dans les langues négro-africaines. L'écrivain camerounais Mongo Béti fut plus virulent dans sa critique en considérant la francophonie comme le « degré zéro de décolonisation. »

² Léopold Sédar Senghor: *Ce que je crois*. Paris, Grasset & Fasquelle, 1988, p. 158.

renforçant la coopération technique et culturelle entre eux. La Francophonie est, dans cette optique, un humanisme qui puise sa sève nourricière de tous les coins du globe. Senghor voulait à tout prix, et ce à juste raison, éviter l'amalgame entre défendre la Francophonie et cautionner l'impérialisme colonial. En effet, par ce concept il aspirait à une coopération active et fructueuse avec l'ancienne puissance coloniale au plan

technique et culturel. La Francophonie se doit de promouvoir l'autonomie et le développement socioculturel des peuples indigènes et de mettre à leur disposition dans la langue française un moyen supplémentaire pour l'épanouissement de leur propre culture. Dans son discours de réception du titre de docteur honorifique que lui a décerné l'Université Laval du Québec, Senghor précise sa conception de la « Francophonie » :

Qu'est-ce que la Francophonie? Ce n'est pas, comme d'aucuns le croient, une « machine de guerre montée par l'impérialisme français ». Nous n'y aurions pas souscrit, nous Sénégalais, qui avons été

parmi les premières nations africaines à proclamer et pratiquer, nous ne disons pas le « neutralisme positif », mais le non-alignement coopératif.³

Pour Senghor, il était impérieux de prévenir la confusion entre la Francophonie et une nouvelle politique néocoloniale et impérialiste. Dans un discours prononcé lors d'une conférence sur la Francophonie en 1985 à Paris, Senghor livre une définition triptyque du concept:

[...] Le mot de « francophonie » avec ou sans f majuscule peut signifier:

1. l'ensemble des Etats, des pays et des régions qui emploient le français comme langue nationale, comme langue officielle, comme langue de communication internationale ou simplement comme langue de travail ;
2. l'ensemble des personnes qui emploient le français dans les fonctions que voilà ;
3. la communauté d'esprit qui résulte de ces différents emplois.⁴

Les efforts de Senghor pour la mise en œuvre du concept de Francophonie se justifient par sa volonté et sa quête d'un facteur de rapprochement entre les cultures et civilisations. Il soutient que la Francophonie est une occasion, une possibilité pour le continent africain de participer « à la renaissance du monde, de s'ouvrir aux autres, d'aller à la rencontre de l'humanité »⁵

2. Le rôle de Senghor à la naissance de la Francophonie ou Senghor acteur et bénéficiaire de la Francophonie

Senghor est sans aucun doute une figure emblématique de la Francophonie et est jusqu'à présent le père-fondateur et le théoricien le plus éminent de ce concept. D'ailleurs, c'est à juste titre que René Gnalega (2002) le considère dans son article *Senghor et la Francophonie* comme « le principal acteur et bénéficiaire de la Francophonie ». ⁶ En effet, l'engagement de Senghor pour la Francophonie est manifeste. Les textes, articles et discours suivants témoignent de l'implication volontariste de Senghor pour ce concept : *La francophonie comme culture*. In: *Liberté III*, pp. 80–89; *Pour un humanisme de la francophonie*. In: op. cit., pp. 542–552 ; *La francophonie et le français*. In: *Liberté V. Le dialogue des cultures*, pp. 133–144 et *De la francophonie à la francité*. In: ebd., pp. 261 – 273.

³Léopold Sédar Senghor: *La Francophonie comme Culture*. In: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l'Universel*. Paris, Seuil, p. 80–89, ici p. 80

⁴Léopold Sédar Senghor: *De la Francophonie à la francité*. In: *Liberté V. Le Dialogue des cultures*. Paris, Seuil, 1993, pp. 261–272, ici p. 261.

⁵» Que nous répondions présents à la Renaissance du Monde«. In Senghor: *Chants d'Ombre*. In: *Œuvre Poétique*, S. 25.

⁶ René Gnalega: *Senghor et la Francophonie*. In: *Ethiopiennes n° 69. Hommage à Léopold Sédar Senghor*, 2eme semestre 2002, pp. 179–189, ici p. 181.

L'investissement de Senghor pour la Francophonie s'explique par le fait qu'il la considère tout d'abord comme une culture⁷ qui aspire à identifier les problèmes de l'humanité et à leur trouver des solutions. Par conséquent, il assimile la Francophonie à la francité⁸ qui englobe et inclut la dimension culturelle: « *La Francophonie – plus précisément, la Francité, c'est une façon rationnelle de poser les problèmes et d'en rechercher les solutions, mais toujours par référence à l'homme.* »⁹

Après avoir souligné la richesse de la langue française, Senghor la présente au monde entier pour prôner et réaliser une synthèse culturelle, une symbiose entre les peuples et cultures. Il défend l'idée selon laquelle, la langue française est un appel, une invitation à la Civilisation de l'Universel, à une communication interculturelle et transnationale, au rendez-vous du donner et du recevoir. Ainsi, la Francophonie est, au sens senghorien « *une communauté spirituelle: une noosphère autour de la terre.* »¹⁰

Avec le concept de Francophonie, Senghor ne voulait en aucun cas occulter ou perdre de vue les valeurs, la richesse des langues et cultures négro-africaines. L'ouverture aux peuples et cultures qu'il prône n'exclut nullement la sauvegarde précieuse des valeurs linguistiques et culturelles « *car, pour demeurer nous-mêmes, nous devons conserver les vertus de l'humanisme nègre dont nos langues sont depositaires.* »¹¹ Ces propos expliquent à suffisance le recours récurrent de Senghor aux mots et expressions négro-africains dans ses poèmes et écrits. Cependant, il souligne l'importance et la nécessité de réaliser une synthèse harmonieuse entre les langues et valeurs indigènes et celles occidentales (en particulier de la langue française). Il s'agit en effet, selon lui, d'opérer un échange réciproque, une appropriation mutuelle de valeurs culturelles et linguistiques. Dans *Liberté V*, il s'exprime ainsi:

En vérité, loin de rejeter brutalement, stupidement, les valeurs de l'Occident européen, il nous fallait faire un tri parmi elles pour ne choisir que celles que nous pouvons assimiler, dont nous pourrions tirer profit. D'où ma formule: Assimiler, non être assimilé.¹²

D'après la conception de Senghor, la Francophonie doit favoriser et permettre une cohabitation fructueuse et enrichissante entre la langue française et celles autochtones. Elle doit être, dans cette optique, la force motrice d'une coopération technique entre ses différents membres et ouvrir la voie à un dialogue fructueux et enrichissant entre les peuples à travers leurs langues et civilisations pour « *exprimer une authenticité culturelle, d'homme du vingtième siècle.* »¹³ La Francophonie est pour ainsi dire un modèle d'échanges d'idées qui prend en considération la particularité et l'individualité de chaque nation. Senghor met l'accent sur la fonction unificatrice de la Francophonie qui consiste à œuvrer pour le métissage culturel entre les différents peuples, les différentes nations. Dans son article intitulé *Pour un humanisme de la Francophonie*, Senghor fait valoir clairement cette vertu multidimensionnelle et enrichissante de la Francophonie:

L'idée est la même: au-delà d'un possible métissage biologique – qui était réel à Gorée et Saint-Louis du Sénégal, mais là n'est pas l'important – il est question, essentiellement, d'un métissage culturel. C'est ce sentiment communautaire qui prévaut dans toutes les rencontres francophones.¹⁴

Senghor ambitionne, avec le programme conceptuel de la Francophonie, de mettre sur pied, d'édifier une communauté culturelle à laquelle vont pendre part tous les pays qui utilisent le français comme une de leurs langues officielles pour véhiculer des valeurs linguistiques et culturelles communes. Dans cette communauté, aucune nation ne donne le ton, ne domine. Chaque nation a le droit, la liberté de glisser toute valeur

⁷ » Et si nous avons besoin d'assistants techniques francophones de haute qualification, c'est qu'avant tout, pour nous, la Francophonie est culturelle. « In: *La Francophonie comme Culture*. In: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l'Universel*, p. 80.

⁸ » Bref, la Francophonie, c'est par-delà la langue, la civilisation française; plus précisément, l'esprit de cette civilisation, c'est-à-dire la culture française. Que j'appellerai la Francité. « In: Ebd.

⁹ Léopold Sédar Senghor: *La Francophonie comme Culture*. In: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l'Universel*, p. 85.

¹⁰ *Ibid.*, p. 80.

¹¹ Senghor: *Liberté III*, p. 183.

¹² Senghor: *Liberté V. Le dialogue des cultures*, p. 243.

¹³ Léopold Sédar Senghor: *Le français langue de culture*. In: *Liberté I. Négritude et Humanisme*. Paris, Seuil, 1964, p. 363

¹⁴ Senghor: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l'Universel*, p. 547.

particulière dans sa propre langue. Senghor appelle ainsi à une solidarité culturelle au moyen de laquelle la Francophonie puisse devenir un instrument d'épanouissement, de liberté et d'échange réciproque. Dans ce sillage, le Poète-président souligne de façon explicite le respect de certains principes tels que l'égalité et la réciprocité:

L'idée de solidarité culturelle exclura tout complexe de frustration, toute forme de surenchère, toute politique de bascule, d'humeur ou de mendicité. *Le problème n'est pas de partager un héritage, mais d'édifier, entre nations majeures, une véritable communauté culturelle* (C'est Senghor qui souligne).¹⁵

Le concept de Francophonie traduit également l'intérêt et l'amour de Senghor pour la langue française¹⁶ pour laquelle il fut sévèrement critiqué. Senghor n'aimait pas seulement la langue française, mais la maîtrisait. Ce n'est point un hasard, qu'on le chargeât de corriger stylistiquement la constitution française. En recourant à ce concept de Francophonie, il manifeste sa passion et sympathie pour la langue de Molière.¹⁷ Senghor fait incontestablement partie de ceux qui ont revitalisé la langue française et contribué à son épanouissement, à son rayonnement. Il insiste dans *Liberté III* sur le rôle influent que les écrivains négro-africains ont joué pour l'épanouissement de la langue française:

C'est un fait, le français nous a permis d'adresser au monde et aux autres hommes, nos frères, le message inouï que nous étions seuls à pouvoir lui adresser. Il nous a permis d'apporter à la Civilisation de l'Universel une contribution sans laquelle la civilisation du XX^e siècle n'eût pas été pan humaine. Il lui aurait manqué cette chaleur de l'âme qui fait l'authenticité de l'homme.¹⁸

En dévoilant la richesse de la langue française, et par ricochet celle de la francité et de l'Europe, Senghor fait allusion à une rencontre, à une coopération enrichissante et complémentaire. L'Afrique s'enrichit des valeurs de l'occident, qui lui aussi fait de même avec celles de la négritude. Ceci permettra à toutes les nations de prendre part, de contribuer à cette communication transnationale et interplanétaire. Senghor s'est engagé de manière inlassable aussi bien dans son œuvre littéraire et poétique que dans sa carrière politique à servir la Francophonie et la négritude, de faire connaître et valoir leurs valeurs respectives, car personne n'était plus habilité que lui, à révéler les valeurs de part et d'autre.¹⁹

3. Objectifs et défis de la Francophonie

Après le combat pour l'affirmation et la glorification des valeurs de la négritude, Senghor sentit la nécessité de réaliser un dialogue, un échange fructueux entre les peuples et cultures. Pour atteindre cet objectif, il s'appuie sur deux concepts centraux, qui sont d'une importance particulière pour ce projet: la Civilisation de l'Universel et la Francophonie. La Francophonie a, à l'origine, une fonction culturelle et n'est pas seulement un organe pour le maintien et la pérennisation de la langue française dans le monde, mais aussi une sorte de mondialisation humaniste. Elle se veut un instrument de rapprochement mutuel entre les peuples et cultures, du dialogue interculturel, dont le médium est la langue française. Selon Senghor « il est question de nous servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du Régime colonial. De cet outil qu'est la langue française. »²⁰

La Francophonie aspire à la réalisation d'une symbiose culturelle fructueuse entre les nations, d'une conciliation des contraires ou de l'accord conciliant d'après les propres termes de Senghor. A la place de l'opposition à l'ancienne puissance coloniale, Senghor préconise une coopération culturelle, politique et

¹⁵Senghor: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l'Universel*, p. 193

¹⁶« Je me le rappelle, quand découvris le français à sept ans, c'était, pour moi, musique et charme. « In : *Liberté III*, p. 84.

¹⁷« Je pense en français; je m'exprime mieux en français que dans ma langue maternelle. « In : *Liberté I. Négritude et Humanisme*. Paris, Seuil, 1964, p. 361.

¹⁸ Léopold Sédar Senghor: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l'Universel*, p. 19.

¹⁹« C'est ainsi pendant les quinze années de mon mandat, renouvelé, j'ai continué de me battre et pour la Négritude, et pour la Francophonie... « In: Léopold Sédar Senghor: *Ce que je crois*. Paris, Grasset & Fasquelle, 1988, p. 162.

²⁰Léopold Sédar Senghor: *Le français langue de culture*. In : *Liberté I. Négritude et Humanisme*. Paris, Seuil, 1964, p. 363.

économique à travers le concept de la Francophonie. Il est d'avis que les nations africaines doivent consolider et renforcer leurs relations avec l'ancienne puissance coloniale:

Je pense que pour préparer le futur, il faut encore une fois résister aux idéologies montées à l'assaut de l'Afrique car c'est là notre plus grand danger. Il n'est pas question de s'enfermer dans un ghetto mais – nous en sommes sortis – nous croyons, et nous le disons, que l'avenir est au métissage, ainsi j'admets, nous admettons, nous recommandons même d'accueillir les apports étrangers. L'essentiel c'est une fois les apports étrangers admis, même sur le plan politique, une fois admises les idéologies étrangères, le socialisme par exemple, de l'assimiler en Nègre et pour les Nègres et c'est cela l'essentiel. C'est la raison pour laquelle il nous faut mettre la culture avant la politique.²¹

La Francophonie regroupe soixante-dix-sept 77 pays : 57 pays-membres et 20 pays observateurs et se nomme Organisation Internationale de la Francophonie. Elle joue le rôle d'une communauté politique et culturelle et entretient une coopération étroite avec d'autres institutions et organisations semblables. Au-delà de la pratique, culture et la pérennisation de la langue française, la Francophonie se fixe comme objectif de promouvoir la paix dans ses pays-membres et aussi dans le reste du monde.²² C'est en ce sens que son secrétaire général s'engage dans la prévention et résolution des conflits dans le monde entier. Dans un autre registre, la Francophonie s'efforce de consolider et de renforcer la coopération aussi bien entre ses pays-membres qu'entre les pays non membres dans le domaine du développement. Ainsi, le respect de la diversité culturelle est également un défi majeur de ce mouvement qui ne peut atteindre ses objectifs de dialogue et d'échange interculturel que dans le respect de la diversité culturelle et des valeurs des autres peuples et cultures. Cet aspect qui occupe une position centrale dans les objectifs assignés à la Francophonie trouve toute son expression dans ces propos de l'ancien Chef d'État français Jacques Chirac:

Die Frankophonie ist berufen, alle anderen Sprachen der Welt zu versammeln, damit die kulturelle Vielfalt, die sich aus der linguistischen Vielfalt ergibt, bewahrt wird (...). Wir müssen Kämpfer für den Multikulturalismus sein, um die Erstickung der verschiedenen Kulturen durch eine einzige Sprache zu bekämpfen.²³

Il ressort de l'analyse de cette pensée pertinente de Chirac la dimension capitale de la diversité culturelle et du multiculturalisme qui respectent et reconnaissent l'altérité. Senghor s'est approprié ses valeurs et efforcé dans son œuvre littéraire et poétique de promouvoir aussi bien la diversité culturelle, le multiculturalisme que l'altérité. Le respect de ces valeurs est d'une grande importance pour la mise en œuvre et la réalisation du dialogue interculturel. Senghor souligne à cet effet le choix libre de pouvoir se mouvoir dans plusieurs langues. Cela permettra, dit-il, de converger vers l'Universel:

Nous, politiques noirs, nous, nous nous sentons, pour le moins, aussi libres à l'intérieur du français que dans nos langues maternelles. Plus libres en vérité, puisque la liberté se mesure à la puissance de l'outil, à la force de création. [...] Il est question d'exprimer notre authenticité de métis culturels, d'hommes du XX^e siècle.²⁴

²¹ Senghor, L. S., *par lui-même*, propos recueilli par E. Maunick in *Notre Librairie*, n° 147

²² Il est pertinent sous ce rapport d'évoquer l'article de Babacar Ndiaye (*Interculturalité et paix: La carte civilisationnelle hungtonienne face au modèle Senghorien de la francophonie*. In: *Ethiopiennes* n° 71, 2eme semestre 2002). Dans son texte, il montre comment Senghor a essayé, de mettre en œuvre un dialogue, un échange à la Goethe entre les peuples en s'appuyant sur la paix. Il soutient que la paix a une importance capitale dans la quête senghorienne de dialogue et de communication, car aucun rapprochement entre les peuples n'est possible sans la paix et la réconciliation.

²³ Jacques Chirac: Zitiert nach Veronique Porra und Georg Glasze (Hrsg.): *Die Frankophonie als globaler Kulturraum und internationaler geopolitischer Akteur*. Projekt des Zentrums für interkulturelle Studien der Johannes Gutenberg Universität von Mainz. http://www.zis.uni-mainz.de/Dateien/ZIS-Poster_Frankophonie.pdf, konsultiert am 04.12.2014 um 00:15. « La Francophonie est appelée à rassembler toutes les autres langues du monde, afin que la diversité culturelle qui résulte de la diversité linguistique soit préservée (...) Nous devons tous être des combattants du multiculturalisme pour combattre l'étouffement des différentes cultures par une seule langue. » Traduction moi-même.

²⁴ Léopold Sédar Senghor: *Le français langue de culture*. In : *Liberté I. Négritude et Humanisme*. Paris, Seuil, 1964, p. 361.

En dépit des critiques véhémentes auxquelles il a dû faire face, Senghor ne s'est jamais détourné de son objectif à savoir son combat et pour la Négritude et pour la Francophonie. Avec le concept de Francophonie, il a voulu mettre sur pied un programme culturel, politique et économique au profit des pays francophones, qui ne défend pas seulement leurs intérêts, mais les ouvre à un dialogue, à un échange fructueux d'idées, de valeurs linguistiques et culturelles avec l'autre. La Francophonie est, au sens senghorien, un instrument pour le développement d'une véritable coopération entre ses membres dans les domaines de l'éducation, de la culture, des sciences et techniques. Elle est, en d'autres termes, un projet d'humanisation du monde face aux répercussions de la mondialisation. Senghor avait attribué à la Francophonie une fonction unificatrice, qui doit œuvrer pour un dialogue fructueux, un échange enrichissant d'idées, de valeurs linguistiques et culturelles entre les peuples et nations.

4. Senghor: précurseur et apôtre du dialogue interculturel

Un regard rétrospectif et transcendant sur l'œuvre littéraire et poétique de Senghor laisse apparaître son intérêt particulier pour les littératures et cultures étrangères. A travers son étude exhaustive et diversifiée des œuvres littéraires, des valeurs culturelles d'autres peuples, il a apporté une contribution précieuse et décisive au dialogue entre les cultures et joué un rôle de premier plan dans la formation et la réalisation de la communication interculturelle. Senghor a consacré sa vie et son œuvre à trois concepts majeurs, entre lesquels existe une étroite et logique interdépendance: la Négritude, la Francophonie et le dialogue des cultures. D'ailleurs, son concept de Civilisation de l'Universel est un champ de recherche translittéraire qui offre des perspectives interculturelles d'une actualité brûlante et d'un intérêt particulier eu égard au processus de mondialisation, au débat sur le postcolonialisme et à la communication interculturelle.

Son idéal humaniste, son amour du prochain et sa conception universaliste l'ont poussé sans doute à s'ouvrir aux autres peuples et cultures. Pour la concrétisation de cet idéal, il s'appuie sur son concept de Civilisation de l'Universel. Avec ce concept qui cristallise la quintessence de sa pensée, Senghor se donne les moyens de transcender et de dépasser les frontières existantes, fussent-elles géographiques, historiques, linguistiques et culturelles. La Civilisation de l'Universel est, selon lui, d'une grande importance et nécessité car elle surmonte les barrières et frontières nationales et enclenche une communication, un dialogue productif entre les peuples et cultures. Par ce concept, Senghor appelle à franchir les barrières culturelles et linguistiques et à mettre en œuvre un échange mutuel et fécond entre les peuples à travers leurs particularités et valeurs culturelles. Cependant, il souligne de manière péremptoire que les peuples et cultures doivent avoir la possibilité de préserver leurs particularités, leurs différences et de les présenter aux autres cultures et civilisations dans le but d'opérer un échange, un dialogue enrichissant et fécond. Selon Senghor, le dialogue et l'échange se caractérisent par deux aspects certes différents, mais tout aussi complémentaires qui forment un processus de rapprochement entre les peuples. Le dialogue consiste à la fois, dit-il, à s'enraciner dans ses propres valeurs culturelles et à s'ouvrir aux apports féconds des autres civilisations et cultures. De ce fait, l'enracinement et l'ouverture marquent les deux étapes décisives et incontournables de tout processus d'échanges. Senghor l'exprime dans *La poésie de l'action* comme suit:

Qu'il faut d'abord s'enraciner dans son terroir, sa culture, pour, à partir de là, assimiler, par cercles concentriques de plus en plus larges, avec les civilisations, toutes les autres cultures, différentes.²⁵

Cette pensée est caractéristique de la poésie de Senghor qui ouvre un pont entre le soi et l'autre et appelle les peuples et nations à un échange réciproque d'idées et de valeurs linguistiques et culturelles. Senghor forge ainsi le concept de Civilisation de l'Universel « le plus profondément enracinée, mais ouverte aux quatre vents de l'esprit qui soufflent des pollens variés, mais complémentaires »²⁶ pour promouvoir l'interculturalité. Il

²⁵ Léopold Sédar Senghor: *La poésie de l'action. Conversations avec Mohamed Aziza*, Paris, Stock, 1980, p. 359.

²⁶ Ibid. p., 181.

s'appuie de ce fait sur le métissage qui fait partie de ses thèmes favoris et récurrents. Il incarne en lui-même un métis biologique, s'efforce d'unir deux cultures et se définit comme un « *métis culturel, donc comme un homme soumis à plusieurs influences dont celle de l'Afrique (Sénégal) et celle de l'Occident (France)*. »²⁷ Senghor accorde une grande valeur au métissage qui parcourt toute son œuvre. Son biographe Armand Guibert souligne ainsi l'idée que Senghor se fait du métissage:

S'il unit dans une commune admiration Claudel et les griots de son pays, Saint John Perse et les ménestrels américains, c'est qu'il a une conception œcuménique de l'homme et qu'il entend ne laisser aucune richesse tomber en déshérence. De même s'il a toujours su en politique se maintenir à la crête de la vague, c'est au faite de sa double culture qu'il s'est haussé et qu'il se tient.²⁸

Senghor s'évertuait à la réalisation du métissage culturel, de la symbiose entre les peuples et cultures pour prévenir le rejet réciproque, la méfiance et le mépris entre les nations. Il attribue au métissage une fonction unificatrice et préventive car elle « *empêchera, par le dépassement dialectique des contraires ainsi posés par ce même métissage, l'uniformisation des comportements et, pis, des pensées sinon des sentiments qui expriment une rationalité univoque*. »²⁹ Par ce concept, il aspirait à réaliser l'harmonie, l'osmose entre les cultures et essayait d'empêcher la confrontation entre les peuples ou le choc des civilisations selon les termes de Huntington. La culture a, d'après lui, diverses fonctions, dont une fonction socioéconomique car elle devrait être en mesure de rationaliser la vie de l'homme et féconder et fructifier ses relations avec les autres cultures et peuples:

Une culture qui ne veut modifier ni le monde, ni les rapports extérieurs de l'homme, ni ses conditions de vie, est une culture de musée, qui craint l'air frais et l'action concrète parce qu'elle aime sa poussière et sa moisissure.³⁰

Senghor a forgé et lancé le concept de Civilisation de l'Universel pour mettre en œuvre et réaliser un dialogue enrichissant, fécond, mais libre et égalitaire entre les peuples et cultures, sans pour autant occulter ou ignorer les particularités culturelles, les différences identitaires de certains peuples. Au contraire, il recommande fortement de les respecter et de leur prêter reconnaissance et considération car aucune culture ne devrait être la norme, le modèle d'autres. Cette conception senghorienne s'érige contre certaines tendances homogénéisantes de la mondialisation (sous le signe d'une domination de la culture occidentale). Senghor magnifie le dialogue interculturel dans le sens d'un échange égalitaire et d'une appropriation libre et volontaire des valeurs d'autrui. Pour prévenir l'anéantissement de sa culture, il plonge dans le monde occidental et puise dans ses sources. Dans un entretien, il rejette sans ambages toute idée de disparition pas seulement de sa propre culture, mais d'autres également. Ce qui, dit-il, pourrait entraîner un chaos culturel ou civilisationnel:

Avouez enfin que nous vous avons apporté la civilisation. Vous nous avez apporté votre civilisation. Laissez-nous y prendre ce qu'il y a de meilleur, de fécondant et souffrez que nous vous rendions le reste. Contact de deux civilisations, cela me semble être la définition la meilleure du problème. Du moins, c'est sous cet angle que nous voulons l'examiner «.³¹

La Civilisation de l'Universel est à proprement parler l'expression d'une humanité nouvelle qui résulte du métissage culturel et du triomphe des différences ethniques et culturelles. Senghor présente la Civilisation de l'Universel comme l'expression de la diversité dans l'unité, c'est-à-dire que tous les peuples, toutes les nations prennent part à un échange transnational, universel et interculturel avec leurs idées et valeurs linguistiques et culturelles. La Civilisation de l'Universel ne s'entend pas comme la négation du particulier,

²⁷ Aissatou Soumana Kindo: *Senghor, de la négritude à la francophonie. Hommage à Léopold Sédar Senghor*. In *Ethiopiennes* n°69, 2ème semestre 2002, pp. 192–205, ici p. 202.

²⁸ Armand Guibert: *Léopold Sédar Senghor. Collection Poètes d'aujourd'hui*. Paris, Seghers, 1969, p. 104.

²⁹ Léopold Sédar Senghor: *La poésie de l'action. Conversations avec Mohamed Aziza*, p. 201.

³⁰ Senghor: *Liberté I. Négritude et Humanisme*. Editions du Seuil, Paris, 1964, P. 95–96.

³¹ Léopold Sédar Senghor: *Vues sur l'Afrique ou assimiler et non être assimilés*. In : *Liberté I. Négritude et Humanisme*, p. 40.

mais au contraire comme son renforcement, son approfondissement. Il considère ainsi la négritude et ses valeurs comme la contribution des peuples noirs au dialogue entre les cultures:

Pour nous, notre souci, depuis les années 1932–1934, notre unique souci a été de l’assumer, cette négritude, en la vivant, et, l’ayant vécue, d’en approfondir le sens. Pour la présenter, au monde, comme une pierre d’angle dans l’édification de la *Civilisation de l’Universel*, qui sera l’œuvre commune de toutes les races, de toutes les civilisations différentes – ou ne sera pas. (C’est Senghor qui souligne)³²

Le poète du Royaume d’enfance ne considère pas les différences ethniques et culturelles entre les peuples comme un aspect négatif, mais comme un avantage certain, car elles contribuent à un enrichissement mutuel des peuples. Il souligne que les cultures devraient surmonter et transcender leurs différences, s’enrichir mutuellement pour converger vers l’Universel: « s’enrichir de nos différences pour converger vers l’Universel. »³³ Le concept senghorien prend en compte la spécificité, l’altérité, les particularités de chaque peuple parce que la diversité culturelle est le substrat de l’Universel. La Civilisation de l’Universel assimile les valeurs de l’humanisme et les intègre dans une réconciliation des contraires, dans un accord conciliant et s’avère par conséquent comme l’œuvre commune de tous les continents, de tous les peuples, de toutes les nations, cultures et civilisations:

En cette seconde moitié du XXe siècle donc, où s’élabore, avec nous et malgré nous à la fois, la civilisation de l’universel par totalisation et socialisation de la planète et comme œuvre commune de tous les continents, de toutes les races, de toutes les nations, l’universitas ne saurait être d’abord, que la compréhension de tous les apports de chaque continent, de chaque race, voire de chaque nation.³⁴

Conclusion

L’œuvre de Léopold Sédar Senghor repose en grande partie sur les trois concepts majeurs – Négritude, Francophonie et Dialogue des cultures – auxquels il a consacré toute sa vie et qui ont forgé sa réputation internationale. Après la défense de la négritude et la proclamation et glorification des valeurs culturelles du monde noir, Senghor s’est tourné vers le concept de Francophonie pour amorcer une véritable coopération politique, culturelle et socioéconomique entre les différents pays francophones et l’ancienne puissance coloniale. Il convient cependant de préciser qu’il n’existe pas de contradictions entre ces deux concepts car aboutissant tous les deux à un dialogue, un échange fructueux et enrichissant entre les peuples et nations à travers leurs idées et valeurs culturelles. La volonté de Senghor de s’approprier les valeurs et vertus d’autres peuples et cultures est nettement perceptible dans son œuvre poétique et dans la série des *Liberté*. En effet, Senghor se révèle être lui-même un mélange de différentes influences culturelles qui a sous ce rapport puisé dans les idées et idéologies d’autres littératures et cultures: « j’ai pris mon bien partout où je l’ai trouvé. »³⁵

Bibliographie

Gnalega, R.(2002): Senghor et la Francophonie. In *Ethiopiennes n° 69. Hommage à Léopold Sédar Senghor*, 2eme semestre, pp. 179–189.

Guibert, A. (1969): *Léopold Sédar Senghor*. Paris : Seghers, *Poètes d’aujourd’hui*.

Kindo, A. S. (2002): Senghor, de la négritude à la francophonie. Hommage à Léopold Sédar Senghor. In *Ethiopiennes n°69*, 2ème semestre.

³² Senghor: *Liberté I. Négritude et Humanisme*, p. 9.

³³ Léopold Sédar Senghor: *Liberté V. Le dialogue des cultures*, p. 119.

³⁴ Léopold Sédar Senghor: *Liberté III. Négritude et Civilisation de l’Universel*, p. 40.

³⁵ Léopold Sédar Senghor: *La poésie de l’action. Conversations avec Mohamed Aziza*, p. 354.

Ndiaye, B. (2002): Interculturalité et paix: La carte civilisationnelle hungtonienne face au modèle Senghorien de la francophonie. In: *Ethiopiennes* n° 71, 2eme semestre.

Porra, V., Glasze, G. (Hrsg.): *Die Frankophonie als globaler Kulturraum und internationaler geopolitischer Akteur*. Projekt des Zentrums für interkulturelle Studien der Johannes Gutenberg Universität von Mainz. http://www.zis.uni-mainz.de/Dateien/ZIS-Poster_Frankophonie.pdf, konsultiert am 04.06.2013 um 3:15.

Senghor, L. S. (1964). *Liberté 1. Négritude et humanisme*. Paris : Seuil.

Senghor, L. S. (1977). *Liberté 3 . Négritude et Civilisation de l'Universel*. Paris : Seuil.

Senghor, L. S. (1993): *Liberté 5 « Le dialogue des cultures »*. Paris, Editions du Seuil.

Senghor, L. S. (1990). *Œuvre poétique* . Paris : Editions du Seuil.

Senghor, L. S. (1988). *Ce que je crois*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.

L'argot dans le rap ou la subversion du langage à Dakar

Résumé

Le moyen d'expression privilégié utilisé par les jeunes est le rap. Les artistes rappeurs utilisent le langage de la rue pour faire leurs textes. Ainsi, décrire les textes de rap revient à décrire le langage de la rue à Dakar. C'est un langage truffé d'expressions argotiques qui permettent aux rappeurs de dire leur monde et de révéler leurs aspirations, leurs revendications et leur vision du monde. Dans cette contribution, nous voulons décrire la structure de l'argot qu'on retrouve à Dakar et montrer les significations qu'on peut donner à ce langage spécial.

Mots-clés : Dakar, rap, langage de la rue, musique, argot, verlan.

Introduction

Apparu dans les années 1950, le mouvement hip-hop n'aura pris son essor qu'à partir des années 1970 lorsque les jeunes issus des ghettos de Harlem voudront crier leur ras-le-bol à la face de l'Amérique qui n'a pas accordé les mêmes chances de réussite aux Américains de couleur et aux Américains blancs. Alors ces Africains-Américains voudront montrer qu'ils sont aussi des citoyens comme les autres et qu'ils ont droit au respect. Depuis le mouvement n'a pas cessé de grandir et après l'Europe et particulièrement la France, il a débarqué au Sénégal où il est devenu un des moyens de communication dont les jeunes se sentent les plus proches. A partir de ce moment, ce mouvement peut être révélateur des aspirations, des revendications et des positionnements à la fois identitaires, culturels, idéologiques et même politiques.

Il est ainsi un objet d'étude intéressant au vu des enjeux à la fois politiques, culturels, sociaux et économiques qu'il engage. Dans cette contribution, nous nous intéresserons à la structure du langage argotique utilisé par les rappeurs dans la création artistique pour y voir quels aspects identitaires de la jeunesse peuvent y être véhiculés.

Pour s'exprimer, le rappeur utilise le langage de la rue qui a une forte dose d'argot, ce langage qui flotte entre le ludique et le cryptique, c'est-à-dire le fait de cacher tout ou une partie du message mais qu'il façonne en faisant usage des langues utilisées au Sénégal (Dramé 2004, 2008,

2014 ; Auzanneau 2002). Il ne se prive pas non plus de s'adonner à la néologie lexicale par la création d'un lexique qui lui est propre et qui lui permet de dire son monde.³⁶

1. Relativiser la dimension cryptique de l'argot

Il est admis que les dimensions cryptique et ludique sont souvent mises en avant par les argotologues (Guiraud, 1958 Goudailler 1991), mais il faut reconnaître que les argots actuels sont certes utilisés pour se faire plaisir mais le fait de se cacher ou de cacher tout ou une partie du message n'est plus pour tous une préoccupation majeure (Cervenkova 2002, Dramé 2004). Cependant, d'autres motivations surgissent comme le besoin de s'identifier par rapport à un groupe, la question de la cohésion sociale, le besoin de se démarquer linguistique du groupe majoritaire, etc. Ceci est d'autant plus vrai dans l'argot de la rue ou celui de la musique qui a pour vocation d'être utilisé à grande échelle et non plus par seulement des groupes restreints.

2. Argot et langage de la rue

La rue est un endroit qui est occupé par les hommes mais aussi leurs comportements, leurs manières de vivre et de voir les choses. C'est aussi un concentré de frustrations nées des problèmes auxquels les jeunes, tout particulièrement, sont confrontés, les revendications qu'ils ont et le fait qu'ils aspirent à de meilleures conditions de vie.

Les rappeurs se sont donné comme mission de « représenter », c'est-à-dire d'être la tête, la bouche et le cœur de leur génération. C'est ainsi qu'avec la paupérisation, la pauvreté et la proximité, la rue devient le lieu où ils peuvent s'exprimer, dire leur refus, leur révolte et leur désir de vivre en toute liberté. Leur langage est aussi à la fois social, politique et s'occupe des mœurs. Il doit ainsi être nécessairement vulgarisé pour que le rappeur joue son rôle de messenger. Pour ce faire, il fait usage du langage de la rue avec ses expressions fortement argotiques et ses connotations revendicatives. C'est un langage qui peut être compris par les jeunes et parfois mal interprété par les adultes. A ce propos, Doug E Tee, un des rappeurs du Positive Black Soul affirme dans une interview parue dans le quotidien national *Le Soleil* :

Il arrive que les enfants comprennent plus vite des choses que les adultes ne comprennent pas. Nous employons le plus souvent le langage de la rue, le langage des enfants de la rue : « Ku wax fegn », par exemple. Un adulte qui entend le mot « kill » dans notre jargon pense tout de suite à l'acte de tuer. Or, chez nous ça s'entend autrement (Cissé 2000 :14).

³⁶ Dans ce travail, nous avons travaillé avec des albums qui ont été produits entre 1992 et 2005 pour avoir un corpus constitué de textes de ceux qui sont considérés comme les puristes du rap par opposition à aux rappeurs de la nouvelle génération qui sont plus enclin à faire un hip hop commercial.

Cette même confusion sémantique a été notée aux Etats-Unis où le mot « kill » a été mal interprété et même conduit au tribunal. En effet, il s'agit, dans la conception noire des USA, de lui donner une connotation autre que le fait de tuer. Georges Lapassade et Philippe Rousselot expliquent :

On raconte qu'un activiste noir avait déclaré lors d'un meeting, dans les années 60 : *We will kill Richard Nixon*, nous tuerons Richard Nixon. Au procès qui s'en suivit, des linguistes étaient venus à la barre expliquer que, dans le langage noir, *kill* voulait dire autre chose que « tuer » (Lapassade et Rousselot 1998 :67).

Poursuivant cette explicitation, ils montrent comment le prêcheur Louis Farakhan et le pasteur Jesse Jackson, même s'ils ne parlent pas argot, ont eux aussi été victimes de ces interprétations négatives de leur propos.³⁷

Ainsi, on va remarquer que les jeunes vont utiliser le langage de la rue dans leurs chansons. Et dans la construction de leur lexique, ils feront usage de beaucoup de stratégies linguistiques, des procédés grammaticaux et stylistiques que nous allons décrire.

3. Les procédés de structuration de l'argot utilisé dans le rap

Divers procédés de re-structuration des mots sont utilisés dans l'argot employé par les rappeurs. Parmi ces derniers, il y a les procédés traditionnels et signalés aussi bien par Pierre Guiraud (1958) que par Verdelhan-Bourgade (1991) et ceux que l'on pourrait qualifier de neufs puisque ne figurant ni chez le premier ni chez le second auteur cité. Parmi les procédés de structuration des mots, on peut souligner :

L'épellation et la siglaison.

Dans le procédé que nous désignons par l'épellation, il s'agit d'épeler les lettres qui forment le mot. Très souvent, ce sont des mots qui se rapportent au lexique du rap qui sont soumis à cette technique. Nous pouvons citer quelques exemples :

D.A.A.R.A. J. P.O.S.S. E (Djengouman)

³⁷ Lapassade et Rousselot écrivent : « Nous pouvons aussi nous souvenir des déboires du Révérend Jesse Jackson, le célèbre candidat noir américain à la présidence, lorsqu'il prononça un discours à connotation antisémite. On ne compte pas le nombre de voix qu'il perdit en quelques instants. Enfin le cas de Louis Farakhan, l'actuel ministre de la Nation of Islam (fondée en 1930 par Walid Farad, puis dirigée par Elijah Mohamed), est lui aussi révélateur. Son antisémitisme, qu'il soit sincère ou monté en épingle par les medias, lui vaut une sinistre réputation (Lapassade et Rousselot 1998 :67).

Ma feleti ci M.I.C. bi andack sama P.O.double S.E (Microphone soldat)

Pour le compte du R.A.P. nourri à l'oseille (Microphone Soldat)

Mécanisme vicié certains veulent être au T.O.P.comme par abracadabra (Microphone Soldat)

Comme le montre la transcription, l'épellation fait état d'un mot. De ce fait nous avons D.A.AR.A. J. P.O.S.S.E., M.I.C. P.O.S.S.E., R.A.P. et T.O.P. Il y a également les mots qui sont soumis de la siglaison.

La siglaison

La siglaison consiste à résumer une phrase entière par les lettres initiales des mots qui la composent. C'est par exemple le cas dans cette séquence de *Politichien* (2000) quand FITNA devient : « Fight to Impose Truth in the Nation of Allah ».

Les abréviations

Pour ce qui concerne les abréviations, nous avons des coupures qui se terminent par des voyelles (appelées apocopes en voyelle) ou par des consonnes (appelées apocopes en consonne.)

Les apocopes en consonne sont les plus nombreuses. Cette technique est utilisée depuis très longtemps et est même caractéristique du mouvement qui a ses mots qui obéissent à ces règles:

Affectés par la crise du biz, les MC's de ma classe (Microphone Soldat)

Pour les apocopes en voyelles, on peut souligner les exemples suivants :

Par les chefs collabos habillés qui voyaient (Gorée)

Ou de quelques groupies fanas « Microphone Soldat »

Dans ces exemples les mots collabos et fanas signifient collaborateurs (en rapport avec les collaborateurs de l'armée allemande en France la deuxième guerre mondiale) et le second renvoie à la fois aux termes « fanatique » et « fan ».

Parmi les apocopes en consonne on peut citer :

Drink da mic [maik] like wondjo (Free Style)

Plus de prods nazes pour assouvir les besoins de Sandaga et de quelques groupuscules fana (Microphone Soldat).

Dans le biz on vit les coups bas (Microphone Soldat)

Affectés par la crise du biz, les MC'S de ma classe (Microphone Soldat)

Les mots *mic*, *prod*, et *biz* renvoient respectivement à « microphone », « production », et « business » désignant le monde cruel des affaires.

La troncation

Contrairement à l'abréviation qui consiste principalement à éliminer la partie finale du mot, la troncation dans le cadre de cette présente étude, prend en charge le fait qui consiste à éliminer la partie initiale du mot. Ainsi on peut relever :

Mu mana jubal sunu pliqué » (Borom bi)

Walla ricain bi, bailleur de fonds bi walla Fmi (Bkoor)

En plus de la remarque qui montre qu'il s'agit bien dans le deuxième exemple d'alternance codique, on peut souligner que les mots « pliqué » et « ricain » désignent les substantifs « explication » et « Américain ».

« Explication » ou « pliqué » est le mot habituellement utilisé pour rendre compte du message (contenu) de la chanson chantée par le rappeur ou simplement de la discussion avec un interlocuteur pour montrer qu'on essaie d'explicitier le contenu de son message.

La suffixation

Dans le procédé de création lexicale, il arrive que l'on crée des mots ayant pour racine un mot wolof et un suffixe puisé dans une autre langue généralement, étrangère et occidentale. C'est le cas par exemple dans « *Jengouman* ».

Jengouman, ma lim linga don (Jengouman)

Nous avons la configuration morphologique suivante :

Jengou (racine wolof) et *Man* suffixe.

Le suffixe man signifie celui qui exerce une activité (en langue anglaise du Sénégal) mais étymologiquement; il désigne l'homme. « Jengou » signifie la débrouille. Ainsi celui qui se débrouille est appelé « *jengou man* »

Pour faire preuve d'érudition, on emploie des mots aux allures savantes qui obéissent aux mêmes règles de fabrication on peut souligner :

Cette maladie rapologique » (Microphone Soldat)

Dolécratie (P.B.S.)

Le mot rap d'origine anglo-américaine est passé maintenant dans toutes les langues. Le suffixe « logique » a pour étymologie « logos » qui est un mot d'origine grecque employé en français dans les mots savants pour désigner une science qui s'occupe d'un domaine précis et précisé par la racine du mot qui l'accompagne. Ainsi, on peut considérer que le mot rapologique renvoie à la science qui s'occupe du rap et de tout ce qui se trouve autour du rap. La configuration du mot serait :

Rap: racine; logique suffixe.

Dans ce même processus de création lexicale, surtout pour ce qui concerne la néologie lexicale, on peut citer PBS qui dit dolécratie. « Dolé » signifie la force et « cratie », c'est la gestion de la cité, d'où le substantif crée et qui veut dire que le Sénégal est gouverné par la force.

Les anglicismes

Il s'agit par ce procédé de donner à un mot (généralement tronqué) une prononciation anglaise en lui attribuant une particularité anglaise. De ce fait, il suffit d'ajouter un « s » pour marquer le pluriel (français) là où l'anglais l'utilise pour marquer l'appartenance. Cette particularité est visible dans les exemples suivants :

Ou miroir qui brille contre diam's, or, ivoire (Gorée)

Contre cette flopée de M. C.'s (Microphone Soldat)

« Diam's » renvoie à diamant alors que « M.C's » est le pluriel de M.C. (Master of Ceremony).

La verlanisation

Aussi appelée « Kall » en wolof, c'est un procédé qui consiste à prononcer les mots en les inversant d'où son appellation « verlan » qui est l'inversion de l'expression « à l'envers ». C'est un procédé souvent utilisé par les rappeurs. Dans notre corpus, on peut le souligner dans les séquences:

Pas comme un fonce-dé (Microphone Soldat).

Comme un nikovkalash (Microphone Soldat).

Comme on peut le constater ici, les mots fonce-dé et nikovkalach, signifient respectivement défoncé et kalachnikov. Ce sont des mots issus de l'argot français, qui du vocabulaire des armées. Le premier mot désigne ce que le rappeur ne doit pas être: c'est-à-dire un fou alors que le second met en évidence la violence du choc des coups promis aux mauvais rappeurs.

Les onomatopées

Les rappeurs, grâce à ce procédé, peuvent rendre compte de certains phénomènes en tenant en considération le bruit qu'ils provoquent généralement employés pour qu'ils fonctionnent comme des verbes. Elles servent aussi à marquer la violence d'un choc :

Les valeurs humaines bing comme un nikovkalash (Microphone Soldat).

Sama naax bal dilendo touie taï (Xalima)

Dans le premier exemple, on voit que l'onomatopée « bing » reprend le bruit supposé sorti du kalachnikov alors que dans le second elle reprend le cri que pousse celui qui est atteint par le coup de poing (au plexus).

Le décompte

Ici ce ne sont pas les trois premiers chiffres qui ne sont pas présents et servent à donner le signal du départ de la chanson :

One, two, three/Ma fëggëti ci MIC andak sama Posse (Borom bi) (un, deux, trois/je frappe sur le micro en compagnie de mon posse).

Ce procédé n'est pas une spécialité du groupe Daara J puisqu'on le retrouve dans d'autres textes d'autres rappeurs. Nous pouvons souligner :

1,2,3, voilà que je pose sur le beat, mon nom c'est Awadi du P.B.S. (Positive black Soul, « Why » New York Paris Dakar).

Ben ci yow, niar ci man / Daddy Bibson & Khuman /bul lajté ku mën (Bibson et Khuman , « Waas », *Les frères ennemis*, KSF)

(Un pour toi, deux pour moi/Daddy Bibson, Khuman/ ne te demande pas qui est le meilleur)

Benno, niar, beno, niar

Rapadio mo fi diar » (Rapadio, « Benno niar », *Ku weet xam sa bop*)

(Un, deux, un deux c'est le rapadio qui est passé par-là).

En définitive, on peut constater que les rappeurs, dans leur création de ce langage qui leur est spécifique, ont passé en revue l'essentiel des mécanismes classiques de création de l'argot et en ont inventé qui ne figurent pas dans les ouvrages que nous avons pris comme référence. C'est ainsi que nous allons tenter maintenant de décrypter leurs valeurs et leurs fonctions.

4. Signification de l'argot employé par les rappeurs

Comme l'ont déjà souligné tous les chercheurs qui ont travaillé sur ce phénomène, les valeurs premières de l'argot sont ludiques et cryptiques (cf. Guiraud, 1958 et François-Geiger, 1991).

La fonction ludique concerne essentiellement le fait que l'argot est d'abord un jeu. En effet cette stratégie de communication repose sur le plaisir. Quant à la fonction cryptique elle consiste à limiter la compréhension des messages délivrés au seul groupe des initiés. Cependant dans le cadre qui nous concerne, l'argot comme moyen de communication, dépasse les premières significations pour prendre des valeurs très importantes et relatives d'une part au mouvement hip-hop et à ses réalités et d'autre part à ses exigences. Il y a enfin la fonction relative à l'originalité du groupe qui a prêté ses textes pour servir de corpus et de ses membres.

4.1. Les dimensions cryptique et ludique

Nous l'avons déjà précisé plus haut, les premières fonctions de l'argot sont d'être cryptiques et ludiques. Déjà Pierre Guiraud faisait remonter son origine au dix-septième siècle et le faisait correspondre au langage des mendiants et des gueux. Plus tard, avec l'évolution, il est devenu le

langage de la drogue et de la délinquance où il est impératif de ne pas se comprendre du reste de la population (1958 :5). Pour des raisons évidentes de sécurité.

Dans le cadre du langage employé à la fois par les jeunes dans leur vie quotidienne et les rappeurs dans la création artistique, le rapport au langage change. Il s'agit bien de se dissimuler par rapport aux autres, mais aussi de vulgariser sa production d'où son caractère paradoxal. On relève à cette stratégie de communication tout cet aspect qui en fait un langage secret ou «code à clé » pour reprendre le mot de Manuel Boucher (1998).

Mais l'argot demeure lié à la quête du plaisir à cause de joutes oratoires au cours desquelles les initiés doivent montrer ce qu'ils savent faire. Ensuite l'usage de l'argot peut permettre de reconnaître les autres qui font partie du milieu.

4.2. Pour affirmer une identité

Le rappeur sait au moins une chose : il est différent des autres comme les autres sont différents de lui. Cette différence se manifeste à travers plusieurs aspects: vestimentaire, comportemental, langagier, gestuel. De ce fait, son langage qu'il veut spécial a pour mission de dire cette différence et d'affirmer cette identité qui lui est propre. En utilisant l'argot avec tout ce que cela renferme de cryptique, il dit à la face du monde qu'il existe et qu'il est un messenger (Lapassade et Rousselot 1998 :36). Il délivre son message en le maquillant, obligeant les gens à le décoder. Cela permet de faire le tri des personnes que cela intéresse et cela lui permet de reconnaître les membres de cette communauté qui cherche à s'auto-exclure.

Il demeure évident que l'argot pour être vraiment « bon argot » ne doit pas être diffusé à grande échelle mais doit révéler le désir d'un groupe de rester homogène en excluant tous les autres s'il veut sauvegarder son identité. Mais dans le cadre du rap, le message est social, politique, et s'occupe des mœurs. Il doit ainsi être vulgarisé pour que le rappeur puisse jouer véritablement son rôle de messenger. De la sorte, tous les procédés utilisés pour créer l'argot ont pour mission de montrer qu'il n'est pas un être passif qui vit d'inspiration et qui digère les concepts venus d'ailleurs sans réagir. Il doit aussi dire comment il trouve le monde et comment il voudrait qu'il soit.

Ce désir devient possible grâce à cette sorte de subversion du langage qui reflète la révolte dans laquelle les jeunes sont plongés et leur désir de voir leur monde se transfigurer (dans le sens positif, bien entendu).

Ainsi l'argot permet au rappeur de s'identifier à son groupe, d'identifier les autres membres de son groupe. Il permet aussi de s'identifier par rapport aux jeunes de sa génération, de prendre charge ses préoccupations et ses problèmes.

Ce langage plutôt réservé à un groupe tout étant vulgarisé à travers les médias est la manifestation de l'identité d'un groupe qui a choisi de crier sa révolte et sa colère.

4. 3. La subversion du langage : un moyen de résistance positive

Le contexte d'apparition et de développement du rap dans les trois pays que sont les Etats-Unis, la France et le Sénégal est assez révélateur. Il laisse apparaître que les jeunes devaient à une époque précise éprouver le besoin de dire leur refus face à certaines pratiques et certaines réalités de leur pays. Le texte de rap donne ainsi l'occasion de dire le « ras le bol » général et permet de refuser et de résister.

Rappelons qu'aux Etats -Unis, l'apparition du rap a coïncidé avec la virulence des mouvements racistes qui considéraient les Noirs, les Hispaniques et les Juifs (sic) comme des hommes plus bas que les animaux ou comme des objets (Lapassade et Rousselot 1998). En France, c'est le schéma qui est repris car les étrangers sont considérés dans ce pays comme des moins que rien, de même que les enfants des émigrés (Boucher 1998). Enfin on se souviendra qu'au Sénégal, le mouvement hip-hop a débuté au lendemain des élections législatives et présidentielles de 1988 et l'année blanche qui a suivi dans la même année et a jeté des milliers de jeunes atteints par l'échec scolaire dans la rue (Benga 2002).

Ces trois pays ont pour dénominateur commun de voir l'émergence du mouvement et son évolution être en étroite corrélation avec des événements peu ordinaires. Ces événements montrent que les précurseurs du mouvement dans ces pays sont sujets à une marginalisation de la part d'un système qui n'a pas pris en considération leurs préoccupations, ni pris en charge leur destin. Alors ce qu'ils ont perdu par leur faute, ils le récupèrent grâce à cette torture ou cette subversion qu'ils imposent au langage.

La subversion du langage consiste à tirer à boulets rouges sur le système et en veillant à ce que les personnes ou les groupes ciblés ne comprennent pas de prime abord ce qui est dit de plus, on impose à ceux qui veulent comprendre de faire des efforts pour pouvoir décrypter le message qui est délivré. Par l'intermédiaire de ces efforts qu'on lui fait faire, on peut de manière symbolique se venger de lui.

Déjà, dans *Rapologie*, Philippe Pierre-Adolphe et José-Louis Bocquet voyaient le rap comme un « cri venu des milieux urbains voués au silence ». Ils ajoutaient en déclarant que:

le rap (était) l'expression directe des incertitudes de fin de siècle. Cette tchatche hargneuse et poétique, paradis des mots hybrides assésés comme des uppercuts, des flots qui s'enchaînent comme des avalanches de coups de poings, est devenu le symbole de anti-langue-de-bois, comme ennemi naturel du politiquement incorrect et de la nove langue de la société du spectacle (Pierre-Adolphe Bocquet 1998 : 28).

Alors il devient plus aisé de lire les onomatopées qui reprennent avec violence les coups de poings et d'armes à feu relevés dans le corpus.

La résistance n'est pas violente dans les actions, elle l'est dans les paroles. Il s'agit en réalité de transformer les énergies négatives accumulées par chaque individu en énergies positives ainsi que le prônait l'un des précurseurs du mouvement Grand Master Flash. Il s'agit également de prendre une revanche sur les systèmes politiques et économiques de leur pays qui ne les a pas pris en compte comme le montre R. Brown dans cette reprise par Lapassade et Rousselot:

Quand Brown parle de babouin et d'éléphant, il fait appel à une ancienne pratique ; celle du " signifying " dont l'origine est le "signifying monkey " (le singe vanneur), le babouin ou encore le macaque, deux surnoms péjoratifs du noir, mais que celui-ci a récupérés à son profit: il est malin comme un singe et se venge de l'homme blanc par la parole, le blanc évoque la lourdeur de l'éléphant (Lapassade et Rousselot 1998 : 56).

Ainsi l'usage de l'argot dans le rapport peut passer comme l'expression d'une révolte, la résistance d'un groupe qui refuse d'abdiquer face à un système politique qui ne l'a pas suffisamment pris en compte.

Conclusion

Parler de rap au Sénégal revient à parler des jeunes, de ce qui les intéresse, de ce à quoi ils s'identifient. C'est sortir le miroir dans lequel ils projettent leur image pour pouvoir la lire. En sociolinguistique, cette image obtenue par réflexion a permis de voir la manière dont les jeunes communiquent entre eux et avec les autres membres de la communauté. Cela a permis de découvrir un certain nombre de positionnements culturels et idéologiques qui sont en réalité de véritables revendications que les jeunes posent comme leur plate-forme à ceux qui tiennent entre leurs mains leur destinée.

Nous avons pu souligner la diversité des procédés employés pour la constitution du lexique qui le compose. Ceux-ci passent essentiellement par les glissements sémantiques. Nous avons pu relever entre autres l'emploi des images. Il y a également les emprunts aux différentes langues qui composent le paysage linguistique sénégalais. Ce sont l'anglais, le français et l'arabe, l'argot anglais ou français. Mais le rappeur ne se limite pas seulement à cela puisqu'il va créer des procédés de structuration de son langage en procédant à l'épellation, au verlan, aux abréviations, etc. En outre on peut constater que les rappeurs sont souvent sollicités pour les campagnes de sensibilisation destinés aux jeunes.

Il est vrai que les premières fonctions que l'on peut assigner seront les dimensions ludique et cryptique, mais dans ce contexte la dimension cryptique doit être relativisée. D'autre part, c'est le moyen pour ce groupe presque rejeté, puisque n'étant pas pris en considération, de prendre sa revanche sur la société qui ne veut pas lui donner la place qui est sienne. Ainsi il peut prendre sa revanche sur le système qui n'a pas pris en compte ses préoccupations les plus légitimes. Il s'impose aussi, vu la teneur subversive de son message. Seulement, on est en droit de se demander si la logique commerciale qui prévaut actuellement peut permettre de continuer à avoir un rap politique.

Bibliographie

- Auzanneau, M. (2001). « Identités africaines: le rap comme lieu d'expression ». In: *Cahiers d'études africaines* vol. XLI:163/164, 711-734.
- Benga, Nd. Ad. (2002). « The Air of the City Makes Free. Urban Music Bands from the 1950s to the 1990s in Senegal ». In: PALMBERG, Mai – KIRKEGAARD, Annemette (dir.). *Playing with Identities in Contemporary Music in Africa*. Uppsala: Nordisk Afrikainstitutet, 75-85.
- Bocquet, J. L., Pierre Adolphe, Ph. (1997). *Rapologie*. Paris: Mille et une nuits, Les Petits Libres.
- Boucher, M. (1998). *Rap, expression des lascars. Significations et enjeux du Rap dans la société française*. Paris: L'Harmattan.
- Diakhaté, M., Samb, A. M. (1998). *Thématique et stylistique du rap*. Dakar: École Normale Supérieure, Mémoire de fin de formation.
- Dièye, A. B. (1999). « Le hip hop sénégalais: origines et perspectives ». In: *Sud Quotidien* 63, 12 (supplément « Sud détente »).
- Dramé, M. (2004). *Étude linguistique et sociolinguistique de l'argot contenu dans les textes de rap au Sénégal*. Dakar: Université Cheikh Anta Diop. Thèse de doctorat de troisième cycle.

- Dramé, M. (2005). «L'obscène pour exorciser le mal en disant l'interdit: enjeux et signification des injures employées dans le rap au Sénégal». In: *Sudlangues*, 30.8.2006. (www.Sudlangues.sn/article96.html).
- Dramé, M. (2014). *Rap et transgression langagière. Etude du discours hip hop sénégalais*. Dakar: Université Cheikh Anta Diop. Thèse de doctorat de d'Etat.
- Esnault, G. (1965) *Dictionnaire historique des argots français*. Paris: Larousse.
- François-Geiger, D. (1991) « Panorama des argots contemporains ». In: *Langue française* 90, 5-9.
- Guiraud, P.(1958). *L'Argot*. Paris: PUF, «Que sais-je?»).
- Lapassade, G., Rousslot, P. (1998) *Le rap ou la fureur de dire*. Paris: Loris Talmart.
- Mandelbaum-Reiner , Fr.(1991). « Secrets de bouchers et largonji des louchébèm ». In: *Langage et société* 56, 21-49.
- Moñino, Y. (1991). «Les langues spéciales sont-elles des langues? La notion de pseudo-langue à travers l'exemple d'une "langue d'initiation" d'Afrique Centrale». In: *Langage et société* 56, 5-20.
- Rey, A. (1973) (dir.). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Société du Nouveau Littre – Dictionnaires Le Robert.
- Sourdot; M. (1991). «Argot, jargon, jargon». In: *Langue française* 90, 13-27.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1991). «Procédés sémantiques et lexicaux en français branché». In: *Langue française* 90, 65-79.

Discographie et Cassettes

- DAARA J, Xalima, Globe Sony Music (1998)
- D-KILL RAP(compilation), Fitna Production (1999)
- PACOTILLE, Yeufu Mak, Deyman Prod. (2000)
- PEE FROISS, Ah Siim!, Africa Fête (1998)
- PEE FROISS, Ça va péter, Africa Fête (2000)
- POLITICHIE(compilation), Fitna Production (2000)
- POSITIVE BLACK SOUL, Daw Thiow, Africa Fête (1996)
- POSITIVE BLACK SOUL, New York – Paris – Dakar, Africa Fête (1998)
- POSITIVE BLACK SOUL, Révolution 2000, East West (2000)
- RAP'ADIO, Ku Weet Xam Sa Bop, Fitna Production (1998)
- RAP'ADIO, Soldaar Mbed, KSF (2001)
- XUMAN & BIBSON, Frères ennemis, KSF (2000)

Le cours de linguistique anglaise dans la filière Langues Etrangères Appliquées (LEA) au Sénégal: quel dispositif institutionnel, curriculaire et didactique?

Résumé

Cette étude est le fruit d'une recherche-action menée par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants-chercheurs en Langues étrangères Appliquées (LEA) de l'Université de Thiès. Elle fait une radioscopie des motivations institutionnelles et des questionnements curriculaires et didactiques sous-jacents à l'introduction de la Linguistique anglaise dans le dispositif de formation en LEA. Dans l'optique d'harmoniser les pratiques enseignantes, elle propose une modélisation didactique du cours de linguistique anglaise fondée sur les principes de psychologie cognitive et l'approche par compétences en vogue dans les systèmes éducatifs émergents.

Mots-clés : Langues Etrangères Appliquées (LEA) ; Linguistique ; modélisation didactique, approche curriculaire.

Abstract:

This study is the result of an action-research led by a multidisciplinary teachers-researchers team in Applied Foreign Languages (AFL) at the University of Thiès. It makes a diagnosis of the institutional motivations and the curricular and didactic questions arising from the introduction of English Linguistics in the curriculum of AFL training. With the aim of harmonizing the teaching practices, it proposes a didactic modelling of the English linguistics course based on the principles of cognitive psychology and the competency-based approach in vogue in emergent educational systems.

Keywords: Applied Foreign Languages (AFL), linguistics, didactic modelling, curricular approach

1. Introduction

Depuis son institutionnalisation dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur sénégalais, au seuil des années 90, comme filière académique émergente et professionnalisante, l'offre formative en Langues Etrangères Appliquées (LEA) n'a cessé de se consolider par la diversification des champs de spécialisation des étudiants (par exemple *affaire et commerce*, *tourisme* et *agroalimentaire*) et des innovations curriculaires tendant à bonifier le dispositif de formation. L'une d'entre elles, et non des moindres, est, sans conteste, l'introduction de la Linguistique dans les programmes d'enseignement-apprentissage. Mais, la transversalité, la complexité et l'ésotérisme de cette discipline occasionnent, sur le terrain, des interprétations et cohérences didactiques diverses, source d'une pluralité de pratiques due à un défaut de contenu programmatique et méthodologique. Aussi, la présente étude, praxéologique et non théorique, menée à l'Université de Thiès, se propose-t-elle de combler cette tare congénitale dont pâtit l' « incursion » de la Linguistique dans la filière LEA au Sénégal dans l'optique d'aboutir à une modélisation institutionnelle, curriculaire et didactique consensuelle, susceptible de favoriser l'harmonisation des représentations, conceptions et pratiques des enseignants.

2. De la filière Langues Etrangères Appliquées (LEA)

En vue de mieux comprendre la filière Langues Etrangères Appliquées proposée au Sénégal, depuis le début des années 90, il est impérieux de partir du Projet de Création d'un Institut de Langues Etrangères Appliquées (ILEA) à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop/ Dakar, qui, en fait, constitue la base même des études de LEA dans l'Université sénégalaise. La filière LEA a été mise en place au Sénégal à la suite de beaucoup de missions effectuées en France³⁸ pour pallier l'importance du chômage des diplômés de la Faculté des Lettres à la fin des années 80. L'offre de formation ainsi créée se fixe entre autres objectifs de :

- Dispenser une formation spécialisée en langues étrangères, orientée vers des créneaux contribuant au développement intégral ;
- Favoriser l'émergence de cadres universitaires-entrepreneurs compétents par l'exploitation des langues étrangères, prenant en compte les préoccupations du monde des affaires ;
- Utiliser les langues étrangères comme vecteurs de technologies nouvelles indispensables à la gestion d'une entreprise moderne.
- Promouvoir les études et recherches en langues étrangères.³⁹

³⁸ (Voir, à ce propos, les missions effectuées en France par Pr. Maguèye Kassé, alors Directeur de la Pédagogie et des Réformes à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar).

³⁹ 2 Projet de création d'un Institut de Langues Etrangères Appliquées (ILEA) à la Faculté des Lettres et Sciences humaines (Ref. : 012/cres/ FL- 90)

A la lumière de ce qui précède, les objectifs de formation retenus dans les années 90 sont encore en parfaite adéquation avec les actuels programmes de licences professionnelles proposées dans les différentes filières LEA au Sénégal, sauf qu'il convient de mettre un accent particulier sur la composante *recherche en langues étrangères*, en vue, entre autres, de régler certaines questions scientifiques et de préparer la relève dans le cadre de l'encadrement des étudiants.

Paul Valentin, alors enseignant au département de linguistique de l'Université de Paris IV: Paris-Sorbonne, s'est intéressé à l'introduction des études de Langues Etrangères Appliquées en Afrique en tant que cursus professionnel universitaire promoteur, modèle pour l'Afrique et résume le principe des LEA de la manière suivante :

D'autre part, ce cursus est celui des Langues Etrangères Appliquées: la connaissance de trois langues doit s'appliquer au monde de l'économie et des affaires (Valentin, 1983: 43).

Par ailleurs, sur le plan curriculaire, il convient de noter que la filière LEA comporte une composante linguistique avec, en général, l'anglais (comme langue A), une langue B (qui peut être soit l'espagnol, l'allemand, l'arabe ou le portugais) et la langue française considérée comme langue déjà acquise, même si, par ailleurs, la réalité du terrain fait état de sa maîtrise lacunaire de la part des étudiants. Aussi convient-t-il d'indiquer que le renforcement des acquis en langues étrangères constitue les 2/3 du programme en LEA; le reste des modules d'enseignement-apprentissage est composé de matières non linguistiques, communément appelées matières d'application ou de renforcement qui sont, entre autres, la sociologie des organisations, le droit des affaires, le management, la comptabilité, les techniques bancaires, sans oublier les matières de spécialisation: industrie agroalimentaire, normes et législation, techniques du commerce international, douane, logistique...

En définitive, il s'agit, pour la filière LEA, de proposer une formation interdisciplinaire avec des diplômés dotés, non seulement d'une solide culture générale, à travers entre autres la maîtrise des relations économiques internationales, mais aussi d'une compétence interculturelle surtout indispensable dans un monde de plus en plus marqué par la globalisation.

Ainsi, sur le plan professionnel, les débouchés en LEA portent sur des secteurs variés parmi lesquels on peut mentionner, entre autres:

- *La Traduction ou la traduction spécialisée (médicale et pharmaceutique par exemple)*
- *L'interprétariat*
- *La communication plurilingue (bilingue ou trilingue)*
- *L'import- export*
- *Les relations publiques*
- *Le commerce international*

Par conséquent, l'offre de formation en LEA a pour objectif principal de former des médiateurs linguistiques intervenant dans divers domaines de spécialisation. A cet effet, il est à signaler que les langues appliquées, dont l'histoire remonterait à la division du travail, sont caractérisées par une organisation à la fois verticale et horizontale, c'est à dire: Il y a autant de langues appliquées que de domaines de spécialisation qui, s'émiettent, à leur tour, en sous- domaines.

3. Pratique du cours de linguistique anglaise en LEA au Sénégal

La prise en compte de la Linguistique en général et de la linguistique anglaise en particulier dans la filière LEA, faut-il le rappeler, avait déjà été inscrite dans le projet de décret indiqué plus haut. Mais dans la pratique des études de LEA au Sénégal, force est de reconnaître que l'application des directives et orientations du dit document se réalise à différentes vitesses. Ainsi, avec la création de l'ILEA à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'UCAD, la Linguistique, qui était effectivement inscrite dans le projet de texte, a été complètement négligée; ce que certains chercheurs ont considéré comme étant une lacune qui minore la qualité de la formation. Cette négligence de la Linguistique est peut-être due au fait que les cours ont toujours été dispensés en fonction de la spécialité des enseignants ; ce qui constitue un problème majeur dans le système éducatif sénégalais. Nous ne voulons pas réprimer les intérêts individuels mais il faudrait peut-être les reléguer au second plan par rapport à l'intérêt général lors de la conception et de la programmation d'actions de formation.

Plus tard, avec l'ouverture en 2008, à l'UFR des Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Thiès, d'une filière de LEA, la linguistique a été prise en compte en deuxième année parce que les décideurs avaient compris sa place centrale dans ce dispositif de formation. Il est vrai aussi que l'appellation du cours de linguistique a évolué au fil des années. En effet, au début, on parlait de *linguistique des variétés* en faisant allusion aux différentes variétés de la langue. Maintenant, le cours se résume à la linguistique tout court. Cela indique qu'il convient aussi de continuer la réflexion intra et inter-sections/départements pour une stabilisation conceptuelle de la dénomination du cours en question.

En outre, au plan didactique, il faut indiquer, qu'au fil des années, il y a eu, dans la filière LEA de l'Université de Thiès, une tentative de structuration du cours de linguistique anglaise. C'est ainsi qu'on devrait mentionner la contribution essentielle de Colin Vandergraaf, un collègue américain ayant effectué une mission d'enseignement à l'UFR Sciences Economiques et Sociales durant l'année universitaire 2011-2012, dont le plan de cours est reproduit ci- dessous :

University of Thies
 Faculty of Economic and Social Sciences
 School of Applied Foreign Languages
 Class: Applied Linguistics for Business Students
 Time: Thursdays 10:00 – 12:00
 Professor: Colin Vandergraaf
 Email:
 Tel:

Course Objective: This course is designed to improve communication and language skills used in a business context. You will build competency and fluency in performing essential business functions in English.

- Areas of Focus:**
- Business communication
 - Business writing
 - The language of business (vocabulary and structure)
 - Analyzing authentic business texts

Tableau1: Plan de cours de linguistique anglaise de Colin Vandergraaf

Themes

- Career goals and future plans
- Employment and job applications
- Business meetings
- Networking and socializing
- Marketing and advertising
- Negotiations
- Leadership and ethics
- Presentations
- Communications: telephone and email
- Social entrepreneurship
- Suggestions:

How you will be evaluated:

Attendance		10%
Participation		10%
Presentations and Role-playing	10%	
Homework		10%
Mid-term examination	20%	
Final Examination		40%
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>		
Total		100%

Il est vrai que Colin a fait, comme indiqué plus haut, une contribution essentielle en matière d'organisation et de structuration du cours de linguistique anglaise en LEA. Cependant, nous estimons que la composante *The*

language of business (vocabulary and structure) devrait résumer le plan du cours de linguistique, car c'est là où la structure de la langue anglaise est thématisée avec, entre autres, le vocabulaire technique/spécialisé caractérisé par la norme, la structure de la lettre d'affaire et celle d'autres textes d'affaire authentiques tels que le contrat de vente, le texte publicitaire, le mode d'emploi d'un produit et le service après vente. En conséquence, le dispositif didactique du cours de linguistique généralement mis en place se prête davantage au cours de langue appliquée. Ce constat peut être corroboré par l'analyse d'épreuves proposées au cours des évaluations formatives et sommatives dont nous nous proposons d'examiner quelques exemples.

Tableau2 : Epreuve de contrôle continu de linguistique, novembre 2013

<p>Université de Thiès</p> <p>UFR Sciences Economiques et Sociales Filière LEA</p> <p>applied linguistics topic:</p> <p><i>In short sharp language tell us what you saw after visiting trans-rail or senbus. Make a description of what draw your attention most in terms of organizational capacities and achievements. And tell us if you found interest in joining the company.</i></p>
--

Tableau3 : Extrait de la fiche de suivi pédagogique de l'enseignant Adama Gueye 2014

<p><i>Sharing syllabus</i></p> <p><i>Word formation I</i></p> <p><i>Pretest</i></p> <p><i>Suffixes and préfixes</i></p> <p><i>Word formation II</i></p> <p><i>Final test</i></p>
--

Un aperçu sur l'épreuve de contrôle continu, reprise ci-dessus, permet de constater une confusion entre le cours de linguistique et celui de langue appliquée ou de spécialité dans lequel, entre autres, la communication d'entreprise et des études de cas sont généralement traitées. Ensuite, il convient de se rendre compte que l'offre de formation en linguistique a été nettement améliorée, grâce notamment à des discussions sur la question, ce qui a conduit à la prise en compte des préfixes, des suffixes, de même que la formation des mots. Il est donc évident qu'il s'agit ici d'une évolution positive. Cependant, des aspects essentiels ont été négligés, par exemple la syntaxe, la sémiotique et les relations entre les différentes variétés de l'anglais. Ensuite, à travers la composante *formation des mots* qui est proposée ici, on ne sait pas si par exemple les mots étrangers et les abréviations sont pris en compte.

D'autre part, dans la section LEA de l'Université Gaston Berger de Saint- Louis, il a été introduit, durant l'année universitaire 2013-14, un cours de linguistique, car il a été remarqué que des diplômés de LEA intègrent le secteur de l'enseignement si bien qu'il convenait de les préparer à ce métier. Le cours de linguistique qui y est proposé est un enseignement transversal, dispensé en français « linguistique à la française » sous forme de tronc commun. Force est cependant de souligner deux choses: d'abord le cours en question constitue une innovation pédagogique majeure, surtout dans une formation où la composante linguistique existait à peine. Ensuite, il peut être difficile, voire impossible pour l'enseignant de thématiser les détails de la linguistique anglaise, espagnole, arabe ou portugaise, à savoir, entre autres, la formation des mots, les abréviations spécifiques à chaque langue en particulier. Cependant, en prenant en compte les spécificités des langues étrangères, ce cours permettrait d'intégrer dans le cursus de formation en LEA une linguistique contrastive français/langues étrangères à même de développer la conscience métalinguistique (*language awareness or knowledge about language*) des apprenants. La même remarque a été faite concernant le cours de linguistique en allemand comme langue étrangère B à l'UGB (cf. Gueye 2013).

Enfin, l'Université Assane Seck de Ziguinchor a, quant à elle, introduit la linguistique dans son curriculum de formation. Pour ce faire, les arguments suivants ont été avancés : cette innovation a eu lieu grâce au séminaire de validation des maquettes de licences qui avait été organisé, du 15 au 17 mars 2013 au Cap Skirring. Au cours des travaux, il a été recommandé d'introduire de nouvelles UE telles que la littérature et la linguistique pour permettre aux étudiants de pouvoir envisager une carrière dans l'enseignement général.

Contrairement à Thiès, où l'on estime que la linguistique fait partie intégrante des études de LEA, à Saint-Louis et Ziguinchor d'autres arguments ont été avancés. En effet, au niveau de ces deux universités, on met surtout en avant la nécessité de doter les étudiants de connaissances linguistiques pour mieux les préparer, du point de vue de la maîtrise des connaissances disciplinaires, à l'exercice de la profession d'enseignant de langues étrangères.

Au regard de notre analyse, il est clair que le cours de linguistique en LEA au Sénégal constitue encore un problème à résoudre. Quelque part, on peut lier son appropriation didactique approximative au profil purement littéraire de beaucoup d'enseignants. Mais le rôle de l'enseignant en anglais appliqué n'est pas un problème spécifique au contexte sénégalais; ce constat a été fait ailleurs, comme l'indiquent Hutchinson / Waters:

ESP teachers are all too often reluctant dwellers in a strange and uncharted land

(...)

New settlers in this land must often have found it difficult to find their bearings with no agreed maps to guide them. The question of authentic texts will illustrate the kind of problem that arises (Hutchinson / Waters 1987: 158)

Cela pose une problématique encore plus aiguë, liée au profil des formateurs caractérisés par un manque de compétence didactique et méthodologique, avec comme conséquence le choix de textes et autres supports pédagogiques non conformes aux objectifs assignés à l'offre de formation en LEA. Par conséquent, comme on peut le constater, la linguistique (anglaise) constitue encore un problème majeur à résoudre, en vue d'optimiser la formation en LEA au Sénégal et certainement en Afrique au sud du Sahara. C'est la raison pour laquelle, il convient de mieux justifier sa prise en compte dans les études de LEA et de redéfinir son contenu. Ce débat est d'autant plus pertinent et utile qu'il se pose dans un contexte où les «traditionnels» départements de langues étrangères font maintenant face au défi du système Licence, Master, Doctorat (LMD), surtout avec le principe de l'employabilité de l'offre de formation.

A travers l'analyse des deux plans de cours, il convient de différencier la *Business linguistics* de la linguistique structurale. La première se base sur l'utilisation du langage et de la communication dans les affaires et le second étudie la langue comme un système à structure décomposable. Aussi, chaque filière LEA oriente son contenu du cours de linguistique en fonction de ses objectifs de formation.

4. Nécessité de (re)définir les contours du cours de linguistique

Dans ce dernier point de notre étude, nous proposons, par leur pertinence et leur utilité, les deux niveaux de l'itinéraire de pensée et d'action d'ordre épistémologique et pratique suivi, conduisant à la construction d'un dispositif didactique. Il s'agit du niveau de conceptualisation théorique et conceptuelle et du niveau méthodologique préparant son application et utilisation effective. Par conséquent, en tant que résultat, notre dispositif se présente comme :

- Un ensemble intellectuel avec des fondements et construits théoriques issus de la recherche interdisciplinaire (Théories linguistiques, théories psychologiques de l'apprentissage et modèles pédagogiques sous-jacents).
- Un ensemble didactique comprenant les opérations, démarches et procédures, les contenus ou objets d'enseignement-apprentissage ainsi que le dispositif d'évaluation pour la réalisation de son application pratique.

Tout d'abord, sur le plan des théories linguistiques, notre modélisation didactique du cours de linguistique en LEA repose sur une approche combinée des conceptions formelle et fonctionnelle de la Science Linguistique selon laquelle maîtriser la langue se signifie pas seulement pouvoir analyser, comprendre et mémoriser son système de fonctionnement interne mais aussi et surtout être capable d'utiliser de façon effective et efficace les ressources pour le développement des compétences de compréhension, production et médiation linguistiques. Dans cette optique, l'étudiant, en tant qu'utilisateur de la langue, s'en sert pour assouvir des besoins sociaux et non plus strictement langagiers⁴⁰.

⁴⁰ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe/Les Editions Didier.

Une telle conceptualisation linguistique se situe à la confluence de disciplines contributives dont elle intègre les apports théoriques en l'occurrence la sociolinguistique (prise en compte du contexte social d'usage de la langue, découverte des marqueurs linguistico-culturels : dialectes, sociolectes, registres de langue etc.), la linguistique textuelle (contrôle de la qualité du discours écrit, interactionnisme socio-discursif), la psycholinguistique (découverte des processus mentaux et intellectuels d'acquisition et de développement du langage) ou encore la pragmatique (usage effectif de la langue en contexte, processus d'énonciation et compétence fonctionnelle et discursive).

D'autre part, d'un point de vue psychologique, le dispositif mis en place dépasse la conception behavioriste, associationniste et mécaniste de l'apprentissage considéré comme le fruit de l'acquisition d'automatismes et d'un changement permanent du comportement (réaction) de l'élève au contact de prétextes et stimulus auxquels lui soumettent l'enseignant ou l'environnement. Bien au contraire, conformément aux principes de psychologie cognitive, elle développe une conception de l'acte d'apprendre comme un processus métacognitif, heuristique et socio-collaboratif au cours duquel le sujet apprenant mobilise ses schèmes et opérations mentaux pour construire seul sa propre connaissance (constructivisme) ou à travers des échanges et interactions avec l'enseignant et ses pairs (socio-constructivisme ou cognition distribuée). Dans la pratique, le travail personnel de l'étudiant, les activités de recherche et d'exploration, les activités de groupe, les exposés et autres séances de mise en commun et de verbalisation-capitalisation du savoir (en plénière avec le groupe-classe) trouvent leur fondement épistémologique dans les principes intégrateur, systémique et structurant du constructivisme et du socio-cognitivism.

Conséquemment le modèle pédagogique correspondant transcende les modèles d'enseignement direct (transmissif) et de conditionnement (pédagogie par objectifs). Il épouse plutôt les contours du modèle (socio) constructiviste qui trouve sa meilleure expression dans l'Approche par Compétences et son bras méthodologique qu'est la pédagogie de l'intégration. Cette nouvelle approche favorise une entrée par le curriculum orientée processus et prend le contrepied d'une entrée par les contenus-matières fondée sur une logique de programme orientée produit. (Diop, 2013). Ce modèle permet à l'étudiant de dépasser le modèle encyclopédique et livresque d'apprentissage et de mettre en place ses propres stratégies d'appropriation du savoir significatif en mobilisant «des ressources (savoir, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes) pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites » (Perrenoud, 1994:30).

Enfin, la théorisation du modèle se concrétise par un exemple de planification didactique du cours de linguistique anglaise dispensé en licence 2 à l'Université de Thiès, dont nous nous proposons de retracer les composantes essentielles.

➤ Justification et pertinence du cours

Puisque la langue anglaise se caractérise par son hétérogénéité avec entre autres l'existence de la composante standard, des dialectes, de la langue littéraire et de la langue appliquée, il est impérieux de

problématiser la sociolinguistique. Ensuite, l'accent devra être mis sur la langue appliquée et l'économie en insistant surtout sur les particularités du point de vue de la formation des mots, de la syntaxe et de l'analyse textuelle, tout en intégrant l'image, les abréviations

Par conséquent, il est important de recourir, dans la filière LEA, à des enseignants dont la formation est en phase avec les orientations de l'offre de formation et de multiplier les moments de capitalisation et mutualisation des pratiques concluantes, ce qui obère les problèmes de choix didactique et méthodologique.

➤ COMPETENCES

- Compétence de base (devant regrouper l'ensemble du cours) : Intégrer les aspects sociolinguistiques et pragmatiques, les variétés de langue et les spécificités morphosyntaxiques de l'anglais appliqué dans des situations significatives de compréhension, d'analyse et de production de textes d'affaires...

Cette compétence se ramifie en sous-compétences (compétences de paliers) si le plan de cours est étoffé ou en apprentissages ponctuels (objectifs d'apprentissage) si les contenus du cours se déroulent dans une séquence temporelle relativement limitée. Le cours de linguistique en question couvrant un crédit horaire de 14 heures, la compétence de base formulée plus haut peut être directement émiétée en objectifs d'apprentissage (OA) en fonction des contenus du cours:

- Exemple 1 (OA1 portant sur le premier contenu : introduction to Sociolinguistics) : définir la sociolinguistique et découvrir ses caractéristiques et composantes essentielles...
- Exemple 2 : (OA 2 relatif au second thème english varieties) : découvrir et employer les différentes variétés de l'anglais...
- Exemple 3 : (OA 3) sur le thème Focus on Applied English : identifier et utiliser dans des situations significatives les différentes caractéristiques et manifestations de l'anglais appliqué et ainsi de suite jusqu'à épuisement du programme.

Il faut préciser, par ailleurs, que dans une optique curriculaire, modulaire et holistique, il est prévu des activités d'intégration progressive ou partielle (à la fin de l'enseignement d'objectifs d'apprentissage de même famille) et une intégration totale ou terminale en fin d'apprentissage.

Dans le tableau ci-après, nous présentons, dans une perspective curriculaire et competencielle un dispositif consolidant du plan de cours de linguistique (anglaise).

Tableau 4: Syllabus Applied English Linguistics

<p>University of Thies Economic and Social Sciences Faculty Department of Applied Foreign Languages, second year Academic year: 2012-2013 Duration: 14 hours</p> <p>SYLLABUS</p> <p>APPLIED ENGLISH LINGUISTICS</p> <p><u>COURSE OBJECTIVES:</u> Integrate sociolinguistic and pragmatic aspects, language varieties and the morphosyntactic specificities of applied English in significant situations of understanding, analysis and production of business texts ...</p> <p><u>COURSE CONTENT</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Introduction to Sociolinguistics?• English varieties• Focus on Applied English• Word- Formation types in Business English (acronyms, contractions, abbreviations, collocations,,)• Applied English Syntax• Semiotics• Pragmatics <p>METHODS: Communicative Approach; Action-oriented Approach of the Common European Framework of Reference for Languages.</p> <p>MODALITIES OF INTERVENTION: lecture, group activities, tutorial classes, presentations, reading reports, personalized work of the student, the linguistic studios, seminars etc.</p> <p>DIDACTIC MEDIA: minimal bibliography, specialized works, corpus of applied texts, educational softwares, webquest, authentic documents (press, sounds, audiovisual documents) etc.</p> <p><u>EVALUATION</u></p> <p>Distribution of marks for course works and final examination:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A project to be produced and handed in: 20%.2. Final test: 60%.3. Class participation: 20%. <p>Diagnostic evaluation (test initial) Formative evaluation (contrôle continu) Summative evaluation (examen) Remédiation</p> <p><u>NB:</u> Regular attendance and completion of assignments is a must <u>NB:</u> All documents required for the present course will be provided during the first meeting.</p>
--

5. Conclusion

Il apparaît que la pertinence de l'introduction de la linguistique dans les divers curricula de formation en LEA est indéniable. Si à l'Université de Thiès, l'on avance une raison ontologique liée à l'inextricable relation de la linguistique avec les LEA, à Saint-Louis et Ziguinchor, l'on évoque une raison professionnelle et utilitaire avec l'impérieuse nécessité de doter les étudiants de connaissances linguistiques indispensables à l'exercice de la profession enseignante dans les lycées et collèges. Un autre problème inhérent à la didactique de la linguistique dans la filière LEA : l'instabilité curriculaire et méthodologique née des avatars conceptuels et pratiques qui entourent sa présence dans les plans de formation. Par conséquent, cette étude propose une esquisse de didactisation et planification du cours de linguistique à des fins de modélisation et mutualisation entre les acteurs. Il convient maintenant d'en mener l'application pratique en situation de classe afin de le capitaliser et le vulgariser dans les différents départements/sections de Langues Etrangères Appliquées.

6. Références Bibliographiques

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe/Les Editions Didier.

Diop, P. M. (2013) : La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal : essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles. In *Sudlangues, Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage*, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, n°20, décembre 2013, pp. 1-23.

Université de Thiès. Unité de Formation et de Recherche Sciences Economiques et Sociales. Filière Langues Etrangères Appliquées. Département Langues, Lettres et Sciences Humaines. *Epreuve normale de contrôle continu de linguistique anglaise*. Licence 2, Semestre 4, novembre 2013.

Guèye, A.(2014). *Extrait de la fiche de suivi pédagogique* . Licence 2. Filière Langues Etrangères Appliquées. Département Langues, Lettres et Sciences Humaines. UFR Sciences Economiques et Sociales. Université de Thiès..

Guèye, O. (2013). *Didaktisch-methodische Vorschläge zur Fachsprachenlinguistik des Deutschen im Langues Etrangères Appliquées-Studiengangim Senegal. Propositions didactiques et méthodologiques pour la linguistique de l'allemand appliqué dans la filière Langues Etrangères Appliquées au Sénégal.* (<http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8470/>)

Hutchinson, T.; Waters, A. (1987): *English for specific purposes*. Cambridge: University Press.

Perrenoud, Ph. (1994) : *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Faculté des Lettres et Sciences humaines (). *Projet de décret de création d'un Institut de Langues Etrangères Appliquées (ILEA)*. (Ref. : 012/ cres/ FL- 90).

Université de Ziguinchor (2013). *Rapport du séminaire de validation des maquettes de licences LEA. Section de Langues Etrangères Appliquées*. Cap Skirring..

Valentin, Paul (1984/1985): Les Langues Etrangères Appliquées: un cursus professionnel universitaire promoteur, modèle pour l'Afrique? In: Sadjji, A. - B. (éd.) *Etudes Germano- africaines*, 2 et 3, 43- 53.

Vandergraaf, C.(2012) : *Plan de cours de Applied Linguistics for Bussiness Students*, Année universitaire 2011-2012.

Enfances, pédagogie et littérature africaine

Lire la didactique au fil des pages

« *En Afrique, un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle.* »

Propos prêtés à Amadou Hampathé Ba.

« *Je les révérais, ces pierres levées : droites ou penchées, serrées comme des briques sur les rayons de la bibliothèque ou noblement espacées en allées de menhirs.* »

Jean Paul Sartre, *Les Mots*, éd. Gallimard.

Résumé

Les œuvres de fiction, on le sait, reposent principalement sur l'imagination. Pour autant, elles ne s'enracinent pas moins dans la réalité sociale dont elles aident ainsi à réfléchir les problèmes en les mettant en scène dans leurs moindres manifestations. « Le roman, c'est un miroir que l'on promène le long d'un chemin⁴¹ ». Mais Zola apportera d'importantes précisions : « Nous estimons que l'homme ne peut être séparé de son milieu, qu'il est complété par son vêtement, par sa maison, par sa ville et sa province. »⁴²

Peut-on alors inférer une conception de la pédagogie au fil des pages, dans la littérature africaine, marquée notamment par son engagement et sa volonté d'édification ? Quelles conceptions de base peut-on y déceler ? Qui en sont les acteurs ? Avec quelles démarches ? Pour quelles finalités éducatives ? Quels enjeux de culture peuvent manifester leurs inclusions (conscientes ou non) dans un programme d'information et de formation, en milieu multilingue par exemple ?

Pour répondre à ces interrogations – et pour maintenir les plaisirs textuels – nous filerons la métaphore de la construction, en prenant appui sur des blocs de lectures nécessaires et dont les caractères spécifiés aideront à dessiner un programme d'aménagement de terroirs naturels de la didactique en Afrique de l'Ouest. Il s'agit en définitive de réfléchir sur la didactique et la pédagogie en rapport avec la formation de l'enfant africain.

Mots clé : tradition orale – pédagogie – didactique – Ecole nouvelle – interculturel – littérature africaine – enfant – mère – père – famille – Ecole coranique.

⁴¹ Stendhal, *Le rouge et le noir*, 1830.

⁴² Zola, *Le roman expérimental*, 1881.

I – La pédagogie de la Tradition

Au commencement était le Verbe...

La parole du griot Mamadou Kouyaté

Je suis griot. C'est moi Djéli Mamadou Kouyaté, fils de Bintou Kouyaté et de Djéli Kédian Kouyaté, maître dans l'art de parler. Depuis des temps immémoriaux les Kouyaté sont au service des princes Kéita du Manding : nous sommes les sacs à parole, nous sommes les sacs qui renferment des secrets plusieurs fois séculaires. L'Art de parler n'a pas de secret pour nous ; sans nous les noms des rois tomberaient dans l'oubli, nous sommes la mémoire des hommes ; par la parole nous donnons vie aux faits et gestes des rois devant les jeunes générations.

Je tiens de ma science de mon père Djéli Kédian qui la tient aussi de son père ; l'Histoire n'a pas de mystère pour nous ; nous enseignons au vulgaire ce que nous voulons bien lui enseigner, c'est nous qui détenons les clefs des douze portes du Manding.

Je connais la liste de tous les souverains qui se sont succédé sur le trône du Manding. Je sais comment les hommes noirs se sont divisés en tribus, car mon père m'a légué tout son savoir : je sais pourquoi tel s'appelle Kamara, tel Kéita, tel autre Sidibé ou Traoré ; tout nom a un sens, une signification secrète.

Ma parole est dépouillée de tout mensonge, c'est la parole de mon père ; c'est la parole du père de mon père. Je vous dirai la parole de mon père telle que je l'ai reçue ; les griots du roi ignorent le mensonge. Quand une querelle éclate entre tribus, c'est nous qui tranchons le différend car nous sommes les dépositaires des serments que les Ancêtres ont prêtés.

Ecoutez ma parole, vous qui voulez savoir ; par ma bouche vous apprendrez l'Histoire du Manding. [...]

Ecoutez l'Histoire du fils du Buffle, du fils du Lion. Je vais vous parler de Maghan Soundjata, de Mari-Djata, de Sogolon Djata, de Naré Maghan Djata ; l'homme aux noms multiples contre qui les sortilèges n'ont rien pu.

Djibril Tamsir Niane, *Soundjata ou l'épopée mandingue*, Paris, Présence Africaine.

Le lecteur attentif, qui s'intéressera, par exemple, au premier paragraphe de ce texte, aura remarqué que le personnage en question – et son traducteur avec lui⁴³ – est bien expert dans son domaine de prédilection. Pour s'en convaincre, il suffit de procéder à un simple réarrangement de cette séquence. En voici un résultat possible, entre autres :

⁴³ Nous ne nous intéresserons pas ici aux relations complexes dans la traduction et en particulier à la qualité exceptionnelle de la transposition *en français* de ce discours dont la langue d'origine est le Malinké.

1	Je suis griot.
2	C'est moi Djéli Mamadou Kouyaté,
3	fil de Bintou Kouyaté
4	et de Djéli Kédian Kouyaté,
5	maître dans l'art de parler.
6	Depuis des temps immémoriaux
7	les Kouyaté sont au service des princes Kéita
8	du Manding :
9	nous sommes les sacs à parole,
10	nous sommes les sacs qui renferment
11	des secrets plusieurs fois séculaires.
12	L'Art de parler n'a pas de secret pour nous ;
13	sans nous les noms des rois tomberaient dans l'oubli,
14	nous sommes la mémoire des hommes ;
15	par la parole nous donnons vie aux faits et gestes des rois
16	devant les jeunes générations.

Et ce faisant, la première et la dernière lignes résumant l'information essentielle, la permanence d'une (é)vocation : « Je suis griot ... devant les jeunes générations » !

Il apparaît, de la sorte, que la parole du griot est poétique :

- **elle est rythmée**, qui se développe en mètres souples et variés qui en répartissent opportunément l'énergie, jusqu'à l'alexandrin incontestable de l'épopée classique (ligne 13 !). Un simple décompte des syllabes de chaque ligne laissera d'ailleurs apparaître de nombreux vers blancs ;

- **elle est sonore**, musicale, dans le subtil enchevêtrement des rimes, des allitérations, des anaphores et des assonances. A cet égard, les six premières lignes sont exemplaires qui, au-delà de la seule assonance en [e] , martèlent le patronyme de la caste au point que nul ne puisse en ignorer. Cette reprise harmonieuse a donc des vertus pédagogiques : Kouyaté !

- **elle est imagée**, qui dit en termes concrets et accessibles en contexte les rôles à jouer : sacs à paroles, sacs à secrets, mémoire des hommes ;

- **elle est sensée** : les reprises anaphoriques dans le champ lexical de la présentation constituent un système étudié de dévoilement d'une entité sociologique dont le caractère de caste n'obère en aucun cas la dimension de l'individu. C'est un sujet et un acteur reconnu dans le champ complexe et structuré des relations sociales : « *je suis, c'est moi, fils de, maître, les Kouyaté, nous sommes, sans nous, par la parole, nous donnons vie...* »

Il en résulte un portrait construit à la fois sur le modèle de l'enchâssement (poupées russes) et du puzzle (la pièce montée se module au gré des compétences confirmées). Cette performance verbale se trouve contenue dans les clôtures du texte : la première ligne est une phrase minimale, dont la concision abrupte souligne davantage l'attribut orgueilleux du sujet : « je suis **griot**. »

La dernière séquence est une période dont l'amplitude aménagée résume, au rythme de ses accents d'intensité, la régularité de l'expansion, dans le temps, de la fonction du griot : « par la parole / nous donnons vie / aux faits et gestes des rois / devant les jeunes générations. » Le griot se révèle ainsi comme un démiurge, c'est-à-dire un architecte au sens ancien du terme, un créateur, qui anime le monde par son seul souffle. La profession de foi est alors la quintessence des signes, dans la mesure où le rythme, les sonorités et le lexique choisi viennent conformer le sens dans la concision majestueuse de l'alexandrin :

« Sans nous les noms des rois tomberaient dans l'oubli. »

/ / / /

Sans	nous	les	noms	des	rois	//	tom	be	raient	dans	l'ou	bli.	
2		4				<i>césure</i>	3			3			= 12

Scripta manent, verba ... non volant !

II - Mais quel est donc ce programme qui a informé le jeune griot ?

1 – C'est un programme hérité

On le savait déjà : « Je tiens ma science de mon père Djéli Kédian qui la tient aussi de son père ; l'Histoire n'a pas de mystère pour nous. » Toutefois, la source de cet héritage est d'abord dans le sein de la mère : on aura remarqué l'antériorité de la mention de cette dernière dans la déclinaison de la filiation du griot : fils de Bintou Kouyaté (d'abord) et de Djéli Kédian Kouyaté (ensuite). Ainsi, on naît griot par sa mère et on est Djéli par son Djéli de père...

2 – C'est un programme de formation pratique

Ce programme qui s'implante dans l'inné se développe à travers des parcours de formations fléchés par les pairs des pères. Assane Sylla le dit autrement : « On sait en effet que, chez nous, tout apprentissage commence par l'exécution de travaux simples dans l'atelier paternel, dans les champs, dans la cuisine (pour les filles), etc. L'enfant apprend à maîtriser ce qu'on lui enseigne en mettant **la main à la pâte**⁴⁴. Son effort personnel intervient constamment, jusqu'au terme de l'apprentissage.⁴⁵ »

3 – Les cours du soir et les cours particuliers

⁴⁴ Souligné par nous.

⁴⁵ Assane Sylla, L'idéologie de l'éducation traditionnelle des Sénégalais, « Le Pédagogue » n° 4, Dakar, NEA, avril 1977

Mais le rôle de la femme n'est pas moins central dans la transmission et la conservation des valeurs de civilisations africaines. Certes, la femme est la mère ; mais elle est aussi l'éducatrice, qui forme la mémoire des jeunes à la conscience de la culture partagée. Ainsi faisait Sogolon avec ses enfants :

Tous les soirs, devant sa case, Sogolon Kedjou réunissait Djata et ses compagnons ; elle leur racontait les histoires des bêtes de la brousse, les frères muets des hommes : le fils de Sogolon apprit à faire la distinction entre les animaux : il sut pourquoi le buffle est le double de sa mère ; il sut aussi pourquoi le lion était le protecteur de la famille de son père. Il écoutait aussi l'histoire des rois que lui racontait Balla Fasséké ; (...). Sogolon initia son fils à certains secrets ; elle lui révéla le nom des plantes médicinales que tout grand chasseur doit connaître. Aussi, entre sa mère et son griot, l'enfant sut tout ce qu'il fallait savoir. (Djibril Tamsir Niane, *Soundjata ou l'épopée mandingue*, Paris, Présence Africaine. p. 49).

A partir de ce court extrait, on peut dégager les axes essentiels d'une « fiche synthétique » de l'intervention pédagogique traditionnelle :

1 – La Méthode : elle se caractérise par :

- la fréquence, la régularité, la durée dans le temps des apprentissages (imparfait d'habitude),
- la transmission orale principalement,
- les activités et les cours pratiques.

2 - Les Objectifs : l'enfant sera capable de :

- écouter pour comprendre et apprécier
- connaître, reconnaître
- mobiliser des ressources (pour agir, discriminer)
- découvrir le passé
- découvrir la botanique spécialisée
- traiter, classer des informations
- respecter la Nature
- acquérir et garder des secrets
- résoudre des problèmes (« [ce] que tout grand chasseur doit connaître »)⁴⁶

3 – L'exploitation lexicale : le champ lexical dominant est celui de l'apprentissage et de la connaissance : racontait (2fois) – les histoires – apprit – faire la distinction – sut pourquoi (2 fois) – écoutait – initia – révéla – le nom des plantes – doit connaître – l'enfant – secrets – mère – griot – sut (3fois) – savoir.

⁴⁶ Nous retrouvons également à travers ces termes la formulation (empirique) de certaines capacités indispensables à l'initiation à la méthode scientifique :

Capacités propres de la démarche scientifique	Savoirs et savoir-faire utilisables en sciences	Capacités générales
<ul style="list-style-type: none"> • Observer • Analyser • Classer • Appliquer 	<ul style="list-style-type: none"> • connaître • comprendre • appliquer des termes techniques, des concepts 	<ul style="list-style-type: none"> • s'informer • traiter l'information • exercer sa créativité • communiquer • résoudre un problème

Cf. *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*, Cabinet du Ministre de l'Education, place Surllet de Chokier, 15-17, 1000 Bruxelles, Belgique, p. 138.

C'est dire que ce programme de formation était complet, dans lequel nous retrouvons à côté des matières ésotériques (les totems, les secrets), des leçons d'histoire politique et d'instruction civique, des cours de littérature (à travers le conte) mais également d'écologie et d'environnement - préservation de la nature avant la lettre – puisque les animaux, par exemple, sont considérés dans cette civilisation, « comme les frères muets des hommes⁴⁷ ».

Derrière l'image de la femme africaine se lit donc le visage d'une civilisation africaine respectueuse d'elle-même, qui a un souci si élevé de la Nature qu'elle en a fait l'égal de l'Homme, et dont elle est vigilante à la promotion à travers l'éducation bien comprise des enfants.

Tout cela procède certainement du ressenti : il n'en demeure pas moins que les ressentiments peuvent être vifs et nombreux dans ce système de formation par l'épreuve.

3 – C'est un programme chevillé aux corps

La sévérité du formateur – qui bien souvent est le géniteur – est patente. Toutefois, « c'est la fermeté clairvoyante d'un éducateur qui exige de l'enfant un effort et une discipline correspondant à ses possibilités, afin qu'il soit en mesure de vaincre les difficultés qui jalonnent sa route et d'assurer la maturation progressive de ses facultés. L'éducateur sénégalais sait bien que l'esprit se forme et se libère par le fait qu'il lutte et franchit des obstacles⁴⁸ ».

On raconte que, dans certaine région ouest-africaine où la palabre est la règle de gestion des conflits, les abris où elle s'organise ont la hauteur de la taille du plus petit des concitoyens. De sorte que, lorsque les débats s'échauffent dans la violence des invectives, celui qui se lèvera avec furie cognera violemment la tête contre les poutres saillantes du cénacle. Le coup qu'il se sera asséné lui-même, selon la vigueur de sa réaction incontrôlée, le renverra *ipso facto* à sa place de départ, le derrière heurtant le sol : l'auto-punition est donc chevillée au corps de l'espace, telle une épée de Damoclès, que l'on abat sur soi-même, dès lors qu'on s'égaré. On comprend mieux la civilité et l'urbanité de ces gens-là : les effets de manche se produisent assis : le plaisir des arguments est d'abord dans la métaphore subtile.

4 – C'est un programme symbolique

Il est dans la structure même de la kora : les vingt et une cordes de l'instrument sont la codification de l'ordre de ce Monde. Massa Makan Diabaté nous le rappelle : « Et la tradition dit : La vie de l'enfant, c'est comme les vingt et une cordes de la kora. Sept font revivre le passé. Sept égrènent le présent. Et les sept autres appellent l'avenir⁴⁹ ». Aussi, « la liaison de l'homme et de la femme se définit-elle par le chiffre sept ». En effet, selon la numérologie traditionnelle, quatre est le chiffre de la femme et trois est celui de l'homme. L'explication qu'en donne Diabaté suggère toute la tradition humaniste des fondations des apprentissages :

⁴⁷ Soundjata, op.cit., p. 49

⁴⁸ Assane Sylla, ibid. N'est-ce pas là déjà la conception d'une approche par les compétences (APC), que les didacticiens actuels cherchent à mettre en œuvre ?

⁴⁹ Massa Makan Diabaté, *Comme une piqûre de guêpe*, p. 18, Présence Africaine, Paris, 1980.

« L'homme doit pouvoir refaire trois fois une action louable. On assimile un premier exploit à la chance, le second donne à réfléchir et le troisième consacre à son auteur sa qualité d'homme⁵⁰ ».

Il n'y a pas (toujours) des luthiers attirés dans cette tradition : le Djéli est maître de ses accords, en tout temps et en tout lieu, qui fabrique et répare lui – même son outil de travail.

5 – C'est un programme de psychologie

Il est dans le livre des visages. C'est du moins l'enseignement du Maître des Circoncis, à l'orée de la Case de l'Homme : « Apprenez à lire sur un visage. En l'observant vous y trouverez plus de certitude que dans les paroles. La langue ne contient pas d'os. On peut la retourner pour mieux mentir. Le visage est plus vrai, même quand on cherche à le contrefaire⁵¹ ».

6 – C'est un programme culturel

Il est dans les biens meubles, immeubles et immatériels, dans l'inventaire de la case du père :

La case de mon père

« Mon père avait sa case à proximité de l'atelier, et souvent je jouais là, sous la véranda qui l'entourait. C'était la case personnelle de mon père. Elle était faite de briques en terre battue et pétrie avec de l'eau ; et comme toutes nos cases, ronde et fièrement coiffée de chaume.

On y pénétrait par une porte rectangulaire. A l'intérieur, un jour avare tombait d'une petite fenêtre. A droite, il y avait le lit en terre battue comme les briques, garni d'une simple natte en osier tressé et d'un oreiller bourré de kapok. Au fond de la case, et tout juste sous la petite fenêtre, là où la clarté était la meilleure, se trouvaient les caisses à outils. A gauche, les boubous et les peaux de prière. Enfin, à la tête du lit, surplombant l'oreiller, et veillant sur le sommeil de mon père, il y avait une série de marmites contenant des extraits de plantes et d'écorces. Ces marmites avaient toutes des couvercles de tôle et elles étaient richement et curieusement cerclées de chapelets de cauris ; on avait tôt fait de comprendre qu'elles étaient ce qu'il y avait de plus important dans la case ; de fait, elles contenaient les gris – gris, ces liquides mystérieux qui éloignent les mauvais esprits et qui, pour peu qu'on s'en enduise le corps, le rendent vulnérable aux maléfices, à tous les maléfices. Mon père avant de se coucher, ne manquait jamais de s'enduire le corps, puisant ici, puisant là, car chaque liquide, chaque gri–gri a sa propriété particulière ; mais quelle vertu précise ? Je l'ignore : j'ai quitté mon père trop tôt. »

Camara Laye, *L'enfant noir*, Plon, 1953

Témoignage authentique sur l'habitat traditionnel intégré à la nature qui lui fournit tous ses matériaux, cette description est également un inventaire ethnologique, rigoureux et précis :

- L'enfant qui décrit est fier de son patrimoine (= constitué des objets paternels) : il en dresse avec méthode le décompte exhaustif : la case du père est tout à la fois une chambre à coucher, une remise et une penderie, un lieu de culte, voire un sanctuaire.⁵²

⁵⁰ Massa Makan Diabaté, *Comme une piqûre de guêpe*, ibid, p. 146. Guy Le Boterf le dira autrement, beaucoup plus tard : « La compétence réelle, c'est l'interprétation ou l'improvisation. » cf. *Evaluer les compétences, Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* in « Education Permanente n° 35 », 1998 – 2, p. 145. La même idée sera reprise et développée en 2002 : « Etre compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources mais également de rechercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer, c'est-à-dire de réinvestir ses compétences dans des contextes distincts. C'est en effet, paradoxalement, en comprenant comment l'on s'y prend pour agir efficacement dans un contexte particulier que l'on se prépare à agir dans un contexte différent. » cf. *De quel concept de compétence avons – nous besoin ?* in « Soins cadres n° 41 », février 2002.

⁵¹ Ibid, p. 146.

⁵² « Patrimoines matériel et immatériel sont toutefois intimement liés. L'immatériel, qu'il s'agisse de connaissances, de principes, d'action ou de valeurs que l'homme porte en lui, ne devient du patrimoine que s'il peut les partager avec les autres hommes et dans la mesure où il peut leur donner une forme sensible – des mots, des objets, des gestes, des

- Par la même occasion, il offre un portrait moral indirect du maître du lieu : c'est un artisan, un musulman pratiquant, mais qui sacrifie encore aux traditions animistes !

- La technique classique de la description (localisation et procédés de caractérisation) s'enrichit cependant d'effets poétiques (rythmes et sonorités) auxquels s'ajoute le mystère qui émane des marmites et de la personnalité si particulière du père.

Ce modèle de texte descriptif⁵³ définit une économie et une écologie, c'est-à-dire un système intégré de valeurs, dont le père, entre autres, est la figure de proue. Aussi, la rupture symbolique qui s'opèrera, par la suite, dans la transmission du patrimoine, sera-t-elle un puissant facteur de déracinement : « ... **mais quelle vertu précise ? Je l'ignore : j'ai quitté mon père trop tôt.** » Pour autant, la formation traditionnelle n'en est pas moins une assiette sûre pour l'édification des enfants aux savoirs nouveaux.

III – Le programme, ce sont les racines de l'être

La leçon de lecture

M. Moulaye Haïdara reprit sa leçon. Ce jour-là, les élèves devaient apprendre et réciter par cœur un texte que le maître énonçait bien distinctement en français, mot par mot puis phrase par phrase. Les élèves répétaient chaque mot après lui, puis chaque phrase, d'abord tous en chœur, puis chacun l'un après l'autre. Cela dura environ une demi-heure. Puis le maître demanda à chacun de répéter seul le texte après lui, la classe le reprenant en chœur comme si l'élève était devenu le maître.

J'écoutais attentivement et répétais après les autres, m'appliquant à bien retenir les paroles même si je n'en comprenais pas le sens. Ma mémoire auditive, comme celle de tout bon élève d'école coranique, était dressée à ce genre de gymnastique, habitués que nous étions à apprendre par cœur des pages entières du livre sacré sans en comprendre le sens. Ce simple exercice de mémoire ne présentait pour moi aucune difficulté, d'autant que, dans mon désir d'apprendre le plus vite possible la langue de 'mon ami le commandant', j'y mettais toute mon ardeur.

La leçon dura une bonne partie de la matinée. J'avais eu largement le temps de la retenir. Quand le vingt-troisième élève eut fini de la réciter en bredouillant quelque peu et que toute la classe l'eut répétée en chœur après lui, je me levai à mon tour. Le maître se mit à rire :

« Non, pas toi. Rassieds-toi.

- Monsieur, tout ce que mes camarades viennent de dire, je peux le réciter. »

Il cessa de rire : « Tu as tout retenu ?

- Oui.

- Alors récite, que je l'entende. »

représentations ou encore des comportements. De même, le patrimoine matériel ne trouve sa pleine signification qu'en se référant aux savoirs et aux valeurs qui sont à la base de sa production. » cf. *Patrimoine culturel et développement local*, Craterre – Ensag / Convention France- Unesco, p. 10

⁵³ En cela, Camara Laye apparaît comme un élève typique de l'école coloniale. Voici à ce propos le modèle d'exercice de rédaction proposé aux élèves du cours moyen (CM), dans la séquence *L'ordre dans la description* :

« L'intérieur était modeste mais bien tenu : à droite en entrant, un buffet noir de vieillesse ; plus loin, la huche de pain abritant familièrement entre ses pattes trois marmites ; au fond, l'évier ; juste en face de la porte, un moulin à farine ; au milieu de la pièce, une table longue et massive ; sur tout cela, un air de vie tranquille. »

En voici la consigne : « En vous inspirant de cet exemple, décrivez [...] l'intérieur d'une case et son mobilier : le foyer, les malles, les ustensiles de cuisine, les meubles. » cf. A. Davesne, *La langue française au cours moyen et dans les classes de septième des Ecoles Africaines*, Librairie Istra, Paris / Strasbourg, 1951, p. 14.

Tous les visages se tournèrent vers moi, yeux braqués et oreilles tendues. Sûr de ma mémoire, je commençai à réciter d'une voix monocorde et chantonnante, comme je l'avais entendu faire, le texte de la leçon dont je me souviens encore :
« Mon cahier ressemble à mon livre ... mais il est moins épais ... Il est plus mince ... Il est rectangulaire ... Sa couverture n'est pas en carton ... C'est une feuille épaisse de couleur ... Mon cahier a trente-deux pages ... »⁵⁴.

- *Kaa koo Jeydani !* s'exclama le maître (c'est-à-dire : « Miracle d'Abd-el-Kader el Djilâni ! », un grand saint musulman des premiers siècles de l'islam réputé pour ses miracles).

Très content, il vint me prendre par la main et me fit monter sur son estrade. Il parla longuement aux élèves en français en me montrant, mais je n'ai jamais su ce qu'il leur avait dit. Le soir, à la sortie de la classe, il me donna un bel album d'images, une chéchia rouge garnie d'un pompon de soie bleue, et un petit drapeau aux couleurs françaises.

Dès le lendemain matin, il m'emmena chez le trésorier du cercle, M. Delestré, un ancien adjudant de la coloniale en retraite versé dans les cadres civils en qualité de commis des Affaires indigènes. Il avait charge, entre autres choses, d'inscrire sur une liste les bons élèves sans ressources qui pouvaient être proposés pour une bourse mensuelle de trois francs versés à leur famille. Étant considéré comme orphelin de père, je fus accepté sans difficulté. Le trésorier coucha mon nom sur sa liste.

Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul*, Mémoires, Actes Sud, Paris, 1991, pp. 332 – 334.

Ce texte est emblématique des premiers enseignements de l'Ecole française en Afrique noire. La singularité de la situation pédagogique permet d'entrevoir les compromis dynamiques qu'imposent les réalités sur le terrain pour la formation des enfants.

1 – La démarche pédagogique

La méthode pédagogique employée est particulièrement subtile. Elle est fondée :

1.1 - sur la transmission orale :

- la répétition, pour acquérir les nouvelles structures ;
- la mémorisation, qui est une conséquence de la répétition, pour fixer ces acquisitions ;
- l'imitation, pour se rapprocher le plus possible de l'exemple du maître.

1.2 - sur l'autorité du maître :

- le maître est le modèle unique que doivent suivre les élèves ;
- la leçon est magistrale ; cependant la répétition à tour de rôle des élèves les fait participer (selon leurs moyens du moment) à leur apprentissage.

1.3 - sur les réalités du contexte :

- les élèves sont totalement ignorants en français ;
- le maître est la source de tous les apprentissages : il apporte le matériel, il procède à la démonstration, il supervise les apprentissages, il vérifie les acquis.

1.4 - sur la loi de la variété requise :

- au cours de la première phase de découverte du thème d'étude, c'est la classe qui répète en chœur, après le maître, avant de passer à la répétition individuelle :

⁵⁴ « Ce texte se trouve dans le premier *Livret de lecture du français pour les écoliers noirs* de Jean-Louis Monod » (note de l'auteur).

- la répétition collective, par son caractère ludique, atténue le sentiment d'insécurité linguistique : elle rassure les élèves et masque dans un premier temps certaines défaillances individuelles ;
- mais une fois les mécanismes articulatoires installés globalement, on passe à une étape qualitativement supérieure : la répétition individuelle de chaque élève, sur le modèle du maître. La classe sert d'amplificateur à la performance de l'élève qui se trouve ainsi valorisé (« comme s'il était devenu le maître ») ;
- la phase ultime est une phase d'évaluation sommative individuelle : chaque élève doit faire la preuve de ce qu'il a acquis ; c'est pourquoi le maître disparaît de la chaîne directe de transmission pour devenir un contrôleur (« le 23^e élève, en bredouillant quelque peu »).

On sera ainsi passé d'une prise en charge totale (modèle du maître) à la performance individuelle encadrée (imitation du modèle avec le relais des pairs).

2- Les points d'appui

L'éducation sans frontières semble être ainsi la marque universelle de la condition humaine : elle offre partout des opportunités d'apprendre les uns des autres. Encore faudra-t-il trouver les points d'appui qui permettent de transformer les contraintes en forces d'appoint...

2.1 - les contraintes sont bien réelles :

- les élèves sont des débutants absolus : aucune expérience préalable du français ;
- l'environnement francophone est pauvre : les locuteurs francophones sont limités à l'élite du commandement colonial ;
- aucun support matériel n'est disponible pour les élèves (pas de livrets de lecture annoncés : le maître donne le *la* à partir de son texte) ;
- le niveau de qualification professionnelle du maître est le plus faible de l'échelle du corps enseignant (moniteur du cadre indigène) ;

2.2 – il existe cependant des éléments facilitateurs

- un effectif réduit (23 élèves + 2 nouveaux) qui favorise la réussite de la méthode répétitive ;
- un temps d'apprentissage apparemment non compté : l'apprentissage se déroule jusqu'à l'atteinte satisfaisante de l'objectif (l'enseignant prend tout le temps de l'initiation) ;
- les objectifs de la leçon sont modestes et réalistes : mémoriser un texte de 40 mots environ ;
- la méthode est simple et efficace : c'est l'application stricte d'une technique de matraquage modulé, qui installe une ambiance linguistique permanente ;
- le contenu est simple et stimulant : il procède de l'expérience directe des élèves et de la classe : cahier, livre, pages, feuilles, nombre, comparaisons simples, etc. ;
- tous les élèves sont sollicités pendant toute la durée du cours, collectivement et individuellement ;
- tous les élèves sont interrogés à la fin de l'exercice.

2.3 - les apports de la tradition africaine peuvent être bénéfiques

- les élèves ne sont pas vierges de toute culture : ce sont pour la plupart des polyglottes ; or, la maîtrise de plusieurs langues constitue une assiette favorable à l'acquisition de nouvelles langues ;

- issus de la tradition orale encore vivante, ils disposent (inconsciemment) de moyens mnémotechniques avérés ;
- il existe un système autochtone de formation : l'enseignement coranique, dans son premier cycle, est fondé essentiellement sur la même démarche que la méthode mise en œuvre par le maître de l'école française : la répétition et la mémorisation ;
- en outre, ce maître est un descendant des maîtres de la tradition coranique : symboliquement, il est toujours dans son rôle, quand bien même les conditions ont radicalement changé (descendant du Prophète PSL), il relève aujourd'hui du corps inférieur du nouveau cadre enseignant) ;
- des élèves comme Amadou sont déjà avancés dans les humanités coraniques.

2.4 – des conséquences pratiques :

- certains élèves ne seront pas désorientés face à la nouvelle situation pédagogique ;
- ils ont même des **acquis** dans ce domaine, et qui vont rendre plus aisé l'apprentissage nouveau

3 - des effets induits

Ce terreau préparé par la Tradition sera donc fécond pour d'autres ensemencements.

3.1 – Amadou est un élève prédisposé à cette forme d'apprentissage ...

- c'est un bon élève de l'école coranique dont la mémoire auditive a été particulièrement développée comme en attestent les termes du champ lexical utilisé : « *écoute attentive - dressé à cette gymnastique - habitué à apprendre par cœur des pages entières - sans comprendre* » ;
- la leçon de français est ici un exercice simple, sans aucune difficulté pour lui (« J'avais eu largement le temps de la retenir ») ;
- c'est un élève motivé : il a envie d'apprendre le plus vite possible (« désir d'apprendre - toute mon ardeur ») pour parler directement avec son ami le commandant blanc !⁵⁵

3.2 ... dont la performance troublera l'ordre établi ...

- le maître est bouleversé : il passe de la surprise amusée (il rit / « Non pas toi. Rassieds-toi. ») au questionnement intéressé, sceptique (« Tu as tout retenu ? Alors récite, que je t'entende »). Mais jamais il ne se départira de son ton autoritaire (impératif, subjonctif, tutoiement.). Avant de succomber au charme du jeune garçon : son étonnement est tel qu'il en oublie les questions posées en français pour s'exclamer en langue locale et invoquer les saints de l'Islam (« *Kaakoo Jeydani* »). La performance de Amadou lui fait tomber, un moment, le masque de l'autorité⁵⁶.

⁵⁵ « La motivation n'est pas (seulement), comme on le pense généralement, liée à la séduction de l'énoncé ou de l'enseignant. [...] elle est (également) un acte d'anticipation sur les réussites que l'apprentissage proposé va permettre ou sur les bénéfices escomptés. » cf. G. Nunziati, L'évaluation formatrice, in « Les cahiers pédagogiques » n° 280, janvier 1990, p. 61.

⁵⁶ L'usage des langues du pays s'impose de lui-même dans la classe : quand les échanges sont impossibles en français ou que l'acuité des émotions est telle que le substrat culturel submerge la conscience. A ce propos, Hamers et Blanc définissent la bilinguïté soustractive comme étant « l'état de bilinguïté dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle et qui

Amadou devient le point de mire de la classe :

- le maître est transporté de joie : il quitte sa place pour aller vers l'enfant ;
- il le félicite et le désigne en exemple à ses camarades ;
- il le fait venir devant la classe et il le place sur son estrade (position élevée du vainqueur !)

3.3 ... ce qui lui ouvrira des perspectives nouvelles

- les élèves méritants sont récompensés : Amadou est couvert par le maître de cadeaux (français) et aux couleurs de la France;

- le maître quitte l'école pour aller informer l'autorité coloniale : les meilleurs élèves sont repérés et pris en charge par l'administration française qui les place dans les meilleures conditions de réussite par l'octroi d'une bourse ;

- les cadeaux (français) et la bourse (française) sont des facteurs supplémentaires de motivation pour les élèves doués qui sont ainsi reconnus dans leur mérite par le pouvoir colonial et qui, à leur tour, lui seront reconnaissants de cette marque exceptionnelle de distinction. Ainsi, en même temps qu'elle forme ses auxiliaires, l'administration coloniale veille à détecter les meilleurs éléments pour en faire de fidèles et loyaux sujets. L'école nouvelle est en effet une pièce centrale du système colonial pour contrôler les intelligences nouvelles grâce à la collaboration diligente de ses maîtres et l'intéressement des parents (« bourse mensuelle de trois francs versés à leur famille »).

Ce texte est donc révélateur de la construction des nouveaux savoirs en Afrique. Il manifeste certes la défaite des pouvoirs traditionnels ; il n'en secrète pas moins la vitalité des identités du cru. La situation est d'autant plus complexe que l'Ecole Nouvelle s'est édifiée sur le fonds indigène où se sont déposés les sédiments imbriqués et particulièrement actifs des valeurs d'Islam et d'Occident. D'ailleurs, cette ambiguïté est consubstantielle à la définition de l'Ecole en Afrique. C'est ce que rappelait, à juste titre, le romancier sénégalais Cheikh Hamidou Kane, à l'aube des Indépendances en Afrique.

L'aventure ambiguë

L'école nouvelle participait de la nature du canon et de l'aimant. Du canon, elle tient son efficacité d'arme combattante. Mieux que le canon, elle pérennise la conquête. (...). Où le canon a fait un trou de cendre et de mort et, avant que moisissure tenace, l'homme parmi les ruines n'ait rejailli, l'école nouvelle installe sa paix. (...).

De l'aimant, l'école tient son rayonnement. Elle est solidaire d'un ordre nouveau, comme un noyau magnétique est solidaire d'un champ. (...). On voit les hommes se disposer, conquis, le long de lignes de forces invisibles et impérieuses. Le désordre s'organise, la sédition s'apaise, les matins de ressentiment résonnent des chants d'une universelle action de grâce.

Seul un tel bouleversement de l'ordre naturel peut expliquer que, sans qu'ils le veuillent l'un et l'autre, l'homme nouveau et l'école nouvelle se rencontrent tout de même. L'homme ne veut pas de l'école parce qu'elle lui impose, pour vivre – c'est-à-dire pour être libre, pour se nourrir, pour s'habiller – de passer désormais par ses bancs : l'école ne veut pas davantage de l'homme parce qu'il lui impose pour survivre – c'est-à-dire pour s'étendre et prendre racine où sa nécessité l'a débarquée – de compter avec lui. (Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961, pp.65 – 66)

entraîne des désavantages sur le plan du développement cognitif ; cet état se retrouve lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse », in *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, éditeur, Bruxelles, 1983, p. 447.

Contrepoint, en guise de conclusion

Comment distinguer alors le radical et l'inné, quand nécessité fait (toujours) loi, et puisque nous sommes en pédagogie ? E. von Glasersfeld indique des signes de piste : « Les textes ne contiennent donc ni signification ni connaissance. Ils sont un échafaudage sur lequel les lecteurs et les lectrices peuvent bâtir leurs interprétations⁵⁷ ». L'historien sénégalais Mamadou Diouf renchérit, qui bat en brèche la célèbre formule attribuée à Amadou Hampathé Ba. Il affirme notamment : « On continue à raconter la très belle phrase d'Amadou Hampathé Ba '*un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle*', ce qui est la bêtise la plus lamentable qu'on puisse dire. On ne peut pas mettre le savoir sur l'âge. La corrélation entre savoir et âge, c'est aussi le signe de la mort. Et peut-être qu'Hampathé n'a pas voulu le dire. Ensuite, allez dans n'importe quelle société africaine, ce n'est pas parce qu'on est vieux que l'on connaît. On peut être vieux et ignorant et l'on peut être jeune et connaître, parce qu'on doit connaître⁵⁸ ».

Apprendre, c'est par conséquent, négocier en permanence les flux tendus des compétences : patience, prudence et nuance en sont les vertus.

Vanité des vérités, tout serait-il donc dans l'éclectisme des situations de classes ?

Bibliographie

Ouvrages généraux

- Patrimoine culturel et développement local*, Craterre – Ensag / Convention France- Unesco, 2006
- Constructivisme Choix contemporains Hommage à E. von Glasersfeld*, sous la direction de Ph. Jonnaert, Editions Presses de l'Université du Québec, 2004
- Hamers et Blanc, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, éditeur, Bruxelles, 1983
- A. Davesne, *La langue française au cours moyen et dans les classes de septième des Ecoles Africaines*, Librairie Istra, Paris / Strasbourg, 1951.

Articles

Von Glasersfeld, E. (2004). Dix questions et réponses au sujet du constructivisme radical. In Ph. Jonnaert (dir) *Constructivisme Choix contemporains Hommage à E. von Glasersfeld*, Québec : Editions Presses de l'Université du Québec, Chapitre 16, pp. 308 et sq.

« Le Quotidien » (journal dakarais), n° 548 du Mardi 19 octobre 2004, p.7

Le Boterf, G. (2002) De quel **concept** de compétence avons – nous besoin ? « Soins cadres » , 41.

⁵⁷ *Dix questions et réponses au sujet du constructivisme radical*, in *Constructivisme Choix contemporains Hommage à E. von Glasersfeld*, sous la direction de Ph. Jonnaert, Editions Presses de l'Université du Québec, Chapitre 16, 2004

⁵⁸ Mamadou Diouf, interview accordée au journal dakarais *Le Quotidien* n° 548 du Mardi 19 Octobre 2004, p. 7

- Le Boterf, G, (1998 – 2). Evaluer les compétences, Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?
Education Permanente , 35.
- Nunziati, G. (1990).L'évaluation formatrice. *Les cahiers pédagogiques*, 280
- Sylla,A.(1977). L'idéologie de l'éducation traditionnelle des Sénégalais. *Le Pédagogue*, 4. Dakar:NEA,
Récits
- Bâ, A. H. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul*, Mémoires, Actes Sud, Paris.
- Diabaté, M. M . (1980). *Comme une piqûre de guêpe*, Présence Africaine, Paris,
- Kane, Ch. H. (1961). *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris,
- Niane, Dj. T. (1960). *Soundjata ou l'épopée mandingue*.Paris : Présence Africaine.
- Laye, C. (1953). *L'enfant noir*, Paris: Plon..

Culture, pratiques parentales et développement social de l'enfant au Niger

Abstract:

From the perspective of the culture, parenting accompanying social development of the child in Niger is described and analyzed. The focus is the early stages of childhood, a basic period for the foundation of sociability. The objective of this work is, first, to develop knowledge on the behavior of Nigerian parents in their daily practices of social control of the child, and secondly, provide references for the definition of operations can be used in a thematic parent education program on the social development of children in Niger.

Keywords: culture, parenting, social development, early childhood, Niger.

Introduction

Les premières années de la vie sont souvent considérées comme une période unique en matière de développement et revêtent pour les parents une importance particulière⁵⁹. Alors qu'ils guident leurs tout-petits enfants de la dépendance totale aux premières étapes de l'autonomie, les comportements des parents peuvent avoir des répercussions immédiates et durables sur le fonctionnement psychologique de leurs enfants, dans des domaines tels que le développement social et moral, le jeu avec les pairs et la réussite scolaire⁶⁰. Pour assurer le meilleur développement possible de leurs enfants, les parents doivent trouver un équilibre entre, d'une part, les exigences au plan de la maturité et de la discipline, qui permettent d'intégrer les enfants dans le système familial et social, et, d'autre part, le maintien d'une atmosphère de chaleur, de sensibilité et de soutien. Quand le comportement et l'attitude des parents ne reflètent pas un juste équilibre entre ces deux éléments pendant les premières années de la vie, les enfants peuvent connaître une multitude de problèmes d'adaptation. L'une des questions récurrentes est de savoir : *quels sont les styles parentaux qui permettent d'atteindre cet équilibre ?*

Il existe probablement autant d'opinions sur la définition des « bonnes pratiques parentales » que de cultures de socialisation de l'enfance. Souvent, les nouveaux parents reçoivent des conseils sur la façon de prendre soin de leurs enfants de la part de leurs propres parents, d'experts, de leurs pairs, et ils en trouvent aussi dans les cultures populaires spécifiques à différents contextes sociaux. Développer un style parental approprié pendant les premières années de la vie d'un enfant représente un défi pour les nouveaux parents, surtout quand les diverses sources d'information se contredisent. Par exemple, des recherches indiquent qu'un style autoritaire et flexible est optimal pour l'enfant blanc de classe moyenne qui vit dans une famille nucléaire, mais cela pourrait ne pas être vrai pour des enfants qui grandissent dans d'autres circonstances et situations. Être flexible et accorder de la liberté aux enfants peut donner de bons résultats quand ils vivent dans des quartiers sécurisés et que leurs pairs sont moins susceptibles d'adopter des comportements dangereux, mais dans les quartiers à haut risque, un contrôle parental plus strict pourrait s'avérer nécessaire⁶¹.

Plusieurs recherches ont abouti à un classement des styles parentaux en quatre groupes : autocratique, caractérisé par des niveaux élevés de contrôle et de faibles niveaux de sensibilité; indulgent et permissif, caractérisé par de faibles niveaux de contrôle et de hauts niveaux de sensibilité; autoritaire, caractérisé par des niveaux élevés de contrôle et de sensibilité; et négligent, caractérisé par un manque de contrôle et de sensibilité⁶². De plus grandes compétences sociales chez les enfants sont associées au style parental

⁵⁹ Cynader. M et Frost M, (1999), *Mechanisms of brain development*, Edition Developmental health and the wealth of nation, 253 pages.

⁶⁰ Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families, *Child Development*, 65, 684-698.

⁶¹ Bornstein MH. Handbook of Parenting. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

⁶² Goodnow, J. J, « Sources, effets et changements possibles en matière d'habiletés parentales : commentaires sur Belsky, Grusec, et Sanders et Morawska », dans Tremblay, R. E., R. G. Barr, R. Dev. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2006, p. 1 à 5. Disponible à : www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/GoodnowFRxp.pdf (consulté le 7 juillet 2013).

autoritaire, où les parents gardent un équilibre entre les exigences et la sensibilité⁶³. Ainsi, ceux qui ont des parents autoritaires sont plus compétents dans leurs premières relations avec les pairs, consomment moins de drogue à l'adolescence et jouissent d'un plus grand bien-être affectif au début de l'âge adulte⁶⁴.

Bien que les styles autocratiques et permissifs semblent représenter les extrémités opposées du spectre des conduites parentales, aucun des deux styles n'a été lié à des résultats positifs, probablement parce que tous deux minimisent les occasions d'apprendre à gérer le stress. D'un côté, trop de contrôle et d'exigences envers les enfants peuvent limiter leurs occasions de prendre leurs propres décisions ou de faire connaître leurs besoins à leurs parents, de l'autre, les enfants qui grandissent dans des foyers permissifs et indulgents risquent de ne pas recevoir les conseils et l'encadrement nécessaires à leur développement social et moral, et au choix d'objectifs sains.

Beaucoup de recherches ont révélé l'existence de relations significatives entre les styles parentaux d'une génération à l'autre; les mauvaises pratiques parentales semblent « se transmettre » autant que les bonnes⁶⁵. Même si ces types de résultats semblent solides, leur applicabilité à différentes cultures et différents environnements est discutable. La plupart de ces travaux ont mis l'accent sur les familles et les enfants blancs de la classe moyenne, mais les enfants d'autres origines ethniques, raciales, culturelles ou socioéconomiques pourraient mieux réussir avec des types d'encadrement différents. Par exemple, de récentes controverses ont porté sur les effets de différents styles parentaux sur le développement social de l'enfant dans les familles à faible statut socioéconomique, à haut risque et vivant dans des quartiers défavorisés. Alors que certaines études ont indiqué que des styles plus autocratiques pourraient être nécessaires dans les milieux à risque élevé, d'autres ont continué de montrer les bienfaits du style parental autoritaire, même dans ces milieux⁶⁶. Un autre élément important de ces recherches est l'idée selon laquelle les conduites parentales pourraient avoir « moins d'importance » chez les familles à faible statut socioéconomique à cause du poids plus important des facteurs environnementaux, comme les difficultés financières⁶⁷.

Les différences ethniques et culturelles aussi doivent être prises en compte quand on étudie les effets des styles parentaux sur le développement social de l'enfant. Il est difficile d'échapper aux pressions sociales qui jugent certains styles meilleurs que d'autres, généralement ceux qui reflètent la culture dominante. Le style parental autocratique, qui est généralement lié à des résultats sociaux moins positifs pour l'enfant, a tendance à être plus prévalent chez les minorités ethniques⁶⁸. Dans les familles asiatiques, par exemple, ce style parental est lié à des résultats sociaux positifs et à la réussite scolaire, en partie à cause des objectifs parentaux et de l'éducation particulière des familles d'origine asiatique⁶⁹. Bien que les conduites parentales s'ajustent, s'améliorent ou empirent pendant que les enfants grandissent et que les parents sont confrontés à de nouveaux défis, les styles parentaux demeurent relativement stables pendant de longues périodes.

⁶³ Darling N, Steinberg L., Parenting style as context: An integrative model, *Psychological Bulletin* 1993, 113(3):487-496.

⁶⁴ Anté. cité

⁶⁵ Sanders, M. R. et A. Morawska, « Peut-on améliorer les résultats des enfants en modifiant les connaissances des parents, leurs attentes dysfonctionnelles et la régulation de leurs émotions ? », dans Tremblay, R. E., R. G. Barr, R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2005, p. 1 à 12. Disponible à : www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Sanders-MorawskaFRxp.pdf (consulté le 7 juillet 2013).

⁶⁶ Maccoby, E. E. et J. A. Martin, « Socialization in the context of the family: Parent-child interaction », dans Hetherington E. M. (dir.), *Socialization, personality, and social development*, New York (New York), Wiley, 1983, p. 1 à 101. Mussen P. H. (dir.), *Handbook of child psychology*, 4e édition, vol. 4.

⁶⁷ Belsky, J. « Déterminants socio-contextuels des pratiques parentales », dans Tremblay, R. E., R. G. Barr, R. Dev. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2005, p. 1 à 6. Disponible à : www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/BelskyFRxp-Parenting.pdf (consulté le 30 juin 2013).

⁶⁸ Grusec JE, Hastings PD., *Handbook of socialization: Theory and research*, New York, NY: Guilford Press, 2006.

⁶⁹ Miller, N. B., P. A. Cowan, C. P. Cowan et E. M. Hetherington, « Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model », *Developmental Psychology*, vol. 29, no 1, 1993, p. 3 à 18.

La culture joue un rôle déterminant dans le développement *social* des enfants. La *forme* que prennent les comportements peut paraître identique dans toutes les cultures, cependant, comme les coutumes et les croyances varient selon les cultures, le même comportement peut être interprété différemment d'une culture à l'autre. Un comportement perçu, *au sein d'une culture*, comme étant adaptatif sera vraisemblablement encouragé par les proches, dont les parents ; en revanche, un comportement jugé inadapté sera découragé. Qui plus est, la culture peut déterminer et définir les moyens employés pour encourager ou décourager un comportement donné. Dans ce présent travail seront analysées les pratiques parentales spécifiques à la culture nigérienne en rapport avec les processus du développement social de l'enfant, afin de produire des connaissances à même d'aider à la conception de modèles appropriés de socialisation et d'éducation de la petite enfance au Niger.

Méthodologie

Une étude ciblant, entre autres, une description fine des pratiques parentales relatives au développement social des enfants âgés entre 6 mois à 6 ans a été réalisée dans quatre axes géographiques regroupant plus de 80% de la population du Niger, où sont parlées les deux principales langues dominantes que sont le Haoussa et le Zerma : Niamey (Haoussa et Zerma) ; Dosso/Tillabéry (Zerma) ; Tahoua (Haoussa) et Maradi/Zinder (Haoussa). Cette étude s'est fixé comme but principal d'explorer les pratiques parentales sous différentes facettes relatives au développement social de l'enfant⁷⁰, dont la dimension sociale en constitue un des aspects fondamentaux et fait justement l'objet d'une analyse spécifique dans le présent travail.

Dispositif technique de l'enquête : cette enquête a été préparée avec l'appui de spécialistes en matière de construction et de réalisation d'enquêtes de ménages à grande échelle, et notamment l'Institut National des Statistiques du Niger qui a encadré la construction et le tirage de l'échantillon, ainsi que le travail de terrain des enquêteurs. Il a aussi constitué les fichiers informatiques des données collectées et codées.

Champ de l'enquête : la visée de l'enquête est l'ensemble du territoire national, mais la réalisation concrète des travaux de terrain a d'abord été fondée sur un choix d'un nombre limité de zones d'enquêtes : 92 grappes ont été identifiées pour respecter à la fois la diversité régionale et la spécificité linguistique : Niamey (Haoussa et Zerma) ; Dosso/Tillabéry (Zerma) ; Tahoua (Haoussa) et Maradi/Zinder (Haoussa), de même que la diversité des milieux de vie (urbain et rural). Ensuite, 12 ménages ayant au moins un enfant de moins de 6 ans au moment de l'enquête ont été tirés dans chaque grappe.

Echantillon de l'enquête : il comprend 1 104 ménages ayant 1 612 enfants⁷¹ âgés entre 6 mois et 7 ans (6 ans 11 mois), soit 680 enfants de 6 à 36 mois et 932 enfants de 37 à 83 mois.

Outil de l'enquête : le questionnaire construit pour les besoins de l'étude décrit un ensemble de pratiques parentales relatives au développement social de l'enfant et, traite, d'une part, de la quantité des échanges entre la mère et l'enfant, et, d'autre part, la qualité de ces échanges. L'enquête a consisté à poser un certain nombre de questions à la mère sur ses références pour les pratiques parentales en termes de développement social de l'enfant, ainsi que sur ses conduites et ses comportements vis-à-vis de ses propres enfants. Ces pratiques sont

⁷⁰ Barry Oumar (2013), *Pratiques parentales de stimulation du langage durant la petite enfance au Niger*, Sudlangues (à paraître).

⁷¹ Selon les analyses, le chiffre peut être légèrement inférieur à celui indiqué, compte tenu d'un petit nombre d'informations manquantes sur telle ou telle variable.

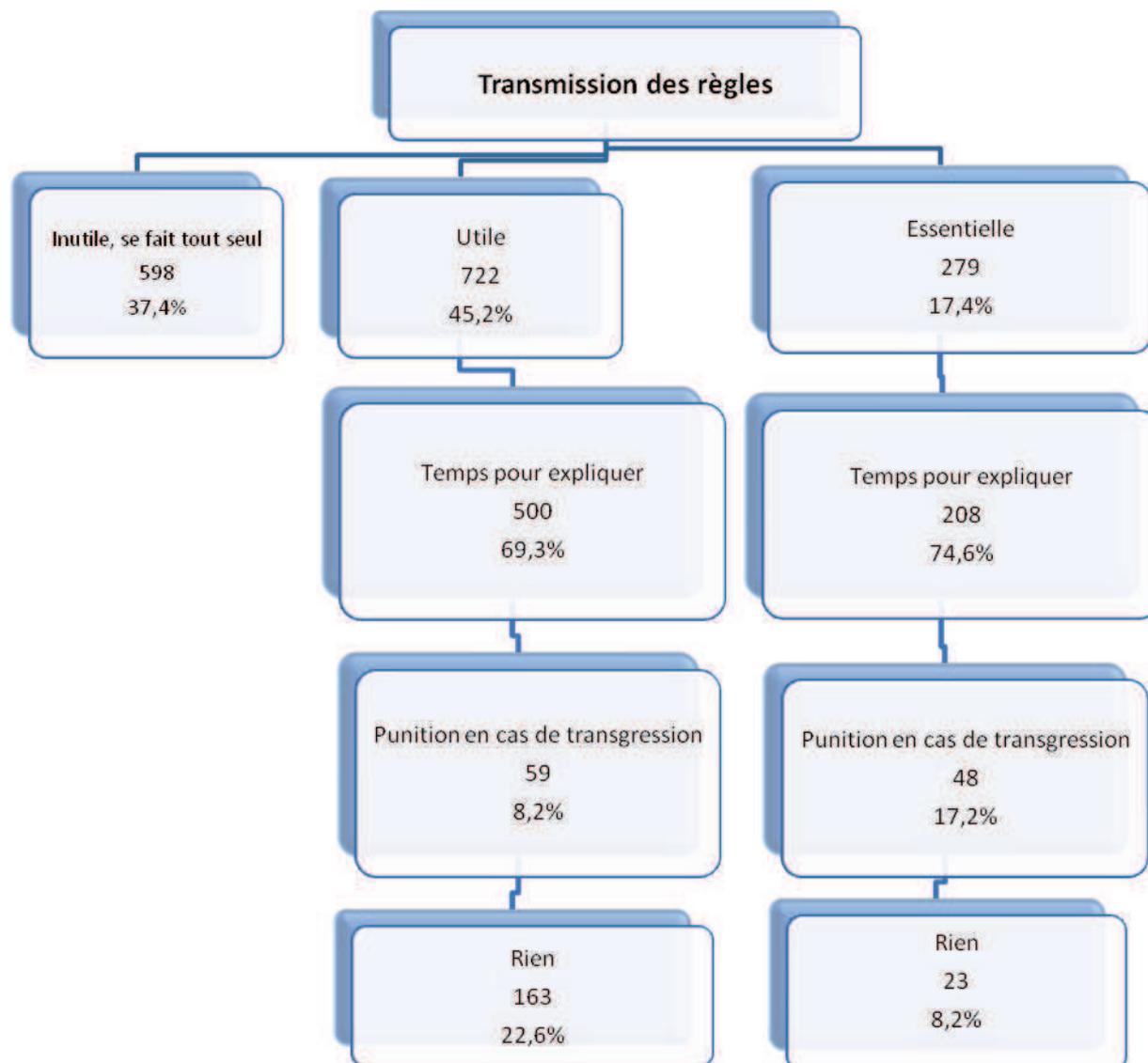
investiguées dans un certain nombre de domaines thématiques qui ont fait l'objet d'un certain nombre de questions correspondant à des comportements dits spécifiques. Ce corpus des comportements spécifiques permet d'aller au-delà en identifiant des méta-comportements, qui caractérisent davantage des règles de conduite (éducatives générales), sachant que celles-ci peuvent trouver leur expression dans des comportements spécifiques variés relevant des divers domaines thématiques. Les comportements spécifiques sont directement observés dans l'enquête, alors que l'identification des méta-comportements doit faire l'objet de procédures d'identification et d'estimation particulières⁷².

Résultats et Discussion

Les pratiques parentales en matière de développement social concernent de façon principale l'inculcation des règles, ainsi que la réaction de la mère face à un ensemble de comportements négatifs ou positifs de l'enfant. Les questionnements soulevés dans ce travail portent surtout sur la manière dont plusieurs règles de vie en société dans la société nigérienne sont progressivement imparties à l'enfant. L'examen, par exemple, des résultats du tableau 1, ci-après, permet d'avoir un aperçu à la fois de l'importance de la transmission des règles et des modalités mobilisées pour y parvenir.

⁷² Anté. cité.

Tableau 1 : Perception de l'importance d'inculquer des règles et modalités pour y arriver



En premier lieu, on peut observer que près de deux mères sur trois (63 %) déclarent que l'inculcation de règles à l'enfant constitue une activité significative de l'éducation qu'elles lui donnent. Mais, d'une part, elles ne sont que 17 % à considérer que cela constitue un aspect essentiel auquel il faut donner une grande importance, et, d'autre part, elles sont aussi 37 % à partir de l'idée que les parents n'ont pas besoin d'accorder une attention ciblée sur cet aspect du développement de l'enfant, dans la mesure où il est estimé que ces apprentissages pourront s'établir d'une certaine façon tout seul, progressivement avec l'âge.

Bien que certaines mères déclarent que la transmission de règles est utile ou essentielle, elles sont tout de même 19 % à ne rien entreprendre pour cela. Parmi celles qui ont des actions pour transmettre les règles, la grande majorité d'entre elles (71 %) le font en prenant du temps pour expliquer à l'enfant leur bien-fondé. Cependant, pour 11 % des mères (même 17 % de celles pour qui la transmission des règles est jugée "essentielle"), c'est en punissant l'enfant qu'on peut parvenir au résultat recherché.

Lorsqu'on pense que la transmission de règles sociales constitue bien une dimension identifiée et pertinente de l'action éducative des parents, c'est la mère qui joue le rôle premier en la matière. En deuxième lieu, le père va aussi contribuer à cet objectif. Outre les parents de l'enfant, seuls les grands-parents interviennent de façon significative sur ce plan, mais en moyenne de manière plus accessoire (ce qui n'empêche pas bien sûr qu'ils puissent avoir un rôle important dans certaines familles).

Ces patterns ne se modulent pas de façon significative selon l'âge de l'enfant. De façon plus spécifique, il peut arriver qu'il soit jugé pertinent de fixer des interdictions à l'enfant sur tel ou tel aspect de la vie courante, dans ses dimensions pratiques ou relationnelles. C'est pourquoi une des préoccupations de l'étude explorait comment la famille s'y prenait en la matière et le tableau 2, ci-après, présente la distribution des réponses faites par les mères, selon la catégorie d'âge de l'enfant.

Tableau 2 : Actions entreprises pour interdire quelque chose à l'enfant

Catégorie d'âges	6 à 15 mois		16 à 35 mois		> 36 mois		Ensemble	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Je n'interdis quasiment rien	78	36,6%	94	24,1 %	72	8,7	244	17,1 %
Je lui explique la raison de l'interdit	42	19,7%	75	19,2 %	245	29,7 %	362	25,4%
Je lui fais peur	70	32,9 %	169	43,3 %	362	43,9 %	601	42,1%
Je le menace (imprécations)	23	10,8 %	52	13,3 %	145	17,6%	220	15,4 %
Total	213	100 %	390	100 %	824	100 %	1 427	100 %

On peut faire ressortir deux types de résultats sur la base des données obtenues :

- Le premier est que, bien que le pourcentage soit globalement faible, on trouve tout de même 17 % des mères qui déclarent ne poser en fait aucune forme d'interdit à l'enfant. La fréquence de cette approche est par ailleurs décroissante avec l'âge de l'enfant, sans doute au fur et à mesure que la mère estime que l'enfant est davantage capable d'intégrer ce qui lui est demandé. Ainsi,

l'absence d'interdiction concerne 37 % des cas dans le groupe des enfants de 6 à 15 mois, pour décroître à 24 % lorsque les enfants ont entre 16 mois et 3 ans et ne s'établir qu'à 9 % pour les enfants de plus de 3 ans.

- Le second est que le recours à l'explication faite à l'enfant, en tant que méthode pour établir l'interdiction, ne recueille qu'une proportion relativement limitée de suffrages (25 % en moyenne, avec une légère progression avec l'âge - 30 % pour les enfants de plus de 3 ans). En revanche, le recours à des arguments type *recours à la peur ou à des menaces* apparaît plus fréquemment utilisé (58 % des cas, dont 42 % pour la peur et 15 % pour des menaces), sachant que le recours à ces arguments devient aussi plus fréquent lorsqu'on considère des enfants plus âgés (43 % pour les enfants de moins de 16 mois et 62 % pour les enfants de plus de 3 ans). On observe par ailleurs que si l'enfant transgresse une règle qui a été établie, il y a globalement une réaction des adultes, mais celle-ci est croissante avec l'âge de l'enfant. En effet, chez les enfants de moins de 16 mois, le laisser-faire constitue la réaction de loin la plus fréquente (76 % des cas), alors que cette attitude n'est appliquée que dans 50 % des cas pour les enfants de 16 mois à trois ans, et dans 9 % des cas pour les enfants de plus de 3 ans. De façon cohérente avec ce qui avait été observé plus haut pour la formulation des règles, c'est de façon première la mère qui exprime sa réaction à l'enfant en cas de transgression, et ce quel que soit l'âge de l'enfant. Le père contribue aussi sur ce plan, mais ce n'est que de façon seconde. Les grands-parents peuvent aussi avoir un rôle pour corriger l'enfant, mais ceci est de façon sensiblement moins intense.

Il est intéressant d'examiner quelle est la nature de la réaction «parentale» dans le cas où l'enfant désobéit aux instructions qui lui ont été faites, ainsi que lorsqu'il a manifesté un comportement négatif vis-à-vis d'autrui (adulte ou enfant). Analysons ces deux aspects des réactions parentales de façon successive. Le tableau 3, ci-après, présente la distribution des réactions parentales en cas de désobéissance de l'enfant.

Tableau 3 : Réactions parentales face à une situation de désobéissance de l'enfant

Catégorie d'âges	6 à 15 mois		16 à 35 mois		> 36 mois		Ensemble	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	0/0
Je ne fais rien de particulier	4	1,9 %	8	2,00%	34	4,1	46	3,2%
Je l'encourage à obéir	2	0,9 %	7	1,8 %	63	7,6	72	5,0%
Je l'interdis de jouer	0	0,0 %	4	1,00%	15	1,8 %	19	1,3 %
Je lui donne un travail à faire	1	0,5%	0	0,0 %	13	1,6 %	14	1,0%
Je le prive de repas	1	0,5 %	1	0,3 %	6	0,7 %	8	0,6%
Je le menace	2	0,9 %	37	9,4 %	242	29,2 %	281	19,5%
Je le frappe	7	3,2 %	47	11,9 %	275	33,1 %	329	22,8%
Enfant en bas âge	199	92,1 %	291	73,7 %	182	21,9 %	672	46,6%
Total	216	100,0 %	395	100,0 %	830	100,0 %	1441	100,0 %

En situation de désobéissance de l'enfant, quatre types de comportements sont identifiés chez les parents (la mère) :

- Le premier comportement consiste à ne rien faire, sachant que cela peut certes prendre une forme explicite (*je ne fais rien de particulier*), qui ne recueille que très peu de citations, ou une forme implicite (*l'enfant est trop jeune*), qui, elle, est très majoritaire (92 %) dans le groupe des enfants les plus jeunes (6 à 15 mois), pour être encore très présente (74 %) parmi les enfants de 16 mois à 3 ans. Pour les enfants de plus de 3 ans, bien que devenu minoritaire, ce comportement recueille encore 22 % de citations et si on ajoute les 4 % de comportement passif face à une désobéissance de l'enfant, c'est plus d'un quart des enfants, pour lesquels les mères continuent d'adopter une attitude passive face à une situation de désobéissance de l'enfant, même lorsque celui-ci a plus de 3 ans.
- Le second comportement consiste à le reprendre de façon positive, en donnant des explications à l'enfant et en l'encourageant à obéir aux indications qui lui sont données. Ce comportement est très minoritaire parmi les mères nigériennes : pour l'ensemble de l'échantillon, il n'obtient que 5 % de citations, avec des chiffres normalement faibles chez les enfants les plus jeunes, mais qui restent très modestes, même dans le groupe des enfants de plus de 3 ans.
- Le troisième comportement vise à donner une forme de punition à l'enfant, pour qu'il reconnaisse que désobéir a des conséquences négatives pour lui : il peut s'agir alors de *le priver*

de jouer ou de lui donner un travail à faire. Ce comportement recueille très peu de citations, même dans le groupe des enfants de plus de 3 ans.

- Le quatrième comportement va plus loin dans la dimension négative puisqu'il s'agit i) de faire des menaces à l'enfant et ii) de le frapper, sachant que ces comportements représentent une fréquence relativement élevée dans l'échantillon enquêté. L'usage de la menace peut sans doute avoir quelques effets dans le court terme, mais le renouvellement de la menace sans mise en application effective de son objet fait évidemment perdre de la crédibilité au comportement. Cette approche par des menaces est absente pour les jeunes enfants (moins de 16 mois), elle reçoit environ 10 % de citations dans le groupe des enfants d'âge compris entre 16 mois et 3 ans et devient fréquente (29 %) au-delà de 3 ans. La réponse par un châtiment corporel (physique) de l'enfant suit un pattern proche de celui de la menace, mais avec des fréquences de citations un peu plus grandes. Au total, ces deux citations négatives recueillent ensemble environ 21 % pour les enfants d'âge compris entre 16 mois et 3 ans, et jusqu'à 62 % pour les enfants de plus de 3 ans.

La distribution et le pattern des réactions parentales lorsque l'enfant manifeste un comportement (verbal/physique) jugé négatif vis-à-vis d'autrui (adultes/enfants) sont globalement très proches de ceux qui viennent d'être identifiés pour ce qui concerne les situations de désobéissance de l'enfant, comme en attestent les réponses consignées dans le tableau 4, ci-après. Mais l'enfant ne se contente pas de désobéir et de se comporter de manière inappropriée, il peut aussi évidemment manifester des comportements positifs. Deux grandes catégories de réactions parentales sont identifiées : i) les parents n'ont pas de réactions particulières (c'est sans doute simplement normal de bien se comporter), et ii) les parents ont une réaction positive qui, au sens large, reconnaît que l'enfant a bien fait et l'encourage à poursuivre sur ces bonnes dispositions.

Tableau 4 : Réactions parentales face à un comportement négatif de l'enfant

Catégorie d'âges	6 à 15 mois		16 à 35 mois		> 36 mois		Ensemble	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Action si l'enfant adopte un comportement négatif								
Je le calme et explique qu'il faut se comporter autrement	0	0,0	10	2,5	100	12,0	110	7,6
Je l'encourage à se comporter de façon positive	0	0,0	4	1,00	29	3,5	33	2,3 0/.
Je l'encourage à obéir	1	0,5	3	0,8	39	4,7	43	3,0 0/.
Je ne fais rien de particulier	2	0,9	8	2,0	24	2,9	34	2,4
Je le gronde	7	3,2	19	4,8	118	14,2	144	10,
le menace	1	0,5	25	6,3	123	14,8	149	10,3 %
Je le frappe	6	2,8	44	11,2	226	27,2	276	19,2%
Enfant en bas âge	200	92,2	281	71,3	171	20,61	652	45,2 %
Total	217	100	394	100	830	100	1 441	100

Le premier comportement (passif), qui agrège les cas où la mère considère que l'enfant est trop jeune pour être réceptif et celui où elle n'a simplement pas de réaction face à un comportement positif, est globalement minoritaire. Il est pourtant, sans surprise, majoritaire lorsque les enfants sont très jeunes (moins de 16 mois), mais continue de l'être pour les enfants d'âge compris entre 16 mois et 3 ans, alors que ceux-ci (réceptifs en fait à tous les âges) commencent à l'être vraiment. Au-delà de 3 ans, les comportements passifs de la mère deviennent effectivement minoritaires, mais ils concernent encore 22 % des citations, soit une proportion qu'on peut sans doute estimer forte à cet âge.

Tableau 5 : Réactions parentales face à un comportement positif de l'enfant

Catégorie d'âges	6 à 15 mois		16 à 35 mois		> 36 mois		Ensemble	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Action si l'enfant adopte un comportement positif								
Je le valorise et le félicite	20	9,4	89	22,8	518	62,5	627	43,8
Je le récompense	5	2,3	27	6,9	120	14,5	152	10,6
Je ne fais rien de particulier	2	0,9	17	4,3	49	5,9	68	4,7
Enfant en bas âge	186	87,3 %	258	66,0	142	17,1	586	40,9
Total	213	100	391	100	829	100	1 433	1000

Les comportements positifs de la mère face à un comportement positif de l'enfant se distribuent selon un pattern symétrique ou complémentaire à ceux (passifs) identifiés ci-dessus, avec une croissance de la fréquence des citations avec l'âge de l'enfant. Ainsi, environ 12 % des enfants de moins de 16 mois seraient encouragés en cas de comportement positif, alors qu'ils sont près de 30 % s'ils ont entre 16 mois et 3 ans, et 77 % s'ils ont plus de 3 ans. Deux gradations sont enregistrées dans le comportement positif de la mère, celle qui consiste à valoriser et à féliciter l'enfant et celle qui consiste à *lui donner une récompense*. Les deux formes sont citées, mais la première est environ quatre fois plus fréquente que la seconde.

Dans la perspective de rendre l'enfant plus autonome, de façon majoritaire, les mères déclarent avoir des actions, d'explication ou de démonstration. Et c'est en matière d'habillement et d'hygiène que ces pratiques sont les plus fréquentes (près de 75 % des cas). Le chiffre correspondant est un peu plus faible pour ce qui concerne l'autonomie en matière d'alimentation (67 %), assez nettement plus faible pour ce qui concerne la réalisation des tâches quotidiennes (55 %). Mais, en contrepoint, ces chiffres manifestent aussi qu'entre un quart et près de la moitié des mères considèrent qu'agir explicitement pour l'autonomie de l'enfant n'est pas important, ou en tout cas n'ont pas d'actions explicites dans cette direction.

Par ailleurs, on relève que la proportion des mères qui déclarent exercer ce type d'actions est globalement croissante avec l'âge de l'enfant. C'est à la fois compréhensible (lorsque les enfants grandissent, ils sont davantage aptes à acquérir cette autonomie et les mères les aident alors de façon plus évidente) et d'une certaine façon problématique, en ce sens que l'aide (selon des dispositions adaptées) est aussi d'autant plus nécessaire que les enfants sont jeunes et peuvent alors s'inscrire de façon plus affirmée dans une perspective de développement de leur autonomie.

En agrégeant les comportements parentaux concernant les actions pour l'autonomie des enfants sur les quatre domaines considérés, on identifie, qu'entre 16 mois et 3 ans, environ un tiers des mères de l'échantillon n'ont aucune action pour l'autonomie de leur enfant, alors qu'elles sont 40 % à en avoir dans chacun des quatre domaines. Après 3 ans, il y a encore environ une mère sur cinq qui déclare avoir aucune ou peu d'actions dans cette perspective pour leur enfant.

L'investissement de la mère dans des relations ludiques avec l'enfant est une autre dimension importante du développement social qui a été interrogée. Il concerne les jeux et les interactions ludiques entre la mère et l'enfant dans plusieurs circonstances sociales.

Après 16 mois (43 % des cas), et en tout cas après 3 ans (10 % des citations), cela peut aussi se manifester par le fait que la mère adopte une attitude de protection (peut-être excessive) de l'enfant en référence à ce qui lui est extérieur. Mais on observe tout de même que si le jeu avec autrui est peu fréquent avant 16 mois (et dans ce cas, c'est principalement avec des frères et sœurs), il concerne un peu plus de 50 % des cas entre 16 mois et 3 ans, pour devenir très majoritaire (plus de 85 %) après 3 ans, avec, dans cette catégorie d'âge des jeux fréquents avec des enfants qui ne sont pas nécessairement ses frères ou sœurs.

Il faudrait souligner que diverses formes de jeux (jeux axés sur un ou des objets, jeux symboliques, jeux de rôle) créent des milieux culturels différents d'apprentissage. Il existe cependant de grandes différences culturelles en ce qui concerne la mesure dans laquelle les adultes encouragent des formes de jeux particulières pendant la petite enfance. Dans les sociétés où le jeu est considéré comme une pratique culturelle importante à cet âge, on a mis en évidence la façon dont les enfants procèdent à des expériences sociales avec d'autres personnes dans le jeu et pendant les activités de la vie courante.

Sur la base de ces différentes pratiques concernant le développement social de l'enfant, un indice global a été construit. Il s'échelonne de 0 à 14. Si 7,4 % des mères n'aident que très peu leur enfant dans leur développement social (score inférieur à 4), elles sont cependant 54,7 % à apporter une attention moyenne à ce domaine (score de 5 à 9) et 37,7 % à mettre en œuvre de nombreuses actions (score supérieur à 10) pour l'aider.

L'information et l'éducation sur les styles parentaux optimaux et sur l'adoption précoce de pratiques parentales efficaces sont importantes pour le développement social de l'enfant nigérien. Ces types de données, portant sur les interactions parents-enfants dans le domaine du développement social, doivent continuer à s'élargir et être évalués chez une plus grande variété de groupes culturels et socioéconomiques, mais aussi chez des enfants d'âges différents, afin de permettre aux familles nigériennes de disposer d'informations précises pour mieux accompagner les différents parcours de leurs petits enfants, quelle que soit leur situation.

Le développement qui a lieu pendant les premières années au plan de la personnalité, au plan social, et au plan des habiletés de résolution de problèmes est crucial pour toutes les autres périodes ultérieures de la vie. Il est important que les familles nigériennes arrivent à adopter des techniques et des stratégies parentales appropriées pour s'assurer que les enfants reçoivent les meilleures compétences sociales afin de leur permettre de s'adapter et de réussir plus tard. Afin d'optimiser les résultats des conduites familiales pour le développement social de chaque enfant nigérien, d'autres recherches sur l'applicabilité élargie de certains types de techniques parentales doivent continuer afin que les familles nigériennes arrivent à adapter les conseils et les lignes directrices les plus pertinentes aux différents contextes culturels du pays.

Conclusion

Les pratiques parentales en termes de développement social au Niger sont probablement affectées par les contextes culturels spécifiques à ce pays, même si un bon nombre des résultats relevés ont beaucoup de similitudes avec ceux obtenus dans d'autres environnements culturels. Depuis longtemps, il est reconnu à la culture un rôle fondamental dans le développement social des enfants au cours des premières années, car elle peut à la fois favoriser ou limiter la manifestation d'aspects particuliers du fonctionnement social grâce à des processus de facilitation ou d'inhibition. De plus, les normes et les valeurs culturelles peuvent guider l'interprétation et l'évaluation des comportements sociaux et donc attribuer des significations aux comportements.

Ainsi, Il est possible de considérer, à partir des présents résultats sur les pratiques parentales en termes de développement social des petits enfants nigériens, que les mécanismes de facilitation, de renforcement, d'inhibition peuvent aider à comprendre que toutes les conduites parentales de socialisation comportent des *formes similaires*, quelle que soit la culture, mais que leurs *fonctions* varient selon les cultures. Dans chaque culture, les enfants sont modelés par le milieu physique et social dans lequel ils vivent, par les coutumes et les méthodes d'éducation que dicte le milieu culturel et par les systèmes de croyances de cette culture. Par conséquent, le « sens » psychologique attribué à un comportement de socialisation de la petite enfance est en grande partie une fonction de la niche écologique dans laquelle il se forme.

Références bibliographiques

- Barry Oumar (2013), « Pratiques parentales de stimulation du langage durant la petite enfance au Niger » in *Sudlangues* (à paraître).
- Belsky, J., « Déterminants socio-contextuels des pratiques parentales », dans Tremblay, R. E., R. G. Barr, R. Dev. Peters (dir.) (2005), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1 - 6. Disponible à : www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/BelskyFRxp-Parenting.pdf (consulté le 30 juin 2013).
- Bornstein MH. Handbook of Parenting(2002). 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994), "Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families," *Child Development*, 65, 684-698.
- Cynader. M et Frost M., (1999), *Mechanisms of brain development*, Edition Developmental health and the wealth of nation, 253 pages.
- Darling N, Steinberg L., (1993). "Parenting style as context: An integrative model," *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Goodnow, J. J., (2006). "Sources, effets et changements possibles en matière d'habiletés parentales : commentaires sur Belsky, Grusec, et Sanders et Morawska", dans Tremblay, R. E., R. G. Barr, R. Dev. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne],

Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1 à 5. Disponible à : www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/GoodnowFRxp.pdf (consulté le 7 juillet 2013).

Grusec, J. E., Hastings, P.D. (2006). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Press,.

Maccoby, E. E. et J. A. Martin, (1983). "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", dans Hetherington E. M. (dir.). *Socialization, personality, and social development*, New York (New York), Wiley, Mussen P. H. (dir.), *Handbook of child psychology*, 4e édition, 4, 1 – 101.

Miller, N. B., Cowan P. A., Cowan C. P., Hetherington, E. M. (1993). « Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model ». *Developmental Psychology*, 29(1), 3 à 18.

Sanders, M. R. , Morawska, A. (2005). « Peut-on améliorer les résultats des enfants en modifiant les connaissances des parents, leurs attentes dysfonctionnelles et la régulation de leurs émotions ? », dans Tremblay, R. E., R. G. Barr, R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1 -12. Disponible à : www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Sanders-Morawska FRxp.pdf (consulté le 7 juillet 2013).

Perception des habiletés cognitives des formateurs

Résumé :

La recherche se situe dans le contexte des études sur l'enseignant efficace selon Roueche et Baker (1986) in « profiling excellence in america's school ». Pour ces auteurs, les enseignants efficaces se distinguent par les habiletés pour motiver leurs élèves, par la qualité des relations qu'ils entretiennent avec eux et par leurs habiletés à contrôler la situation complexe de l'enseignement (habiletés cognitives). Nous étudions particulièrement l'actualisation de ces habiletés chez les formateurs de l'Ecole Académie Régionale des Sciences et Techniques de la Mer (ARSTM). Ces habiletés correspondent à la capacité de l'enseignant de synthétiser l'information d'une façon précise et logique, de comprendre les faits complexes et d'apprendre de l'expérience. Or, la formation de nos enseignants ne les prépare pas à s'adapter aux situations d'enseignement qui ont toujours un caractère imprévisible. Dans l'exercice quotidien de leur métier, ils essayent d'y faire face, souvent empiriquement. Le présent article analyse la perception de leur capacité d'adaptation en situation d'enseignement/apprentissage et préconise des renforcements de capacités.

Les résultats indiquent qu'ils possèdent plus ou moins, à l'exception de l'ouverture aux innovations et aux actions visant à les intégrer, les différentes composantes des habiletés cognitives de l'enseignant efficace. Des pistes d'amélioration des capacités sont suggérées.

Mots clés : Perception, enseignants, habiletés cognitives

Abstracts

The research is in the context of studies on effective teaching as Roueche and Baker (1986) in "profiling excellence in america's school." For these authors, effective teachers are distinguished by the ability to motivate their students, the quality of their relationships with them and their ability to control the complex situation of education (cognitive skills). We study particularly the updating of these skills among trainers Regional Academy School of Science and Technology of the Sea (ARSTM). These skills correspond to the ability of the teacher to synthesize information in a precise and logical way to understand the complex facts and learn from the experience. However, the training of our teachers do not prepare them to adapt to teaching situations that always have an unpredictable nature. In the daily exercise of their trade, they try to cope, often empirically. This article analyzes the perception of their ability to adapt in teaching / learning situation and calls for reinforcements capabilities.

The results indicate that they have more or less, with the exception of openness to innovations and actions to integrate the various components of cognitive skills of effective teacher. Ways of improving capacity are suggested.

Keywords: Perception, Cognitive Skills, teachers.

Problématique :

Le programme de formation des enseignants dans nos écoles normales en Côte d'Ivoire fait acquérir différents types de savoirs : le savoir disciplinaire à enseigner et des savoirs appliqués composé du savoir appliqué des didacticiens, de celui des technologues de l'éducation, de celui des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation et de celui des spécialistes de l'animation dans les groupes. Ce savoir est normatif, en ce sens qu'il prescrit des comportements stricts que l'enseignant doit observer lors du déroulement d'une leçon. Ce déroulement se structurant en quatre phases : la phase d'entrée autrement appelée préambule de motivation, la phase du déroulement comprenant la succession des micros objectifs, la phase de récapitulation et la phase d'évaluation formative. Or, les situations d'enseignement sont des situations imprévisibles, complexes. L'enseignant en situation de classe est en permanence en action où il est amené à prendre des décisions en situation d'urgence. Or, dans la réaction urgente, un savoir appliqué n'est pas toujours adapté ; il peut paraître caricatural. Car l'enseignant n'a pas le temps de réfléchir. Il ne peut pas faire une pause pour effectuer quelques calculs et évaluer diverses possibilités. D'où la question de recherche : est ce que nos enseignants, particulièrement, ceux exerçant à l'ARSTM actualisent leurs habiletés cognitives ? En effet, on étudie régulièrement l'intelligence ou les facultés adaptatives de l'élève ou de l'étudiant, rarement celles de l'enseignant. Le présent article, à partir des observations des élèves, stagiaires et étudiants de la grande Ecole de l'Académie Régionale des Sciences et Techniques de la Mer (ARSTM), essaye d'étudier les habiletés cognitives des Maîtres, c'est-à-dire leur capacité d'adaptation en situation d'enseignement-apprentissage.

I. Cadre conceptuel et théorique**1.1 Rappel conceptuel**

Pour la compréhension de notre étude, nous définissons les termes de perception et d'habiletés cognitives.

De façon globale, la perception se définit comme étant le processus par lequel nous obtenons de l'information provenant d'une stimulation physique (Siann et Denis, 1980). La perception peut aussi être définie comme étant la façon dont l'être humain voit ou comprend le monde et tout ce qui l'entoure. Dans notre étude, son emploi renvoie à la façon dont les apprenants (élèves, stagiaires et étudiants) voient et comprennent les comportements de leurs enseignants.

Le terme habileté en général est défini comme une qualité qui rend apte à réussir une entreprise avec un minimum de ressources et d'efforts (Legendre, 1988). Dans le sens psychologique, il renvoie à la capacité acquise de pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir faire, maîtrise, intelligence et facilité.

Le terme cognitif est lié à Jean Piaget, précurseur de la théorie opératoire de l'Intelligence puis de la théorie du développement cognitif, à cause des notions de stades qu'il a inventées. La cognition est un ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition de connaissance, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception ainsi qu'à la compréhension et à la résolution des problèmes.

Les habiletés cognitives définies à partir des deux définitions ci-dessus se rapportent à toutes les habiletés psychologiques liées à la pensée et à la connaissance (Fontana, 1982). On parle d'habiletés cognitives lorsqu'il s'agit de comportements reliés à la recherche d'information, à l'élaboration de synthèses, à la compréhension de controverses ainsi qu'à l'apprentissage à travers l'expérience (Klemp, 1977 in Roueche et Baker, 1986). Pour compléter cette définition (Fontana, 1982) des habiletés cognitives, on peut ajouter que celles-ci sont reliées à l'intelligence, au niveau de la pensée et même jusqu'à un certain point à la créativité et aux relations interpersonnelles.

La perception des habiletés cognitives des enseignants est une recherche pour décrire comment les élèves perçoivent les comportements de leur maître en situation d'enseignement-apprentissage.

1.2 Cadre théorique

Les habiletés cognitives renvoient à un ensemble de compétences de l'enseignant qui caractérisent la capacité d'avoir la perception individualisée, de disposer toujours d'une stratégie d'enseignement, d'avoir une approche structurée, mais flexible, d'avoir la connaissance de sa matière et d'être innovateur dans ses choix pédagogiques. La revue des recherches sur ces questions renvoie aux études Roueche et Baker (1986) et de G. Jomphe (1990) et al. sur les habiletés de perception individualisée. Elle identifie encore celles de Roueche et Baker (1986) et de Good (1987), Cole et Chann (1987) sur la stratégie d'enseignement et encore celle de Roueche et Baker (1986) sur la flexibilité, la connaissance et l'innovation des enseignants faisant preuve d'habiletés cognitives.

1.2.1 Les habiletés de perception individualisée chez les enseignants

De façon spécifique, la perception individualisée est la capacité de voir et de comprendre chaque humain comme individu. Dans le domaine de l'enseignement, cela signifie connaître chaque élève individuellement. Ainsi, cette connaissance de l'élève permet aux enseignants de recueillir des informations sur chacun pour pouvoir faire des réajustements au niveau de l'enseignement/apprentissage, de faciliter la préparation d'un enseignement adapté aux besoins des élèves et de choisir des travaux appropriés qui pourraient stimuler l'intérêt des élèves.

Par rapport à cette connaissance de l'élève, Jomphe et al. (1990) affirment que plus on connaît quelqu'un, plus il est facile d'entrer en interaction avec lui et plus il est facile de développer de l'empathie à son égard. Connaître l'élève est très important et tout enseignant qui se veut « éducateur » a besoin de bien le connaître. Avoir une perception individualisée ou mieux connaître un élève, c'est connaître ses capacités physiques, sa situation familiale d'où découlent ses besoins, ses intérêts, ses affinités sociales et son niveau d'aspiration, son potentiel intellectuel et psychomoteur et ses aptitudes particulières, son niveau de maturité personnelle, sa capacité de résistance à la frustration, sa confiance en lui-même et son niveau d'indépendance et d'autonomie.

Selon Roueche et Baker (1986), un enseignant qui a une bonne perception individualisée doit d'abord pouvoir connaître chacun de ses élèves comme étant un individu unique. Il doit aussi adopter une attitude positive vis-à-vis d'eux et montrer qu'il a confiance dans leur action et leur intention. Il doit rendre l'apprentissage applicable à la vie de chacun. Dans cette optique, l'enseignant qui a une habileté perceptive doit s'efforcer d'organiser l'enseignement pour qu'il puisse répondre à un élève en particulier, de chercher des moyens pour mieux connaître ses élèves (leurs noms, leurs besoins, leurs intérêts et leurs attentes), de faire le diagnostic de leurs besoins et de leurs styles d'apprentissage. Il doit utiliser ces connaissances pour intégrer dans des activités d'enseignement, pour produire le matériel et pour poser des questions appropriées, d'assigner des devoirs individualisés, de faciliter l'apprentissage des élèves en adaptant le travail d'après l'habileté des élèves, et de capitaliser sur l'intérêt personnel des élèves et s'en servir pour attirer leur attention.

La perception individualisée est une dimension de l'enseignement et de l'apprentissage qui permet de se centrer sur chaque élève en tant qu'individu et d'adapter l'apprentissage aux besoins de chacun.

1.2.2 Les habiletés à concevoir des stratégies d'enseignement

En ce qui concerne les habiletés reliées à la capacité de concevoir des stratégies d'enseignement, les enseignants faisant preuve d'habiletés cognitives sont compétents, enthousiastes et bien organisés. Ils sont centrés sur l'élève, flexibles, capables de les évaluer honnêtement et de les impliquer activement dans leur apprentissage (Roueche et Baker, 1986). Pour pouvoir motiver les élèves et les amener à réfléchir, à grandir, à apprendre et à réagir, les enseignants doivent utiliser une variété de stratégies d'enseignement. Les stratégies d'enseignement consistent en un arrangement séquentiel d'activités d'enseignement utilisées

pendant un certain temps et ayant pour but d'amener les élèves à atteindre des objectifs prévus (Costa, 1985).

L'enseignant est enthousiaste selon Robertson (1981) lorsqu'il démontre un intérêt sincère pour la matière et qui possède de la vigueur et du dynamisme. Quand les enseignants s'enthousiasment pour la matière qu'ils enseignent, les élèves sont amenés à être attentifs et s'enthousiasment eux aussi (Good et al. 1987).

Un enseignant qui est bien adapté maintient *la salle de classe et les cours bien organisés*. Cette façon de procéder permet aux élèves d'avoir une idée précise de ce qui se passe en classe, de ce qui est attendu d'eux et des conséquences de leurs actes, de s'impliquer dans leur apprentissage, et aux enseignants de planifier leur travail et d'apporter des changements si nécessaire.

Le style d'enseignement est centré sur l'élève consiste à avoir une compréhension des caractéristiques de celui-ci ; ce qui implique l'utilisation d'un matériel adapté pour les différents élèves, l'intégration de leur vie culturelle spécifique aux apprentissages à l'école et la modification du programme et des stratégies d'enseignement afin de répondre à leur besoins.

Le suivi et évaluation consistent à observer et à communiquer un feed-back aux élèves. Ce feed-back correspond à l'information fournie aux élèves à propos de l'adéquation entre leurs performances et leurs réponses. C'est cette information qui permet aux élèves d'évaluer leur niveau d'apprentissage (Cole et Chan, 1987). S'il est adéquat, le feed-back a le pouvoir d'agir comme agent de motivation. Pour être adéquat, le feed-back doit être précis, immédiat, fréquent, positif et suivi d'une période qui permet à l'élève de corriger ses erreurs.

L'approche structurée mais flexible est l'habileté à utiliser toutes les connaissances et les moyens disponibles pour planifier efficacement les leçons. La flexibilité, c'est aussi l'habileté de pouvoir improviser. La flexibilité permet aux enseignants de choisir les techniques et les styles les plus appropriés, ce qui a pour effet de stimuler l'intérêt des élèves et de susciter une meilleure participation.

L'implication active des élèves, c'est concevoir que même s'ils sont jeunes, les élèves sont capables d'avoir des opinions rationnelles et des sentiments valables. L'enseignant qui manifeste une habileté cognitive encourage les élèves à produire un travail efficace, les rend élèves plus actifs diminuant ainsi les problèmes de discipline, leur permet de démontrer leur enthousiasme, les rend plus responsables, leur permet de poser des questions et encourage l'expression des points de vue de chacun d'eux.

1.3 La connaissance

La connaissance de la matière et des moyens d'enseignement constitue la base de l'enseignement. Pour être un enseignant ayant des habiletés cognitives, il faut continuellement être engagé dans son développement personnel et professionnel. S'engager dans son développement personnel et professionnel permet aux enseignants d'acquérir de nouvelles idées et de nouveaux moyens d'enseignement et aide ces derniers à trouver des solutions pour résoudre certains problèmes et acquérir une meilleure compréhension de la matière enseignée.

S'engager dans son développement personnel et professionnel implique que les enseignants assistent à des conférences et à des ateliers et gardent contact avec d'autres collègues éducateurs. Ces activités d'engagement font partie intégrante de la profession d'enseignant.

1.4 L'innovation

Les enseignants innovateurs se préoccupent de modifier ce qui ne favorise pas au maximum l'apprentissage. Selon Roueche et Baker (1986), les enseignants innovateurs sont ceux qui cherchent constamment des informations nouvelles et qui travaillent systématiquement à intégrer ces informations dans leurs activités d'enseignement. Ces enseignants s'engagent fortement dans les changements qu'ils veulent apporter.

II. Méthodologie

2.1. Site de la recherche

Notre recherche s'est déroulée à l'ARSTM, située en banlieue d'Abidjan, dans la commune de Yopougon. L'ARSTM est un établissement international où l'on forme des navigateurs de bateaux, des marins, des mécaniciens de bord, des techniciens qui travaillent sur les plates formes pétrolières off shore. L'Ecole en Côte d'Ivoire est supervisée par le Ministère chargé des transports. Elle reçoit des enseignants formés par le ministère chargé de la formation professionnelle et par le ministère chargé de l'éducation nationale et de l'enseignement technique.

2.2 L'Echantillon :

Nous avons enquêté 159 élèves répartis sur 03 promotions (formation initiale des élèves marins, formation continue des officiers marins, les élèves non marins très recherché sur les plates formes pétrolières).

2.3 La Collecte des données :

Elle s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire de type Likert comportant 19 énoncés. Les énoncés décrivent des comportements ou activités de l'enseignant qui permettent d'apprécier ses habiletés cognitives telles que décrites dans le cadre de référence. Les élèves, étudiants et stagiaires sont appelés à indiquer en inscrivant une croix dans la case correspondant à leur opinion. Chaque énoncé est évalué sur une échelle allant de (0) jamais ; (1) rarement ; (2) parfois ; (3) souvent. (4) toujours. L'administration de l'enquête a duré 15 jours durant le mois de Mai 2013 à l'ARSTM. Les questionnaires ont été remplis sous la supervision d'un professeur de l'établissement.

III Résultats et analyse

Les résultats ont été analysés en fonction de la perception récurrente des comportements des enseignants selon les élèves et étudiants. Nous avons considéré la réponse modale, à partir de laquelle nous avons calculé la moyenne de chaque énoncé. Nous considérons une habileté comme acquises si la moyenne des répondants dans leur jugement perçoivent que le comportement est observé souvent (3) ou toujours (4). Les figures illustrant les analyses des réponses sont en annexes.

3.1. Caractéristiques de l'échantillon

La répartition de l'échantillon selon l'âge

69, 9% de la population enquêtée ont entre 21 et 25 ans. 13, 8% ont entre 26 et ans. 6% ont entre 16 et 20 ans. Nous n'avons obtenus que 1,3% de non réponse.

La distribution de l'échantillon selon le diplôme obtenu

Nous avons obtenu la distribution suivante : 74% des répondants possèdent le Baccalauréat. 6,9% sont titulaires du Brevet de Technicien Supérieur (BAC+3). 2,5% ont le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) et à ,6% ont un diplôme d'ingénieur.

Durée de présence dans l'École

Le cycle de formation est de trois ans pour les différents programmes proposés aux étudiants. Dans l'échantillon sélectionné, 60,4% d'étudiants ont plus de trois de séjours dans l'établissement 23, 9% ont plus de 2 ans.

Tableau I : Les enseignants rassemblent les informations sur les élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
15	41	44	33	9	264	1,859

La question 1 sur le rassemblement des informations sur les élèves a trait à l'habileté de percevoir. Les répondants perçoivent que la collecte d'information sur eux en vue de son exploitation pour améliorer les enseignements n'est pas une pratique régulière chez les enseignants. Le tableau I indique une moyenne de 1,859. La réponse modale est parfois et fait penser que les enseignants ne prennent pas du temps pour s'informer sur eux. Ils en ont une perception négative.

Tableau II : Les enseignants utilisent les informations pour améliorer la formation

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
30	58	33	24	3	208	1,405

La question 2 sur l'utilisation des informations relève toujours des capacités de perception de l'enseignant. Mais elle va au-delà pour questionner l'utilisation de ce qu'il perçoit. La réponse modale pour toute la population confondue est rarement. La moyenne 1,405 donne une perception d'équipe enseignante peu soucieuse de tenir compte des caractéristiques propres de chaque élève. Les répondants ont une perception négative de l'engagement des enseignants à exploiter les données sur les caractéristiques des étudiants.

Tableau III : Les enseignants reconnaissent les efforts des élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
4	15	42	57	36	414	2,688

La question 3 sur la reconnaissance des efforts fait partie des habiletés de perception individualisée. La réponse modale est souvent (3). La moyenne 2,688 indique que les répondants pensent que les enseignants apprécient souvent les efforts des apprenants.

Tableau IV : Les enseignants évitent de stéréotyper les élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
24	30	31	39	23	301	2,04

Le stéréotype est une perception caricaturale, péjorative des comportements d'un étudiant. La réponse modale est souvent (3). Cela veut dire que les enseignants évitent souvent d'avoir des clichés sur les étudiants. Mais la moyenne donne 2,04, c'est-à-dire parfois (2). Les répondants ont donc un avis négatif lorsqu'il s'agit de voir si les enseignants évitent de stéréotyper les étudiants.

Tableau V : Enseignants enseignent les concepts avec des techniques

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
7	24	32	58	31	308	2,539

Cette question 5 est en liaison avec les habiletés de conception de stratégies d'enseignement. En pédagogie, l'enseignement du concept se fait suivant la démarche inductive ou suivant la démarche déductive. La perception des répondants est que les formateurs enseignent avec des techniques. La réponse modale est souvent et correspond à la moyenne calculée 2,539.

Tableau VI Enseignants orientent enseignement selon les élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
9	13	34	51	44	410	2,715

L'orientation particulière de l'enseignement relève de l'enseignement stratégique. La perception modale, tous les enquêtés confondus est souvent (3). La moyenne 2,715 traduit cette perception. On peut observer que les répondants ont un jugement favorable sur l'orientation des enseignements en fonction de leurs conditions.

Tableau VII : Les enseignants planifient l'environnement classe

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
22	32	44	31	14	269	1,881

La question 7 aussi est liée à l'enseignement stratégique. La théorie indique que les enseignants qui ont des habiletés cognitives planifient l'environnement de la classe. La réponse modale de l'échantillon est parfois (2). La moyenne est 1,881. Elle indique que les étudiants ont une vision négative des comportements de planification de leurs enseignants.

Tableau VIII : Les Enseignants établissent des règlements dès la rentrée

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
10	17	30	39	53	406	2,724

Sur l'établissement des règlements dès la rentrée, la réponse récurrente des perceptions est toujours (4). Mais la moyenne est 2,724 proche de souvent (3). On admet que la perception sur l'application des règlements est meilleure. Les élèves et étudiants perçoivent une stratégie

Tableau IX : Les enseignants restent flexibles

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
10	37	48	38	16	311	2,087

Cette question 9 a trait aux habiletés de flexibilité qui s'oppose au comportement déficitaire de rigidité. La flexibilité est une compétence de l'enseignant. Ici, la perception récurrente est que parfois (3) les enseignants sont flexibles. La perception pour cette habileté n'est pas très positive. La réponse modale avec une moyenne de 2,087 tend à laisser admettre que les enseignants sont rigides.

Tableau X: Les enseignants appliquent les règlements

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
6	12	42	54	32	386	2,643

L'application des règlements est la mise en place d'une stratégie. La perception récurrente est que les enseignants appliquent les règlements. La perception modale est souvent (3) Les étudiants ont une meilleure perception de l'application des règlements. Il y a une meilleure appréciation de la discipline, de l'ordre et du contrôle de la classe. La moyenne est 2,643.

Tableau XI : Les enseignants insèrent des activités complémentaires

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
29	31	33	47	8	270	1,824

L'insertion des activités complémentaires réfère à une approche structurée mais flexible. Sur ce sujet, les réponses récurrentes indiquent souvent (3) ; mais rapporté à la moyenne (1,824), les répondants pris ensemble n'ont pas une perception favorable à l'idée que les enseignants sont flexibles, mais structurés.

Tableau XII : Les enseignants valorisent les réponses des élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
9	15	35	53	41	408	2,666

Cette question a trait à une stratégie d'enseignement qui valorise les élèves. Sur la valorisation des réponses, les enseignants donnent une meilleure image de leurs talents en ce qui concerne de donner du feed-back. En effet la moyenne est de 2,666.

Tableau XIII : Les enseignants conseillent les élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
2	2	13	29	109	551	3,554

La question 13 sur les conseils entre dans le cadre de la recherche de l'implication des élèves. En ce qui concerne les conseils, les étudiants ont une meilleure image des enseignants. La réponse modale est toujours. La moyenne est 3,554.

Tableau XIV : Les enseignants suivent les performances des élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
7	27	34	44	39	383	2,536

Le suivi des performances des élèves s'effectue très souvent (3). C'est la réponse récurrente. Cette fréquence correspond à la moyenne 2,536. Les étudiants perçoivent que les enseignants s'intéressent à leur performance. Ils ont attachés aux évaluations, car les évaluations sont fondées sur des critères de performance des objectifs.

Tableau XV : Les enseignants font des éloges aux élèves

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
14	38	36	46	12	296	2,027

Les étudiants ont une perception de renforcement positif moyenne. La réponse modale est souvent ; mais la moyenne est parfois 2,027. Les étudiants n'ont un jugement positif sur les éloges des formateurs.

Tableau XVI: Les enseignants restent ouverts aux innovations pédagogiques

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
23	22	36	39	27	319	2,17

La question 16 a trait à l'innovation, plus précisément à la préoccupation de modifier ce qui ne favorise pas au maximum l'apprentissage. La fréquences des réponses sont respectivement souvent (3) et parfois (2). La moyenne 2,17 indique que les jugements sont partagés. Il n'y a pas une opinion favorable tranchée qui indique que les étudiants jugent favorablement l'ouverture de leurs maîtres à l'introduction de modification pour mieux faire apprendre.

Tableau XVII: Les enseignants apportent des innovations dans la classe

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
17	49	39	36	13	287	1,863

La perception des étudiants sur l'apport des innovations est négative. Selon les résultats, les enseignants n'apporteraient pas des innovations régulièrement en classe. La moyenne est de 1,863. Ce résultat est en lien avec la question précédente. En effet, si l'on n'est pas ouvert aux innovations, on ne peut apporter des innovations qui traduisent un engagement dans l'action de modifier ses stratégies.

Tableau XVIII : Les enseignants réfléchissent sur les changements

Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)	Total	Moyenne
20	39	40	33	20	298	1,96

Les Enseignants qui réfléchissent sur les changements traduisent à degré élevé les dispositions prises pour prendre en compte les innovations. La perception récurrente est parfois (2). Mais juste après vient la réponse rarement (1). Les avis ne donc pas tranchés vers une perception homogène. La moyenne 1,96 ne permet pas d'affirmer que les étudiants ont une bonne image par rapport aux démarches de d'introduction des changements dans leurs pratiques. Les questions 16, 17 et 18 qui renvoient aux innovations et à leur prise en compte est défavorablement perçu par les étudiants.

3.2 Analyse des résultats

Nous reprenons les habiletés cognitives des enseignants et analysons leur actualisation selon les répondants. Toutes les habiletés cognitives au sens de Roueche et Baker (1986) ont été appréciées. A part les habiletés d'être ouvert aux innovations et de les intégrer dans le processus des enseignements qui ont été négativement perçus, on constate que les enseignants de l'ARSTM possèdent les différentes habiletés de l'enseignant efficace. Certaines composantes des grandes habiletés sont positivement appréciées, d'autres le sont moins.

Les jugements positifs

Les enseignants ont été *jugés positivement* sur certaines composantes des différentes habiletés. **Au niveau de l'habileté perception individualisée**, ils reconnaissent les efforts des élèves. Sur **utilisation de stratégies**, ils sont perçus positivement lors de l'enseignement des concepts, de l'orientation de l'enseignement selon les élèves et de l'établissement des règles dès la rentrée. Cette perception est une indication positive de la relative maîtrise des stratégies d'enseignement. Au niveau de l'habileté **structuré mais flexible**, ils sont perçus favorablement car ils appliquent les règlements sans être dogmatique. Sur la **stratégie d'encouragement** les répondants estiment favorablement que les enseignants valorisent les réponses des élèves, les conseillent et suivent leurs performances. Ici aussi, la perception laisse entrevoir la maîtrise des stratégies pour motiver.

Les jugements négatifs

Toutefois, ils ont été aussi *perçus négativement* sur d'autres composantes des habiletés de l'enseignant efficace. Au niveau de la **perception individualisée**, les étudiants perçoivent négativement les actions de collecte d'informations sur eux d'une part et les actions de collecte d'informations pour améliorer la formation d'autre part. Toujours à ce même niveau, ils sont jugés défavorablement de ne pas se faire une idée originale sur les étudiants (stéréotyper les élèves). La perception négative ici met en cause la préparation des sessions de formation. C'est à ce niveau que le profil des étudiants admis aux différents programmes de formation est minutieusement étudié par les formateurs. Encore faut-il que le programme de formation des formateurs les y prépare.

Au niveau de l'**utilisation des stratégies**, il apparaît qu'ils ne planifient pas l'environnement classe. Au niveau de l'habileté **structuré mais flexible**, la **perception de la flexibilité**, de l'insertion des activités complémentaires est négative. Ici est en cause la préparation des leçons. C'est à ce niveau que les moyens pour le déroulement optimal de tous les cours est étudié. La **stratégie d'encouragement**, c'est-à-dire, faire des éloges aux étudiants n'est pas bien perçu.

Enfin au niveau de l'innovation, que ce soit l'ouverture à la nouveauté pédagogique ou l'initiative d'apporter des innovations, les répondants sont catégoriques : ils n'ont pas un jugement positif sur cette habileté.

3.3. Interprétation et discussion

L'interprétation et la discussion nous conduisent aux perceptions négatives relativement aux questions de recherche d'informations et d'exploitation des informations et sur les valeurs moins élevées aux questions portant sur l'innovation et le temps pris pour réfléchir aux changements et à leur intégration.

Le programme de formation des enseignants aujourd'hui dans nos établissements cible le contenu disciplinaire, la préparation de leçons, l'évaluation des apprentissages, les méthodes d'enseignement, l'animation et la didactique des disciplines. Si l'on examine ce programme de formation en vigueur et les habiletés jugées déficitaires, on peut mettre en cause les modules de préparation de leçons, les modules des méthodes d'enseignement et des modules d'animation de situations de formation.

C'est au niveau de la compétence visant préparation des leçons qu'il conviendra, à notre sens, d'intégrer les modules de connaissance de la clientèle des programmes de formation. Cette compétence rendra les formateurs plus attentifs aux caractéristiques des élèves et étudiants qu'ils recevront (collecte et exploitation des informations avant de les rencontrer) et leur permettra de mieux planifier les classes. Un module sur la connaissance de l'adolescent d'aujourd'hui est nécessaire.

Il s'agira aussi de préparer les futurs enseignants à maîtriser la planification des moyens matériels, humains et pédagogiques pour toutes les sessions d'étude. L'enseignant durant l'année a besoin d'instruments de géométrie, de matériels audio visuel (pédagogie), de cartes etc.... Son poste de travail doit être toujours complet à chaque cours. Une mauvaise planification est vite perçue et jugée non professionnelle. On devra donc veiller à la maîtrise de cette compétence de gestion de la situation d'enseignement dans les programmes de formation.

Les jugements négatifs sur l'innovation, l'intégration des innovations et le temps pour penser aux changements nous conduisent également à interroger le choix des méthodes d'enseignement et d'animation. Les observations nous amènent à proposer un module qui pourrait être intitulé « questions actuelles de gestion de l'éducation ». Il s'agira ici d'aller au-delà des modules classiques pour intégrer les réalités de la nouvelle configuration du monde numérique dans les pratiques pédagogiques. Le faisant, on introduira la flexibilité et les innovations. Les formateurs réaliseront que le réseau mondial met l'information à la disposition de tous, mais que le challenge à l'école reste de traiter l'information ; c'est la compétence des temps du cyberspace.

Conclusion

D'après les analyses, on constate que les enseignants possèdent plus ou moins les habiletés de l'enseignant efficace.

En général, les répondants ont noté plus ou moins positivement des énoncés reliés à toutes habiletés, sauf aux habiletés d'innovation. Toute fois, leur perception semble plus positive lorsqu'ils jugent l'utilisation des stratégies et l'application des stratégies d'encouragement.

Enfin, la perception des répondants laisse entendre que les enseignants peuvent apporter des améliorations à certaines composantes des habiletés essentielles reliées à l'enseignement et à l'apprentissage.

Bibliographie

- Cole, G.; Chan, K.S. (1987). *Teaching principles and practice*. Prentice hall of Australia Pty (Ed).
Costa, .L. (1985). *Developing minds association for supervision and curriculum development*.
Fontana, D. (1982). *Psychological for teachers*. New York: Antony J. Chapman and Antony Gale
Good, T.; Brophy, T.E. (1987). *Looking in classroom*. Boston: Allan McClare.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse ; Paris-Montréal.

Roueche J.E.; Baker, G.A. (1986). Profiling excellence in America's schools. Arlington, Virginia: The american association of school Administrators.

Jomphe, G.; Laurin, P. (1990). *Les aspects humains de l'organisation scolaire*. Trois Rivières : université du Québec à trois Rivières.

Jomphe, G.; Laurin, P. (1993). *Un pas vers l'excellence : les écoles seychelloises*. Trois Rivières : université du Québec à trois Rivières.

Robertson, J. (1981). *Effective classroom control*. Boston: Denis Lawton B.A.

Quels savoirs le maître doit-il posséder, pour œuvrer à améliorer la qualité des apprentissages de l'élève ?

Résumé

Améliorer la qualité des apprentissages de l'élève est devenu à la fois un objectif majeur et une tendance de la plupart des systèmes éducatifs de nos jours. De façon implicite ou explicite, il est attendu de l'enseignant que cet objectif soit atteint. C'est ainsi que, tous les jours, pour cette atteinte, il mobilise des savoirs. Les savoirs en question, qu'il possède ou qu'il doit posséder, sont, de façon spécifique, des savoirs disciplinaires, des savoir-faire (capacités, compétences professionnelles et habiletés), des savoir-être et des savoir-devenir.

Ce sont ces savoirs que nous avons découverts (en usant de l'analyse de contenus comme méthode d'investigation) dans des travaux d'enseignants / chercheurs et dans divers autres documents qui traitent des savoirs que mobilise le professionnel enseignant dans sa pratique de classe.

Certains de ces savoirs ont été élaborés, validés et diffusés par la recherche et les publications, puis inscrits dans des programmes d'études et / ou de formation professionnelle, et acquis dans des situations d'apprentissage du métier.

D'autres encore (les savoirs d'expérience) se construisent essentiellement dans la pratique professionnelle.

Enfin, l'enseignant réalisera l'amélioration de la qualité des apprentissages de l'élève s'il possède des savoirs professionnels précis et les mobilise effectivement dans l'exercice du métier, et non s'il a « *un métier sans savoirs ou des savoirs sans métier* ».

Mots clés : savoir, qualité, apprentissage

Abstract

Nowadays, improving the quality of students' learnings has become at the same time a major objective and a tendency for most of the education systems. Implicitly or explicitly, it is expected from the teacher that this objective is reached. Consequently for this achievement, it mobilizes knowledge every day. This very knowledge, which he possesses or must possess, is specifically a disciplinary knowledge, a know-how (capacities, professional skills and abilities), knowledge and behavioral skills.

It is this knowledge which we discovered (by using content analysis as method of investigation) in teachers / researchers works and in other miscellaneous documents that deal with knowledge which mobilizes the professional teacher in his practice of class.

Some of this knowledge was developed, validated and spread by research and publications, then introduced in curricula and / or of vocational training, and acquired in situations of learning of the job.

Others (knowledge from experience) are acquired essentially in the professional practice.

Finally, the teacher will realize the improvement of the quality of students learnings if he possesses precise professional knowledge and mobilizes them really in the exercise of the job, and not if he has "a job without knowledge or knowledge without job".

Introduction

Le concept de qualité est de plus en plus employé en parlant de l'éducation et de l'instruction des élèves : améliorer la qualité des apprentissages scolaires, éducation de qualité pour tous (EQPT), etc.

" Améliorer la qualité des apprentissages scolaires " est un enjeu de politique et de gestion dans beaucoup de système d'éducation. C'est aussi un objectif défini de manière explicite dans des projets éducatifs majeurs (le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) : Ministère de l'Education du Sénégal, Décembre 2002 ; le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité dans l'Education de Base (PAQEED) : Ministère de l'Education du Sénégal, Juillet 2013 ; la Promotion de la Pédagogie Universitaire dans le Contrat de performance de L'UCAD, FASTEF / UCAD : mars 2013 etc.).

Certains indicateurs de l'éducation sont, entre autres, les principaux intrants qui permettront, espère-t-on, d'atteindre cet objectif. Comme indicateurs, on peut citer : la qualité professionnelle des maîtres (niveau académique et formation professionnelle, formation en cours de service, expérience pratique en nombre d'années d'exercice), le niveau du salaire enseignant, le ratio élèves / maître (40), le ratio manuel scolaire / élève (1 manuel/élève, surtout dans les disciplines outils telles que le Français et la Mathématique), le total des dépenses d'éducation, le montant de la dépense par élève (le Coût Unitaire),

Dans cette problématique, les ressources humaines occupent une place centrale. Les ressources humaines ici, ce sont les enseignants. Mais à quelles conditions les enseignants peuvent-ils assurer la qualité dans les apprentissages scolaires ? On peut penser à beaucoup de conditions : leur professionnalité (ou l'ensemble de leurs aptitudes pédagogiques), leurs conditions de travail dans les écoles, les aspirations et les ambitions qui structurent leur carrière professionnelle, etc. Dans cette gamme, la variable la plus objective est l'aptitude pédagogique. Ce qui rend visible et explicite cette aptitude, ce sont les savoirs professionnels reconnus que possède l'enseignant et auxquels il se réfère pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces (Life, 2008).

De nos jours, les savoirs, la professionnalité, le développement personnel de l'enseignant font l'objet d'intenses réflexions et investigations qui mobilisent beaucoup d'universitaires, (rédacteurs d'ouvrages ou enseignants/chercheurs). Il en est de même des apprentissages des élèves à l'école.

La volonté actuelle des pouvoirs politiques et des gestionnaires des systèmes d'éducation est de mettre en cohérence les savoirs des enseignants avec les apprentissages des élèves, avec comme enjeu et comme préoccupation l'amélioration de la qualité des apprentissages en question.

Mais, comment définit-on la qualité de manière générale et la qualité des apprentissages en particulier, et comment appréhende-t-on le savoir de l'enseignant ?

Que peut-on faire comme récapitulation en explorant la littérature sur les savoirs de l'enseignant ? Et surtout, quels savoirs le maître doit-il posséder pour assurer à l'élève des apprentissages de qualité ?

Quelles interrogations essentielles soulever dans la problématique actuelle de l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ?

Quels sont les enjeux de cette amélioration :

- pour les apprenants eux-mêmes;
- pour les futurs utilisateurs des produits de l'école (l'Etat, les employeurs, etc.) ?

Dans cet article, nous tentons d'apporter des réponses à ce questionnement.

1. Explication de concepts

Il nous paraît utile ici de clarifier deux concepts : le concept de qualité et celui de savoir.

1.1. Le concept de qualité et de qualité des enseignements / apprentissages.

Renald Legendre (2005) a donné une définition du concept de qualité dans plusieurs domaines et nous retenons deux.

En Administration / Curriculum / Gestion.

Il écrit, définissant la qualité, que c'est une

« valeur élevée rattachée à la mission, aux finalités, buts et objectifs d'une organisation éducationnelle et au degré de conformité des activités, des ressources et des produits eu égard aux attentes et aux standards généraux ou spécifiques à atteindre », (LEGENDRE, 2005, P. 11116).

En Pédagogie.

En citant Bloom, Legendre indique que la qualité de l'enseignement est un « degré avec lequel, pour un élève donné, la présentation, l'explication, l'ordonnement des éléments de la tâche à apprendre s'approchent d'un optimum », (Bloom, 1968).

Il poursuit sur les caractéristiques :

« réduite à ses éléments essentiels, la qualité de l'enseignement (...) concerne les indicateurs ou les directives fournies à l'élève, la participation (implicite ou explicite) de l'élève à l'activité d'apprentissages et le renforcement que l'élève obtient en cours de processus. Comme une grande partie de l'enseignement se fait collectivement et comporte des erreurs et des difficultés, un système de rétroaction (feedback) et de correction doit aussi être inclus dans la qualité de l'enseignement », _ Bloom, B.S. (1979).

travers ces écrits de Renald Legendre, on peut dire que la qualité des apprentissages d'un élève s'appréhende à partir de normes et de standards que le maître doit faire atteindre au moyen de l'action qu'il exerce sur l'élève et sur les notions que celui-ci apprend, mais surtout en fonction de ses Savoirs.

Elle s'appréhende aussi à partir des Savoirs que le maître utilise, d'une part pour donner des indications et des directives à l'élève, pour le faire participer à la construction de son propre savoir, et d'autre part pour faire à l'élève le " feedback " de ses difficultés et de ses erreurs et pour apporter des remédiations à ces difficultés et erreurs.

Une corrélation semble exister donc entre les Savoirs du maître et la qualité des apprentissages de l'élève.

1.2. Le concept de savoir

Selon Marguerite Altet (1996), le savoir est une notion polysémique. Elle propose de reprendre la définition générale donnée par Beillerot (1989 et 1994), « ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude et l'expérience ».

Renald Legendre (2005) propose les définitions ci-dessous suivant que le terme est employé comme nom ou comme verbe.

Savoir (nom) : ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience (sens général).

Savoir (verbe) : Être capable d'effectuer des tâches grâce à des connaissances théoriques ou pratiques, à l'expérience.

Ce que nous retenons, c'est que le savoir est une connaissance, une capacité acquise dans des études ou de manière empirique dans le vécu quotidien, l'expérience.

2. Revue de littérature

De nos jours, toutes les sociétés sont devenues des sociétés de consommation. En même temps, les professions dans le Monde se diversifient et se complexifient. La production de biens et de services prend une grande importance et la concurrence entre les producteurs devient de plus en plus rude. La compétence et la qualification des travailleurs deviennent des exigences par rapport aux profits sur les plans économique et mercantile. Les enseignants semblent être au cœur de toutes ces problématiques, parce que chargés de l'éducation et de la formation des personnes qui entrent dans le marché de l'emploi. Leurs savoirs constituent aujourd'hui un champ d'investigation privilégié pour les chercheurs, et on assiste à un foisonnement des travaux de recherche sur les savoirs de l'enseignant. Dans l'histoire récente de la recherche, qu'est-ce que les chercheurs ont-ils identifié comme compétences et savoirs que mettent en jeu les pratiques de l'enseignant professionnel ?

Dans sa définition de la spécification de la profession enseignante, Margueritte Altet a écrit « *l'enseignant professionnel est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement / apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées* », (M. Altet, 1996, p. 31). Pour elle, l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe ; et, dans l'exercice de sa profession, il accomplit des tâches dans deux domaines interdépendants.

Le premier est le domaine de la didactique : c'est celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant lui-même et de leur appropriation par l'élève.

Le second est celui de la pédagogie : c'est le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées.

Il apparaît ainsi deux fonctions reliées et complémentaires de l'enseignant dans sa pratique de classe :

- Une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus d'enseignement ;
- Une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements en classe.

Ces deux champs d'action s'articulent de façon fonctionnelle dans la pratique d'enseignement dans des situations complexes où l'enseignant professionnel mobilise plusieurs savoirs et compétences différentes pour résoudre des problèmes dont le plus important (peut-être) est comment assurer à l'élève un apprentissage de qualité. Et comment a-t-on défini les compétences de l'enseignant ?

Les compétences professionnelles de l'enseignant sont « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante* » (M. Altet, 1996), « *des connaissances, des habiletés et attributions nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant* » (Anderson, 1986).

M. Altet estime qu'elles sont de deux ordres : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus d'enseignement ; d'ordre relationnel, pédagogique et social dans la transmission des contenus et l'adaptation aux interactions en classe.

S'agissant du savoir, nous avons déjà rapporté la définition de ce concept proposé par Beillerot (1989 et 1992). C'est « *ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience* ».

Par rapport à la profession enseignante, M. Altet propose une typologie des savoirs de l'enseignant.

1. Les savoirs théoriques, déclaratifs : ce sont essentiellement des connaissances. Altet distingue deux sortes :

- Les savoirs à enseigner : ce sont les savoirs disciplinaires constitués et validés, dont sont dépositaires des chercheurs légitimés par les règles et procédures académiques en vigueur ; des savoirs extérieurs à l'enseignant, adaptés à chaque niveau d'études par la transposition didactique afin d'en faciliter l'acquisition par les apprenants.
- Les savoirs pour enseigner : savoirs pédagogiques sur les gestions interactives en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines. Ces savoirs constituent la culture enseignante.

En fin, Altet estime que les savoirs théoriques peuvent être distingués mais non dissociés.

2. Les savoirs pratiques : ce sont essentiellement des savoir-faire acquis dans des situations de travail. Ils sont acquis par l'enseignant dans l'exercice de la profession au quotidien. Ils sont ainsi contextualisés. Ils sont également appelés savoirs empiriques ou savoirs d'expérience.

En référence aux catégories de la psychologie cognitive, Altet distingue ici deux types

- Les savoirs sur la pratique : ce sont des savoirs procéduraux, formalisés. Ils naissent de la question que tout praticien se pose : « **comment faire ?** »
- Les savoirs de la pratique : ce sont les savoirs d'expérience issus de l'action réussie et intériorisée ; ce sont aussi les savoirs conditionnels de Stenberg (1985) qui renvoient aux questions « **quand ? et où ?** »

L'auteur estime que le savoir de l'enseignant professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, se situe à ce niveau.

Ce qu'il faut ajouter à ces extraits des travaux de M. Altet sur les savoirs de l'enseignant, c'est que tous ces savoirs, soit théoriques, déclaratifs (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner), soit pratiques,

procéduraux (savoirs sur la pratiques et savoirs de la pratiques), se constituent progressivement. Leur acquisition solide nécessite la mobilisation de toutes les facultés humaines : intellectuelles, visuelles, auditives, gestuelles, etc.

La maîtrise des savoirs théoriques, déclaratifs, nécessite de longues années d'études, l'atteinte d'un niveau assez avancé dans le cursus scolaire, voire universitaire. Cette maîtrise permet qu'on enseigne des connaissances justes, exactes, vraies, assurant à l'apprenant la réussite et lui offrant la possibilité de s'insérer dans la société. La maîtrise des savoirs pratiques, procéduraux, quant à elle, nécessite de longues années de pratique d'enseignement. Elle garantit au praticien la qualification, l'aptitude pédagogique, le professionnalisme, l'expertise. Elle **découle** souvent d'une formation initiale conséquente qui permet d'installer les compétences professionnelles de base, et se renforce, se consolide avec l'exercice du métier, avec d'occasionnelles formations en cours de service et grâce aux interactions dans les environnements social et professionnel.

Les savoirs pratiques, procéduraux (ou savoirs d'expérience) sont souvent survalorisés par l'enseignant, car ce sont ceux auxquels il se réfère au travail, ceux dans lesquels il puise pour résoudre des problèmes dans des situations d'enseignement / apprentissage.

Selon Martineau

« L'enseignant entretient des rapports avec les savoirs et les groupes qui les produisent. Et, puisque leur relation aux savoirs est médiatisée par le travail, les enseignants les hiérarchisent en fonction non pas de critères épistémiques mais selon des critères pragmatiques, c'est-à-dire leur utilité dans les situations de travail », (S. Martineau, 1997).

Et, dans la hiérarchie, le savoir d'expérience, survalorisé, occupe une place de choix. Mais, même si cette survalorisation peut se comprendre, elle présente néanmoins des inconvénients.

Clermont Gauthier et Stéphane Martineau (2000) ont souligné avec force " la primauté du savoir d'expérience " chez l'enseignant. Selon eux, c'est un savoir privilégié par les enseignants, car il apparaît comme le seul savoir sur lequel ils possèdent une totale maîtrise, dans la mesure où il se construit à l'intérieur même de l'exercice du métier.

Pour décliner les caractéristiques du savoir d'expérience, les deux auteurs ont repris l'analyse qu'en ont faite Tardif et Lessard (1999).

Première Caractéristique : c'est un " savoir ouvragé " dans la mesure où il est acquis à l'école et surtout dans la classe, est lié aux tâches de travail et est mobilisé dans la pratique.

Deuxième Caractéristique : c'est un " savoir pratique " en ce sens que il est utilisé en fonction de son adéquation aux tâches concrètes que requiert l'enseignement, aux problèmes que l'enseignant rencontre et aux situations qu'il vit.

Troisième caractéristique : c'est un " savoir interactif ", car il est mobilisé et façonné dans le cadre des interactions entre l'enseignant et les autres acteurs en éducation (élèves, collègues, membres de la Direction, parents, etc.).

Quatrième caractéristique : c'est un " savoir syncrétique, pluriel et hétérogène " qui ne repose pas sur une base de connaissance unifiée et cohérente.

Cinquième caractéristique : c'est un " savoir faiblement formalisé ", qui est moins con naissance sur le travail que connaissance au travail enseignant.

Sixième caractéristique : c'est un " savoir complexe et no analytique " qui imprègne tout autant les conduites du praticien que sa conscience discursive.

Septième caractéristique : c'est un " savoir ouvert, dynamique, personnalisé et existentiel " car il permet l'intégration d'expériences nouvelles, il se transforme en fonction de la socialisation au métier, il porte en outre la marque de la personnalité de l'enseignant et il est lié non seulement à l'expérience de travail mais également à l'histoire de vie du sujet.

Huitième caractéristique : c'est un " savoir social " dans la mesure où il conduit l'enseignant d'une part, à prendre position vis-à-vis des autres types de savoirs et ceux qui en sont les porteurs, et, d'autre part, à établir une hiérarchie des savoirs selon l'analyse du travail qu'il effectue. Mais la prise de position ne repose

pas en général sur une connaissance objective des autres savoirs ; elle repose plutôt sur une représentation à priori de ceux-ci, une représentation très souvent assez négative.

Gauthier et Martineau, après avoir rappelé ces caractéristiques du savoir d'expérience définies par Tardif et Lessard, ont identifié l'inconvénient majeur de la survalorisation de ce type de savoir qui est qu'elle agit en frein à l'entrée en dialogue avec les autres savoirs (surtout ceux issus du monde universitaire). Ils ont également précisé que plusieurs raisons expliquent les limites du savoir d'expérience en enseignement et les dangers d'une formation qui reposerait uniquement sur lui. L'une des raisons selon eux, est que c'est un savoir plutôt " reproductif et traditionaliste " qui se conjugue mal avec un métier qui se transforme au gré des nouvelles conditions d'exercice et des publics scolaires hétérogènes.

La conclusion que Gauthier et Martineau tirent de cette analyse montre les risques que comportent tout savoir d'expérience, toute activité qui installe la routine chez le praticien enseignant. Ils notent que

« les savoirs à enseigner évoluent rapidement et les curricula sont régulièrement remaniés en profondeur. De plus, les exigences envers les praticiens sont de plus en plus grandes et demandent une capacité d'adaptation que ne peut nourrir à lui seul le savoir d'expérience. Par conséquent, le respect trop stricte des recettes éprouvées, des formules coutumières, risque de conduire à la sclérose, à l'enferment dans les routines immuables, à la sédimentation des pratiques, bref à l'immobilisme qui empêche toute forme d'évolution professionnelle », (C. Gauthier et S. Martineau, 2000, p. 92).

Les conclusions de M. Altet, C. Gauthier et S. Martineau et d'autres auteurs encore posent la problématique de la construction, de l'évolution et l'utilisation d'un savoir lié à la pratique d'enseignement. Comme tout travailleur, l'enseignant exerce sa profession avec des savoirs multiples (Gauthier et al. , 1997), provenant de différentes sources (Sciences de l'Education, disciplines académiques, etc.). Des savoirs théoriques dans une moindre mesure, pratiques pour l'essentiel. Ces derniers savoirs sont survalorisés et cette survalorisation a les caractéristiques définies par **Tardif et Lessard**. Mais par rapport à la qualité des apprentissages des apprenants pris en charge par cet enseignant, ces savoirs sont à questionner et investiguer. Des investigations sous-tendues par des interrogations dont les réponses, si elles sont apportées, peuvent contribuer à l'augmentation des connaissances que les recherches et la réflexion dans le champ des savoirs de l'enseignant ont créé.

Le questionnement, nous allons le développer dans le chapitre qui vient après et qui porte sur la problématique de recherche.

La Problématique

La littérature des Sciences de l'Education montre que la profession enseignante, les compétences professionnelles de l'enseignant, ses savoirs, ses conceptions de son métier, les démarches, méthodes et procédés qu'il utilise pour dispenser ses enseignements, ses moyens de travail (le matériel didactique imprimé ou non imprimé), la mesure des acquis scolaires des élèves qu'il effectue régulièrement (la docimologie et l'évaluation des apprentissages), etc., ont fait l'objet de recherches en milieu universitaire.

De façon logique et scientifique, toute recherche comporte en son sein son propre questionnement. Dans la présente étude, on s'interroge.

Améliorer la qualité des apprentissages est aujourd'hui un objectif majeur inscrit dans beaucoup de programmes d'études, de référentiels de formation, de projets éducatifs, de documents de planification stratégique en éducation. Mais quels sont les enjeux de cette amélioration :

- pour les apprenants eux-mêmes ?
- pour les futurs utilisateurs des produits de l'école (l'Etat, les employeurs, etc.) ?

Quels sont les intrants identifiés et susceptibles de contribuer de manière significative à l'atteinte de cet objectif :

- **les manuels scolaires ?**

Ils constituent les sources de savoirs les plus accessibles pour les apprenants. De tout temps, leur importance dans les acquisitions des apprenants a été reconnue.

Au niveau l'Enseignement élémentaire il est indispensable que dans les " disciplines outils (la langue et la mathématique) " les élèves disposent de manuels qui leur permettent de continuer, compléter, renforcer les apprentissages faits en classe.

Dans les niveaux ultérieurs, ce sont les manuels qui traitent des disciplines principales dans les filières fréquentées qui sont incontournables.

- **les savoirs des enseignants ?**

Quels sont ces savoirs ? De quel ordre sont-ils ? Comment s'acquièrent-ils : par la transmission par d'autres qui en sont les détenteurs, dans des situations d'enseignement / apprentissage ? Ou comment ces savoirs se construisent-ils : par le constructivisme, par le socio-constructivisme ?

Il s'agit là de questions de fond sur lesquelles nous allons revenir.

- **les compétences professionnelles des formateurs ?**

Comment ces compétences se construisent-elles ? Dans quelles situations ? Dans quelles autres sont-elles réinvesties, transférées ? Comment le professionnel enseignant les mobilise-t-il ? Au service de qui ? De quoi ?

- **les résultats de la recherche scientifique ?**

La recherche scientifique se développe de nos jours de manière intense. Ses résultats sont foisonnants, riches, accessibles à travers plusieurs sources de savoirs (les livres, les revues spécialisées, les sites web, les versions physiques de rapports, dossiers, mémoires et thèses). Ces résultats peuvent-ils constituer des ressources dans lesquelles les enseignants peuvent puiser pour accroître, renforcer leur culture générale, leur culture professionnelle et pédagogique (leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être) et améliorer leur pratique d'enseignement ? La réponse affirmative dépend du rapport de l'enseignant au savoir. En effet, les savoirs enseignants sont multiples (Gauthier et al., 1997) et proviennent de différentes sources : les sciences de l'éducation, les disciplines académiques, etc. Or, cette provenance de diverses sources entraîne comme conséquence que le rapport des enseignants aux savoirs est aussi un rapport aux groupes qui en sont porteurs (Tardif et Lessard, 1999). De ce fait, le rapport aux savoirs des enseignants n'est jamais qu'un simple rapport cognitif ; il se double toujours d'un rapport social. Par conséquent, l'évaluation que font les enseignants des savoirs avec lesquels ils sont en contact par et pour leur travail n'est jamais qu'une simple évaluation de la valeur de ces savoirs mais aussi une indication des rapports qu'ils entretiennent avec les groupes qui les produisent (Martineau, 1997).

- **l'environnement scolaire**(en particulier les conditions de travail des enseignants et des élèves) ?

L'impact de ces conditions sur la qualité des apprentissages est certain et fait l'objet de beaucoup de revendications de la part des enseignants mais aussi de beaucoup d'attention de la part des autorités scolaires.

- **la motivation des enseignants** au regard de leur recrutement, leur gestion, leur mobilité, leur rémunération, leur développement personnel et professionnel, leurs perspectives de carrière ?

Observe-t-on, un réel engagement, un dévouement, une détermination sans faille des enseignants dans la prise en charge des apprenants pour les amener à apprendre plus et mieux et à mettre de leur côté toutes les chances de réussite, et ceci eu égard à la conscience professionnelle, à l'éthique et la déontologie, mais aussi parce que les enseignants sont-ils, dans une certaine mesure, motivés ?

Ces interrogations constituent, à n'en pas douter, des questions d'actualité.

Dans cette étude, nous avons tenté d'apporter la réponse à la question relative aux savoirs que doit posséder l'enseignant pour œuvrer à atteindre l'objectif d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves qu'il enseigne.

Pour y arriver, nous avons, comme méthodologie de recueil d'informations, fait recours à l'étude de documents (encore appelée analyse de contenus).

3. Quels savoirs le maître doit-il posséder pour œuvrer à améliorer la qualité des apprentissages de l'élève ?

Notre principale méthode de recherche a été (nous l'avons déjà précisé) l'étude de documents (ou, plus précisément, l'analyse de contenus).

Quels sont les documents dont les contenus ont fait l'objet d'analyse ici ? Avec quelle grille avons-nous recueilli les informations collectées à travers les documents exploités ?

Les documents dont nous avons exploités les contenus sont :

- La Communication de Marguerite Altet faite dans sa conférence sur le Thème «*Professionnalisation de la formation et des métiers de l'éducation et de la formation : pour quelles professionnalités ?* ». Cette conférence a été donnée lors du Séminaire national de lancement de la Chaire Unesco en Education Scientifique et Technologique et Formation des Enseignants (CUSESTFE), tenu les 5 et 6 février 2013 à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)-Dakar-Sénégal.

- le Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), en FRANCE, BO N° 1 du 04 janvier 2007.

La grille que nous avons conçue et utilisée pour l'exploitation de ces documents comprend quatre colonnes avec les contenus définis ci-dessous :

- les documents exploités ;
- les savoirs que le maître doit posséder et utiliser dans sa pratique pour assurer la qualité des apprentissages des élèves ;
- des situations de construction/acquisition de ces savoirs ;
- des situations de réinvestissements des savoirs appris.

4.1. Collecte d'informations avec la grille

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement des savoirs appris
Le Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM en FRANCE	« Pour tout maître, l'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à les mettre en œuvre pour dispenser un enseignement de qualité ».	-connaissance parfaite et maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer ; -maîtrise des disciplines de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et de la ponctuation ; -les mécanismes d'apprentissage de la lecture ;	-Etudes primaires, secondaires et supérieures ; -formation initiale à l'IUFM ; -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;	Situations dans lesquelles le maître présente des connaissances, fourni des explications et donne du travail aux élèves.

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement de savoirs appris
		-les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;	-formation initiale à l'IUFM ;	-Situations d'enseignement/apprentissage
		-les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.	-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) ;	
		-capacité de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;	-formation initiale à l'IUFM ; -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) ;	-Situations d'enseignement/apprentissage
		-capacité à construire des situations d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;		
		-		
		-avoir (dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage) une attitude de veille sur le niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.	-situation de pratique de classe au quotidien.	-Situations d'enseignement/apprentissage
Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement de savoirs appris

Par rapport aux disciplines :	-formation initiale à l'IUFM ; -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;	-Situations d'enseignement/apprentissage
- pour le maître du primaire: connaissances des objectifs du primaire et du collège, des concepts et notions des démarches et méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseigné au primaire.		
-pour le professeur de lycée ou de collège : connaissances de sa discipline et des disciplines connexes		
-- pour le maître du primaire: capacités d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ; d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique etc.	-formation initiale à l'IUFM ; -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;	-Situations d'enseignement/apprentissage
- professeur de lycée ou de collège :capacités d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.		
-avoir une attitude de rigueur scientifique	situation de pratique de classe au quotidien	Situations d'enseignement/apprentissage

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement de des savoirs appris
		<p>-les objectifs d'apprentissage à atteindre pour un niveau donné</p> <p>-les programmes d'études et les guides</p> <p>-les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, etc.</p> <p>-les processus d'enseignement/ apprentissage et les obstacles possibles à ces processus.</p> <p>-les supports didactiques nécessaires à la conception et la mise en œuvre des apprentissages</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ;</p> <p>-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	Situations d'enseignement/apprentissage
		<p>-capacités de définir des objectifs d'apprentissage à par des références des textes officiels.</p> <p>-capacités de raisonner en termes de compétences à développer chez les élèves.</p> <p>-capacité de faire des évaluations valides des apprentissages et de prendre en compte les résultats de ces évaluations dans la construction d'une progression pédagogique.</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ;</p> <p>-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	Situations d'enseignement/apprentissage
		<p>-être objectif quant on est conduit à apprécier les documents pédagogiques (manuels, etc.) et les travaux des élèves.</p>	situation de pratique de classe au quotidien	situation de pratique de classe au quotidien

Tableau 3 :

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement des savoirs appris
La Communication de Marguerite Altet faite dans sa conférence sur le Thème « <i>Professionalisation de la formation et des métiers de l'éducation et de la formation : pour quelles professionnalisés ?</i> ».	« Acquérir un ensemble de ressources (savoirs et habilités) nécessaires pour fonctionner avec succès dans la profession enseignante »	-les savoirs disciplinaires ; -les savoirs didactiques, pédagogiques pour exercer le métier ; -les savoirs d'expérience.	-études primaires, secondaires et supérieures ; -formation initiale ; -formation continue.	-situation de pratique de classe.

4.2. Analyse des informations collectées

Les savoirs identifiés comme étant ceux que l'enseignant professionnel doit posséder pour assurer à l'élève des apprentissages de qualité sont les savoirs répertoriés dans toutes les taxonomies (voir Bloom, Krathwohl, Dave) :

- des savoirs cognitifs : ce sont les savoirs des champs disciplinaires dans le domaine de la langue et de ses disciplines, dans le domaine des sciences (exactes, expérimentales, humaines, sociales, de l'éducation) ;
- des savoir-faire : ce sont les capacités à mettre en œuvre les savoirs cognitifs en usant des savoirs pédagogiques, didactiques et organisationnels ;
- des savoir-être : ce sont le rapport de l'enseignant aux savoirs et à ceux qui les produisent ; son rapport à l'élève, ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer efficacement son métier et d'atteindre des résultats de qualité ;
- des savoirs dans le domaine du développement personnel de l'enseignant, mais aussi du développement de l'élève et de son devenir.

Par rapport à la responsabilité du maître dans la mise en œuvre de ces savoirs, des compétences essentielles sont attendues de lui : la maîtrise, la conception, l'organisation (entre autres). Il doit :

- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer de façon qualitative;
- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement de manière efficace;
- Organiser le travail de la classe dans la cohérence.

Ces compétences fédèrent, bien entendu, les savoirs cognitifs, les savoir-faire et les savoir-être. Elles se construisent en situation d'apprentissage de la profession (situation de formation), mais aussi en situation de travail (situation de pratique de classe).

L'élaboration des programmes, des référentiels et des plans de formation dans lesquels sont inscrits ces savoirs est du rôle des formateurs. La conception des dispositifs de formation, la création des situations d'apprentissage du métier et l'organisation des activités de construction de la professionnalité de l'enseignant sont aussi des rôles des formateurs.

La construction des compétences professionnelles de l'enseignant, qui fédèrent les savoirs qu'il doit posséder pour assurer à l'élève des apprentissages de qualité, nécessite, par rapport à la formation, que :

- dans les programmes, référentiels et plans de formation, des savoirs professionnels précis soient inscrits ;
- les dispositifs de formation soient performants ;
- les situations d'apprentissage du métier soient significatifs ;
- l'organisation des activités de construction des compétences professionnelles soit cohérente.

L'enjeu est « *une formation pour construire une professionnalité globale, constituée des multiples compétences du métier dans ses différentes dimensions, avec l'appui des savoirs professionnels requis, issus de la recherche et des pratiques formalisées* » (Altet, 2013).

Et, « *le défi de la professionnalisation auquel nous sommes désormais confrontés dans l'enseignement nous oblige à éviter la double erreur d'un métier sans savoirs et de savoirs sans métier* » (Gauthier, 1997).

Conclusion

Comme toute personne exerçant une profession quels que soient le statut (fonctionnaire ou non fonctionnaire), le secteur d'activités (public ou privé), le niveau de responsabilité, l'enseignant ne peut pas se soustraire à l'obligation de résultats. Il fait des résultats lorsqu'il assure à ses élèves des apprentissages de qualité, fait réussir ses élèves aux examens et concours, fait acquérir à ses élèves des compétences qu'ils pourront réinvestir dans des études ultérieures ou dans des activités de transformation de leur milieu de vie, lorsqu'il contribue à l'atteinte du but visant à "faire devenir les élèves des ressources humaines de qualité", conformément aux attentes des pouvoirs publics et de la société.

Pour réaliser des résultats probants, l'enseignant doit posséder (en principe) et mettre en œuvre les savoirs scientifiques constitués et validés, dont sont dépositaires des chercheurs légitimés par les règles et procédures académiques en vigueur. Il doit également posséder et mettre en œuvre des capacités, des habiletés, des compétences, des aptitudes professionnelles, acquises ou construites en formation initiale et continuée et dans le vécu expérientiel sur le terrain.

Ces savoirs sont constitués et validés dans des contextes et des démarches différents mais complémentaires :

- Les processus d'élaboration, de validation et de mise en œuvre des programmes d'études, des curricula, des référentiels de métiers, des référentiels de compétences et des plans de formation d'une part, et d'autre part, par la valorisation des savoirs élaborés (applications) dans des situations d'études ou de formation.
- Les processus d'élaboration, de validation et diffusion des savoirs par la recherche et les publications d'une part, et d'autre part, par la valorisation des savoirs élaborés (applications) dans divers domaines d'activités humaines.

Jamais dans l'histoire, le savoir n'a eu une dimension aussi stratégique qu'aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, marquée par l'émergence de la société de l'information et des connaissances partagées.

Cette réalité a conduit les responsables des systèmes éducatifs à exiger toujours et encore l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Elle doit conduire également l'enseignant à prendre ses responsabilités, à se soucier de l'acquisition /la construction et l'actualisation " des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner, des savoirs sur la pratique et des savoirs de la pratique" (M. Altet, 1996).

Ces savoirs, dans leur diversité, sont ceux que nous avons découverts dans les documents analysés et dans beaucoup d'autres publications que nous n'avons pas exploitées pour éviter que cet article soit d'une longueur démesurée.

Références Bibliographiques

- Altet, M. (1996). Les compétences professionnelles : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences.*
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In Crahay, M., Lafontaine, D. (...) *L'art et la science de l'enseignement* Bruxelles: Ed. Labor, .365-385.
- .Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir.* Paris : Ed. Universitaires.
- Gauthier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et sa construction pour les maîtres en formation. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.). *L'enseignant, un professionnel* (21-56). Sainte-Foy. Presses de l'université du Québec.
- Gauthier, C., Martineau S. (2000). La place des savoirs dans la construction collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In Christiane Cohier et Christian Alin (dir.). *Enseignant-Formateur, la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation.* L'Harmattan.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'Education. p. 268.
- Martineau, S. (1997). *De la base des connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique.* Thèse de doctorat. Sainte-Foy. Université de Laval.
- Ministère de l'Education du Sénégal (2002). *Le Programme Décennal de l'Education et de la Formation* (PDEF).
- Ministère de l'Education du Sénégal (2013). *Le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Education de Base* (PAQEEB).
- Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (2013). *La Promotion de la Pédagogie Universitaire dans le Contrat de performance.*
- Tardif, M., LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval.

Paraphrase discursive et positionnement idéologique : Le terme Discours Politico-religieux

Résumé

Malgré la renaissance du phénomène politico-religieux, le discours scientifique marginalise le terme *discours politico-religieux* par rapport à *discours politique* et *discours religieux*. Nous essayons de montrer que le discours politico-religieux est un type de discours comme les deux autres. Le discours scientifique évite le terme *discours politico-religieux* au moyen de sa paraphrase discursive, *discours religieux*, ce qui ne facilite pas la description de l'interdiscours des trois types de discours.

Mots clés : type de discours, discours politico-religieux, discours scientifique, paraphrase discursive.

Abstract

Despite the revival of the political-religious phenomenon, the scientific discourse marginalizes the term politico-religious discourse compared to *political discourse* and *religious discourse*. We try to show that the politico-religious discourse is a type of discourse as the other two. The scientific discourse avoids the term *politico-religious discourse* through his discursive paraphrase, *religious discourse*, which does not facilitate the description of the interdiscourse of the three types of discourse.

Keywords : type of discourse, politico-religious discourse, scientific discourse, discursive paraphrase,

Introduction

La politique est le champ dont l'enjeu ultime est le sens du politique, l'idéologie en tant que principe du lien social, un système de croyances dont la fonction est d'instituer les sociétés humaines, d'assurer leur existence, leur cohérence. On admet généralement, en s'inspirant de la loi des trois états du savoir d'Auguste Comte (Comte 1836/2002 : 22 sqq), que l'idéologie ainsi conçue est la matrice des idéologies en nombre théoriquement illimité, mais qu'on regroupe en trois formes principales selon leur ordre chronologique : le mythe, la religion (monothéiste) et le profane sous la modalité de la raison humaine. Chacune de ces formes est la base symbolique d'un état de la société soit, respectivement, les sociétés archaïque, traditionnelle et moderne. Ainsi, dans les deux premiers états, le fondement de la société lui est extérieur et supérieur, en quoi ils s'opposent au dernier état, où la société, excluant toute transcendance, ne se prévaut que d'elle-même : le pouvoir absolu, en démocratie laïque, est détenu par les citoyens libres et égaux, qui en délèguent des parcelles à des représentants par mandats électifs à durée déterminée (Bourque et Duchastel 1995: 607-608, Gauchet 2003 : 328). Cette séparation de la politique et de la religion était naguère considérée comme une tendance universelle irréversible, les exceptions confirmant la règle. Mais à partir de la deuxième moitié du 20^e siècle, surgit et se cristallise une idéologie politique à fondement religieux, que nous appellerons idéologie politico-religieuse. Le phénomène n'est pas marginal, puisqu'en plus de sa durée, il est en train de renouveler la réflexion sur la relation entre la politique et la religion, notamment à travers les deux plus grands monothéismes, le christianisme et l'Islam. Ce tournant politico-religieux est marqué par deux néologismes principaux, formel en chrétienté, *théologie de la libération*, et sémantique en Islam, *islamisme*⁷³.

Dans un contexte mondial moderne, c'est – à dire. globalement laïc, on peut appeler discours politico-religieux l'expression de l'idéologie politico-religieuse, et la délimiter par ses relations privilégiées avec le discours politique (laïc) et le discours religieux, l'expression langagière de la relation à la divinité. Malgré tout, le terme *discours politico-religieux* ne semble pas désigner, comme les deux autres, un type de discours. Par type de discours, nous entendons un regroupement de genres de discours, au sens où un genre est « un type d'énoncé donné » satisfaisant à un corps de contraintes contextuelles et cotextuelles « relativement stables » (Bakhtine 1984 : 265 et 269). Cette stabilité exclut de notre propos la stratégie discursive consistant en l'utilisation *ad hoc* de référents religieux dans le discours politique laïc (Périès 1994, Moreau de Bellaing 1982).

⁷³ *Islamisme* (cf. *christianisme*) était synonyme d'*islam* (*Dictionnaire de l'Académie française* 1762 et 1932), mais signifie maintenant islam politique (DA 1992).

Le présent travail se veut une contribution à l'étude des relations entre politique et religion. Il s'agit de montrer que le terme *discours politico-religieux* désigne un type de discours occulté par le discours scientifique, entendu au sens d'un énoncé produit et adressé par un spécialiste à ses pairs, validé par ces derniers et publié, généralement dans une revue scientifique (Jacobi 1985, Bourdieu 1976). L'idée sous-jacente est qu'un objet ou référent n'existe pas en soi. C'est une construction symbolique dont l'existence est attestée par une forme langagière, le substantif en l'occurrence. Les variations de celui-ci informent non pas sur la réalité de l'objet ou ses propriétés, mais sur les représentations sociales dont il est le produit ; de ce point de vue, la suprématie de l'Occident dans le domaine du savoir détermine largement l'attitude du discours scientifique à l'égard de *discours politico-religieux*. La réflexion s'appuie sur une approche de la reformulation théorisée par Paul Henry, qui introduit la notion de « paraphrase discursive » (vs paraphrase linguistique, cf. dictionnaire), pour désigner « une notion 'contextuelle' en ce sens que les paraphrases discursives dépendent des conditions de production et d'interprétation, c'est-à-dire des formations discursives diverses auxquelles le discours peut être rapporté pour en produire le sens » (Henry 1975 : 95).

Après la présentation du corpus et de quelques éléments de méthode, nous tenterons de montrer que *discours politico-religieux* désigne un type de discours ; il sera enfin question de la paraphrase discursive du terme.

1 Corpus et méthode

Si le terme *discours politico-religieux* désigne un type de discours, la réflexion sur cet objet relève essentiellement des sciences humaines et sociales (SHS), en particulier l'espace interdisciplinaire des sciences du langage. Le corpus doit en conséquence refléter cet ancrage interdisciplinaire, donc de l'hétérogénéité. Estimant que les revues de SHS satisfont assez à ces contraintes, nous avons choisi, comme « corpus de référence » (Rastier 2004 : s.p.), le pôle « Revues scientifiques » de persee.fr, un portail français de sciences humaines et sociales. Le pôle a été considéré comme représentatif de son domaine, car il regroupe plus de 130 revues totalisant 179 351 articles, dont des comptes rendus, sur plus d'un siècle, soit plus de 700 millions d'occurrences. Ce matériau a été divisé en deux sous-corpus, « titre » (plus d'un millions de mots), et « texte » (corps de texte des dits articles). L'hypothèse sous-jacente à cette partition est que le titre est, en principe, dans le discours scientifique en particulier, le lieu privilégié de manifestation du nom d'un objet d'étude (type de discours), hypothèse que le corps de texte permet de vérifier.

Trois logiciels seront employés : le moteur recherche de persee, Lexico 3 (université Paris 3) et Tropes⁷⁴ (version de février 2013). Une présentation, même succincte, de ces outils étant impossible pour des raisons d'espace, nous renvoyons à leurs sites respectifs. Nous noterons seulement que le moteur de persee, à la différence des moteurs courants (cf. Google, par ex.), propose quatre champs de recherche dont deux correspondent à nos sous-corpus (titre et texte) ; Lexico 3 est un logiciel de logométrie (concordances, spécificités lexicales, analyse factorielle des correspondances...) ; enfin Tropes est un outil d'analyse de contenu dont il faut souligner la grande capacité de désambiguïsation par analyse cognitivo-discursive (ACD). Pour le corpus et ses parties, la fréquence significative maximale est 10, et 3 pour tout « sous-corpus de travail en cours » (Rastier *op. cit.*).

2 Le Discours politico-religieux : un type de discours

2.1 Occultation du terme *discours politico-religieux*

Le dépouillement du corpus par le moteur de persee a permis de constater une disparité fréquentielle notable entre les trois termes *discours politique*, *discours religieux*, et *discours politico-religieux*. Dans le sous-corpus titre, les fréquences de ces termes s'établissent comme suit : *discours politique* 92, *discours religieux* 09 et ; *discours politico-religieux* : 00. Des recherches plus poussées en SHS (Google) n'ont permis de trouver qu'un hapax, que nous retiendrons, même s'il ne satisfait pas entièrement à la définition du sous-corpus titre (d'articles), puisqu'il s'agit du titre d'un mémoire qui de surcroît, n'est attesté que dans une bibliographie anonyme de « Travaux inédits » (Anonyme 1989) :

(1) *Portée et limites de l'unité islamique dans le discours politico-religieux iranien 1982-1987* (D. Aigle, Mém. DEA: Études politiques : IEP Paris, 1988, dir : R. Leveau (B. FNSP, 1988, nos gras).

L'inégale répartition des termes dans les titres se reflète dans le sous-corpus texte. Alors que les deux premiers termes y sont largement représentés, *discours politico-religieux* n'y est attesté que trois fois (nos gras) :

(2) « [...] dans *La Henriade*, un combat entre un Français, le Duc de Montpensier, et un Allemand, Brunsvich, au cours de la bataille d'Ivry, prend la forme impromptue d'un combat singulier, ce qui manifeste la tension entre l'éthique du genre [poème épique] et le **discours politico-religieux** que le poète entend tenir » (B. Méniel, « Petites questions de méthode », *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance* 57, 2003, p. 9).

⁷⁴ Tropes a été initialement développé par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione.

(3) « Nous devons prendre en considération la façon dont les **discours politico-religieux** interagissent avec d'autres discours produits et répandus par le système éducationnel, les médias, le marché, l'État, la famille, le voisinage et la communauté. » (J. Burdick, « L'Église progressiste catholique en Amérique », *Archives des sciences sociales des religions* 1, 1997, p. 42).

(4) « Le prétendant à l'imamat [...] doit s'auto-proclamer imam, c'est-à-dire annoncer publiquement dans un **discours politico-religieux** (da'wà), son intention de prendre la tête de la communauté... » (N. Coussonnet, « Les assises du pouvoir zaydite au XIIIe siècle », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée* 67, 1993, p. 27) (nous gras).

Ainsi, les 700 millions d'occurrences du corpus comptent quatre *discours politico-religieux*, soit moins de la moitié de la fréquence significative minimale, 10. Si l'on s'en tient à ce constat d'ordre quantitatif, on est amené à conclure qu'à la différence de *discours politique* et *discours religieux*, *discours politico-religieux* ne désigne pas un type de discours, ou alors, que ce type est un vestige du passé, une sorte d'anachronisme ou, à tout le moins, une catégorie marginale du champ scientifique.

Mais la statistique ne fait pas le sens, une de ses propriétés constitutives fondamentales étant une certaine oblitération de la réalité, du fait qu'elle est fondée sur l'idée que ce qui est formellement identique produit le même effet de sens, indépendamment de ses conditions de production. Mais pour nous qui n'utilisons le comptage que comme base objective pour faire des hypothèses sur du sens, l'examen de ces conditions est indispensable.

2.2 Conditions de production d'un type de discours : le tiers monde

Ces conditions de productions, nous les considérons du point de vue de la « deixis discursive [...], l'univers de sens que construit une formation discursive par son énonciation » (Maingueneau 1987 : 29). La formation discursive en question est le discours scientifique où, rappelons-le, la suprématie de l'Occident détermine les valeurs et leur hiérarchie, le distinguant ainsi du tiers monde.

De ce point de vue là, les quatre occurrences de *discours politico-religieux* ont en commun de renvoyer doublement à la périphérie de l'Occident à travers le temps (2) et l'espace ((1), (3) et (4)). L'occurrence (2) s'oppose aux trois autres en ce qu'elle réfère au passé de l'Occident, un passé d'autant plus coupé du présent que le fondement de la politique y était la religion, *La Henriade*, et *La Loysse* de Sébastien Garnier étant un poème épique du 16^e siècle. Si on peut parler de discours politico-religieux de cette époque, c'est au prix de sa relecture à partir de représentations qui ont fini de s'imposer seulement au 20^e siècle, et que résume assez bien le terme *laïcité*. Considérée en elle-même, cette relecture peut paraître un

anachronisme⁷⁵, mais rapportée à ses conditions de production (2003), elle participe de l'expression multiforme, à partir des années 1970-80, de la remise en cause de l'idéologie séparant la politique de la religion. Cette idéologie voit en effet (re)surgir, dans le tiers monde, simultanément, mais sans doute dans l'ignorance l'une de l'autre, deux variantes d'une idéologie concurrente de la laïcité, d'une part l'islamisme ou islam politique (1) et (4), de l'autre la théologie de la libération (3).

Élaborée par des prêtres et des théologiens en Amérique latine, la théologie de la libération est née de la relecture de l'évangile à la lumière du marxisme. Rapidement, elle deviendra l'idéologie des peuples du tiers monde en lutte d'une part pour l'indépendance politique et économique, de l'autre contre la pauvreté et l'influence de l'impérialisme culturel de l'Occident sur les théologies classiques privilégiées par le Vatican (Jullien 1984, Boff et Boff 1987, Gutiérrez et Müller 2014). De manière analogue, on peut considérer « L'islamisme comme idéologie et comme force politique » que des musulmans mettent au service « d'une protestation antimoderne perçue comme portant atteinte à leur identité à la fois nationale et religieuse » (Étienne 2003 : 45 sq).

Au-delà de sa matrice tiers-mondiste, l'influence du politico-religieux est devenue telle que le champ scientifique l'investit massivement, comme en témoignent des numéros thématiques de revue qui lui sont consacrés. Citons entre autres :

- *Pouvoirs. Revue française d'études constitutionnelles et politiques* qui, après *Les régimes islamiques* (n° 12, 1980), publie *La Laïcité* (n° 75, 1995), suivi de son copieux et surprenant n° 104, *Islam et démocratie* (2003) ;
- *Mots. Les langages du politique* qui consacre son n° 38 à *Paroles d'Eglise dans la cité* (1994) ; ailleurs,
- Enfin, *Cités* n° 14 (2003) s'interroge : *Nouvelles guerres de religion ?*, en référence à des conflits politiques différents (Ulster, Israël-Palestine, Balkan, Inde, etc.), mais dont l'unité est assurée par le ressort religieux.

Bien que schématique, l'analyse des conditions de production des quatre occurrences de *discours politico-religieux* montre l'importance géopolitique d'un champ de l'activité sociale, politico-religieux en l'occurrence. Or, chaque champ de l'activité sociale (politique, économique, sportive, etc.), se distingue des autres par un système de genres de discours formant une entité cohérente ou type de discours. Dans (3), cette entité est appréhendée sous la modalité de ses genres constitutifs que traduit le pluriel « *les discours politico-religieux* ». L'entité en question est considérée non pas de manière insulaire, mais dans ses relations avec d'autres types de discours : « les discours politico-religieux interagissent avec d'autres discours... ». La convocation de l'interdiscours est d'autant plus importante qu'un type de discours se définit non pas en soi, mais par le jeu de ses relations (opposition, alliance...) avec d'autres types de discours.

⁷⁵ (4) reste n'est pas anachronique même s'il y est question du 13^e s. : le zaydisme, branche yéménite du chiisme, reste une idéologie politico-religieuse active au 21^e siècle ; voir Dorlian (2013) et la presse : [Le Monde](#) 01/06/2007, [Le Monde diplomatique](#) octobre 2009...

2.3 Positionnement idéologique du discours scientifique

Ainsi, les quatre attestations de *discours politico-religieux* renvoient à un objet satisfaisant aux contraintes d'un type de discours. La base de ce constat est certes faible (4 occurrences sur 700 millions), mais à notre avis, cette faiblesse est essentiellement due à l'approche formelle adoptée jusque là : les recherches ont porté sur une forme, *discours politico-religieux*, à l'exclusion de ses paraphrases discursives, et plus largement des cotextes qui le présupposent. En effet, dans un corpus, aussi grand soit-il, chaque mot, fût-il un hapax, tire son sens – sa raison d'être à la place qui est la sienne – de ses relations complexes avec d'autres mots du dit corpus, dont notamment ses paraphrases. De ce point de vue, le sous-emploi de *discours politico-religieux* par rapport à *discours politique* et *discours religieux* traduit moins un état de choses qu'un positionnement idéologique du discours scientifique selon lequel à un état donné de la société, correspond une et une seule forme du politique, comme le note Gauchet (*op. cit.* s. p.) : « Pendant longtemps, [le politique] s'est présenté comme ce qui ordonnait les sociétés d'en haut. Maintenant, il produit leur cohérence par en bas ». Ce postulat, qui vaut sans doute pour l'Occident, semble cependant négliger la multipolarité d'un monde de plus en plus hétérogène et, partant, le fait que « Dans le Tiers Monde, la foi est avant tout Politique » (Orlandi 1994 : 20). Orlandi écrit ces mots à propos de la théologie de la libération en Amérique latine, mais sans doute pensant aussi à la montée de l'islamisme.

3 PARAPHRASE DISCURSIVE

3.1 Généralités

Toujours est-il que la paraphrase discursive de *discours politico-religieux* est conditionnée par la bipartition de l'axe chronologique en un avant (société traditionnelle) et un « maintenant ». Ainsi, les textes de notre corpus portant essentiellement sur le maintenant (modernité), ou la relecture du passé à travers ce présent étendu, la confrontation des titres et des corps de texte montre une grande stabilité de *discours politique*, qui renvoie invariablement au discours politique laïc. En témoignent les articles de *Semen* 21 et *Langages* 23, 41, 52, 62, des numéros consacrés au discours politique. En revanche, l'emploi de *discours religieux* est ambivalent, pouvant désigner, selon le cas, le discours religieux ou le discours politico-religieux, que le champ scientifique refoule dans l'avant maintenant malgré son actualité. Deux cas principaux peuvent se présenter.

Lorsque, dans le titre, *discours religieux* est en cooccurrence⁷⁶ avec *discours politique* ou un cotexte présupposant ce dernier, alors l'examen du corps de texte montre que *discours religieux* est souvent la paraphrase de *discours politico-religieux* (nos gras) :

(5) « *Legrand (Michel). Colonisation portugaise et discours religieux* », Louvain, Centre de recherches socioreligieuses, 1974 (compte rendu de P. Ladrière, Archives des sciences sociales des religions, Vol. 38, n° 1, p. 212 – 213).

(6)

⁷⁶ « Cooccurrence : présence simultanée, mais non forcément contiguë, dans un fragment de texte (séquence, phrase, paragraphe, etc.) des occurrences de deux formes données » (Lebart et Salem 1988 : 180-181)

- (1) (5a) « **Discours religieux** et pouvoir social. Les responsables catholiques devant la crise française de mai 1968 » (G. Defois, *Archives des sciences sociales des religions*, 1971, Vol. 32, n° 1, pp. 85-106).

Employé seul, *discours religieux* est, selon le cas, la paraphrase de *discours politico-religieux* ou de *discours religieux*. Ce point de vue peut sans doute être établi de plusieurs manières. Nous proposons une étude de cas.

3.2 Étude de cas

Il s'agira d'analyser, au moyen de Tropes, les univers de référence⁷⁷ des deux textes suivants du corpus, des articles de revue (nos gras) :

(2) « Le **discours religieux** contemporain. Mécanismes et fondements intellectuels » (N. H. Abu Zayd, *Égypte/Monde arabe*, 1^e série, n° 3, 1990, <http://ema.revues.org/index243.html>).

(3) « La Parole calviniste et sa fracture. **Discours religieux** dans le Languedoc avant et après la Révocation de l'Edit de Nantes / Religious Discourse in Calvinist Circles at the End of the 17th Century » (D. Vidal, *Archives des sciences sociales des religions*, 1982, Vol. 54, n° 1 pp. 85-110).

En plus de la mention du terme *discours religieux* dans leurs titres respectifs, les deux textes présentent d'autres analogies portant sur la classe d'équivalents « religion » : i) dans l'univers de référence 1 de chacun des textes (voir annexe), cette classe occupe une position fréquentielle haute, 526 en (6) et 169 en (7), soit les premier et troisième rangs ; ii) la classe « communication », dont fait partie la sous-classe « discours », occupe le deuxième rang en (6) et le premier en (7), avec des fréquences assez proches, 316 et 362.

À la différence de la classe « religion », la classe « politique » est très inégalement représentée, sa fréquence étant de 134 en (6) contre 3 en (7). Ces nombres signifient que dans (6), il existe 134 mots du champ sémantique de « politique », contre 3 pour (7). Cette différence constitue certes un indice fort, mais insuffisant pour établir formellement à quel(s) objet(s) réfère le terme *discours religieux* des titres, car la fréquence d'une classe d'équivalents est moins importante que les relations où entre la dite classe, relations qui lui assignent du sens, en l'occurrence en termes de paraphrase discursive.

Établis par Tropes, les graphes étoilés suivants présentent les relations des classes « religion » et « politique » dans (6) (figures 1 et 2), et dans (7) (figures 3 et 4).

- 1) Relations des classes d'équivalence « religion » et « politique » dans (6)

⁷⁷ D'après de Tropes, « Les univers de référence (univers sémantiques) représentent le contexte. Ils regroupent, dans des [classes d'équivalents](#), les notions développées dans le texte. Une classe d'équivalents regroupe les mots fréquents de sens voisin. Ainsi, « père » et « mère » sont regroupés dans la classe « famille ». Le logiciel détecte les *univers de référence* en utilisant deux niveaux de représentation du contexte (vs cotexte), « *univers de référence 1* », qui inclut « *univers de référence 2* ». Cette dernière se manifeste dans le texte par les « *références utilisées* » (par ex., « société », « famille », « mère »).

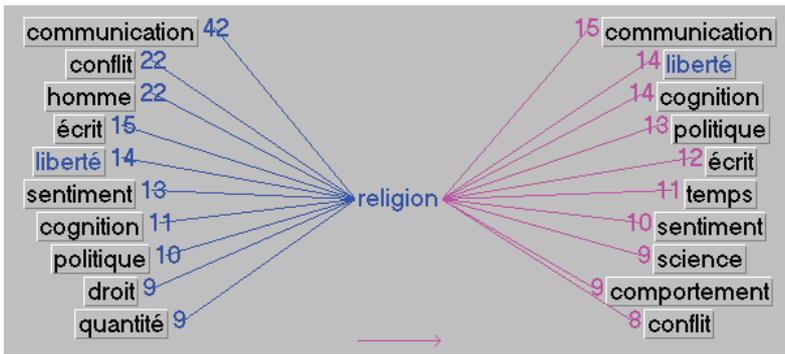


Figure 1 : Relations de la classe « religion » dans (6)

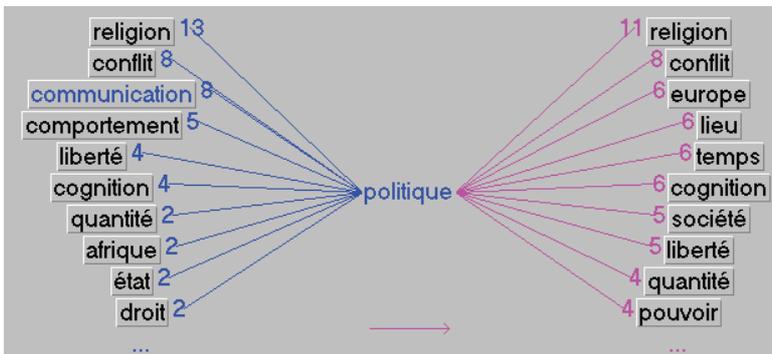


Figure 2 : Relations de la classe « politique » dans (6)

2) Relations des classes « religion » et « politique » dans (7)

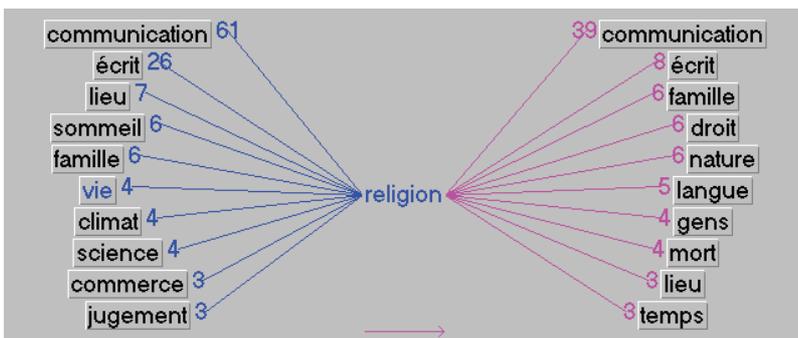


Figure 3 : Relations de la classe « religion » dans (7)

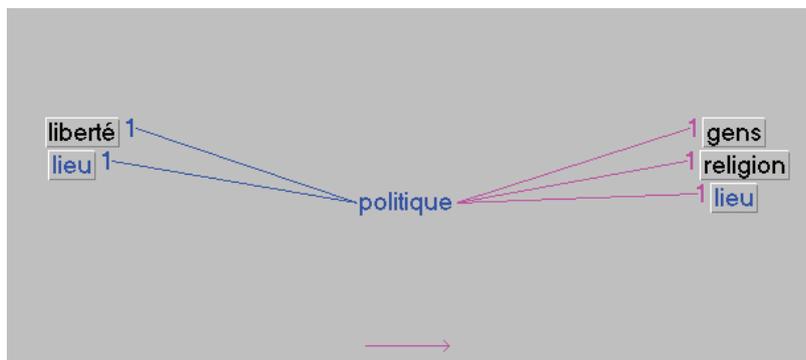


Figure 4 : Relations de la classe « politique » dans (7)

Pour la lecture des graphes, il faut peut-être rappeler que les nombres indiquent la quantité de relations existant entre la classe centrale (CC) et les classes cooccurentes. Le graphe est orienté (flèche) : les classes à gauche (G) précèdent dans le texte la classe centrale (soulignée dans le tableau ci-dessous), celles de droite (D) lui succèdent. Pour chaque texte, le nombre maximum de relations de la CC a été limité à 20. Le tableau suivant récapitule le nombre de relations entre les CC, « religion » et « politique », des quatre figures :

	Texte (6)		Texte (7)	
	G	D	G	D
<u>religion</u> > politique	9	13	0	0
<u>politique</u> > religion	13	11	0	1
Total partiel	22	24	0	1
TOTAL	46		01	

Le texte (6) totalise 46 relations dont la distribution G/D est quasiment identique d'une CC à l'autre : religion > politique : 9/13 ; politique > religion : 13/11. Pour (7) en revanche, les relations ont un statut d'hapax : il n'y existe pas de relation religion > politique, mais seulement une et une seule relation politique > religion. La fréquence minimale significative des relations étant de 3 (sous-corpus de travail en cours), et compte tenu des fréquences des classes « religion » et « politique » dans (6) et (7), respectivement 526-132/169-3 (voir annexe), on peut penser que *discours religieux* est la paraphrase *discours politico-religieux* dans (6) et de *discours religieux* dans (7).

Cette hypothèse est confirmée, pour chaque texte, par l'analyse, d'une part, des concordances du segment répété⁷⁸ (SR) *discours religieux* établies par Lexico 3, d'autre part, les mots composant la classe d'équivalents « politique ».

Dans (6), Lexico 3 dénombre 214 occurrences de *discours*, dont 141 dans *discours religieux*. Les va-et-vient entre le texte et les sorties logométriques montrent que ce SR se définit dans le texte par deux principaux types de relation, d'une part une relation de paraphrase discursive, de l'autre une relation d'opposition.

- Relation de paraphrase

Avant d'aborder la relation de paraphrase discursive proprement dite, il faut noter que le SR *discours religieux*, d'après le texte, est le résultat d'une ellipse discursive (Diakité 2013 : 76-77), celle de *contemporain* dans *discours religieux contemporain* (F 17, voir titre de (6)) :

« Dans la présente étude, qui a pour objet d'analyser **le discours religieux contemporain** [...]. Cette étude porte sur les mécanismes les plus importants **du discours religieux**, notamment ceux qui en révèlent le niveau idéologique » (p. 1, nos gras).

Les va-et-vient entre le texte et les concordances de *discours religieux* montrent que ce terme est la forme canonique d'une chaîne de paraphrases discursives : dont voici les concordances, et les fréquences respectives en regard :

énoncé dans le **discours des extrémistes** 1
travers le seul **discours des gama'ât islâmiyya** 1
directe dans le **discours des gama'ât.** 1
différencier le **discours des groupes islamiques** 1
ce que puise le **discours des groupes islamistes** 4

L'arabe (*gama'ât*) *islâmiyya* signifiant « (groupes) islamistes » (p. 2), on peut dire que la fréquence de *groupes islami-stes/-iques* est de 7. Les *Gam'ât* sont une organisation composée de plusieurs mouvements islamistes. Elle est classée sur la liste des organisations terroristes « par les États-Unis et l'Union européenne » (wikipedia.org). En plus des *Gam'ât*, le texte (6) cite aussi deux autres courants islamistes, les salafistes et la confrérie des « Frères musulmans ». Alors que le première est évoqué une seule fois (« Le discours fondamentaliste (*salafi*) », p. 21), l'autre l'est onze fois :

réponse à ce que les **frère _ musulmans** d ' alors
de la confrérie des **frères _ musulmans** , que
le qui a opposé les **frères** au pouvoir politique
les sévices que les **frères** , dont sayyid qutb lui

⁷⁸ Segment répété ou polyforme répétée : en statistique textuelle, « suite de formes dont la fréquence est supérieure ou égale à 2 dans le corpus » (Lebart et Salem *op. cit* : 186).

Cette distorsion s'explique largement par l'influence politique de la confrérie. En effet, « durant ces dernières décennies, les Frères musulmans, concurrencés par le salafisme, ont constitué la principale expression de l'islam politique » (Paonessa (2013 : s. p.). Témoigne de cette influence sa victoire à la présidentielle de 2012 en Égypte, pays emblématique du monde arabo-musulman : il est à la fois le plus peuplé et la capitale spirituelle du courant dominant de l'Islam, le sunnisme. Ainsi, (6) entend par *discours religieux* un discours à caractère politique, celui du mouvement islamiste, en particulier les *Gam'ât islâmiyya* et les Frères Musulmans.

- Relation d'opposition

Ainsi conçu, *discours religieux* s'oppose, pour le texte (6), à *discours islamique* (7), et à *discours politique* (8) (nos gras) :

(4) « Le **discours religieux contemporain** [...] entame une pratique périlleuse, 'parler au nom de Dieu'. C'est une pratique que le **discours islamique** – pendant toute la durée de son histoire, sauf exceptions rares – a évitée » (p. 8).

(5) « Les **deux discours – politique et religieux** – s'accordent sur le fond » (p. 28).

Cette double opposition peut s'expliquer par l'idéologie de la confrérie, que (6) résume en reprenant une formule de « Sayyid Qutb, théoricien de la confrérie des Frères Musulmans » : « Il n'existe qu'un parti, celui de Dieu : les autres sont ceux de Satan⁷⁹ ». Cette idéologie se définit, toujours dans (6), par ses relations complexes avec d'autres idéologies que manifestent ou présupposent les mots suivants : « capitalisme », « colonialisme », « communisme », « démocratie », « dictature », « sioniste », « socialisme », etc. On peut donc dire que dans (6), *discours religieux* est la paraphrase discursive de *discours politico-religieux*.

Il en va autrement dans (7). Le SR *discours religieux* y apparaît seulement 2 fois, un nombre inférieur à la fréquence significative minimale dans un sous-corpus de travail en cours, 3. Cette lacune est compensée par une dizaine de paraphrases discursives du terme :

discours de(s)prêtre(s) 5	énoncé de ministre (prêtre) 1
parole de dieu 3	parole calviniste 1
parole de/du prêtre 3	parole pastorale 1
parole de l'évangile 2	parole prédicante 1
discours de religion 1	parole religieuse 1

⁷⁹ S. Qutb, *Ma'âlim fi-l-Tariq*, Le Caire, Maktaba wahba, 1967, p. 136, cité par Abu Zayd (2008 : 26).

Ces paraphrases sont appréhendées sous la modalité de deux genres du discours religieux, le sermon et la prédication, termes dont les fréquences respectives sont de 94 et 37. La focalisation sur la religion est renforcée par le fait que seuls deux mots du texte appartiennent à la classe d'équivalence « politique », « royaume » et « tyran », mots qui, de surcroît, ne renvoient qu'à des circonstances (nos gras) :

(6) « L'interdit jeté contre les pratiques du culte réformé conduit à l'apostasie massive des pasteurs ou leur fuite hors du **Royaume** » (p. 85).

(7) « Le sermon commence par la narration de l'emprisonnement de Pierre et sa libération par l'ange du Seigneur : 'Geôle et délivrance qui sont une peinture bien naïve de la prison et de la liberté de tous les fidèles un cruel **tyran** jette dans un lieu obscurité où ils sont gardés très étroitement ... en un mot ils sont esclaves de la loi du péché et de la mort' » (p. 88).

Ainsi dans (7), l'emploi de *discours religieux* réduit le terme au cadre de la relation avec Dieu.

Conclusion

L'évolution de la société traditionnelle à la société moderne a longtemps été synonyme de passage de l'idéologie politique religieuse à l'idéologie laïque, qui remplace la transcendance par la raison humaine. Le champ scientifique entérine cette conception par l'opposition entre deux types de discours, religieux et politique. La renaissance du religieux comme facteur géopolitique essentiel remet en cause cette taxinomie : un même mouvement institue le champ politico-religieux et son expression, le discours politico-religieux, un discours politique fondé non plus sur le profane, mais une puissance extérieure et supérieure à la société, Dieu. Le discours scientifique reconnaît ce fait en investissant massivement le nouveau champ, mais tout en occultant son expression par l'évitement de son terme désignatif, *discours politico-religieux*. Le moyen employé est la paraphrase discursive par *discours religieux* ce qui, vu les confusions possibles, n'est pas de nature à faciliter la description de l'interdiscours constitué par les discours politique, religieux et politico-religieux.

Références bibliographiques

- Abu Zayd, N. H. (2008), « Le discours religieux contemporain. Mécanismes et fondements intellectuels », *Égypte/Monde arabe*, Première série, n° 3, *Médiateur et métaphores* 2, [En ligne], <http://ema.revues.org/index243.html>, consulté le 11 octobre 2012.
- Anonyme (1989). « XI. Forces et comportements politiques à l'étranger », *Revue française de science politique*, 3, 409-411.
- Bakhtine, M. (1952/1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Boff, L. et Boff, C. (1987), *Qu'est-ce que la théologie de la libération ?* Paris : Cerf.
- Bourdieu, P. (1976), « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2 (2-3), 88-104.
- Bourque, G. et Duchastel, J. (1995), "Texte, discours et idéologie(s)". *Revue belge de philologie et d'histoire*. 73, (fasc. 3), 605-619.

Compte, A. (1836/2002), *Cours de philosophie positive. 1re et 2e leçons*. Québec: Université du Québec à Chicoutimi, [en ligne], consulté le 16/10/2013.

[http://classiques.uqac.ca/classiques/Comte auguste/cours_philo_positive/cours_philo_pos_1_2.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Comte_auguste/cours_philo_positive/cours_philo_pos_1_2.pdf)

Diakité, M. (2013). L'analyse de la silenciation ou silence en discours. *Liens* 17, [en ligne],. 72-89, http://www.fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_mdiakite.pdf, (Consultée le 20/01/2014).

Dorlian, S. (2013). *La mouvance zaydite dans le Yémen contemporain. Une modernisation avortée*. Paris: L'Harmattan.

Étienne, B. (2003). *L'islamisme comme idéologie et comme force politique*. *Cités*, 2003/2, 14, 45-55.

Gauchet, M. (2003). Le politique et la religion. Douze propositions en réponse à Alain Caillé. *Revue du MAUSS*, 2003/2, 22, 328-333.

Gutiérrez, G. et Müller, G. L. (2014), *Aux côtés des pauvres : l'Eglise et la théologie de la libération*. Montrouge : Bayard.

Jacobi, D. (1985), « Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique », *Semen* [En ligne], 2 | 1985, s. p., mis en ligne le 04 juin 2007, consulté le 03/05 2014, <http://semen.revues.org/4291>

Jullien C.-F. (1984). Théologie de la libération et Realpolitik. *Politique étrangère*, 4, . 893-905.

Henry, P. (1975) « Constructions relatives et articulations discursives ». *Langages*, 37, 81-98.

Lebart, L. et Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*. Paris : Dunod.

Mangueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.

Orlandi, E. P. (1994). Foi et oppression. Le discours de la théologie de la libération. *Mots* 38, 15-26, [en ligne], consulté le 20/03/2014 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1994_num_38_1_1864

Paonessa, C. (2013). Le rôle des confréries soufies durant les élections législatives de 2011 en Égypte : quelques réflexions préliminaires . *Égypte/Monde arabe*, Troisième série, 10 | 2013, s. p., [en ligne], consulté le 07 mai 2014, <http://ema.revues.org/3144>

Peries, G. (1994). Analogies politico-religieuses dans l'action psychologique pendant la guerre froide . *Mots* 38, 79-90.

Rastier, Fr. (2004). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. *Texto!*, [en ligne], s. p., consultée le 7/01/2012, http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html

Annexe : Extrait des classes d'équivalents des textes (6) et (7)

Rang	Texte (6)	F	Texte (7)	F
1.	religion	526	communication	362
2.	communication	316	écrit	213
3.	cognition	222	religion	169
4.	écrit	198	lieu	61
5.	politique	132	langue	43
6.	liberté	97	quantité	30
7.	comportement	91	voie	29
8.	conflit	87	droit	25
9.	quantité	83	corps	24
10.	temps	81	science	21
11.	homme	77	cognition	19
12.	société	65	temps	18
13.	droit	57	système	18
14.	sentiment	54	loisir	17
15.	langue	42	finance	17
16.	œuvre	37	sentiment	16
17.	pouvoir	37	commerce	15
18.	science	37	plantes	14
19.	jugement	34	liberté	13
20.	europe	27	sécurité	12
21.	système	26	gens	12
22.	richesse	26	mort	12
23.	gens	22	production	11
24.	philosophie	22	jugement	10
25.	éducation	20	campagne	10
26.	vie	19	œuvre	9
27.	proche_orient	19	agressivité	9
28.	nature	18	homme	8
29.	voie	18	économie	8
30.	lieu	18	famille	8
31.	humain	17	éducation	8
32.	culture	17	climat	8
33.	commerce	17	comportement	7
34.	média	17	groupe_social	7
35.	groupe_social	17	occultisme	6
36.	crise	16	santé	6
37.	état	15	transport	6
38.	corps	15	sommeil	6
39.	sécurité	14	mer	5

40.	nation	13	france	5
41.	art	13	vie	5
42.	perception	12	classe_sociale	5
43.	propriété	12	conflit	5
44.	arabe	12	désert	4
45.	erreur	12	technique	4
46.	croissance	12	nature	4
47.	esclavage	11	feu	4
48.	asie	11	histoire	4
49.	organisation	11	paix	4
50.	terre	10	crise	4
51.	afrique	10	terre	3
52.	supériorité	9	proche_orient	3
53.	famille	9	mathématique	3
54.	vêtement	9	habitat	3
55.	armée	9	armée	3
56.	arme	8	environnement	3
57.	classe_sociale	8	objet	3
58.	feu	8	eau	3
59.	énergie	8	contrôle	3
60.	mort	7	politique	3

Passions et Raison dans la Philosophie Politique de Spinoza

Résumé

L'homme est un être de passions. Ces passions, il l'applique tantôt à se conserver tantôt à se détruire. Mais le plus souvent, les passions destructrices l'emportent. Face à la menace et aux risques de déstabilisation de la société provoquée par les passions, le problème qui se pose désormais est de savoir comment construire une société politique dans laquelle vivent, dans la concorde et la sécurité, les individus passionnés. Pour Spinoza, la solution ne réside pas dans la suppression ni la condamnation des passions, bien au contraire, dans l'introduction de la raison dans le champ des passions. Cette raison a pour tâche de transformer au maximum, au moyen de la connaissance, des passions en actions et de favoriser l'expression de la liberté.

Mots Clés : Désir, Liberté, Nature, Passions, Raison,

Abstract

The man is passions being. These passions, he applies him to keep this afternoon to destroy itself. But most of the time, the destructive passions take him. In front of the threat and of the risk of destabilization of the company caused by the passions, the problem that arises from now is not to know how to build a political company in which live, in the harmony and safety, the passionate individuals. For Spinoza, the solution does not live in the abolition nor the condemnation of the passions, quite the opposite, in the introduction of the reason in the field of the passions. This reason in for task to transform at the most, by means of the knowledge, the passions into actions and to favor the expression of the freedom.

Keywords: Desire, freedom, nature, passions, reason.

Introduction

Naturaliste ou rationaliste, Spinoza se trouve pleinement au fondement de ces deux courants philosophiques. Pour s'en apercevoir, il suffit d'analyser de plus près sa démarche et l'objectif poursuivi par sa philosophie. En effet, l'entreprise de Spinoza est de parvenir à une philosophie politique. Une philosophie qui doit réaliser la fin ultime : la pensée libre et la vraie vie. Or les conditions de réalisation de cette fin ultime passent nécessairement par la connaissance de l'homme qui inclut nécessairement celle de sa nature car d'après Spinoza, « *c'est de la nature commune des hommes, c'est-à-dire de leur condition, qu'il faut déduire les causes et les fondements naturels des pouvoirs publics* »⁸⁰.

Il ressort de cette étude, que l'homme en tant que *mode fini*, est un être de passion et déterminé. Mais dans ce déterminisme universel, Spinoza ne pense pas réduire l'homme à une simple machine encore moins le mépriser. Bien au contraire, il souhaite lui donner les moyens d'agir sur ses passions par une connaissance rationnelle de celles-ci. Partant, la démarche spinoziste consistera à construire d'une part, une philosophie de la politique entièrement rationnelle axée sur l'accord des substances individuelles pensées comme des *conatus* lorsqu'elles agissent selon la Raison et de l'autre, se fonder sur la reconnaissance et l'importance des passions. Mais comment une telle philosophie de la politique peut-elle être possible dans une société à forte manifestation des *substances individuelles*, où le *conatus* est la seule norme et le seul principe de vie ? Comment parvenir à réaliser la fin de la *multitude* dans une communauté soumise au poids des passions ?

La réponse se trouve dans l'*Éthique* dans laquelle Spinoza se propose, d'une part l'idée d' « *une communauté humaine conduite par la raison* »⁸¹ et de ce fait, se présente comme l'une des tentatives les plus abouties pour conférer une signification positive à l'expression si souvent oxymorique « philosophie politique ». De l'autre, la dynamique des passions anime l'ordre social pour le meilleur et pour le pire. *Meilleur* dans la mesure où l'expression des passions renforce la puissance collective rendant inutile le modèle contractualiste et *pire* en ce sens qu'elle attise la haine notamment dans le cas des passions religieuses.

Alors, si la démarche spinoziste consiste à ne ni blâmer ni proscrire les passions, encore moins ni changer radicalement l'homme passionné, ni même d'apaiser intégralement les tumultes qui naissent spontanément dans la cité, comment pourrait-on parvenir à une communauté politique guidée par la Raison ? Autrement dit, qu'est-ce que peut être une politique philosophique à la fois pleinement rationnelle et admettant l'influence des passions dans la conduite des hommes ? La réponse à ces interrogations paraît reposer, chez Spinoza, sur le traitement qu'il fait de la relation entre passions et Raison.

1. Formation des passions et risque de décomposition sociale

Pour comprendre la formation des passions, chez Spinoza, il faut partir de la théorie des affects. L'affect désigne le mode d'action de l'être. Spinoza en distingue deux sortes : les affects actifs, c'est-à-dire, les

⁸⁰ SPINOZA (Baruch).- *Traité politique*, trad. Charles Appuhn (Paris, GF., 1966), p.14.

⁸¹ SPINOZA (Baruch).- *Éthique*, trad. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.139.

actions qui s'expliquent par la nature de l'individu et qui sont l'effet de son désir ou qui dérive de son essence et les affects passifs, c'est-à-dire, les passions. Mais, si le désir est fondamentalement un acte, il ne sera donc pas par lui-même la cause des passions. Celles-ci ne sont plus, pour Spinoza, attachées à la condition humaine et ne marquent pas une impuissance essentielle et indépassable, objet de tous les mépris et de toutes les réprobations. Pour Spinoza, les passions ne sont qu'une forme de la vie du désir, sa forme passive. En effet, le désir, en tant que puissance et force d'exister, n'est pas par essence, passivité. Toutefois, il peut devenir passion, car les désirs sont susceptibles de subir les causes extérieures. Ainsi, la démarche spinoziste consiste à situer les passions parmi les phénomènes qui nous affectent, c'est-à-dire, dont nous ne sommes que partiellement la cause. C'est ce qu'il exprime dans la Définition III :

« Je dis que nous sommes passifs quand il se fait en nous quelque chose ou qu'il suit de notre nature quelque chose, dont nous ne sommes la cause que partiellement. J'attends par affection, les affections du corps par lesquelles la puissance d'agir de ce corps est accrue ou diminuée, secondée ou réduite, et en même temps les idées de ses affections »⁸².

Les hommes étant des modifications de la substance unique, leur nature est à la fois active et passive. Active en tant qu'ils sont des modes de la *nature naturante*⁸³ si bien qu'ils l'expriment ou peuvent l'exprimer, en étant ainsi cause adéquate de ce qui se produit en eux ou hors d'eux ; passive puisqu'en étant un mode, donc un individu de la *nature naturée*⁸⁴, l'homme n'existe qu'en relation avec les autres individus et subit ainsi des affections, étant donné qu'il ne peut être conçu sans les autres parties de la nature. Cette double nature, si l'on peut dire, ne se confond point pour autant avec ce qu'on pourrait appeler la double nature traditionnelle qui partage l'homme en raison et passion (Kant), intelligible et sensible (Platon), ou esprit et corps (Descartes). Contre ce dernier, la critique de Spinoza est plus virulente. En effet, Il y a, selon Descartes, une grande distinction entre l'âme et le corps. L'âme est une substance pensante (*res cogitans* ou « chose qui pense »⁸⁵), la matière est une substance étendue (*res extensa* ou « chose étendue »⁸⁶). Ces deux substances, quoique distinctes, sont étroitement liées. Ainsi dit, selon Descartes, l'homme est un composé de deux substances. Spinoza ne pense pas que le dualisme cartésien soit en mesure de rendre compte de la réalité humaine parce qu' « il n'est pas possible que l'homme ne soit pas une partie de la Nature et n'en suive pas l'ordre commun »⁸⁷. Ainsi donc, l'être de l'homme peut être éclairé en référence aux deux attributs de la substance : la pensée et l'étendue. L'homme n'est pas une Substance, selon Spinoza, car « ce n'est pas une Substance qui constitue la forme de l'homme »⁸⁸, c'est-à dire, un être isolé et autonome. L'homme est constitué comme toute chose par l'individuation de ses deux aspects que sont la pensée et l'étendue

⁸² SPINOZA (Baruch).- *Éthique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), pp.134-135.

⁸³ Par nature naturée, Spinoza entend tout ce qui suit de la nécessité de la nature de Dieu, autrement dit de celle de chacun de ses attributs de Dieu, entant qu'on les considère comme des choses qui sont en Dieu et ne peuvent sans Dieu ni être ni être conçues in *Éthique*, trad. fr Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.53.

⁸⁴ Par nature naturante, Spinoza entend ce qui est en soi et est conçu par soi, autrement dit ces attributs de la substance qui expriment une essence éternelle et infinie, ou encore, Dieu entant qu'il est considéré comme cause libre in *Éthique*, trad. fr Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.53.

⁸⁵ DESCARTES (René).- *Les Méditations métaphysiques, œuvres et opuscules philosophiques* (Paris, 1994), p.40.

⁸⁶ Ibidem

⁸⁷ SPINOZA (Baruch). - *Éthique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.224.

⁸⁸ Idem p.79.

qui expriment dans leur registre respectif une seule réalité. C'est donc ici qu'intervient le « *parallélisme*⁸⁹ » spinoziste. C'est dire que la pensée et l'étendue n'agissent pas l'une sur l'autre, mais se déploient ensemble (parallèlement) en tant qu'elles expriment, dans un langage différent, l'activité unique d'un seul être, la Nature ou Dieu ou la Substance. Conformément à la théorie du parallélisme des attributs, les passions ne sont pas l'action du corps sur l'âme, comme chez Descartes, mais l'action d'une cause extérieure sur notre corps et parallèlement d'une cause extérieure sur notre âme.

Définir la passion, c'est, pour Spinoza, comprendre les rapports de l'homme à son âme, à son corps et au monde. La passion est un phénomène qui nous affecte, dont notre âme et notre corps pâtissent, parce que nous ne pouvons en discerner l'origine clairement et distinctement. Autrement, la passion se manifeste par des idées confuses sur elles-mêmes. Si l'affect peut donc être aussi une passion, reste à savoir comment se forme une passion, dès lors que celle-ci n'est pas réductible à la seule vie du désir, à la seule affectivité. C'est ici qu'on rencontre l'imagination : si l'homme est, selon Spinoza, « *nécessairement passif en certaines choses* »⁹⁰ et cela en « *tant qu'il a des idées inadéquates* »⁹¹, c'est l'imagination qui est la principale source de ces idées « *mutilées et confuses* »⁹² et par conséquent, de nos jugements erronés sur les choses et sur les biens. En effet, nous dit Spinoza : « *L'Esprit, autant qu'il le peut, s'efforce d'imaginer ce qui accroît ou ce qui seconde la puissance d'agir du Corps* »⁹³. C'est le recours si fréquent à l'imagination, c'est-à-dire, à une perception sans objet réel, comme auxiliaire illusoire de notre puissance, qui suscite en l'Esprit des idées fausses parce que partielles ou sans objet. À partir de là, naît une action qui ne dépend plus entièrement de nous, mais principalement d'une source extérieure non pensée ni maîtrisée. Ainsi la connaissance inadéquate et la causalité partielle expriment et accompagnent l'activité de l'imagination dans la genèse des conduites passives.

En faisant de l'imagination la source des passions, Spinoza ajoute une dimension nouvelle à la théorie des passions qui n'est pas présente chez ses prédécesseurs notamment Hobbes. C'est ce qu'il démontre à travers l'exemple de Pierre et Paul. Lorsque « *Paul a pris Pierre en haine parce que Pierre est seul en possession d'une chose que Paul aime aussi, c'est parce qu'il imagine que Pierre possède ce qu'il aime aussi, lui Paul* »⁹⁴. On trouverait, ici, une théorie du désir mimétique qui évoque celle que, de nos jours, René Girard a développée : « *Nous désirons non les choses qui sont désirables en ou par elles-mêmes, mais les choses qui sont considérées comme désirables par les autres ; nous désirons donc fondamentalement ce que les autres désirent, et l'objet véritable de notre désir, c'est le désir de l'autre* »⁹⁵. On s'aperçoit de surcroît que, pour Spinoza, les passions personnelles (ici, l'envie, puis la haine et la tristesse) ne sont pas des déterminations simples de l'appétit de désirer, mais des constructions dans lesquelles le pouvoir de l'imagination est fondamental, et cela pour autant que la passion est adressée, et, en reprenant une

⁸⁹ MISRAHI (Robert), Op. cit, p.74.

⁹⁰ MISRAHI (Robert), Op. cit, p.135.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ SPINOZA (Baruch).- *Éthique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.248.

⁹⁵ GIRARD (René).- *Mensonge romantique et vérité romanesque* (Paris, Coll. « Pluriel », Hachette, 2003), p.252.

terminologie sartrienne, qu'elle est un « *pour soi* »⁹⁶ dans la mesure seulement où elle est un « *pour autrui* »⁹⁷.

Par conséquent, dès lors que les individus s'orientent à partir des normes ou des valeurs qui leurs sont extérieures ou du moins dès qu'ils se laissent guider par une mauvaise compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes, ils sont soumis aux passions et deviennent par la suite « *étrangers eux-mêmes* »⁹⁸. Ils sont soumis aux passions, ne désirent plus conformément à leur propre et véritable loi : ils ne sont pas « *auto-nomes* »⁹⁹, et ne peuvent s'épanouir dans la joie. Ils sont ignorants, prisonniers des appétits sensuels et tristes. Ainsi, la société qu'ils constituent est une société tiraillée entre les passions.

Ces passions se manifestent à deux niveaux de la vie. On peut observer un premier groupe passionnel qui, seul, ne suffit pas à rendre invivable l'état de nature ni ne résiste nécessairement au corps politique à l'intérieur de ce dernier. On peut citer, par exemple, le désir de s'affranchir de la crainte et de vivre en sécurité. Un certain nombre de passions perdurent une fois le corps politique établi, sans constituer nécessairement un danger pour ce dernier, à moins que le souverain ne cherche à les détruire : il soulèvera nécessairement la révolte des sujets en portant atteinte à leur individualité-même. Ces passions sont donc des effets nécessaires de l'individualité, elles constituent un foyer de résistance ou de défense contre les abus du pouvoir souverain. Ce groupe de passions constitue ce que Pierre-François Moreau nomme un « *noyau passionnel de défense élémentaire* »¹⁰⁰ qu'il distingue du « *noyau passionnel antipolitique* »¹⁰¹. À l'inverse du premier groupe, celui-ci fait obstacle ponctuellement au corps social. Il constitue tout à la fois un facteur de décomposition et de recomposition du corps social. Spinoza en distingue trois catégories. La première est celle qui procède du droit de nature et produit des effets différents qui constitue un obstacle direct, permanent et inévitable au pacte social comme au corps politique, ainsi qu'à la Raison. Spinoza évoque ces passions d'abord brièvement au chapitre XVI du *Traité théologico-politique* : « *La haine, la colère, la tromperie, la rivalité, la vengeance ou les conflits* »¹⁰²; puis, de manière plus détaillée au chapitre XVII :

« *Tous, gouvernants et gouvernés, sont des hommes, à savoir des êtres enclins à préférer le plaisir au travail ; tous font partie de la multitude, qui, guidée par les seuls affects, se laisse très facilement corrompre par le luxe et l'avidité ; chacun veut tout régler selon sa propre complexion [ex suo ingenio][...]. Par vaine gloire, il méprise ses égaux et ne supporte pas d'être dirigé par eux* »¹⁰³.

Spinoza évoque la jalousie, le désir de nouveauté et la colère, passions qui contreviennent tant au libre exercice de la raison qu'au maintien d'une vie conforme à celle-ci, réglée par des lois communes. Pour lui, les êtres passionnés ne sont pas susceptibles d'être facilement ramenés à la raison, et ils entrent en lutte les uns contre les autres ; les affections qui les dominent les font entrer en compétition les uns contre les autres : « *d'où il résulte, tous voulant pareillement être les premiers, que des conflits éclatent entre eux, qu'ils s'efforcent de s'écraser les uns les autres, et que le vainqueur se glorifie plus d'avoir triomphé de son rival*

⁹⁶ SARTRE (Jean-Paul).- *L'Être et le néant : Essai d'ontologie phénoménologique* (Paris, Gallimard, 1976), pp.137-139.

⁹⁷ SARTRE (Jean-Paul), op. cit. pp.137-139.

⁹⁸ HOTTOIS (Gilbert), op. cit. p.84.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ MOREAU (Pierre-François).- *Spinoza, l'expérience et l'éternité* (Paris, PUF, 1994), pp-418-419.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² MOREAU (Pierre-François).- *Spinoza, l'expérience et l'éternité* (Paris, PUF, 1994), p. 535.

¹⁰³ Idem, p. 541.

que de s'être procuré à lui-même quelques biens »¹⁰⁴. Les effets de ces passions sont d'ailleurs très proches de ceux décrits par Hobbes : « L'on n'a jamais pu empêcher que l'État ne doive sa perte à ses citoyens plus encore qu'à ses ennemis, et que ses détenteurs ne craignent plus les premiers que les seconds »¹⁰⁵. Ces passions opposent directement et irréductiblement chaque individu au corps politique tout entier, et si Spinoza les traite tantôt comme des vices, il ne les déplore pas à la manière de Hobbes mais les conçoit comme des effets nécessaires auxquels les institutions politiques doivent opposer d'autres passions.

C'est ici qu'intervient la deuxième catégorie qui est « la passion de la foule »¹⁰⁶ à laquelle il faut opposer « la passion religieuse »¹⁰⁷ (troisième catégorie). Pourtant, on pourrait encore s'étonner des affirmations de Spinoza concernant les passions de la foule et de ses rapports invivables par lesquelles l'individu juge arbitrairement ce qui lui est utile : « il lui est loisible de l'appêter en vertu d'un Droit de Nature souverain et de s'en saisir par quelque voie que ce soit, par la force, par la ruse, par les prières, enfin par le moyen qui lui paraîtra le plus facile ; conséquemment aussi de tenir pour ennemi celui qui veut l'empêcher de se satisfaire »¹⁰⁸. De plus, le remède trouvé par l'État pour contrecarrer autant de déchaînements, serait de faire valoir encore plus de passions. Certes, on sait bien que dans un peuple, il y aura toujours une grande partie de celui-ci qui se trouvera dans l'ignorance, et que la morale sert à faire garder le droit chemin à ceux qui n'ont pas ou pas encore suffisamment développé leur Raison. Mais, l'État, analyse Pierre-François Moreau,

« peut s'opposer à leurs passions par la force, mais un tel expédient ne peut se prolonger. Il lui faut donc trouver un rempart plus fort : un autre jeu passionnel ou la satisfaction des besoins et des intérêts (encore faudra-t-il convaincre les citoyens que les mesures prises en ce sens vont y parvenir, ce qui renvoie de nouveau aux passions et aux symboles). Parmi les passions que l'État peut utiliser à son profit, on compte évidemment la passion religieuse ; mais il s'agit d'une arme à double tranchant : on peut exciter les peuples à haïr et massacrer les rois qu'on leur avait enseigné à adorer »¹⁰⁹

Ici, ceux qui sont maîtres de l'État, ou aspirent à le devenir sont enclin à utiliser les clergés pour se donner une assise idéologique qui intériorise le principe de l'obéissance en faisant croire au peuple qu'aimer et obéir au monarque, c'est aimer Dieu et lui obéir. Mais aussi, il y a des situations où le clergé met souvent à la trousse du monarque une foule fanatisée pour le déposer. Il soulève des controverses religieuses et accuse le monarque d'impiété et d'infidélité. Bref, ce que Spinoza dénonce pour le gouvernement monarchique vaut en fait pour toute sorte de gouvernement, même au sein d'une démocratie instituée :

« le plus grand secret du gouvernement monarchique et son intérêt principal consistent à tromper les hommes et à masquer du nom spécieux de religion la crainte qui doit les retenir, afin qu'ils combattent pour leur servitude comme si c'était pour leur salut »¹¹⁰.

C'est en cela que Spinoza critique la théocratie dont tout le système repose sur l'espoir du salut et la crainte de la damnation. Ici, le tyran exploite pour son compte le sentiment d'espoir des citoyens pour pouvoir les dominer en ce sens que l'espoir lui-même est une tristesse, un sentiment d'esclave. Spinoza n'épargne non

¹⁰⁴ SPINOZA (Baruch).- *Traité politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1966), p.14.

¹⁰⁵ HOBBS (Thomas).- op. cit., p.541.

¹⁰⁶ MARTINS (André).- « La Politique ou la raison désirable chez Spinoza » in *Philonsorbone*, n°4, année 2009/2010, p.114.

¹⁰⁷ MARTINS (André), op. cit, p.114.

¹⁰⁸ SPINOZA Baruch.- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.263.

¹⁰⁹ MOREAU (Pierre-François).- *Spinoza et le Spinozisme* (Paris, PUF., 2003), 66.

¹¹⁰ SPINOZA Baruch.- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF, 1965), p.545.

plus le prêtre, qui pense s'attrister sur les passions des hommes alors qu'il se rend complice du tyran dans cette tentative d'asservissement général des hommes. Comme nous le constatons, ce n'est pas seulement la religion qui est utilisée à cette fin par les gouvernements, mais les passions en général. Cependant, il se trouve que les passions fomentées par l'État dans le but de maintenir l'unité du peuple auront toujours une limite d'efficacité. C'est à ce niveau que l'introduction de la Raison dans la politique trouve pleinement tout son sens.

2. L'introduction de la Raison dans la politique

Spinoza estime que les hommes ne peuvent rester indéfiniment dans l'absurde, le non sens. Même les plus abrutis finissent par comprendre où est leur intérêt à long terme, et donc vont accepter de limiter, par eux-mêmes, leurs propres passions, leur propre puissance. Une entente est donc inévitable et tout aussi naturelle que le droit naturel. Ce sera le passage de l'état de nature ou du règne des passions à l'état de société. Et la raison, régulatrice et organisatrice, tout aussi naturelle que l'état de nature, va jouer tout son rôle dans cette évolution :

« Il n'en n'est pas moins indubitable que les hommes ont le plus grand intérêt à vivre suivant les lois et les critères certains de leur Raison, car ceux-ci (...) servent l'intérêt véritable des hommes. En outre, il n'est personne qui ne souhaite vivre en sécurité, à l'abri de la crainte, autant que possible. Mais ce vœu est tout à fait irréalisable, aussi longtemps que chacun peut accomplir tout ce qui lui plaît, et que la Raison en lui ne dispose pas d'un droit supérieur à celui de la haine et de la colère. (...) Dès lors, pour vivre en sécurité et de la meilleure vie possible, les hommes ont dû nécessairement s'entendre. Et voici quel fut le résultat de leur union : le droit, dont chaque individu jouissait naturellement sur tout ce qui l'entoure, est devenu collectif »¹¹¹.

C'est au cœur même des individus que Spinoza cherche le contrepoids naturel à la passion, source de violence naturelle : la Raison. Celle-ci a pour office de régulateur de la société en ceci qu'elle universalise les notions de bon et de mauvais, contrairement à ceux redevables de la stricte individualité, opérant par affects, sentiments et idées issues de ces mêmes sentiments (opinions). Elle permet à chaque individu d'abandonner son droit naturel, se caractérisant par la gestion en soi des passions susceptibles de nuire à autrui au profit d'une loi commune. Cette Raison n'a donc pas, chez Spinoza, pour vocation de blâmer ni supprimer ou condamner les passions car son empire n'est pas du tout absolu devant la haine et la colère. L'avis de Hobbes est contraire sur la question de la lutte contre les violences passionnelles. Hobbes relègue les passions au second plan parce qu'elles plongent les individus dans un état de nature qui est « *un état de guerre de tous contre tous* »¹¹² faisant de l'homme « *un loup pour l'homme* »¹¹³. Afin de mettre un terme à l'état d'insécurité et de guerre totale engendré par les passions, Hobbes préconise l'institution d'un souverain fort et puissant à l'image du Léviathan qui doit juger, condamner et réprimer les individus passionnés. Cette démarche de Hobbes va à l'encontre des principes de la Raison spinoziste qui ne veut qu'une seule chose : « *La Raison ne demande rien contre la Nature ; elle demande donc que chacun s'aime soi-même, qu'il*

¹¹¹ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.321.

¹¹² HOBBS (Thomas), op. cit, p.

¹¹³ Ibidem.

cherche l'utile qui est sien, c'est-à-dire, ce qui lui est réellement utile, et qu'il désire tout ce qui conduit réellement l'homme à une plus grande perfection »¹¹⁴. Les principes de la Raison tendent uniquement à l'amour de soi et l'utilité véritable. Or qui s'aime soi-même cherche toujours à se conserver, c'est-à-dire, éviter d'entrer en conflit avec les autres. Cela revient à dire que si nous utilisons la raison pour rechercher ce qui nous est véritablement utile, nous nous rendons compte que la chose qui nous est la plus utile, ce sont les autres hommes. « L'homme est un Dieu pour l'homme »¹¹⁵. L'homme raisonnable s'associe donc avec les autres pour constituer une société ou un État, avec des lois qui en assurent le bon fonctionnement. La société, si elle est rationnelle, visera à accroître la puissance et le bonheur de chacun. L'amour de Dieu prôné par Spinoza est lui-même éminemment social (et ne peut donner lieu à aucune guerre de religion) puisqu'il consiste en réalité à aimer le Tout, c'est-à-dire, le monde entier. C'est pourquoi, nous dit Spinoza : « Dieu est l'idée par excellence d'une chose qui accroît notre puissance, et c'est pourquoi il est l'objet suprême de notre amour »¹¹⁶. La raison nous permet essentiellement de prendre conscience du fait que nous sommes une partie du Tout, un instrument dans la main de Dieu. Cette conscience nous permet de nous réjouir de cet Être infini, éternel et parfait dont nous émanons et dont nous tirons toute notre puissance. De plus, par la logique des passions, tout notre bonheur dépend de ce qui arrive à l'objet de notre amour. Si cet objet est à l'abri de tout accident, alors notre bonheur le sera aussi. Aimer Dieu, c'est-à-dire, la Nature, est donc la clé d'un bonheur infini, éternel et parfait.

Optimisme ou naïveté du philosophe qui croit que tout le monde finit par être raisonnable ? Pour Spinoza, c'est encore un simple constat d'évidence : l'histoire des institutions politiques et juridiques montre bien que l'être humain ne fonctionne pas uniquement sur le registre de l'affirmation sauvage de ses passions individuelles à court terme (même chez les barbares). Il finit toujours par conformer ses actions à la Raison. Car, chez Spinoza, la Raison est commune à la nature humaine dans sa totalité et ne peut que se trouver en chaque homme. L'homme est donc naturellement raisonnable, du moins en potentialité. Il revient donc au pouvoir politique de permettre (ou de ne pas détruire) cette capacité parce que « dans la seule mesure où les hommes vivent sous la conduite de la Raison, ils s'accordent toujours nécessairement par nature »¹¹⁷. C'est seulement quand les hommes sont conduits par la Raison qu'ils deviennent plus utiles pour leurs prochains. Sous cette conduite, ils s'efforcent d'avantage pour faire en sorte que tous vivent selon les règles de la Raison.

Si Spinoza recommande pour chaque individu, l'usage de la Raison, c'est parce que celle-ci ouvre la voie à la pratique de la vertu. En effet, la vertu est la puissance même de l'homme, c'est-à-dire, qui se définit par le seul effort par où l'individu s'efforce de persévérer dans son être. Ce qui laisse à dire que l'effort pour tout homme de se conserver constitue la première et unique source de la vertu. Il n'existe aucun autre principe en dehors de celui-là à partir duquel la vertu peut être conçue, et l'on peut affirmer en même temps que « l'homme agit par vertu en tant qu'il est seulement déterminé parce qu'il a une connaissance »¹¹⁸. L'homme qui agit sans la moindre compréhension de ce qu'il fait n'agit pas par vertu, il est passif. Mais celui qui est déterminé à agir parce qu'il a une connaissance de ce qu'il fait est actif et agit suivant sa vertu, c'est-à-dire,

¹¹⁴ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.504.

¹¹⁵ SPINOZA (Baruch).- *Éthique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.250.

¹¹⁶ Idem, p. 258.

¹¹⁷ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.516.

¹¹⁸ SPINOZA (Baruch).- *Éthique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.240.

fait quelque chose qui se perçoit par sa seule essence. C'est dans cette perspective que Spinoza soutient qu' « agir par vertu absolument, n'est rien d'autre en nous qu'agir, vivre et conserver son être (ces trois choses n'en font qu'une) sous la conduite de la Raison, d'après le principe de l'utile propre ¹¹⁹ ». En clair, la vertu est une existence rationnelle. Être vertueux, c'est vivre conformément aux prescriptions de la Raison. C'est chercher avant tout à connaître et à comprendre avant d'agir. Sans la connaissance adéquate des choses du monde, l'on ne peut tendre vers l'expression la plus haute de la vertu : la béatitude. C'est pourquoi, « tout effort dont la raison est en nous le principe n'a autre objet que la connaissance ; et l'Âme en tant qu'elle use de la Raison, ne juge pas qu'aucune chose lui soit utile, sinon ce qui conduit à la connaissance »¹²⁰. Nous pouvons donc comprendre, ici, que cette universalité de la Raison suppose qu'on ne s'attache qu'à la connaissance et au partage qu'elle nécessite et induit. Comprendre, c'est du même coup vouloir faire comprendre à d'autres ce que nous tirons comme joies de notre savoir. La faculté de comprendre, qui est désir, étant propre à chacun (par son entendement), il va de soi que le savoir est susceptible, par l'échange qu'il permet, d'être la propriété de tous. On comprend donc, chez Spinoza, que connaissance et désir sont indissociables. C'est la connaissance (et notamment la connaissance de soi) qui rend possible la réalisation de soi selon son désir. Et c'est ce désir qui donne un contenu à la réalisation de soi en l'éprouvant comme une joie. C'est à ce titre que l'*acquiescentia in se ipso*, accord avec soi-même comme joie intérieure et extrême est la plus haute joie et la plus grande des vertus. Partant, tout Désir doit se fonder sur la Raison pour la seule raison que d'après Spinoza, « un désir tirant son origine de la Raison ne peut avoir d'excès »¹²¹. Tout excès conduisant donc au fanatisme, à l'extrémisme, donc nuisible, c'est donc une contradiction manifeste de considérer le désir comme conduisant à l'excès. Mieux, l'individu qui déploie sa vie pour construire son autonomie, qui parvient à transformer au maximum ses passions, au nom de la Raison, en une joie et une vertu réalise là une existence authentique, sa liberté.

3. L'expression de la liberté politique

L'introduction de la Raison dans la politique est fondamentale: cela va colorer radicalement la notion de droit naturel de l'individu, droit absolu à déployer concrètement son être et son agir naturels. C'est plus que sa simple survie physique, et c'est bien autre chose que vivre selon ses envies et caprices du moment : c'est déployer ses potentialités humaines et individuelles. Il s'agit fondamentalement de sa liberté inaliénable de penser et d'agir, car il ne saurait y avoir liberté véritable sans pensée raisonnable ni possibilité d'action. C'est ce que Spinoza traduit en ces termes : « Personne ne peut faire ainsi l'abandon de ses droits naturels et de la faculté qui est en lui de raisonner librement et de juger librement des choses ; personne n'y peut être contraint »¹²². La composante essentielle du droit inaliénable de chaque individu est donc « la liberté de jugement »¹²³ : liberté de penser, d'évaluer, de juger, de choisir conformément à la raison (et non en fonction d'une idéologie, d'un dogmatisme religieux, ou encore de ses propres passions). C'est pourquoi, personne ne

¹¹⁹ SPINOZA (Baruch).- *Éthique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.241.

¹²⁰ Idem. p.242.

¹²¹ Idem. p.278.

¹²² SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.175.

¹²³ SAADA-GNEDRON (Julie).- « L'Analyse des passions dans la dissolution du corps politique : Spinoza et Hobbes » in *Astérior*, n°3, juillet 2005, p.39.

peut transférer à autrui son droit naturel, identifié à la faculté « *de raisonner librement et de juger librement de toutes choses* »¹²⁴. Si le souverain ne peut ôter aux sujets leurs passions, il ne peut non plus supprimer la liberté de juger, « *qui est vraiment une vertu et qui ne peut être étouffée* »¹²⁵; au contraire, « *plus on prendra soin de leur ôter la liberté de parler, plus ils mettront d'obstination à résister* »¹²⁶; tels sont les hommes au « *caractère libre* »¹²⁷. Et c'est là l'un des points de divergence entre la politique de Spinoza et celle de Hobbes. Spinoza l'exprime clairement dans une lettre adressée à Jarig Jel le 2 juillet 1647 :

« Vous me demandez quelle différence il y a entre Hobbes et moi quant à la politique : cette différence consiste en ce que je maintiens toujours le droit naturel et que je n'accorde dans une cité quelconque de droit au souverain sur les sujets que dans la mesure où, par la puissance, il l'emporte sur eux ; c'est la continuation de l'état de nature »¹²⁸.

Selon Spinoza, l'individu peut transférer au souverain, dans le cadre du pacte social, tout son droit qu'il détient de la nature à l'exception de la liberté de penser, d'agir et de juger. Toute réflexion qui est contraire à celle de Hobbes qui pense que l'individu doit se dessaisir réciproquement de tous ses droits naturels et ses pouvoirs et les confier au souverain.

La défense de la liberté de penser et de parler, s'appuie tantôt sur le caractère nécessaire d'une résistance passionnelle au souverain qui interdirait certaines paroles, tantôt sur une résistance tout aussi nécessaire, mais rationnelle. En d'autres mots, cette forme de résistance élémentaire au corps politique se retrouve non plus sous la forme passionnelle, mais dans l'exercice-même de la Raison. Spinoza pense ainsi des droits inaliénables qui relèvent de l'exercice de la Raison mais aussi de la croyance, et, que ces droits relèvent des passions ou de la Raison, ils s'inscrivent dans une conception non juridique de la résistance aux pouvoirs. C'est pourquoi, Spinoza propose à tout individu de recourir à la voie de la Raison qui seule lui garantirait l'exercice pleine et effective de liberté de penser et de juger. Ainsi : « *Chacun peut penser, juger et par conséquent parler avec une liberté entière, pourvu qu'il se borne à parler et à enseigner en ne faisant appel qu'à la raison, et qu'il n'aille pas mettre en usage la ruse, la colère, la haine, ni s'efforcer d'introduire de son autorité privée quelque innovation dans l'État* »¹²⁹. Le recours à la Raison peut permettre à l'individu d'éviter les pièges de la ruse, de la colère et de la haine constitués par l'esprit de sédition, de perturbation de l'ordre public, de rébellion, etc. Ces passions sont donc négatives et peuvent conduire à la dissolution du corps politique. Dès lors, l'individu qui vit sous les auspices de la Raison acquiert plus de liberté et peut penser et juger librement sans dommage pour l'État parce qu'auparavant, la Raison lui aurait enseigné la nécessité du respect des lois et ordonner les actions en faveur de la cohésion sociale. C'est ce qui ressort de la proposition LXXIII : « *l'homme qui est dirigé par la raison est plus libre dans la cité où il vit selon le décret commun, que dans la solitude où il n'obéit qu'à lui-même* »¹³⁰. On voit là que grâce à la Raison, l'homme a pu sortir de sa solitude où il n'obéissait qu'aux attraites de ses passions pour s'intégrer dans la communauté où désormais l'obéissance aux lois communes est la règle fondamentale. Seule la Raison peut enseigner à l'homme la nécessité d'obéir aux lois et lui permettre d'accéder à la vraie liberté.

¹²⁴ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.633.

¹²⁵ Idem. p.643.

¹²⁶ Idem. p. 645.

¹²⁷ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.646.

¹²⁸ SPINOZA (Baruch).- *Traité politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1966), p.283

¹²⁹ SPINOZA (Baruch).- *Traité politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1966), p.177.

¹³⁰ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.290.

Si Spinoza recommande pour tout homme l'usage de la Raison, c'est parce qu'il sait que « *seuls les hommes libres sont reconnaissants les uns à l'égard des autres* »¹³¹ et au-delà, « *l'homme libre n'agit jamais en trompeur, mais toujours de bonne foi* »¹³². Pour Spinoza, la Raison permet à l'individu de cultiver la reconnaissance à l'égard de l'autre qui implique l'amitié, la fraternité, la solidarité et même son amour pour lui. C'est dire que l'homme libre ne manifeste pas de la haine, de la colère, de l'avarice, d'orgueil et d'ingratitude à l'égard de son prochain. Il désire toujours pour les autres ce qui appète pour lui-même, fait preuve de bonne foi et ne trompe point car la Raison ne recommande pas cela. Cela est absurde. Nous découvrons ainsi une des véritables fonctions de la Raison qui n'est rien d'autre que sa « fonction politique »¹³³.

Aussi, selon Spinoza, il ne peut avoir de liberté véritable sans la liberté de choix. Ce ne peut qu'être le choix entre le bien et le mal et seule la Raison peut opérer un tel choix. Ainsi, écrit Spinoza : « *de deux biens nous recherchons sous la conduite de la Raison le plus grand bien, et de deux maux le moindre mal* »¹³⁴. Pour Spinoza, l'homme mu par la Raison n'a d'égard que pour un bien plus grand et un mal moindre car le moindre mal est un bien et inversement le bien un mal. La thèse spinoziste peut paraître paradoxale au premier abord. En effet, c'est la liberté elle-même qui est proposée comme l'un des deux termes du choix : choix de la liberté contre l'asservissement, de l'affect actif contre l'affect passif, du désir éclairé contre le désir aveuglé par l'imagination. L'individu parvenu à un tel choix réalise là l'éthique spinoziste qui fonde donc la politique ou du moins la cité politique. Mais il ne s'agit pas de n'importe quelle cité politique. Il s'agit bien, pour Spinoza, d'un État qui puisse soutenir l'autonomie de la pensée et des actions de ses membres. « *La fin de l'État est donc en réalité la liberté* »¹³⁵ conclut Spinoza. C'est en ce sens que la démocratie apparaît comme le genre d'État qui pourrait fonctionner effectivement de la façon la plus éthique. Partant, nous dit Gilles Deleuze, « *la meilleure société sera donc celle qui exempte la puissance de penser du devoir d'obéir* »¹³⁶, celle qui, finalement, même si la foule réagit la plupart du temps de manière passionnelle, permet aux hommes de vivre et de s'épanouir, d'être dans leur droit naturel et leur puissance propre d'agir, amenuisant les affects passifs, favorisant les affects actifs et l'éthique.

Sans doute, la société démocratique poursuit-elle des objectifs rationnels : la « *paix* » qui est définie, dans le chapitre V du *Traité politique*, comme une vertu naissant de la « *fermeté du cœur* »¹³⁷, et la « *sécurité de la vie* », cette dernière étant définie, dans ce même chapitre, « *non pas uniquement par la circulation du sang... mais essentiellement par la raison* »¹³⁸. Mais Spinoza montre avec insistance dans le *Traité politique* que, les hommes étant conduits « *par la passion plus que par la raison* »¹³⁹ les moyens les plus efficaces pour atteindre ces objectifs sont des moyens passionnels. Il est même possible de distinguer et Spinoza le fait dans cette œuvre une certaine figure politique de la liberté, dont le contenu se confond avec celui du droit de l'État, et qui, en tant que telle, peut être revendiquée et pratiquée dans des conditions qui sont celles d'une

¹³¹ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Fr. Charles Appuhn (Paris, GF., 1965), p.288.

¹³² Idem. p.289.

¹³³ ALQUIÉ (Ferdinand). - *Le Rationalisme de Spinoza* (Paris, PUF, 1981), p. 250.

¹³⁴ Idem. p.283.

¹³⁵ SPINOZA (Baruch).- *Traité théologico-politique*, trad. Charles Appuhn (Paris, GF., 1966), p.329.

¹³⁶ DELEUZE (Giles).- *Spinoza, philosophie pratique* (Paris, Minuit, 1980), p.10.

¹³⁷ SPINOZA (Baruch).- *Traité politique*, trad. Charles Appuhn (Paris, GF., 1966), p.29.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ Ibidem.

sociabilité passionnelle. Cette liberté des hommes passionnés marque l'horizon théorique de la réflexion politique. Elle caractérise en particulier les États stables tels que Spinoza les décrit dans le *Traité politique*, c'est-à-dire, les États qui parviennent à intégrer à leur droit, par le moyen des institutions appropriées, le désir, la puissance ou le droit naturel d'une multitude passionnée. Ainsi conçue, la liberté politique produit des effets éthiques, en ce sens qu'elle prolonge une concorde dont l'origine est, et le demeure, passionnelle. Elle favorise par là même le développement de la raison et des formes de sociabilité qui lui sont propres, ce développement ne pouvant en réalité s'effectuer, comme Spinoza l'affirme dans le *Traité politique*, que dans un État démocratique.

Conclusion

Réaliser une communauté humaine dans la quelle les individus vivent dans la sécurité, la concorde et la paix malgré leur nature passionnelle est le but poursuivi par notre étude. Pour y parvenir, nous sommes parties de l'étude de la nature humaine. De cette étude, il ressort que l'homme est un être de passions. Ces passions, il l'applique tantôt à se conserver tantôt à se détruire. Cette dernière forme de passions décompose le corps social et plonge les uns et les autres dans un climat d'affrontement. Contre Hobbes qui propose l'institution d'un souverain fort et puissant à l'image du Léviathan afin de réprimer ou supprimer ces passions, Spinoza préconise d'introduire dans le champ des passions la Raison. Le travail de la Raison ne consistera ni à condamner les passions, ni les blâmer ni les supprimer encore moins séparer l'homme des passions, bien au contraire, à transformer les passions en action par la méthode de la connaissance du troisième genre. Ainsi, parvenus à la connaissance du troisième genre, les hommes comprendront finalement que ce que leurs passions cherchaient au départ n'était pas ce qui les épanouirait le mieux, et que le mieux réside dans la recherche de l'utile que leur procure la Raison. L'utile, selon Spinoza est ce qui est conforme à la vie, c'est-à-dire, la sécurité, la concorde, la paix, la solidarité, l'entraide, l'amour. C'est également et surtout l'expression de la liberté de penser, d'agir et de juger qui ne trouve son manifestation la plus haute que dans un État démocratique. La démocratie, en ce sens, se présente comme la meilleure anticipation d'une communauté rationnelle.

Références Bibliographiques

- Spinoza, B. (1991). *Traité de la réforme de l'entendement*. Traduction Bruno Huisman. Paris :Seuil,
- Spinoza, B. (1966). *Traité politique*. Traduction Charles Appuhn. Paris : G.F.
- Spinoza, B.(1965). *Traité théologico-politique*. Traduction Madeleine Francis. Paris : Gallimard, Folio essais ;
- Spinoza, B. (1965). *Éthique*. Traduction Charles Appuhn. Paris : G.F.
- Alquié, F. (1981). *Le Rationalisme de Spinoza*. Paris : P.U.F.,
- Baraquin, N., Laffite, J. (2002). *Dictionnaire des philosophes*. Paris: Armand Colin,
- Deleuze, G. (1990) . *Spinoz. Pphilosophie pratique*. Paris ; Minuit,
- Descartes, R. (1994).- *Les Méditations métaphysiques, œuvres et opuscules philosophiques et Principes de la* .Paris.
- Girard, R. (2003). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Hachette, Pluriel.

Hobbes, Th. (2000). *Le Léviathan : traité de la matière, de la forme de la République ecclésiastique et civile*. Traduction François Tricaud. Paris : Gallimard,

Hottois, G. (2002). Les Rationalismes à l'Âge classique. In *De la Renaissance à la poste modernité*. Paris, Bruxelles : de Boeck, Points philosophiques.

Martins, A. (2009/2010). La Politique ou la raison désirable chez Spinoza. Paris : *Philonsorbone*, 4.

Misrahi, R. (1998). *Spinoza et le Spinozisme*. Paris : Armand Colin.

Moreau, P.- Fr. (1971). *Spinoza et le spinozisme*. Paris: P.U.F.

Moreau, P.- Fr. (1994). *Spinoza, l'expérience et l'éternité*. Paris: PUF.

Saada- Gnedron, J.(2005). L'Analyse des passions dans la dissolution du corps politique : Spinoza et Hobbes. *Astérior*, 3.

Sartre, J.-P.(1943).- *Être et le néant*. Paris : Gallimard.

ANNEXES

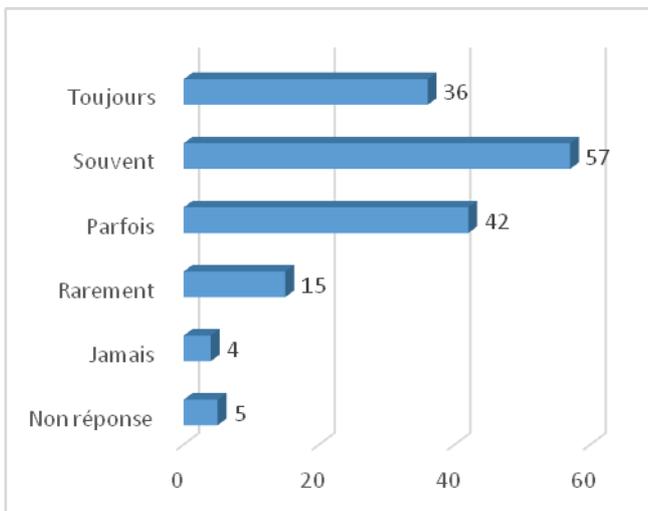


Figure 3 : *Enseignants reconnaissent les efforts des élèves*

Questionnaire

Dans quelle mesure les enseignants :

1. Rassemblent-ils les informations sur les besoins, les habiletés et les styles d'apprentissage des élèves ?
2. Utilisent-ils l'information recueillie pour fournir du matériel adapté ?
3. Reconnassent-ils l'effort, le progrès des élèves ainsi que leurs performances remarquables ?
4. évitent-ils de stéréotyper les élèves ?
5. Enseignent-ils des concepts en utilisant des techniques variées qui correspondent au milieu et à l'expérience des élèves ?
6. Orientent-ils l'enseignement selon les besoins, les intérêts, les habiletés et la participation active des élèves ?
7. Planifient-ils l'environnement physique de leur classe en ayant en tête les besoins de leurs élèves ?
8. Etablissent-ils des règlements, des routines et des attentes dès le premier jour de classe ?
9. Restent-ils flexibles ?
10. Mettent-ils en vigueur les règlements, les routines et les échéanciers ?
11. Font-ils intervenir des activités supplémentaires ?
12. Valorisent-ils les réponses des élèves ?
13. Conseillent-ils les élèves ?
14. Suivent-ils de près les performances des élèves pour voir s'ils apprennent avec succès ?
15. Font-ils des éloges à leurs élèves et leur donnent un feed-back immédiat ?
16. Restent-ils ouverts aux nouvelles idées et approches en ce qui a trait à l'apprentissage ?
17. Apportent-ils des innovations valables dans leur classe ?
18. Prennent-ils le temps pour réfléchir sur les changements ?

Influence des éléments contextuels dans l'apprentissage de la mécanique Newtonienne en classe de seconde en Cote d'Ivoire

1. Contexte et problématique.

L'analyse des programmes de sciences physiques des deux dernières décennies montre que la mécanique de Newton est la plus stable face au changement comparativement aux autres domaines de la physique (Optique). Le programme officiel de mécanique des lycées et collèges de Côte d'Ivoire, introduit le concept de force en classe de 3ème (grade 9 de la classification internationale), à partir de l'étude du poids, comme un exemple de force. Au cours de la scolarité le concept de force s'enrichit. Ainsi, à partir de la classe de Seconde (grade 10) il est abordé selon deux aspects. Un aspect définitionnel et un aspect quantitatif.

La définition met en relief l'idée de cause et d'effet, comme nous pouvons le lire dans le manuel officiel des classes de Seconde au chapitre 2, intitulé « actions mécaniques », à la section 1.4 : «**Nous attribuons tous les effets observés lors des situations précédentes, effets dynamiques et statistiques, à la même cause. Cette cause commune est appelée force**». (Nanzouan et coll., 1999, p. 15). C'est une activité définitoire par dénomination dans laquelle l'idée de «**cause**» est la référence du concept de force ou l'analogie de la force. Dans cet ouvrage, l'étude de la caractéristique de la force est introduite à partir d'un dispositif constitué d'un fil au bout duquel est suspendue une boule (Nanzouan et coll., 1999, figure 3. page 15). Quant au concept du poids, il est abordé sous la section intitulée « action mécanique répartie en volume ». Les savoirs à enseigner sur le poids sont contenus dans les définitions 1 et 2 relevés dans le même manuel.

Définition 1.

Facette 1. Le poids d'un corps est la force d'attraction que la Terre exerce sur ce corps. C'est une définition par attribution. Poids et force d'attraction que la terre exerce sur l'objet sont équivalents dans cette définition. En d'autres termes, les expressions « force d'attraction que la terre exerce sur l'objet » est un attribut fondamental du poids. Elle définit le poids en se référant à l'attraction entre la terre et l'objet. Le concept d'attraction est supposé être un acquis.

Définition 2.

facette 2. La direction du poids est la verticale.

Facette 3. Le poids est dirigé de l'objet vers la Terre,

facette 4. l'intensité du poids se mesure à l'aide d'un dynamomètre

facette 5. Le vecteur poids et le champ de pesanteur g ont la même direction et le même sens.

Facette 6. Le poids est proportionnel à la masse.

Ces différentes facettes donnent un ensemble d'informations sur le poids. Certaines facettes (1, 2, 5) donnent des indications qualitatives pour le tracer du vecteur poids, d'autres (4, 6) au contraire sont centrés sur la valeur du poids.

La force est étudiée en classe de seconde de manière nominative: la tension du fil, la réaction du support, le poids, la tension du ressort, la poussée d'Archimède. Leurs caractéristiques qualitatives (direction, sens, point d'application, unités) sont explicitées. Les forces électrostatiques, magnétiques, et les forces gravitationnelles sont nommées à travers les objets entre lesquels elles existent. Les études menées en classe de troisième et complétées par le chapitre 2 explorent les savoirs qualitatifs sur le concept de force. La force est dans ce cas étudiée pour elle-même, elle n'est impliquée dans aucune relation quantitative avec d'autres grandeurs physique ; seule la relation entre le poids et la masse et le champ de pesanteur est connue, mais elle est définie en soi.

Ces savoirs qualitatifs font très peu l'objet d'évaluation. Les dix huit exercices que comporte le chapitre action mécanique, ne comptent que trois exercices (1, 2 et 3) où il est demandé de représenter des forces déjà connues et seulement un exercice qui demande la réalisation de la tâche « inventaire des forces » sur des masses marquées accrochées à des ressorts (Nanzouan et coll., 1999, exercices 11 page 23).

L'analyse du concept de force dans les programmes de mécanique montre l'insuffisance de la phase qualitative de la conceptualisation du concept de force. Les facettes de savoirs décontextualisés ne facilitent pas le développement de la phase qualitative de la résolution de problème. La problématique se résume en la question principale: Comment les élèves des classes de seconde scientifique conceptualisent-ils la force en mécanique ? En d'autres termes comment le concept fondamental de force est-il mobilisé par les élèves dans la phase qualitative qui précèdent l'usage des relations mathématiques. En effet, la dimension quantitative est développée à travers la mobilisation des lois de mouvement de Newton à savoir, le principe des actions réciproques et le Principe d'inertie à travers les conditions d'équilibres en classe de seconde, puis le théorème de la variation de l'énergie cinétique en classe de première et la relation fondamentale de la dynamique (deuxième loi de Newton) en classe de terminale. Or l'application de telles lois est toujours précédée d'une phase d'investigation qui consiste à identifier l'objet mécanique étudié, l'ensemble des forces extérieures en jeu, leurs directions et leur sens. La valeur de la force est continue ensuite par l'utilisation des relations mathématiques qui expriment les lois de mouvement.

L'hypothèse formulée est que les idées des élèves à propos du concept de force sont plus proches du sens commun que de la signification physique donnée par le modèle newtonien.

L'objectif général est d'analyser les formes de compréhension du concept de force des élèves de classe de seconde hormis des relations quantitatives.

Cette étude se situe dans la continuité des recherches menées par les didacticiens des sciences sur les conceptions des élèves sur le concept de force, dans la mesure où elle cherche à expliciter les formes de

difficulté d'apprentissage du concept de force à travers l'activité qui consiste à faire l'inventaire des forces sur un objet.

La première partie de cette investigation définit la difficulté conceptuelle et la conception, puis explicite la question des conceptions en mécanique, d'abord celles de la physique Newtonienne, puis celles observées chez des apprenants dans d'autres ères socioculturelles que celles de la Côte d'Ivoire. Ensuite, la deuxième partie se consacre à l'étude des conceptions des d'élèves ivoiriens en classe de seconde sur le concept de force. La dernière partie propose des contributions didactiques et épistémologiques sur les définitions non quantitatives du concept de force ou sur la formulation des facettes de savoirs sur la force.

2. Cadre théorique

Vergnaud (1989) parle de véritables difficultés conceptuelles dans l'apprentissage des concepts scientifiques en s'appuyant sur l'idée d'obstacle épistémologique de Bachelard (1968). Giordan et De Vecchi proposent une approche définitionnelle de la conception comme *un processus personnel par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre* (Giordan et de Vecchi, 1987, p 85). Des études ont été conduites pour modéliser les conceptions des élèves en dynamique et en cinématique (Viennot, 1996). D'autres études soutiennent la prise en compte des conceptions alternatives dans les stratégies d'enseignement de la physique (Joshua et Dupin, 1989). Ceci a donné des orientations de recherche sur un type particulier de problèmes, appelés situation-problèmes pour faire émerger les conceptions alternatives (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002, Robardet, 1999).

La modélisation des modes de raisonnement des élèves ont conduit à s'intéresser à l'approche historique des concepts. Le regard du côté de l'histoire des sciences donne des éclairages nouveaux sur certaines productions des élèves. C'est dans cette voie que l'histoire du concept de force fait l'objet de discussion (Garcia, 1982). Dans cette perspective, les didacticiens se sont appuyés sur les historiens des sciences (Jammers 1962 ; Koyré, 1968) pour mettre en relief que dans l'évolution de la mécanique plusieurs explications du mouvement des objets avaient eu cours depuis Aristote (384-322 av JC) à nos jours. Ainsi certaines explications développées au cours de l'évolution de la physique avait des similitudes avec certaines productions des élèves et étudiants. Cette comparaison des productions a porté particulièrement sur l'impetus développé par Buridan (1300-1360) pour expliquer les mouvements des corps. Les caractéristiques de la dynamique de l'impetus de Buridan sont largement développées dans les travaux de Lindemann (2000). L'auteur relate l'explication du mouvement de projectile par Buridan :

le lanceur imprime un certain impetus dans le corps en mouvement, lequel impetus agit dans la direction vers laquelle le lanceur a mû le corps., vers le haut ou vers le bas, latéralement ou circulairement. C'est par cet impétus que la pierre est mue après que le lanceur a cessé de la mouvoir. Mais cet impetus est continuellement diminué par l'air qui résiste et par la gravité de la Terre qui l'incline

dans une direction contraire à celle dans laquelle l'impetus était naturellement prédisposée à la mouvoir. (Lindemann, 2000, p 77)

La conception ainsi décrite donne des éclairages didactiques pour comprendre et modéliser des difficultés conceptuelles des élèves à propos du concept de force. Par ce que la dynamique de l'impetus est un condensé de sens commun imbriquant à la fois ce nous appelons actuellement, force, vitesse ou quantité de mouvement. Des indices de tels amalgames se retrouvent dans les expressions « imprimée » « diminuée » « agit » qui confère une nature très complexe à ce concept. L'approche historique de l'évolution des explications permet d'étudier ce qui convient d'appeler difficultés conceptuelles (Vergnaud, 1989) et elles sont à différencier des autres formes de difficultés. Elles s'expriment surtout dans le processus de conceptualisation. En effet, Astolfi (2004) montre que l'erreur des élèves est plurielle en regardant leurs origines. Celles qui nous intéressent sont celles qui témoignent des conceptions alternatives qui portent sur les concepts de force dans le domaine de la physique. Ces difficultés conceptuelles ou procédurales sont liées aux représentations cognitives que les apprenants développent au sujet du concept de force dans des contextes variés. Il est davantage question de montrer les difficultés conceptuelles liées à la compréhension des concepts de force que d'autres types de difficultés qui entravent la résolution d'un problème classique. Avant d'aborder les conceptions des élèves au sujet de la force, nous répondrons d'abord à la question « Qu'est-ce que le concept de force dans le modèle newtonien ? »

3. La conception newtonienne du concept de force.

La définition en science est quantitative, elle nous apprend à mesurer la force (Robardet et Guillaud, 1997). Elle ne spéculer pas sur la nature de la force d'être la cause ou l'effet du mouvement, ou de nous apprendre ce qu'est la force en soi. Des auteurs soutiennent par ailleurs que dire que la force est la cause ou l'effet du mouvement, c'est faire de la métaphysique (Ogborn, 1993 ; Jaballah, 2006, Lemeignan et Weil-Barais, 1993). Feynman (1999) souligne que la deuxième loi, appelée également, à juste titre, relation fondamentale de la dynamique répond à la question, «comment un objet modifie-t-il son mouvement?». La réponse qui en résulte, «un **objet** modifie son mouvement si **quelque chose** agit sur lui», est fondamentalement l'idée contenue dans la deuxième loi de Newton. On voit bien que « **objet** » et « **quelque chose** » sont issus du champ empirique et possède une nature matérielle, c'est-à-dire des objets du monde matériel (Lemeignan et Weil-Barais, 1993). La deuxième loi stipule que «la vitesse de changement en fonction du temps d'une quantité appelée quantité de mouvement est proportionnelle à la force», ou en d'autres termes «le changement de la quantité de mouvement d'un corps provoqué par une force agissant sur lui est proportionnel à cette force en grandeur et en direction» (Lecourt, 1999, p. 614). Newton l'appela, théorème du centre d'inertie (écrite avec le symbolisme mathématique sous la forme $\vec{F} = \frac{d\vec{P}}{dt}$, où \vec{F} est la somme vectorielle des forces, \vec{P} est le vecteur quantité de mouvement et dt , la variation du temps). Cette relation indique non seulement des changements en grandeur de la quantité de mouvement ou de la vitesse, mais aussi de leur direction. Cette loi met en relation le concept de force et le concept de quantité de mouvement, en grandeur et en direction. Or d'un côté, le concept de force et de l'autre, celui de quantité du mouvement tissent des relations avec d'autres concepts, et sont également impliqués dans la formulation d'autres lois. Dès lors, la

deuxième loi fédère un ensemble de concepts structurés et planifiés pour être des savoirs à enseigner en mécanique dans les classes de collèges et de lycée. En effet, elle intègre d'une part, la cinématique par l'intermédiaire de l'accélération, la vitesse, de la position, et d'autre part, la dynamique par l'intermédiaire du concept de masse, de force, et de la quantité de mouvement. Elle organise donc la majorité des concepts enseignés en mécanique dans l'enseignement secondaire, intègrent d'autres lois, comme le principe d'inertie ou des théorèmes, comme le théorème de la variation de l'énergie cinétique. Le concept de travail, d'énergie et de puissance en mécanique entretiennent des relations avec la deuxième loi. Le champ conceptuel de cette loi permet d'étudier des problèmes de mécanique au sujet du mouvement des corps matériels. L'intérêt de cette deuxième loi vient de son très large domaine d'application. Les phénomènes de chute libre, du mouvement des projectiles, du mouvement des satellites autour des planètes, des oscillations mécaniques sont dans le domaine d'application de la deuxième loi. Bien entendue, elle n'est plus valide à l'échelle atomique et subatomiques ou pour les systèmes matériels ou corpuscules élémentaires ayant des vitesses dans le référentiel galiléen non négligeables par rapport à celle de la lumière dans le vide.

Pour aider à la conceptualisation du concept de force et la mobilisation de la deuxième loi pour résoudre des problèmes de mécanique, des recherches en didactique de la physique ont été menées sur les principes et les concepts de la mécanique en vue de leur enseignement (Caillot, Dumas-Carré, 1976 ; Caillot, Goffard, Dumas-Carré, 2005, Lemeignan & Weil-Barais, 1993). Des investigations sur la confusion faite par les apprenants entre la force et l'énergie a motivé à mettre clairement en relief les caractéristiques distinctives du concept de force et de celle d'énergie comme indiquées dans le tableau 2.

Tableau 1. Concept de force et concept d'énergie du point de vue de la physique

Énergie	force
Décrit un système	Décrit l'interaction entre deux systèmes (inter-système)
Grandeur scalaire	Grandeur vectorielle
Multiforme (énergie chimique, électrique, cinétique, potentielle, etc.)	Uniforme
Transférable : transfert multiforme et sens du transfert	Non transférable
conservée	Non conservée
Dégradable	

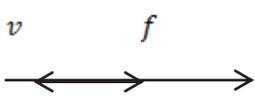
Le tableau, extrait des travaux de Lemeignan et Weil-Barais (1993) montre que la force en physique ne décrit pas un système, ce n'est pas une grandeur d'état. Les conséquences sont diverses. En particulier, cela signifie que la force n'appartient pas à un objet, mais elle existe lorsqu'il y a une interaction entre deux objets. Sur le plan didactique, il est indiqué de dire « la force exercée par (l'objet A) sur (l'objet B). En effet, s'il est scientifiquement convenable de dire l'énergie potentielle de pesanteur **de** la balle par exemple, en revanche on ne peut pas dire la force **de** la balle. En outre la force est uniforme dans le sens où il n'existe pas une variété de formes de forces, comme il en existe pour l'énergie. Par conséquent, il n'y a pas plusieurs

types /formes de forces comme les ouvrages ont l'habitude de présenter : force musculaire, force de contact, force à distance, force magnétique, force électrique, en associant au concept de force, issus du champ théorique de Newton, au contexte matériel dans lequel où l'on étudie le phénomène issus du champ empirique. Une telle catégorisation, selon Lemeignan et Weil-Barais (1993) ne respecte pas les contraintes épistémologiques du concept de force, bien que cela soit d'un usage courant pour expliquer certaines situations. Ce qui signifie que la nature des objets entre lesquels une interaction existe n'impose pas un nom particulier ou ne crée pas de catégorie de force. La force est un concept unique qui rend compte d'une diversité de situations d'interactions. Dès lors on appelle force en mécanique, l'action exercée par un objet sur un autre. Ainsi, en physique, le concept de force est un concept théorique, inventé pour expliquer des phénomènes de mouvements. Il est à distingué du phénomène et des objets du champ empirique. Les interactions entre les objets, par exemple, entre l'homme et la table, l'électron et le proton, la Terre et la lune, l'aimant et le clou, etc., sont modélisables par le concept de force. Par ailleurs, Jaballah (2006) fait remarquer que, n'étant pas une "chose", la force n'est pas une cause. D'un autre part, la typologie, fait « penser que les forces se trouvent dans le monde des objets matériels » (Lemeignan & Weil-Barais, 1993, p. 59). Cette forme de conceptualisation serait à l'origine de conception anthropomorphique du concept de force (Maarouf & Kouhila, 2001). Cette analyse didactique et épistémologique du concept de force dans le champ d'application du théorème du centre d'inertie permet de discriminer ce qui relève des conceptions alternatives dans le raisonnement des apprenants et du savoir savant.

4. Les conceptions alternatives des élèves des lycées et collèges et des étudiants au sujet de la force dans divers pays

La revue des questions sur les conceptions (McDermott, 1983) montre que les travaux de recherche décrivant le savoir des élèves sur le mouvement des objets sont extrêmement divers. Le tableau ci-dessous en décrit certaines et montrent les caractéristiques génériques de ces conceptions et obstacles qui les sous-tendent. Elles sont extraites des premiers travaux de Viennot (1979, 1996) qui montrent l'adhérence entre la force et la vitesse.

Tableau 2. Concept de force du point de vue du sens commun

Productions des élèves	Modèles de conceptions	Obstacles épistémologiques
Relation établie entre la force et la vitesse : <i>Force = 0 donc Vitesse = 0</i>	Dans l'esprit des élèves : sans force, il n'y a pas de mouvement	Causalité linéaire ou capital force
Dessin de force : <div style="text-align: center;">  <p>(Vecteur vitesse et vecteur force dessinés colinéaires)</p> </div>	Il existe dans l'esprit des élèves une relation linéaire entre force et vitesse.	
Noms attribués : La force du marteau, la force du jongleur ; la force motrice, la force du pied, la force de frappe, etc.	Dans l'idée des élèves, chaque objet possède une force. La force est pour eux une grandeur intrinsèque.	Anthropomorphisme des objets physiques

Le tableau synthétise les idées des élèves sur la force. Elles sont produites pour répondre à diverses situations-problèmes. Ce sont des idées communes construites au cours des expériences quotidiennes. Le schéma de force montre que la force et la vitesse sont proportionnelles. Cette forme de conceptualisation entretient des liens de continuité, en certains points, avec les idées de Buridan qui avaient cours dans l'explication du mouvement à l'époque médiévale et développées dans les travaux de Lecout (1999) et Lindermann (2000). En revanche, ces connaissances sont en rupture avec celles qui sont partagées par la communauté scientifique de notre époque.

Le concept de force a la caractéristique propre d'appartenir à la fois au langage scientifique et aux langages communs. Le caractère familier fait qu'il a un statut particulier qui pose le problème de la distinction de ce qui est langage quotidien du langage scientifique. En effet, selon Bachelard *l'idée scientifique, trop familière se charge de concret psychologique trop lourd, qu'elle amasse trop d'analogies, d'images, de métaphores, et qu'elle perd peu à peu son vecteur d'abstraction*» (Bachelard, 1938, p. 17).

En effet, le sens commun fait un amalgame entre les concepts de force et d'énergie: l'un est utilisé à la place de l'autre. En effet, l'idée quotidienne de la force fait d'elle une grandeur transférable comme l'énergie. Pour certains la force « se donne », « se transmet » ou un objet « possède de la force », ainsi l'expression « la force de » est très largement répandue même au cours des enseignements de la mécanique. Or le fait d'attribuer à un objet ou de considérer la force comme une propriété intrinsèque d'un objet est en rupture avec ses caractéristiques épistémologiques modernes. Alors nous demandons comment les élèves des

l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire, conceptualisent-ils le concept de forces ? Ces conceptions sont-elles semblables à celles décrites dans la revue de littérature ?

5. Exploration des difficultés d'apprentissage du concept de force des élèves de seconde scientifiques en Côte d'Ivoire.

5.1. Échantillon

Notre échantillon est constitué d'apprenants des classes de seconde scientifiques des lycées publics de Côte d'Ivoire..

5.2. Recueil des données

Nous utilisons le questionnaire. Les questions portent sur le concept de force. Les questions sont construites comme des tests pour l'évaluation des connaissances. Nous avons construit quatre situations-problèmes en fixant quatre contextes différents. La seule tâche demandée est l'inventaire des forces extérieures qui s'exercent sur les objets et la schématisation de ces forces. L'activité consiste à nommer les forces, puis à les représenter par des vecteurs.

La première situation, notée M1, concerne une boîte de craie posée sur une table horizontale. Le plan de la table est confondu avec le plan horizontal. Le plan du support et le plan horizontal sont un. La situation est simple. Elle n'est pas une situation-problème. Elle n'est pas choisie pour faire émerger une conception. La boîte de craie est schématisée par un parallélepède et la table par un plan horizontal. C'est une situation classique, surdidactifiée (Antibi et Brousseau, 2002), elle est utilisée systématiquement dans les séances d'enseignement et dans les manuels pour illustrer les conditions d'équilibre d'un solide soumis à deux forces ou pour introduire la notion de réaction du support.

La deuxième situation, notée M2, utilise la même boîte de craie posée sur une table que l'on incline de manière à la faire glisser le long de la table. Cette situation est modélisée par un objet plan en mouvement sur un plan incliné. L'inclinaison permet de disjoindre le plan horizontal du plan du support. L'inclinaison du plan ajoute un élément contextuel nouveau par rapport au cas M1 précédent. La situation M2 est une situation a-didactique, problématique, elle évalue la compétence à tracer le vecteur poids dans un contexte complexe, parce que le plan horizontal qui sert de référence du tracé du poids et le plan du support qui sert de référence du tracé de la réaction sont deux plans distincts. Il y a nécessité de faire des investigations pour tracer le poids et la réaction.

Le troisième cas désigné M3, est construit sur le même modèle que M2. Le plan est incliné, l'objet est également en mouvement sur le plan, mais la forme de l'objet change. L'objet est sphérique. Le changement de la forme introduit un élément contextuel nouveau par rapport à M2 et à M1. La forme sphérique, appelle peut-être intuitivement au roulement, au mouvement et la forme plane à la stabilité.

La quatrième situation, M4 est celle d'un tir de coup franc par un joueur de Foot -Ball. Cette situation se particularise par l'absence de support, l'objet est en l'air. Le contexte est également différents des autres contextes, mais la tâche reste la même.

Le choix de ces contextes est fait en référence avec les caractéristiques des conceptions étudiées dans la revue de littérature, surtout l'idée de mettre les objets en mouvement appelle des conceptions différentes lorsqu'ils sont au repos. Le choix du plan incliné et de la forme des objets sont des aspects contextuels nouveaux. Les éléments de chacun des contextes constituent des indicateurs de surfaces, susceptibles d'influencer le mode de raisonnement des apprenants. Dans chacune de ces situations, il est question d'identifier des forces. La consigne formulée est la même: Nommer et dessiner la ou les force(s) qui s'exerce(nt) sur les objets choisis comme système (la boîte de craie dans les situations M1 et M2 ; la balle dans les situations M3 et M4). Ce type de consigne conduit à une résolution qualitative permettant de révéler les conceptions alternatives des apprenants sur le concept de force à travers les schématisations, les désignations des forces. En outre, cette tâche met à l'épreuve la procédure mobilisée par les apprenants pour la recherche des forces. Ces situations sont choisies pour révéler des difficultés conceptuelles et procédurales. La situation M1, M2 et M3 sont présentées à la même classe comportant 35 élèves. Ainsi, nous pouvons suivre l'évolution des conceptualisations des mêmes élèves selon le contexte de la situation proposée. La situation M4 est présentée à 192 élèves dont les 35 pour explorer éventuellement le raisonnement mobilisant la conception impetus.

5.3. Résultat : Schématisation et inventaire des forces qui s'exercent sur une boîte de face plane posé sur un plan horizontal

la Situation M1 a été proposée 35 élèves d'une classe de seconde (Koffi, 2002)¹⁴⁰ d'un établissement d'excellence.

Tableau 3. Typologie des représentations géométriques des forces sur plan horizontal

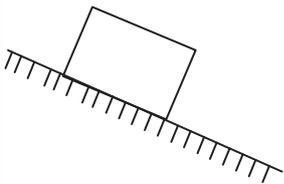
Situation: une boîte de craie est posée sur la table du professeur. Nommer et représenter la les forces qui s'exercent sur la boîte de craie	Transcription des diagrammes de forces observées en classe de seconde.	Description des productions et codage.	Nombre de cas observés
		Le poids (flèche verte) est dessiné normal au plan de contact entre le solide A et le support. La réaction normale (flèche rouge) est dessinée normale au plan du support. L'inventaire est exhaustif.	35

¹⁴⁰Koffi (2002). difficulté d'apprentissage du concept de force. Memoire de DEA

La direction du poids est - elle dessinée normale au plan de support ou au contraire dessinée normale au plan horizontal. La situation M1, ne permet pas de trancher. Ce contexte particulier est ambigu, il cache en réalité des difficultés réelles que les autres contextes vont faire émerger. Cette situation est a priori réussie par la totalité des 33 élèves de seconde c interrogée.

5.4. Résultat: Schématisation et inventaire des forces qui s'exercent sur un objet plan glissant sur un plan incliné

Tableau 4. Typologie des représentations des vecteurs sur un objet plan en mouvement sur un plan incliné

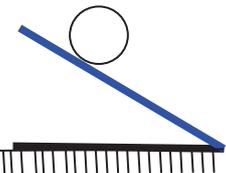
<p>Situation : une boîte de craie posée sur une table inclinée. La boîte de craie glisse le long de la table inclinée.</p>	<p>Transcription des diagrammes de forces observées en classe de seconde.</p>	<p>Description des productions et codage.</p>	<p>Nombre de cas observés</p>
			
		<p>La réaction normale (en rouge) est représenté perpendiculaire et support (bleu). Le poids (en vert) est représenté vertical :</p> <p>Le nombre de force est correcte et les schématisations sont correctement faites : L'inventaire est exhaustif , note IE</p>	<p>28</p>
		<p>Le poids (vert) est représenté perpendiculaire au plan du support (bleu). La réaction Normale (Rouge) est représentée orthogonale au plan du support (bleu) :</p> <p>Le nombre de force est correct, mais la schématisation du poids est incorrecte : L'erreur porte sur la direction du poids, notée, DIP</p>	<p>5</p>
		<p>Le poids (vert) est représenté normal au plan horizontal.</p> <p>Le nombre de force est incorrect. omission de la réaction normale. l'erreur est due à l'absence de la réaction normale, notée Absf.</p>	<p>1</p>
		<p>SR</p>	<p>1</p>

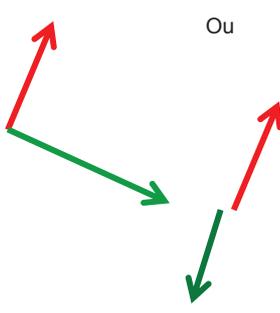
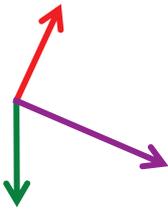
Nous constatons que la majorité des élèves interrogés (28 sur les 35) élaborent un inventaire exhaustif et une schématisation correcte. En revanche, 5 élèves sur les 35 mettent en place un inventaire non exhaustif, avec

des schématisations incorrectes du poids, de type_DS. La Direction du poids est Orthogonale au plan du Support . Cette erreur apparaît chez cinq élèves de seconde sur 35. Le poids est dessiné perpendiculaire à la ligne du plan incliné comme dans le cas où le support était horizontal. Ici le plan horizontal et le plan du support sont disjoints. L'élève est amené à rechercher le plan horizontal de manière explicite et consciente pour dessiner la flèche du poids. La flèche du poids doit avoir sa droite d'action perpendiculaire à la ligne du plan horizontal. Cette erreur de schématisation du poids peut être produite parce que le contexte de la situation le permet. Ce qui n'est pas le cas dans la situation de la question 1, où le plan horizontal et le plan du support de l'objet pris comme système sont confondus. Cette situation M2 peut donc informer l'enseignant sur le niveau de conceptualisation des élèves au sujet du vecteur poids. Elle constitue une bonne situation pour évaluer les acquisitions sur les caractéristiques géométrique du vecteur poids. L'erreur sur la schématisation du poids apparaît chez 23 élèves sur les 69 élèves de seconde dans le contexte de la situation M2 dans une autre étude (Koffi, 2002).

5.5. Résultats : Schématisation et inventaire des forces qui s'exercent sur objet sphérique roulant sur un plan incliné

Tableau 5. Typologie des représentations de forces sur un objet sphérique en mouvement sur un plan incliné

Situation : un balle ronde roule sur une table inclinée. Nommer et représenter la ou les forces qui s'exercent sur la balle.	Transcription des diagrammes de forces observées en classe de seconde.	Description des productions des élèves	Nombre de cas observés
		<p>La réaction normale (flèche en rouge) est représenté perpendiculaire au support (ligne bleue de la situation). Le poids (flèche en vert) est représenté vertical .</p> <p>Le nombre de force est correct et les schématisations sont correctes :L'inventaire est exhaustif , note IE.</p>	21

	 <p>Ou</p>	<p>Le poids (flèche verte) est dessiné normal au support (segment bleu du schéma colonne 1) ou dessiné parallèle au support dans le sens descendant.</p> <p>L'erreur porte sur la schématisation du poids: La direction du poids est incorrecte. Type_P_dir</p>	3
		<p>Le poids (flèche en vert) est représenté normal au plan horizontal (ligne noire hachurée de la colonne 1).</p> <p>La réaction normale est représentée perpendiculaire au support (ligne bleue de la situation).</p> <p>Une force supplémentaire (violet) est également représentée dans le sens du mouvement de la balle.</p> <p>L'erreur porte sur l'existence de la force supplémentaire, noté, force colinéaire à la vitesse. type_FIIV</p>	11

Nous constatons que 21 élèves sur 35 donne la production correcte (inventaire exhaustif et schématisation correcte) en revanche 14 élèves sur les 35 font une production erronées. Les caractéristiques de ces erreurs sont :

1. **type_PSupp.** La direction du poids est orthogonale au plan du support . Cette erreur apparaît chez trois élèves de seconde sur 35.
2. **type_FIIV.** La force est tracée colinéaire à la vitesse.

Cet erreur apparaît la plus fréquente, 11cas sur l'ensemble des 14 productions incorrectes. Pourtant elle n'apparaît à la situation M2 chez les mêmes élèves de seconde.

5.6. Analyse de la schématisation du poids selon les contextes.

Tableau 6. Le schéma du poids selon les contextes

Situations-problème	Description des contextes	Type de schématisation du poids et leur nombre	
M1	Surface de contact entre l'objet et le support est plane et horizontale. Le plan du sol est horizontal ; La surface de contact et le sol sont plans et horizontaux, ils sont parallèles. Le système est un objet de face plane de forme parallélépipédique	Poids dessiné perpendiculaire par rapport au sol et par au plan de contact.	33 cas sur 33
M2	La surface de contact est plane. Le sol est plan. Le plan du sol et la surface de contact sont sécants. Le système est un objet de face plane de forme parallélépipédique.	Poids dessiné perpendiculaire par rapport au plan du sol	28 cas sur 33
		type_P→Supp : Poids dessiné perpendiculaire par rapport à la surface de contact.	5 cas sur 33
M3	La surface de contact est plane. Le sol est plan. Le plan du sol et la surface de contact sont sécants. Le système est un objet de forme sphérique.	Poids dessiné perpendiculaire par rapport au plan du sol	21 cas sur 33
		type_P→Supp : Poids dessiné perpendiculaire par rapport à la surface de contact.	3 cas sur 33

Le tableau montre que selon le contexte, certains élèves dessinent le poids différemment. Le tracé de la direction du poids reste une difficulté procédurale pour des élèves en classe de seconde. Dans un autre contexte comme celui-ci-dessous, le tracé du poids d'un objet placé en divers points du globe terrestre et au hors du globe terrestre peut également informer sur la conceptualisation du poids.

Dessin 1. Autre contexte problématique du tracé du poids.

5.6. Résultats : Schématisation et inventaire des forces qui s'exercent sur un objet projeté en l'air

La question est proposée à 192 élèves de seconde scientifique provenant de cinq classes de second C issus de cinq établissements scolaires situés dans les villes de Yamoussoukro, Agboville, Anyama et Abidjan. La question est la suivante : un joueur de Foot Ball tire un coup franc. La balle décrit un mouvement parabolique. Trois positions P1 (sur la partie ascendante), P2 (au sommet), P3 (sur la partie descente), sont indiquées sur la trajectoire. Les élèves étaient invités à dessiner la ou les forces qui s'exercent sur la balle en chacune des trois positions. Les productions des élèves comportent des schématisations et inventaire incorrects mais aussi des réponses erronées aux positions P1, P2 et P3 de l'objet balle considérée comme système. Le tableau ci-dessous indique les types de productions selon la position de la balle.

Tableau 6. : Typologie des représentations des forces sur une balle tirée en l'air

Positions de la balle en l'air	Nombre d'inventaires exhaustifs et de schématisations correctes du poids	Nombre de forces supplémentaires dessinées colinéaire à la vitesse selon les positions de la balle.	Nombre d'élèves de seconde scientifique ayant répondu à la question
P1	65	127	192
P2	133	59	192
P3	132	60	192

Du point de vue de la physique, seul le vecteur poids, action de la terre sur la balle, intervient dans l'inventaire des forces. Cependant d'après les descriptions des conceptions alternatives (figure 1), nous nous attendons à ce que les élèves produisent d'autres forces surtout celles qui sont dessinées tangentes à la trajectoire et dirigées dans le sens du mouvement. Nous constatons que la position P1 où la balle est entraînée de monter, possède plus de cas de dessins de types de force colinéaire au mouvement. En revanche à la position P2, où la balle ne monte plus, le nombre de forces colinéaires à la vitesse se divise par trois. Ce nombre reste quasiment le même pendant la chute de la balle.

5.7. Analyse croisées des productions.

5.7.1. Identification du modèle impetus

Nous suivons, non plus une à une les productions, mais pour la situation M3 où la balle est lancée en l'air, l'ensemble des représentations de force au cours du mouvement de la balle. Nous regardons ce que donne l'ensemble des schématisations de force en considérant comme unité, l'ensemble des schématisations obtenues aux positions successives de la balle en 1, 2 et 3. Nous avons observé, quatre types de représentation :

La production correcte de type P_1_2_3 : Seul le poids est dessiné aux positions 1, 2 et 3. En plus de cet inventaire correct, trois catégories de schématisations incorrectes dans lesquelles, en plus du poids, des

forces fictives sont schématisées tangentes à la trajectoire et la flèche pointée dans le sens du mouvement de la balle. On note trois catégories qui illustrent la catégorie des inventaires non exhaustifs.

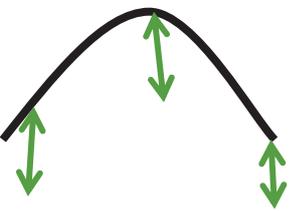
Type F_1 : une seule force fictive dessinée à la position P1 après le tir où la balle monte ;

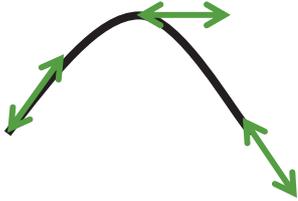
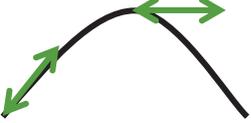
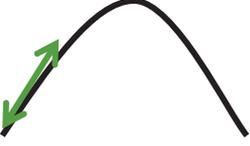
Type F_1_2 : deux forces fictives dessinées successivement en P1 après le tir et aussi en P2 où la balle est au sommet de la trajectoire ;

Type F_1_2_3 : trois forces fictives sont dessinées aux trois positions, P1, P2, et P3. Aux positions P1 et P2, cette force est nommée par certains, force motrice ou force qui met en mouvement et par d'autre, force de frappe ou force du pied. En revanche, à la position P 3 où la balle descend, d'autres noms sont attribués à savoir, force de descente ou force de chute.

Les schématisations de force colinéaire à la vitesse expriment des conceptions alternatives sur la relation entre la force et le mouvement, mais leur distribution selon les positions de la balle apporte d'autres informations sur leur conception sous-jacente : l'idée « d'impetus » peut être mobilisée pour modéliser certaines catégories d'inventaire et de schématisation des forces.

Tableau 7: Typologie des modèles de conceptualisation de forces dans le cas de la balle tirée en l'air.

Description des types d'inventaires et de schématisation	Transcriptions en imagées des types de schématisations observées chez les élèves de seconde scientifiques et codage	Modélisations des types d'inventaires et de schématisations des forces
<p>Le nombre de forces, les schématisations sont corrects : L'inventaire est exhaustif.</p>	 <p style="text-align: right;">P_1_2_3</p>	<p>«Modèle newtonien»: le poids est la seule force qui intervient aux trois positions P1, P2, P3 de la balle.</p>

<p>trois forces supplémentaires sont dessinées aux positions 1, 2 et 3 de manière tangente à la trajectoire. Ces forces sont toutes orientées dans le sens du mouvement.</p> <p>L'inventaire n'est pas exhaustif du fait de la présence de ces forces supplémentaires en plus ou non du poids.</p>	<p>F_1_2_3</p> 	<p>« Modèle continu_mouvement continu » : La direction et le sens de la force sont les mêmes que celle de la : adhérence force et vitesse. La force et la vitesse sont colinéaires. Les forces supplémentaires sont dessinés aux trois positions consécutives 1, 2 et 3 de la balle comme si elles sont indispensable pour que le mouvement se poursuive. Le mouvement demanderait alors un effort continu pour se perpétuer.</p>
<p>Deux forces supplémentaires sont dessinées seulement aux positions 1 et 2 de manière tangentes à la trajectoire. Ces deux forces sont toutes orientées dans le sens du mouvement.</p> <p>L'inventaire n'est pas exhaustif du fait de la présence de ces deux forces supplémentaires en plus ou non du poids.</p>	<p>F_1_2</p> 	<p>Modèle d'impetus : adhérence force et vitesse. Deux forces supplémentaires sont dessinées aux deux positions successives P1 et P2, indispensable pour la montée, à la chute de la balle, les élèves estiment qu'une force supplémentaire n'est plus nécessaire. Pour certains le poids joue déjà ce rôle.</p>
<p><i>Une seule force supplémentaire est dessinée uniquement à la position P1, juste après le tir. L'inventaire n'est pas exhaustif du fait de la présence de cette force supplémentaire en plus ou non du poids.</i></p>	<p>F_1</p> 	<p>Modèle d'imétus : adhérence force et vitesse.</p> <p>L'idée de force motrice pour continuer le mouvement disparaît quelques instants, ce modèle est le plus proche de l'impetus de Buridan.</p>

Le schéma de force, et la distribution des schémas de forces sont des construits raisonnés. Le raisonnement qui sous-tend de telle production est analogue à celle développée par Buridan, la théorie de l'impetus. Le contexte de tir de balle en l'air fait émerger des conceptions alternatives. Au regard des élèves, les positions P1, d'une part, et P2 et P3 d'autre part, sont différentes en termes de forces extérieures.

5.7.3. Analyse des contextes d'apparition des forces dessinées colinéaire à la vitesse

Tableau 9 : Le modèle impetus dans des contextes différents

Modélisation de la situation	Description des contextes	Autres éléments contextuels	schématisation de force colinéaire à la vitesse
M4. une balle de foot en l'air après un choc dû au pied.	La balle est projetée en l'air à l'aide d'un coup de pied. La balle est en mouvement dans l'air. L'action est exercée par un être vivant et l'objet est en mouvement.	Juste après le choc et la balle monte	127cas sur 192 réponses
		Pendant la montée et atteint le point culminant	59 cas sur 192 réponses
		Après le point culminant et pendant la descente.	60 cas sur 192 réponses
M2. Pavé glisse sur un plan incliné sans vitesse initiale	<i>Le système est un objet de faces planes de forme parallélépipédique. L'objet en forme de pavé se déplace sur le plan incliné. L'objet est mouvement le long du plan incliné. Un objet inerte mis en mouvement.</i>	L'objet glisse après inclinaison de la table	0 cas sur 35 réponses
M3. Une sphère en mouvement sur un plan incliné sans vitesse initiale	<i>Le système est un objet de forme sphérique. L'objet rond se déplace sur le plan incliné. L'objet sphérique est en mouvement le long du plan incliné</i>	L'objet roule après inclinaison de la table	11cas sur 35 réponses

La situation M1 est présentée à 192 élèves de seconde. La position P1, juste après le coup de pied, a le plus grand score. Les points P2 et P3 obtiennent les mêmes scores.

Les situations M2 et M3 sont présentées aux mêmes élèves. Dans le cas M1 aucun élève ne trace de vecteur force colinéaire à la vitesse, par contre dans le cas M3, 11 élèves tracent des vecteurs force dans le même sens que la vitesse.

Analyse et discussion

Au regard des élèves, les situations M2 et M3 sont différentes, de même que, les positions P1, d'une part, et les positions P2 et P3 d'autre part. Elles sont différentes en termes de forces chez certains élèves. Or en terme de bilan de forces, les situations M2 et M3 sont identiques, les positions P1, P2 et P3 sont également identiques. Qu'est-ce qui les distingue ? Du point de vue la physique seule la vitesse des objets varient, d'une situation à une autre (les objets étant différents), d'une position à une autre. Ni l'accélération, ni la résultante des forces ne varient. La nature des forces reste la même, il s'agit du poids et de la réaction dans les situations M1, M2 et M3. Quant à la situation M4, seul le poids intervient quelque soit la position de la balle en l'air. La confusion ou l'amalgame entre force et vitesse se manifeste à travers les situations proposées. L'analyse fine du contexte des situations montre que la forme des objets, l'un est sphérique, l'autre est un pavé droit, n'obtiennent pas le même score par les mêmes élèves dans les mêmes conditions de passation. L'objet rond dans les mêmes conditions reçoit plus de score que l'autre de forme pavé droit. L'objet sphérique possède-t-il une motricité en soi selon les élèves ? Le même objet dans les positions différentes dans l'air au cours du mouvement gagne des scores différents suivant sa position dans l'espace et dans le temps. Dans ce contexte qu'est-ce qui influence les élèves ? Le passé du projectile influence-t-il les forces qui s'exercent sur l'objet ? Pour les élèves, les objets portent-ils en mémoire les événements antérieurs ? La désignation des forces, tel que « force du pied » ou « force de descente » indiquent l'influence de l'histoire de l'objet sur la conceptualisation du concept de force.

Les objets, les événements, les phénomènes que l'on utilise dans les énoncés des situations influence les conceptualisations des élèves. Ces situations sont donc de véritables situations-problèmes pour les élèves. Les quatre contextes sont différents du point de vue des élèves, parce qu'ils font varier leur productions. Les éléments contextuels susceptibles de faire varier les productions des élèves sont des variables didactiques. Ils font partie du contexte conceptuel de la situation. La schématisation du poids est également influencé par la situation proposée. Le poids est le premier vecteur force que l'élève rencontre de son cursus scolaire. Les caractéristiques sont données dans les manuels et reprises par les enseignants. Le point d'application est un point singulier de l'objet, le centre de gravité ; la direction, est une droite singulière, la verticale passant par le centre de gravité, le sens est également singulier, dirigé du centre de gravité de l'objet vers le centre de gravité de la Terre. Comment de tels objets singuliers peuvent-ils se représenter sur le tableau, sur la feuille de papier à deux dimensions ? On s'aperçoit que les facettes de savoir sur le poids sont fortement décontextualisées. Les définitions ne sont donc opératoires. En effet, les expressions « suivant la verticale », « le haut vers le bas » donnent des informations complexes à mettre en œuvre à cause de l'absence d'un référentiel explicite, objectif et conventionnel. La coutume didactique sur le poids laisse beaucoup d'implicite. D'abord, la première habitude consiste à considérer implicitement les objets « tableaux » et « feuilles de cahiers des élèves » comme des références pour le tracé du poids. Cette coutume enseigne indirectement que le bord inférieur du tableau et les lignes des cahiers sont des droites appartenant au plan horizontal, ainsi, tous les tracés de poids leurs sont perpendiculaires. La deuxième coutume consiste à tracer le poids et la réaction normale dans les contextes où les deux supports sont confondus. Par exemple, la réaction est

introduite à partir du poids dans le contexte où l'objet est posé sur une surface plane et horizontale, en outre cette situation est également utilisable pour l'étude de l'équilibre d'une solide soumis à deux forces. Ce contrat didactique forge un type de savoir implicite qui ne facilite plus la décentration des élèves.

5. Conclusion

Des conceptions alternatives sur la relation entre la force et le mouvement sont modélisées. La structure des questions de la situation M4 (balle tirée en l'air) a permis d'affiner les modèles explicatifs développés par les élèves pour appréhender la relation entre la force et le mouvement. Nous avons montré que des élèves ivoiriens mobilisent des conceptions en mécanique analogues à celles étudiées dans d'autres pays McDermott(1984), c'est le cas des forces qui sont schématisées tangentes à la trajectoire. La force étant comprise comme proportionnelle à la vitesse. Les conceptions sont donc des modes de pensées largement partagées par les individus. Elles existent avant l'enseignement et coexistent avec le savoir scientifique assimilé. En effet, selon Mc Dermott (1984), les résultats de recherche sur la compréhension des concepts fondamentaux de la mécanique, indiquent que certaines idées erronées sur le monde physique sont communes aux élèves de différentes nationalités, issus de milieux socioculturels différents, et de niveaux d'enseignement et d'âges variés. Cette donnée est vraie dans cette étude.

Elles émergent dans des conditions particulières, elles sont plus liées au contexte qu'au concept lui-même. Dans cette étude, les situations proposées aux élèves de seconde scientifique mobilisaient toutes le concept de force, mais le nombre de cas des difficultés conceptuelles variaient d'une situation à l'autre. Par exemple, nous avons utilisé le même dispositif dans les questions M2 et M3 (Fig. 2 et 3). Dans la situation M2, « livre glissant sur un plan incliné » (Fig. 2), il n'y a eu que deux élèves sur les 35 de la même classe de seconde qui ont fait l'inventaire et la schématisation des forces en introduisant une force fictive dans la même direction que le mouvement. En revanche, dans la situation M3, « une balle qui roule sur un plan incliné » (Fig.3), dix élèves de plus (en plus des deux) font la même schématisation. La situation M3 devient problématique pour ces dix élèves que ne l'était la situation M2.

Ces résultats ont une conséquence exploitable dans les pratiques d'enseignement. D'abord, ces situations peuvent être directement utilisables comme des situations-problèmes au sens de Giordan et de Vecchi (1999), dans la mesure où elles permettent de faire émerger les conceptions alternatives. Ainsi, certaines situations proposées aux élèves permettent d'évaluer leur compréhension conceptuelle, d'autres leur compétence à utiliser les outils mathématiques.

Bibliographie

- Antibi, A. & Brousseau, G. (2002). Vers l'ingénierie de la détransposition. *Revue internationale des Sciences de l'Education*, 8, 45-47.
- Bachelard, G. (1938/1986). *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : édition Hachette

- Feynman, R., Leighton, R. & Sands, M. (1999). *Les cours de physique de Feynman*. Mécanique tome 1. Paris : Dunod
- Garcia, R. (1983). D'Aristote à la mécanique de l'impetus. Psychogenèse et physique prénewtonienne. In J. Piaget & R. Garcia, (Eds.), *Psychogenèse et histoire des sciences* (pp. 43-103). Paris : édition Flammarion
- Giordan, G. & De Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux & Niestlé
- Jaballah, H.B. (2006). *La formation du concept de force dans la physique moderne Contribution à une épistémologie historique*. Paris : Harmattan
- Jammer, M. (1957). *Concept of force, a study in the foundation of the dynamic*
New York: Harvard University Press.
- Koffi, K., I. (2002). *Analyse des difficultés des élèves du lycée en mécanique, proposition de re-médiation*. Mémoire de DEA, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan et l'Université René Descartes Paris 5.
- Koyré, A. (1968). *Études newtoniennes*. Paris : Edition Gallimard.
- Lemeignan, G., & Weil-Barais, A. (1993). *Construire des concepts en physique*. Paris : Hachette
- Maarouf, A. & Kouhila, M. (2001). La dynamique élémentaire dans l'enseignement fondamental marocain : analyse des difficultés d'apprentissage de la notion de force. *Didaskalia*, 18, 41-59.
- McDermott, L. (1983). Critical review of research in the domain of mechanics.
Proceedings of the first international workshop on research on Physic Education (pp. 137-182). La Londe, les Maures : édition du CNRS
- MENFB (1996b). *Guides pédagogiques et programme des classes de Seconde*, Abidjan: MENFB/DPFC/S-SP.
- Nanzouan, S.P., Kouassi, N. & Tiamaoui, B.T. (1999). *Physique chimie Seconde C*. Paris : Les Classiques Africaines.
- Robardet, G. (1995). Situation problème et modélisation, l'enseignement en lycée d'un modèle newtonien de la mécanique. *Aster*, 7, 129-143
- Sallaberry, J., C. (2004). *Dynamique des représentations et construction des concepts scientifiques*. Paris : Edition L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1989). Difficultés conceptuelles, erreurs didactiques et vrais obstacles épistémologiques dans l'apprentissage des mathématiques. In N. Bednarz & C. Garnier, (Dir), *Construction des savoirs* (pp. 33-40). Ottawa : Cirade Agence d'Arc
- Viennot, L. (1979). *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris: édition Hermann.
- Viennot, L. (1989). Bilan des forces et lois des actions réciproques, analyse des difficultés des élèves et enjeux didactiques. *Bulletin de l'Union des Physiciens*, 716, 951-971.

Lieux d'accès aux Technologies de l'Information de la Communication (TIC) des apprenants et Apprenantes d'Institutions Educatives Africaines : analyse de genre

Résumé

L'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) se « démocratise » de plus en plus avec l'apparition de lieux publics d'accès et la diversification voire la banalisation de certains outils TIC.

Toutefois, en Afrique, la persistance de contraintes d'ordre socio-culturel et matériel ne favorise pas toujours un accès équitable et généralisé aux TIC.

A travers cet article, nous avons cherché, concernant des apprenants africains des deux sexes, à identifier leurs principaux lieux d'accès ainsi que leurs lieux préférés en vue d'établir l'existence ou non de différences de genre à ce niveau.

Il ressort ainsi de l'exploitation de focus group par sexe réalisés au niveau de 70 institutions scolaires africaines de divers ordres d'enseignement, que les différences de genre sont moins perceptibles dans l'accès aux TIC à l'école et au domicile. Par contre, elles sont manifestes dans l'accès au cybercafé principalement pour les usagers de l'enseignement primaire et secondaire.

Mots-clés : technologie de l'information et de la communication, analyse de genre, lieu d'accès tic, apprenant, Afrique.

Abstract

The use of information and communication technology (ICT) "democratized " more with the advent of public access areas and diversification or the trivialization of some ICT tools. However, in Africa, the persistence of constraints socio-cultural and material does not always equitable and ubiquitous access to ICT.

In this article, we looked on the African learners of both sexes, to identify their main access points and their favorite places to establish whether gender differences at this level.

It is thus clear operating focus group sex achieved in 70 African educational institutions different levels of education, the gender differences are less noticeable in access to ICT at school and at home. By cons, it is evident in the cybercafé access primarily for users of primary and secondary education

Keywords: information technology and communication, gender analysis, instead of tic access, learning, Africa

Introduction

Si, à la fin des années 90, l'accès à internet en Afrique était limitée à une catégorie de privilégiés (détenteurs d'ordinateurs et usagers professionnels), tel n'est plus le cas, aujourd'hui, avec l'apparition des lieux publics d'accès aux TIC (cybercafés et salles informatiques). Ces nouveaux lieux d'usage TIC offrent ainsi, à ceux qui n'ont pas les moyens d'acquérir un ordinateur ou de payer un abonnement individuel, des opportunités de tirer profit des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Dés lors, l'avènement des technologies de l'information et de la communication dans le champ de l'apprentissage pourrait s'avérer déterminant pour relever de nombreux défis auxquels les apprenants africains sont confrontés (en termes d'accès au savoir, d'autonomie d'apprentissage). (Aw & Camara, 2004 ; Camara et al, 2005 ; Mottin-Sylla, 2005 ; Traoré, 2008).

Aussi, avec la banalisation progressive des outils TIC (ordinateur portable, wifi, téléphone mobile) et la diversification des points d'accès TIC (école, cybercafé, domicile et autres), un nombre grandissant d'apprenants africains, surtout ceux des établissements du secondaire et du supérieur, sont-ils devenus des utilisateurs confirmés des tic, aussi bien au niveau scolaire que dans la vie courante ? (Aw & Camara, 2004 ; Camara & al, 2005 ; Rocare & U de Montréal, 2006, Vendramin, 2011).

En rapport avec la diversité des lieux d'accès TIC, l'objectif visé dans ce présent article est d'identifier les lieux d'accès que privilégient les apprenants et apprenantes des écoles africaines et de relever, si possible, les différences de genre.

De plus en plus de filles ont certes accès aux TIC au même niveau et au même titre que les garçons, mais il n'en demeure pas moins vrai qu'en Afrique et même ailleurs, des différences relatives aux lieux d'accès, aux contenus et à la motivation envers les TIC persisteraient encore entre les deux sexes.

Selon une étude réalisée aux USA par Kikpatrick et Cuban (1998), les garçons ont des lieux d'accès plus divers et des usages plus variés que ceux des filles en matière de TIC.

Dans une autre étude portant sur l'utilisation des TIC dans le secondaire au Cameroun, Matchinda (2008) rapporte que les garçons utilisent l'ordinateur principalement pour jouer, alors que les filles s'en servent plus pour le courrier électronique et pour la réalisation de travaux scolaires. Elle relève chez les filles une posture plus positive vis-à-vis des TIC en soutenant précisément que « l'utilisation de l'ordinateur ou d'internet [leur] donne l'envie de se surpasser et de se valoriser. La fille devant l'ordinateur dépasse les exigences minimales de son travail régulier pour satisfaire sa curiosité » (ibid, 2008, p.7).

Dans un travail de recherche sur les « points d'accès publics à internet d'un quartier de la banlieue dakaroise », Niang (2009) a remarqué une plus grande fréquentation des lieux par les garçons (représentant 67.4% des usagers jeunes contre 32.6% pour les filles). Elle explique cette prédominance des garçons sur les filles par des raisons d'ordre socio-culturel, plus précisément par le manque de temps et de liberté des filles. Sous ce rapport, elle évoque « le fait que les filles ne s'éternisent pas trop dans ces espaces publics numériques » [à cause de la surveillance dont elles font l'objet], la plupart des parents [étant] réticents à

l'idée de voir leurs jeunes filles sortir pendant certaines heures ; la tradition [voulant, précise t-elle] qu'elles restent à la maison afin d'aider leur mère dans leurs tâches ménagères » (2009, p.67).

Cette différence entre les sexes en matière d'accès aux TIC dans la vie courante est attestée aussi, en Afrique par d'autres publications (CES/NU, 2010, Mottin-Sylla, 2005, Hafkin & Huyer, 2006). En plus des raisons indiquées précédemment, les auteurs de ces publications signalent l'absence de formation en informatique, les charges domestiques l'analphabétisme et le faible niveau d'études chez les femmes, ainsi que leur crainte d'être harcelées dans les cybercafés.

Les TIC sont certes accessibles aux jeunes aussi bien dans l'espace scolaire que dans d'autres espaces commerciaux et domestiques (cyber-café, domicile). Toutefois, il a été signalé chez les apprenants, qu'en général « leur culture numérique et leurs usages privés (chats, blog, téléchargement de musique, courriel) sont souvent en rupture avec la culture scolaire et les usages pédagogiques en classe (recherche d'information sur internet, utilisation de logiciels disciplinaires) » (Mériaux & Genevois, 2007, p.123).

D'ailleurs, dans une enquête sur les opinions de lycéens français, relatives aux TIC réalisée par Laboratoire Éducation et Apprentissages de l'Université Paris Descartes en Septembre 2010, ceux-ci ont déclaré utiliser plus l'ordinateur à la maison qu'à l'école (Baron, & al. 2010). Une tel résultat est également signalé par Diop (2011), dans son mémoire intitulée « les lieux d'utilisation d'internet par les élèves du collège Samba Gueye de Dakar ».

Par ailleurs, l'étude sur la banlieue dakaroise au Sénégal, citée précédemment, a révélé que le lieu de prédilection de l'accès à internet des jeunes n'ayant pas de connexion à domicile demeurait les points d'accès publics constitués par les cybercafés et les salles informatiques scolaires bénéficiaires d'une connexion à Internet, avec des services gratuits (Niang 2009).

Au demeurant, il convient de relever dans l'expression « lieux d'accès, le vocable d'accès qui, en soi, indique la possibilité offerte d'être quelque part ou d'utilisation de quelque chose. Appliqué aux TIC, ce terme désigne, selon Niang « les voies et moyens par lesquels les individus entrent en contact avec l'Internet [en prenant en compte] le coût et la disponibilité des équipements liés à l'Internet, la situation géographique des points d'accès et le moment pendant lequel l'Internet est disponible. » (2009, p.14).

Sous ce rapport, l'accès renvoie principalement à l'usage d'internet, rendu possible par l'utilisation d'un support électronique (ordinateur, téléphone, etc). Le terme est, sans doute, mieux circonscrit si l'on se pose les questions suivantes : Où ? Comment ? Pour combien de temps ? A quelles fins ? Un tel usage suppose dès lors un lieu (d'usage), une manière (d'usage), un temps ou durée (d'usage) et des fins (d'usage).

L'accès entendu ici dans le sens d'usage se fait donc par un moyen donné (ordinateur ou téléphone) en un lieu bien défini (école, cybercafé, domicile etc) dans un temps déterminé (en termes d'heures ou de moments de la journée, à des fins précises (professionnelles/pédagogiques, privés).

Cette présente étude consacrée lieux d'accès des apprenants et des apprenantes est à circonscrire, autant que possible, sous l'éclairage du genre, dans la perspective de l'égalité des sexes, en tenant compte, à la fois, des pesanteurs qui régissent les rapports entre les femmes et la technologie, mais aussi des principes égalitaires à la base du fonctionnement de l'école. Qu'en est-il précisément de l'égalité des sexes ? Elle consiste « à offrir, aux hommes et aux femmes de tous âges, les mêmes possibilités d'accéder aux

ressources et aux services et de les utiliser au sein de la famille, de la communauté et de la société » (OMS, 2008 p.2).

Cette égalité des sexes dans l'accès aux TC est, de nos jours, réalisable, surtout dans le monde de l'éducation, dans la mesure où « les écarts entre hommes et femmes qui existaient dans ce domaine au début de la diffusion de ces outils s'amenuisent fortement avec la banalisation des TIC dans les activités journalières (Vendramin, 2011, p.2).

Toutefois, En Afrique tous les lieux d'accès ne sont pas encore accessibles aux filles ; c'est le cas des services publics de TIC (cybercafés ou télécentres) qui « ont une forte tendance à être des espaces uniquement masculins »(Gurumurthy, 2006).

Cette différenciation suivant le lieu d'accès trouverait sa justification théorique dans les types de conceptions caractéristiques du rapport des femmes à la technologie établi par Woods(2000) :

- La conception marxiste fondée sur l'idée que la technologie reflète le pouvoir des hommes et la domination capitaliste ;
- La conception sexospécifique liant la technologie à la culture , et interprétant le genre et la technologie comme des processus culturels négociables et transformables.

Par cette présente étude, il s'agit, dès lors, de voir dans quelle mesure les points des apprenants et singulièrement les filles pourraient refléter ces conceptions du rapport entre les femmes et la technologie.

Méthodologie

La population étudiée est constituée de 70 focus group d'apprenants et de 69 focus group d'apprenantes provenant de diverses institutions scolaires et universitaires d'Afrique, documentées en 2010 au niveau de l'observatoire de l'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC. Ces institutions appartiennent respectivement aux régions suivantes : Afrique de l'Ouest (11), Afrique de l'Est (18) Afrique du Sud (20), Afrique Centrale (21)

Elles relèvent de divers ordres ou niveaux d'enseignement : primaire (19), secondaire(40), supérieur(11).

Au niveau de chacune de ces institutions (excepté les écoles exclusives de garçons ou de filles) deux focus group distincts d'apprenants et d'apprenantes sont organisées avec un nombre de participants par groupe variant entre 5 et 13 individus.

Les données ciblées par l'étude portent sur les indicateurs n°: 4.4.3 et 4.4.4 de l'observatoire de l'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC . Le premier concerne « les points d'accès des apprenantes aux ordinateurs/à Internet » et le second « les points d'accès des apprenants aux ordinateurs/à Internet ».Il s'agit de produits d'entretien de focus group dont les contenus ont trait principalement à des aspects relatifs aux lieux indiqués par les questions suivantes :
1) Où trouvez-vous l'accès à des ordinateurs à des fins pédagogiques(ex: café, maison, école etc) ?
2) Quel est le lieu d'accès préféré ? / le lieu le plus pratique? Expliquer pourquoi il est le plus commode/pratique ?

Le traitement des réponses fournies par les focus group a été réalisé à l'aide des Logiciels WEFT QDA et EXCEL. Ainsi, deux démarches ont été retenues pour la production des résultats de l'étude:

- une analyse statistique des réponses portant sur les lieux fréquentés et leur lieu d'accès préféré (ou jugé comme étant le plus commode),
- une analyse qualitative de contenu portant sur les raisons de leurs choix.

Les résultats de ce traitement ont ensuite été présentés sous la forme des tableaux complets de caractères des deux sexes répartis par classes, représentées par les différents lieux d'accès cités dans les focus group. Les mêmes classes ont été retenues pour les caractères des deux sexes, en vue de faciliter leur comparaison.

Les lieux d'accès cités par les participants et participantes aux focus group sont les suivants :

- l'école,
- le domicile,
- le cybercafé(ou café internet),
- d'autres lieux(bureau des parents, domicile d'amis, etc.).

Toutefois, dans la plupart des focus, les participants et participantes ont souvent été amenés à signaler plus d'un lieu (deux, trois ou quatre) que nous avons aussi comptabilisés comme tels dans le calcul des fréquences. Ce qui donne, d'une part, des fréquences par groupe de lieux associés et, d'autre part, des fréquences par lieu individuel, (s'il s'agit d'un seul lieu évoqué). Parallèlement à la conception de ce premier tableau de données, nous avons également réalisé un second tableau dans lequel nous avons comptabilisé chaque lieu pris individuellement. C'est sur la base de l'exploitation de ces deux séries de données que nous avons établi les résultats de cette étude.

PRESENTATION DES RESULTATS

1. Lieux d'accès cités

L'identification et la comparaison des lieux d'accès des garçons et des filles ont été effectuées à partir de l'exploitation successive des tableaux de fréquences et graphiques des lieux d'accès tels que cités dans les focus group (première série) et de ceux de chaque lieu pris isolément (seconde série). Les résultats obtenus sont ainsi présentés d'abord globalement (tous niveaux confondus), puis par niveau d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur).

1.1 Lieux d'accès : tous niveaux d'enseignement confondus

Il ressort de l'analyse des données de la première série que, pour l'essentiel, les focus group ont ciblé l'association « Ecole-Domicile-Cybercafé » (avec des scores de 44.2% pour les garçons et 31.8% pour les filles).

Les données de la seconde série, c'est-à dire celles des lieux d'accès pris individuellement, laissent apparaitre une différence entre garçons et filles :

- chez les garçons le domicile enregistre le plus fort taux (33.1%) suivi de l'école (32%) du cybercafé (29.2%) et autres (5.7%) ;
- chez les filles, le lieu qui a le plus fort taux est par contre l'école (34.6%) suivi du domicile (33.9%), du cybercafé (24.3%) et autres (7.2%).

Nous remarquons au passage que les écarts entre le domicile et l'école sont très limités aussi bien chez les garçons (1.1%) que chez les filles (0.7) ; par contre, pour ceux concernant l'école et le domicile d'une part et le cybercafé d'autre part, ils sont plus nets chez les filles (9.6 et 10.3%) que chez les garçons (3.9 et 2.8%)

1.2 Lieux d'accès au niveau de l'enseignement primaire

Au niveau de l'enseignement primaire, les plus forts taux enregistrés concernent le trio « Ecole-Domicile - Cybercafé » chez les garçons (36.8%), et le duo « Ecole-Domicile » chez les filles (42.1%).

Pris individuellement les fréquences des lieux d'accès dans l'enseignement primaire les plus élevées aussi bien chez les garçons que chez les filles concernent l'école(respectivement de l'ordre de 40 et 44.7%).

Entre le principal lieu d'accès qu'est l'école et les autres, les écarts s'établissent comme suit :

- avec le domicile : c'est de l'ordre de 8.9% chez les garçons, et 8.2% chez les filles ;
- avec le cybercafé, il est de 17.8% chez les garçons et de 34.2% chez les filles ;
- avec les autres (bureau des parents, domicile d'ami), il est de 33.3% chez les garçons et de 36.8% chez les filles.

Nous constatons, dans cet ordre d'enseignement, que l'école est de loin le lieu d'accès le plus important suivi du domicile avec un écart relativement important. Concernant le cyber qui occupe la troisième place, il est, de loin, plus fréquenté par les garçons que par les filles.

1.3. Lieux d'accès au niveau de l'enseignement secondaire

Concernant l'enseignement secondaire, les scores les plus élevés pour les deux sexes concernent le trio « Ecole-Domicile-Cybercafé » (avec respectivement 48.7% pour les garçons et 46.1% pour les filles).

Les fréquences des lieux pris isolément indiquent une légère prédominance du domicile sur les autres principaux lieux. Chez les garçons, le domicile enregistre 32.3% contre 31.3% pour le cybercafé, 28.4% pour l'école et 7% pour les autres ; chez les filles, le score du domicile culmine à 35.5% contre 30.2% pour le cybercafé, 29.1%. pour l'école et 5.2% pour les autres.

Deux remarques peuvent être faites au niveau de cet ordre d'enseignement :

- d'une part, les écarts sont relativement faibles entre les trois principaux lieux d'accès ;
- d'autre part la fréquentation du cyber est aussi importante chez les garçons que chez les filles (contrairement à ce qui est observé au niveau primaire), et qu'elle dépasse légèrement celle de l'école.

1.4 .Lieux d'accès au niveau de l'enseignement supérieur

Au niveau de l'enseignement supérieur, le score le plus élevé chez les garçons concerne le trio « Ecole-Domicile-Cybercafé », de l'ordre 45 % ; le même score est enregistré chez les filles, mais il ne concerne exclusivement qu'un seul lieu d'accès, en l'occurrence, l'école (ici le campus).

Pris isolément, l'école(campus) constitue le principal point d'accès chez les filles (45%), suivi du cyber café(25%), du domicile(20%) et des autres(10%) ; alors que chez les garçons, l'école enregistre le même score que le cyber (32.3%) , le domicile occupe la troisième position (22.5%) suivi par les autres (12.9%).

Nous relevons dans cet ordre d'enseignement que l'accès au cybercafé est relativement plus important que celui du domicile, aussi bien chez les garçons que chez les filles.

2. Lieu d'accès préféré (ou le plus commode)

Eu égard aux différences relevées par niveau dans le traitement des données sur les lieux d'accès fréquentés, l'analyse des données relatives au lieu d'accès préféré (ou le plus commode) des garçons et des filles a été également effectuée par niveau, pour mieux circonscrire les différences éventuelles entre les sexes.

2.1 Lieu préféré au niveau de l'enseignement primaire

Au niveau de l'enseignement primaire, le domicile est le lieu préféré aussi bien des garçons que des filles avec des scores de l'ordre de 77 et 84%.

L'école arrive loin derrière avec 15.3%, le même score pour les garçons que pour les filles ; le cyber vient en 3^e position chez les garçons (avec 7.7 %), mais ne figure pas dans le choix des filles.

Les raisons avancées par les garçons dans leurs focus group pour justifier ce choix sont presque les mêmes que celles des filles.

Pour les premiers, le domicile offre :

- « *la possibilité de bénéficier de l'aide des parents* »,
- « *le libre accès* »,
- « *le confort de l'usage* ».

Ils ont évoqué aussi certaines raisons par défaut ; il s'agit de :

- « *l'absence de restrictions en termes de temps comme à l'école* »,
- « *le blocage de certains sites à l'école* ».

Quant aux filles, la maison leur garantit :

- « *la possibilité de bénéficier de l'aide des parents* »,
- « *un usage selon leur convenance* »,
- « *un environnement plus détendu* »,

Elles fondent aussi leur choix sur :

- « *l'absence d'ordinateurs accessibles aux élèves à l'école* ».
- « *Les contraintes d'accès au laboratoire informatique de l'école(soumission à un calendrier, à un horaire...)* »).

Concernant la fréquentation du cybercafé, bien que négligeable, à ce niveau d'enseignement, elle semble être exclusivement l'affaire des garçons : si un nombre certes limité de focus de garçons(7.7%) au primaire en ont fait leur lieu d'accès préféré, ce n'est nullement le cas filles de ce même niveau d'enseignement.

2.2. Lieu préféré au niveau de l'enseignement secondaire

Au niveau de l'enseignement secondaire, le domicile est également le lieu préféré des garçons (53.8%) et de filles (40.9%) ; toutefois, si le second choix chez les filles porte sur l'école (avec 29.5%), chez les garçons, celle-ci est devancée par le cybercafé (avec 23% contre 19.2%).

Les raisons avancées pour le choix du domicile par les garçons de ce niveau recoupent celles des filles.

Les garçons apprécient l'accès à la maison pour :

- « le libre accès »,
- « le confort »,
- « la tranquillité du cadre »,
- « l'intimité »,
- « la fluidité de la connexion »,
- « la possibilité de sauvegarder des documents téléchargés en toute confidentialité ».

Certains d'entre eux signalent également pour justifier leur choix :

- « la restriction à l'école de l'usage des TIC à des fins strictement pédagogiques ».

Pour les filles, le choix du domicile tient aussi à :

- « une certaine liberté d'usage »,
- « l'accès selon leur convenance »,
- « la quiétude »,
- « des conditions de confidentialité, de tranquillité »,
- « l'intimité, »
- « la gratuité ».

Elles évoquent aussi :

- « la restriction de l'accès à l'école »,
- « la limitation du temps de connexion à l'école ».

Les arguments des garçons sur le cybercafé -leur second choix- portent sur :

- « la liberté de visiter le site de leur choix/ l'accès à tous les sites sans restriction »,
- « la liberté d'entrer et de sortir ».

Toutefois au cyber les apprenants sont confrontés à des difficultés telles que le bruit, et l'impossibilité de stocker des données.

Quant aux filles, leur problème avec les cybercafé tient à leur crainte de s'y rendre à cause du harcèlement ou de l'interdiction des parents ; ces derniers préférant les voir à la maison qu'au cybercafé.

Certaines filles ont ainsi une préférence marquée pour l'accès à internet par les ordinateurs personnels et les ordinateurs à la maison ; ce qui les met à l'abri du harcèlement des hommes (agents ou usagers de cybercafé).

2.3 .Lieu préféré au niveau de l'enseignement supérieur

Concernant le niveau de l'enseignement supérieur, le lieu le plus commode signalé est le domicile pour les garçons (50%) et le campus pour les filles avec le même score.

Le choix du domicile tient selon les garçons aux raisons suivantes :

- La possibilité d'utiliser internet selon leur convenance,

La quiétude.

Quant aux filles, leurs arguments pour justifier le choix de l'école(campus) sont les suivants :

-« *l'existence d'un service wifi* »,

« *l'accès à la connexion pour toute étudiante régulièrement inscrite* ».

Elles évoquent également pour conforter leur choix du campus:

-« *le coût élevé de la connexion dans les cybercafé* »,

-« *l'absence d'ordinateurs à la maison* ».

4 Discussions des résultats

L'étude a montré que l'école et le domicile constituent les principaux lieux d'accès au TIC avec quelques légères différences liées au sexe. Ainsi, tous niveaux confondus, le lieu le plus cité est le domicile pour les garçons, le domicile et l'école pour les filles.

Au niveau primaire, plus spécifiquement, l'école semble s'imposer comme lieu principal pour les garçons et les filles, alors qu'au niveau de l'enseignement secondaire, l'école est légèrement dépassée par le domicile pour les deux sexes. Ce résultat enregistré au niveau secondaire est semblable à ceux obtenus dans le cadre d'une enquête sur les opinions de lycéens français, relatives aux TIC réalisée par Laboratoire Éducation et Apprentissages de l'Université Paris Descartes en septembre 2010, (Baron, & al. 2010). Ils confortent également ceux obtenus par Diop (2011) dans son mémoire sur les lieux d'utilisation d'internet par les élèves d'un collège de Dakar. La raison avancée pour expliquer un tel état de fait est que « l'école n'offre pas réellement aux élèves des possibilités de passer des heures sur le net dans la mesure où l'accès à la connexion est contrôlée par la direction de l'établissement soucieuse de rationaliser les charges de connexion qu'elle doit supporter »(Diop, 2011, p. 47). Une autre raison tient aux restrictions signalées par les apprenants concernant à l'accès en toute liberté aux sites de leur choix.

A domicile, l'accès à internet offre l'avantage d'être gratuit et sans restriction, même si elle donne aux parents la possibilité « de mettre en place un dispositif de sécurité pour protéger leurs enfants contre certains sites inappropriés » (Diop, p.47).

Cette importance accordée à l'accès aux TIC à domicile peut paraître paradoxale en Afrique au Sud du Sahara, car un tel accès ne concerne que les apprenants et apprenantes dont les parents disposent d'un ordinateur à la maison et sont en mesure de payer la connexion. Ce qui ne semble pas être la règle, au regard du niveau faible des revenus de la majorité des familles et du renchérissement du coût de la vie en Afrique.

Au niveau du supérieur, si le campus constitue le principal lieu d'accès chez les filles, il est, chez les garçons, en concurrence avec le cybercafé pour la première place. Cette place privilégiée du campus aussi bien chez les filles que chez les garçons semble être en rapport avec les conditions de plus en plus favorables à l'accès aux TIC dans l'enseignement supérieur (équipement de salles, wifi, prêt d'ordinateurs personnels et de portables aux étudiants et étudiantes).

Concernant l'accès au cybercafé, les différences de genre sont plus nettes dans tous les ordres d'enseignement, exception faite du supérieur. Faut-il en conclure qu'elles sont fonction de l'âge, et de l'ordre d'enseignement ? Une autre recherche dans ce sens pourrait permettre d'y voir plus clair.

Au niveau du primaire et du secondaire, la fréquentation est problématique chez les apprenantes à cause de la crainte du harcèlement et de l'interdiction des parents. Par contre au niveau du supérieur, tel ne semble pas être le cas, les étudiantes s'y rendent au même titre que les garçons.

A l'instar de cette présente étude, d'autres travaux ont déjà relevé la faible fréquentation des lieux publics par les filles pour des raisons d'ordre culturel principalement (Mottin-Sylla, 2005 ; Niang, 2009 ; CES/NU, 2010°).

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les rares filles qui fréquentent le cybercafé le font probablement en cas de force majeure. En d'autres termes, elles s'y rendent le plus souvent parce qu'elles n'ont pas d'ordinateurs portables, ni d'ordinateurs connectés à la maison, ni d'accès convenable à l'école. Certaines d'entre elles préfèrent y aller accompagnées de leurs parents.

D'ailleurs, dans cet ordre d'enseignement, une nouvelle donnée est à relever dans l'accès à internet chez les filles : c'est l'usage de la téléphonie mobile (16% contre 4% chez les garçons) ; un tel score dépasse ainsi celui du cybercafé (qui est de l'ordre de 13.6%).

Les filles justifient ce recours à la téléphonie mobile en donnant comme raison la possibilité de se connecter à tout moment et de l'utiliser partout (souplesse) avec des coûts abordables (coûts promotionnels), mais elles déplorent aussi la navigation souvent fastidieuse, la difficulté d'accéder à certains sites et de télécharger des fichiers ainsi qu'un problème de lisibilité des données (taille réduite des caractères), sur leurs téléphones portables.

En somme, dans l'accès à la maison et à l'école, il y a égalité des sexes par contre la disparité persiste encore dans l'accès au cybercafé pour les apprenants et apprenantes du primaire et du secondaire. Sans doute, parce qu'à l'école et à la maison, il n'y a pas de discrimination entre sexes dans l'usage des TIC, alors que les cybercafés demeurent encore des espaces masculins de harcèlement et d'indiscrétion, dissuadant ainsi les femmes et surtout les jeunes filles d'y être fréquentes. Et une partie des filles préfèrent d'ailleurs s'y rendre accompagnées et d'autres même trouvent dans la téléphonie mobile un palliatif. Au demeurant, beaucoup de parents ne préfèrent pas laisser leurs filles se rendre au cybercafé.

Cette différence de situation entre la maison et l'école, d'une part et le cybercafé d'autre part peut être rapportée aux conceptions caractéristiques du rapport des femmes à la technologie établi par Wood(2000) :

- la conception sexospécifique valorisant les principes d'égalité et d'équité qui permet de comprendre la situation d'égalité à l'école et à la maison
- la conception marxiste invoquant l'inéquité, la loi du marché, les préjugés socio-culturels pour expliquer la disparité dans les espaces publics TIC ou cybercafés

Conclusion

Les différences de genre sont moins perceptibles dans l'accès à l'école et au domicile que dans l'accès au cybercafé.

Malgré les nombreuses restrictions signalées par les apprenants(tes) et qui justifient, en partie, sa place relative dans leur choix comme lieu préféré, l'école est en Afrique le seul lieu d'accès en mesure de faire valoir l'équité de genre en matière d'accès aux TIC.

Concernant, l'accès à la maison, le problème est qu'il n'est possible que pour ceux et celles dont les parents ont des revenus leur permettant de disposer d'un ordinateur et d'une connexion à domicile. Or, en Afrique, le niveau faible des revenus fait que cette catégorie de parents ne fait pas légion.

Quant au cybercafé où les différences de genre sont les plus manifestes (précisément au niveau du primaire et du secondaire), des contraintes d'ordre matériel et surtout socio-culturel plombent encore l'égalité dans l'accès des deux sexes aux TIC.

Il convient dès lors, au regard du rôle principal que peut jouer l'école dans l'accès équitable aux TIC, d'inviter les autorités académiques africaines à investir davantage dans des programmes d'équipement et à systématiser l'intégration pédagogique des TIC.

Bibliographie

- Anoko, J-N (2008). Genre et équité dans les Aires Protégées en Afrique de l'Ouest. FIBA UICN <http://www.papaco.org/publication/EQUITE%20FR.pdf>
- Aw, R-M-T & Camara, E-H-H(2005). Cyberclubs de jeunes au Sénégal. In Tina James (dir)(2005) *Technologies de l'information et de la communication en Afrique* vol.3 dakar : Codesria/CRDI, , 135-187.
- Baron, G-L ; Drot-Delange , B; Khaneboubi, M; Sedooka, A. (2010). *Genre et informatique : compte rendu d'une enquête récente par questionnaire sur les opinions d'élèves de lycée*. Laboratoire Éducation et apprentissages (EDA)., Université Paris Descartes <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/56/42/33/HTML/index.html>
- Camara E-H, Fall, B ; Thiam,K-T (2005). Internet à l'Ecole: de l'apprentissage de l'autonomie. Dakar : GEEP-CRDI http://www.geep.org/geep/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=14&Itemid=68
- Diop, P-G (2011). *Les lieux d'utilisation d'internet par les élèves du CEM Samba Gueye de Dakar*. Mémoire de Spécialité. FASTEF- UCAD, 58 p
- Gurumurthy, A (2006)GENRE et TIC : panorama in Bridge Development Gender 53 p <http://www.bridge.ids.ac.uk>
- Kikpatrick, H., et Cuban, L. (1998). Should we be worried? *Educational Technology*, 38(4), 56-59
- Matchinda, B. (2008). Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun. In K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.), *ICT and Changing Mindsets in Education*. Bamenda, Cameroon: Langaa; Bamako, Mali: ERNWACA / ROCARE. <http://www.rocare.org/ChangingMindsets/pdf/ch14-ICTandChangingMindset.pdf>
- Mériaux, P. & Genevoix, S. (2007). Usages et enjeux des technologies de l'information et de la communication (TIC) en histoire-géographie et éducation civique. In *Education & Formation* n°76 pp. 119-126.
- Mottin-Sylla, M-H (2005) *Fracture numérique de genre en Afrique francophone, une inquiétante réalité*, Etudes et Recherches, n° 244 Dakar :enda éditions <http://www.famafrique.org/regentic/accueil.html>

Niang, A (2009). *Les points d'accès publics à internet dans la commune d'arrondissement de Sam Notaire à Guédiawaye* .Mémoire de maîtrise soutenue au Département de géographie Université Cheikh A. DIOP de Dakar (<http://193.55.175.48/eatlas-francophonie/espace-documentation/diagnostics-du-numerique-par-territoires/memoire-aminata.pdf/view>)

OMS (2008) *Autonomisation et égalité des sexes : des objectifs essentiels à atteindre pour sauver la vie des femmes*. WHO/FCH/GWH 08.2 Genève Sept 2008 2p www.who.int/gender/fr/

Ramilo, C-G & Cinco, C. (2005). *Méthodologie d'évaluation du genre pour internet et les tic: outil d'apprentissage pour le changement et l'habilitation* . traduit de l'espagnol par Danielle Elder. Melville.Afrique du sud : APC <http://genre.francophonie.org/IMG/pdf/GEMFrancais.pdf>

Rocare & Université de Montréal (2006).*Intégration des tic dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et de l'Afrique Centrale : étude d'écoles pionnières*. Rapport technique soumis au crdi. Bamako :rocare/ernwaca www.rocare.org/Edu&TIC1.RapportFinal2006.pdf

Vendramin, P.(2011). TIC et genre. Regards multiples in *TIC & Société, société* [En ligne], Vol. 5, n° 1 | 2011, mis en ligne le 05 octobre 2011. URL : <http://ticetsociete.revues.org/938>

Wood,P.(2000). Putting Beijing online :women working in information and communication technologies : expériences from the APC Women's Networking Support Programme' Philippines: Programme d'appui au réseau des femmes de l'APC <http://www.apcwomen.org/netsupport/sync/toolkit1/pdf>

Source des données : www.observatoiretic.org: observatoire de l'agence panafricaine de recherche sur l'intégration pédagogique des tic.

Didactique intégrée, Pédagogie convergente et Bilinguisme comme Eléments de Réponse à la Crise de l'Ecole Centrafricaine

Résumé

Le présent article traite essentiellement de la question des difficultés d'enseignement ou d'apprentissage du français et en français dans un pays disposant d'une langue nationale, le sängö, comme la République Centrafricaine (RCA). Après avoir présenté tour à tour le statut juridique aussi bien du français que celui du sängö, et après avoir évoqué les fonctions sociolinguistiques respectives de chacune de ces deux langues dont l'une est L1 et l'autre est L2, il nous a semblé judicieux de proposer une nouvelle approche pédagogico-didactique, afin de contourner les difficultés d'enseignement /d'apprentissage du français dans le milieu scolaire en Centrafrique. Cette approche, qui est une réponse urgente à la crise de l'école centrafricaine, repose sur trois éléments importants: (a) la politique linguistique scolaire bilingue, (b) la didactique intégrée et (c) la pédagogie convergente. Il est question de faire du milieu scolaire centrafricain un espace bilingue où cohabitent deux langues (le français et le sängö) qui doivent entretenir une relation pédagogico-didactique complémentaire.

Mots clés : Didactique, didactique intégrée, pédagogie convergente, bilinguisme et bilinguisme concurrentiel.

Abstract

This paper deals essentially with the question of difficulties encountered in teaching/learning French and in French in a country that has a national language, sängö, such as the Central African Republic. After having presented one after the other the juridical status of French and sängö as well, and shown the respective sociolinguistic functions of each language known as L1 and L2, as new pédagogico-didactic approach is proposed in order to get round the teaching/learning difficulties encountered in French in Central African schools.

This approach is based on three main elements which are: (a) the scholastic bilingual linguistic policy, (b) the integrated didactics and (c) the convergent pedagogy. The concern is to make the Central African school milieu, a bilingual spot where cohabit two languages (French and sängö) that have to keep a complementary pédagogico-didactic relation.

Keywords: Didactics, integrated didactics, convergent pedagogy, bilingualism and competition bilingualism.

Introduction

Le système éducatif africain en général, et centrafricain en particulier, a été, depuis des décennies, la cible des critiques virulentes de la part des observateurs avertis du secteur, en raison de son inadéquation aux nouveaux défis et besoins que lui impose un monde en pleine mutation. L'échec du système d'enseignement francisant, longtemps pratiqué en Afrique au Sud du Sahara, n'épargne pas un pays comme la République Centrafricaine, où la seule langue d'enseignement, suivant l'héritage colonial, demeure le français.

Les différentes recherches tant en linguistique (Diki-kidiri, 1977; Bouquiaux et al., 1970); sociolinguistique, linguistique appliquée (Samarin, 1959 et 1967) qu'en didactique de langue, menées sur le système éducatif centrafricain et l'utilisation exclusive du français comme langue d'enseignement en milieu scolaire, ont débouché sur des conclusions et des observations quasi-unanimes selon lesquelles:

- l'interdiction de l'emploi des autres langues nationales en milieu scolaire, non seulement est discriminant et acculturant, mais isole l'élève de son environnement social, linguistique et culturel. Elle constitue pour l'apprenant un double obstacle: l'un linguistique et l'autre cognitif;
- la politique linguistique en milieu scolaire repose exclusivement sur le français: les modèles didactiques et les méthodes pédagogiques adoptées pour la formation des enseignants, pour l'élaboration de programmes de formation et pour la conception des manuels scolaires, excluent les langues et les cultures nationales. Cet emploi exclusif du français comme la langue d'enseignement en République Centrafricaine, ne favorise pas pleinement l'accès aux savoirs par les apprenants. Il ne contribue pas au développement des compétences linguistiques des élèves, d'une part, et de l'autre, il constitue une entrave psycholinguistique pour ces mêmes élèves qui, tout au long de leur cursus scolaire, sont soumis à un double exercice: comprendre et réfléchir en langue nationale (sängö), bien avant de tout repenser en français.

Partant de toutes ces observations qui, *in fine*, mettent en emphase les limites des pratiques didactiques et pédagogiques actuellement en vigueur dans les écoles centrafricaines, la meilleure question que nous devons tous –didacticiens, pédagogues, décideurs politiques et partenaires au développement - nous poser est la suivante: quelle politique linguistique, quelle didactique et quelle pédagogie faudrait-il pour sauver l'école centrafricaine en péril?

Au fait, bien avant de répondre toutes ces interrogations, nous estimons judicieux de rappeler la définition de certains concepts.

1. Rappel définitionnel des concepts usuels

La question d'enseignement en français, langue de la colonisation, comme discipline a été pendant très longtemps au centre de plusieurs débats entre les pédagogues, les psychopédagogues, les linguistes et les didacticiens. Aborder une question délicate et complexe comme celle de la didactique et de la pédagogie

d'enseignement du français dans le contexte plurilingue et pluriculturel centrafricain, exige préalablement certaines clarifications conceptuelles. Ainsi, nous essayerons de rappeler, dans les paragraphes qui suivent, la définition des concepts ci-après : didactique intégrée, pédagogie convergente bilinguisme et contexte.

1.1. La **didactique intégrée**

Contrairement à la pédagogie intégrée ou convergente qui vise essentiellement à favoriser un transfert vers le français langue seconde des acquis de l'apprenant, à travers des similitudes de supports et de procédés didactiques, la didactique intégrée repose sur l'harmonisation méthodologique d'enseignement des langues en présence dans le contexte scolaire.

1.2. La **pédagogie convergente**

Elle est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bilingues ou multilingues, dont l'objectif est le développement d'un bilinguisme ou d'un plurilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. (Wambach, 2009 et 2010).

Pour apporter des clarifications sur cette notion de pédagogie, Samba Traoré (2001:3) précise qu'elle est:

« [...] une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), elle a été introduite au Mali en 1987 comme méthode pour faciliter le passage de la langue maternelle au français, suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. A la base de cette stratégie, l'utilisation des techniques d'expression et de communication est censée faciliter tout apprentissage et de le rendre plus agréable et pertinent à la vie quotidienne des élèves». (Samba Traoré 2001:3)

La pédagogie convergente apparaît finalement comme une méthode active d'apprentissage des langues. Elle est fondée sur le principe d'appropriation d'abord de la langue maternelle par les élèves, afin de les amener ensuite à suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues en présence dans le contexte scolaire. Elle a pour objectifs de :

- valoriser les langues maternelles et favoriser, par là même, un meilleur accès à l'éducation ;
- réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu ;
- développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves ;
- contribuer à l'amélioration de la qualité et du taux de réussite scolaire.

1.3. Le **bilinguisme**

Le concept de bilinguisme, dans le domaine de l'enseignement, est défini ou perçu comme l'usage concomitant ou alternatif de deux langues différentes, le plus souvent langue maternelle (L_1) et langue seconde (L_2), pour transmettre le savoir en milieu scolaire. Partant de ce qui précède, une éducation est dite bilingue lorsqu'elle recourt à:

«[...] l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Elle comprenait l'apprentissage de deux langues en tant que matières, mais ne s'y limitait pas. De ce fait, elle signifiait en général l'utilisation de la langue maternelle (L1) plus d'une langue seconde (L2) comme langue d'enseignement. (Ouane et Glanz, 2011: 10-11).

Tel que défini, le bilinguisme prend un caractère concurrentiel lorsque l'une des langues en présence tente à tout moment, par le biais des pratiques didactiques ou pédagogiques, de niveler l'autre dans l'esprit et la culture linguistique des apprenants. C'est le cas entre autres de la République centrafricaine où il est formellement interdit aux enseignants de communiquer avec les apprenants dans l'une des langues locales, même pas le sängö qui est constitutionnellement reconnu comme la langue nationale et la seconde langue officielle.

Le *contexte* est, l'affirment Belloncle (1984), Agh-Ah (2005) et Ouane et Glanz (2010), l'ensemble des pesanteurs que peut exercer le milieu social, sociolinguistique et culturel dans lequel vit l'apprenant. Ce contexte influence souvent le processus d'apprentissage et même les résultats scolaires dans leur ensemble. Ne pas tenir compte ces pesanteurs contextuelles en milieu scolaire, c'est opter volontairement pour une logique d'acculturation et de nivellement linguistique des acquis antérieurs des apprenants.

2. Statut juridique et fonctions sociolinguistiques du français et du SängÖ en République Centrafricaines

Statut juridique du français en RCA

Le français est, depuis les premiers jours de l'indépendance de la République Centrafricaine jusqu'à ce jour, la première langue officielle. Souvent très concurrencé par le sängö, seconde langue officielle et la langue nationale du pays, le français n'est utilisé que dans des contextes officiels (administration, milieux politiques et milieux scolaires ou universitaires, presses écrites, etc.). En réalité, même dans ces contextes officiels, le français n'est utilisé comme support communicationnel qu'avec un interlocuteur non sängöphone. À ce jour, 21 % de Centrafricains sont des francophones (tous statuts linguistiques confondus: accrolectes, mésolectes et basilectes), contre 98% de sangophones et 2% de locuteurs des langues centrafricaines qui, en dehors de celles-ci, ne parlent ni le français, ni le sängö (Queffelec, et al. 1997).

Le français, langue d'enseignement en milieu scolaire et discipline enseignée, n'entre malheureusement pas dans les habitudes sociolinguistiques des scolarisés. Le français, considéré comme langue de l'école ou celle de l'administration, est difficilement utilisé pour les conversations quotidiennes. Il n'est ni la langue des jeux, ni celle de l'église ou des communications à large éventail d'auditoire.

2.1. Fonctions sociolinguistiques du français en RCA

Parler des fonctions sociales du français en République Centrafricaine revient à soulever le vieux débat de la

vision du colonisateur et du colonisé à travers l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue coloniale. Mais pour ne pas affadir notre analyse de la question par des préoccupations superfétatoires, nous focalisons notre attention sur la question fondamentale des fonctions sociales sinon sociolinguistiques du français en République Centrafricaine. Au fait, les éléments d'appréciation et d'évaluation en notre possession nous conduisent à la conclusion selon laquelle, le français en Centrafrique assume trois fonctions sociolinguistiques essentielles:

- promouvoir la culture de l'ex-puissance colonisatrice. Il est avéré que la République Centrafricaine, ancien territoire de l'Afrique Equatoriale Française (AEF), continue aujourd'hui d'être l'un des terrains d'application de la politique linguistique française, fondée sur l'assimilation linguistique, car :

«La langue française est la seule qui doive nous préoccuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont diffusés en français. C'est en français que le jugement des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Notre politique d'association l'appelle de plus en plus à siéger dans nos conseils et assemblées à la condition qu'il sache parler français [...]».¹⁴¹

- faciliter les échanges internationaux et scientifiques: Le français, malgré les efforts d'instrumentalisation du sängö (élaboration du Dictionnaire, grammaire, etc.), demeure la langue utilisée par les centrafricains soit pour les échanges internationaux (politique, diplomatique et économique), soit pour les échanges scientifiques (enseignement, formation et recherche).

- favoriser la promotion sociale: aujourd'hui comme hier, il est difficile d'accéder à un poste de responsabilité politique ou administrative, sans savoir lire et écrire en français. Cet état d'esprit conduit, dans l'administration, au mépris des valeurs intellectuelles et techniques de certains cadres n'ayant pas étudié dans les Ecoles et les Universités françaises ou francophones. La pratique du français est la condition *sine qua non* de promotion sociale en Centrafrique, si l'on s'en tient à l'esprit et aux dispositions de la Circulaire du Gouverneur Général de l'AOF qui stipule:

«Le français doit être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue de l'Ouest africain français. Son étendue est rendue obligatoire pour les futurs chefs [...]. Mais notre contact ne s'arrête pas au chef. Il pénètre plus loin dans la masse [...]. Il faut donc répandre en surface le français parlé. Il faut pouvoir rencontrer dans les villages les plus éloignés, avec le chef, au moins quelques indigènes comprenant notre langue et pouvant s'exprimer en français [...]».¹⁴²

En somme, il faudrait retenir que la mentalité oubanguienne (avant l'indépendance), puis centrafricaine (après l'indépendance), forgée par l'esprit contenu dans ces textes d'orientation de politique linguistique française, sus cités, retient le français comme la langue la mieux outillée pour les échanges internationaux d'une part, et l'une des exigences pour accéder à des fonctions sociopolitiques d'autre part. Cette réalité centrafricaine, qui ne lui est pas du tout spécifique d'ailleurs, se vérifie dans la quasi-totalité des anciennes colonies françaises. A titre d'illustration, nous convoquons Ngalasso Mwatha Musanji qui, à l'issue d'une étude menée sur le français au Zaïre, est parvenu à la conclusion selon laquelle le français assume:

¹⁴¹ Arrêté du gouverneur général de l'AOF, 1.4.1924, déterminant la politique linguistique française en Afrique.

¹⁴² Circulaire jointe à l'Arrêté du gouverneur général de l'AOF, 1.4.1924

« [...] comme partout dans les pays francophones, une fonction mythique, mystique, voire mystificatrice: signe extérieur du savoir, il est la clé magique qui donne accès à la réussite sociale et au pouvoir. Son utilisation correspond rarement à une nécessité absolue, sauf celle qui consiste à montrer qu'on est arrivé à un niveau de compétence linguistique autorisant une légitime revendication du pouvoir et éventuellement à mystifier son prochain ». (Ngalasso, 1986:15).

2.2. Statuts juridiques du sängö en Centrafrique

Le sängö juridiquement le statut de langue nationale et de seconde langue officielle de la République Centrafricaine, après le français. Les textes juridiques ci-après confirment ce double statut juridique du sängö (langue nationale et langue officielle) en Centrafrique:

Loi Constitutionnelle n°64/73 du 26 Novembre 1964 élève le sängö au statut de langue nationale;

Loi Constitutionnelle n°91.003 du 8 Mars 1991 érige le sängö au statut de langue officielle de la République Centrafricaine;

Ordonnance impériale n° 77/011 du 7 Février 1977, fixe l'alphabet phonétique utilisable dans la transcription de la langue nationale sängö;

Loi n° 97.014, fixant le Code alphabétique du sängö;

Décret n° 65-002, portant institution d'une Commission nationale pour l'étude de la langue sängö;

Décret n° 84-025, fixant l'orthographe officielle du sängö (langue nationale centrafricaine);

Décret n° 85-004, portant rectificatif au Code de l'orthographe officielle du sängö;

Constitution du 27 Décembre 2004, confirme le statut de langue officielle du sängö.

2.3. Fonctions sociolinguistiques du sängö en Centrafrique

Le sängö assume, en République centrafricaine, plusieurs fonctions sociales. Il est, entre autre, le ciment de l'unité nationale; le meilleur support de communication sociale, politique et culturelle, en raison de sa pratique par plus de 98 % de la population centrafricaines, et le véhicule fiable de transmission des valeurs humaines à la nouvelle génération.

Convaincu de l'importance du sängö, tant au niveau politique que sociolinguistique, les autorités centrafricaines ont mis en place des structures dont la mission consiste non seulement à instrumentaliser le sängö, mais aussi veiller à son bon emploi. Ainsi, par Décret n°74-0777 du 2 Février 1974 créé l'Institut Pédagogique National (IPN) dont l'un des objectifs est d'introduire le sängö dans le système éducatif et l'alphabetisation des adultes dans cette même langue. Par Arrêté n°048 du mois de Juin 1989, il a été créé un Atelier national de la Didactique des langues en République Centrafricaine. L'Arrêté n°005 du 21 Juin 1991 crée un Observatoire Permanent des situations linguistiques au sein de l'Institut de Linguistique Appliquée

(ILA). En fin, l'Arrêté n°022 du mois de Septembre 1992 créé un Comité d'Aménagement Linguistique en République Centrafricaine.

3. TENTATIVE ÉCHOUÉE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN RCA

L'idée de faire du sängö la seconde langue d'enseignement en République centrafricaine a certainement puisé sa substance de multiples déclarations et plaidoyers de l'UNESCO qui, depuis 1953, prônait l'enseignement en langue maternelle dans les écoles et les structures d'alphabétisation des adultes. De l'avis des autorités centrafricaines de l'époque, l'utilisation des langues nationales comme véhicule de l'enseignement à un certain niveau, surtout à l'école maternelle, au primaire et au secondaire, devait permettre de maintenir le processus du développement psychomoteur, cognitif et affectif de l'apprenant. Envisager le contraire d'une telle démarche, c'est refuser d'offrir à l'élève centrafricain l'opportunité de manifester pleinement son génie, car

« [...] c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression». (Joseph Poth, 1988)

Dans cet élan de réforme et de réorientations du système éducatif centrafricain, une Ordonnance a institué le sängö comme seconde langue d'enseignement en Centrafrique.

L'article 34 de cette Ordonnance stipule que «l'enseignement est donné en français, langue officielle, et en sängö, langue nationale. La fixation de l'orthographe ainsi que les modalités de recherches et des études sur cette langue seront déterminées par Décret».¹⁴³

Fort malheureusement, cette ingénieuse voire salutaire initiative avait été très vite remise en question par les conseillers techniques affectés par la coopération française auprès du Ministre de l'éducation, qui y voyaient le déclin du français, et par ricochet, l'amenuisement de l'influence que l'ex-colonisateur pouvait encore exercer sur la conscience collective nationale centrafricaine.

Les arguments savamment évoqués pour remettre en cause ce projet d'utilisation du sängö comme seconde langue d'enseignement, étaient de trois ordres: économique, politique et technique (faible niveau de qualification des cadres nationaux et manque supports didactiques idoines). Aujourd'hui, avec l'évolution du temps, tout le monde est convaincu que cette attitude glottocurelle en faveur du français, d'une part, et glottophagique pour les langues centrafricaines en récusant leur usage en milieu scolaire d'autre part, est

¹⁴³ Ordonnance n° 84-031, du 14 mai 1984, portant organisation de l'enseignement en république Centrafricaine et institution du sängö comme deuxième langue d'enseignement à côté du français.

porteuse d'un germe d'autodestruction qui a fini par mettre le français et l'école centrafricaine francophone voire francophile en péril.

4. Bonnes raisons pour reprendre le projet d'enseignement bilingue Sängö–Français en République Centrafricaine

Les multiples rencontres traitant aussi bien de la question de l'enseignement du français en Afrique que celle de sa place et de ses fonctions sociolinguistiques sur le continent, sont unanimes pour dire que le système éducatif africain postcolonial est aujourd'hui dans état de dégradation catastrophique. Dans les écoles africaines, et par restriction centrafricaines, où le français est le seul médium d'enseignement de toutes les disciplines scolaires, on ne forme que des élèves ayant une faible compétence et des niveaux d'instruction en deçà de la moyenne. Mais il faudrait mentionner que ce triste constat se justifie par trois faits majeurs: (i) l'absence de modèles didactiques et pédagogiques propres à l'enseignement du français langue étrangère; (ii) le mauvais choix des langues d'enseignement et incompatibilité didactico-pédagogique aux exigences du milieu scolaire centrafricain et (iii) le faible niveau d'instrumentation de la langue et l'indisponibilité des ressources humaines qualifiées.

4.1. Absence de modèles didactiques et pédagogiques propres à l'enseignement en français

La République Centrafricaine, depuis les indépendances à ce jour, a été et demeure un terrain d'expérimentation de plusieurs théories, modèles et pratiques tant pédagogiques que didactiques. Elle est le terrain d'expérimentation des nouvelles inventions et innovation en didactique, ingénierie et pédagogie de l'enseignement du français, comme langue d'enseignement, mais aussi comme une matière enseignée, en mettant l'accent sur l'enseignement de la phonétique (sons vocaliques et consonantiques, tons et structures syllabiques); de la phonologie ou morphophonologie (apocope, épenthèse, modifications tonales); la morphologie (les unités variables et les unités invariables); la syntaxe (la phrase simple et la phrase complexe) et la lexicologie (dérivation, composition, emprunts, néologisme et la réduplication.

En abordant la question de didactique du français, discipline enseignée et langue d'enseignement dans le milieu scolaire centrafricain, il faut avoir le courage d'appréhender la question dans sa dimension politique et culturelle, bien avant de s'intéresser à l'aspect pédagogique et didactique.

Le choix du français, comme la langue d'enseignement en République centrafricaine, n'est pas une simple question de choix linguistique et d'option pédagogique. Il se justifie par deux motivations stratégiques fondamentales : promouvoir la langue de l'ex-colonisateur et imposer la culture de ce dernier.

Au fait, si aujourd'hui on se rend compte que l'école centrafricaine ne remplit plus efficacement ses missions, c'est effectivement parce qu'elle n'a pas véritablement vocation de placer l'élève centrafricain dans l'univers sociolinguistique et culturel lui permettant d'accéder aux savoirs par l'entremise de sa langue maternelle. L'échec de l'école centrafricaine s'explique par son refus de reconnaître la pertinence et l'importance de l'utilisation de la ou des langue(s) nationale(s) dans le système éducatif.

Au plan didactique, l'enseignement du français et en français dans le milieu scolaire centrafricain s'était longtemps adossé à celui de la France qui, lui-même, a reposé sur deux types de théories considérés à tort ou à raison comme les meilleurs en didactique des langues. Il s'agit d'une part des « théories linguistiques »

(Chini, 2009 et Sagaz, 2007) concernant le fonctionnement de la langue, et d'autre part les « théories de l'apprentissage » (Delacote, 1996 et Cleff et Viel, 1996) concernant le fonctionnement des mécanismes mentaux d'apprentissage linguistique.

Après que la linguistique appliquée a présenté ses limites en didactique des langues, de nouveaux modèles conçus en France, et très vite appliqués en Centrafrique, n'ont pas du tout permis de sauver l'école centrafricaine. En parlant de ces nouveaux modèles didactiques, nous pensons à la méthodologie audio-orale (l'audiovisuel, la vidéo, le magnétophone, etc.), à l'approche communicative et à la méthode éclectique, dite « connectique », qui intègre dans le processus d'enseignement du français les NTIC (minitel, internet, intranet, vidéoconférence, etc.).

Au plan pédagogique, l'enseignement du français en Centrafrique était dominé par plusieurs courants pédagogiques : les théories de l'apprentissage (behaviorisme, gestaltisme et constructivisme), le socioconstructivisme et la pédagogie différenciée (pédagogie à la mesure des styles cognitifs).

En somme, au-delà de la non prise en compte de la dimension « langue-culture » des apprenants, et de la nécessité de concevoir un programme de formation initiale des enseignants prenant en comptes les nouvelles exigences didactiques et pédagogiques, l'une des raisons fondamentales de la déchéance de l'école centrafricaine réside dans la vile contradiction entre didactique et pédagogie d'enseignement du français en RCA.

4.2. Mauvais choix des langues d'enseignement et incompatibilité didaco-pédagogique aux exigences du milieu scolaire centrafricain

L'incompatibilité des théories didactiques et des modèles pédagogiques, adoptés pour l'enseignement en français et du français en République centrafricaine, a eu des conséquences très graves sur l'école et les scolarisés. De ces multiples conséquences, nous retenons que :

- la faible compétence des apprenants (compétence linguistique, compétence cognitive, compétence communicationnelle et compétence informative) qui n'arrivent pas à transformer le « savoir enseigné » en un « savoir acquis » ;
- l'incapacité de l'apprenant à transmettre leur expérience;
- le handicap linguistique d'accéder aux contenus des savoirs dispensés dans une langue différente à celle de l'apprenant ;
- taux élevé des cas d'abandon scolaire (30% en fin du cycle primaire);
- le taux élevé des cas d'échec scolaire (35 % en fin du cycle primaire et au premier cycle du secondaire.¹⁴⁴

Cette hypothèse de l'échec scolaire en Afrique subsaharienne francophone, qui prend bien en compte la réalité centrafricaine, a été évoquée par Jean Tabi-Manga qui a estimé que le français, langue de scolarisation, « influe directement sur le système global d'éducation et de formation. Une crise de l'enseignement du français devient automatiquement la crise du système éducatif touchant ses missions, ses pratiques méthodologiques et ses projections » (Tabi-Manga, 2003 :54).

¹⁴⁴ Données tirées du Rapport conjoint BAD et UNESCO sur « le système éducatif centrafricain. Contraintes et marge des manœuvres pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté ».

En acquiesçant cette équation de Jean Tabi-Manga, selon laquelle « la crise de l'enseignement du français » est égale à « la crise du système éducatif », nous nous voyons dans l'obligation de nous interroger si l'enseignement doit continuer d'être dispensé exclusivement en français, surtout que l'usage du français comme médium en milieu scolaire africain ou centrafricain ?

4.3. Faible niveau d'instrumentation de la langue et indisponibilité des ressources humaines

Si pendant les premières tentatives échouées d'adoption d'une politique linguistique bilingue en milieu scolaire centrafricain, des arguments ont été avancés pour évoquer les difficultés techniques (inexistence de structures d'édition et de fabrication des manuels didactiques en sängö), les faibles ressources humaines nationales (nombre limité des linguistes, des didacticiens et des spécialistes des sciences de l'éducation, etc.) et le faible niveau d'instrumentalisation du sängö, ces arguments ne peuvent plus convaincre à ce jour.

Le pays dispose actuellement des atouts nécessaires (ressources pédagogiques, didactiques, humaines, etc.) pour envisager et réussir un enseignement bilingue français-sängö dans les écoles centrafricaines.

5. Quelle Politique linguistique pour l'Ecole Centrafricaine ?

La République Centrafricaine, contrairement à certains pays africains qui n'ont pas de langue nationale (langue crête selon Marcel Diki-kidiri), dispose du sängö, qui a le statut juridique de langue nationale (Constitution de 1976) et seconde langue officielle après le français (Loi de 1991). Politiquement, la République centrafricaine est un pays bilingue, car la Constitution de 27 décembre 2004 stipule que « les langues officielles sont le sängö et le français ». Seulement, ce bilinguisme, reconnu par la Constitution, ne s'applique malheureusement pas en milieu scolaire, parce que c'est le français qui y est la seule langue d'enseignement. Comme conséquence, l'école contribue à maintenir le Centrafricain dans la situation de sous-développement intellectuel, culturel et mental, mais aussi lui donner une formation au rabais, dont les corollaires sont: (i) la faible compétence pragmatique et cognitive des apprenants; (ii) l'inadéquation du profil des diplômés aux nouvelles exigences du marché de l'emploi et (iii) leur sous-qualification technique et professionnelle.

Partant de ce qui précède, il est urgent pour l'école centrafricaine de se doter d'une nouvelle politique linguistique qui prenne en compte aussi bien la langue nationale (sängö) que la langue de l'ex-puissance coloniale (français). Il importe de préciser qu'une telle attitude rejoint la position de Blasius Agh-Ah Chiatoh, qui pense que les africains:

« [...] travaillent, mangent, dorment et rêvent dans les langues africaines et que leur développement doit se construire sur les langues qui expriment au mieux leurs rêves, leurs intérêts, leurs besoins et leurs aspirations ». (Agh-Ah Chiatoh, 2005:2).

Pour revitaliser l'école centrafricaine, il semble urgent de la doter d'une nouvelle politique linguistique, fondée sur un bilinguisme convivial, mettant en situation de cohabitation complémentaire le français et le sängö. Ce contexte de bilinguisme en milieu scolaire permettra à l'élève centrafricain de transférer aisément ses acquis cognitifs en sängö vers le français. Une telle démarche cadre remarquablement avec la proposition de Joseph Poth qui pense que:

« [...] c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant, dès le

début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.» (Poth, J. 1988:17).

En somme, loin de vouloir justifier la piètre situation de l'école centrafricaine par l'emploi exclusif du français en milieu scolaire, nous rappelons tout de même que même si la langue n'est pas tout dans l'éducation, il faudrait reconnaître que sans elle, l'éducation n'est rien du tout.

6. Quelle Didactique et quelle Pédagogie pour sauver l'Ecole?

Pour sauver l'école centrafricaine, il est urgent de réviser promptement la stratégie didactique et pédagogique d'enseignement, qui doit désormais tenir compte de la nouvelle donne de la politique linguistique bilingue (français-sängö) en milieu scolaire. Il question ici d'opter courageusement pour la didactique intégrée et la pédagogie convergente, qui apparaissent comme les éléments revitalisants pour la nouvelle école centrafricaine.

6.1. Didactique intégrée ou complémentaire en milieu scolaire centrafricain

La didactique intégrée, qui généralement prend en compte les pesanteurs contextuelles d'enseignement-apprentissage comme les variétés linguistiques et culturelles, consiste, dans le cas centrafricain, à

- promouvoir un bilinguisme et un biculturalisme, en introduisant aussi bien la langue maternelle (sängö) de l'apprenant que la langue seconde (français) dans le processus d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire centrafricain;
- apporter des solutions durables aux principaux obstacles (linguistiques, sociolinguistiques, culturels) à l'apprentissage d'une langue étrangère, par une mise en contraste des éléments pertinents de ces deux langues, notamment: une biphonologie sängö-français (sons identiques et différents); la bi-grammaire (ordre, structuration et constituants syntaxiques des phrases) ; le bi-vocabulaire (étude contrastive des procédés d'enrichissement lexical),etc., en mettant non seulement en exergue les points de similitude ou de convergence sängö-français, mais aussi en facilitant la conciliation entre culture occidentale et culture centrafricaine, par l'étude des textes qui soulèvent des préoccupations culturelles pertinentes;
- offrir des opportunités communicationnelles en langue sängö (expression, compréhension et intercompréhension) dans le milieu scolaire;
- renforcer les compétences et les performances des apprenants, tout comme celles des enseignants qui, dans le processus d'enseignement/apprentissage, échangeront aisément dans une langue qu'ils maîtrisent et qui traduise fidèlement leurs réalités socioculturelles;
- faciliter une transition douce entre le sängö, la langue chargée des pesanteurs socioculturelles endogènes, et celle de l'ex colonisateur - le français pour le cas de la RCA-, qui donne des ouvertures sur d'autres réalités socioculturelles internationales.

6.2. Pédagogie convergente en milieu scolaire centrafricain

La pédagogie convergente, caractérisée par l'utilisation des méthodes pédagogiques mettant en opposition complémentaire les sons (voyelles; consonnes et syllabes), les diacritiques (tons et accents), les grammaires et les vocabulaires des deux langues (sängö et français), induit un développement harmonieux des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et cognitives chez les apprenants.

Il est important d'envisager, dans cette perspective de pédagogie convergente sängö-français, la conception d'une bi-phonologie, d'une bi-grammaire et d'une bi-lexicologie du français et du sängö, toutes deux langues officielles, dans le milieu scolaire centrafricain. Une telle initiative permettra préalablement de développer les compétences linguistiques en sängö chez l'apprenant, qui finira par les transférer en français qui est la langue seconde pour la majorité des scolarisés centrafricains.

Dans cette perspective de bilinguisme en milieu scolaire, les initiateurs et les promoteurs de la pédagogie convergente renchérissent qu'il faut «d'abord amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite les inciter à suivre le même cheminement pour l'apprentissage du français» (Couez et Wambach, 1994:14).

6.3. Planification opérationnelle convergente du sängö et du français comme média d'enseignement ou matières enseignées dans les cursus scolaires

Il est important de signaler que l'opérationnalisation et la planification de la pédagogie convergente, doit prendre en compte l'usage de l'une des deux langues en présence (sängö et français) comme médium dans le processus d'implémentation des savoirs enseignés par les apprenants. Ainsi, le sängö doit-il être la langue d'enseignement au niveau de la maternelle jusqu'à la fin des cycles de l'école primaire. Le français deviendra, par la suite, la langue d'enseignement à partir du secondaire jusqu'à l'Université. Ce processus de planification pédagogique convergente (Heugh, 2005 :11) se résume à travers le tableau suivant.

Tableau1 : de planification opérationnelle convergente du sängö et du français

Niveaux		L ₁ (sängö)	L ₂ (français)
		Médium: 10-90%	Matière enseignée: 10%
École Maternelle	1 ^{ère} année	Le sängö est la langue d'enseignement de 90% des matières inscrites au programme (mathématiques, graphismes, langage, phonétique et hygiène).	Le français est utilisé comme la langue d'enseignement et matière enseignée. A ce niveau, l'enseignement des sons du français se fait en français (identification orale des sons du français, mémorisation du vocabulaire, etc.)
	2 ^{ème} année	Le sängö est la langue d'enseignement de 80% matières, y compris le sängö.	20% matières, y compris le français, sont enseignées en français.

	3 ^{ème} année	Le sängö est la langue d'enseignement de 50% des matières, y compris le sängö.	50% des matières, y compris le français, sont enseignées en français.
École Primaire	CP 1-2	Le sängö est la langue d'enseignement de 40% matières (mathématiques et sängö).	60% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
	CE 1-2	Le sängö est la langue d'enseignement de 30% matières (mathématiques, histoire, géographie et sängö).	70% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
	CM 1-2	Le sängö est la langue d'enseignement de 20% de matières, y compris le sängö.	80% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
		L₁ (sängö)	L2 (français)
		Matière enseignée	Médium d'enseignement
Niveau transitionnel ou de mutation entre le sängö (L1) et le français (L2) comme médium			
Lycée		L₁ (sängö)	L2 (français)
		Matière enseignée : 10%	Médium : 10-90%
		Le sängö est la langue d'enseignement du sängö comme matière (phonologie, morphologie et lexicologie).	90% matières, y compris le français, sont enseignées en français.
Université		Le sängö est la langue d'enseignement du sängö (phonétique, phonologie, grammaire, vocabulaire, stylistique, etc.).	90% matières, sont enseignées en français.

Cette proposition du schéma d'utilisation de la langue première de l'élève centrafricain dans le processus de sa formation, s'inscrit dans la perspective des promoteurs du projet « Les langues de scolarisation en Afrique francophone » qui estiment que :

«La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, son utilisation dans l'enseignement primaire favorise les apprentissages fondamentaux et

rend plus aisée l'acquisition progressive d'une langue seconde ou étrangère. Le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage devrait permettre de réduire l'échec scolaire et les abandons en cours de scolarité. C'est pourquoi plusieurs pays francophones ont introduit ces dernières années l'enseignement en langues nationales dans le cycle primaire, en complément du français. (Maurer, 2010 :10).

7. Contraintes liées aux choix didactique et pédagogique

Choisir la didactique intégrée¹⁴⁵ et la pédagogie convergente pour un enseignement bilingue (sängö-français) en Centrafrique, c'est vouloir satisfaire les quatre contraintes suivantes: (i) les contraintes politiques; (ii) les contraintes scientifiques; (iii) les contraintes économiques et (vi) les contraintes psychologiques.

7.1. Contraintes politiques

Pour que ce nouveau choix reposant sur la didactique intégrée et la pédagogie convergente dans le milieu scolaire en République Centrafricaine, connaisse le succès souhaité, il faudrait commencer par opérer un nouveau choix politique linguistique en matière d'enseignement, celui d'une option de bilinguisme sängö-français en milieu scolaire.

7.2. Contraintes scientifiques

Le bilinguisme en milieu scolaire centrafricain, exige scientifiquement que : (a) le processus d'instrumentalisation du sängö soit poursuivi et renforcé; (b) les nouvelles stratégies didactiques et pédagogiques d'enseignement-apprentissage du français et du sängö soient conçues et mises en application, et (c) la formation aussi bien des linguistes, des didacticiens que des pédagogues sur la nouvelle approche devant produire les manuels pour les enseignants et les apprenants, soit inscrite parmi les priorités.

7.3. Contraintes économiques

En sus des contraintes liées au choix obligatoire d'une politique linguistique (bilinguisme en milieu scolaire) et des contraintes scientifiques (didactiques et pédagogiques), il faudrait signaler qu'une telle entreprise nécessite beaucoup de moyens financiers, car ce serait avec de l'argent qu'on va élaborer de nouveaux curricula; confectionner les documents didactiques et pédagogiques; et former une nouvelle génération d'enseignants.

7.4. Contraintes psychosociologiques

Les parents des apprenants (écoliers, collégiens, lycéens...), souvent hésitants à l'idée de l'introduction de l'enseignement d'une langue africaine dans le cursus de leurs enfants, doivent être suffisamment sensibilisés sur le bien-fondé de l'initiative d'une part, et de l'autre, ils doivent aussi être convaincus des avantages qu'offre une telle initiative. Car, il est avéré que c'est bien facile à un apprenant qui développe déjà des

¹⁴⁵ La didactique intégrée n'est pas une nouveauté en matière d'enseignement de langues (L1 et L2) mettant en exergue les articulations possibles entre les disciplines scolaires et le contexte de formation, avec ses exigences au niveau des objectifs, de l'évaluation (Wambach, 2009 et 2010 et Maurer, 2007).

compétences dans sa langue maternelle de les transférer dans la langue seconde, qui lui sert plus tard d'instrument de communication scientifique internationale.

Conclusion

En somme, l'idée d'une politique linguistique bilingue en milieu scolaire et celle d'une approche didactique intégrée, puis celle de la pédagogie convergente en milieu scolaire en République Centrafricaine naissent du triste constat fait de l'échec criard de l'école dans les Etats de l'Afrique subsaharienne francophone, où le français a été et demeure l'unique langue d'enseignement. La manière d'enseigner le français et en français dans les écoles est l'un des facteurs déterminants pour la réussite scolaire en République Centrafricaine. Si aujourd'hui, l'école centrafricaine est dans une situation de déconfiture totale (taux élevé de redoublement, déperdition en cours de cursus, etc., c'est justement parce que le français, longtemps utilisé comme la seule langue d'enseignement pour les autres disciplines scolaires en République centrafricaine, n'a pas été bien maîtrisé par les apprenants, et même par certains enseignants dont le statut francophone vacille entre locuteur basilectal et mésolectal. Cette non-maîtrise du français, instrument privilégié de communication en milieu scolaire, constitue une barrière linguistique entre les apprenants et les enseignants; entre les enseignants et leurs disciplines, puis entre les apprenants et les savoirs enseignés.

En somme, le mal de l'école centrafricaine réside dans deux causes fondamentales : l'inadéquation des approches didactico-pédagogiques d'enseignement-apprentissage dans les écoles d'une part, et de l'autre, le faible niveau de qualification des enseignants qui, pour la plupart, ont non seulement une faible compétence linguistique en français, mais aussi éprouvent de réelles difficultés en didactique des langues. Ainsi, pour sauver l'école centrafricaine, faudrait-il non seulement commencer par réviser la politique linguistique scolaire et les dispositifs pédagogico-didactiques, mais également former des enseignants sur la nouvelle approche de pédagogie convergente et enfin produire des supports didactiques prenant en compte les nouveaux défis qui s'imposent en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

Bibliographie

- Agh-Ah Chiatoh, B. (2005). Langue, éducation et développement. *La Lettre de l'Association pour le Développement de l'éducation en Afrique*, 17,2.
- Belloncle, G. (1984). La question éducative en Afrique, Paris: Karthala.
- Chini, D, (2009). Linguistique et didactique: où en est-on? Quelle place pour une approche conceptualisant de la construction de la langue dans la perspective actionnelle. *Les Cahiers de l'Acedh*, volume 6, n°2.
- Couez M. et Wambach M. (1994). *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche d'action (Ségou-République du mali)*, Paris: Saint-Ghislain, Belgique, ACCT, CIAVER.
- Diki-kidiri, M. (1977). *Le sängö s'écrit aussi...Esquisse linguistique du sängö, langue nationale de l'Empire Centrafricain*, Paris : SELAF.
- Diki-kidiri, M, (1986). Le sängö dans la formation de la nation centrafricaine. *Politique Africaine*, 23,83-99.
- Diki-kidiri, M., Koyamofou, G. et Mololi, A. (1998). *Lexique de linguistique*. Bangui : Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Université de Bangui.

Maurer, B.(2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*. Paris: OIF, L'Harmattan, Collection Langues et Développement.

Maurer, B. (2010). Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour tous. *Rapport Général du Projet LASCOLAF*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Ngalasso, M-M. (1986). Etat des langues et langues de l'Etat au Zaïre. *Politique Africaine*. 23,7-28.

Ouane A. ; Glanz C. (2010), Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingues. Hambourg: Institut de l'UNESCO.

Ouane A. ; Glanz C. (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*. Tunis : UNESCO/ADEA.

Poth, J. (1988). L'enseignement des langues maternelles à l'école...Comment?, Paris : UNESCO, Bureau Personnel d'Education pour l'Afrique.

Queffelec, A., Wénézoui-Deschamps, M., et Daloba, J. (1997). *Le français en Centrafrique: lexique et société*, Vanves: EDICEF.

Sagaz, M. (2007). La conception théorique pour une modélisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. *Language Research Bulletin*, 22, Tokyo : ICU.

Tabi-Manga, J. (2003). Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone. *Rapport des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, 17-20 mars 2003, Libreville : 47-56

Wambach, M. (2009). À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point. *Synergie Algérie*, 4,175-195.

Wambach, M. (2010). La pédagogie convergente à l'école fondamentale Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue. *Synergies Monde Arabe*, 7,159-189

Moustapha Samb
Maitre de Conférences
Cesti/ Ucad, Tel : 776579561

Les Médias Sénégalais à l'épreuve des élections de 2000 : L'exemple du Soleil et des autres médias privés

Introduction

Le 19 mars 2000, lors du second tour de l'élection présidentielle, la coalition de partis politiques regroupés au sein du Front pour l'Alternance (FAL mis sur pied le 7 mars 2000) pour soutenir la candidature d'Abdoulaye Wade, mettait fin au long règne du Parti socialiste. Pour reprendre le mot d'un homme politique sénégalais, «l'opposition venait de déraciner un baobab». Battu par son vieux rival, le président Abdou Diouf reconnaissait rapidement sa défaite et acceptait l'alternance, au grand soulagement de la population et des observateurs étrangers qui craignaient un blocage du processus électoral et un déchaînement de la violence.

Ces élections ont en effet été organisées dans un climat de très forte tension, marqué notamment par le coup d'État militaire contre le régime d'Henri Konan Bédié en Côte d'Ivoire. L'issue de la crise ivoirienne a eu beaucoup d'échos au Sénégal, où une partie de la population, convaincue que l'alternance était irréalisable par la voie des urnes, rêvait d'un Robert Gueï sénégalais. La situation était d'autant plus tendue que le leader de l'opposition lui-même n'avait pas hésité, durant la campagne, à demander à l'armée de faire respecter la volonté de changement du peuple sénégalais en cas de fraude du pouvoir.

Dans un contexte marqué par une grogne croissante au sein de la troupe qui réclamait les primes qui lui était due dans le cadre de la Mission des Nations unies en Centrafrique (Minurca), cette sollicitation des militaires avait suscité une grande émotion et des interrogations quant à la stabilité future du pays. Les propos de Wade, de même que ceux des autres dirigeants de l'opposition demandant à leurs militants de lutter contre les fraudes électorales¹ étaient un des signes révélateurs d'une élection qui mettait en danger la société sénégalaise.

L'objectif de cet article est d'analyser les rapports entre Médias et Pouvoir au Sénégal depuis l'alternance des années 2000. Cette situation consiste à faire un état des lieux sur la presse sénégalaise à partir des années 2000, une période qui coïncide avec l'alternance politique au sommet de l'Etat. Il s'agit dans notre démarche de réflexion de revisiter le rôle des médias publics dans cette élection et montrer la différence de perspective entre les médias publics et ceux privés. Ces derniers ont manifestement fait preuve d'un comportement aux antipodes des médias pro-gouvernementaux. Par la suite, nous analyserons les tensions entre les journalistes et le pouvoir durant la période post électoral d'une part et d'autre part les nouveaux tenants du pouvoir face à la difficile gestion de la démocratie qui n'est jamais acquise définitivement.

I/ Les médias publics face à l'alternance : Exemple du Soleil

L'alternance politique survenue au Sénégal à la suite de l'élection présidentielle de février-Mars 2000, consolidée par les élections législatives d'avril 2001, a profondément influé sur le fonctionnement des médias publics. Auparavant, accusés de parti-pris en faveur du pouvoir, les organes de presse appartenant à l'Etat tentent désormais d'assurer un traitement équilibré de l'information politique. Il se trouve qu'en dehors de la volonté

¹ Diop (Momar Coumba), Diouf (Mamadou), Diaw (Aminata), *l'Alternance au Sénégal, le Baobab a été déraciné*
www.politique-africaine.com p157 à 160

politique affichée par les nouveaux tenants du pouvoir et de la forte demande démocratique au niveau de la société civile, il n'ya aucune garantie, au plan juridique et institutionnel, pour préserver durablement les avancées notées au niveau des organes de service public. La question de l'indépendance des médias publics vis-à-vis des décideurs politiques reste donc sans réponse.

L'enjeu de l'élection présidentielle est tel que, pour la première fois, les dirigeants du soleil conviennent la rédaction du journal à un séminaire interne pour se pencher sur la manière de couvrir la campagne électorale.² Au cours de ces échanges, les journalistes font part des critiques qui fusent de partout à propos du déséquilibre dans le traitement de l'information politique pendant les campagnes électorales, en faveur du PS. La Direction du journal, pour sa part, réaffirme son ancrage dans le service public et le soutien à la politique gouvernementale qui veut aussi dire, pour elle, apaisement de la tension qui couve dans le pays, pendant les périodes électorales. La direction réaffirme surtout la prépondérance qu'il convient d'accorder au candidat socialiste et à son équipe, vu qu'ils ont un bilan à défendre contre une kyrielle d'adversaires. Un consensus se dégage pour qu'une équipe suive le candidat Diouf et une autre le premier Ministre.³ Pour les autres, pas d'équipe de reporters ; on cherche ainsi à éviter des accointances entre les reporters et les dirigeants qu'ils sont chargés de couvrir. Mais pour Abdou Diouf, comme par enchantement, on ne craint pas de probables accointances et c'est pourquoi la rédaction et la direction du journal conviennent d'envoyer une équipe de reporters dans chaque département et des consignes sont données pour un respect scrupuleux de l'équilibre dans le choix des sujets et le traitement de l'information. D'un commun accord, les dirigeants du soleil prennent le pari de jouer à fond la carte du soutien à Diouf au point d'exercer un contrôle politique sur le journal.

1°) Les éditoriaux de la discorde

Tout se passe désormais comme si le Soleil a changé de mission pour servir exclusivement les intérêts d'un parti et plus particulièrement d'un homme, puisque les témoignages issus des milieux socialistes précisent que les faveurs éditorialistes de ce journal étaient surtout à l'avantage d'un petit monde autour d'Ousmane Tanor Dieng.⁴ El Bachir Sow, un des responsables du Soleil, explique le phénomène ainsi qu'il suit : « plus la démocratie a avancé dans ce pays, plus le PS s'est senti menacé par l'opposition, plus en retour, ce parti a serré l'étau autour du soleil qui passait ainsi, de plus en plus, sous le contrôle politique de ce parti, par le biais des fonctionnaires de la présidence de la République. Le résultat de tout cela, c'est que même à l'intérieur du PS, les gens se plaignaient du fait qu'ils n'avaient plus accès au Soleil et du fait justement qu'il fallait être proche de Tanor ou de la présidence pour profiter des colonnes du quotidien national ». A vrai dire, cette situation est très prévisible. Le Directeur du soleil est nommé par un conseil d'administration présidé par le conseiller en communication du président de la République. Le conseiller du président écoute le Ministre des Services et Affaires présidentielles qui donne les instructions du président de la République. La boucle est donc bouclée et tout Directeur Général est en fait à la merci du Ministre d'Etat, par ailleurs premier secrétaire du parti socialiste. Ibrahima Gaye, Directeur Général du Soleil à l'époque, n'a pas échappé à la logique, malgré sa bonne volonté, dont ont témoigné nombre de ses collaborateurs. Son rôle pendant la période électorale était donc particulier dans l'orientation du Soleil, en faveur du candidat socialiste et cela s'est manifesté à travers les déséquilibres que nous

² Sall (Aliou), *Enjeux démocratiques et traitement de l'information dans le service public de la presse au Sénégal : L'exemple du Soleil dans le processus de l'alternance*, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Information et de la Communication Cesti Juillet 2001, p 46, 93 pages

³ Le motif invoqué est celui de la règle des trois tiers selon laquelle le gouvernement doit disposer d'un tiers de la surface rédactionnelle, le parti au pouvoir et l'opposition idem

⁴ Premier Secrétaire du parti Socialiste au pouvoir, Ministre d'Etat, chargé des services et affaires présidentielles.

avons évoqués plus haut. Pour ce qui est de la distribution des espaces rédactionnels entre les différents candidats et la gestion de la page Une du journal on constate un net parti-pris en faveur du seul candidat socialiste. Finalement, l'alternance survint au Sénégal, Abdoulaye l'emporte largement sur Abdou Diouf et ce dernier le félicita aussitôt. Les jours suivants, la rédaction déploie de grands efforts pour couvrir les activités du nouveau chef de l'Etat. Mais rien ne se fait dans l'excès cette fois-ci. On donne même la parole au PS, qui s'installe difficilement dans l'opposition. Les syndicalistes qui avaient dénoncé les déséquilibres font triompher leur ligne : un service public qui défend l'Etat doit être à équidistance des familles politiques. Mais l'alternance s'est faite dans la douleur au Soleil. C'est pourquoi, les nouveaux pouvoirs n'ont aucune raison d'aimer ce produit qui l'a combattu sans gêne et surtout, le plus souvent sans élégance. D'ailleurs, les signaux d'hostilité ne tarderont pas à venir de la part du Président de la République lui-même qui reste insensible aux nouveaux efforts du Soleil en faveur de l'Etat qu'il incarne désormais en se souvenant certainement de l'équilibre longtemps réclamé par l'ancienne opposition et toujours ignoré par les autorités de ce journal. Il s'installe alors une période d'incertitudes.⁵

2°) Les perspectives du service public de l'information

L'alternance politique intervenue à l'issue de deux tours de scrutins apparaît comme le complément qui manquait, jusque-là, à la démocratie sénégalaise. Les acteurs politiques et la société civile conviennent que le rôle de la presse a été déterminant dans le processus électoral. Certains franchissent le pas consistant à expliquer le vote des sénégalais par la prise de conscience politique provoquée par les médias. D'autres plus radicaux, justifient la défaite de Diouf et de son parti, par un parti pris de la presse indépendante

Il va sans dire que le Soleil de par le traitement inégal de l'information politique qu'il a érigé en ligne de conduite tout au long du processus électoral, de même que les autres médias du service public, ne font pas partie des héros de l'alternance. Au contraire, le régime installé à la faveur de l'élection présidentielle de février et mars 2000 ne cache pas son indifférence vis-à-vis du Soleil. Une vague d'inquiétudes s'empare alors d'une bonne partie du personnel et notamment des journalistes de cet organe. Certains décident de faire face à la conjoncture et essaient de relever le défi de la crédibilité

. Une nouvelle équipe dirigeante pose les jalons du changement. Les élections législatives anticipées d'avril 2001 seront les premiers tests grandeur nature du nouveau soleil qui se veut équidistant des familles politiques et dépouillés des éditoriaux de chapelle comme le répète souvent le nouveau directeur général. Mais les mêmes causes produisant les mêmes effets, une partie de l'opinion craint, de nouveau, l'accaparement du soleil par le parti ou les partis au pouvoir. En effet, le directeur général est toujours nommé sur proposition des autorités publiques et révoqué sur leurs instructions. Du coup, en dehors de la volonté affichée par le Président de la République de laisser les journalistes du service public travailler dans la plus grande liberté, il n'y a aucune garantie, de type institutionnel, pour sauvegarder la liberté de ton des médias du service public. C'est là où, le sens de la réflexion amorcée au sein de la profession des journalistes, comme au sein de la société civile, pour la mise en place de mécanismes de régulation de la presse a tout son sens.

II/ Les médias privés et l'alternance

La presse a été, sans aucun doute, avec la jeunesse, l'un des éléments les plus déterminants dans l'alternance politique de février-mars 2000. Le rôle des médias privés a été unanimement reconnu comme décisif dans la transparence du processus mais aussi et surtout dans la prise de conscience des citoyens sénégalais. En effet, le dynamisme de la

⁵ Sall (Aliou) *Enjeux démocratiques et traitement de l'information dans le service public de la presse au Sénégal : Exemple du Soleil dans le processus de l'alternance* op cit p 58

presse privée relativement récente et essentiellement composée de jeunes journalistes utilisant les nouvelles technologies des télécommunications a indéniablement changé la donne.

Si les journalistes, eux-mêmes, trouvent que leur rôle dans les élections présidentielles de 2000 a été très souvent magnifié et exagéré par la presse internationale, Ils reconnaissent l'importance cruciale qu'ils ont eue dans le cours des événements. Un élément qui semble très important, C'est la présence de très jeunes reporters dans les rédactions de la presse indépendante. Ces jeunes ont permis aux entreprises de presse, pour la première fois d'assurer une couverture très dynamique d'une élection présidentielle.

Par ailleurs, les Journalistes ont abondamment utilisé les téléphones portables qui leur permettaient de communiquer en temps réel les résultats, ce qui n'autorisait plus certaines manipulations frauduleuses. Le simple fait de pouvoir divulguer aux populations les résultats, au fur et à mesure qu'ils tombaient, d'un bureau de vote à l'autre est extrêmement important dans l'histoire électorale sénégalaise. Il n'en a pas toujours été ainsi.

En effet, la soumission des médias d'Etat à la domination occulte de puissances politiques et financières est un autre fait du monopole du système électoral par le parti au pouvoir. Pour le Parti Socialiste dont la culture politique du personnel dirigeant est bel et bien trempée de l'autoritarisme produit par les réflexes du parti unique, les pratiques de diffusion ou de rétention d'informations défavorables, faisaient naturellement partie du mode de gouvernement.⁶

A notre avis, plus de deux ans après l'alternance politique qui a rendu possible une refonte de l'Etat, la configuration de l'espace médiatique sénégalais doit dépasser le schéma traditionnel représentant d'une part, une presse dite d'Etat focalisant toute son attention et tout son génie sur les activités du gouvernement, voir du parti au pouvoir et, d'autre part, une presse privée qui se veut indépendante, beaucoup plus proche des opposants au régime en place, des couches sociales défavorisées et véhiculant une information juste, vrai et honnête. Cela est d'autant plus facile à réaliser qu'aujourd'hui, la presse officielle d'Etat a beaucoup évolué. C'est pourquoi nous pensons que la presse sénégalaise dans son ensemble doit tendre vers un seul but : la production d'émissions et d'informations tenant compte de la diversité politique, religieuse, sociale, ethnique, linguistique du Sénégal et respectueuses des règles éthiques et déontologiques de la profession de journaliste. Mais au regard de ce qui se passe aujourd'hui il faut reconnaître que la situation n'est guère reluisante.

En effet, après s'être beaucoup appuyé sur la presse privée pour accéder au pouvoir, le régime du président Wade qui dirigeait le Sénégal était accusé, avec acharnement, de vouloir remettre la presse au pas en brandissant des menaces de procès ou en jetant purement et simplement des journalistes en prison mais aussi et surtout, de s'accaparer de la télévision nationale, chose que le Président Wade avait longtemps combattu quand il était dans l'opposition.⁷

⁶ Lo (Abdou Khadre), *Première alternance politique au Sénégal en 2000 : Regard sur la démocratie sénégalaise*, Paris Sorbonne, DEA de Sciences politiques, 2001, p 79 à 80. 117 pages

⁷ Ndiaye (Mamadou), *Le rôle des médias privés dans la réalisation de l'alternance politique au Sénégal*. Mémoire publié en 2002, 126 pages Université de Bordeaux 3.

III/ La démocratie sénégalaise à l'épreuve de l'alternance

Nul ne conteste aujourd'hui que l'élection soit une condition nécessaire de la démocratie.

En tant que mode de participation politique, elle constitue le lien primordial entre le gouvernement et son peuple. Mais l'élection, on le sait, n'est pas à elle seule, une condition suffisante de la démocratie. A l'instar des théories sociologiques modernes, la démocratie ne peut plus être définie à partir de cette conception idéaliste que les classiques ont souvent utilisée pour ramener tout système démocratique à l'existence d'une majorité légalement établie à partir des urnes. Elle est plutôt, celle qui admet et pacifie les conflits dans le pluralisme. Celle qui admet l'opposition et qui l'institutionnalise au demeurant par l'élaboration d'un statut.

Si l'alternance se présente au Sénégal comme un fait historique et unique dans la vie politique et institutionnelle du pays, elle n'est pas une fin en soi. Dans les démocraties modernes, elle est courante, pour ne pas dire banalisée. Prise dans ce sens, elle est le point de départ d'une autre phase certainement plus difficile à gérer : la concrétisation et le maintien des acquis démocratiques dans le pays par les dirigeants élus et par les générations à venir. C'est le déficit clair d'une telle compréhension qui explique les multiples tensions que le Sénégal, vitrine supposée de la démocratie en Afrique, a connues au lendemain de l'alternance de 2000.⁸

L'exemple le plus patent est survenu seulement quelques mois après l'accession de Wade au pouvoir soit le 14 décembre 2000. Ce jour là, des journalistes du Quotidien et du Populaire Mamadou Thierno Tall et Sidy Diop ont été interpellés. La presse du lendemain, vendredi 15 décembre 2000 a publié des photos de leurs confrères au fond d'un cachot d'un commissariat et assis sur les carreaux. Ces images qui ont beaucoup choqué les professionnels des médias et les démocrates ne sont que la résultante d'une politique de censure orchestrée par le nouveau régime en place. A l'époque, il était interdit à tout journal sénégalais d'interviewer l'abbé Diamacoune Senghor, le chef du mouvement indépendantiste casamançais, le MFDC⁹. Cette interdiction viserait à ne pas faire de publicité pour les propos séparatistes de l'abbé mais également éviterait aux journalistes de divulguer de fausses nouvelles pouvant démoraliser l'armée sénégalaise. Cette atteinte à la liberté d'expression et d'informer est évidemment inadmissible pour les professionnels des médias.

Autre bras de fer significatif, l'arrestation du directeur de publication du journal le Quotidien qui a même fait l'objet d'un emprisonnement de plusieurs mois qui a suscité l'ire et la mobilisation de toute la presse nationale.¹⁰

Aussi, en avril 2000, en précisant les tâches et missions dévolues à chacun des membres du tout nouveau gouvernement qu'il venait de mettre en place, le président Wade, se souvenant sans doute des éditoriaux dithyrambiques que des journalistes du quotidien national faisaient à l'endroit de son adversaire Abdou Diouf, faisait peser publiquement la menace de suspension et même de fermeture du Soleil. Et si Le Soleil brille toujours dans l'espace médiatique sénégalais, il le doit sans doute à la forte mobilisation des journalistes

⁸ Afrilex n°5, *La démocratie sénégalaise à l'épreuve de l'Alternance*, [http :WWW.afrilex.u-bordeaux4.fr](http://WWW.afrilex.u-bordeaux4.fr)

⁹ Mouvement des Forces Démocratiques de la Casamance

¹⁰ Barry (Moustapha), *Histoire des médias au Sénégal, de la colonisation à nos jours*, 2013, 351 pages l'Harmattan

sénégalais de tout bord mais aussi des membres de l'opinion publique. En tout cas, cette menace qui avait des allures de règlements de compte ne montrait encore une fois que la tension qui existait entre le pouvoir politique et la presse sénégalaise.

Cependant, malgré de multiples dénonciations et condamnations, la détermination du pouvoir en place à circonscrire l'action des médias sénégalais ne faiblit pas. En témoigne l'éviction du second directeur de la Radiotélévision sénégalaise (RTS) depuis l'accession de Wade au pouvoir, Moctar Sylla, dont les compétences ne sont plus à démontrer, après une série de reportages mettant à nu les tares de la société sénégalaise. Ce qui a amené Vieux Savané, journaliste à Sud Quotidien de formuler un certain nombre d'interrogations : " Comment peut-on d'ailleurs reprocher à des journalistes de faire des reportages qui montrent des terres asséchées, craquelées, assoiffées ? Comment reprocher que l'on montre des paysans grugés qui exhibent des bons impayés, des vaches faméliques, des mendiants qui s'agglutinent aux coins des feux rouges, du moment que ce sont les faits. Ils rendent compte de réalités quotidiennes, que nous côtoyons tous les jours. Et elles sont incontournables. A défaut de les montrer, faudrait-il alors, tout professionnalisme piétiné, braquer résolument la caméra du côté du palais de la république et nous abreuver d'audiences, meubler notre imaginaire de projets qui se télescopent, rendre compte des allers et retours des ministres ? Faudrait-il boycotter tout ce qui fait désordre, en lui réservant la portion congrue ? Un manteau de silence va t-il alors revêtir les manifestations des partis politiques, des syndicats, de la société civile ? Ainsi on ne parlera ni de corruption, ni des autres travers qui gangrènent la société sénégalaise. Il y a comme une invite à taire les dysfonctionnements, comme un appel à la laudation.¹¹

Conclusion

Après avoir récolté de bons points dans le déroulement des élections qui ont conduit à l'Alternance au Sénégal, la presse est au défi de la consolidation des acquis. Des observateurs de la scène politique sénégalaise ont noté le rôle important de la presse privée dans l'avènement de l'alternance. Pour nombre d'entre eux, les journalistes n'ont fait que jouer leur rôle. Cela n'est pas ainsi compris par certains journalistes qui revendiquent leur part de l'alternance. D'où les relations difficiles entre le pouvoir et la presse.

En effet, dès les premiers instants de l'élargissement de la presse, l'opposition s'est rapprochée de ces nouveaux médias. Car ceux-ci constituaient une aubaine pour cette opposition lasse de frapper en vain aux portes du service public. Les quotidiens et radios privés ont donc constitué une tribune incontournable pour elle. Très vite, ces médias privés ont donc conquis le cœur des sénégalais avec la diversité des informations qu'ils fournissaient contrairement à la presse de service public jugée comme porte-voix du pouvoir en place. La présence marquée de l'opposition dans les colonnes et les ondes de la presse privée a fini par préparer le lit pour le vent du changement.

La campagne électorale est une intense période d'éclairage d'idées, d'opinions, d'expériences et de connaissances véhiculées par les médias publics et privés. Pour un milieu politique moins tolérant et pour une population en constant apprentissage du jeu démocratique, une communication de haut niveau s'impose. Car le rôle que doit jouer la presse dans l'information et la sensibilisation des électeurs dans le processus électoral est primordial et irremplaçable. Ce défi, la presse sénégalaise l'aurait-elle réalisée lors des

¹¹ Savané (Vieux) Sud quotidien du 30 août 2002

joutes électorales de l'an 2000 ? A-t-elle engagé pendant toute la période électorale ses actions dans la nécessaire préservation de la paix sociale ?

Pour Mame Less Camara¹², les médias ont joué un rôle de préparation et de maturation de l'opinion publique, qui du reste n'existait pas comme telle dans la mesure où, cette dernière était informée unilatéralement par un système contrôlé par le gouvernement et ce système a trouvé son complément avec l'avènement de la presse privée. Le transport des urnes du bureau de vote vers les centres de dépouillement a été toujours déterminant dans la transparence des résultats. En donnant les résultats dès les bureaux de vote, la presse a réduit considérablement les risques de manipulations. On a comme l'impression que les animateurs des médias surtout privés avaient décidé d'aider la roue du changement.¹³

Au total, la presse a permis de développer la démocratie, ou en tout cas, de la faire avancer significativement sous tous les cieux. Elle a étendu considérablement la prise de parole, a formaté cette parole à la hauteur de l'homme ordinaire par une facilitation expressive et une méthode de mise en confiance qui brise les barrières et distances sociales. La presse a réhabilité aussi les minorités en les rendant moins muettes et plus visibles. Ce qui est corollaire à son acte d'avoir contribué à la surveillance des pouvoirs en général en maintenant une situation de veille, un culte de la vigilance qui prévient, réduit ou dénonce tout abus provenant d'une force autonome, notamment dans un esprit contraire à la liberté et à l'épanouissement de l'homme en général.

Bibliographie

Afrilex n°5, *La démocratie à l'épreuve de l'alternance*, [http : www.afrilex.u-bordeaux4.fr](http://www.afrilex.u-bordeaux4.fr)

Barry (Moustapha), *Histoire des médias au Sénégal, de la décolonisation à nos jours*, 351 pages, l'Harmattan 2013

Diop (Momar Coumba), Diouf (Mamadou), Diaw (Aminata), *l'Alternance au Sénégal, le Baobab a été déraciné* www.politique-africaine.com p 157à160

Les Cahiers de l'Alternance au Cesti n°8, *La presse et l'Alternance au Sénégal*, 2004

Lo (Abdou Khadre), *Première Alternance politique au Sénégal en 2000 : Regard sur la démocratie sénégalaise*, Paris Sorbonne, DEA de Sciences politiques, 2001 117 pages

Ndiaye (Mamadou), *Le rôle des médias privés dans la réalisation de l'Alternance au Sénégal*, mémoire publié en 2002, 126 pages, Université de Bordeaux 3.

Samb (Moustapha), *Médias, Langues nationales et Organes de régulations en Afrique de l'Ouest, L'Exemple pilote des médias sénégalais*, 145 pages septembre 2012, édition le Nègre International

Sall (Aliou), *Enjeux démocratiques et traitement de l'information dans le service public de la presse au Sénégal : l'exemple du Soleil dans le processus de l'Alternance*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Information et de la communication, Cesti, juillet, 2001, 93 pages

Savané (Vieux), Sud Quotidien du 30 Août 2002

¹² Journaliste, formateur au Cesti

¹³ La presse et l'Alternance in les Cahiers de l'alternance du Cesti, n°8 2004

Etude de la vulnérabilité de Thiaroye sur Mer aux inondations : facteurs et effets

Résumé

La zone périurbaine de Dakar a connu une densification de l'habitat qui s'est faite à la faveur des déguerpissements et de l'exode rural entre autres facteurs (Seck, 1970 ; Mbow, 1992). Cet espace est ainsi affecté depuis la fin des années 1980 par des inondations. La commune de Thiaroye sur Mer abrite plusieurs types d'habitat qui sont disparates tant sur le plan de l'occupation du sol que de la vulnérabilité. Dans cet article nous avons analysé, dans une approche pluridisciplinaire, les facteurs de vulnérabilité, notamment la dynamique de l'occupation du sol, les différents types d'habitat et les dommages causés par les inondations.

Mots clés : Dakar, inondation, type d'habitat, vulnérabilité

Abstract

Dakar's urban periphery has witnessed increased housing density as a result of evictions and rural exodus, among other factors (Seck, 1970; Mbow, 1992). This area has thus been affected by floods since the late 1980s. Several housing types can be found in the town of Thiaroye sur Mer and these are widely differing in terms both of land use and vulnerability. In this paper we have, through a multidisciplinary approach, analyzed vulnerability factors, including land use dynamics, as well as the various housing types and damages caused by floods.

Key words: Dakar, floods, flooding, housing type, vulnerability

Introduction

La vulnérabilité de la région de Dakar aux inondations découle de déterminants naturels, socio-économiques et politiques. En effet le paysage de la région est marqué par l'alternance de dunes et de dépressions inter dunaires appelées niayes. Ces dernières sont classées zones *non aedificandi* du fait de leur niveau topographique et de l'hydromorphie de leurs sols (PDU, 2009). Un nombre impressionnant d'établissements humains se sont néanmoins développés dans ces niayes pendant les années de sécheresse entre 1970 et 1980. Leur exposition aux inondations est aggravée par la densité de la population. En effet, le département de Pikine a une densité de 11598 hbts/km² (ANSD, 2014). En 2009, 44% de la population ont été touchées par les inondations (ANDS, 2010) ; ce qui a aussi entraîné des dommages sur la santé, les biens immobiliers, mobiliers ainsi que des dysfonctionnements dans le déroulement des activités économiques.

Présentation de la zone d'étude

La commune de Thiaroye sur Mer est située au sud du département de Pikine et s'étale sur une superficie de 3.5km². Le site dont le noyau originel fait partie des villages traditionnels lébou, a connu une occupation séculaire (Seck, 1970).

Sur le plan topographique, le paysage est marqué par une alternance de dépressions et d'anciennes dunes de sable nivelées par les habitations. L'altitude moyenne est de 2.22m, le maximum est 6m et le minimum 1m (CSE, sd). Cette commune confrontée depuis 1989 à des inondations récurrentes selon nos enquêtes, abrite une importante zone industrielle et une zone habitée où l'on distingue un habitat de type villageois, un habitat planifié et un habitat de type d'habitat irrégulier spontané.

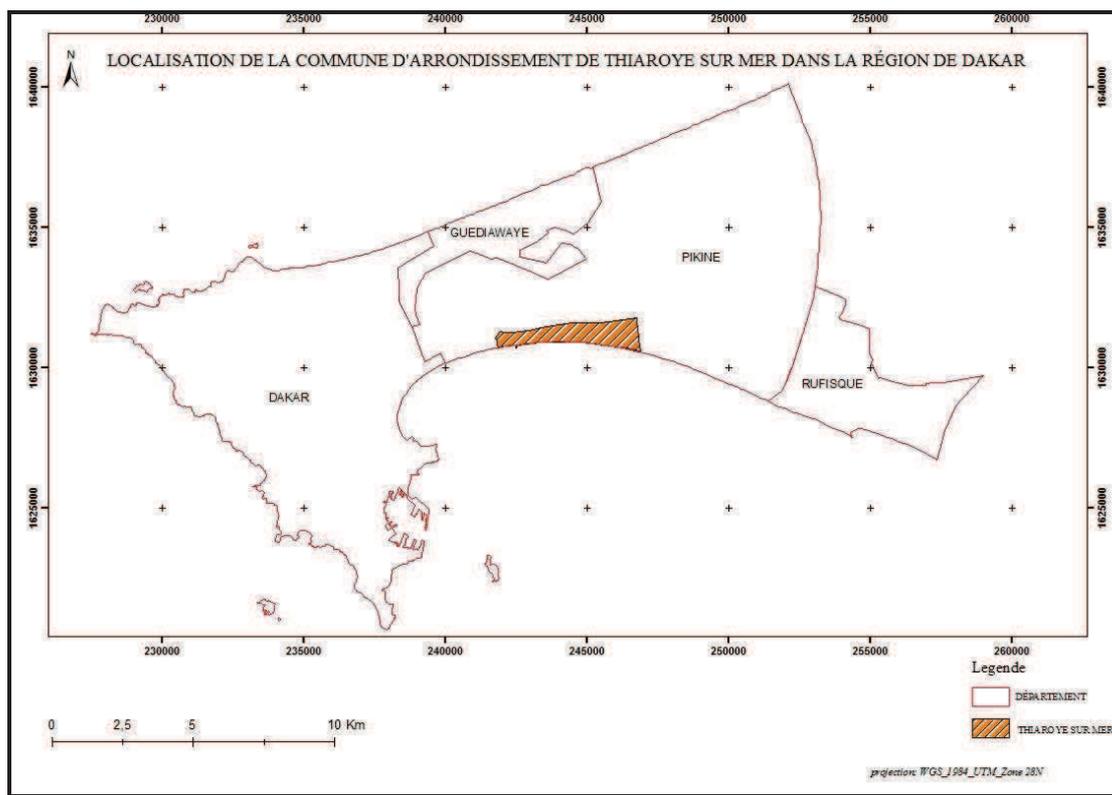


Figure 1: Localisation de la zone d'étude

Cadre théorique et conceptuel

Les inondations entrent dans le cadre global des risques naturels auxquels sont de plus en plus exposés les espaces urbanisés. C'est ce qui explique d'ailleurs l'intérêt suscité par le concept de la vulnérabilité. Elle est définie comme étant les «conditions déterminées par des facteurs ou processus physiques, sociaux, économiques ou environnementaux qui accentuent la sensibilité d'une collectivité aux conséquences des aléas» (ONU, 2004). Elle englobe ainsi les caractères intrinsèques du milieu ou de la collectivité. En ce sens, il convient de s'interroger sur ces facteurs internes qui fragilisent le système au point de lui faire subir des dommages.

L'analyse de la vulnérabilité est essentielle dans le contexte des inondations dans la mesure où l'aléa pluviométrique a toujours existé. Il même été plus prégnant dans le passé car les précipitations étaient auparavant plus importantes, si on se réfère à l'évolution des moyennes décennales (1950-1960 et 1961-1970). Ce sont donc les enjeux et l'endommagement qui ont évolué. Cet aspect dynamique de la vulnérabilité est corrélé aux mutations qui caractérisent le système urbain tant dans l'évolution des fonctions de la ville et de la démographie que dans le domaine de l'occupation du sol. C'est ainsi que dans un autre volet plus spécifique, la vulnérabilité urbaine est analysée par Thouret et al (1996) qui proposent certes une méthode d'analyse du

phénomène naturel mais se focalisent sur le système de vulnérabilité étudié à partir de deux approches. La première, qualifiée de classique, met en exergue l'endommagement qui englobe les préjudices sur la personne et les dommages sur les éléments exposés, la seconde est centrée sur les facteurs de vulnérabilité et les réponses apportées tant au niveau individuel que communautaire. Au Sénégal, les inondations ont fait l'objet de beaucoup d'études. Les causes naturelles et anthropiques ont été appréhendées de manière plus ou moins exhaustive. C'est ainsi que les aspects géomorphologiques liés notamment à l'étendue et à la nature des bas-fonds ont été mis en évidence pour expliquer l'exposition d'une grande partie de la région de Dakar, notamment de la zone périurbaine (Dasylva, 2004). A cela s'ajoute la dynamique de l'occupation du sol associée aux failles de la planification urbaine ou au non-respect des règles d'urbanisme (Diop, 2006). Les conséquences des inondations survenues dans la région de Dakar depuis plus de dix ans sont nombreuses et multiformes. Ainsi presque tous les aspects de la vie humaine sont affectés. Ce présent article étudie la vulnérabilité d'une commune aux inondations. Il s'agit d'analyser la dynamique de l'occupation du sol et le type d'habitat comme facteurs de vulnérabilité et ensuite d'étudier l'endommagement lié aux inondations.

Méthodologie

L'étude est abordée selon une approche pluridisciplinaire avec l'utilisation des méthodes de la géographie (cartographie) et de la sociologie (recherche qualitative et quantitative).

Pour collecter les données quantitatives, quatre cents questionnaires ont été soumis aux ménages. Les résultats ont fait l'objet d'une analyse bivariée et multidimensionnelle à l'aide du logiciel SPSS et Excel. Les données qualitatives, quant à elles, ont été collectées lors d'interviews semi-structurées et de focus-groups. Ces outils ont été administrés à plusieurs cibles : femmes sinistrées, communicateurs traditionnels, délégués de quartier, jeunes, commerçants, associations, autorités locales et autorités administratives. Avec la cartographie de la zone d'étude, l'analyse diachronique de la dynamique de l'occupation du sol est faite à partir de la photo aérienne de la région de Dakar de 1978 et une image de 2012 téléchargée à partir du programme Mobile Atlas Creator (MOBAC). Il ressort de l'exploitation des données que dans la zone d'étude la vulnérabilité aux inondations est différenciée en fonction des types d'habitat.

Résultats

1. La dynamique de l'occupation du sol : un facteur de vulnérabilité aux inondations

Le site de Thiaroye sur Mer a eu une anthropisation remarquable du Sud au Nord. En effet, sa surface bâtie a triplé entre 1978 et 2012, en passant de 27% à 88% de la superficie communale

selon les résultats de la cartographie. En 1978, le bâti se limitait aux quartiers du village traditionnel (au sud, le long du littoral) et aux premières extensions majoritairement situées entre la voie ferrée et la plage. La zone industrielle était déjà bien installée sur le site le long de la route nationale (figure 2).

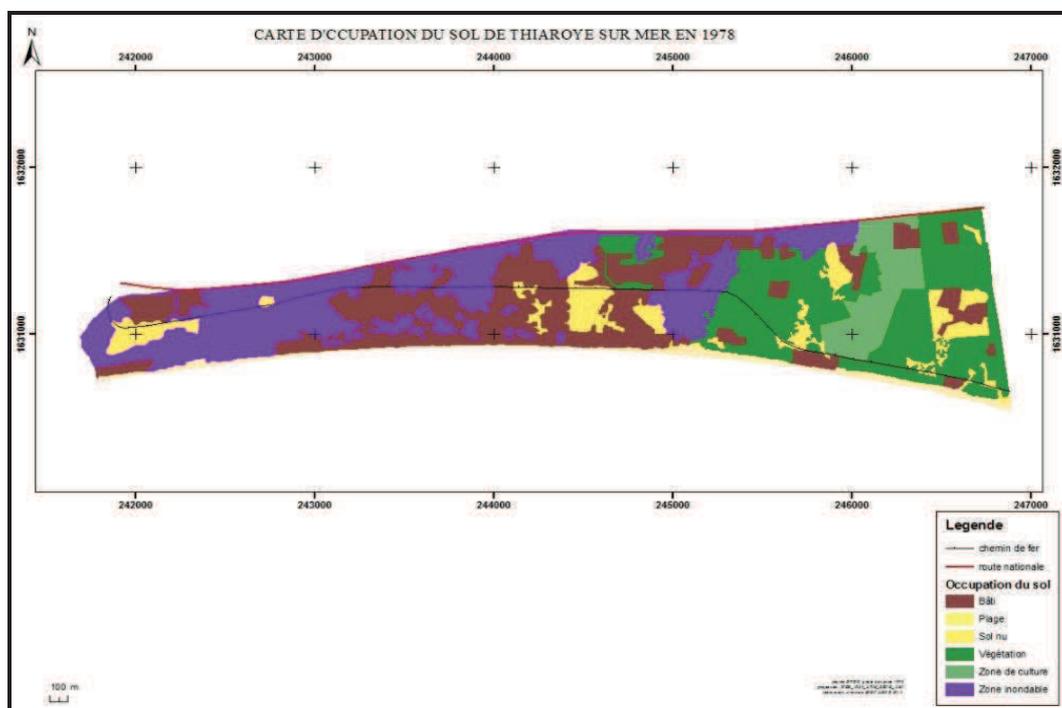


Figure 2: Occupation du sol de la commune de Thiarye sur Mer en 1978

L'un des principaux facteurs de l'extension et de la densification du bâti à Thiarye sur Mer est la naissance de nouveaux quartiers sur les zones inondables comblées par les sables des dunes et sur les sols dénudés de végétation du fait du stress hydrique. Il s'agit notamment des quartiers irréguliers édifiés dans les dépressions (Ngagne Diaw, les extensions de Thiane et de Mandiaye Diop) et des nouveaux quartiers de la zone planifiée bâtis sur des portions de dunes et sur les franges remblayées des niayes (Thiarye Azur, Cité ISRA, Cité Ousmane Fall).

En 1978, les zones inondables couvraient 28,7% de la surface totale (Fig. 2). Leur superficie a cependant considérablement baissé et elle ne représente plus que 6% en 2012 (Fig. 3). Les zones d'habitation érigées sur ces espaces à la faveur de remblaiements successifs, portent néanmoins des marques d'humidité malgré les efforts de viabilisation du site ; cela est d'ailleurs confirmé par les données issues des enquêtes. Ce facteur est plus manifeste dans la zone spontanée où les quartiers construits au cœur d'une zone inondable identifiée sur les images de 1978 sont inondés à plus de 50% comme par exemple Niague (100%), Mandiaye Diop (97%) et Ngagne Diaw (70%).

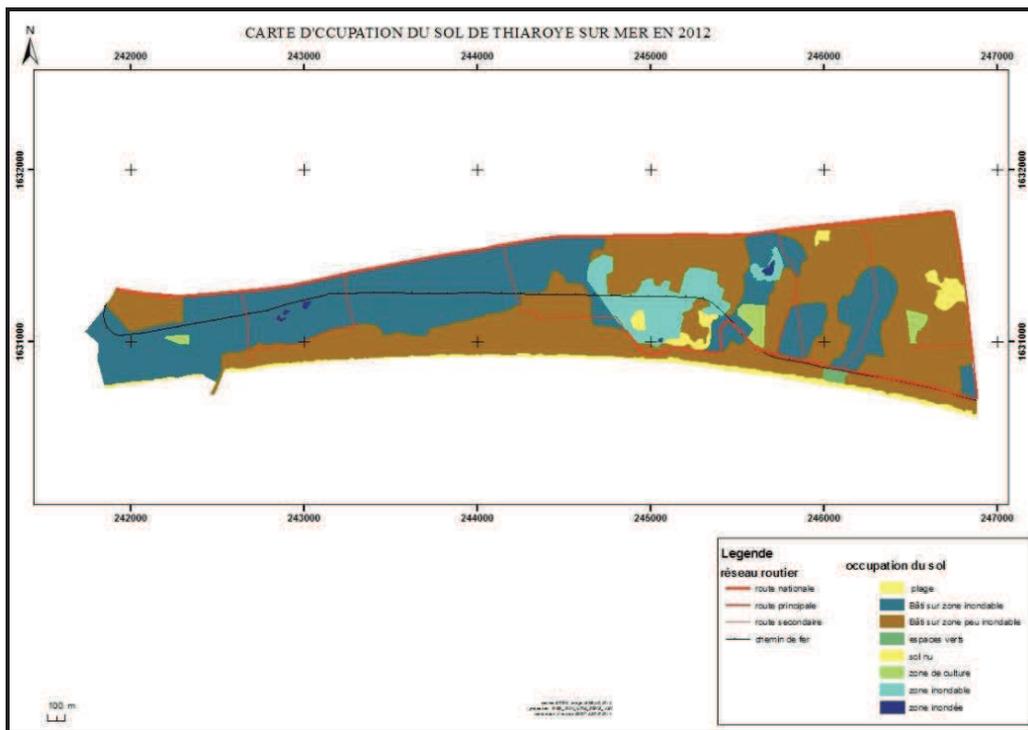


Figure 3 : Occupation du sol de la commune de Thiaroye sur mer en 2012

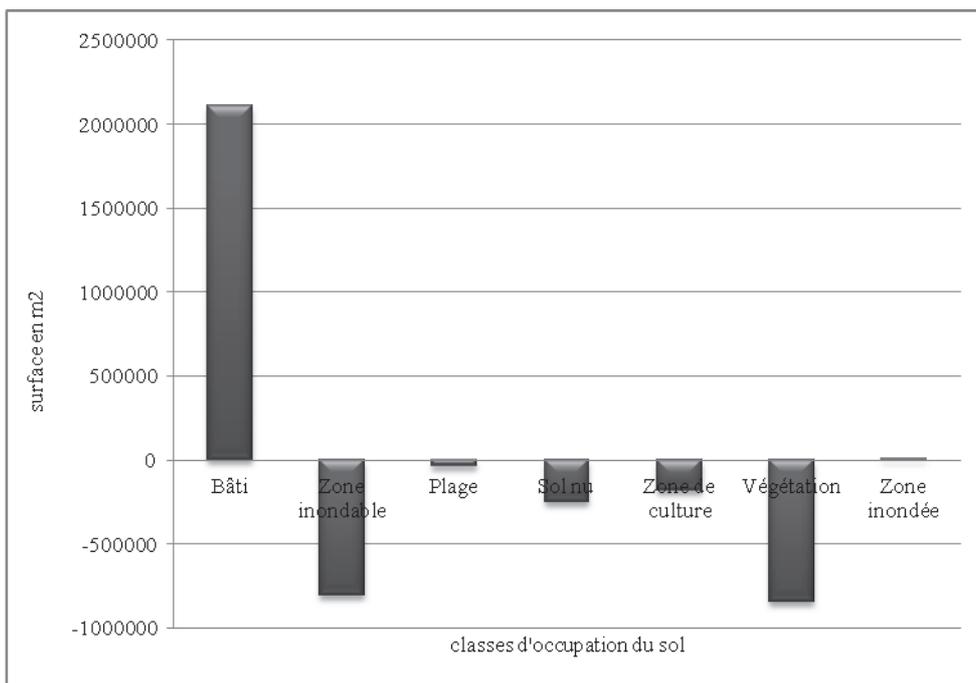


Figure 4: Variation des classes d'occupation entre 1978 et 2012 à Thiaroye sur mer

L'anthropisation est marquée par la régression voire la disparition d'espaces naturels entre 1978 et 2012 et la croissance exponentielle de la surface bâtie. Dans un autre registre, la comparaison des surfaces a aussi confirmé l'une des principales préoccupations des habitants des villages traditionnels et des autorités municipales, à savoir l'érosion côtière. En effet de 3.75%, la surface de la plage est passée à 2.6% de la superficie de la commune. Cette situation est aussi un facteur qui

a aggravé les inondations car d'après un communicateur traditionnel : « les populations menacées par l'érosion côtière ou celles dont les maisons ont été emportées par les eaux, se sont repliées vers l'intérieur en occupant d'anciens champs qui se trouvaient dans la zone inondable ».

2. Des perceptions et des organisations de l'espace différentes selon le type d'habitat

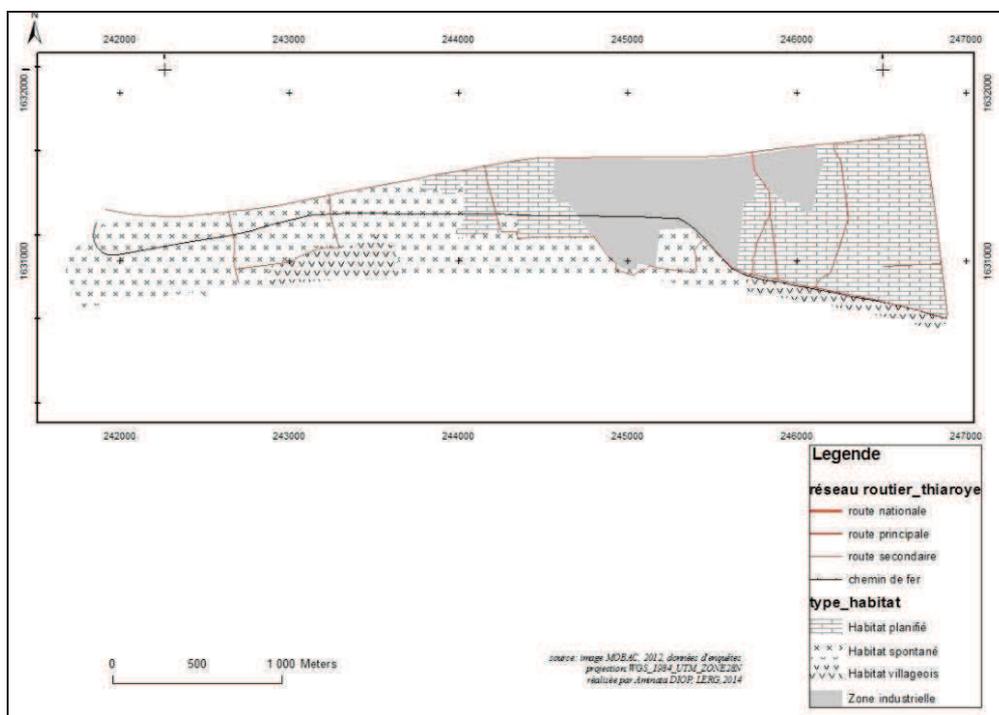


Figure 5: Type d'habitat

2.1. Dans l'habitat de type villageois : un lien affectif avec le terroir

L'espace est perçu comme un patrimoine commun, hérité des ancêtres. La vie communautaire y est par conséquent privilégiée ; ce qui fait que les concessions sont très grandes et les voies d'accès exigües. Il faut toutefois souligner que des changements sont survenus sur le plan sociologique, administratif et économique et ont aussi imprimé leurs marques sur cet espace villageois. C'est ainsi que des cloisons apparaissent aussi bien sur le plan social avec la fragmentation de la cellule familiale, que sur le plan spatial avec la division du patrimoine foncier. Cette situation a accentué la densification du bâti. L'exposition aux inondations devient ainsi une réalité du fait de l'imperméabilisation du substrat dunaire. Cependant malgré ces mutations, les quartiers du village traditionnel demeurent moins exposés aux inondations que les quartiers spontanés.

2.2. Dans l'habitat spontané : accéder à une habitation, la principale préoccupation

L'habitat spontané présente dans une large mesure les caractéristiques morphologiques du type villageois. Cette similitude s'explique entre autres par le fait que l'essentiel de la surface couverte par l'habitat spontané irrégulier était constitué par les terres de culture des anciens habitants du village traditionnel de Thiarye Guedj. C'est pour cette raison d'ailleurs que ces quartiers sont

considérés comme sa zone d'extension. La vulnérabilité s'explique par le développement de l'auto-construction sans aménagement préalable dans un espace humide, impropre à l'habitat. La concession est certes moins grande mais le caractère incohérent de leur agencement demeure.

2.3. Dans l'habitat planifié : des exigences d'aménagement affirmées

La planification dont il est question ici est une forme d'organisation de l'espace, de projection d'une certaine vision qu'on a de l'habitat. Le principal souci du promoteur est de tirer des profits des parcelles à vendre alors que le bailleur lui aspire à la modernité et à la fonctionnalité. Il cherche donc à acquérir une propriété qui lui permet de vivre dans un endroit sécurisé, c'est-à-dire en d'autres termes, d'avoir son « chez soi ». Cette notion qui fait intervenir plusieurs paramètres dont la centralité et la sécurité, dicte la nécessité d'aménager en respect de normes édictées par le code de l'urbanisme. Thiaroye sur Mer présente aussi l'attrait de la mer qui entraîne un certain « bon vivre ». La zone d'habitat planifié de Thiaroye sur Mer est par conséquent un espace construit selon ces aspirations ; ce qui la différencie fondamentalement des autres.

3. Les inondations : un phénomène aux dommages multiples

En 2013, la région de Dakar a reçu 580.3mm de pluies réparties en 38 jours avec une concentration de 51.7% de l'ensemble des précipitations au mois d'août (ANACIM, 2014). Dans la commune de Thiaroye sur Mer, 51% des concessions visitées sont inondées. Ce chiffre cache cependant certaines disparités. En effet, le test de corrélation réalisé entre le type d'habitat et l'inondation est significatif ($X_2=23.16$; $p=000$). Ainsi, 36% des maisons sises dans la zone d'habitat planifié sont inondées contre 69% de celles situées dans le type villageois et 55,3% des maisons du type spontané irrégulier. Tous les types d'habitat sont donc inondés mais à des degrés divers. Il y a toutefois une différence considérable si on intègre deux autres critères discriminants, à savoir le lieu inondé dans la concession et la durée de la submersion. En effet les quartiers de la zone spontanée sont plus affectés si on considère le nombre de chambres inondées qui constitue 60.33% du nombre total. Le type villageois est moins touché, avec seulement 10.05% de chambres inondées. Dans la plupart des quartiers du village traditionnel, c'est la cour des maisons seulement qui est occupée par les eaux pour une durée d'un à deux jours alors que dans certains quartiers de la zone spontanée, la submersion dure plus longtemps et touche presque toute la maison.

Le test de corrélation entre le système d'assainissement et l'inondation des maisons, fait sur l'ensemble de l'échantillon, est significatif ($X_2=18.03$; $p=000$). Ainsi 95% des concessions dotées d'un système tout à l'égout ne sont pas inondées, alors que parmi les concessions disposant de fosse individuelle, c'est seulement 46.7% qui ne sont pas concernées.

Concernant les effets, 10,3% des personnes continuent d'occuper les chambres inondées pour une durée moyenne de 22 jours par an et 45.5% entrent en contact avec les eaux stagnantes pendant le déroulement de leurs activités quotidiennes. Quant à la durée de l'inondation des chambres, elle est

de moins d'une semaine pour 58.65% des chambres. Cette variable est déterminante pour l'endommagement qui est défini comme « le résultat de l'impact de phénomènes naturels sur les sociétés et leur territoire » (Léone et Vinet, 2005). Il constitue le pilier essentiel de l'approche classique de l'étude de la vulnérabilité (Thouret et D'Ercole, 1996), même si par ailleurs certains éléments demeurent difficilement quantifiables.

Dans cette partie du papier nous avons regroupé les dommages en rubriques : les préjudices sur la santé, les dommages directs liés à l'avarie de biens matériels, les dommages découlant de la perturbation de l'activité économique et enfin la dégradation du cadre de vie.

Les outils utilisés n'ont cependant pas permis d'évaluer la valeur monétaire des biens (au niveau des ménages) car les populations ont eu beaucoup de réticences et quelquefois du mal à estimer la valeur des pertes.

3.1. Les préjudices sur la santé

Le lien entre les inondations et certaines pathologies peut se faire à plusieurs niveaux. L'inondation entraîne certes un « trop-plein » d'eau dans le milieu et devient ainsi source de maladies, mais elle affecte par ailleurs la disponibilité en eau potable et là aussi elle favorise le développement de pathologies. Ces deux situations conjuguées font que les populations qui vivent dans les zones inondées présentent une grande vulnérabilité face aux maladies liées à l'eau. Ces dernières sont définies « comme celles contractées par ingestion, par contact direct ou encore celles pour lesquelles l'eau est le milieu de vies d'hôtes de larves ou de parasites » (Aubry, 2012)

La stagnation des eaux de pluies mêlées aux eaux usées et aux ordures, favorise la multiplication de gîtes larvaires. Le risque est accentué par la fréquentation des eaux par les populations et notamment les enfants. Ainsi selon 61.3% des personnes interrogées, les inondations sont responsables de la présence constante des pathologies. Cette perception est influencée par la connaissance que les personnes ont sur l'écologie des maladies, du paludisme en particulier, grâce aux multiples campagnes de sensibilisation. L'association entre l'humidité et le vecteur de la pathologie est ainsi faite. A ce propos, 526 cas de paludisme ont été dénombrés, 108 cas de dermatoses et 42 cas de maladies diarrhéiques pendant le mois de juillet. Selon 60.2% de personnes interrogées, la prévalence a baissé cette année pendant les mois d'août et de septembre avec 265 nouveaux cas de paludisme, 59 cas de dermatoses et 72 cas maladies diarrhéiques. Cette baisse s'explique entre autres par l'effet des dons de moustiquaires et de kits d'hygiène. En effet, 5.68 moustiquaires en moyenne ont été distribuées par concession.

3.2. Les dommages sur les biens

Ils concernent les biens électroménagers, le mobilier et les autres biens que sont les documents (diplômes, papiers administratifs), les denrées alimentaires, et les récipients. Leur dégradation est

liée d'une part à l'inondation des chambres et à la durée de la submersion et d'autre part à leur utilisation pour l'évacuation des eaux.

L'endommagement est variable selon le type d'habitat. En effet, les habitants des quartiers du village traditionnel sont aussi moins affectés. Les dommages les plus importants sont enregistrés par les habitants des quartiers spontanés dont 63.7% ont perdu du matériel électroménager et 41.17% des biens mobiliers.

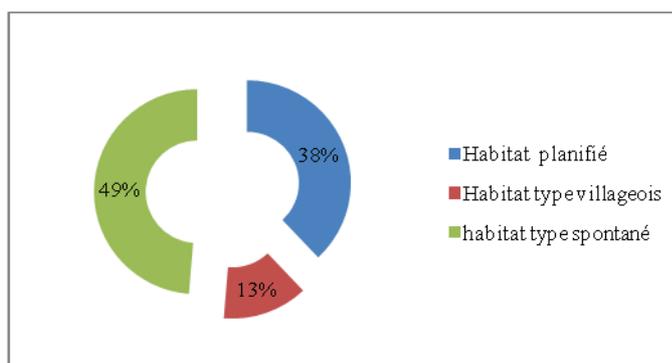


Figure 6 : Endommagement selon le type d'habitat

Dans le cadre des interviews semi-structurées, une enseignante, chef de ménage habitant un quartier spontané, a donné une évaluation alarmante des dommages engendrés par deux jours de précipitations consécutifs : « en deux jours de pluies j'ai perdu un réfrigérateur que j'avais acheté à 275000 francs, un téléviseur qui avait coûté 110000 francs et un tapis de 30000 francs. Il y a eu ensuite l'effondrement de la dalle, j'étais donc obligée de quitter la maison. J'ai contracté un prêt bancaire de 2 200 000 francs pour réparer la maison et me rééquiper ».

Les infrastructures aussi payent un lourd tribut. En effet, les écoles visitées à Thiaroye sur Mer sont toutes inondées pendant toute la saison des pluies. Le matériel informatique détérioré est estimé à 201 000 francs et le mobilier 40 000 francs. Les coûts afférents aux actions de résilience réactive que sont les remblaiements et la construction de mur de protection quant à eux sont évalués à 675 000 francs. A ces dépenses s'ajoutent 100 000 francs destinés au nettoyage des écoles. Ainsi dans les deux écoles visitées à Thiaroye, une charge supplémentaire de 1 016 000 francs a été occasionnée par les inondations de 2013. Les préjudices sur les activités se mesurent au retard de 21 jours enregistré dans le démarrage des enseignements. Toujours en ce qui concerne les infrastructures, la commune de Thiaroye sur Mer abrite aussi un poste de santé complètement inondé, abandonné et converti en dépotoir d'ordures depuis cinq années. D'après les personnes ressources, le site était un lac où on pratiquait même la pêche. La construction de ce poste de santé et son niveau de dégradation actuel traduisent une faille dans la rigueur qui devait prévaloir en amont dans le choix du site sur lesquelles les infrastructures doivent être érigées. En fait, les autorités publiques ont commis une négligence plus grave même que les populations qui se sont installées sur les zones impropres à l'habitat. Un investissement aussi important tant du point de

vue financier que de par sa portée dans le dispositif sanitaire devrait être sécurisé. L'autre aspect aggravant est de l'avoir laissé dans une situation pareille pendant plusieurs années.



Figure 7: Photo du poste de santé inondé et abandonné de Thiaroye sur mer

3.3. La perturbation des activités professionnelles

L'analyse a porté sur 315 observations sur lesquelles 15.6% des personnes concernées se sont absentes de leur lieu de travail pour une durée moyenne de huit jours par travailleur pendant le mois d'aout 2013. Les principaux facteurs évoqués sont la perturbation des transports pour 57.1% des cas d'absences, les corvées d'évacuation des eaux pluviales, 30.6% et l'inondation du lieu de travail pour 12.2% des observations.

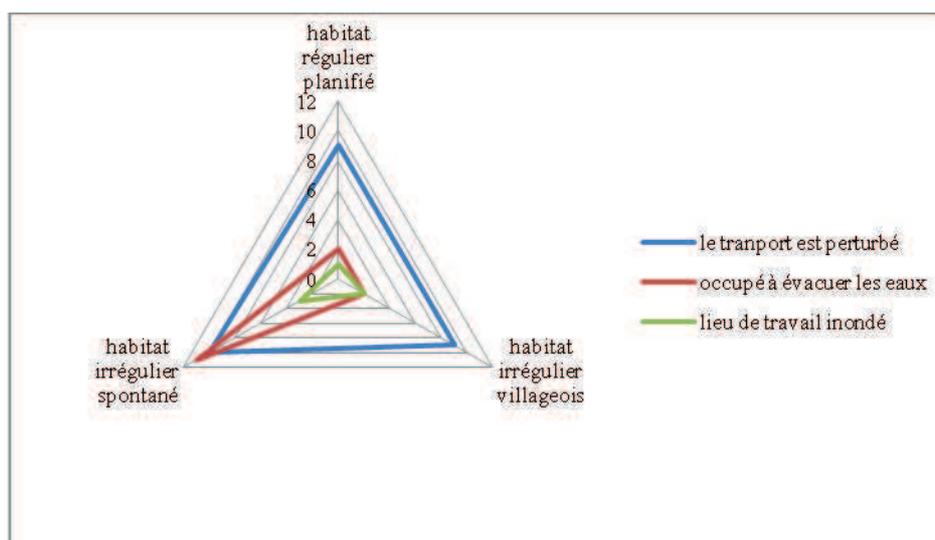


Figure 8: Les causes de perturbation des activités professionnelles selon les types d'habitat

Ce graphique (fig. 8) fait ressortir le fait que la perturbation des transports concerne tous les types d'habitat et constitue aussi le principal facteur de l'arrêt du travail. Cela montre donc que toute la population est vulnérable d'une manière ou d'une autre car en réalité elles subissent les impacts de la non-praticabilité des routes à partir du mois d'août. Dans la zone d'habitat spontané irrégulier, il y a en plus les corvées d'évacuation des eaux qui ralentissent les activités professionnelles.

L'analyse des guides d'entretien administrés à dix commerçantes, montre l'importance des pertes engendrées par les arrêts de travail. Elles ont en effet affirmé qu'elles faisaient près de trente mille francs de bénéfice le mois mais pendant l'hivernage les activités sont complètement gelées. Elles perdent ainsi des revenus consistants dans un contexte où les dépenses deviennent plus importantes à cause du sinistre.

3.4. Dégradation du cadre de vie

Les modes d'évacuation des ordures sont multiples, soit de manière formelle par les bennes, soit de manière informelle par des charretiers ou alors les ordures font l'objet de dépôts sauvages dans l'environnement immédiat: les maisons abandonnées, les rues, etc.

Pour apprécier l'impact des dépôts sauvages d'ordures dans la dégradation du cadre de vie, nous avons estimé la quantité qui est déposée dans l'environnement immédiat en prenant comme valeur de référence la production journalière par personne. Elle est en effet estimée à 0,68kg par jour dans le département de Pikine (Diawara, 2010). Dans l'échantillon de Thiaroye sur Mer, 8% des concessions déversent leurs ordures dans l'environnement immédiat, soit 32 concessions ; avec un nombre moyen de 10,88 personnes selon les enquêtes, nous avons en moyenne 235kg d'ordures déversés par jour dans l'environnement immédiat, à cause des inondations.

4. Une vulnérabilité différenciée selon le type d'habitat

L'analyse en correspondances multiples nous a permis de regrouper des variables corrélées en dimensions et de dégager des profils d'après les modalités. Ainsi les variables retenues après réduction, ont été regroupées par le modèle en deux dimensions qui résument 68,8% des informations sur les caractéristiques de la vulnérabilité. Dans la première il y a l'inondation des chambres et les dommages. La seconde dimension quant à elle, regroupe les variables suivantes : type d'habitat, quartier, système d'assainissement, niveau d'instruction, et évacuation des ordures.

La représentation graphique des modalités met en exergue différents groupes :

- le groupe des ménages habitant les quartiers du type villageois et des premières extensions spontanées se caractérisent par un niveau de scolarisation faible voire inexistant. Dans ces quartiers, les chambres ne sont pas inondées et l'endommagement est faible. Les ménages déversent leurs ordures dans la mer,
- le groupe des ménages habitant la zone d'habitat planifié, se caractérise par le niveau de scolarisation élevé (universitaire, formation technique). Les ordures y sont aussi régulièrement

collectées par les camions bennes. Ce groupe n'est toutefois pas homogène car les habitants de la cité Ousmane Fall se singularisent par le système d'assainissement tout à l'égout et le nombre réduit de chambres inondées. La cité SAPI, par contre, présente une plus grande

Aminata DIOP

N° 18 Décembre 2014

- proximité avec les quartiers de la zone spontanée du fait de sa forte exposition aux inondations à cause de sa localisation dans la zone inondable,
- le groupe des ménages de la zone d'habitat spontané est plus homogène. Ils disposent d'un système d'assainissement individuel, les populations y ont un niveau de scolarisation faible (primaire) voire inexistant, un nombre important de chambres inondées et un cadre de vie marqué par les dépôts sauvages d'ordures dans maisons abandonnées, dans les flaques d'eau ou dans la rue.

Discussion

Nous venons de montrer que le type d'habitat est un facteur déterminant de la vulnérabilité. Il faudrait y voir en filigrane le site, l'aménagement viaire et le système d'assainissement entre autres. Ainsi, selon les types de réponses associées dans le modèle, on peut classer les espaces selon leur vulnérabilité : la zone la moins vulnérable est celle qui est planifiée et qui dispose d'un système tout à l'égout, ensuite la zone du village traditionnel bâti sur le cordon dunaire littoral, ensuite la zone planifiée bâtie dans la dépression et ne disposant pas de système collectif tout à l'égout et enfin la zone d'habitat spontané entièrement ou partiellement construite dans la dépression, sans viabilisation préalable.

Les impacts sur la dégradation du cadre sont réels avec une estimation des ordures qui polluent l'espace. En définitive, l'analyse des correspondances multiples, a permis de voir que dans une même unité administrative plusieurs profils de vulnérabilités peuvent être identifiés selon le type d'occupation. Ces profils auraient certainement pu être mieux affinés si les données liées au revenu des ménages avaient été collectées et les pertes évaluées en valeur monétaire.

Conclusion

L'analyse du système de vulnérabilité est un pan essentiel dans la réduction des risques d'inondation. Dans la commune de Thiaroye sur Mer, on peut noter dans un premier temps la diversité du site sur le plan de l'occupation du sol et de l'aménagement, mais aussi l'existence de facteurs plus ou moins sous-jacents qui dictent la vulnérabilité. Il s'agit notamment de la proximité de la mer qui facilite l'évacuation des eaux pompées lors des inondations. Par conséquent les inondations n'ont pas globalement atteint un niveau très alarmant. Toutefois certains quartiers présentent une plus grande vulnérabilité que d'autres. Pour réduire cette vulnérabilité, l'extension du réseau d'assainissement tout à l'égout à toute la zone d'habitat planifié serait une solution durable pour cet espace. Elle permettrait en outre de réduire les apports à la nappe. Dans les deux autres types d'habitat par contre, il serait

essentiel de restructurer l'espace afin de mieux agencer les lotissements et de les doter d'infrastructures. Vu l'importance de l'atout que constitue le réseau des entreprises, il serait bénéfique de solliciter leur appui dans le cadre de leur responsabilité sociétale, d'autant plus qu'elles génèrent selon les autorités locales des nuisances environnementales dans le déroulement de leurs activités. La collectivité locale devrait aussi promouvoir le partenariat public-privé dans le cadre de la lutte pour la réduction de la vulnérabilité sociale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (2010). Situation économique et sociale de la région de Dakar en 2009.
- Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (2014). Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage, rapport provisoire mars 2014, www.ansd.sn consulté en septembre 2014
- Aubry, P.(2012). Les maladies liées à l'eau In www.medecinetropicale.free.fr/cours/eau.pdf
- Belhedi, A. (1993) L'espace géographique : de l'absolu au relatif. In « *L'espace : concepts et approches* », p11-36FSHS, Tunis, www.epigeo.voila.net/espace_relatif.htm. Consulté en juin 2014
- CAUS-BCEOM (2009). *Plan Directeur d'Urbanisme de Dakar. Horizon 2025.*
- Centre de suivi écologique CSE, sd. *Carte des courbes de niveau de la région Dakar au 50000^{ème}.*
- Conseil régional de Dakar (2004). *Plan Régional de Développement Intégré de Dakar.*
- Dasyuva, S. (2009). *Inondation à Dakar et au Sahel, gestion durable des eaux de pluies.* ENDA.
- Dasyuva, Cosandey (2006). Les risques environnementaux dans les bas-fonds urbanisés à Dakar : les limites des solutions actuelles de gestion du temps de pluies et éléments techniques d'atténuation d'impacts. *Colloque développement, environnement et santé.* SIFEE. Bamako.
- D'Ercole, R., Thouret, J.-C, Dollfus, O., Asté, J. P. (1994). Les vulnérabilités des sociétés et des espaces urbanisés : concepts, typologies et modes d'analyse. In *Revue de géographie alpine.*, Tome 82 ,4 (82) pp. 87- 96. doi: 10.3406/rga...3776
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rga-0035_1121_1994-num-82-4-3776
consulté en janvier 2014
- Diawara, Ab (2010). *Les déchets solides à Dakar. Environnement, sociétés et gestion urbaine.* Thèse de troisième cycle, 792p
- Diop, A. (2006). *Dynamique de l'occupation du sol dans les niayes de la région de Dakar de 1954 à 2003 : cas de la grande niaye de Pikine et de Yembeul.* Mémoire de DEA, Institut des Sciences de l'Environnement, 90p
- DPC, PNUD, (2008). *Analyse institutionnelle des plates-formes nationales et des organes référents de la réduction des risques de catastrophes. Première partie : étude de cas du Sénégal.* 31p

- Dubois, Maury, Chaline, 2002, les risques urbains, Armand Colin, Paris, 207p
- IAGU, PNUE, (2007) *Présentation des indicateurs (eau et assainissement, occupation du sol, environnement marin et côtier) pour la préparation du rapport géographique de la région de Dakar.*
Aminata DIOP N° 18 Décembre 2014
- Léone, F., Vinet, F., (2005). La vulnérabilité : un concept fondamental au cœur des méthodes d'évaluation du risque naturel. In collection « géorisques » N°1, la vulnérabilité des sociétés et des territoires face aux menaces naturels 71p
- Ministère de l'économie et des finances, (2006). *Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté* (DSRP II), 102p
- Mbow, C., Diop, A., Diaw, Niang, (2008). Urban sprawl development and flooding at Yeumbeul, suburb (Dakar-Senegal). In *African Journal of Environmental Science and Technology*. vol. 2(4), pp. 075-088
- Mbow, L. S. ,(1992). Dakar: croissance et mobilité urbaines. Thèse de doctorat d'État tome 1, Paris Nanterre 712 p
- Metzger, P. (1994). Contribution à la problématique de l'environnement urbain. *Cahier de sciences humaines*, 30-4, p595-619
- ONU/Secrétariat inter institutions de la Stratégie Internationale de Prévention des catastrophes, (2004). Cadre d'action de Hyōgo pour 2005-2015: Pour des nations et des collectivités résilientes face aux catastrophes, www.unisdr.org/2005 consulté en avril 2013
- Seck, A. (1970). *Dakar métropole ouest-africaine*. Dakar : IFAN, 516p
- Thiam, M. D. (2011). Les syndromes des inondations au Sénégal. Presses Universitaires du Sahel.
- Thouret, J. C., D'Ercole, R. (1996). Vulnérabilités aux risques naturels en milieu urbain : effets, facteurs et réponses sociale. In *Cahier de Sciences Humaines*,32(2), 407-422. www.ird.fr consulté en janvier 2012

« Corps-Objet », « Corps-Amana » Et Don D'organe

Les musulmans sénégalais et leur rapport au corps

Résumé :

Au Sénégal, comme dans la plupart des pays africains, l'insuffisance rénale est devenue un véritable phénomène pathologique au sens propre comme au sens figuré. Maladie silencieuse, l'insuffisance rénale altère la fonction du rein, organe vital dont le dysfonctionnement entraîne d'autres complications organiques. Au sens figuré, et plus spécifiquement sociologique, nous constatons que, contrairement au taux de prévalence mondiale qui est de l'ordre de 5 à 10%, au Sénégal, plus de 12% de la population est atteint de cette maladie dont la prise en charge médicale est très onéreuse. En effet, jusqu'à présent la seule thérapie qui s'offre aux malades reste la dialyse alors que la transplantation rénale, en usage dans de nombreux pays, est inexistante au Sénégal.

Sous le prétexte des conclusions de l'étude *Perception of kidney donation in Senegal and potential donors*¹⁵⁶, nous avons, d'une part, procédé à une ré-exploitation des données secondaires issues de cette enquête statistique pour pointer du doigt les représentations symbolico-religieuses que les musulmans sénégalais se font de leur corps et du don d'organes et que, d'autre part, l'idée de la mise en jeu d'un morcellement du corps perçu en Occident comme un « réservoir de pièces détachées » éveille nécessairement des sentiments, à mi-chemin entre fantasmes, interdits et tabous.

Mots-clés : don d'organe, insuffisance rénale, corps, cadavre, Islam, mort cérébrale.

Abstract :

In Senegal, as in most african countries, renal failure has become a pathological phenomenon literally as figuratively. Silent disease, kidney failure impairs kidney function, vital organ whose dysfunction causes other organic complications. Figuratively, specifically in sociological sense, we find that, unlike the worldwide prevalence rate is around 5 to 10% in Senegal, more than 12% of the population suffers from this disease whose medical treatment care is very expensive. Indeed, until now the only therapy that is offered to patients remaining on dialysis while renal transplantation, in use in many countries is non-existent in Senegal.

Under the pretext of the conclusions of the study *Perception of kidney donation in Senegal Donors and potential*, we have, on one hand, made a re-use of secondary data from this statistical survey to point out the social representations that Senegalese Muslims have of their body and organ donation and, on the other hand, the idea of the snap of a fragmentation of the body considered in the West as a "tank parts" necessarily arouses feelings, halfway between fantasies, forbiddens and taboos.

Keywords : organ donation, kidney failure, body, cadaver, Islam, brain death

¹⁵⁶A. Niang, M. M. Leye, L. Dione., H. F. Ka , A. T. Dia, B. Diouf, 2012, « Perception of kidney donation in Senegal and potential donor », *Néphrologie & Thérapeutique*, Vol. 8, Issue 6, November, 468-471.

1- Contexte et problème

S'il y a une idée forte qui émerge de la majorité des travaux en sciences humaines et sociales portant sur le corps, c'est bien la singularité avec laquelle chaque société conçoit, dans un ensemble cohérent et dynamique, les manières de percevoir cette charpente en chair et en os. Dans cette perspective, le corps apparaît comme une allégorie qui conduit à penser que l'imaginaire et les représentations symbolico-religieuses qui lui sont associées reflètent celles qui ont cours dans la société en général.

Mais l'on constate, comme le soulignent M. Douglas¹⁵⁷ et B. S. Turner¹⁵⁸, que du fait que le corps apparaisse comme étant ce qu'il y a de plus naturel, l'individu acceptera difficilement l'idée selon laquelle, le corps, son corps, puisse être l'objet d'un façonnage et d'un émiettement. Aussi, lisons-nous, à travers les différentes conceptions et représentations du corps, un processus de naturalisation et de résistance que les individus tissent avec la réalité sociale et qui permet de fixer les attributs de la phénoménalité du corps qui autorisent, interdisent et justifient les pratiques corporelles ou celles qui tournent autour d'elles.

Comment le corps vivant ou cadavérique, considéré comme construit social et siège de nombreuses et fortes représentations et, de surcroît, porteur de relations intersubjectives, peut-il devenir un objet de manipulation, de consommation au point d'être transformé en une simple ressource exploitable sur le plan médical, artistique, et même économique. Les expériences médicales montrent bien qu'au delà de la mort, l'individu reste encore, biologiquement vivant. D'ailleurs, la mort biologique est un long processus assez bien décrit et dont la durée est largement discutée en biologie. Cette dimension utilitariste s'est exacerbée depuis la seconde moitié du XXe siècle. À cette époque, les progrès considérables de la chirurgie réparatrice ont laissé penser que le corps est porteur d'une fécondité humaine et sociale, réparable, perfectible et « re-modelable », à souhait.

Cette orientation intéressée vers le corps est bien traduite par P. Bourdieu quand il écrit :

*au coût en temps, en énergie et en argent des stratégies destinées à transformer le corps, à le rapprocher de la conformation tenue pour légitime, maquillage ou vêtement, diététique ou chirurgie esthétique, à le rendre présentable ou représentable*¹⁵⁹.

Dans cette recherche sur la vie du corps « vivant » ou cadavérique, nous nous intéressons au don d'organe en rapport avec l'insuffisance rénale qui est devenue un véritable problème de santé publique. Car si la moyenne de prévalence mondiale se situe entre 5 et 10 % de la

¹⁵⁷ M. Douglas, 1992, « De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou », *Série Anthropologie*, Paris, La Découverte, 193 p.

¹⁵⁸ B. S. Turner, *The body and society : explorations in social theory*, Oxford, Eng. B. Blackwell, 1984, 272 p.

¹⁵⁹ P. Bourdieu, 1977, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, no. 14, pp. 51-54.

population, pour le Sénégal, environ 12% en souffrent et ne peuvent bénéficier que de la dialyse, un traitement symptomatique moins efficace que la greffe. Contrairement à la dialyse qui est très onéreuse et très exigeante, la greffe d'organe est une alternative thérapeutique visant à suppléer le fonctionnement défaillant d'un organe par le maintien de la fonction et l'amélioration de la qualité de vie du malade.

Dans la plupart des pays maghrébins, des progrès remarquables ont été réalisés comme, par exemple, en Tunisie où la greffe d'organe est entrée dans les usages thérapeutiques avec plus de 590 greffes rénales, 18 greffes hépatiques, 16 greffes cardiaques et une greffe pancréatique ; la première greffe rénale ayant été réalisée en 1986. Le Sénégal, en dépit de son corps médical bien formé, est encore à la traîne par rapport à l'utilisation de ces solutions thérapeutiques. En dehors de la faiblesse des moyens technologiques, il faut noter l'absence de législation¹⁶⁰ qui fait que les malades sénégalais ayant pu bénéficier de cette pratique médicale ont tous été transplantés à l'étranger, notamment quatre (4) en Inde, trois (3) en France, un (1) en Tunisie et (1) en Belgique¹⁶¹.

Sous le prétexte des conclusions de l'étude « Perception of kidney donation in Senegal and potential donors »¹⁶², nous avons procédé à une ré-exploitation des données secondaires issues de cette enquête statistique pour exhumer les représentations sociales que les musulmans sénégalais se font de leur corps et du don d'organes. Il s'agit aussi de montrer que l'idée de la mise en jeu d'un morcellement du corps et de son objectivisation éveille nécessairement des sentiments, à mi-chemin entre fantasmes, interdits et tabous.

Ainsi, semble s'imposer la question de savoir en quoi et comment les conceptions dualiste et intégrée du corps et de l'âme, caractéristiques, respectivement des sociétés occidentales et musulmanes peuvent expliquer l'attitude (comme disposition positive ou négative) par rapport au don d'organe ? Quels sont les problèmes que soulève la question du don d'organes au Sénégal ? Que nous apprennent les problèmes de la société sénégalaise quant à son rapport symbolique au corps, à la vie, à l'altérité et à la mort ? Enfin, comment interfèrent-ils avec nos systèmes de croyances et de valeurs ?

Sur le plan méthodologique, nous nous appuyons sur l'analyse secondaire impulsée aux USA par Park et Burgess qui nous paraît heuristique en ce sens qu'elle permet de théoriser des processus sociaux, de vérifier des hypothèses mais aussi de développer des interprétations sur des faits sociaux déjà étudiés. C'est cette troisième possibilité développée par Bulmer que nous essayons de mettre en œuvre dans cette recherche.

¹⁶⁰ Selon le Professeur Niang, néphrologue au CHU le Dantec, des propositions de textes sont déjà élaborées et soumises aux autorités en attendant son adoption par l'assemblée nationale.

¹⁶¹ Interview du Professeur A. Niang In Sud Qotidien du 21 mars 2014.

⁷ A. Niang et ali, *Op., cit*, 2012, 468-471.

2- Représentations de la mort et du corps dans les sociétés négro-africaines

Lorsqu'on s'interroge sur les sources qui structurent et encadrent la production et l'évolution des systèmes de valeurs et des représentations sociales sur le corps et sur la mort qui prévalent les sénégalais, nous trouvons d'abord le tréfonds culturel qui s'exprime à travers les religions traditionnelles, ensuite l'Islam, le christianisme et, enfin, la modernité¹⁶³. Parmi ces trois sources, l'Islam est de loin la source dont l'influence a été plus décisive et déterminante sur les manières d'être et d'agir des Sénégalais, même si les pratiques islamiques restent encore, à bien des égards, syncrétiques. Certaines conceptions et pratiques traditionnelles liées au corps et à la mort sont encore vivaces. En effet, ce qui caractérise les représentations mortuaires, c'est bien leur complexité et leur variété. L.-V. Thomas, qui a profondément étudié ce sujet, relève, à ce propos, une constante majeure chez la majorité des peuples africains pour lesquels la mort n'est pas la « négation de la vie, mais elle est plutôt une mutation »¹⁶⁴. En Afrique noire, les morts ne sont pas morts. Ils continuent d'exister sous la forme de forces spirituelles et en interaction permanente avec les vivants.

C'est d'ailleurs du fait de « cette interaction angoissante et, parfois, dangereuse pour les hommes qu'un ensemble de rites est mis en œuvre pour le repos des morts et la paix des hommes »¹⁶⁵. Cette cohabitation avec les morts, nos morts, est largement exprimée par A. B. Diop qui, dans *Leurres et lueurs*, écrit :

Ceux qui sont morts ne sont pas partis

ils sont dans l'ombre qui s'éclaire

ils sont dans l'ombre qui s'épaissit...

Ecoute les buissons en sanglots

C'est le souffle des ancêtres

Le souffle des ancêtres morts

*Qui ne sont pas partis*¹⁶⁶.

Cette pensée poétisée conforte bien les propos de L.-V. Thomas et montre qu'aux yeux des Négro-africains, il n'y a pas de frontière entre le monde visible et le monde invisible peuplé par les esprits, les dieux et les ancêtres. Aussi, cette conception explique-t-elle le fait que, dans certaines sociétés, l'intégration de l'individu au groupe ne se termine presque jamais et le corps, dans ce processus, joue un rôle crucial pour ce qu'il est l'objet de rites qui assurent une solution de continuité du berceau à la tombe. Dans cette perspective, le corps n'est pas séparateur, il est plutôt médiateur et unificateur entre le groupe et l'individu. D'ailleurs, l'analyse des registres d'interprétation de la maladie montre que les sociétés africaines « traditionnelles » ne font pas de dichotomie entre *soma et psychè*, contrairement à l'ontologie occidentale.

¹⁶³ Rapport sur les Assises Nationales, 2011, p. 50.

¹⁶⁴ L. V. Thomas, *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot, 1975, p. 369.

¹⁶⁵ L. Ndiaye, « Mort et altérité », in *Ethiopiennes*, n° 74, 2005, pp. 269-277.

¹⁶⁶ B. Diop, 1960, *Leurres et lueurs*, Paris, Présence africaine.

Cette conception se traduit aussi par l'indivisibilité du corps et de l'esprit, mais encore par l'interconnexion entre les réalités physiques et celles qui sont spirituelles. Comme le notent J. Bissilliat et D. Laya¹⁶⁷, le corps et l'esprit ne peuvent exister l'un sans l'autre et ces deux notions doivent toujours être pensées ensemble. Ceci démontre l'intérêt et la sacralité attachés au corps qui, loin d'être perçu comme un axe d'opacité, est plutôt un axe d'organisation, un schéma directeur dans un système global qui repose sur une représentation sacrale. C'est ce que traduit S. Haecan lorsqu'il écrit ceci : « cette place centrale du corps fait que tous les phénomènes du cosmos conçu dans sa globalité sont imprimés dans le circuit de réincarnation, naissance, vie terrestre, désincarnation (...) selon un système ancestral de codage-décodage »¹⁶⁸.

Cette conception réfère ainsi à un consensus toujours supposé qui fait que le corps, toutes les parties du corps, se définissent sous le rapport d'une signification pour le groupe et l'individu. La relation presque fusionnelle entre le monde visible et celui de l'invisible fait que l'homme africain à une vision particulière de sa vie, de son corps et de ses organes. Par conséquent, la question du don d'organe ne peut être abordée sans une prise en compte et une parfaite compréhension des fondements des valeurs sociales africaines qui font de la solidarité¹⁶⁹ une valeur sacrée. A ce propos, E. Goffman¹⁷⁰ et S. Haber¹⁷¹ insistent sur le fait que, même si les caractéristiques morphologiques du corps apparaissent à l'individu comme étant des données relevant de la « Nature », celui-ci est systématiquement construit, sous l'angle socio-culturel.-De ce point de vue, le seul fait qu'il soit vivant ou mort, animé ou inanimé, c'est-à-dire introduit dans l'ordre symbolique, le transforme en un objet de significations qui traverse sa matière et ses différents attributs et articule chacune des modalités constitutives de la réalité corporelle. Sous ce rapport, certaines questions ne sont jamais traitées à la mesure de la personne, fut-elle concernée directement, mais sont toujours rapportées à la communauté toute entière pour apprécier leur incidence sur le groupe et sur la dignité humaine.

Dans ces conditions, il est aisé de comprendre que l'exigence de solidarité est telle que tous les membres d'un groupe social donné sont considérés comme une seule entité, un tout qui confère à la personne toute sa valeur. De la sorte, chaque individu est redevable au groupe et est tenu de « payer » la solidarité du groupe par un devoir de reconnaissance et d'obéissance vis-à-vis de celui-ci. Face à ce rapport de dépendance, l'individu ne peut pas disposer intégralement de son corps qui ne lui appartient plus mais devient, par la force des choses, la propriété de la communauté. D'autant que, dans l'esprit de la tradition, chaque personne peut être un ancêtre qui est de retour, donc un représentant d'une lignée ou d'un clan qu'il convient de respecter et de pérenniser. C'est

¹⁶⁷ J. Bissilliat, D. Laya, 1973, « Représentations et connaissance du corps chez les Songhay-Zarma : analyse d'une suite d'entretiens avec un guérisseur », in, *La notion de personne en Afrique noire*, Paris, CNRS, pp. 331-358.

¹⁶⁸ S. Haecan, 2006, *Critique de l'antinaturalisme: Etudes sur Foucault, Butler, Habermas*. Pratiques théoriques, Paris, Presses Universitaires de France, 259 p.

¹⁶⁹ Tout en sachant, aujourd'hui, à la lumière de la génétique, que la séquence de l'ADN génomique de tous les individus composant l'homo sapiens est semblable, à 99,99 %. Seule une infime fraction (0,1 %) est donc à l'origine des différences génétiques individuelles. Ceci permet d'affirmer la fraternité totale de toutes les races » dans un polymorphisme génétique. La continuité de l'humanité impose une solidarité pour la vie contre la souffrance et l'incapacité humiliante.

¹⁷⁰ E. Goffman, 1976, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 180 p.

¹⁷¹ S. Haber, 2006, *Critique de l'antinaturalisme : Etudes sur Foucault, Butler, Habermas. Pratiques théoriques*, Paris, PUF, 259 p.

là, toute la portée de la valeur accordée à la personne et qui est traduite dans cette formule : « veiller sur l'inviolabilité de la personne, c'est veiller sur l'inviolabilité de la communauté ».

3- La perspective musulmane : le corps comme *amana* ou la normativité islamique

Les cultures africaines, tout comme les religions monothéistes, considèrent que la vie est un don de Dieu. Le corps est un don, autrement dit, un prêt qui doit lui revenir, après la mort.- Il appartient donc à l'homme de l'entretenir car il n'a pas le droit de lui porter atteinte. Tout être humain doit considérer que sa charpente corporelle est *amana*, c'est à dire un dépôt, voire un réceptacle de virtualités. Les Wolof islamisés, en parlant de Dieu, ne disent-ils pas *sunu-borom* (littéralement, « notre propriétaire ». Dans ce contexte, l'homme, dans sa totalité, jouit d'une inviolabilité absolue. Il n'est pas permis de lui porter atteinte, comme le précise le Coran : « Nous avons créé l'homme dans la forme la plus parfaite »¹⁷². D'ailleurs, le devoir de protection de l'intégrité corporelle de la personne humaine incombe à toutes les créatures. Cette obligation dogmatique est clairement exprimée par le verset coranique suivant :

*quiconque tuerait une personne sans que celle-ci ait tué ou semé le trouble sur la terre, serait jugé comme s'il avait tué les Hommes en totalité. En revanche, quiconque ferait revivre une personne, serait jugé comme s'il avait fait revivre les Hommes en totalité*¹⁷³.

Cette règle d'inviolabilité persiste après la mort. Elle est même attestée par le *hadith* selon lequel le Prophète réprimanda un homme qui avait cassé les os d'un cadavre trouvé dans un cimetière, en lui disant ceci : « Casser les os d'un mort est un péché aussi grave que celui de casser les os d'un vivant ». On retrouve ce respect des morts dans un passage du *hadith* où il est rapporté que le Prophète, en se recueillant lors de l'enterrement d'un Juif, s'adressait, à un de ses compagnons étonné, en ces termes : « N'est-ce pas une âme humaine ? ». Le respect que l'on doit au cadavre est donc bien codifié¹⁷⁴. C'est aussi ce qui explique le fait que l'autopsie, même si elle peut être autorisée, exige du médecin légiste le plus grand respect envers la dépouille mortelle¹⁷⁵. La mutilation d'un cadavre est, dès lors, considérée comme si elle survenait sur une personne vivante.

Ainsi, comprend-t-on, dans la perspective de la croyance en la résurrection du corps entier, qu'il soit demandé que les organes prélevés soient réintégrés dans le corps avant de rendre le corps à la famille pour la toilette rituelle et l'ensevelissement¹⁷⁶. À ce niveau, se précise toute la puissance des représentations qui complexifient l'acceptation du don d'organe par les musulmans.

¹⁷² Sourate 95, La Figue, Verset 4.

¹⁷³ Sourate 5, La Table Servie, Verset 32.

¹⁷⁴ A. Aggoun, 2006, *Les musulmans face à la mort en France*, Paris, Vuibert., pp. 11-33.

¹⁷⁵ « Lève la tête en monothéiste véritable pour annoncer la religion selon la nature que Dieu a donnée aux hommes dès l'origine. Pas de modification dans la création de Dieu... Voilà la religion dans sa vérité ». Sourate Les Byzantins, verset 30.

¹⁷⁶ G., Isam, 1988, « Permission for Performing an Autopsy. The Pitfalls under Islamic Law », *Medicine, Science and Law*, Vol. 28, n° 3, p. 241.

À cet égard, il est plus aisé de comprendre que la crémation ne soit pas autorisée par l'islam, les doctes de l'islam se fondant sur le verset qui stipule que l'homme a été créé à partir de la terre et qu'il y retournera après sa mort pour être ressuscité le jour du jugement dernier. Cette manière de concevoir le corps est une conception partagée avec le christianisme. C'est dire qu'il y a une sacralité du corps vivant et du cadavre qui sont, dans la perspective musulmane, d'égale dignité. L'islam ne distingue pas le corps de l'homme vivant du corps de l'homme mort.

4- Quand la nécessité permet ce qui n'est pas permis

Lorsque nous nous intéressons au système de la normativité islamique, nous constatons que sa cohérence s'explique par sa finalité d'ensemble puisqu'il tend à réaliser essentiellement la continuité de « l'ici-bas » (*Dunya*) à « l'au-delà » (*Akhira*), selon un ordre ascendant. C'est par le respect scrupuleux de cette normativité que le musulman espère gagner le salut. Ainsi, le droit ou le *fiqh* précise les obligations que la Loi coranique ou *Shari'a* impose à tout musulman dans des domaines aussi variés que le statut familial, le respect de la personne humaine, le maintien de la vie et la sécurité du corps. À ce propos, les actions et les comportements quotidiens du musulman ne peuvent se concevoir que dans le cadre de la limite de la licéité qui fixe aussi les principes de la bioéthique.

Pour ce dernier aspect lié à la modernité, le raisonnement analogique ou *Qiyâs* et le jugement personnel *Ra'y* peuvent être mis à contribution et indiquer les voies à suivre, dans le respect du consensus d'opinions des érudits musulmans (*Ijmâa*) et dans la recherche du bien public (*Maslaha*). Ainsi, de la même manière qu'un aliment non autorisé – comme la chair d'une bête morte ou la chair de porc – peut être consommé par le musulman en cas d'extrême nécessité ou de force majeure, ce qui est interdit peut devenir éventuellement licite. Nous pouvons comprendre alors que, face à la maladie, tout, dans les limites du licite, doit être mis en œuvre pour sauver la vie du patient conformément au verset suivant : « Celui qui sauve une vie est comme s'il sauvait l'humanité toute entière »¹⁷⁷. Par contre, il est interdit d'ôter la vie à quelqu'un, car le verset se termine par « et qui tuera quelqu'un est comme s'il avait tué l'humanité toute entière »¹⁷⁸.

Nous pouvons rappeler à ce sujet, deux *fatwa* qui renseignent sur l'impérativité du devoir d'assistance face à un homme qui souffre :

- la première *fatwa* est celle du Cheikh Al Qardâwi qui concerne le don d'organes par un individu de son vivant. Elle répond notamment à la question de la libre disposition de son corps par un individu adulte et sain d'esprit. En procédant à un raisonnement par analogie (*Qiyas*), ce savant musulman dit :

tout comme il est permis que l'individu puisse donner une partie de sa fortune à autrui, il est parfaitement admis qu'il donne une partie de son corps pour sauver la vie d'autrui, sans que ce don lui cause de préjudice irréparable [...].

¹⁷⁷ Sourate 5, Verset 32

¹⁷⁸ Sourate 5, Verset 32

*L'Islam ne limite pas la charité, Al sadaqah, à l'argent*¹⁷⁹ ;

- la seconde *fatwa* est celle de Cheikh Ahmad El Qutti concernant le prélèvement d'organe sur un cadavre¹⁸⁰ et qui a été reprise, en grande partie, par la *fatwa* du Cheikh Djaït du 18 août 2006. Cette dernière, tout en rappelant la possibilité du prélèvement en cas de mort cérébrale, rappelle aussi le nécessaire accord de la famille (ou du Procureur de la République s'il n'y a pas de famille) pour le prélèvement.

Ces deux *fatwa* semblent autoriser le don d'organe mais elles insistent sur le statut du corps, et, surtout, de qui doit venir l'autorisation de prélèvement d'organe. Cela nous ramène à ce qui semble être la question cruciale, celle de la propriété du corps. En fait, la notion d'appartenance du corps est floue et laisse la porte ouverte à l'interprétation. Toutefois, il y a présomption instinctive. Le corps appartient à l'individu et à sa famille. Ce point est diversement résolu par les législations, par exemple aux Etats-Unis où la situation est claire : la loi « Uniform anatomical gift act »¹⁸¹ précise que le cadavre appartient à la famille.

Mais, ce que nous apprennent ces *fatwa*, c'est que le don d'organe pour la transplantation à des fins thérapeutiques est possible, même s'il faut reconnaître que le problème reste entier du fait des représentations religieuses liées au corps. En conséquence, quelle lecture pouvons-nous avoir des résultats¹⁸² issus de l'étude susmentionnée et qui révèle que sur un échantillon de 400 Sénégalais interrogés, environ 65% sont bien au fait des problèmes liés à l'insuffisance rénale, 47,3%, parmi eux, ont entendu parler de la greffe et 71,5% ont exprimé leur désir de donner un rein à un de leurs proches ou à un ami, dans le cadre du traitement de l'insuffisance rénale chronique. Ces pourcentages interpellent notre regard sociologique et nous conduisent à nous interroger sur la mort et sur le décalage réel constaté entre l'intention et l'effectivité du don d'organe.

Cette interpellation nous paraît d'autant plus fondée au regard des travaux sur le don d'organe menés au Washington University School of Medicine par M. D. Jendrisak¹⁸³. Cette recherche révèle l'existence d'un écart important entre l'intention des donneurs potentiels et l'effectivité du don d'organe. En effet, sur 731 demandes enregistrées seules 7 sont réellement devenues des dons effectifs. Ces tendances sont confirmées en France où lorsqu'il s'agit d'affirmer son intention de don, 90% des Français sont favorables alors que seuls 10% ont une carte de donneur ou sont prêts à passer à l'acte. Le même constat est fait en Grande Bretagne. Les sondages montrent encore que 90% des citoyens britanniques sont d'accord sur le principe de don

179 Sit Web : www.mosquee-lyon.org/forum.

180 *Idem*

181 La Loi anatomique uniforme de 1987 portant sur le don d'organe a été adoptée dans plusieurs États américains et a permis à des médecins légistes de déterminer si les organes et les tissus de cadavres pourraient être donnés. Dans les années 1980, plusieurs États ont adopté des lois différentes qui permettaient de récupérer et de donner certains tissus ou organes alors que d'autres États n'autorisaient aucune manipulation sans le consentement de la famille. En 2006, lorsque le UAGA a été révisé, l'idée du consentement présumé a été abandonnée. Aujourd'hui, le don d'organes est fait seulement avec le consentement de la famille ou avec le donateur.

182 A. Niang et al, *op., cit.*, p. 470.

183 M. D. Jendrisak, B. Hong, S. Shenoy, J. Lowell, N. Desai, W. Chapman, A. Vijayan, R.D. Wetzel, M. Smith, J. Wagner, S. Brennan, D. Brockmeier and D. Kappel, 2006, « Altruistic living donors : evaluation for non directed kidney or liver donation », in *American Journal of Transplantation*, pp. 115-120.

d'organe. Seul un tiers d'entre eux est inscrit sur la liste des donneurs¹⁸⁴.

5- La mort ou les morts : finalement c'est quoi ?

Il est des questions bien difficiles à traiter et le don d'organe en est une parce que lorsqu'on s'engage à l'aborder, il faut d'abord écarter un premier obstacle épistémologique : la phobie de la mort. En effet, parler du don de « ses » organes, c'est conjuguer la mort à la première personne, penser et parler de sa propre mort, mais c'est aussi envisager un don de soi si cher pour soi et pour sa famille, à une tierce personne qui peut être un proche ou un inconnu. Cette difficulté est encore exacerbée par la réification de la personne que D. Le Breton traduit en ces termes :

Pour la seconde fois dans l'histoire de la médecine occidentale, après les luttes autour des dissections anatomiques, le corps humain est objet de convoitise et motif de luttes, divisant le discours médical et le discours social, contraignant [...]. Entre le médecin et le patient candidat à la greffe s'interpose sur un mode problématique un autre homme encore vivant, en bonne santé, mais dont la mort est attendue, espérée même, pour rendre possible la transplantation¹⁸⁵.

En définitive, s'il y a un fait difficile à comprendre, qui mérite une certaine attention, c'est bien la nécessité de procéder à une anesthésie du cadavre. Nous parlons bien du cadavre pour pouvoir y prélever des organes. Est-ce à dire alors que la personne sur qui le prélèvement doit être fait n'est pas morte ? La réponse est à chercher dans le statut du corps et du cadavre d'avant 1968, car avant cette date on ne connaissait que deux états : vivant ou mort. C'est précisément pour lever les contraintes liées à la constatation définitive du passage de vie à trépas et de pouvoir ouvrir la procédure de prélèvement d'organes que le concept de « mort cérébrale » a été inventé. De la sorte, il convient de souligner que pour pouvoir être transplantés, les organes doivent être frais. Les organes vitaux tels que le rein, le foie, le pancréas et les poumons d'une personne morte, ne seraient-ce que depuis cinq minutes, sont inutilisables. Pour que les organes soient en mesure de fonctionner sur un autre corps, il faut qu'ils soient encore en train de fonctionner au moment où ils sont prélevés. Ils ne peuvent pas être prélevés sur un « mort biologique », mais sur une personne en état de « mort cérébrale ».

Nous constatons que la détermination, sinon le diagnostic de la mort, présente de nombreuses interrogations sur le plan éthique, vue les différences objectives qui existent entre les critères de fin de vie adoptés d'un pays à l'autre et l'exigence d'une redéfinition de la « mort » face au besoin de disposer d'organes vitaux. Il nous faut admettre que la notion de « mort cérébrale », qui autorise et justifie le prélèvement d'organe, est propre à la culture savante du monde médical. Cependant, elle heurte, d'une part, la sensibilité de l'individu extérieur à ce savoir, en dépit des critères scientifiques d'inéluctabilité du décès exposés par le médecin et, d'autre part, elle est

184 S. Norris, 2009, « Dons et transplantations d'organes au Canada », Division des sciences et de la technologie, document de travail du Parlement.

¹⁸⁵ D. Le Breton, *La chair à vif, usages médicaux et mondains du corps humain*, Paris, éd. Métailié, 1993, p. 267.

l'héritière d'une conception occidentale, fondamentalement dualiste, de l'homme, en contradiction radicale avec la conception musulmane, qui oppose l'âme et le corps-

En rapport avec cette logique strictement biologique, la mort du cerveau serait celle de l'âme et, de ce point de vue, celle de l'individu puisqu'il ne resterait de vivant que son corps. Nous sommes là en présence d'une vision très limitée de l'humain et de son identité qui soulève bien des questions pour la simple raison que la notion de mort cérébrale, appréhendée comme un simple phénomène technique, peut bien apparaître partielle et abstraite pour toute personne qui ne participe pas d'une culture médicale rationnelle et dont les références religieuses sont éloignées du raisonnement techniciste médicale.

Ce faisant, il faut bien comprendre, comme nous l'avons déjà souligné, que cette définition très contemporaine de la mort a été retenue pour rendre possible l'extraction des organes que ne permettait pas celle qui est ancienne, fondée sur l'arrêt du cœur, état qui détruit les organes, faute d'être irrigués par le sang. D'ailleurs, la profusion des termes rend bien compte de la difficulté à qualifier ce dont il s'agit, c'est-à-dire cet état du corps souhaité et désiré par les transplantateurs et sans lequel aucune greffe n'est possible : du receveur, on retiendra « coma dépassé », voire « mort encéphalique » ; quant au donneur, il est, tour à tour, désigné comme « sujet », « patient » et même « malade » par le corps médical. Toutes ces expressions traduisent un certain flou pour le qualifier aux prises avec le dilemme de la vie et de la mort. Cette analyse est partagée par D. Le Breton qui se pose la question « de la licéité morale du prélèvement et du statut anthropologique du cadavre »¹⁸⁶.

La question est d'autant plus difficile à trancher qu'il est établi que lorsqu'une personne est en état de mort cérébrale, le corps cicatrise en cas de blessure et si c'est un enfant, il peut continuer à grandir. On sait aussi que la femme enceinte en état de « mort cérébrale » peut continuer à porter son enfant. À ce sujet, la plus longue période enregistrée d'une femme enceinte et déclarée en état de mort cérébrale est de 107 jours jusqu'à l'accouchement. Toutefois, il est établi qu'une fois ses organes vitaux sont retirés pour être transplantés sur une autre personne, le « donneur » d'organe meurt définitivement.

Il est tout aussi important de souligner l'effet Lazare du nom de l'homme qui, dans les Evangiles, ressortit vivant de son tombeau. Ce phénomène bien connu des médecins montre que la personne en état de « mort cérébrale » est sensible aux opérations chirurgicales. Aussi, pour pouvoir prélever les organes vitaux, il arrive que les médecins doivent pratiquer l'anesthésie, ou injecter des substances paralysantes pour éviter les spasmes musculaires, ou les changements brutaux de pression sanguine, de rythme cardiaque, et d'autres réflexes protecteurs.

Loin d'être anecdotique, l'histoire médicale nous renseigne sur bien des cas de personnes déclarées en état de mort cérébrale et qui se sont réveillées : parmi celles-ci, nous pouvons citer S. Dunlap, un américain de 21 ans qui sorti de son sommeil alors que les médecins s'apprêtaient à lui prélever ses yeux. C'est aussi, en 2008, le cas d'un Français de 45 ans qui a repris conscience sur une table d'opération à la suite d'un arrêt cardiaque (ce cas a été traité par le comité éthique français). Et, enfin, un dernier exemple, en 2011, à l'hôpital de Sainte croix à Drummondville au Québec, un patient déclaré en état de mort cérébrale est sorti de son sommeil lors du prélèvement. Ces problèmes sont bien reconnus par le corps médical à l'instar de Jean Jacques Charbonnier qui estime qu'il est possible que la conscience survive à la mort du corps. Il en est de même de Paul

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 267.

Byrne, grand spécialiste de la mort cérébrale depuis plus de 20 ans, pour qui il est impossible de faire des prélèvements sur des personnes mortes. Il poursuit que c'est d'ailleurs pour cette raison que les critères de Harvard exigent l'absence de fonctionnement du cerveau pendant 24h. Mais la pression de la demande et la faiblesse de l'offre ont fait que le délai a été ramené à 12h puis à 6h, ensuite à 3h et même à 1h. C'est pour dire que le corps médical se préoccupe davantage de la préservation des organes à prélever que de celle de la vie de la personne¹⁸⁷.

Ces controverses nous amènent à mieux comprendre les raisons pour lesquelles les musulmans ont la forte conviction que le jour et l'heure de la mort sont décrétés par Dieu et ne sont connus que par lui. Selon Al-Bukhârî et Muslim, la personne, après son décès, reste consciente pour répondre aux trois questions des anges à savoir : qui était ton Seigneur ? Quelle était ta religion ? Et qui était ton prophète ? Voilà des considérations religieuses et des représentations de la mort qui font que les musulmans ne peuvent ni comprendre, ni adhérer facilement à ces pratiques thérapeutiques d'autant que l'âme après avoir quitté le corps au moment de la mort le réintègre juste après l'enterrement de celui-ci¹⁸⁸. Le célèbre dicton wolof, *Saa su mat* (« l'heure de la mort »), traduit bien cette méconnaissance totale de l'instant de la mort.

D'autres aspects qu'il convient d'interroger et qui influencent les représentations que les musulmans se font du don d'organe concernent les parties du corps qu'il n'est pas permis de prélever et de greffer. Il s'agit, selon le savant Al-Qardhâwî,¹⁸⁹ des organes génitaux et des organes qui renferment des cellules gardant les caractéristiques de l'être humain comme les testicules, l'ovaire, etc., dont les cellules reproductrices transmettront les caractéristiques génétiques de celui sur qui le prélèvement a été effectué. L'interdiction de prélever ces organes et en étroite relation avec les représentations que les musulmans se font du jugement dernier.

L'inquiétude peut se résumer aux questions suivantes : le jour du jugement, quand les hommes seront ressuscités, qu'advient-il de l'organe qui aura appartenu à une personne et qui aura été greffée sur une autre ? Et sachant qu'il est dit dans le Coran qu'au jour du jugement, les organes témoigneront de ce qu'aura fait leur possesseur sur terre, pour lequel des deux, le donneur ou le receveur, l'organe greffé témoignera ? Voilà autant de questions d'ordre existentiel qui sont au cœur des représentations liées au corps et auxquelles les musulmans apportent des réponses ne pouvant, en aucun cas, se situer en dehors des principes du Coran et de la *Sunna*.

Conclusion

Ce que nous venons de présenter dans les lignes précédentes, et qui porte sur le don d'organe, nous indique simplement l'extrême variabilité, selon les sociétés, des conceptions du corps, de son traitement social, de sa relation avec autrui et avec le monde. En effet, les quelques progrès notés dans l'effectivité de la pratique des greffes d'organe dans les sociétés occidentales semblent inextricablement liés à la conception du corps humain qui s'appuie sur l'idée d'un corps biologique (chimique, moléculaire, organique) dont la constitution sociohistorique semble être exclue de ses principales préoccupations, en vertu de la longue tradition philosophico-religieuse de

¹⁸⁷ Voir l'article de Jean-Yves Nau, in Le MONDE Liens http://www.lemonde.fr/sciences-et-environnement/article/2008/06/10/le-donneur-d-organes-n-etait-pas-mort_1056121_3244.html

¹⁸⁸ Abû Dâoûd, n° 4753, Ahmad, n° 178.

¹⁸⁹ Al-Qardhâwî, *Fatâwâ mu'âssira*, t. 2, pp. 539-540.

la séparation de l'âme et du corps.

Les implications d'une telle conception du corps, selon David Le Breton¹⁹⁰, conduisent à une rupture anthropologique qui favorise un savoir sur l'organisme et non sur l'homme inclus dans son environnement social et culturel. Dans cette perspective, le corps n'est qu'une défroque, un reste exploitable à tous les usages sans aucun outrage pour celui qu'il incarnait et anatomiquement intéressante pour fournir des organes sains à des vivants. Le corps du « donneur » comme celui du « receveur » est alors identifié à un « corps-machine » qui, pour le comprendre, se suffit à lui-même. En revanche, dans les sociétés musulmanes, le corps est l'un des éléments constitutifs de la « personne » entendue au sens ethnologique où elle recouvre, outre la charpente en chair et en os, l'âme et les principes vitaux fondamentaux de l'être. Par conséquent, les fortes représentations liées au corps (« corps-dépôt », « prêt de Dieu », « don de Dieu », etc.), qu'il convient de rendre intégralement, le jour du jugement dernier, peuvent constituer des entraves certaines au don d'organe.

BIBLIOGRPHIE

AGGOUN A., 2006, *Les musulmans face à la mort en France*, Paris, Vuibert.

BISSILLIAT J., LAYA D., 1973, « Représentations et connaissance du corps chez les Songhay-Zarma : analyse d'une suite d'entretiens avec un guérisseur », in *La notion de personne en Afrique noire*, Paris, CNRS, pp. 331-358.

BRUNE F., 1993, *Les morts nous parlent*, Paris, Félin.

CAILLÉ A., 2000, *Anthropologie du don*, Paris, Desclée de Brouwer.

CAILLOIS R., 1950, *L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard.

CAILLOIS R., 1958, *Les Jeux et les Hommes*, Paris, Gallimard.

CAZENEUVE J., 1971, *Sociologie du rite*, Paris, P.U.F.

BOURDIEU P., 1977, « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, n°14, pp. 51-54.

DIOP B., 1960, *Leurres et lueurs*, Paris, Présence africaine.

DOUGLAS M., 1992, *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*. Série Anthropologie, Paris, La Découverte.

EBON M., 1971, *Dialogues avec les morts ?*, Paris, Fayard.

EBON M., 1980, *La Preuve de la vie après la mort*, Paris, Éditions Best-Seller.

ELIADE M., 1960, *Polarité du symbole*, Paris, Desclée de Brouwer.

ELIADE M., 1965, *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard.

ELIADE M., 1976, *Initiations, rites, sociétés secrètes*, Paris, Gallimard.

ELIADE M., 1983, *Mythes, rêves et mystères*, Paris, Gallimard.

GHANEM I., 1988, « Permission for Performing an Autopsy : The Pitfalls under Islamic Law », *Medicine, Science and Law*, vol. 28, n°3, pp. 241-242.

¹⁹⁰ D. Le Breton, *op., cit.*

- GOFFMAN G., 1976, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- HAECAN S., 2006, *Critique de l'antinaturalisme : Etudes sur Foucault, Butler, Habermas. Pratiques théoriques*, Paris, PUF-
- JENDRISAK M.D. et *ali.*, 2006, « Altruistic living donors : evaluation for non directed kidney or liver donation », in *American Journal of Transplantation*, pp. 115-120.
- KÜBLER-ROSS E., 1974, *La mort, dernière étape de la croissance*, Québec, Québec-Loisir.
- KÜBLER-ROSS E., 1998a, *Avant de se dire au revoir*, Paris, Presse du Châtelet.
- KÜBLER-ROSS E., 1998b, *Accueillir la mort*, Monaco, Rocher.
- KÜBLER-ROSS E., 1998c, *Mémoire de vie, mémoire d'éternité*, Paris, Lattès.
- LE BRETON D., 1993, *La chair à vif, usages médicaux et mondains du corps humain*, Paris, Métailié-
- NDIAYE L., 2012, *Mort et thérapie en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- NDIAYE L., 2005, « Mort et altérité », in *Ethiopiennes*, n°74, pp. 269-277.
- NIANG A., et *ali.*, 2012, « Perception of kidney donation in Senegal and potential donor », *Néphrologie & Thérapeutique*, vol. 8, Issue 6, 468-471.
- NORRIS S., 2009, « Dons et transplantations d'organes au Canada », Division des sciences et de la technologie, document de travail du Parlement canadien.
- PERICHON M. (dir.), 1997, *Rites de vie, rites de mort*, Paris, ESF.
- Rapport sur les Assises Nationales, 2011.
- THOMAS L.-V. 1975, *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot.
- THOMAS L.-V., 1980, *Le cadavre*, Bruxelles, Complexe.
- THOMAS L.-V., 1985, *Rites de mort. Pour la paix des vivants*, Paris, Fayard.
- THOMAS L.-V., 1988a, *La mort aujourd'hui*, Paris, Titres.
- THOMAS L.-V., 1988b, *La mort*, Paris, PUF.
- THOMAS L.-V., 1992, *La mort en question*, Paris, L'Harmattan.
- THOMAS L.-V., 1993, *Mélanges thanatiques*, Paris, L'Harmattan.
- THOMAS L.-V., 1995, *Les religions d'Afrique noire*, Paris, Stock.
- THOMAS L.-V., 2000, *Les chairs de la mort*, Paris, Sanofi-Synthélabo.
- THOMAS L.-V. et LUNEAU, R., 1975, *La terre africaine et ses religions*, Paris, Larousse.
- THOMAS L.-V., 1972, « Vie et mort en Afrique : introduction à l'ethnothanatologie », *Ethnopsychologie*, 27^{ème} année, pp. 103-122.
- THOMAS L.-V., 1995, « Leçon pour l'Occident : ritualité du chagrin et du deuil en Afrique noire », *Rituels du deuil, travail du deuil*, in *Tobie Nathan et Coll.*, Rhône-Alpes, La Pensée sauvage.

Les Auteurs du N° 18

Oumar Barry. Université Cheikh Anta DIOP. Dakar, SENEGAL. la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Maître Assistant.

Zakaria BERTE. Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel. Abidjan. République de Côte d'Ivoire

El Hadji Habib CAMARA. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation – Mamadou DIAKITE. Université Cheikh Anta Diop. Dakar. Sénégal.

Abdoulaye Daouda DIALLO. . Université Cheikh Anta Diop. Dakar. Sénégal Institut des Sciences de l'Environnement)

Mouhamed Moustapha DIEYE ; Enseignant/Chercheur ; Département de Sociologie ; UCAD

Aminata DIOP. Professeur d'enseignement secondaire. Université Cheikh Anta DIOP. Dakar, SENEGAL Doctorante à l'Ecole Doctorale Sciences et Vie

Dr. Ibrahima Diop. Université de Thiès. Chargé de cours, Professeur d'Allemand

Dr Papa Mamour Diop, Hispaniste et Psychopédagogue. Université de Dakar, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF/UCAD) et Université de Thiès

Ousmane Sow Fall . Université de Dakar. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation, Maître Assistant en Didactique du Français. Igen – Lettres

Birame FAYE. Université de Dakar. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation, Assistant. Inspecteur de l'Enseignement Elémentaire

Dr Ousmane Gueye, Germaniste. Université de Thiès. Filère LEA.

Cheikh MBOW. Université Cheikh Anta DIOP. Dakar, SENEGAL. Institut des Sciences de l'Environnement

Dr Berni NAMAN. Université Alassane Ouattara de Bouaké. République de Côte d'Ivoire

Dr Oumar NDIAYE, Angliciste. Université de Thiès. Filière LEA

Cheikh Ibrahima NIANG. Université Cheikh Anta DIOP . Dakar, SENEGAL. Institut des Sciences de l'Environnement

Ph. Dr, Apollinaire SEZELIO. Université de Bangui. Institut de Linguistique Appliquée. République Centrafricaine

Moustapha SAMB. Universsité Cheikh Anta DIOP- Dakar, SENEGAL. CESTI; Maitre de Conférences