

# LIENS, Nouvelle Série.

*Revue publiée par la faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation  
et de la Formation (ex ENS) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*

## Directeur de Publication

**Babacar GUEYE**, Professeur Titulaire, FASTEF / UCAD

## Comité de Patronage

**Amadou Moctar MBOW**, ancien Directeur Général de l'UNESCO

**Baron Gilbert DE LANDSHEERE**, Professeur Emérite de l'Université de Liège, Président de l'Académie Internationale de l'Éducation, Membre fondateur de l'Academia Europae

**Souleymane NIANG**, Professeur, ancien Recteur et Président de l'Assemblée de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar

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

**Anne CAMBIER**, Professeur, Université Libre de Bruxelles

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

## Comité Scientifique

Jean-Marie DE KETELE, Professeur (UCL, Belgique) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Professeur Babacar GUEYE, (FASTEF-UCAD Sénégal) - Danielle CROS, 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, Maître de Conférence (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.) 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) - Valdiodio NDIAYE (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) -. Albert FAYE (FASTEF/UCAD) - Abou SYLLA (IFAN/UCAD). Ansoumana Sané (ENSETP, UCAD)

### **Comité de rédaction**

Babacar GUEYE - Andrée Marie DIAGNE - Abdoul SOW - Harisoa DEME - Cheikh Tidiane SALL - Guedj FALL - Amadou Mamadou CAMARA - Sémou Diouf - Anta DIOUF KEITA - Ahmadou Tidiane TALLA - Alioune Moustapha DIOUF - Baye Daraw NDIAYE - Issa NDIAYE - Abdou Karim Ndoye - Hamidou Nacuzon SALL

### **Assistant Informatique**

**Youssou DIOP** du Département de Technologies Educatives

# SOMMAIRE

- I) **CONCEPTIONS DE FUTURS PROFESSEURS À PROPOS DU CONCEPT DE PROBLÈME EN PHYSIQUE ET CHIMIE** **5**  
Cheikh Tidiane SALL  
Département de Sciences Physiques  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- II) **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR LA CONSTRUCTION DE L'UNITÉ DE QUANTITÉ DE MATIÈRE À PARTIR D'UNE SITUATION-PROBLÈME : EXPÉRIENCE DE LA FASTEF AU SÉNÉGAL** **25**  
Docteur Ibrahima Cissé  
*Maître de conférences en chimie,*  
*Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*  
*Université Cheikh Anta Diop de Dakar*
- III) **THE TRAGIC VISION IN GEORGE LAMMING'S NATIVES OF MY PERSON (1972)** **33**  
By Adama Coly  
Department of English,  
*Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*  
*Université Cheikh Anta Diop de Dakar*
- IV) **POLARITÉ LÉTALE DANS LE RIVAGE DES SYRTES DE JULIEN GRACQ** **47**  
**El Hadji Souleymane FAYE,**  
Assistant, Faculté des Lettres et Sciences Humaines  
Université Cheikh Anta Diop
- V) **SARAH KANE'S 'IN-YER-FACE' THEATRICAL PARADIGMS :** **61**  
*A Study of Blasted (1995), Phaedra's Love (1996), Cleansed (1998), Crave (1998) and 4.48 Psychosis (2000)*  
By Ousmane Aly Pame  
Department of English Cheikh Anta Diop University, Dakar
- VI) **NARRATIVE OF THE LIFE OF FREDERICK DOUGLASS : AN INDICTMENT OF SLAVERY AND A QUEST FOR SELFHOOD.** **73**  
Daouda LOUM  
Assistant Professor,  
Department of English, Cheikh Anta DIOP University, Dakar
- VII) **TEXACO DE PATRICK CHAMOISEAU DANS L'INTERTEXTE BIBLIQUE ET ÉPIQUE** **89**  
CHEIKH KASSE  
Département de Lettres  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- VIII) **PERCEPTION DE L'APPROCHE PAR LES PROBLÈMES ET LES COMPÉTENCES EN FORMATION À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : ÉTUDE EXPLORATOIRE** **99**  
Hamidou Nacuzon SALL  
Chaire Unesco Sciences Education (CUSE)  
Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF)  
Université Cheikh anta Diop de Dakar

- IX) LE CONCEPT BOURDIEUSIEN DE « RETRADUCTION » :  
LEÇON D'ÉPISTEMOLOGIE SUR LE TRAVAIL DE L'ÉCOLE** **123**  
**Harouna SY,**  
maître-assistant  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)  
ex ENS  
UCAD, Dakar SENEGAL
- X) DES SOURCES PHILOSOPHIQUES DES PRINCIPES DE LA  
DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN DE  
1789 : LES FONDEMENTS DE L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE DES  
TEMPS MODERNES** **141**  
**Jean-Pierre Faye**  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation  
(FASTEF)  
Université Cheikh Anta Diop  
Dakar – Sénégal
- XI) DE QUELQUES STRATEGIES DU DISCOURS PERSUASIF  
WOLOF** **155**  
**Momar Cissé,** Université Cheikh Anta Diop de Dakar,  
Département de linguistique générale et des langues négro-africaines
- XII) LANGUAGE IN EDUCATION : A SENEGALESE CASE STUDY** **165**  
**Mamadou DRAME, Ph.D**  
English Department, FASTEF  
Université Cheikh Anta Diop
- XIII) MODALITÉS DE PRÉSENTATION DES CONNAISSANCES  
ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES DANS UNE ÉPREUVE DE  
COMPRÉHENSION EN BIOLOGIE : CAS DU TEXTE ET DU  
SCHEMA** **177**  
**Mame Seyni THIAW**  
FASTEF ex Ecole Normale Supérieure  
UCAD – Dakar
- XIV) « LA LANGUE COMME MOYEN DE REFUGE ET DE RÉSISTANCE  
DANS QUELQUES PASSAGES TIRÉS DE LA CULTURE POPULAIRE  
AFRICAINNE AMÉRICAINNE » \*** **189**  
**M. Oumar Ndongo,**  
Maître-Assistant, Littérature américaine  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

## CONCEPTIONS DE FUTURS PROFESSEURS À PROPOS DU CONCEPT DE PROBLÈME EN PHYSIQUE ET CHIMIE

**Cheikh Tidiane SALL**

Département de Sciences Physiques

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

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

**E-mail : ctsall@yahoo.fr**

**Résumé :** Cet article présente les résultats d'une étude sur les conceptions de futurs professeurs de physique et chimie de l'enseignement secondaire à propos du concept de problème. Les données ont été recueillies sur une période de quatre années et sur un échantillon de 157 sujets. Le résultat le plus manifeste est la marginalisation dans la structure des conceptions des sujets interrogés, des dimensions « finalité » et « processus ». On sait cependant par ailleurs, que ces deux dimensions du concept de problème constituent des enjeux majeurs de la construction du sens à propos du savoir scientifique et de la maîtrise des démarches intellectuelles. Les données de la recherche articulées avec l'analyse didactique suggèrent de faire des activités de résolution de problème en physique et chimie sur lesquelles repose le système d'évaluation, une composante essentielle des programmes de formation initiale ou en cours de service des enseignants.

**Mots-clés :** formation des enseignants - conceptions - problème – sciences physiques - mathématiques

**Summary :** This paper presents a study on conceptions about the concept of problem, of secondary school trainees in physics and chemistry. Data has been collected during four years in a sample of 157 subjects. The main result is the lack of consistence of the “finality” and “process” dimensions in the conceptions structure of the subjects. Nevertheless, one knows that these dimensions of the concept of problem are main challenges in knowledge meaning construction, and intellectual processes mastering. These research data, articulated with didactic analysis, suggest to consider the problem solving in physics and chemistry, on which lies the evaluation system, as an essential component of initial and in service teachers training curricula.

**Key words :** training teachers – conceptions – problem – physics – chemistry.

### INTRODUCTION

Le présent article rend compte d'une recherche sur les conceptions à propos du concept de problème en physique et chimie. Les sujets sont des professeurs de

l'enseignement secondaire en formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure<sup>1</sup> de Dakar (ENS). Le modèle de formation mis en œuvre dans cette institution est souvent appelé « modèle successif ». Cette expression met l'accent sur la séparation dans le temps et dans l'espace, de la formation académique assurée en amont par la Faculté des Sciences et Techniques ou la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, et la formation professionnelle prise en charge par l'Ecole Normale Supérieure.

Au début des années 1990, l'ENS a vu son plan de formation modifié afin d'inscrire les activités d'apprentissage proposées aux stagiaires dans le courant de la professionnalisation des enseignants (Sall et Ndiaye, 1996 ; Ndiaye, 2003). C'est ainsi qu'en plus du renforcement de la formation dans le domaine des psychologies de l'apprentissage et particulièrement leurs perspectives constructivistes, une ouverture notable a été faite pour tirer profit du paradigme des didactiques des disciplines. Ce courant de recherche met particulièrement l'accent sur le rôle des conceptions dans l'apprentissage et la formation. Dans la formation dispensée au département de physique et chimie, la didactique de la résolution de problème fait l'objet d'activités spécifiques. Mais au-delà de cette volonté institutionnelle, deux raisons au moins permettent de justifier la prise en charge de la résolution de problème dans la formation initiale des enseignants, mais aussi dans la recherche en didactique (Dumas-Carré et Goffard, 1997).

Notre recherche articule les conceptions des enseignants et la résolution de problème en physique et chimie.

## **1. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE**

### **1.1. La résolution de problème, une activité au cœur du système d'évaluation dans l'enseignement des sciences**

L'essentiel du système d'évaluation en physique et chimie repose sur des activités de résolution de problème. Celles-ci occupent ainsi une bonne partie du temps de travail des élèves et des enseignants.

Les problèmes dont il s'agit ici couvrent tous les énoncés proposés aux élèves (exercices ou problèmes), comportant des questions relatives à des systèmes physiques ou chimiques. Les élèves sont amenés à répondre à ces questions utilisées comme des révélateurs des acquisitions de connaissances. Les performances réalisées dans ces activités de résolution de problème déterminent pour l'essentiel les décisions de passage en classe supérieure, de certification (notamment à l'examen du baccalauréat), ou d'orientation des élèves dans les filières scientifiques de l'enseignement supérieur.

Cette prédominance des activités de résolution de problème contraste cependant avec la faiblesse des performances des élèves.

---

<sup>1</sup> L'Ecole Normale Supérieure de Dakar (ENS) a été transformée en 2005 en Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF)

## 1.2. La faiblesse des performances des élèves en résolution de problème

Force est de constater que les performances des élèves telles que révélées par les différentes formes d'évaluation en vigueur ne sont pas satisfaisantes. Les données du **tableau 1** représentant les notes obtenues par un échantillon de 1551 candidats au baccalauréat sénégalais en constituent une illustration très significative (options scientifiques S1 et S2, session 2001).

L'échantillon a été tiré de 11 jurys disséminés dans les dix régions administratives du Sénégal. Les copies ont été corrigées par 22 correcteurs tous titulaires d'une licence ou d'une maîtrise et d'un diplôme professionnel avec au moins cinq années d'ancienneté. Chaque correcteur avait en moyenne 63 copies.

**Tableau 1. Quelques données sur les résultats des élèves aux épreuves de physique et chimie, à la session 2001 du baccalauréat. Sources : Office du Baccalauréat (UCAD)**

| N° Corr.                            | Diplôme profession | Etablist /Ville | Nbre copies | Moyenne /20 | Ecart type | Totaux Points |
|-------------------------------------|--------------------|-----------------|-------------|-------------|------------|---------------|
| 1                                   | CAES               | LMS LMS/Thiès   | 52          | 6,9         | 2,73       | 360           |
| 2                                   | CAES               | LDZ/Ziguinchor  | 70          | 5,08        | 3,24       | 356           |
| 3                                   | CAEM               | LMSa/Louga      | 67          | 5,7         | 2,98       | 381           |
| 4                                   | CAEM               | LAS/Rufisque    | 75          | 5,87        | 2,93       | 440           |
| 5                                   | CAES               | LSSL/Pikine     | 76          | 5,42        | 2,79       | 412           |
| 6                                   | CAEM               | LFK/Dakar       | 61          | 4,09        | 2,71       | 250           |
| 7                                   | CAES               | LDT/Tivaouane   | 61          | 5,11        | 2,40       | 312           |
| 8                                   | CAEM               | LDZ/Ziguinchor  | 61          | 5,7         | 2,80       | 347           |
| 9                                   | CAEM               | LAF/St-Louis    | 64          | 3,98        | 3,74       | 255           |
| 10                                  | CAEM               | LASD/Oussouye   | 65          | 5,6         | 2,74       | 361           |
| 11                                  | CAEM               | LVDN/Kaolack    | 63          | 5           | 2,54       | 315           |
| 12                                  | CAES               | LLG/Dakar       | 90          | 6,48        | 3,48       | 583           |
| 13                                  | CAES               | LLG/Dakar       | 90          | 6,4         | 3,78       | 573           |
| 14                                  | CAEM               | LAMB/Kolda      | 65          | 6           | 3,52       | 389           |
| 15                                  | CAES               | LTID/Dakar      | 91          | 7,1         | 3,64       | 653           |
| 16                                  | CAES               | LBD/Dakar       | 91          | 5,97        | 2,80       | 543           |
| 17                                  | CAEM               | LMS/Thiès       | 62          | 4,58        | 2,71       | 284           |
| 18                                  | CAEM               | LMS/Thiès       | 57          | 4,87        | 2,9        | 278           |
| 19                                  | CAES               | LMMD/Dakar      | 104         | 6,41        | 1,75       | 669           |
| 20                                  | CAES               | LTID/Dakar      | 63          | 4,55        | 3,39       | 287           |
| 21                                  | CAES               | LCG/St-Louis    | 59          | 4,9         | 2,91       | 291           |
| 22                                  | CAES               | LGD/Dakar       | 64          | 5,51        | 3,25       | 331           |
| Total des points de l'échantillon   |                    |                 |             |             |            | 8670          |
| Effectif de l'échantillon de copies |                    |                 | <b>1551</b> |             |            |               |
| Moyenne de l'échantillon            |                    |                 |             |             |            | 5,589         |

Sans entrer dans les considérations d'ordre docimologique ayant trait à la pertinence, à la validité et à la fiabilité du mode d'évaluation, on peut mettre l'accent sur deux paramètres :

- La moyenne de l'échantillon, c'est-à-dire le rapport entre la somme totale des notes obtenues et le nombre de sujets est de 5,6/20.
- La moyenne de correction des professeurs (somme totale des notes données par un correcteur divisée par le nombre de copies corrigées) la plus élevée est de 7,1 alors que la moyenne la plus faible est égale à 3,98.

Cette situation préoccupante ne doit laisser indifférents, ni les responsables du système éducatif, ni les enseignants et les chercheurs en didactique de la physique et de la chimie, et cela pour plusieurs raisons.

En effet l'Etat du Sénégal consacre officiellement 40% de son budget à l'éducation et à la formation, auxquels il faut ajouter le montant des appuis extérieurs (UNESCO, BREDA, 2005). L'enseignement des sciences et de la technologie est considéré comme une priorité dans la loi d'orientation de l'éducation adoptée en 1990 qui s'est traduite entre autre par l'émergence de nouvelles filières scientifiques dans l'enseignement secondaire avec des horaires renforcés et des coefficients plus importants attribués aux disciplines scientifiques (dont la physique et la chimie) aux différents examens.

De même les professeurs de sciences consacrent beaucoup de temps d'enseignement à des activités de résolution de problème. En plus, un phénomène qui, à notre connaissance n'a pas encore fait l'objet d'une étude systématique se développe actuellement au Sénégal. Des dispositifs informels d'encadrement des élèves interfèrent de plus en plus avec les enseignements officiels, avec des appellations diverses: cours particuliers, encadrement à domicile, cours de renforcement, cours d'excellence, objectif Baccalauréat... Certains n'hésitent pas à désigner cette tendance par le terme d' « Ecole bis »

Il y a donc là de l'énergie et des moyens qui sont investis par l'Etat, les enseignants les parents, sans résultats significatifs pour l'écrasante majorité des élèves. Mais pourquoi donc les performances des élèves mesurées à partir d'activités de résolution de problème sont-elles si faibles ?

### **1.3. Quelques hypothèses explicatives de la faiblesse des performances**

Une des premières hypothèses généralement avancées par les enseignants est le manque de maîtrise de la langue d'enseignement, ici le français. Pour des disciplines aussi conceptualisées que la physique et la chimie, où chaque terme a un sens précis, cette hypothèse ne manque pas d'intérêt même si elle nous paraît insuffisante.

Certains enseignants invoquent le manque de motivation des élèves pour les sciences (Ratzu, 2000). Viau, cité par Bertrand (1993) met en relation la baisse de motivation des apprenants et le caractère peu significatif des activités d'apprentissage en ces termes :

*« ...Mais peut-on vraiment blâmer les élèves de ne pas être motivés lorsque la plupart du temps, on leur demande simplement d'écouter, de mémoriser et de faire la preuve, lors d'examens, qu'ils se souviennent de connaissances qui, pour eux n'ont aucun intérêt ? »*  
(Bertrand, 1993, p.111)

Le manque de motivation des apprenants serait donc la conséquence de l'échec des enseignants à organiser les apprentissages sur la base d'activités significatives et contextualisées.

Des hypothèses sont également formulées dans d'autres directions. Certains auteurs mettent en cause l'efficacité des méthodes d'enseignement (Crahay et Lafontaine 1976) ou justifient les performances par des difficultés intrinsèques d'appropriation des concepts scientifiques (Giordan, 1998). Une autre catégorie de recherches tente de trouver l'explication dans la pensée des enseignants devenue un véritable courant de recherche (Tochon, 1995). De manière plus spécifique, certaines recherches mettent en avant le rôle des croyances, des conceptions et des postures épistémologiques des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques (Pajares, 1992, Hashweh, 1996)).

Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions l'hypothèse générale selon laquelle la faiblesse des élèves en résolution de problème découle des démarches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. Ces démarches s'appuient sur les conceptions des enseignants. Tout projet d'innovation ou d'amélioration de l'enseignement des sciences devrait d'abord, dans une approche constructiviste, explorer ce qui fonde effectivement le travail des enseignants: leurs conceptions des activités d'enseignement – apprentissage.

Notre recherche sur les conceptions à propos de la résolution de problème s'inscrit dans cette perspective. Mais sa pertinence découle également du contexte spécifique dans lequel elle a émergé.

## 2. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE LA RECHERCHE

Au département de physique et chimie de la FASTEF<sup>2</sup> la place faite à la didactique des disciplines s'est traduite par l'introduction d'un ensemble d'activités de formation dont l'une est centrée sur la résolution de problème en physique et chimie. Celle-ci consistait essentiellement à réfléchir sur la forme des énoncés proposés aux élèves, à analyser des algorithmes de résolution de problème proposés dans les manuels scolaires et autres documents pédagogiques. L'objectif était de faire prendre conscience aux futurs professeurs des avantages et des limites que recèlent ces algorithmes, même lorsque ceux-ci se situent dans une perspective d'innovation.

Les analyses dont les algorithmes étaient l'objet et les échanges induits permettaient ainsi de fonder un argumentaire des recommandations à faire aux futurs professeurs en vue de développer leurs compétences dans la préparation et la gestion pédagogique des séances de travaux dirigés, un accent particulier étant mis sur les stratégies d'apprentissage des élèves.

---

<sup>2</sup> FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (Ex. ENS de Dakar)

**A titre illustratif, l'encadré 1 suivant présente un algorithme de résolution de problème tiré d'un manuel scolaire utilisé dans l'enseignement secondaire au Sénégal et les critiques qui ont été formulées dans le cadre de l'une de ces activités de formation.**

**Encadré 1:** Exemple d'algorithme analysé : La résolution d'un problème de mécanique (**Tiré de la Collection Eurin Gié, Terminales C et E (1989), Hachette Ed., page 96**).<sup>3</sup>

- 1) Définir le référentiel galiléen associé au solide (le référentiel terrestre peut être considéré comme galiléen)
- 2) Préciser le système étudié.
- 3) Faire le bilan des forces extérieures appliquées au système
- 4) Ecrire le théorème du centre d'inertie et/ou le théorème de l'énergie cinétique qui permettent d'exprimer le vecteur accélération et/ou la vitesse du centre d'inertie du système
- 5) Projeter le théorème du centre d'inertie sous forme vectorielle, dans un repère orthonormé adapté. Dans le cas des mouvements circulaires, choisir le repère de Freinet de base  $(\mathbf{u}, \mathbf{v})$   
Dans certains problèmes, l'opération de projection n'est pas nécessaire, et on peut raisonner directement sur les vecteurs sans faire apparaître les coordonnées.
- 6) Procéder à l'étude cinématique du mouvement du centre d'inertie du système.  
Pour un mouvement plan, dans un repère  $(o, \mathbf{i}, \mathbf{j})$ :  $\mathbf{a} = a_x \mathbf{i} + a_y \mathbf{j}$   
En prenant les primitives successives de  $a_x$  et  $a_y$ , puis de  $v_x$  et  $v_y$  et en tenant compte des conditions initiales, on établit les équations horaires  $x(t)$  et  $y(t)$  du mouvement.  
L'élimination du temps entre ces deux équations permet de connaître l'équation  $y(x)$  de la trajectoire  
**Pour un mouvement circulaire, dans le repère de Freinet l'accélération est donnée par :**  $\mathbf{a} = (dv/dt) \mathbf{u} + (v^2/R) \mathbf{n}$

**L'algorithme précédent constitue pour les auteurs de ce manuel une démarche qui permet de résoudre un problème de mécanique classique. Dans le cadre d'une activité de formation sur la résolution de problème impliquant des professeurs en formation, les critiques suivantes ont été formulées à propos de cet algorithme :**

- la logique interne de l'algorithme n'est pas explicitée : les élèves peuvent avoir tendance à les considérer comme des recettes à appliquer de manière infaillible
- la dimension fondamentale de la représentation du problème n'apparaît pas de manière explicite
- l'algorithme ne donne pas aux élèves les moyens de construire une solution en se posant des questions appropriées et opportunes, et en répondant à celles-ci

<sup>3</sup> Dans ce tableau les lettres en gras représentent des vecteurs

- il n'y a aucune indication sur les procédures de sortie d'impasses, d'évaluation de la démarche et des résultats obtenus
- certaines étapes de l'algorithme font allusion à une catégorie limitée de problèmes et risquent d'embrouiller le raisonnement de l'élève.
- de manière plus spécifique on parle de repère galiléen avant de définir le système à étudier

Ces critiques confirment celles formulées par Sall et al. (1998) dans un article sur la résolution de problème en chimie, notamment le caractère mécaniste des solutions proposées aux élèves en classe et dans les manuels scolaires.

La première conclusion que nous avons tirée de ces observations était que les enseignants en formation ne percevaient pas la finalité des activités de résolution de problème. Mieux les idées qu'ils avaient du problème et de la résolution de problème ne semblaient pas liées à la maîtrise des concepts scientifiques qui structurent la physique et la chimie. Ces idées, ces conceptions devraient donc être l'objet d'une investigation spécifique, pour une meilleure organisation des activités de formation sur la résolution de problème.

### 3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 3. 1. L'outil de recueil de données

L'objectif de la recherche est de recueillir les conceptions des futurs professeurs de physique et chimie à propos de la résolution de problème. Nous avons voulu mettre les sujets à interroger dans des conditions très simples pour recueillir de la manière la plus spontanée possible ces conceptions. C'est ainsi que nous avons opté pour un questionnaire réduit à une seule question ouverte pour recueillir les idées des enseignants.

La question était libellée comme suit :

*«Au cours de votre cursus scolaire (enseignements reçus, contrôle continu, compositions, examens, concours) ou dans la vie de tous les jours, vous avez souvent utilisé ou entendu utiliser le mot «problème». **Donnez une définition d'un problème.***

#### 3. 2. L'échantillonnage

Le processus de recueil de données s'est déroulé sur une longue période (1991-1992 ; 1994-1995). L'objectif était d'augmenter le degré de fiabilité des informations recueillies et de mettre en évidence les tendances fortes.

L'étude porte principalement sur les conceptions des professeurs de physique et chimie. Mais l'opportunité nous a été offerte à partir de la deuxième année, d'interroger également des professeurs de mathématique en formation et nous l'avons saisie en vue de faire des comparaisons. Les sujets interrogés sont au moins titulaires d'une licence en physique et chimie ou en mathématiques.

Le décalage qu'il y a entre la période de recueil de données et la rédaction de cet article pourrait surprendre le lecteur. C'est pourtant un phénomène rencontré

souvent dans la recherche. Popper (1973) a déjà souligné il y a longtemps l'existence d'écarts entre le processus d'élaboration d'un savoir et la logique de présentation ou de communication de ce savoir à la communauté scientifique. Cette analyse d'ordre épistémologique rencontre parfaitement l'analyse proposée à propos de la trajectoire des savoirs dans le cadre de la transposition didactique Chevallard (1991).

Nous avons ainsi recueilli sur les quatre années, 157 définitions du concept de problème. La répartition des répondants suivant les strates définies par deux critères (discipline : deux modalités ; année universitaire: quatre modalités) est résumée dans le **tableau 2** suivant :

**Tableau 2 : Structure de l'échantillon interrogé**

| Discipline<br>Années | Physique<br>et Chimie | Mathématiques  | Total |
|----------------------|-----------------------|----------------|-------|
| 1991-1992            | 20                    | 0 <sup>4</sup> | 20    |
| 1992-1993            | 21                    | 38             | 59    |
| 1993-1994            | 25                    | 31             | 56    |
| 1994-1995            | 14                    | 8              | 22    |
| <b>Total</b>         | 80                    | 77             | 157   |

### 3. 3. Traitement des données recueillies

Pour faire une analyse de contenu de ces données, deux méthodes étaient à notre disposition : analyser les contenus des discours libres des enseignants à partir d'une grille établie a priori, ou induire une grille a posteriori, à partir du corpus recueilli (Bardin, 1977 ; L'Ecuyer : 1987).

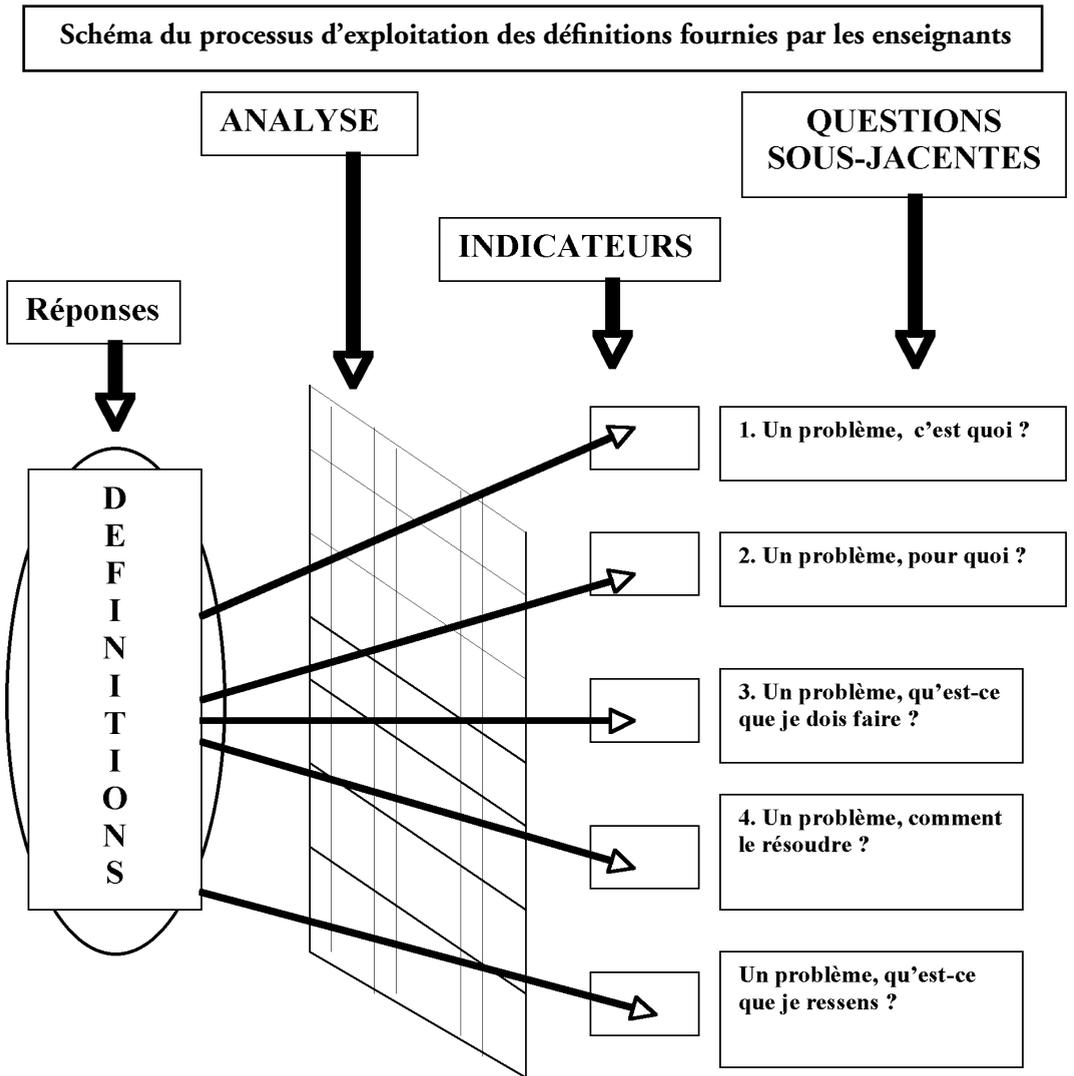
Nous avons d'abord fait une lecture libre de l'ensemble des réponses avec prise de notes sur les aspects saillants du discours des enseignants en formation.

Le processus d'exploitation des données recueillies peut être décrit par les étapes suivantes :

- analyse des définitions fournies par les enseignants
- identification d'expressions récurrentes et significatives servant d'indicateurs
- induction de questions auxquelles ces expressions semblent répondre (questions sous-jacentes)
- création de variables numériques à partir des indicateurs

<sup>4</sup> Le questionnaire n'a été administré aux professeurs de mathématiques qu'à partir de 1992-1993

Ce processus est résumé par le schéma suivant :



Cette démarche d'analyse des définitions proposées par les enseignants nous a permis de choisir des indicateurs associés à chaque aspect saillant.

### 3.3.1. Identification d'indicateurs et questions sous-jacentes

Une lecture approfondie des productions des enseignants a permis d'identifier l'existence d'expressions et de termes suffisamment significatifs et récurrents pour être utilisés comme éléments de modélisation à posteriori des conceptions. Ainsi tout énoncé est caractérisé par les indicateurs qu'il contient. Les indicateurs identifiés et stabilisés vont ensuite servir à caractériser chacun des 157 énoncés fournis.

L'analyse de la liste des énoncés par le biais des indicateurs a permis d'identifier les questions sous-jacentes auxquelles les sujets interrogés ont semblé répondre. Chaque question sous-jacente peut être associée à plusieurs indicateurs, un énoncé pouvant contenir des éléments de réponse à plusieurs questions. Le **tableau 3** résume la correspondance entre les questions sous-jacentes et les indicateurs.

**Tableau 3 : Association d'indicateurs aux questions sous-jacentes**

| Questions sous-jacentes / Dimensions                                          | INDICATEURS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>un problème c'est quoi ?</b>                                               | - situation - informations - énoncé- libellé – questions - hypothèse- un besoin- faits – données – texte - sujet- contraintes – équation - obstacle                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>un problème, pour quoi ?</b>                                               | - tester des connaissances - évaluer les élèves - permettre de comprendre - permettre aux élèves d'apprendre - développer des capacités d'apprentissage - mesurer le volume de connaissances - classer - critère d'insertion sociale<br>- sanctionner - s'auto-évaluer - passer le temps - solliciter ses cellules grises - développer le sens du raisonnement<br>- se préparer à faire face aux besoins de la vie pratique<br>- développer le sens du raisonnement                                                   |
| <b>un problème, qu'est-ce que je dois faire ?</b>                             | - trouver une valeur numérique - répondre à une question - trouver un lien, des connexions logiques entre des faits - expliquer un phénomène - élucider un énigme - surmonter une difficulté, un obstacle - créer un nouveau modèle théorique- satisfaire un besoin- trouver des moyens pour réaliser une action - donner un avis argumenté - appliquer un(des) critères, une(des) règles à une situation - apporter des issues heureuses à une situation - résoudre une équation - découvrir de nouvelles structures |
| <b>un problème, comment le résoudre ?</b>                                     | - utiliser des connaissances - utiliser des méthodes - raisonner, raisonnement - réfléchir, réflexion - effort intellectuel - ordonner - traiter, traitement- mettre en relation - utiliser des règles, des conventions - critiquer – analyser – élaborer – simplifier - comparer                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>un problème, qu'est-ce que je ressens, quelle doit être mon attitude ?</b> | - difficile, difficulté - rude épreuve- ennui – malaise - refus d'acceptation - obscur – ambiguïté – confus - conscience humaine - cas de conscience - fatigue l'esprit<br>- embarras, embarrassant - se débattre- se tirer d'affaire – bloqué – incapacité - perturbe les sens - contraintes, s'oppose au désir                                                                                                                                                                                                      |

### 3.3.2. Exemples d'illustration de la démarche

Un énoncé est reconnu par le biais des indicateurs comme contenant la réponse à l'une des questions sous-jacentes. Les indicateurs jouent donc le rôle de

filtre. Comme précisé plus haut, une même définition peut contenir la réponse à plusieurs questions sous-jacentes. Voici quelques exemples d'analyse de définitions fournies par les sujets pour chacune des cinq questions sous-jacentes. Nous indiquons pour chaque définition la discipline (PC ou MATHS), l'année de recueil de données. L'indicateur a été souligné et mis en gras par nos soins. L'énoncé de chaque définition est suivi d'un commentaire.

**Question sous-jacente 1 :** *un problème, c'est quoi ? (Ce qui renvoie à la situation de départ)*

**Exemple 1 :** “ situation nouvelle à laquelle on est confronté et que l'on cherche à résoudre ” (PC, 1992)

Pour ce sujet, un problème c'est d'abord **une situation nouvelle**. Cet exemple est assez intéressant, puisqu'il introduit le concept de nouveauté utilisé comme critère principal dans la typologie de D'Hainaut développée par Roegiers (1993).

**Question sous-jacente 2 :** *un problème, pour quoi ? (ce qui renvoie à la finalité du problème)*

**Exemple 2 :** “ un problème est un moyen de contrôle ou d'évaluation des connaissances acquises en classe ” (Math, 1995)

Cette définition renvoie à une finalité d'évaluation. C'est une vision purement scolaire ce qui correspond à l'usage le plus courant du problème dans l'enseignement des sciences.

**Question sous-jacente 3 :** *un problème, que faire ? (ce qui renvoie à la tâche attendue)*

**Exemple 3 :** “ une situation obscure, ambiguë, à laquelle **il faut apporter clarté, lumière**, autrement dit, c'est un ensemble de questions auxquelles **il faudra apporter des solutions précises, des réponses exactes**. ” (PC, 1995)

Cette définition indique la nature de la tâche qui attend le sujet qui est confronté à un problème : il doit clarifier une situation, “ obscure ”, apporter une solution.

**Question sous-jacente 4 :** *un problème, comment faire ? (Ce qui renvoie au processus de résolution)*

**Exemple 4 :** “ une situation qui **fait appel à une compilation de connaissances pour construire ou déduire des inconnues ou d'autres connaissances** ” (PC, 1993)

Cette définition met l'accent sur le rôle des connaissances et sur un processus de traitement des connaissances tel que la déduction.

**Question sous-jacente 5 :** *un problème, qu'est-ce que je ressens, comment je dois être, quelle attitude ? (aspects affectifs et conatifs)*

**Exemple 5 :** “ **un problème c'est un phénomène ou une situation ou un procédé qui n'est pas familier et dont la présence devant moi perturbe tous mes sens** ”. dixit (PC, 1995)

Cette définition est très originale. Elle met l'accent sur un état d'esprit qui est souvent passé sous silence. Les problèmes donnés aux élèves, du fait de leur utilisation comme outil d'évaluation et de sélection sont chargés négativement et créent des perturbations psychologiques qui souvent inhibent les capacités des élèves à élaborer une démarche scientifique.

Pour décrire les conceptions des enseignants de manière quantifiable nous avons transformé les facettes ou dimensions associées aux questions sous-jacentes en variables permettant d'explicitier la structure des conceptions.

### 3.3.3. Création de variables

Les dimensions ainsi identifiées à partir d'indicateurs choisis sur les productions des élèves-professeurs nous ont permis de considérer « la conception » comme une macrovariable. Celle-ci peut être décrite à partir de plusieurs facettes, dimensions ou catégories. A chaque dimension est associée une microvariable.

Les microvariables composant la macrovariable « conception » sont des variables dichotomiques portant le même nom que les dimensions. On a ainsi identifié cinq variables V1, V2, V3, V4, V5, définies comme suit :

1. la situation de départ (Sd) : Elle contient l'ensemble des données de base, qualitatives et quantitatives contenues dans l'énoncé du problème. (Variable **V1**)
4. la finalité ou fonction du problème (Fi) : Cette variable rend compte de la prise en compte de la finalité sociale du problème dans les conceptions des enseignants et des apprenants. (Variable **V2**)
5. la représentation de la tâche (Rt) : Cette dimension rend compte de la place accordée à la nature de la tâche attendue de l'apprenant. Par exemple, le but à atteindre dans un problème classique de physique dans l'enseignement secondaire est de trouver une valeur numérique, établir des relations. En mathématique il est souvent question de résoudre une équation, c'est-à-dire trouver une ou plusieurs inconnues ou d'établir des relations. (Variable **V3**)
6. le processus de résolution (Pr) : Cette variable rend compte de la mesure dans laquelle les conditions, les compétences et les formes de traitement des connaissances mises en jeu dans la résolution de problème sont invoquées dans les conceptions. (Variable **V4**)
7. la composante affective (Ca) : La composante affective est une variable destinée à mesurer la part des attitudes et des sentiments associés à la situation de résolution de problème. (Variable **V5**)

A la fin de cette étape, nous disposons ainsi d'une grille d'analyse des définitions s'appuyant sur des indicateurs qui sont des termes et expressions identifiés de manière récurrente dans les définitions fournies par les sujets.

### 3.3.4. Mesure des variables

Les variables créées pour les besoins de l'analyse des définitions du concept de problème sont des variables dichotomiques. Dans chaque production fournie par un sujet, il n'y a que deux possibilités :

- la définition fournie par le répondant contient un indicateur lié à une variable  $V_i$  ; celle-ci prend alors la modalité 1 (chiffre 1)
- la définition fournie par le répondant ne contient pas un indicateur associé à la variable  $V_i$  ; alors celle-ci prend la modalité 0 (Chiffre Zéro).

A chaque définition on a associé un petit tableau de codage (cinq colonnes, une ligne) pour mesurer les cinq variables  $V_1, V_2, V_3, V_4, V_5$ .

Dans chacune des cases correspondant à une variable, il s'agira d'inscrire respectivement le chiffre 1 ou zéro (0) selon que la définition contient ou non un indicateur associé à la variable.

Pour tester la fiabilité de notre méthode de mesure, nous avons fourni à cinq formateurs-chercheurs de la FASTEF les données suivantes :

- un échantillon de 20 définitions choisies au hasard sur la banque de données,
- le tableau associant les variables et leurs indicateurs respectifs,
- l'explicitation du mode de codage proposé

Il s'agissait d'appliquer la méthode de l'accord inter-juges aux définitions du concept de problème sur la base des indicateurs présentés en appliquant le mode de codage proposé. Le test a donné un accord inter-juges de 80%. Les écarts semblaient liés à la manipulation des indicateurs de la variable  $V_5$ . De plus il y a eu quelques hésitations entre les indicateurs des variables  $V_3$  et  $V_4$ .

Mais les résultats du test de validation nous ont semblé acceptables pour que le mode de codage soit applicable par la suite à l'ensemble des 157 définitions recueillies.

**L'annexe 1** fournit des exemples d'illustration de la mesure des variables.

### 3.3.5. Traitements appliqués

Les valeurs prises par chacune des cinq variables pour chaque définition ont été ensuite cumulées. La somme obtenue est considérée comme « le poids » de chaque variable dans les conceptions des sujets interrogés à propos de résolution de problème.

Deux traitements ont été opérés sur les données :

- le cumul des valeurs numériques prises par les variables sur l'échelle dichotomique (0, 1) pour l'ensemble de l'échantillon, puis pour les deux sous-groupes distincts de l'échantillon: les élèves-professeurs de physique et chimie et les élèves-professeurs de mathématiques. La représentation graphique des points cumulés en fonction de la variable permet de mettre en évidence la position relative des cinq dimensions les unes par rapport aux autres.
- le test du  $\text{CHI}^2$  qui permet de comparer les conceptions des élèves-professeurs de mathématiques et de physique et chimie.

## 4. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette partie, après avoir présenté les résultats de la mesure des variables, nous les discuterons pour en tirer des enseignements.

#### 4.1. Présentation des résultats

Rappelons que notre échantillon était constitué de 157 élèves-professeurs avec deux spécialités disciplinaires : physique et chimie (PC) et mathématiques (MATHS). Nous présenterons successivement les résultats d'ensemble de l'échantillon, les résultats des sous-groupe (PC) et (MATHS) sur le même graphique.

##### 4.1.1. Résultats d'ensemble de l'échantillon

Le **tableau 4** suivant présente le cumul des points obtenus par chaque dimension :

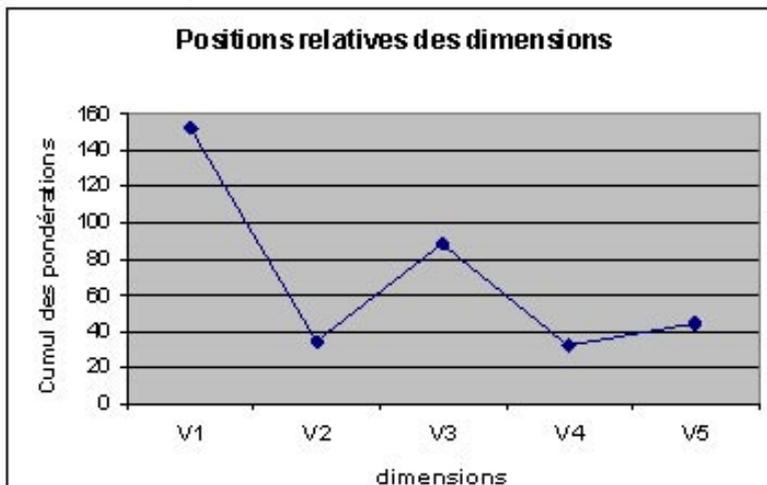
**Tableau 4 : Résultat du codage des données à partir des variables créées**

| Dimensions              | V1 = Sd | V2 = Fi | V2 = Fi | V4 = Pr | V5 = Ca |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Cumul des points</b> | 152     | 34      | 88      | 32      | 44      |

On voit nettement que la dimension V1 (situation de départ, Sd) est la plus présente (152) dans les conceptions des élèves-professeurs, suivi de très loin par la dimension V3 (représentation de la tâche, Rt) avec 88 points. La dimension processus (Pr) est en dernière position avec 32 points suivie il est vrai de très près par la dimension V2 (Finalité, Fi). La dimension V5 (composante affective, Ca) vient en troisième position avec 44 points.

Ces résultats sont mis en évidence dans **le graphe 1** suivant :

**Graphe 1 : Positions relatives des dimensions extraites des définitions fournies par les 157 sujets.**



**Légende :** V1 = situation de départ (Sd) ; V2 = Finalité (Fi) V3 = Représentation de la tâche (Rt) ;  
V4 = Processus de résolution (Pr) ; V5 = composante affective (Ca)

**4.1.2. Résultats des sous-groupes « Physique et chimie » (PC) et « Mathématiques » (MATHS)**

**Tableau 5 : Présentation des résultats par sous-groupes**

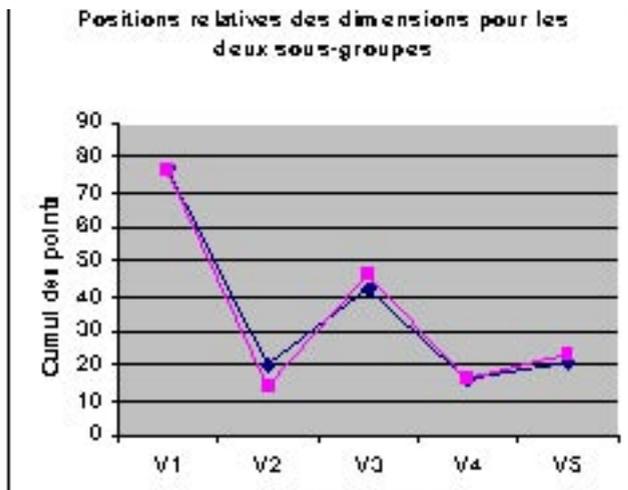
| Dimensions         | V1 = Sd | V2 = Sd | V3 = Rt | V4 = Pr | V5 = Ca |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Cumul SP</b>    | 77      | 20      | 42      | 16      | 21      |
| <b>Cumul Maths</b> | 75      | 14      | 46      | 16      | 23      |

Le tableau 5 montre que les résultats des sous-groupes (PC) et (MATHS) reconduisent la hiérarchie établie entre les dimensions par les résultats d'ensemble. La variable V1 (situation de départ) est toujours largement en tête et la variable V4 (Pr) est toujours en dernière position sauf pour le sous-groupe (MATHS).

Le **graphe 2** suivant met bien en évidence ces résultats.

**Grphe 2 :**

**Comparaison des résultats des sous groupe PC et Maths**



Ces deux graphes pratiquement confondus semblent montrer qu'il n'y a pas de différences significatives entre les sous-groupes PC et MATHS. Ce résultat sera confirmé par le test du  $\text{CHI}^2$ .

**4.1.3. Confirmation de la similitude des sous groupes (PC) et (MATHS) par le test du  $\text{CHI}^2$ .**

La méthode du  $\text{CHI}^2$  a été appliquée aux résultats obtenus à partir d'effectifs cumulés d'étudiants en mathématiques (effectif : 77) et en physique et chimie (effectif: 80). Elle montre (degré de liberté dl = 4 ;  $\text{CHI}^2 = 1,32$ ), qu'il n'y a pas de différence significative entre les conceptions des deux types d'étudiants, même avec une probabilité d'erreur inférieure ou égale à 0, 005.

## 5. Discussion des résultats

Les résultats montrent que les conceptions des élèves professeurs sont marquées par un accent mis sur la situation de départ (Sd, V1) et la représentation de la tâche (Rt, V3). La référence au processus de résolution (Pr, V4) est rangée à la dernière place ainsi que la finalité ou fonction du problème (Fi, V2). Les aspects affectifs (Ca, V5) viennent à chaque fois en troisième position.

Ces résultats suggèrent l'hypothèse selon laquelle les conceptions des professeurs en formation se concentrent sur les données du problème au détriment de la perception du processus de résolution de problème. La faiblesse de la fréquence obtenue par la variable V2 (Fi) indique clairement le manque de sensibilité des élèves-professeurs à la finalité des activités de résolution de problème.

Les résultats graphiques obtenus révèlent également de manière nette une structure pratiquement identique des conceptions des élèves-professeurs de Mathématiques et de physique et chimie, quelque soit l'année d'investigation considérée, ce que confirme le test du  $\chi^2$ . Ce résultat nous semble également intéressant. La structure de ces conceptions pourrait ne pas dépendre de la discipline scientifique et être une constante des systèmes d'enseignement des sciences, un élément d'une culture scolaire. Les mêmes pratiques de résolution de problème conduiraient à des résultats analogues d'une discipline à une autre. Mais pour pouvoir faire des comparaisons de manière valide, il faut être en mesure de décrire ces conceptions avec des outils de recueil de données plus élaborés.

Cependant, les résultats obtenus dans cette recherche permettent de retenir comme hypothèse empiriquement fondée l'énoncé suivant: les conceptions des élèves-professeurs issus de la Faculté des Sciences et Techniques à propos de la résolution de problème ont pour noyau central (Doise et al, 1992), la situation de départ (Sd) et la représentation de la tâche (Rt). La finalité (Fi) ne semble pas occuper une place importante dans leurs conceptions à propos de la résolution de problème.

La troisième place occupée par la dimension composante affective (Ca) semble confirmer l'importance du stress des étudiants pendant les évaluations qui, en physique et chimie et en mathématiques, portent essentiellement sur des compétences en résolution de problème. De nombreuses recherches sur l'enseignement universitaire (Sall, 1983 ; Parmentier, 1994), ont montré en effet l'importance du stress et de l'estime de soi dans les performances des étudiants.

## 6. CONCLUSION

La recherche a montré les places marginales occupées par les dimensions « processus » et « finalité » dans la structure des conceptions des enseignants en formation à propos de la résolution de problème et une prédominance de la « situation de départ » et des « résultats ». On voit en filigrane les conséquences d'une telle vision sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

En effet, toute activité d'enseignement/apprentissage a un statut dont la méconnaissance est lourde de conséquences. Or les futurs enseignants, diplômés de l'université semblent attacher peu d'importance au sens des activités de résolution de problème, alors qu'elles sont conçues pour être des moments de confrontation avec le savoir et de construction de sens (Gil Perez et al., 1987 ; Dumas-Carré, 1987 ; Dumas-Carré et Goffard, 1997).

De même, la marginalisation du processus de résolution malgré toute la richesse qu'il recèle pour l'apprentissage, devrait être une source de préoccupations. Le développement de compétences en résolution de problème ne peut se limiter à recopier des solutions toutes faites, présentées de manière linéaire avec souvent des « court-circuits » (Sall et al. 1998).

Ces considérations indiquent des tâches pour la formation initiale et/ou continuée. Il s'agit de faire évoluer les conceptions des enseignants de manière à placer la finalité, c'est-à-dire le sens, et les processus cognitifs au cœur des activités de résolution de problème en contexte scolaire. L'enseignement des sciences, à notre avis, y gagnerait beaucoup (Dumas-Carré et Goffard, 1997). Cependant, cette recherche sur les conceptions doit être considérée comme une phase exploratoire. La prudence dans l'interprétation des résultats s'impose compte tenu des limites de l'outil de recueil de données et des méthodes de traitement utilisées. En particulier, l'absence de différence significative entre les conceptions des professeurs de physique et chimie et de mathématiques en formation doit plutôt inciter à la prudence dans son interprétation. Pour un réinvestissement pertinent dans la formation des enseignants une exploration de fond avec des outils plus fiables sera indispensable.

## BIBLIOGRAPHIE

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : PUF.

Bertrand, Y. (1993). Théories contemporaines de l'éducation. Ottawa : Chronique Sociale.

Crahay, M. Lafontaine, D. (1986). L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles : Labor.

- Doise, W., Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, (1992). Représentations sociales et analyse de données. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dumas-Carré, A. (1987). La résolution de problème en physique, au lycée : le procédural : apprentissage et évaluation. Thèse de Doctorat. Université Paris VII.
- Dumas-Carré, A. , Goffard, M. (1997). Rénover les activités de résolution de problème en physique. Concepts et démarches. Paris : Armand Collin.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. 2eme édition. La pensée sauvage édition.
- Gil Perez, D., Martinez-Terragosa, J., Senet Perez, F. (1987). La résolution de problème comme activité de recherche : un instrument de changement conceptuel et méthodologique. Petit X, 1415, 25-38.
- Giordan, A.(1998). Une didactique pour les sciences expérimentales. Belin
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects of Science teachers'Epistemological beliefs in Teaching. Journal of Research in Science Teaching, 33, 1, 47-63.
- L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.P. Delauriers (Dir.). Les méthodes d'analyse qualitative. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ndiaye, B.D. (2003). Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel. Thèse de Doctorat. Université Catholique de Louvain. Louvain-La-Neuve. Document inédit
- Pajares, M.F. (1992). Teachers'beliefs and educational Research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.
- Parmentier, P. (1994). L'étudiant, acteur du processus de la réussite ou de l'échec en première candidature en médecine. Thèse de Doctorat. Université Catholique de Louvain (UCL). Louvain-La-Neuve.
- Catholique de Louvain (UCL). Louvain-La-Neuve. Document inédit.
- Popper, K. R. (1973). La logique de la découverte scientifique. /Popper, K. R. : Traduit de l'anglais par Nicole Thyssen-Rumen e.a : préface de Jacques Monod. Paris : Payot.
- Ratziu, I. (2000). Les effets d'une pédagogie interactive et d'intégration dans l'enseignement des sciences expérimentales : recherche empirique dans le cours de physique au lycée. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation. Université catholique de Louvain (UCL). Louvain-La-Neuve. Document inédit.
- Roegiers, X. (1993). Guide mathématique de base pour l'école primaire. 3<sup>ème</sup> édition. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Sall, C.T. (1983). Première approche du phénomène des échecs en première année à l'université de Dakar. Mémoire de Postgraduat en Recherches Didactiques et Pédagogiques Appliquées. Vrije Universiteit Brussels. Bruxelles.

Sall, C.T., Ndiaye, B.D. (1996). L'évaluation certificative dans la formation des enseignants. LIENS, N° 26, 4-20.

Sall, C.T., Kane, S., Diouf, S. (1998). Une approche constructiviste de la résolution de problème en chimie. LIENS, Nouvelle Série, Revue Internationale Francophone, 1, 40-50.

Tochon, F.V. (1993). L'enseignante experte et l'enseignant expert. Collection les Repères Pédagogiques. Série Formation. Paris: Edition Nathan.

UNESCO, BREDA : Pôle de Dakar. (2005). Education pou Tous en Afrique, repères pour l'action. Dakar +5

## ANNEXE 1

### Exemples d'illustration de la mesure des variables :

**Définition 1 :** On l'utilise dans le langage courant pour signifier une difficulté ou un obstacle auquel l'individu est confronté. En pédagogie : Énoncé d'un exercice. (long ou court ) pouvant faire l'objet d'un examen ou d'un test pour vérifier la compréhension d'une leçon.

Les termes ou expressions soulignés dans la définition correspondent à des indicateurs des variables :

**difficulté** : V5 (Ca) ; **obstacle, énoncé** : V1 (Sd)

**vérifier la compréhension** : V2 (Fi)

La définition comporte des indicateurs correspondant aux variables V1, V2, V5 qui auront dans cette définition la modalité 1.

La définition ne comporte pas d'indicateurs correspondant aux variables V3 et V4 auxquelles donc seront associées la valeur zéro (0).

Ces résultats donnent le tableau de codage de cette définition comme suit :

| V1 | V2 | V3 | V4 | V5 |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 1  | 0  | 0  | 1  |

**Définition 2 :** Une *situation* dans laquelle se trouve un individu ou bien une situation qu'on lui présente et à laquelle il propose une résolution.

Cette définition ne renferme que deux indicateurs : **situation (V1) et propose une solution (V3)**. D'où le tableau de codage suivant :

| V1 | V2 | V3 | V4 | V5 |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 0  | 1  | 0  | 0  |

**Définition 3:** Un agencement de données plus ou moins désordonné qui *nécessite un traitement*, un réarrangement *pour le comprendre*.

Les indicateurs repérés dans cette définition sont : **données (V1)** , *nécessite un traitement (V3)*, **pour comprendre (V2)**, ce qui donne le tableau de codage suivant:

| V1 | V2 | V3 | V4 | V5 |
|----|----|----|----|----|
| 1  | 1  | 1  | 0  | 0  |

## APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR LA CONSTRUCTION DE L'UNITÉ DE QUANTITÉ DE MATIÈRE À PARTIR D'UNE SITUATION-PROBLÈME : EXPÉRIENCE DE LA FASTEF AU SÉNÉGAL

**Docteur Ibrahima Cissé**

*Maître de conférences en chimie,*

*Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*

*Université Cheikh Anta Diop de Dakar*

[cisse50@caramail.com](mailto:cisse50@caramail.com)

**RESUME :** *Des études ont prouvé que de nombreux élèves, issus de lycées et de collèges, trouvent que le concept de mole est un obstacle dans l'apprentissage de la chimie. Cet article a pour but de développer une approche, par situation-problème pour la construction du concept de mole ou unité de quantité de matière, dans un contexte sénégalais. La situation problème proposée s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive contrairement à l'enseignement classique de la chimie fondé généralement sur une démarche inductiviste. L'analogie faite entre l'unité de quantité de matière et d'autres unités a permis de lever un obstacle épistémologique dans la construction de ce concept. Cette situation problème initiée à la Faculté des Sciences et Technologiques de l'Education et de la Formation (FASTEF) a été expérimentée dans plusieurs établissements de Dakar (Sénégal). Les résultats obtenus peuvent faire l'objet de généralisation et d'adaptation à d'autres contextes.*

**Mots-clés :** Unité de quantité de matière, mole, situation-problème.

### 1. INTRODUCTION

L'étude de la structure de la matière a jalonné toute l'histoire de l'antiquité. Le problème de la représentation de la matière et des ses transformations figurait parmi les premières questions des philosophes. Deux démarches contradictoires reposant sur l'observation et l'imagination étaient souvent proposées. L'observation est du domaine macroscopique alors que l'imagination corrobore avec l'aspect microscopique. Dans les transformations chimiques, certains concepts sont utilisés très souvent avec difficulté pour relier ces deux niveaux d'approche (Fillon 1997 ; Laugier 2003). Des chercheurs contemporains pensent que les problèmes rencontrés sont dus à l'héritage historique de la complexité avec laquelle certaines notions se sont lentement dégagées (Laugier 2003).

Au fil du temps, l'enseignement de la chimie en France a oscillé entre les démarches inductive et déductive, sous des formes différentes, et pour différentes raisons, suivant la période :

- les TP ont été introduits officiellement en classe de physique en 1902. Au début de la pratique expérimentale en classe et jusqu'en 1925 environ et même après, les expériences étaient réalisées par le professeur à la fin de la séquence d'enseignement.

Ces expériences qui portaient pour intitulé “ exercices pratiques ” depuis l’innovation du programme en 1902 sont postérieures au cours et sont donc utilisées comme exercices d’illustration. Ce sont des expériences de vérification.

- à partir des années 30 ces expériences de vérification vont peu à peu être abandonnées pour laisser leur place à des expériences d’introduction. La *démarche inductive* prend alors une place de plus en plus importante et de nombreux professeurs vantent les mérites d’un enseignement qui serait avant tout expérimental (KANE, 2004).

Depuis une dizaine d’années, les recherches en didactique des sciences ont accumulé plusieurs résultats sur les processus d’enseignement apprentissage utilisant diverses démarches (Giordan, 1996 ; Astolfi, 1978).

Au Sénégal des enquêtes menées auprès des élèves et des étudiants sur des concepts obstacles en chimie ont révélés que la mole ou l’unité de quantité de matière pose d’énormes difficultés de compréhension (Kane, 1998). Pour la plupart ce concept reste abstrait. Pour palier à ces difficultés des enseignants stagiaires de la FASTEF tentent, sous notre conduite, depuis quelques années, de développer dans les lycées et collèges, une démarche hypothético-déductive (Brousseau, 1981) dans la construction du concept de mole ou unité de quantité de matière en s’appuyant sur une situation-problème élaborée à partir d’un contexte sénégalais.

## 2 CADRE THEORIQUE ET REPERES HISTORIQUES

Il a fallu quelques décennies pour que le monde de la chimie s’accorde sur le concept de mole comme unité de quantité de matière. L’histoire d’une unité pour la quantité de matière débute avec la publication de Lavoisier en 1789 « un lumineux traité élémentaire de chimie » (Aftalion 1988). Dans cet article, le corps simple est défini comme étant « une substance qui ne peut se décomposer ». Il énonce par la même occasion « l’axiome de la conservation de la matière ou conservation de masse » (« rien ne se perd, rien ne se crée tout se transforme... »). Dalton quelques années plus tard en 1803 propose une représentation des corps composés par une combinaison de symboles d’éléments. Il associe une masse atomique aux éléments avec comme atome de référence l’hydrogène. « La masse atomique », rapport de deux masses. est un nombre sans unité : un sérieux problème surgit. Berzélius publie en 1826, après une première tentative en 1818, une table de « poids atomiques » proche des valeurs connues aujourd’hui. Des positions contradictoires entre les « équivalentistes et les atomistes » ont été développées au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle (Wojtkowiak, 1987).

Parallèlement à ces découvertes sur la masse atomique pour chaque élément, Proust énonce en 1801 la loi des proportions définies : « les proportions selon lesquelles deux éléments s’unissent pour former une combinaison chimique sont des rapports pondéraux invariables ». Cette loi sera validée plus tard suite aux résultats de Berzélius.

### Naissance du nombre d’Avogadro

Suite aux nombreux travaux réalisés sur les gaz par des physiciens parmi lesquels Gay-Lussac, Boyle et Mariotte, Avogadro en 1811 appuyé par Ampère,

énonce la fameuse loi dite LOI D'AVOGADRO : « *Tous les gaz considérés dans les mêmes conditions de température et de pression renferment à volumes égaux le même nombre de molécules* ». Et voilà ! Le nombre d'Avogadro vient de naître de la thermodynamique des gaz, mais malheureusement sa valeur est encore inconnue, à l'époque.

En 1899 Gibbs traite les équilibres chimiques en utilisant les masses des constituants des systèmes thermodynamiques. Il considère les « équivalents chimiques » comme unité de mesure (Tsoumpelis, 1993). Plus tard Guggenheim pense qu'il est peu commode de raisonner en masse ; il propose une unité de quantité de matière commune la mole. « *Le nombre de molécules contenues dans une mole est le même pour tous les gaz pris dans les mêmes conditions de température et de pression* » : ce nombre sera appelé nombre d'Avogadro. Désormais, la mole et le nombre d'Avogadro ont leur destin lié. Un grand débat s'installe alors : la mole est-elle un nombre ?

L'IUPAC rejoint la proposition de Guggenheim : « *La mole est la quantité de matière d'un système contenant autant d'entités élémentaires qu'il y a d'atomes dans 0.12 Kilogramme de carbone 12 ( $^{12}\text{C}$ )* ». Cette définition va susciter de grands débats au sein de la communauté scientifique. Chaque structure scientifique a sa propre conception de la mole. Selon l'IUPAC : la mole ne peut être associée ni à une masse ni à un nombre.

La mole est aujourd'hui connu mais fait l'objet de controverses. Le concept est né dans des difficultés des scientifiques à installer les notions : atome, élément, molécule, masse molaire, ions, corps simples etc.... Cette divergence au niveau des chercheurs va nécessairement se repercuter dans les situations d'enseignement-apprentissage.

### 3 EXPERIENCE DE LA FASTEF AU SENEGAL

#### 3.1 Le dispositif méthodologique.

##### 3.1.1 Les enquêtes préliminaires

L'enseignement d'une discipline n'est jamais neutre ; il conduit chez l'élève une représentation de celle-ci et de la méthodologie qu'elle utilise. Le concept de mole ne s'énonce qu'en chimie. Sur le plan méthodologique, une approche théorique est parfois privilégiée dans plusieurs manuels de chimie de l'enseignement secondaire pour la construction de ce concept.

Au Laboratoire de Recherche en Didactique des Sciences Expérimentales (LARDISE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) de Dakar nous tentons d'initier depuis quelques années, en rapport avec l'approche par compétences préconisée dans les nouveaux programmes dans l'enseignement des sciences physiques, une démarche par situation-problème. Plusieurs cas ont été développés et expérimentés par des élèves-professeurs dans des lycées et collèges du Sénégal.

Au Sénégal, des enquêtes menées auprès des enseignants et des élèves (Première et terminales) ont révélés que le concept de mole tel que enseigné en chimie dans certains établissements constitue un obstacle dans l'apprentissage de la chimie. Nous avons recueilli quelques propos auprès des apprenants précédemment cités pour apprécier l'état des lieux. La question posée est la suivante : Que vous inspire la notion de mole ?

*-Si la mole est un nombre, pour quoi on dit alors nombre de mole ?*

*-C'est un nombre en tous cas irréalisable.*

*-Le mot mole dérive de molécule*

*-La masse moléculaire est la masse d'une mole de molécules*

*-Franchement j'arrive difficilement à cerner le concept de mole*

*-La mole ne doit avoir une unité, c'est un nombre qui caractérise ce qu'on étudie.*

*-Pourquoi les chimistes ont préféré ce mot qui est très proche de molécule ?*

*-Il m'arrive de traiter correctement des exercices de chimie en considérant la mole comme un nombre de particules dans un échantillon de matière grâce à la relation  $n = m/M$ , mais en ce qui concerne le concept, aucune idée...*

*-Pourquoi ne pas proposer une expérience pour déterminer ce nombre au lieu de le fixer d'avance ?*

*-Si la mole n'existe qu'en chimie et ne s'applique qu'aux particules alors son unité doit être : atomes ou molécules ou ions etc.*

*-Pourquoi le carbone est pris comme référence ?*

Si certains répondent par des questions d'autres avancent des propos permettant de confirmer l'hypothèse selon laquelle le concept de mole est un obstacle épistémologique dans l'enseignement de la chimie.

Au Laboratoire de Recherche en Didactique des Sciences Expérimentales (LARDISE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) de Dakar nous tentons d'initier depuis quelques années, en rapport avec l'approche par compétences préconisée dans les nouveaux programmes dans l'enseignement des sciences physiques, une démarche par situation-problème. Plusieurs cas ont été développés et expérimentés par des élèves-professeurs dans des lycées et collèges du Sénégal. Cette approche est d'abord simulée en situation de formation à la FASTEF avec les élèves-professeurs puis reprise par eux-mêmes en situation réelle avec les élèves des lycées et collèges. La phase de reprise est suivie d'un feed-back au niveau de la formation.

### **3.1.2 Conception et mise à l'épreuve d'une démarche de construction du concept de mole.**

Le Sénégal est un pays consommateur de riz. Le déjeuné à midi dans bon nombre de famille se fait à base de riz. Dans chaque famille le responsable achète généralement à la fin du mois un sac de 100Kg de riz. L'instrument de mesure du riz dans les domestiques est un pot métallique de 500g disponible dans chaque foyer. A la veille de la leçon, mole et grandeurs molaires, traitée en classe de seconde, l'enseignant ou l'élève-professeur pose la situation-problème.

### La situation-problème

« *Nous allons entamer la prochaine fois une nouvelle leçon en chimie. Je veux que chaque élève compte, avant le cours, le nombre de grains de riz qu'il y a dans un sac de 100Kg* ».

Pour donner plus de crédibilité à l'activité, l'enseignant précise par la même occasion : « *les réponses seront notées* ».

### Réaction des apprenants

Plusieurs interrogations et interpellations surgissent :

- Notre sac de riz est presque fini*
- Mon père n'achète plus de sac de 100Kg, il paye des sacs de 50Kg*
- Depuis quelque temps nous ne mangeons pas de riz à la maison*
- Je n'aurai pas le temps de faire ça...*

Certains préfèrent murmurer

- Le prof est devenu fou, il est en état de surmenage... ; mais il a perdu la raison*
- C'est un stagiaire*
- C'est pas de la chimie*
- Si c'est ça la chimie, il faut aller au port pour faire ces manipulations*
- Ca alors !*

D'autres ne manqueront pas de rapporter l'expérience à leurs parents qui vont eux aussi se poser certaines questions.

### 3.2 Exploitation

Le jour de la prestation, certains élèves arrivent avec des chiffres parfois inédits (*1milion, 1 234 844, 43 230 000, 82 450 276 etc.*); d'autres préfèrent à la place dire que la tâche était irréalisable. Il arrive souvent que des mécanismes de calculs, avec comme instrument de base une balance, soient proposés.

*-J'ai pesé un Kilogramme et j'ai compté avec ma famille, chacun a pris un tas, puis nous avons multiplié par 100 car il y a 100Kg de riz dans le sac.*

*-Je me suis rendu chez le bijoutier et j'ai pesé 1g et puis j'ai compté, enfin j'ai multiplié par 100 000 car il y a 100 000g de riz dans un sac de 100Kg.*

Pour ces élèves qui proposent des chiffres, les questions posées par l'enseignant ne trouveront jamais de réponses. Ayant été persuadés de la difficulté de la tâche, ils ont essayé certainement de proposer un chiffre au hasard. Notons tout même qu'au-delà l'engouement suscité par la question, l'agitation montre qu'une grande réflexion a été menée.

Après plusieurs échanges sur les résultats et démarches proposés, l'enseignant essaye enfin de trancher.

Une première question est posée par l'enseignant : *vous aviez tous la possibilité d'utiliser une balance ?*

*-Non les boutiquiers ont refusé de nous aider, ils se moquaient de nous.*

*-La balance qui est chez nous n'a pas une bonne précision.*

*-Mais dans toutes mesures il y a des incertitudes,* rétorque un autre élève.

Une deuxième question, de l'enseignant : *N'avez vous pas, à la place d'une balance, trouvé un instrument utilisé par maman pour mesurer la quantité de riz à préparer.*

*-Oui, mais...c'est vrai le pot de 500g.*

*-Nous n'avions pas pensé à ça.*

*-Pourquoi un pot de 500g seulement, il y a d'autres pots comme mesure*

Une troisième question, de l'enseignant : *Combien de pots de 500g peut-on mesurer dans un sac de 100Kg de riz ?*

Après quelques hésitations

*-Il y a 200 pots*

L'enseignant sort dans un sachet une quantité de riz environ 600g. Il prélève un pot de 500g.

L'enseignant : *Nous n'allons pas cependant compter le nombre de grains de riz dans un pot, cela va prendre certainement du temps. Cherchons dans notre environnement domestique un instrument de mesure plus petit que le pot de 500g.*

*- une cuillère*

*- un petit bocal*

*- une louche*

*- une tasse de thé*

*- un verre*

*- un petit tube pour médicaments*

*- un poignet de main*

L'enseignant sort une tasse de thé et demande à un élève de mesurer le nombre de tasse de riz issu d'un pot de 500g de riz. Une mesure faite permet de trouver 7 verres et 1/4, donc 7.25.

La méthode utilisée pour estimer la contenance du pot de 500g sera appliquée au verre de thé. Ainsi plusieurs instruments seront cités. Après de larges discussions une capsule de stylo à bille sera utilisée dans un souci d'harmonisation. En fonction des capsules plusieurs valeurs seront trouvées (20 ; 24,5 ; 25 ,25 ; 22,8 etc.). Enfin le nombre de grains de la première capsule permet de trouver le chiffre 57. Le calcul final ( $200 \times 7.25 \times 20 \times 57$ ) donne 1653000 grains.

## **La mole**

Dans la résolution des problèmes de chimie, la connaissance des quantités de matière utilisées est souvent indispensable. Il ne s'agit pas certainement de dénombrer le nombre de molécules ou d'atomes dans un échantillon de matière car ce nombre est tellement élevé qu'il est difficile à manipuler. Cela reviendrait dans la vie courante à acheter le riz chez le commerçant en comptant chaque grain de riz. Le responsable de famille ne dira jamais « *vendez moi 1 653 000 grains de riz* ». Il raisonne en terme de kg (100Kg) ou de sac. De même le grossiste au port ne va pas s'exprimer ni en terme de kg ni en terme de sacs, mais plutôt en tonnes. On assiste cependant à un changement d'unité ou d'échelle selon l'espèce et selon le milieu où l'on se situe. Lorsque l'on achète les chewing-gum par paquet de 10 on choisit une nouvelle unité qui est la dizaine. Lorsque l'on achète des cahiers par paquet de 12 on choisit

une nouvelle unité qui est la douzaine. On parle de dizaine de chewing-gum ou douzaine de cahiers etc. Lorsque le chimiste «achète» les espèces chimiques par tas fictif de  $602.10^{21}$  entités, il va aussi choisir une nouvelle unité ou échelle pour compter la matière. Cette unité est la **mole** qui pourrait se nommer, par analogie aux deux unités précédentes, la  $602.10^{21}$ aine ou  $6,02.10^{23}$ aine (*Difficile à prononcer certainement*). Ce choix concerté a permis d'obtenir ce nombre. Une convention a été adoptée à partir d'un échantillon de carbone pris comme référence. On considère un «tas» contenant 12g d'un échantillon de carbone 12. Le nombre d'atomes C <sup>12</sup> calculé dans ce «tas» correspond à  $6,02.10^{23}$  ou une mole. Ce nombre est appelé nombre d'Avogadro.

#### 4. CONCLUSION

Dans ce travail nous avons montré la difficulté que rencontre les enseignants de sciences physiques dans la conception et la mise à l'épreuve d'une démarche de construction du concept de mole. Des solutions sont cependant proposées dans un contexte sénégalais. D'autres démarches similaires peuvent être initiées dans des contextes différents.

#### 5. BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi (J.P.), Michel (D.),** *La didactique des sciences*, Paris, PUF, 2002.
- Astolfi (J.P.) et al.** , *Quelle éducation scientifique, pour quelle société?* , Paris, PUF, 1978.
- Brousseau (G.),** *Problème de didactique des décimaux*, Recherche en Didactique des mathématiques, vol. 2, num. 3, 1981.
- Fillon (P),** *Des élèves dans un labyrinthe d'obstacles*, Aster, n°25, pp.113-141, 1997.
- Giordan (A.), Martinad (J.-L.),** *L'enseignement scientifique: Comment faire pour que « ça marche » ?* , Z édition, Nice, 1996.
- GréCIAS (P.), Migeon (J.-P.),** *Chimie BCPTS, Cours et Tests d'application Problème de synthèse*, Collection Sciences Physiques Bio-Véto, (2000), page 13.
- Johsua (S.), Dupin (J.-J.),** *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Edition Peter Lang SA, Berne (1989).
- Kane (S.),** Guidage dans les activités expérimentales de physique – chimie. Analyse du contexte du Sénégal et propositions argumentées d'innovations. *Thèse de doctorat de didactique*, Université Paris Sud XI, UFR d'Orsay. 2004.
- Kane (S.),** Modélisation du concept d'indicateur coloré. Mémoire de DEA. Dakar : CUSE-ENS, 1998.
- Laugier (A.), Dumon (A),** *Obstacles épistémologiques et didactique à la construction du concept d'élément chimique : quelles convergences ?*, Didaskalia, n°22, pp. 69-97, 2003.
- Robardet (G.), Guillaud (J.-C.),** *Eléments de didactique des sciences*, Puf, (1997)



## THE TRAGIC VISION IN GEORGE LAMMING'S *NATIVES OF MY PERSON* (1972)

By **Adama Coly**, Department of English,  
Faculté des Sciences et Technologies  
de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)  
**UCAD, Dakar, Senegal.**

**Abstract:** The link between George Lamming and the Caribbean world is consistently addressed in *Natives of my Person* (1972) through its depiction of black and white protagonists and its reflection of colonial travel literature. This paper moves on to establish Lamming's vision of evil and explores his tragic vision which is in its essence ambiguous: triumph and destruction, mourning and rejoicing. This exploration leads to the study of key patterns of West Indian history from the subjugation and exploitation of the Caribbean islands to the heart-breaking monstrosities that marked European hegemony during the slave trade. This present work ultimately examines Lamming's challenging perception of Europe as a repository of evils through its major institutions and his insistence on the necessary emergence of non-European society, outside Europe and free from moral corruption.

**Key Words:** Lamming- Literature-Europe-Island - Tragic-Vision- Voyage

**Résumé :** Le lien entre George Lamming et le monde des Caraïbes est abordé dans *Natives of my Person* (1972) à travers sa description de protagonistes noirs et blancs et sa présentation de la littérature sur le voyage colonial. Cet article s'efforce d'établir la vision du mal chez Lamming et explore sa vision tragique qui est par essence ambiguë : le triomphe et la destruction, le deuil et la réjouissance. Cette exploitation mène à l'étude de schémas essentiels de l'histoire antillaise, de l'assujettissement et l'exploitation des îles des caraïbes aux monstruosité qui marquèrent l'hégémonie européenne pendant la traite des esclaves. Le présent travail examine finalement la perception critique de l'Europe comme un lieu du mal à travers ses principales institutions et son insistance sur l'émergence nécessaire d'une société non-européenne, hors de l'Europe et débarrassée de la corruption morale.

**Mots-clés :** Lamming - Littérature - Europe - Île - Tragique - Vision - Voyage

### INTRODUCTION

The significance of actions and situations meant to arouse hostility, terror or mercy through the various scenes of catastrophes and passions, is central to Lamming's treatment of tragedy in *Natives of my Person* (1972). In this novel, the author's tragic vision is used to investigate, through an historical perspective, as many areas as Caribbean colonialism, the triangular route from Europe to the Guinea Coast and thence to the West Indies. The exploitation of the islands and their colonial populations, the bloodiest scenes of slavery, the plundering of West Indian and African civilisations are all highlighted under various forms of European

colonialism. Moreover, *Natives of My Person* (1972) challenges, through the colonial adventure, the established assumption that non-Europeans lack humanity, while questioning the so-called humanist ideal underlying and justifying the exploitation of foreign lands.

**1-The Setting as a framework for the motivation and situation of characters**  
*Natives of My Person* (1972) opens on a maritime scene that shows a ship undertaking an illegal expedition which foreshadows the tragic events that occur later in the novel. Moreover peoples' desire and determination to dominate other lands may derive from whims or mere trifles which can involve social catastrophe :

*The wind was rising again. It rode up the mainmast, and a sail struggled lazily into action. But the ship didn't stir where the cables held it fast to the rocks on the shore. The afternoon had brought an early darkness down from the trees. The clouds swung low, then divided, and a fleet of shadows passed over the men on the deck. They were eager to be gone ; but no orders had been given for them to depart. (Lamming 1972 : 9)*

The physical external features of the sea environment clearly maps out Lamming's agonized vision of the imaginative journey of the ship "Reconnaissance". When it anchors at the mouth of the river, Sasha, one of the members of the crew, draws attention to the darkness and calmness of the water as well as to the terrifying animals whose sight inspires horror and terror :

*The boy watched the river grope around the ship. The water was dark and still as mud until the surface began to stir. A large family of reptiles was migrating from the shore. The boy couldn't tell whether these monstrous creatures would swim or fly until he saw the river shake and tremble from the lash of their tails. They were longer than the yards that held the sails ; and the bodies spread thicker than the timbers of the ship's mainmast..... The river made him shudder. (Lamming 1972 : 90-91)*

The plain hostility of the near-Gothic surroundings, through the fearsome allegory of the monster-ocean, is most suggestive of evil and death:

*The sea whipped up a cold, blurring spray across the deck. The ocean rose like a huge fist of wind pounding their ears. The night was salt and heavy in their throats... Ivan heard the wind like a warming of trouble (Lamming 1972: 26-27)*

The striking relevance of history also characterizes Lamming's work, since historical events are connected to evil memories which are awakened by some manifestations of the external world. The author of *Natives of My Person* (1972) refers to the voyages of Marcel, both a fisherman and a native of Lime Stone which, in the novel,

represents England and Europe. The novel also stages terrible and monstrous figures like Master Cecil, *a man of infinite avarice and crazy no less* (Lamming 1972: 38). In order to give specific meaning to the setting, such a character is then associated with meteorological phenomena, with the evil of atmospheric effect conjugated to the evil of the voyage undertaken by Master Cecil, Commander-in-chief of San Cristobal, Lamming's imaginary island : *it was the smell of these winds coming from Guinea coast that lit up my memory and sharpened the agony I was to endure after our defeat...* (Lamming 1972 : 38)

As a result, the setting can be viewed as a repository from which Caribbean writers draw the creative imagination that moulds the fictional situations, at the same time offering a variety of insights and flavours. Similarly, in Lamming's *In the Castle of My Skin* (1983) whose action takes place on street corners, beaches or backyards, the story opens on a rainy weather which is a traditionally convenient opportunity to announce a birthday. Such a happy coincidence in communal Caribbean life is emphatically narrated :

*Rain, rain, rain.....my mother put her head through the window to let the neighbours know that I was nine, and they flattered me with the consolation that my birthday had brought showers of blessing.* (Lamming 1983 CS<sup>1</sup> : 9)

From a different perspective, the same birthday coinciding with heavy rains bears a double-faceted significance, as it also constitutes a real threat as it nearly sweeps Creighton village into the sea, with a disastrous situation verging on tragedy. At this stage, peasant consciousness is revealed through the villagers' heroic resistance to the flood and their attachment to their native land.

*In No Pain Like this Body* (1972) by Harold Sonny Ladoo, another Caribbean writer, a stormy weather sets the tone in the opening paragraph and is pregnant with evil, since it stands as a harbinger of untoward events in Pa and Ma's family life : *Crax Crax Cratatax doom doomed ! the thunder rolled, Balradji looked at the sky ; it was blacker than dream of snakes and evil spirits.*(Ladoo 1972 : 18)

The evocation of wild animals by both Lamming and Sonny Ladoo in their respective settings shows the importance of the fauna as a catalyst of action which, at times, turns out to be an act of ferocity in murderous conflicts. In *Natives of My Person* (1972), the voyage on "Reconnaissance" takes place in terrible conditions which end in catastrophe, thus revealing human weakness in front of evil : *The men watched from the decks, alternating between feelings of wonder and fear. The ship might have been in danger.* (Lamming 1972 : 104)

Such a gruesome setting obviously breeds terror and moral confusion among the crew since *the men trembled and prayed for a miracle that would rescue them from this terrible avalanche of sea fowl descending on the ship...*(Lamming 1972 : 104). The

“avalanche of sea fowl” the “miracle” that would rescue them” are all allegories of the human condition in the

1- CS : In the Castle of My Skin

development of the narrative ; such events remain at the heart of the action for narrative effectiveness and may be purposefully created to represent the climax of the plot.

In the minute account of Pierre’s voyage, Lamming’s imagination seems obsessed with forthcoming tragic events which might, any time, befall the crew :

*The fog that put us out of sight for eleven days was truly fearful, and then the great wave of fowl striking like a hurricane over the decks came near as any tempest to burying the ship alive...(Lamming 1972 : 106)*

Lamming’s welding together religion, God, Satan and human preoccupations, is narrated in a language that unveils the terrified consciousness of the individual men on the ship. By isolating themselves from humanity, they endure the torture of both deprivation and loneliness:

*There be such creatures here as no man can in his ordinary language describe, monsters that do try to resemble men as though the power of Satan was marvellous enough to rival the Almighty.(Lamming 1972 : 106)*

The author of *Natives of My Person (1972)* invests heavily in compassion. Even Satan has his moment of human feeling in sending what appears as a kind of challenge to the faith of poor wretched souls on an adventurous voyage. The single resort is Almighty God as the author clearly explains:

*We were now holding chapel with regular fervour, begging Priest to intercede on our behalf should our God in a harsh moment of his judgement deem it wise to abandon us to this great pestilence of devils which live in the river and forest beyond. (Lamming 1972: 106)*

We are exposed, in exploring Lamming’s setting in *Natives of My Person(1972)*, to the chaotic mass of psychological insight through the tragic power of supernatural beings, the subtlety and complexity of human tendencies in critical circumstances.

## **2- The Colonial Enterprise as an Expression of Tragedy**

Lamming’s work is mainly about the process of colonisation and its effects on European settlers and natives, with geographic features and place names all drawn from the West Indies. Most of the colonial enterprise is described through voyages all over the Caribbean Sea. It also examines Caribbean colonialism essentially concerned with tragic action in the enslavement of colonial populations, the exploitation of the Islands, the misrepresentation of West Indian culture in works stressing European superiority. Rhonda Cobham, in analysing the West Indian historical background says:

*From the time of their discovery by Christopher Columbus at the end of the fifteenth century, the islands of the West*

*Indies... were seen as objects to be exploited rather than as colonies to be settled. Their early history is dominated by the pacification and extermination of the native population, and the fierce naval rivalry between successive European powers.*(Cobham 1979 : 9)

In his *Colonial Desire, Hybridity in Theory, Culture and Race* (1996), Robert J.C. Young, in stressing the destructive effect of colonialism and its negative impact on the disruption of domestic culture and stability in the process of the *deculturation of the less powerful society and its transformation towards the norms of the West*, argues that

*The globalization of the imperial capitalist powers, of a single integrated economic and colonial system, the imposition of a unitary time on the world, was achieved at the prices of the dislocation of its peoples and cultures.* (Young 1996: 4)

Lamming's *Natives of My Person* offers a foretaste of the journey on the ship in describing the crew with details that bring to light the preoccupations of the colonial enterprise. In spite of the impressive expedition which enables a more appropriate imaginative exploration of the narrative, the "Reconnaissance" fails to secure an official permission from the authorities of the kingdom of Lime Stone : *whether they knew it or not, they were about to violate the most sacred law of the kingdom and its House of Trade and Justice.* (Lamming 1972 : 10)

Moreover, expeditions of this kind are sometimes carried out with a lot of trouble and, to a large extent and in many instances, prove perilous for the crew : *There were older men who knew from previous experience that a voyage to the Indies would be long but none could predict the perils of this particular enterprise.* .(Lamming 1972 : 10)

The Caribbean Sea which is referred to by West Indian authors in colonial voyages is an area much covered by imperial countries, as is noted in the *Compton's Pictured Encyclopaedia and Fact-Index*:

*The busy Caribbean Sea, the "American Mediterranean", is a crossroads of the Western world. Because it is the Atlantic gateway to the Panama Canal it is of vast commercial and strategic importance. Through it pass the ships of many nations bound for the canal or carrying on a lively trade between ports of the Americas.* (CE<sup>3</sup> 1952 : 122)

The people on the ship "Reconnaissance" bound for the New World from Europe via Africa, have various political, social and economic motivations when boarding ; indeed, the hope for better living conditions in a new place they haven't reached yet is central to their quest, as Lamming points out: *but hunger had recruited most of the men. And all were driven by a vision of gold.* (Lamming 1972.: 13)

The situation on the ship is reminiscent of the voyages undertaken by the Pilgrim Fathers in the 17<sup>th</sup> century from England to America; this is a well-known fact, the search for religious and political freedom as well as greater economic opportunities mainly led British settlers to America. Seemingly, such sufferings naturally go hand in hand with colonial expeditions because of the inherent tragic events which are

enhanced by the strong emotions they arouse whenever secure human conditions are seriously jeopardized. Men hence are tormented by forces they can neither control nor understand; Marcel's moving account of their expedition is a typical case in point. After their "Miserable defeat off the shoals of Guinea", in his Fourth Voyage under master Cecil, he is left behind and tortured in the prisons of Antarctica. He himself confesses :

3- CE : *Compton's Pictured Encyclopaedia and Fact-Index*

*It was only when the sun started to burn a fresh wound over my temples that I tried to touch my ear, which was no longer there. .... I was a prisoner in solitary enchainment for six years, not uttering so much as syllable to any man.*  
(Lamming 1972 : 39)

This heartbreaking sequence from *Natives of My Person* (1972) could be easily understood through the words of the Commandant of "Reconnaissance", when he stresses his steady colonial ambition to subjugate new areas outside Lime Stone:

*I would plant some portion of the Kingdom in a soil that is new and freely chosen, namely the Isles of the Black Rock, more recently Known as San Cristobal. For I have seen men of the basest natures erect themselves into gentlemen of honour the moment they were given orders to seize command over the savage tribes of the Indies.* (Lamming 1972: 17)

Obviously, the quest for glory and better hierarchical position and wealth, lies at the core of the tragic action in Lamming's *Natives of My Person*(1972) where the Commandant's assertion clearly bears evidence of his ruthlessness whenever he deals with native tribes, in order to fulfil his aims for the greatness of Lime Stone and his own honour :

*Second to none is exercising the terrors which forced the Tribes to volunteer their services to us... we had to drive them like cattle from the fields and pastures, leaving ripe grain to rot, and a mighty famine that would over take even the unborn. But such was the necessity of circumstances if the mines and rivers were to yield the yellow fortune before the rival thieves of Antarctica were upon us.* (Lamming 1972: 17)

In this colonial context, such phrases as "rival thieves of Antarctica", "yellow fortune "for gold and wealth, "drive them like cattle", are redolent of systematic exploitation and human wickedness, mainly through dispossession and misappropriation. Lamming's terrified vision is extended to other places where colonial tragedy reaches a peak of horror. Resistance to persecution is quelled without mercy whenever the Tribes are on the defensive:

*At San Souci it was. After we had freed the Tribes from the rival thieves of Antarctica. Stubborn, I tell you. Those native beasts were a stubborn breed. They'd rather eat the metal than guide us to the mines. We had to open them up with knives, it's true... (Lamming 1972 : 98)*

In the colonial adventures, the natives are also victims of the most abominable moral attitudes on the part of the colonizers, as the former's visions and purposes stand directly in contrast with the latter's quest for fortune and opportunities for their imperial countries:

*Antarctica, our chief rival in these adventures, did leave wherever they go a most terrible record of debauchery and unjust licence over the victims of their rule.... Their blasphemies in war and peace did surpass all outrage ; for it was told us on authority how they would defile their blood by unholy concubinage with the women of this black coast.*  
(Lamming 1972 : 25)

The colonial enterprise along the Demon Coast also affects the women of the Tribes. After being separated from their male partners, they are often humiliated and sometimes treated like beasts. They are turned into puppets of fate and shaken to the depths in the hands of wicked settlers, with tragic consequences. The metaphor of the Voyage on the ship "Reconnaissance" is hence a journey into the soul of both coloniser and colonised through the recurrent patterns of violence, humiliation and death:

*The madness that a separation could afflict on the women of the Tribes who had to wait..., labour and wait until their bodies grew frail as bramble that the wind would break..., herded like cattle across the farms, digging the earth with sticks and naked hands.... The corpses of the children went without count. We couldn't number them where they lay.*  
(Lamming 1972 : 84)

At this point, we find in *Natives of My Person* (1972) a major shift in critical consciousness with the focus on women as victims of colonial biases and blindness. However, the Natives' attempts to remove the yokes of foreign domination and exploitation are also examined, together with their eagerness to turn away from dependence and persecution.

### **The Hostility to Interlopers and the Quest for Freedom**

*Natives of My Person* (1972) also depicts natives' endeavours to overcome the horror imposed by settlers, which can be seen as a form of nativism in the rejection of the Colonial presence and fetters. In "Out of Africa : Topologies of Nativism", (1991) Kwame Anthony Appiah maintains that *the appealing ideology of 'nativism' is a simple reversal of Western hegemonic universalism, and it remains within the terms dictated by its adversary.* (Appiah 1991 : 8)

From an historical perspective, J.H. Parry and P.M. Sherlock find in *A Short History of the West Indies* (1963) that the native populations of the islands did not get much from the colonists who were often unsuccessfully driven out and according to both authors:

*Hundreds of ships, thousands of men and great stores of treasures have passed through the Caribbean, bound either*

*east or west, but in the early days at least, relatively few people and little wealth settled voluntarily in the islands.* (Parry and Sherlock 1963 : VII)

The resulting disasters of West Indian resistance to foreign oppressors brought about heavy losses, especially in the British West Indies during the Seven Years War which was caused by a steady competition between imperial countries :

*The British West Indies had been the scene of the fiercest and most destructive of the Caribbean land fighting during the War... And the British West Indies were the worst sufferers by the terms of the Peace, which recognized the United States as an independent country.* (Parry and Sherlock : 1963:139)

The turbulent conditions of the Tribes of the Caribbean islands and the Guinea Coast are of the utmost relevance to their bitter hostility to European settlers who seem to refurbish the dictum *smash the enemy and then bend a paternalist ear from a position of strength* in period of conflict. Moreover, in investigating the intricate issues of race and racialism, Dominick Capra, in *The Bounds of Race, Perspectives on Hegemony and Resistance* (1991) pointedly raises the embarrassing superiority of one social entity over the others, on the basis of colour or culture and whose valorisation entails forced submission and exploitation with far-reaching consequences for local communities and their institutions:

*It is decidedly difficult to overcome the tendency to privilege whiteness as the master - text- the valorized and often unmarked center of reference and to identify the non-white as "other" or "different..* (Capra 1991: 2)

Franklin Knight and Margaret Crahan in "the African Migration," *Africa and the Caribbean: the Legacies of a Link* (1979) stress the biases of colonialism and slavery in foreign cultures as well as their outstanding repressive nature in historical processes. Both asserts that:

*The western historical tradition was... thoroughly ethnocentric and ill-adapted to the investigation of other societies... The slave trade was a commercial system to recruit forced workers in one society and transport them to another with a vastly different culture.* (Knight and Crahan 1979 : 3)

In *Natives of My Person* (1972) Lamming insists on the fact that the young Commandant is aware of the refusal of the Tribes to surrender in their exasperation and determination to resist attacks from foreign oppressors : *He heard voices come from the Creek of Deception, a ceremonial call of drums riding up from the river bend. They were refusing to die... One legend says they vanish, Later to return.* (Lamming 1972 : 71)

Colonial war is a central dramatic episode and a major fictional thrust in *Natives of My Person* (1972). There is no possible rapprochement between the warring entities;

the fierce attacks of the Tribes and the settler's desperate repulses irremediably widen the gap between the different groups living side by side on the island:

*A soldier arrived; there was trouble. The man was clutching at his throat. 'Water, a little water', he begged. The man struggled to say what he had seen; but he was losing too much blood. 'Where were you when the arrows hit your throat? the Commandant asked. But the man couldn't talk.*(Lamming 1972 : 69)

The crisis reaches its peak, with the tumult still going on in spite of the Commandant's upbraiding the soldier for not being able to defend himself:

*A shout came up behind them; another soldier had arrived, panting like an animal. 'Dog, the dog'; he coughed, as his tongue tripped between his teeth; the dog - vanished, gone, sir, the dog gone.' The Commandant was furious...* (Lamming 1972: 69)

A simultaneously - hurled volley of arrows are shot in order to stop the radical assault and forceful presence of the settlers. Lamming assumes this alternative with moral intensity, when he highlights the heroic initiative taken by the Tribes, in their attempts to avoid a collapse of their communities, by simply relying on traditional weapons and their own abilities: *and now a most terrible battle was raging, with arrows coming fearful and fast where we lay.* (Lamming 1972: 110)

The grim picture of the Guinea Coast is a sort of re-enactment of what happens at San Cristobal where the natives devised a system of battle which could cause heavy losses to the enemy in period of war. Lamming uses such a literary device to demonstrate the superiority of the native traditions over the brutality of the settlers, the African cultural values over the putative universal standards proposed by the West. Remarkably, the pronounced conflict of power with submissiveness, the concerns about race, culture and civilization run through Lamming's fiction. However, the pretended civilizing influence involves rivalries and violent actions on the part of settlers. Nativism hence entails incredibly barbarous consequences on individual human beings.

Authorial consciousness is also perceptible in *In the Castle of My Skin* (1983), with the compassion the reader senses in the preacher's words when the latter hears the boy say that he is frightened by the cradles which are used to keep away the spirits. Looking at the tears that fill the boy's eyes, the preacher cries out: *Good, Lord be merciful .... Spare the innocent from the guiles of Lucifer, and show them the way.*(Lamming 1983 : CS : 162). In *Natives of My Person* (1972), such innocent people who deserve mercy are unmistakably the Tribes whose peaceful lives are embittered by foreign invaders whose sole aim is to make as much profit as possible, and as J.H. Parry and P.M. Sherlock say in "*A Short History of the West Indies* (1963), *the importance and vulnerability of the West Indies, naturally tempted ..... the English, to put forward open claims to navigate, trade and settle.* (Parry and Sherlock 1963 : 47) Deborah Jenson in "*Mimetic Mastery and Colonial Mimicry in the First Franco-Antillean*

*Creole Anthology*”,(2004) proceeds on the assumption of cultural superiority by arguing that,

*Cultural ‘hegemony’ is the reality to which colonial representation is in thrall... Colonial literature...would be can attempt to impose (literally) a dominant cultural paradigm of the real on members of a subordinate culture.*  
(Jenson 2004: 86)

The monstrous, crushing force of the European settlers in the Caribbean area in their quest for fortune is multi-edged, as it involves outburst of violence, mutiny, murder etc...

#### **4- Misadventure and the tragic end : human dignity at stake.**

The sea voyage and its disastrous consequences in *Natives of My Person* (1972), added to the variation of contexts mainly characterized by hostility and tension, intensify misapprehensions and mishaps which are as many sources of tragedy for human beings whose dignity suffers severely until death happens. In referring to the European settlers, Rhonda Cobhan, in *West Indian Literature* (1979) argues that *The European population of the West Indies always balked at being identified as ‘West Indian’. Most came as temporary settlers to manage estates or make quick profits as pirates.* (Cobhan 1979 : 11)

Similarly, the situation occurs on two massive structures in Lamming’s *Natives of My Person* : Lime Stone which symbolises England and Europe and the House of Trade and Justice *which combines in a single entity the whole and thrust of colonialism over several centuries* (Munro 1979 : 138). Misadventure and tragedy are closely related in the narrative of the novel; the narrative focuses on characters’ fate and environment and how both are managed to give thematic relevance to the plot. In this process, human dignity is often frustrated and even annihilated; the only alternative offered is violence or ultimately death. Human’s propensity for adventures, which, at the end of the day, turn into misadventures, is stimulated by ambition, a quest for wealth and honour as Lamming puts it:

*Everyday you hear of a new adventure. East and West in every corner of the earth men are declaring fortunes that make your head Swim... Ships like “Intrepid” and “Salomon” coming home for the third time with proof of conquests...*  
(Lamming 1972: 187)

The Commandant’s plain depiction of the faulty and dubious nature of the expedition on the “Reconnaissance”, proves as a true source of misadventure: *Remember, we have broken loose from the restrictions of Lime Stone, and therefore free from all previous philosophies of the Kingdom.* (Lamming 1972: 250)

The potential causes of misadventure are plainly delineated at the end of *Natives of my Person* (1972) with political speculation leading to the conspicuous risks taken during the expedition. The rampant fear of military intervention carried out by the admiral from Antarctica, a rival kingdom, clearly reflects in the eyes of the

narrator, especially after the meal the latter shared with the Commandant of the “Reconnaissance” whose crew incessantly complains about this ritual and the treaty which brings about peace between the two kingdoms :

*I fear the Commandant is too liberal in his affection for foreigners. The feast was a grave error. To feed that foreign dog whose appetite was to subvert our enterprise to San Cristobal. What better cause for a open fight ? To be frank. He was never in favour of any Treaty. The Admiral, you say!* (Lamming 1972:288)

In *Natives of My Person* (1972), Boatswain’s tragic end comes gradually in a kind of self-examination. He may not have been understood in his professional career at sea; he should let everybody know that he has been a worthy man, that his dignity should not suffer shame and humiliation at this very period in this life : *Now I must tell them now. They have to know. No later than this moment they must* (Lamming 1972 : 268). The recurrent use of “tell” to externalise inner thoughts and of “must” to express obligation, clearly suggests human preoccupation in crucial moments when dignity and truth should be valued instead of being annihilated because of misconceptions, especially when Boatswain declares to have killed the Lady of the House, the Commandant’s lover and one of the high ranking authorities in Lime Stone: *I had no other reason to kill her, ... I murdered her to save myself in my own eyes. But it was no punishment for what she was doing. To spare a holy wish for such a harlot* (Lamming 1972: 263).

Boatswain’s moral disturbance is pitched to a climax ; he can no longer bear his new tensed environment; he then ultimately chooses tragic action to show his inability to cope with the new context on the vessel:

*His hands were clasped in the sign of prayer, as though the sun had built an altar before his eyes. And the men looked up from below, pondering the disfigurement of Boatswain’s face. His blood ran like a river into his mouth.... The men had rushed forward to break the fall of Boatswain’s body, somersaulting through the air.* (Lamming 1972: 269)

Besides, due to the injury he does to himself through his own hands, Boatswain’s collapses, and after all the outrageous words he said against the Lady of the House, *he could no longer be regarded as an officer whose opinion might decide an issue. The past had taken over his judgement, forcing him into relations which had brought about his downfall* (Lamming 1972: 294).

Not surprisingly, fear also constitutes one of the major features in Lamming’s fiction, as it transpires through Steward’s view about the possible retaliation from the House of Trade and Justice: *the House of Trade and Justice will declare its vengeance. The Commandant knows it* (Lamming 1972 : 303). Again, the same feeling of awe is shared by Priest who *felt his authority slip. Premonitions of vengeance were never far from his mind after he heard Boatswain’s Story* (Lamming 1972: 303).

Still, Surgeon, another member of the crew, expresses more obviously Lamming's attitude towards human condition, in that very episode of the expedition on the ship. The Commandant's fate is undoubtedly at stake, the persistence of danger, death and anxiety is pervasive and obsessive; tragedy may happen anytime, alter all perspectives and bring the adventure to an end:

*They won't let him go free and on his own", said surgeon, ....Either the House with all Lime Stone will bring the commandant to his knees. Or ask Antarctica to do them that favour. If necessary, the two will join to crush him... The vengeance of the House was enough to darken any further prospect for the enterprise. (Lamming 1972: 303)*

Herman Melville's *Billy Budd* also addresses seemingly inevitable tragic events which often occur at sea, when the young sailor unintentionally hits the master-at-arms to death on the "Indomitable". Melville here shows that such voyages can be dangerous because of misunderstandings in human relationship. Billy's hurriedness and brutality cannot leave the reader indifferent: *the next instant, quick as the flame from a discharged cannon at night, his right arm shot out, and Claggart dropped to the deck... A gasp or two, and he lay motionless.*(Melville 1979 : 58-59)

Before any sentence is meted out, there are attempts to explain the death of the master-at-arms which Billy caused inadvertently. At this very critical stage in the development of the plot, Melville tries to reveal that human beings are not perfect and are often blamed and condemned for the evil actions they undertake. In this respect, Billy's statement to explain his case to the Captain of the "Indomitable" plainly demonstrates his natural sincerity and his godly manners. Still, in spite of the repentant tone of Billy's explanation, there is no way out, no forgiveness, no other prospect except death decided by a summary court that tries him and hence turns Billy's journey into a tragic misadventure.

In *Natives of My Person* (1972), the moral hardships the crew faces do not deter some members from willing to reach the island of San Cristobal, which is their aim. They experience the negative freedom of leaving Lime Stone without official permission; they also know, at this very stage of their voyage, the delusory freedom of exploiting others in their homelands. The point is that such freedom is now turning into tragedy which tremendously jeopardises their expedition, with some crew members hesitating whether or not they should pursue their ends: *They would have to choose between the strategy for the Commandant's delay and the powder maker's plan to lower the boats and continue the enterprise to San Cristobal on their own* (Lamming 1972 : 310).

Such alternative does not seem entirely viable since the crew pathetically gives an admirable account of the candid nature of the commandant whose figure is more and more isolated. All the same, they agree that he should not be rejected in a

period of systematic degradation of their condition at sea: *Whatever makes the delay, the Commandant is no coward. Consult his record in open conflict with Antarctica and you will see. That's true. And it is known he fought against. the Treaty* (Lamming 1972: 311).

After the chorus of agreement which had brought the men to the Commandant's defence, Lamming puts forward the assumption that contradiction is an essential part in the process of his artistic creation. Their self-confessed testimony seems biased for the other crew members:

*The Commandant will hear of this, a voice was warning.  
That you tried to make rebellion against his command.  
That you ask us to pollute the name of Lime Stone and  
the reputation of the Commandant, which everyone in the  
Kingdom honours.* (Lamming 1972 : 311)

This heart-rending cry is difficult to square, let alone its tragic implication. It is also symptomatic of a violent situation in which there will be no mercy, with oppression as the only mode of self-affirmation. The Commandant installs himself at the centre of a system where he is trapped in the grinding contradictions among brutal tormentors. As a consequence, his murder, judging from the way it is remorselessly carried out, appears as crude and gratuitous as ever ... *They heard a fresh report of gunfire from above : two rapid explosions tearing through the night. The sound died with little trace of echo. A ripple of voices broke through the silence...* (Lamming 1972: 313).

Truly, the Commandant's death derives from his intention of reuniting Surgeon and Steward with their wives in San Cristobal, but ironically, he is violently murdered by the very people he wished to protect. The passionate atmosphere which prevails among the crew sheds light on the unpleasant face of the Commandant's naked power and the subsequent collapse of his authority:

*They have killed the Command... Surgeon and Steward.  
They have murdered the Commandant. A label of voices  
came tumbling around..... The men had entered into a state  
of frenzy with their questions. There was no pause in their  
appeal for enlightenment.* (Lamming 1972: 313-314)

The criminal gesture of Steward and Surgeon is coupled with passionate intensity and Ian Munro comes to the conclusion that *the officers' failure to show humanity and compassion towards their women...is the ultimate cause of the expedition's failure.* (Munro 1979 : 139)

Even though this brutal scene represents a specific form of violence pertaining to the general colonial enterprise, it stands to reason that such tragedy, in Lamming's *Natives of My Person* (1972), stems from a confrontation of interests between individuals whose sole aim is the quest for wealth, superiority and honour.

## CONCLUSION:

While expressing, among other concerns, his anti-colonial commitment in *Natives of My Person* (1972), George Lamming highlights outstanding issues which address the inherent tragedy that accompanies colonial domination. This tragedy, most often, stems from the author's dramatic use of the inevitable antagonism between characters, in their quest for better opportunities on the one hand, and their attempt to resist colonial assaults on the other hand. In using violence against colonialism, the Native communities do not seem to realise the extent to which their actions are dictated by the historical circumstances against which they are struggling. The drift toward violence appears as the very source of the tragedy that characterised the antagonism between the two social entities which incessantly fought for either hegemony or survival in colonial times.

## REFERENCES :

- Appiah, K.A. 1991. "Out of Africa : Topologies of Nativism" in *The Bounds of Race, Perspectives on Hegemony and Resistance*. By Dominick La Capra (ed). London New-York: Cornell University Press.
- Cobham, R. 1979. "The Background" in *West Indian Literature*, by Bruce King (ed). London: Macmillan.
- Compton's Pictured Encyclopaedia and Fact-Index*. 1952. Chicago : F.E. Compton and Company.
- Jenson, D. 2004. *The Yale Journal of Criticism. Volume 17*. Yale University and the John Hopkins University Press.
- Knight, F. and Crahan, M. 1979. "The African Migration" in *Africa and the Caribbean. The Legacies of a Link*. Baltimore and London : The John Hopkins University Press.
- Ladoo, H.S. 1972. *No Pain Like This Body*. London : Heinemann.
- Lamming, G. 1953. *In The Castle of My Skin*. New-York : Schocken Books.
- Lamming, G. 1972. *Natives of My Person*. London New-York : Allison and Busby.
- Melville, H. 1979. *Billy Budd and Other Tales*. New-York : New American Library.
- Munro, I. 1979. "George Lamming" in *West Indian Literature* by Bruce King (ed). London : Macmillan.
- Parry, J.H. and Sherlock, P.M. 1963. *Ashort History of the West Indies*. London : Macmillan.
- Young, R.J.C. 1996. *Colonial Desire, Hybridity in Theory. Culture and Race*. London and New-York : Routledge.

## ***POLARITÉ LÉTALE DANS LE RIVAGE DES SYRTES DE JULIEN GRACQ***

**El Hadji Souleymane FAYE,**

Assistant,

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Université Cheikh Anta Diop

**Résumé :** *Le Rivage des Syrtes* de Julien Gracq met en scène un peuple, celui d'Orsenna, arrivé à un point de sclérose tel qu'il appelle de tout son vœu, sinon un renouvellement, du moins une issue. Celle-ci se cristallise, dans l'imagination collective du pays, sous la forme d'une guerre destructrice contre le Farghestan, l'ennemi mortel de toujours.

Cet article tente, en interrogeant leur imaginaire, de cerner les rôles joués par le peuple, les dirigeants du pays et une autre catégorie de personnages intermédiaires dans la réalisation de cette folie collective.

**Mots-clefs :** Personnage surnuméraire ; Guerre ; Létalité ; Mort ; Nécrophilie ; Beauté ; Ecriture ; Savoir.

Du point de vue du mode d'exposition, *Le Rivage des Syrtes* est un roman fortement bipolaire : dialogues et descriptions y confinent le narratif dans une portion congrue, imprimant ainsi au mouvement général de l'œuvre une indolence singulière propice à l'installation de l'atmosphère morbide qu'on lui connaît. Du fait que cette atmosphère imprègne toute l'œuvre, son étude, qui ne peut prétendre ici à l'exhaustivité, se focalisera sur les catégories conscientes de l'histoire. Aussi s'agira-t-il, dans une perspective de mise en exergue de la morbidité, de procéder à une analyse de la posture de certains personnages suffisamment représentatifs de la hiérarchie sociale d'Orsenna. Cependant, même si « la réception du personnage comme personne [...] est une donnée incontournable de la lecture romanesque », il faut d'emblée préciser que les personnages dont il s'agit dans cette étude sont peu communs, voire « surnuméraires ». Ils constituent d'excellents prétextes d'exploration de la vie et, sous ce rapport, sont de véritables personnages vivants car, selon Milan Kundera, « rendre un personnage « vivant » signifie : aller jusqu'au bout de sa problématique existentielle. Ce qui signifie : aller jusqu'au bout de quelques situations, de quelques motifs, voire de quelques mots dont il est pétri. Rien de plus ». Ainsi, dans la vaste orchestration qui a abouti à la tragédie d'Orsenna, pourra-t-on apprécier, d'abord, les partitions jouées par le peuple, ensuite par Aldo et ses deux ombres, enfin par l'énigmatique Danielo.

### **1. Des moutons de Panurge ?**

Dominée par quelques figures emblématiques, la diégèse du *Rivage des Syrtes* brasse, cependant, une quantité importante de matériau humain relégué, le plus souvent, dans l'arrière-plan des comparses. Mais cet apparent ancrage dans l'anonymat fonctionne, paradoxalement, comme un insigne avantage judicieusement exploité dans le récit. Dans l'hostilité tricentenaire qui oppose le Farghestan à Orsenna, le peuple, soucieux de secouer sa torpeur, retend à sa manière le ressort du conflit. Mais, il faut ici s'entendre : la conception gracquienne du peuple s'écarte

sensiblement de la conception littéraire traditionnelle dont le paradigme apparaît magistralement dans les quatrième et cinquième chapitres de *Germinal* de Zola. Mue par un besoin de survie métaphorisé par le slogan « Du pain ! du pain ! » qui scande sa lutte, la foule, dans l'œuvre de l'auteur des Rougon-Macquart, est tapageuse. Chez Gracq l'orientation est assez opposée, on note un renversement des valeurs, une transvaluation. Il n'y a, dans *Le Rivage des Syrtes*, aucun mouvement de foule coordonné à la façon d'une marche revendicative. Pourtant un désir diffus et tenace s'est emparé du peuple qui, sorte de héros *in absentia*, le manifeste de manière plus discrète mais non moins ferme et, à la place du cri des mineurs de Zola, le lecteur semble percevoir en sourdine cet autre, plus intimidant, mais venu des régions les plus profondes de l'être : « la guerre ! la guerre ! ». Les quatre romans de Julien Gracq modulent différemment, jusqu'à son effacement, cette présence du collectif. Dans *Le Rivage des Syrtes*, cette présence est décelable dans l'atmosphère pascale de la ville de Maremma (voir le chapitre « Noël ») mais aussi à Orsenna après le viol de la ligne rouge qui sépare les deux pays (voir le dernier chapitre « Dernière inspection »). Dans *Un Beau ténébreux*, elle se résume au petit nombre des estivants d'une villégiature, ou de celui plus réduit des participants au bal masqué – qui donne à Allan l'opportunité de poser comme définitif son projet de suicide –, voire de celui plus drastiquement restreint des membres de la « bande straight ». Grange du *Balcon en forêt* sait que, du fond de son camp de retranchement, il est cerné par le silence de l'ennemi (l'armée allemande) qui est d'autant plus présent qu'il est invisible. *Au Château d'Argol* déroule l'histoire de trois *âmes fortes* sans témoin, du moins, vivant. Car Argol n'est pas vide ; sa solitude est encore peuplée de ses siècles d'histoire – ainsi doit être entendu le symbolisme du château, qui a abrité les habitants de cette contrée perdue au cœur de la forêt bretonne, et celui du vieux cimetière, leur dernière demeure, qui accueillera aussi la dépouille de Heide – qui en font le théâtre maléfique du drame triangulaire. Julien Gracq réinvestit ainsi le savoir de Louis Poirier. Dans *Préférences*, il écrit : « Je me fais de l'homme l'idée d'un être constamment *replongé* : si vous voulez, l'aigrette terminale, la plus fine et la plus sensitive, des filets nerveux de la planète. Le côté *fleur coupée* du roman psychologique à la française me chagrine par là beaucoup. On ne sent pas assez autour de ses personnages le terreau, l'air mouillé, le chien et le loup de six heures [...] Ces personnages, je ne nie pas l'intérêt de leur démontage. Mais moi, la plante humaine m'intéresse beaucoup » (P p.844). L'homme mènerait donc, selon le postulat gracquien, une existence végétative faite, non pas de passivité réique, mais d'ouverture au souterrain, au ténébreux, à l'obscur, bref à tout ce qui est foncièrement terrestre

Il naît, ainsi, dans la ville de Maremma, ultime bourgade d'Orsenna avant la frontière farghienne, un flot de rumeurs inquiétantes sur le pays ennemi, qui, par l'absence presque magique de leur source, ont fini de désorienter Belsenza le chef de la police :

«[...] quand j'essaie de commencer un rapport précise Belsenza, la plume me tombe des mains. Vous essayez à peine de les saisir au juste, que les bruits prennent immédiatement une autre forme[...] comme si les gens avaient surtout peur qu'il cesse d'y avoir des bruits» (RS p.634).

L'aporie rédactionnelle de Belsenza pose la difficulté de saisir, au moyen de l'analyse linéaire et, forcément, parcellaire, une réalité fugace et protéiforme. Le chef de la police, transformé pour la circonstance en praticien de l'écriture, renvoie à Julien Gracq, l'image de son défi permanent.

Mais pour erratiques et polymorphes qu'elles soient, les paroles populaires n'en perdent pas, pour autant, leur tension vers le même sujet auquel elles confèrent une univocité délétère. C'est dans cette perspective qu'il faut saisir le rôle primordial des prédicateurs qui envahissent les villes d'Orsenna. Ils sont, avant tout, des *révélateurs*, au sens chimique du terme. Leur rapport avec le peuple est analogue à celui qui liait Socrate à ses adversaires ou élèves, à la différence près qu'ils sont orientés vers la mort. Ils n'enseignent nullement au peuple d'Orsenna comment mourir mais se chargent volontiers de lui révéler qu'une certaine forme de mort est enfouie en son sein et qu'il suffit seulement de s'incliner et de ne pas la gêner. Au reste, tous les prédicateurs et prophètes de l'histoire sont apparus à la faveur de crises aiguës. Si leurs paroles ont été accueillies avec faveur et ferveur, de façon presque déconcertante, c'est qu'elles ont trouvé des esprits disposés à s'y prêter. Orsenna qui écoute avec bienveillance ses «prophètes» est moins à leur école qu'à la sienne propre, puisque c'est tout le peuple qui invoque de toutes ses forces le cataclysme. Nombre de ces prétendus prophètes ne sont d'ailleurs dignes d'aucune attention de l'avis de Belzensa. C'est généralement

*«une cartomancienne aux prédictions apocalyptiques, ou un de ces «missionnés» [...] chevelus à l'œil fuyant et à la tournure subalterne, qui prophétisaient maintenant sur les quais à la tombée de la nuit et attroupaient le menu peuple des bateliers» (RS p.688).*

Cependant le chef de la police n'est qu'une grossière ébauche de l'écrivain averti des arcanes de son art. L'Observateur Aldo qui dégage une image plus élaborée de l'écrivain réussit, avec plus de succès, à cerner le halo de la révolution souterraine et morbide qui s'opère à Orsenna. Sa plume n'est pas plus assurée puisqu'en même temps qu'elle décrit ces vaticinations, elle tente l'énorme gageure, non pas, comme Belsenza, d'en connaître les auteurs, mais d'en tracer l'origine idiosyncrasique. Aussi fera-t-il le rapprochement entre ces figures prophétiques en loques et le désir brûlant qui ronge Orsenna :

*«Ces bouches noires, béantes tout à coup malgré elles sur leur cauchemar enfantin, laissaient je ne sais quelle impression de sinistre.  
[...]*

*L'abandon, le relâchement de ces lèvres tremblantes et presque obscènes me frappait — surtout — comme si les défenses dernières de la vie eussent fléchi en elles, comme si quelque chose eût profité insidieusement pour prendre la parole d'une débâcle profonde de l'homme» (RS p.689).*

Le rapport qui lie Aldo à ces figures anonymes est complexe: être à l'esprit fondamentalement imbibé de romantisme, l'Observateur ne peut ignorer sa parenté avec de telles personnes auxquelles la mort parle familièrement avec des accents de délivrance. Sous le vernis de la description apparemment dépréciative, se cache

un élan admiratif qui porte, vers ces prédicateurs, le héros dont la prestigieuse fonction d'Observateur lui interdit de venir se mêler au menu peuple qui les écoute religieusement. Ces moments de prophétie annoncent d'ailleurs le singulier prêche de Saint-Damase et en constituent, après la célébration de la Nativité, le succédané principal. Mais, bien avant le prêche, la réouverture de cette église (qui a été fermée pour son caractère hérétique), au moment précis où une fièvre morbide s'est emparé de tout le pays, frappe l'esprit du lecteur. Ce n'est nullement le fait du hasard, ou comme on pourrait le croire, le pardon accordé par les orthodoxes après qu'elle a montré une volonté de s'assagir. Au contraire, l'église renoue avec son passé dès sa réouverture :

*«Saint-Damase s'était trouvé être aussitôt dans l'atmosphère très spéciale qu'on respirait maintenant à Maremma, le point de rassemblement choisi et difficile à surveiller des alarmistes et des propagateurs de rumeurs [...]» (RS p.706).*

En ne manifestant aucune réaction hostile, l'Etat fournit une sorte de caution officielle à cette «*crypte qui sentait le soufre*» (RS p.706). C'est qu'il faut que tout Orsenna ait sa dose nécessaire de folie. En effet, la hiérarchie marquée du tissu social d'Orsenna n'autorise point ses fils, de noble extraction, à se mêler au bas peuple pour prêter une oreille attentive aux délires prophétiques. Cette séparation sociale entraîne, dans le roman, toute une série de dichotomies. La première, dictée par le code de conduite aristocratique, exige l'absence des fils des grandes familles d'Orsenna dans les attroupements de rue. Ils se retrouvent dans l'espace maléfique de Saint-Damase, pour les mêmes raisons que le peuple écoutant les prédicateurs dans les rues. L'église est ainsi

*«[...] le rendez-vous à la mode des riches hivernants sceptiques dont le nombre se multipliait dans la ville. Vanessa bien qu'incroyante, y fréquentait elle-même assidûment et ne donnait là-dessus que des justifications évasives» (RS p.706).*

Cet espace de ralliement induit, dans la narration, tout un bouleversement sémantique qui traduit une sorte de passage d'un niveau inférieur (peuple) à un niveau supérieur (élite d'Orsenna). À l'espace dilaté et fragmenté des rues investies par les prédicateurs anonymes, se substitue l'exigu espace clos et localisé de Saint-Damase. Mais, comme lors d'une plasmolyse, ce rapetissement est inversement proportionnel à la concentration délétère qui se dégage de cette atmosphère. Désormais, le texte ne parle plus de «*prédicateurs*» mais, d'un «*prêcheur*» ou d'un «*officiant*» (noter en même temps le passage du pluriel au singulier). Les destinataires du discours de ce dernier ne sont plus des badauds mus par la curiosité, mais, au terme d'une opération mentale suggérée à l'esprit du lecteur, des *fidèles* au sens religieux du terme. Seulement, si l'on se rappelle l'image satanique de Saint-Damase, apparaît alors de façon très suggestive le soubassement mortel des cérémonies qu'elle abrite. Marino, qui a d'ailleurs soupçonné cette relation, la dévoile souvent sous cette forme lapidaire : *«Maremma avait épousé Saint-Vital [la cathédrale] devant Dieu et Saint-Damase de la main gauche» (RS p.705).*

Le discours de Saint-Damase, orienté vers le thème de la mort, y arrive par le chemin détourné du sermon. Au peuple, on pourrait servir, sans détours, des «*prédications [qui] tendaient toutes à assigner au Farghestan un rôle vaguement*

*apocalyptique, une bizarre mission de providence à rebours*» (RS p.689). Mais il est beaucoup plus difficile d'avoir le même résultat sur l'élite d'Orsenna en utilisant le même procédé. Non que celle-ci soit habitée, dans ces moments de fièvre, par une pusillanimité, mais, du fait même qu'elle est l'élite, elle a droit au poison le plus raffiné.

Cette manie purement aristocratique, le prêcheur de Saint Damase l'a bien comprise et l'exploite ingénieusement dans son sermon. Mais son discours entretient avec cette valeur de l'aristocratie un rapport pour le moins inattendu : une sorte d'effet boomerang en jaillit. Le discours de l'orateur, recevant de ce *credo* l'impulsion qui lui est nécessaire, revient régulièrement ébranler celui-ci jusque dans ses fondements. Ainsi met-il en garde son auditoire contre «[...] *une espèce d'hommes qui n'est point morte, de la race de la porte close, de ceux qui tiennent que la terre a désormais son plein et sa suffisance* [...]» (RS p.710).

Ces paroles toutes chargées de sens biblique sont aussi un discours sur l'inégalité sociale. Cette «race de la porte close» est la figure biblique de celle assise sur ses privilèges et qui ne tient aucunement à s'en défaire. Mais dans le sermon de Saint-Damase, la mort apparaît comme l'événement chargé d'aplanir ces inégalités. Il est donné, à cette classe favorisée, de naître et de vivre dans ses privilèges, mais il lui est interdit de se dérober à la mort qui fondra sur tout Orsenna. L'inégalité peut d'ailleurs prévaloir jusqu'au seuil de la mort, jusqu'au recours à l'instrument de la mort mais, au-delà, il n'y a pas *des morts*, mais *la mort*. Il semble qu'Orsenna n'a pas choisi de pousser cette séparation jusqu'à ce point extrême ; le prêcheur de Saint-Damase exhorte son assistance, dominée par les riches, à adhérer au consensus populaire : mourir dans une guerre contre le Farghestan : » *Considérons maintenant, comme un symbole grand et terrible, au cœur du désert ce pèlerinage aveugle et cette offrande au pur Avènement*» (RS p.710).

La référence biblique (la Nativité), très évidente ici, est une nette allusion à une «*ténébreuse naissance* [...]» (RS p.711), c'est-à-dire à l'événement catastrophique qui couve entre Orsenna et son voisin mortel. Les prédicateurs de rues avaient déjà souligné le rôle du Farghestan dans le désastre qui balaiera Orsenna; le rôle du sermonnaire est plus profond et plus délicat: confirmer ce rôle apocalyptique du Farghestan subodoré par ses figures populaires et donner à son auditoire l'illusion d'une pleine justification biblique. Ne point empêcher la guerre, la désirer de tout son cœur, deviennent ainsi les premières obligations du fidèle chrétien :

*« Heureux qui laisse tout derrière et se prête sans gage; et qui entend au fond de son cœur et de son ventre l'appel de la délivrance obscure, car le monde sèchera sous son regard pour renaître*» (RS p.711).

L'Écriture sainte est ici convoquée, non pas pour faire naître un désir collectif suicidaire, ni pour le désamorcer — fonction qui aurait du être la sienne — mais pour légitimer ce sentiment: «il s'agit là, dit Marie-Claire Bancquart, d'une de ces initiations de masses qui n'ouvre pas les yeux de chacun des participants, mais qui transforme la pâte humaine: terre lourde et inerte au début [...] le peuple, à la fin est semblable au blé prêt à tomber sous la faux. Désormais, il ira vers l'heureuse catastrophe avec ardeur, justifié [...]».

C'est donc d'une lecture à rebrousse-poil qu'il s'agit ici, d'une lecture orientée vers le pôle de la mort plutôt que vers celui de la vie. La mort, tant désirée par le peuple d'Orsenna, est aussi l'objet du désir d'une catégorie de personnages moins naïfs: le prêcheur de Saint-Damase et les fidèles de son église (parmi lesquels une des franges éclairées du pays) se montrent, aussi, prêts à accueillir l'ange de la mort considérée comme le Rédempteur. Une fois cette curieuse résurrection acceptée, il ne reste plus qu'à attendre que les démons de la mort soient réveillés par d'autres acteurs non moins animés d'une ambition suicidaire.

## 2 . La Trinité de la mort

Le premier personnage, qui force l'attention du lecteur du *Rivage des Syrtes*, est, indubitablement, Vanessa. Cette figure féminine qui, en tant que consolatrice de la mélancolie d'Aldo, apparaît dès le premier chapitre aux jardins Selvaggi, se révélera, vers la fin du roman, douée d'un sens diabolique de la mise en scène. Mais, avant d'étudier cette impression définitive, que le personnage laisse au lecteur, considérons ce glissement d'une image première à une autre. Dès son arrivée dans les Syrtes, l'Observateur Aldo est la proie d'une obsession que le Farghestan exerce sur lui. Cet attrait irréprouvable et secret est provisoirement sublimé dans un rapport iconographique qui plonge quotidiennement le héros dans la contemplation de la carte figurant le pays ennemi. Le lecteur, ainsi averti, voit son attention redoublée lorsqu'il apprend que Vanessa s'adonne à la même rêverie dans sa chambre :

*«Le rayon de la lanterne s'arrêta sur une carte ancienne, empanachée d'étranges lettres bouclées. Dans la voix de Vanessa joua soudain un accent de provocation directe.*

*- J'ai la même à Maremma dans ma chambre. Tu la verras» (RS p.620).*

Que penser de cette apparente lubie ? Est-ce l'expression d'une puérule fantaisie féminine ou, au contraire, n'est-ce pas le symbole d'un désir engageant pour la vie ? Sans doute que ces caractères onciaux ont joué un rôle quelconque dans le rapport qui lie Vanessa au Farghestan et, le cas échéant, il serait plus judicieux d'aller chercher le symbole de ce rôle dans ce qu'il a de purement suggestif, dans ce qu'il permet d'opérer dans l'imaginaire du personnage un transfert de sens : ces lettres bizarres chiffrent en réalité un Farghestan sibyllin et obsédant. Si «la carte n'est pas le territoire», il reste cependant une puissante rampe de lancement de l'imagination. Jean-Louis Tissier remarque que « trois récits, [ *La Presqu'île, Un Balcon en forêt,* et surtout *Le Rivage des Syrtes* ], mettent en scène des personnages qui sont des utilisateurs de cartes : deux militaires, Aldo et Grange, et un touriste, Simon. Mais tous développent un rapport à la carte qui dépasse le simple niveau utilitaire. Il ne s'agit plus de repérer des lieux, d'établir des itinéraires ou de programmer des missions, mais véritablement d'interroger des signes, d'imaginer ». Il faut donc croire que cette fascination de la carte, dont se pique Vanessa qui n'est ni militaire ni touriste, est un avatar d'un jeu grave, celui du désir. En effet, « lire la carte, ce n'est pas simplement dresser un état des lieux [...]. Lignes, points, couleurs, tous les éléments de la symbolique cartographique s'animent sous le regard [...] »

Remarquons que si, d'une part, Aldo contemple la carte du Farghestan à l'Amirauté, Vanessa, son double féminin, le fait à Maremma. Une espèce de force

magnétique semble donc vouloir la fusion de ces deux êtres, fusion qui symbolise celle du chaos de la confrontation entre les deux pays. Pour le moment, les deux personnages se sont approchés le plus près possible du foyer ardent, le Farghestan ; et ce sont leurs imaginations, stimulées par les cartes, qui se chargent d'effacer la dernière distance. C'est à Maremma qu'apparaissent de façon claire les sentiments profonds qui animent Vanessa. Si, d'autre part, Vanessa a préféré cette localité lointaine d'Orsenna, c'est parce que «*Maremma était la pente d'Orsenna, la vision finale qui figeait le cœur de la ville, l'ostension abominable de son sang pourri et le gargouillement obscène de son dernier rôle*» (RS p.625).

Cet engouement, dont le moteur principal est la mort, confère au Farghestan un rôle majeur aux yeux du personnage. C'est à ce pays que revient la mission, salutaire selon lui, de mettre un terme à ce pourrissement ; et en retour, ce pays proche le force à poser sur Maremma un regard légal :

«*Comme on évoque son ennemi couché dans le cercueil, un envoûtement meurtrier courbait Vanessa sur ce cadavre (Maremma). Sa puanteur était un gage et une promesse. [...] je comprenais que Vanessa avait rejoint sur ces bords perdus sa vision préférée*» (RS p.625).

Par-delà Maremma, la haine de Vanessa se dilate aux dimensions du pays. Le rapport qui lie cette figure à Orsenna est plus complexe que ne le veut faire paraître sa relation avec Maremma. Le nom de la famille Aldobrandi à laquelle appartient Vanessa «*[...] s'était associé de façon presque légendaire à tous les troubles de la rue, à tous les complots nobiliaires qui ébranlèrent parfois la seigneurie jusque dans ses assises.*» (p.596).

Ainsi s'explique l'inattendu retour d'exil du père de Vanessa, au moment où tous les esprits sont échauffés par le Farghestan, pour souffler de toutes ses forces sur la braise. Ainsi s'explique également la haine qu'éprouve Vanessa à l'égard de la tranquillité multiséculaire d'Orsenna. Ainsi s'explique enfin pourquoi elle perçoit la destruction de ce pays comme une rédemption. Elle confie justement à

«*Je hais Orsenna [...] sa complaisance sa sagesse, son confort, son sommeil. Mais j'en vis aussi [...]. Voici longtemps que les miens sont dans cette ville. Elle a fait leurs griffes et leurs dents à sa chair.*» (RS p.641).

Apparaît ici, sous une autre forme, le rapport étroit, déjà souligné, qui lie le langage du prêcheur de Saint-Damase à son auditoire : Orsenna a élevé, en la famille Aldobrandi que des parricides et la devise de celle-ci, le «*Fines transcendam*» (RS p.596) (Je transgresserai les frontières) est à lire dans tous les sens.

Ainsi entre Vanessa et Piero Aldobrandi, le traître d'Orsenna, s'est établie, par le truchement du tableau de Longhona, une relation osmotique nocturne qui a toutes les caractéristiques d'un inceste: la tenue de Vanessa pendant ces «rencontres», leurs moments (la période de *chaleur* qui, par glissement sémantique, peut-être lue comme la période de rut)... De sa maîtresse-même, Aldo apprend que le tableau joue le rôle de médium sexuel lorsqu'elle le contemple la nuit :

*«Tu sais ces nuits d'été qui sont plus chaudes le jour, où on dirait que les Syrtes macèrent comme un corps dans sa sueur. Je me levais pieds nus sur les dalles fraîches, dans ce peignoir blanc que tu aimes [...] Je t'ai trompé souvent Aldo, c'était un rendez-vous d'amour. A cette heure-là Maremma est comme morte [...]» (RS p.772-773).*

La nécrophilie de Vanessa se révèle ici dans toute sa force : pendant cette «union», le sommeil de Maremma est assimilé à une mort et toutes les *humeurs* (organiques et caractérielles) létales de l'ancêtre sont transférées à la descendante par ce moyen insolite. Par cette «transgression» incestueuse, ils invoquent, au moyen de ce qu'ils ont de plus intime, de plus profond, la mort de Maremma. Rien d'étonnant donc dans ces mots, tout imprégnés de certitude prémonitoire, que Vanessa lance à Aldo : *«Quelque chose doit arriver j'en suis sûre» (RS p.641)*, ni dans l'image d'une condamnée, qu'elle lui suggère lorsqu'il est venu la retrouver après avoir franchi la ligne rouge :

*«Elle portait une robe noire à longs plis d'une simplicité austère: avec ses longs cheveux défaits, son cou et ses épaules qui jaillissaient très blancs de la robe [...] elle ressemblait à une reine au pied d'un échafaud» (RS p.766).*

Ce commerce détourné de l'*éros* et du *thanatos* devient encore plus direct entre Aldo et Vanessa. L'amour qui les lie n'est ni purement platonique, ni essentiellement charnel. La vénusté du personnage féminin n'est évoquée que pour mieux exhumer sa funeste fonction médiatrice, celle qui mène presque sans détours compliqués à la mort :

*«Elle me paraissait soudainement extraordinairement belle — d'une beauté de perdition — pareille, sous sa chevelure lourde et dans sa dureté chaste et cuirassée à ces anges cruels et funèbres qui secouent leur épée de feu sur la ville foudroyée» (RS p.700).*

Dans l'expérimentation mortifère des fictions de Julien Gracq, se dessine nettement une ligne de démarcation séparant deux catégories de personnages féminins. La première est symbolisée par Mona d'*Un Balcon en forêt* — que le sort jette au milieu d'une guerre qui ne la concerne pas, tant l'héroïne est accordée à la vie — et, surtout, par Irène d'*Un Beau ténébreux* — qui, retranchée dans la vie et s'y cramponnant, combat avec une sorte de rage obsidionale la menace que constitue le projet de suicide d'Allan. Elles servent chacune, à la fois, d'échantillons témoins et de cobayes dans l'histoire à laquelle elles appartiennent respectivement. La seconde catégorie, numériquement plus représentative, regroupe les personnages féminins dont la beauté est inextricablement liée à la mort, qui illustrent le postulat de Gaston Bachelard selon lequel « la Beauté est une cause de mort ». Dans *Au Château d'Argol*, Heide qui, dès son arrivée à Argol, « en une seconde peuple la salle, le château et la contrée d'Argol tout entière de sa radieuse et absorbante beauté » (CA p.29), est condamnée par son immixtion dans la vie du couple maudit Albert/Herminien. Dans *Un Beau ténébreux*, Christel est une « une jeune princesse » (BT p.105) qui se déclare « destinée [...] à saccager sa vie » (BT p.112), même si, au dernier moment, elle recule devant l'événement létalement et Dolorès qui « [...] est plus belle que le jour, de cette beauté irréparable et perpétuellement comme vacillante à la cime d'une falaise » (BT p.128), introduira, après le bal masqué qui la préfigure,

la mort dans l'univers fermé de l'Hôtel des Vagues, en se suicidant, condamnant nécessairement Allan avec qui elle avait pris cet engagement.

De même, aux côtés de Vanessa, cette figure féminine à la fois portée vers la mort et porteuse de mort, Aldo, fraîchement sorti des limbes de l'adolescence, subit une sorte d'initiation qui aboutit à l'accomplissement du geste fatal à son pays. La présence massive de Vanessa interpelle ainsi le lecteur qu'elle contraint à une attention beaucoup moins condescendante. Cette présence massive et ressassante, nécessaire à l'accomplissement de l'histoire, l'est également pour le lecteur soucieux de comprendre l'explication tout à fait gracquienne du vieux mythe du péché originel. Celle-ci assigne à la femme, au «*sexe qui pèse de tout son poids sur les portes d'angoisse, [au] sexe mystérieusement docile et consentant d'avance à ce qui s'annonce au-delà de la catastrophe et de la nuit*» (RS p.807), un rôle de tout premier plan qui la projette toujours aux premières lignes des catastrophes. Gérard Cogez souligne du reste que «*très vite le personnage de Vanessa se dessine comme une réserve d'énergie disponible, une force grâce à laquelle les desseins les plus ambitieux peuvent être accomplis* ».

Aldo est toujours certain d'obtenir la justification de ses lubies auprès de Vanessa, non point parce que celle-ci tient par tous les moyens à rester dans ses bonnes grâces, ni qu'elle lui garde une haine mortelle mais parce que la femme, dans le roman gracquien, est souvent le condensateur de toutes les aspirations délétères de l'humanité. En effet, le couple Aldo-Vanessa n'est pas sans rappeler le tandem Allan-Dolorès dans *Un beau ténébreux*. Parmi tous les occupants de «l'Hôtel des vagues», seule Dolorès a compris Allan et a accepté d'assumer jusqu'à la mort cette convergence de vues. Dans *Le Rivage des Syrtes*, même si le suicide collectif n'a pas abouti à la mort d'Aldo et que le sort réservé à Vanessa nous reste inconnu, il n'en demeure pas moins vrai que cette dernière «*représente à proprement parler le corps du texte, le corps qui, dans le texte, se donne à lire comme corps* ».

Cependant, ce mouvement vertigineux vers le désastre a rencontré une certaine résistance. Mais, vu le caractère profond et quasi général de ce désir suicidaire, cette résistance, ce mouvement à contre-courant est si minime qu'on pourrait presque l'assimiler à des *forces de frottement* au sens cinétique de l'expression. Nous avons déjà signalé les efforts vains de Belsenza pour circonscrire les rumeurs extravagantes afin d'y mettre un terme. En fait, le Chef de la police de Maremma n'est que la figure populaire (comme les prédicateurs l'étaient par rapport au prêcheur de Saint-Damase) de Marino qui livre la même lutte à un niveau beaucoup plus élevé. Pendant que Belsenza se livre à une véritable chasse aux prophètes de malheur, Marino s'attache à la difficile tâche de préserver une paix trois fois centenaire menacée par un adversaire de taille: Aldo. Cette délicate mission du commandant de l'Amirauté est fortement marquée dans *Le Rivage des Syrtes*. Il existe, en effet, disséminées dans le texte, toute une série de suggestions faisant endosser à Marino la livrée du *gardien du temple*. Outre le nom détourné d'une des pièces principales de «la chambre des cartes», qui rappelle onomastiquement «la galerie des cartes» au Vatican, le capitaine porte, fruit de l'espièglerie à la fois feutrée et hostile de ses subalternes, le surnom très évocateur de Saint-Siège. Au reste, sous

la plume d'Aldo, dès le chapitre de «La chambre des cartes», affleurent, effet de la première apparition du personnage, deux occurrences de l'adjectif «monacal» qui met surtout l'accent sur le caractère très conservateur du personnage. Aldo note d'abord « *la réserve et le silence un peu monacal de Marino [...]* » (RS p.573) avant de s'apercevoir, par la suite, que tout ce qui l'entoure est fait à son image : « *Je le trouvais dans son bureau du sous sol de la forteresse [...] Quelque chose de préservé et de monacal flottait dans cette pièce [...]* » (RS p.587).

Mais cette vie monastique n'est pas, chez Marino, purement anachorétique, elle est aussi action. En s'imposant à Aldo, l'image du moine n'en demeure pas moins inséparable des qualités d'un exorciseur :

*«Ma pensée revenait souvent alors à Marino [...], je voyais repasser devant mes yeux le geste de conjuration rassurant de sa pipe heurtée à la culasse du canon [...] je voyais sa main gauche et franche écarter délicatement les ombres au devant d'une vie toute naïve, je sentais combien j'étais différent de lui [...]»* (RS p.574).

Cette différence, qui jaillit au premier contact des deux personnages, place inévitablement leurs rapports sous le signe du conflit. Leurs premiers échanges de propos trahissent sans équivoque cette incompatibilité spirituelle :

«[Marino] - Il y a ici un équilibre que je maintiens. C'est une chose difficile, et cela exige qu'on retire ce qui d'un côté pèse trop lourd .  
- *Et qu'est-ce qui pèse trop lourd ?*  
- *Toi.*» (RS p.592).

En fait, l'état de guerre en vigueur entre Orsenna et le Farghestan est projeté, mis en abyme dans ce rapport conflictuel des deux personnages. S'il est vrai que cette guerre se serait tôt ou tard déclarée, il reste tout aussi incontestable que l'action de Marino (qui consiste à brider Aldo) a, un tant soit peu, retardé le début du conflit. Telle est la mission que s'est assignée Marino: non se dresser en dernier bouclier face à une folie populaire, mais se contenter, faute de mieux, du rôle de forces de frottement qui décelèrent toujours la vitesse d'un mouvement. Aussi, par-delà Aldo, Marino est-il en lutte contre le peuple d'Orsenna, ses dirigeants et surtout contre Vanessa.

Curieusement, la lutte qui l'oppose à cette dernière a comme premier enjeu Aldo. Nous avons déjà signalé la qualité de réceptacle des forces obscures que représente la femme et nous avons montré que Vanessa illustre dans *Le Rivage des Syrtes* cette conception tout à fait gracquienne. Si nous n'oublions pas qu'à part Belsenza — figure assez négligeable du reste —, seul Marino défend la raison, le rapport conflictuel qui les lie s'éclaire subitement. Tout un réseau de métaphores apparaît : par-delà Marino et Vanessa se disputant la volonté d'Aldo, c'est la sempiternelle guerre que se livrent l'Imagination et la Raison pour le contrôle de l'individu qui est suggérée.

Du reste, le gérontisme subit du capitaine est étroitement consécutif à son échec que symbolise le viol de la ligne rouge par Aldo :

*«[...] soudain, il avait vieilli. Je savais que Marino n'était plus jeune mais ce n'est pas l'approche tranquille de l'âge [...] on eût dit plutôt un de ces rois de légende endormis depuis des siècles dans une grotte, qui ne se réveillent d'un sommeil magique que pour crouler en poussière en une minute et s'évanouir, comme si le temps à travers lui, eût changé de rythme et de vitesse [...]» (RS p.785).*

Cette série de défaites essayées par Marino et qui s'achève par sa mort symbolise le musellement de la raison et donc la précipitation d'Orsenna vers son destin tragique, comme lorsque, ayant brusquement cédé à une autre à laquelle elle s'opposait, une force semble, dans la même fraction de seconde, décupler la puissance de celle-là. En se dressant entre Aldo et le Farghestan, le capitaine a activé le désir du fruit défendu — dont le charme est rehaussé par l'intrigante Vanessa — et sa mort inattendue a le même effet que celui d'une force vaincue. De force de frottement, Marino est devenu, à son corps défendant, grâce à sa mort, la seconde tension qui, avec Vanessa, fonctionne désormais comme un *couple de forces*, pour l'imagination d'Aldo. Ainsi, par une singulière transmutation, toute l'action résistante de Marino se mue-t-elle en énergie de la machine infernale. *«Tout le monde a été coupable dans cette affaire – tout le monde a aidé. Même quand il a pensé faire le contraire» (RS p.832)* conclura Danielo.

### 3. Méphistophélès

Il est un personnage rare, fantomatique, « surnuméraire », pour ainsi dire, et dont le souffle vital irrigue, pourtant, par différentes modalités que le lecteur saisit vers la clôture de l'œuvre, toute l'histoire déroulée dans *Le Rivage des Syrtes* : il s'agit de Danielo. Sa personnalité est, aussi bien, le lieu de réconciliation horizontale du multiple et de l'unique, du divers et de l'unique que celui de la réconciliation verticale de l'élevé et du bas, du sacré et du profane. Ce personnage centralisateur permet de saisir clairement « l'un des caractères premiers du double psychique: volontiers multiple, ses manifestations tout en dispersant une personnalité principale convergent vers une identification du témoin lui-même dans une relation finale ». Car, en fait de doubles, Danielo en a plusieurs, falots, hardis ou simplement délirants.

D'abord, sur le plan institutionnel, il est singulier de noter que les prétendus changements, qui auraient eu lieu à la tête du pouvoir farghien et ont nourri les rumeurs débridées dans la Ville, se sont, de fait, insidieusement opérées à Orsenna. Le « Conseil de surveillance », « les Instances secrètes » expressions consacrées qui laissent entendre, fussent-elles drastiquement envisagées, une gestion collégiale, ou du moins plurielle, des affaires d'Orsenna, fonctionnent comme un leurre et masquent le pouvoir divin de Danielo devenu *«Celui qui [...] avait le pouvoir de lier et de délier.» (RS p824).*

Ensuite un simple coup d'œil permet d'identifier l'anagramme obvie de «Aldo» dans la première et la dernière syllabes du nom de Danielo qui est, lui-même, presque enveloppé dans celui de Aldobrandi. Réciprocité, réflexivité, transitivité... Plus qu'une filiation spirituelle, l'analyse onomastique désigne Danielo comme le

foyer de convergence et de fusion de l'intrépidité intrigante des Aldobrandi et de l'imagination romantique de Aldo, de la nostalgie du passé glorieux et du désir indicible et irrépissible de le ranimer à travers une nouvelle guerre.

Enfin, les prédicateurs de rue dispersés dans la ville de Maremma et le prêcheur de Saint-Damase sont des personnages qui préfigurent et élaborent progressivement l'épaisseur finale de Daniello. Leurs méthodes d'appréhension de l'avenir les hiérarchisent : les prédicateurs qui usent d'outils suspectés de superstition (tarots, cartomancie...), le prêcheur de l'église rebelle qui, moins vulgaire, s'adosse sur l'autorité intangible des Écritures saintes, préparent, ou mieux rendent nécessaire l'avènement de la figure du savoir, de celle du scribe égyptien dont la science est *consacrée* par la maîtrise de l'écrit et de l'écriture. Daniello qui, « *en dehors des heures où le service l'appelait à la ville [...] passait pour vivre presque seul dans sa campagne de Bordegha, au milieu de sa bibliothèque* » (RS p.819), est l'auteur « *d'une Histoire des origines qui faisait autorité à Orsenna pour tout ce qui concernait la période de fondation* » (RS p.818).

Ainsi auréolé d'une puissance légitimée par les institutions politique, hiératique et gnoséologique, Daniello est, non seulement le biblique « Daniel [...] qui expliquait toutes les visions et tous les songes », mais encore le théoricien, voire l'ordonnateur du destin d'Orsenna, celui qui connaît le *fin mot de l'histoire* de la Ville, et qui, dans la chronique léthargie générale et l'avalanche frénétique des récents événements, « apporte le fil ». À Aldo qui lui reproche d'entraîner Orsenna vers le suicide, il fait cette exégèse de la situation :

« *«Suicide» est vite dit. Un Etat ne meurt pas, ce n'est qu'une forme qui se défait. Un faisceau qui se dénoue. Et il vient un moment où ce qui a été lié aspire à se délier, et la forme trop précise à rentrer dans l'indistinction. Et quand l'heure est venue j'appelle cela une chose désirable et bonne. Cela s'appelle mourir de sa bonne mort* » (RS p.835).

Daniello épouse, là, une posture philosophique périlleuse, voire intimidante, mais nullement insensée puisqu'elle rejoint sans détours la conclusion à valeur de théorème de l'historien des religions, Mircea Eliade, « Une forme quelle qu'elle soit, du fait même qu'elle existe comme telle et qu'elle dure, s'affaiblit et s'use; pour reprendre de la vigueur, il lui faut être réabsorbée dans l'amorphe ne serait-ce qu'un instant, être réintégrée dans l'unité primordiale dont elle est issue, en d'autres termes rentrer dans le «chaos» (sur le plan cosmique), dans l'«orgie» sur le plan social ». Par son idéologie, par sa propre construction lente à travers ses différents doubles, et son unique apparition qui clôt le récit, Daniello incarne la perspective achevée des personnages du *Rivage des Syrtes*, la figure entéléchique dont rêve secrètement tout Orsenna, le point de consommation régénératrice de son éréthisme.

Mais il est également la figure spéculaire maléfique de l'écrivain. Il crée, en effet, à travers sa responsabilité dans la tragédie d'Orsenna, l'image pervertie du poète-mage hugolien comme si Julien Gracq, conscient des risques de son métier, avertit que l'écriture est une espèce de parcours pavé de sortilèges où l'on relance

dans le jeu, à chaque ligne, à chaque mot, sa vie, son être. Il est rare que l'écrivain en sorte indemne, à moins qu'il crée, autre énorme gageure, une sorte de double cathartique qui assume ses démons. Telle est, vis-à-vis de son créateur, la fonction symbolique de l'écrivain historien Daniélo.

Le thème de la mort traverse toute la production romanesque de Julien Gracq. Il apparaît, pour ainsi dire, comme la pierre angulaire de sa pensée.

Mais, avec *Le Rivage des Syrtes*, reconnu comme son roman majeur, Julien Gracq réussit le tour de force, non seulement de produire une œuvre psychologiquement hantée par la mort, mais aussi de suggérer, ultime prouesse, le désir de cette mort par tout un peuple. Sur le thème du désir morbide de quelque conscience isolée, la littérature est assez bien achalandée. Néanmoins, cette faconde est très discrète lorsqu'il s'agit de traiter de ce thème à l'échelle de l'âme, si étendue et bariolée, d'un peuple. Ainsi, à défaut d'une explication scientifique, *Le Rivage des Syrtes* offre-t-il, même si son caractère intemporel et fictif ne font plus de doute, une image probable du principe du processus de masse qui débouche, si souvent, sur les grandes tragédies humaines. Du reste, « Le roman n'examine pas la réalité, mais l'existence. Et l'existence est le champ des possibilités humaines, tout ce que l'homme peut devenir, tout ce dont il est capable. Les romanciers dessinent *la carte de l'existence* en découvrant telle ou telle possibilité humaine ».

## BIBLIOGRAPHIE

### ŒUVRES DE Julien Gracq

#### **Œuvres Complètes I, Pléiade, 1989**

*Le Rivage des Syrtes* ; *Au Château d'Argol* ; *Un Beau Ténébreux* ; *Liberté Grande* ; *Le Roi pêcheur* ; *La Littérature à l'estomac* ; *Préférences* ; « *André Breton : quelques aspects de l'écrivain* »

#### **Œuvres Complètes II, Pléiade, 1992**

*Un Balcon en forêt* ; *Lettrines* ; *Lettrines 2* ; *La Presqu'île* ; *Les Eaux étroites* ; *En lisant en écrivant* ; *La Forme d'une ville* ; *Autour des sept collines* ; *Carnets du grand chemin*.

### SUR JULIEN GRACQ

Clément Borgal, *Julien Gracq : l'écrivain et les sortilèges*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Gérard Cogez, *Julien Gracq : Le Rivage des Syrtes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

### ARTICLES

Marie-Claire Bancquart, « Le Rivage des Syrtes roman des signes ? », in *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 83<sup>e</sup> année, n° 2, mars-avril, 1983, p.214-223.

Norbert Dodille, « Le jeu du furet », in *Revue des Sciences Humaines*, tome LVI, n° 184, octobre-décembre, 1981, p.151-161.

Gilles Ernst, « Fines transcendam ou la mort dans les romans de M. Julien Gracq », in *Julien Gracq, Actes du colloque international, Angers, 21-24 mai, 1981*, Presses de l'Université d'Angers, 1981, p.311-322.

Jean-Louis Leutrat, « La Reine du jardin », in *Cahier de l'Herne: Julien Gracq*, sous la direction de Jean-Louis Leutrat, Paris, L'Herne, 1972, p.360-389.

France Peterson, « Boris Vian et la sémantique générale », in *Boris Vian*, sous la direction de Noël Arnaud et Henri Baudin, tome I, colloque de Cerisy-La-Salle, Paris, Union générale d'édition, coll. 10/18, 1977, p.445-456.

Jean-Louis Tissier, « La carte et le paysage: les affinités géographiques », in *Julien Gracq, Actes du colloque international, Angers, 21-24 mai, 1981*, Presses de l'Université d'Angers, 1981, p.96-104.

### OUVRAGES CRITIQUES

**Gaston Bachelard**, *L'Eau et les rêves : essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Corti, 1964.

**Daniel Couty**, *Histoire de la littérature française : XIX<sup>e</sup> s.*, tome I, 1800-1851, Paris, Bordas, 1988.

**Mircea Eliade**, *Le Mythe de l'éternel retour*, 1947, Paris, Gallimard, éd. de 1965.

**Michel Guiomar**, *Principes d'une esthétique de la mort: les modes de présences, les présences immédiates, le seuil de l'au-delà*, Paris, José Corti, 1967.

**Madeleine Grawitz**, *Méthodes des sciences sociales* Paris, Dalloz, 11<sup>e</sup> édition, 2001.

**Vincent Jouve**, *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992 .

**Milan Kundera**, *L'Art du roman*, 1986, éd., Paris, Gallimard, 2004.

*La Sainte Bible*

## SARAH KANE'S 'IN-YER-FACE' THEATRICAL PARADIGMS.

A Study of *Blasted* (1995), *Phaedra's Love* (1996), *Cleansed* (1998), *Crave* (1998) and *4.48 Psychosis* (2000)

By **Ousmane Aly Pame**

Department of English  
Cheikh Anta Diop University  
Dakar

### Abstract

Inspirée par les œuvres dramatiques d'Edward Bond, de Samuel Beckett et la poésie de T. S. Eliot, la production théâtrale de Sarah KANE (1971- 1999) se singularise par la puissance, la virulence et le lyrisme de ses images scéniques, par le minimalisme de ses textes et l'extrême intensité des émotions vécues par ses personnages.

Dans chacune de ses pièces, KANE - une pionnière de théâtre « en pleine gueule »-, innove, crée de nouvelles structures, s'efforce à la fois de mettre la forme au service du fond et d'inventer un langage susceptible de provoquer une forte réaction affective et intellectuelle chez les spectateurs et les lecteurs en vue de les amener à prendre pleinement conscience de la barbarie dans laquelle l'humanité tout entière végète encore.

**Mots clé :** théâtre, structure, in-yer-face, experience

### Introduction

In the 1990s, Britain witnessed a drastic change in its theatrical landscape: young dramatists like Mark Ravenhill, Anthony Neilson, Rebecca Prichard, Sarah Kane, introduced a new sensibility to the British stage. They wrote their plays without limitation of subject matter, form and language. They explored taboos of modern culture in a provocative, 'in-yer- face' form and invented aggressive modes of theatrical representation which sought to make spectators – and also readers- feel and respond to the social realities shown on stage.

For Aleks Sierz, the widest definition of in-yer-face theatre is:

*any drama that takes the audience by the scruff of the neck and shakes it until it gets the message. It is a theatre of sensation: it jolts both actors and spectators out of conventional responses, touching nerves and provoking alarm*

Sarah Kane was a major figure in this emerging dramatic movement. Her short career as a playwright began, in January 1995, with the production of *Blasted* at the London Royal Court Theatre and came to an abrupt end four years later, when she committed suicide at the age of twenty-eight.

With its scenes of extreme violence and blatant eroticism, its unusual dramatic structure, and also uncompromising obsession to call a spade a spade, her début work provoked an enormous scandal among audiences as well as theatre critics. Her pioneering, in-yer-face play was disparaged as a “*disgusting feast*”, a work

devoid of intellectual and artistic merit. And watching it was said to feel like having one's "*whole head held in a bucket of offal*". In the midst of this literary scandal, some people even called on the authorities to deprive the Royal Court Theatre of its public subsidy for producing this 'vile' play.

In spite of the strong opposition her first play encountered, Kane carried on exploring, in her subsequent dramatic works, various aspects of the human condition and new modes of representing these realities on the stage. Her plays made a radical break with conventional dramatic forms. *Phaedra's Love* (1996), *Cleansed* (1998), *Crave* (1998), *4.48 Psychosis* (2000) convey each a part of the new spirit she brought to the British theatre.

Our study of Kane's plays excludes *Skin* (1997), her ten-minutes television drama, which seems less in –yer- face than her other works.

This essay on Kane's in –yer- face theatrical paradigms analyses first the experiential dimension of her plays, then their structures and finally their language.

## I) Kane's Experiential Theatre

Deliberately provocative and confrontational, Sarah Kane's theatre does not, as Sierz puts it, "*allow spectators to sit back and complete what they see in detachment*". Her drama rejects speculation and seeks to be experiential. In other words, it creates and maintains a relentless tension on stage so as to force its audience to fully experience the psychological, emotional and moral decimation her characters undergo in their brutal and absurd universe.

In order to shake her audiences out of their paralysing complacent attitudes and coerce them into analysing more profoundly the violence and moral depravity prevailing in contemporary cultures, Kane provocatively uses shock tactics in her dramatic works. Her plays feature deeply unsettling scenes in which morally bewildered characters display their bestial nature and break social taboos in an attempt to involve audiences emotionally in the events on stage, immerse them in the sickening futility of their own social environment and ultimately make them aware of the barbarity in the real world.

In *Phaedra's Love*, Kane forces the spectators of her play to evaluate the dangers of a culture based on violence by literally overwhelming them with a continuous and intense flow of sexual depravities and atrocities. The dramatist does not allow us either to experience the relative comfort of an emotional catharsis, or to reject the barbarous events shown on stage. We are on the whole obliged to experience the fever resulting from a brutal exposure to the social and political violence portrayed before us.

In the programme note of the Infernal Bridegroom Production, a Houston Theatre Company staging *Phaedra's Love*, the warning to potential viewers is unequivocal about the play's highly offensive content and the strong, nauseous effects it may have on them :

*This play contains graphic sex and violence. If you are offended by masturbation, castration, fellation, incest, suicide, rape, murder, atheism or Greek tragedy, please do not come. Not recommended for those with weak stomachs or fragile hearts.*

*Absolutely recommended for those seeking the most intense play of the season from Houston's coolest theatre company.*

The insistent graphic representation of the royal family and its courtesan's depraved sexuality is obviously meant to disconcert audiences. Spectators are, in fact, likely to feel somehow discomfited by the scenes in which the queen displays her incestuous lust for her son, the prince obsessively masturbates himself "*without a flicker of pleasure*" (*Phaedra's Love*, scene one, p.65), the priest who, instead of praying for the condemned prince "*performs oral sex on*" him (*Phaedra's Love*, scene seven, p. 97). The sexual depravity of the political and religious leaders in *Phaedra's* kingdom poisons public life, brings about the queen's suicide and plunges ultimately their whole community into chaos.

In *Blasted*, instead of representing the horror of civil war offstage, Kane places its epicentre on stage, forcing in this way her audiences to confront the depressing realities of human barbarity. At the beginning of the second part of the play, which coincides with the unexpected irruption of an armed soldier, followed by a huge explosion inside the hotel room – where Ian and Cate, like Clov and Hamm in *Endgame*, have taken refuge from the hostile world outside - the stage abruptly turns into a battlefield. Violence invades the relatively peaceful sanctuary and transforms it into a heap of glass fragments, debris and litter under which profoundly mutilated bodies lie motionless.

The brutal transformation of the stage into a war zone propels suddenly spectators into a nightmarish, cannibalistic world in which serial killers, snipers, rapists and torturers of all kinds, whose inhibitions and humanity have been blown apart by their cultural and spiritual wasteland, wreak appalling havoc on innocent children and women.

The dramatic change of the stage into a battlefield is also achieved through the nauseating echoes from the external world "*where women threw their babies on board, hoping that someone would look after them., crushing each other to death*" (*Blasted*, scene four, p. 50). The soldier's grim account of the war raging outside darkens the chaotic picture of the horror -soaked environment shown on stage. His reports reveal the intensity of the violence taking place outside Ian and Cate's refuge but, above all, they display the complete annihilation of the narrator's and all other warriors' humanity:

*I broke a woman's neck. Stabbed up between her legs, on the fifth  
Stab, snapped her spine (...) they buggered her. Cut her throat.  
Hacked her ears and nose off, nailed them to the front door.*  
(Blasted, Scene three, pp. 46- 47)

Human violence reaches saturation point in the final scenes of the play where a cascade of tragic events occurs at a relentless pace and afflicts everyone on stage. Ian becomes blind, attempts to commit suicide and in a fit of madness, eats a baby whose mother is killed on the battlefield. Cate's mental illness gets worse and worse at the end of the play. The swift succession of calamities increases the dramatic tension among the protagonists and also the psychological pressure the dramatist seeks to put on her spectators. "I *didn't want to give anyone in the audience time to calm down*", says Kane to justify the intensification of the social chaos in the final moments of the play.

With *Cleansed*, the psychological tension within the audiences seems to be more intense as Kane tries to eliminate the distance between the play's stage and its viewers. In fact, the dramatist's third play is set in a concentration camp – ironically identified as a university because of its stifling ideological activities – This play makes spectators feel virtually confined in a dark gas chamber and identify themselves with the inmates, who are subjected to indescribable physical and mental agonies. In this utterly claustrophobic common environment, where there's "*only a tiny shaft of light coming through a crack in the ceiling*" (*Cleansed*, scene twelve, p.134), the spectators develop strong affinities with the prisoners on the stage. The play's dark setting intensifies audiences' perception of the atrocities perpetrated in a concentration camp as it gives every single spectator the strong feeling that they are inside the same obscure chamber, waiting their own turn to be "cleansed" to death with terror and pain.

*Cleansed* provokes considerable discomfort among its audiences because the play focuses intensely on the ritual cruelties Tinker inflicts upon his prisoners. Grace's breast is sliced off and her chest strapped. Carl's hands and feet are methodically chopped off in a muddy field with a circular saw whereas his tongue is cut off with a large pair of scissors. His submersion in a muddy water looks like a strange baptism into an offensive and cruel world, an ascetic world in which carnal pleasures and emotions are banned. The new world to which Tinker welcomes Carl and Cate is strikingly similar to those of Big Brother in Orwell's *1984* and Georgina in Edward Bond's *Narrow Road to the Deep North*.

After Carl's castration, his groin, like Grace's chest, is covered with a strange bandage, a constant, quasi-religious practice that seems to be intended to appease a mysterious, wicked divine creature. The various physical mutilations Carl and Grace undergo in Tinker's temple-like camp represent just a part of the horrendous, absurd rituals of purification in their impenetrable world.

The discomfort *Cleansed* produces comes also from the fact that Kane superimposes a gothic dimension on the graphic depiction of the cruelties her characters suffer. Tinker's camp is in fact haunted by mystic evil forces that use their occult powers to increase the prisoners' torments. The prison wall is regularly splattered with blood as it is shot at by the invisible creatures (*Cleansed*, Scene eleven, p.133). In this fantastic environment, Grace is raped by one of the demons and, on a regular basis, Carl, like Estragon in *Waiting for Godot*, is, as the stage direction indicates "heavily *beaten by a group of unseen men. We hear the sound of the blows as if he has received the blow. The beating resumes until Carl is unconscious*" (*Cleansed*, Scene four, p.116). When Graham presses his hands onto Grace, her clothes turn red and blood seeps through, simultaneously his own body begins to bleed in the same places (*Cleansed*, Scene eleven, p.132). All these nightmarish actions and reactions are possibly all mere projections of the characters' traumatised visions.

Carl's silent scream toward the end of the play is certainly louder than any other human voice can possibly produce. His pathetic formless cry represents the culmination of so much suffering on his own part but also on everyone else's on stage. It has, without any doubt, an immediate and deep impact on audiences.

The extravagant accumulation of perverse sexual violence in *Cleansed*, *Blasted* and *Phaedra's Love* is obviously intended to unsettle audiences, to provoke an uncomfortable feeling of moral dizziness among them, to force them to meditate on the daily crimes perpetrated in the world around them and to take collectively vigorous action against the evil forces undermining social harmony and peace. Kane justifies the omnipresence of horror in her plays by saying that

*Sometimes we have to descend into hell imaginatively in order to avoid going there in reality. For me it's crucial to commit to memory events we haven't experienced in order to avoid them happening. I'd rather risk an overdose in the theatre than in life.*

Sarah Kane's dramatic scenography goes very often beyond literal realism in its depiction of the excesses and complexities of human experiences so as to shock audiences and readers into reflection and action. The unusual and provocative forms of her plays also attempt to reach the same objective.

## II) The Structure of Kane's Plays

As an untiring theatrical experimenter, Sarah Kane continuously explored the limits of dramatic forms. Each of her plays is an investigation of a new theatrical structure.

*Crave* is set in a non-specified city in which four nameless protagonists, two men and two women, simply identified by the letters A, B, M and C, evoke their gruesome past experiences, describe their damaged lives and also express their longings. The stories of these four solitary

voices are presented as interviewing soliloquies which may or may not be addressed to any of the other characters on stage. Even though the characters' thoughts are sometimes related, they do not necessarily respond to each other. Each voice is personal and profoundly immured in a depressing solitude as it relates the meanders of a grim life full of traumatic incidents.

*Crave's* chaotic narrative structure, like that of *4:48 Psychosis*, functions like a mirror of the irrationality of man's condition in a world constantly threatened by nuclear annihilation, pandemic diseases and social violence. The dramatic forms of these two plays convey an overwhelming sense of incoherence, disintegration and disorientation. In *Crave*, the proliferation of fragmented and apparent dialogues, plots and subplots as well as the broken images contained in the protagonists' fragmented and painful remembrances appear as a multitude of cracked mirrors, each reflecting the absurd horrors perpetuated in a hostile social environment in which human souls, as the depressed woman in *4:48 Psychosis* seems to suggest, are continuously subjected to the atrocities of slash and burn cultures.

Like the distressing solo symphony in *4:48 Psychosis*, the soliloquies of *Crave's* characters, who are increasingly desperate for "*a real life, a real love, one that is rooted and grows upwards in daylight*" (*Crave*, p.190), highlight the protagonists' incapacity to cope with social violence and indifference that cripple both their minds and bodies. The four voices which operate through the repetition of similar patterns of ideas, images and sounds tend to merge to form one single self. Each individual tells a personal story but seems, at the same time, to describe the other one's. They relate similar experiences with a slight change.

Most of the statements in *Crave* have, as Sierz points out, more than one meaning, depending on which character spectators imagine is being addressed. As a result, the whole play can be read in several ways: it can be interpreted as an account of two couples, the overlapping feelings of four people who have never met, a single mind mental collapse or, as Paula Bardell puts it, as "*four warring factions of one individual's consciousness*"

The sinuous structure of *4:48 Psychosis* is an artistic attempt to follow very closely the meandering stream of corrosive thoughts that unfold in the female character's afflicted mind early in the morning as she hopelessly struggles against suicidal depression. In her moral and emotional confusion, the distressing external world merges into the wider, suffocating universe she creates in her imagination.

The structure of *4:48* moves along a zigzag line as it tries to capture the various circumstances that led the central character to a terminal depressive. She narrates her *douleur de vivre* in a series of flashbacks, repetitions, contradictions and silences. She repeatedly tries to establish intelligible links between the different fragments of her past and her current situation. This mental exercise serves only to increase her pain as she fails to understand her past and becomes aware of her

depressing loneliness and of her incapacity to articulate her pain. Her long soliloquy sounds like a stifling stutter.

The theatrical form of *Blasted* is closely linked to the spatial evolution of the civil war it depicts. In fact, as long as the raging conflict is off stage, the play's narrative structure sticks to traditional dramatic conventions and its characters' selves remain more or less preserved. But the unexpected and brutal intrusion of an armed soldier into Ian and Cate's sanctuary-like hotel room provokes complete disorder and confusion in the characters' lives, a tumultuous state which the chaotic structure of the play's second part attempts to capture and reflect. As the stage becomes the epicentre of the war zone, the violence the soldier brings in with him, smashes the existence of the relatively protected protagonists and shatters at the same time the structural unity of the play. On this point David Greig writes in his introduction to Kane's work :

*[The play's] structure seems to buckle under the weight of the violent forces it has unleashed. The time frame condenses, a scene that begins in spring ends in summer. The dialogue erodes, becoming sparse. The scenes are presented in smaller and smaller fragments until they are a series of snapshots : images of Ian, all the structures of his life destroyed, reduced to his base essence, a human being weeping, shitting, lonely, broken, dying and in the play's final moments, comforted.*

The abrupt transition between the two parts of the play, the violent dislocation of plot, and the disparate, accelerated final visual and each sound sequences following the arrival of the soldier aim to convey the sudden shock of all-out war which threatens to annihilate humankind. The brutal shift in the play's structure is a powerful theatrical way of demonstrating to audiences how thin and fragile the line between war and peace, civilisation and barbarity is.

In *Blasted*, the content and dramatic structure merge to underline the social realities the drama shows. After a realistic first part, the play unexpectedly blasts dramatic conventions apart to become symbolic and nightmarish in its second part. This brutal and incoherent shift in the play's structure highlights the irrationality and unpredictability of war. Violence, as the play's form and title suggest, can rapidly erupt into full scale confrontation and affect whole communities as well as individuals anywhere in the world.

Kane argues that it is wrong to use a predictable form to represent war since this social phenomenon is in itself confused and illogical.

*The form is the meaning of the play, which is that people's lives are thrown into complete chaos with absolutely no warning whatsoever.*

Kane's innovative dramatic structures seek to convey part of her plays' meanings and to have an immediate emotional impact on her audiences and readers. This impact is also admirably achieved through her powerful theatrical language.

### III) Kane's Theatrical Language

The emotional force of Kane's dramatic texts resides in the ways she treats language in them to create special effects on her audiences.

In her uncompromising desire to depict, with clarity, humanity's fundamental condition, Kane adopts a theatrical style which is rigorously strict, austere, and almost telegraphic. Her plays, like Beckett's, are stripped of all exuberant and redundant elements that may blur the focus of her depictions. In her texts, stage directions, dialogues and the number of characters are reduced to a bare minimum. On this point, the dramatist notes :

*I wanted to strip everything down. I wanted it to be minimal and poetic as possible. I didn't want to waste any words.*

The language she uses in her plays seems to avoid long explanatory narratives and scholarly speeches and notions so as, on the one hand, to eliminate all potential sources of misinterpretations of her texts and, on the other, to evoke nothing but the essential. Simplicity, minimalism and lexical accuracy are then the major characteristics of Kane's dramatic language, which seems incidentally to suggest that she wrote her plays in state of utmost urgency.

4:48 *Psychosis* is a long poetic monologue. It has no characters and is composed of different fragments which reflect the various moods of a depressed mind rushing towards a fatal and brutal end. This play is perhaps, as David Creig comments, her most painful literary creation as it seems to have been written in the almost certain awareness that it would be performed posthumously. Its language is direct, plain and its tone aching, desperate and angry.

To show what the experience of a terminal suicidal depression feels like from the inside, Kane uses the stream of consciousness narrative technique. She takes the play's viewers and readers on an unsettling emotional exploration, deep into both the conscious and subconscious mind of her depressed female protagonist. Her character describes her own dizzying experience with a sense of cold, condensed rage in a simple, colloquial language, a language that makes everyone in the audience feel her psychological and physical pain in their own flesh :

*I am sad*

*I feel that the future is hopeless and that things cannot improve*

*I am bored and dissatisfied with everything*

*I am a complete failure as a person*

*I am guilty, I am being punished*

*I would like to kill myself*

***I used to be able to cry but now I am beyond tears***

*(...)*

*I have become so depressed by the fact of my mortality that I have decided to commit suicide (4.48 Psychosis, p. 206)*

The depressed woman's poetic soliloquy, like the speeches of Kane's other characters, is a mixture of clever, filthy, rude and angry fragments. She utters a torrent of blasphemes and swear-words, which is a clear indication of her complete exasperation and emotional despair vis-à-vis her own unbearable existence and the stifling moral decadence of her social environment. Realising that depression is just anger, she continuously screams obscenities at her sleeping lover, her doctors and at the people who are responsible for her coming into existence and subsequent nervous breakdown :

*Fuck you for rejecting me by never being there, fuck you for making me feel shit about myself, fuck you for bleeding the fucking love and life out of me, fuck my father for fucking up my life for good and fuck my mother for not leaving him, but Most of all, fuck you God for making me love a person who does not exist,*  
**FUCK YOU FUCK YOU FUCK YOU** (4.48 *Psychosis*, p. 215)

Not only does the woman's verbal violence display her painful distress but it also highlights her complete incapacity to carry on leading a dull and frustrating existence in an irrational world. The social violence she denounces becomes literally palpable in the rough texture of the final part of her monologue. In fact, towards the end of her dramatic life, she airs a continuous flow of violent action verbs "*cut out my tongue, tear out my hair, cut off my limbs ... gouge out my eyes, slash, wring, punch, burn*" (4.48 *Psychosis*, pp. 230, 231, 232) on top of which she piles a whole range of poignant images of a humankind bewildered and trapped in its self-destructive wasteland, a humanity pathetically performing a macabre dance on "*a blanket of roaches*" in an "*infernal state of siege*" (4.48 *Psychosis*, p. 228).

Like in the final part of 4:48 *Psychosis*, Kane seeks, in *Crave*, to rely more on a powerful, condensed poetic imagery than on a prolix narrative discourse. In *Crave*, the characters continuously attempt to describe their predicament through a series of poignant metaphors so as to have a strong grip on the spectators' imagination. A, probably the play's greatest poetical voice, considers himself "*a beast at the end of the rope*" (*Crave*, p. 187), sees his bitter existential experience as "*a stream into a salty ocean that stings, stings but does not kill*" (*Crave*, p. 196) and perceives mankind as a bunch of "*weary souls with dry mouths*" (*Crave*, p. 188).

*Crave's* dialogues are very often reduced to their simplest expression. Characters recurrently indulge in long, comic exchanges in which they only say "yes" and "no" (*Crave*, pp. 163, 166, 186, 190). Being aware of their incapacity to express their intense emotions in a coherent language, they all end up using monosyllabic words that sound like a last life breath:

C. *Ha ha ha*

B. *Ho ho ho*

**C He he he**

(*Crave*, p. 185)

Gradually, these one-syllable utterances dwindle into brief unintelligible cries. These short screams reveal the characters' growing despair, their incapacity to

communicate efficiently with one another. The silences pouring into their apparent dialogues highlight the moments they seem to suffer the most and show at the same time the fatal finitude of human existence, an existence deeply rooted in powerlessness and in physical and moral pain:

*A. Yes*

*C. No*

*B. No*

*M. Yes*

*C. (emits a short one syllable scream)*

*A beat*

*C. (emits a short one syllable scream)*

*B. (emits a short one syllable scream)*

*M. (emits a short one syllable scream)*

*B. (emits a short one syllable scream)*

*A. (emits a short one syllable scream)*

*(Crave, p.p. 186, 187)*

The pointlessness of the characters existence in *Crave* is also displayed through an array of contradictory words spoken at random, the endless repetitions of statements and unanswered questions, which gives spectators an overwhelming sense of immobility.

Kane's dramatic treatment of language has much in common with T.S. Eliot's and Samuel Beckett's styles; *Crave* is written like the "wasteland": as Eliot does in his poem, Kane, too, resorts to religious imagery and jargon and also to a whole range of languages to describe modern man's decadent civilisation. Her play is permeated with sentences in Serbo-Croatian, German and Spanish, which confer a universal dimension to her dramatic text. And, like Beckett's plays, Kane's skeletal theatrical language produces a broad spectrum of meaning. In *Cleansed*, a play flirting "*with quasi religious notions of purification and redemption*" as its title and Grace's name may suggest, almost every line, as Sierz points out, has different meanings :

*The precise meaning of Kane's play is deliberately elusive. Here Kane is grappling with a theatrical language capable of generating a multiplicity of meanings.*

Sierz's comment can be in fact applied to Kane's entire dramatic production. The multiplicity of meanings each of her plays conveys comes from her profuse use of a visually impressive and evocative imagery and also from the simplicity of dramatic situations she shows on stage, a simplicity combined with a deliberate, artistic ambiguity in the characters' identities and relationships.

## **Conclusion**

Sarah Kane's in-her-face theatre deliberately transgresses social and religious boundaries to have a firm grip on its apathetic readers and spectators' imagination in order to make them alert to the unbearable violence taking place in the world

around them and also convince them that a radical change in the human condition is possible and highly desirable.

The excessive accumulation of absurd social violence in Kane's dramatic production must be regarded as a desperate appeal to reason and an insistent invitation to rebuild human society along more humane lines.

In her uncompromising desire to depict the irrationality of the human condition, Kane breaks away from the old conventions of theatrical writing and creates a new dramatic typography that seeks to suppress the traditional distance between audiences and the stage. The language, the imagery and the structure of each of her plays manage to condense a diversity of themes and meanings.

## References

### A) Plays by Sarah Kane

- *Blasted* in *Sarah Kane Complete Plays*, London, Methuen, 2001.
- *Phaedra's Love* in *Sarah Kane Complete Plays*, London, Methuen, 2001.
- *Cleansed* in *Sarah Kane Complete Plays*, London, Methuen, 2001.
- *Craved* in *Sarah Kane Complete Plays*, London, Methuen, 2001.
- 4.48 *Psychosis* in *Sarah Kane Complete Plays*, London, Methuen, 2001.

### B) Critical Works on Sarah Kane's Plays

Saunders Graham, *Love me or Kill me Sarah Kane et le théâtre*, Paris, L'Arche, 2004.  
Sierz, Aleks,

### C) Other Works Consulted

Beckett, Samuel, *The Complete Dramatic Works*, London, Faber and Faber, 1986.  
Bond, Edward, *Narrow Road to The Deep North* in *Plays: Two*, London, Methuen, 1978  
Orwell, George, *1984*, Harmondsworth, Penguin, 1985.  
Eliot, Thomas Stern, *Selected Poems*, Harmondsworth, Penguin / Faber and Faber, 1952.

### C) Internet sources

Bardell, Paula «*The Paradox of Sarah Kane*», A: \ All Info About English Culture – Sarah Kane (1971 –1999). htm, 2000  
Fisher, Ian, «*Sarah Kane*», <http://www.iainfisher.com/> Kane. Html, January 2001  
Sierz, Alex «*In- Yer- Face*», <http://www.inyerface-theatre.com/>, October 2000.  
Titeux, Pierre «*Théâtre : Sarah Kane ou la douleur de vivre*», A : \ *Journal électronique du centre de prévention du Suicide Sarah Kane ou la douleur de vivre*. Htm, juin 2003.  
Wikipedia, A / Sarah Kane. Wikipedia. Htm. février 2004



## ***NARRATIVE OF THE LIFE OF FREDERICK DOUGLASS: AN INDICTMENT OF SLAVERY AND A QUEST FOR SELFHOOD.***

**Daouda LOUM**

Assistant Professor,  
Department of English,  
Cheikh Anta DIOP University, Dakar

**Abstract:** The purpose of this article is to demonstrate that slave narratives are means through which their authors express, assert, and fulfill themselves. In the narrative under study, Frederick Douglass sheds a new light on the reasons why he became an abolitionist, an orator, and a writer.

Deriving his power from literary writing and speech, the autobiographer achieves his ends. First of all, he depicts slavery as an illegitimate, absurd, and inhuman practice. Then, he lays emphasis on this ignominy to claim his identity as a free and unalienable human being. Lastly, transcending time, space as well as racial differences and prejudices, the self-taught and self-emancipated slave concretely proves his humanity, as can be testified from his intellectual, political, and social integration.

**Résumé:** Ce présent article se propose de démontrer que les récits d'esclaves sont des moyens à travers lesquels leurs auteurs s'expriment, s'affirment, et remplissent leur destinée. Dans le récit à l'étude, Frederick Douglass jette une lumière nouvelle sur les raisons pour lesquelles il est devenu un abolitionniste, un orateur, et un écrivain.

Puisant dans les ressources de l'écriture et du discours, l'autobiographe parvient à ses fins. En premier lieu, il dépeint l'esclavage comme une pratique illégitime, absurde, et inhumaine. Ensuite, il appuie sur cette ignominie pour revendiquer son identité en tant qu'être humain libre et inaliénable. Enfin, transcendant l'espace, le temps, et les différences et préjugés raciaux, l'esclave qui s'est instruit et affranchi lui-même, prouve concrètement son humanité, comme en atteste son intégration intellectuelle, politique, et sociale.

### **INTRODUCTION**

Whether they are full or partial accounts of their authors' lives, male or female slave narratives are representative of the autobiographical genre. Blending memory and introspection with imagination, they chronicle and feature the eventful and painful experiences of slaves trapped in an oppressive and degrading environment. What is more, slave narratives focus on the latter's thirst and hunger for freedom, selfhood, and dignity.

In American literature, most slave narratives are insightful tales about the common fate of all slaves, particularly the physical and moral outrages perpetrated upon them. The earliest in this field is Briton Hammon's *Narrative of the Uncommon Sufferings and Surprising Deliverances*<sup>1</sup> (1760), a gripping report on Indian captivity by ruthless Spanish people.

Another salient example is Olaudah Equiano's *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano*<sup>2</sup> (1789). An excellent picture of the dehumanising treatment inflicted upon its author, this work is believed to be the first slave narrative to have been a great success. One major reason for this fame might be found in Olaudah Equiano's contrasting his early life in Benin, in present-day Iboland, Nigeria, where he was treated with humanity, with his life as an adolescent captive, first, and, second, as a slave at the mercy of his merciless and money-grubbing owners who regarded him as a saleable commodity.

On the other hand, in nineteenth-century America, slave narratives became associated more with abolitionism and less with sentimentalism as was the case in the eighteenth century. Illustrative of this ideological evolution is Frederick Douglass's standard work, *Narrative of the Life of Frederick Douglass*<sup>3</sup> (1845). Published twice as *My Bondage and my Freedom* (1855) and as *The Life and Times of Frederick Douglass* (1881), this fugitive's first autobiography is undeniably an uncompromising indictment of slavery and, ultimately, a forceful defence of abolitionism.

A core feature of this narrative is that it made Frederick Douglass the most energetic driving force of the abolitionist movement, even surpassing in political activism and eloquence his elders. Among those were Sojourner Truth (1797-1883), the foremost anti-slavery militant, feminist, and itinerant preacher in her day and Phillis Wheatley (ca.1753-1784), whose creative spirit as a female slave was suppressed. A third memorable figure was Olaudah Equiano who participated in abolitionist actions, especially in a scheme to resettle slaves set free back in Africa.

This article examines how the narrative shrouds perceptive and incisive analysis demonstrating that the scope of Frederick Douglass's preoccupations goes beyond abolitionism per se. Indeed, in addition to this real concern, he aims at forging in language, thoughts, and feelings a self as a human being for himself and for the black race, in bondage or free. His method is to use his rare skills as an orator, an artist, and an educator to prove, first, that slavery is the total denial of an individual's identity and self. Second, he thinks that, as a moral, political, and religious heresy, this peculiar institution should be abolished to make both the black man and the white man recover their humanity. Third, he emphasizes that it is only through enlightened minds that black people can emancipate themselves, enjoy selfhood, enduring freedom, and dignity, and fulfil themselves as well.

## I. ABOLITIONISM AS A QUEST FOR SELFHOOD

### 1. The Quest for Identity

As aptly pointed out by Lloyd Garrison, the leader of the Anti-Slavery Society for which Frederick Douglass became the fiery orator, in his Preface to *Narrative of the Life of Frederick Douglass*, the autobiography has a dual significance. On the one hand, the author has written it to expose his implacable hatred for slavery, a term he defines as man's inhumanity to his fellow man. On the other hand, the narrative serves as the instrument of his determination to recapture his identity as a human being and that of all his people.

In order to substantiate his human and racial consciousness, Frederick Douglass purposefully devotes the first and last chapters of his narrative to establishing his own identity. Early in the opening page, where he first comes into contact with the reader, the narrator introduces himself, using the present tense to give a strong sense of immediacy, “here-and-now-ness” to the facts. Firstly, he places emphasis on the fact that he has no accurate knowledge of his real age. Secondly, he confesses that he has no idea who his father is. Lastly, he discloses the whispered, but persistent rumour that his white master is his legitimate father.

This introductory portrait serves many purposes. First of all, it helps to plant the character in the reader’s mind from the outset. Next, it unmasks the deceitful intent of the narrator’s owners to deprive him of any identity that can be traced back in time, space, or lineage. Even more pernicious, the particulars about his birth and parentage reveal his owners’ intention to entice him into acknowledging, without mental reservation, that, actually, he has no identity, no self (*NLFD*, p.1).

Furthermore, with this adroit technique of capsule characterization, the author-narrator reaches a double objective: not only does he bare his inmost feelings and thoughts about the meanness of slaveholders but he also reveals that he yearns to prove and recover his identity as a full and worthy human being.

Therefore, in the closing chapter of the narrative, Frederick Douglass stresses his perilous journeys. The important thing to be noticed is that each stay in a new place gives rise to a social and spiritual metamorphosis which finds expression in a new name. His mother having suggestively christened him Frederick Augustus Washington Bailey Douglass, in remembrance of an American national patriarch, he is called Frederick Douglass in Maryland. Next, going by the name Frederick Stanley in Baltimore, he is known as Frederick Johnson in New York. The amputation of his name and its constant change being willingly destined to systematically reduce him to an animal or a property, the slave, who is panting for a self, freedom, and dignity, deems it most necessary to keep his surname, Frederick, unchanged.

The slave’s firm determination to keep on being called Frederick suggests that this surname is emotionally, symbolically, and synchronically significant. To be more exact, it endows him with pride, belies his status as a fatherless slave, and serves as the umbilical cord that links him to his mother. For, one thing is clear: names and surnames imply people, location, extraction, a history, and human traits, in short, identity. Such a choice demonstrates that the fugitive is conscious of the existence of his self and not only that, but he realizes that it is imperious “dealers in flesh”, who are actuated by nothing but low and worldly selfish interests, who deny him this natural right. With words brimming with power to highlight his firm will to stick to his name, hence to his existence and spiritual life, he focuses on the following points :

*I gave Mr. Johnson the privilege of choosing me a name, but told him he must not take from me the name of “Frederick”. I must hold on to that, to preserve a sense of identity (*NLFD*, p.66).*

The narrative is pregnant with passages and details evidencing that being deprived of one's self is more damaging for a human being than being subjected to physical torture. What justifies this apparent paradox is that lynching and branding cause momentary pain. On the contrary, denying an individual existence and reducing him to nothingness, to invisibility, have many deep and permanent consequences. First and foremost, it causes silent sorrow that is felt in the depth of the heart and conscience, creating thus a psychological void and dissatisfaction. Then, it is soporific and apoplectic in the sense that it deteriorates the state of mind and degrades the soul. Finally, the lack of identity exacerbates the inferiority complex as it leads to self and race-denial, the most concrete and deepest manifestation of spiritual death. In this perspective, Wendell Phillips, Esq., a staunch human rights militant, praises Frederick Douglass for probing the tragic effects on man of the lack of acknowledged identity as follows :

(...) *long before you had mastered your A B C, (...), you began, I see to gauge the wretchedness of the slave, not by his hunger and want, not by the lashes and toil, but by the cruel blighting death which gathers over his soul.*<sup>4</sup>

Hardly has Frederick Douglass begun his account when he states that “*the larger part of the slaves know as little of their ages as horses know of theirs*” (NLFD, p. 1). This kind of beginning serves as a hook, the function of which is to capture the reader's attention and feed him with important information. The use of a simile to compare slaves with animals is meant to show that though they are so different, they share some similarities, particularly their being docile marketable properties and their lack of a self. Besides, this figure of speech turns the comparison into concrete pictures and actualises the slave-owner's prejudiced conception of the black man as an unintelligent and senseless chattel.

The malicious method, which consists in equating Blacks with beasts of burden, pawns, or morons, has but one goal: to keep them as long as possible in the gloomiest dark about who they are, what they are, where they come from, and what they should live for and through. Frederick Douglass insists on these aspects because there can be no mistake about it: by destroying man's humanity, by negating his mind power and dignity, what remains of him is his “animalism”.

## **2. The Struggle against Alienation**

In the eyes of Frederick Douglass, the term alienation is polysemic. First, it presupposes reification or the conversion of a human being into a mere thing. Next, it involves, from a Kantian perspective, the saleability of the thing. Lastly, alienation, as Frantz Fanon opines, in *Black Skin, White Masks* (1952), results from the black man's poor social and economic conditions along with his acceptance and interiorization of an inferiority complex.

The psychological meaning that the narrator invests the concept with is largely shared by Booker T. Washington, who in his *Up from Slavery*, interprets the fact of denying the slave identity as an expert and subtle technique of alienation. He contends that through the alienation of the mind, the black man falls from sanity to the worst form of insanity. This downfall causes him to abnegate his own self and to become unaware of his belonging to a family and a race, hence to a

community endowed with human attributes and having values and a culture. Apart from being denied the right to freedom, protection, and welfare, he is led to admit through violence and constraint that he is not a creature worthy of these natural rights. Booker T. Washington explains how the slave is made to lose his identity by being neglected and ignored :

*Of my ancestry I almost know nothing... I have been unsuccessful in securing any information that would throw any accurate light upon the history of my family beyond my mother.... In the days of slavery not much attention was given to family records - that is, black family records -<sup>5</sup>*

In his *The Autobiography of Malcolm X*, where he shows the white man what it still means to be a Negro in America decades after the abolition of slavery, Malcolm X records how, step by step, the white man has, through brain-washing methods, succeeded in leading the black man into “mental deterioration” and spiritual death. Robert Penn Warren exposes the complete picture of the alienated black man as painted by the latter :

*To be black, metaphorically or literally, meant, according to Malcolm, to wear a badge of shame which was so mystically and deeply accepted that all the practical injustices the white world might visit upon the black would seem only a kind of inverted justice, necessary in the very nature of things, the working out of a curse. The black had no history, no country, no identity; he was alienated in time and place; he lived in “self-hate”, and being unable to accept “self”, he therefore was willing to accept, supine or with random violence, his fate. <sup>6</sup>*

It follows from Booker T. Washington’s and Malcolm X’s standpoints that, to understand the roots of alienation, it is necessary, as Frederick Douglass invites the reader to do, to foray into history in order to realize that it was a nefarious instrument of propaganda knowingly conceived to nullify the black man’s common sense and, consequently, to make him blindly accept and interiorise the rationale of his race inferiority. Consistent with this, were the distorted and defamatory images of Africa projected by some biased and bigoted Darwinian historians, anthropologists, and biologists. Falsifying facts, these sophists portrayed Africa as a dark continent peopled by benighted barbarians, the descendants of Ham or the creatures of a lesser god. As a result, they contributed to legitimising the practice of slavery by making slaves regard their journey to America, the symbol of light, not as a plight, but as a salve to them because, extracting them from a heathen land, it immersed them into civilized white culture. Naturally, this contrasting imagery of light and dark appealed to the slave’s internal feelings, enfeebled his mind, blew up his sense of pride, and plunged him into disrepute.

Frederick Douglass also makes the point that power is only good when wielded by the Creator. As exemplified by slavery, it degenerates when it is in the hands of Man, especially when the latter cares about nothing but domination, wealth, and prestige. This is the idea Rousseau defends when he argues that these earthly concerns are the taproot of alienation as they destroy the essential goodness of Man, distance him from his ontological nature. In addition, being born good and free, nobody should have the power, let alone the right to alienate his self and liberty or convert him into an object or a marketable good.

It is plain that without a history, a culture, a civilization, and formal memory, there cannot be any identity. As an illustration, Henry Louis Gates Jr. recounts that, to an abolitionist, who asked a slave what his “self” was, the latter answered, in a tone, which arouses pathos, “I ain’t got no self”. Then to the abolitionist’s question, “slave are you?” , he replied more pathetically “that is what I is.”<sup>7</sup> Examined from all angles, this anecdote clearly shows that alienation causes self-negation and the suppression of moral liberty. Its consequences are all the more destructive as they cause the individual, who is no longer his or her own master, to judge himself or herself from what he or she is converted into and not from what he or she is actually.

Another cause of alienation is the brutal separation between mothers and children, brothers and sisters, wives and husbands. While lamenting this inhuman practice, Frederick Douglass focuses more closely on its damaging effects on the human being, in particular the child. On the one hand, wrenching prematurely a child from his or her mother deprives him or her of the most secure asylum, affection, and psychological balance. On the other hand, it kills in him or her any sense of being a member of an identified, organized, and recognized family, community, and race. Thirdly, breaking families disarms children because it does not offer them, when they grow up, any chance of making history yield for them the values that they can feel proud of. Separation also causes slaves to look at one another as strangers and unrelated people. Even more pitiful and ironical, with their poisoned minds, they feel suspicious about one another instead of getting together, sharing their sorrows, and striving to “make” their “past in order to make” their “future.”

By breaking all the relationships between slaves, their masters, whose only concern is security and authority, have cut the ground from under their feet. The policy of divide and rule applied by slaveholders accounts for the infantilism of slaves and their being content with their lower position. To top it all, they are careful to remain within the limits of their confined world, some going even so far as to believe that their owners are the best humans God has ever created. Therefore, hating themselves, they rarely challenge or disobey them.

To ridicule the inhumanity that is attached to slavery, Frederick Douglass resorts to satire, a literary device mixing wit and ironic humour with sharp criticism, to contrast the humanistic vision that he is wedded to with the profligacy of slave-owners and their institutions.

## II. ABOLITIONISM AS THE SACRALIZATION OF THE HUMAN

Roughly speaking, abolitionism, which cannot be dissociated from humanism, covers all the rights that guarantee the “liberties” and “freedoms” of mankind. It includes the unconditional emancipation of all slaves, the abolition of all forms of discrimination and outrages, and, equally important, the right to existence, dignity, and self-accomplishment.

### 1. Man is a Moral Creature

*Narrative of the Life of Frederick Douglass* presents, to all purposes and intents, a bleak picture of slavery and its adepts. In his own particular style, the

author makes language carry heavy responsibilities, even dangers. Through rhetorical speech, including vivid descriptions and skilful manipulation of words, voice, and tone, he elicits emotions, stimulates desires, shares opinions, and expresses anger, fear, and hope.

In this perspective, Frederick Douglass demonstrates that no torture can rival in barbarity the fact of deliberately making a fellow-creature starve: “*I suffered much from hunger*” (NLFD, p. 16). By the same token, he is indignant that slaves be fed but with less than low-quality food, just to keep them alive and strong enough to be squeezed: “*Our food was coarse corn-meal boiled. This was called **mush***” (NLFD, p.16). He expresses his indignation in the scene, where, with the help of Homeric similes, repetitions, superlatives, animalisation, and the frequentative form, he dramatizes the plight of slaves, who never eat their fill, rushing upon the monotonous scanty food, wrangling about who shall get the biggest share, and bolting it as if it were delicious:

*The children were then called, like so many pigs, and like so many pigs they would come and devour the mush....He that ate the fastest got most; he that was strongest secured the best place; and few left the trough satisfied (NLFD, p.16).*

Other indignities slaves are subjected to deserve consideration, too. One is the degrading and health-wrecking practice which consists in not treating a slave with humanity by leaving him almost “as naked as the day he was born” or as if he were a four-footed animal and this despite the severity of the winter and the summer. But the interesting thing is that Frederick Douglass seizes this opportunity to reinforce his belief that slaves are human beings. As such, when they face danger or unbearable constraints, they are able to develop survival strategies, the most classical of which being “signifying”. A prime example of this trope based on cheating, lying, dissembling, and double dealing is given in *The American Republic*: “*Where the work became too exacting the slaves developed their own slow-down techniques.*”<sup>8</sup> Making the reader hear, see, and feel, Frederick Douglass exposes the unmerciful character of his slave-masters in contrast to his innocence and humanity:

*I suffered much from hunger, but much more from cold. In hottest summer and coldest winter, I was almost kept naked – no shoes, no stockings, no jackets, no trousers, nothing on.... I had no bed. I must have perished with cold, but that, the coldest nights, I used to steal a bag, which was used for carrying corn to the mill (NLFD, p.16).*

To make his diatribe against the inhumanity of slave-sellers and slave-buyers more vitriolic, Frederick Douglass dwells excessively upon moving scenes, thus exposing all their immorality. He relates at full length the merciless whipping of a slave woman by a fiendish overseer (NLFD, p.7). Of course, his cruelty is unspeakable because he causes the poor woman’s blood to flow out abundantly. Additionally, it discloses his decayed heart and mind insofar as the ignominy occurs in the presence of her children, who, being demeaned, dishonoured, and insulted, can do nothing but cry painfully and beg her off.

Another conclusive evidence of profanity of human dignity is given when the tyrannical Colonel Lloyd mistreats an old slave in the most cynical, excruciating, and humiliating way. And what makes his lynching more detestable is that not only do the torturer’s children enjoy witnessing the scene, but they are also quick to inflict the same torture upon other slaves just for fun.

No wonder then that children are eager to demonstrate that their initiation to injustice and cruelty is complete because, instead of inculcating in them the ethical values of discipline, tolerance, justice, and compassion, their parents train them from an early age to regard the slave as an object. In this respect, Theodore Dwight, analyses the deep consequence of domestic slavery on the human mind in his "*Oration, Spoken Before the Connecticut Society, for the Promotion of Freedom and the Relief of Persons Unlawfully Holden in Bondage*" (Hartford, 1794) as follow :

*Children are trained up from the cradle, in habits of punishment and revenge. Unstrained, by their parents, (...), they regard slaves only as objects of convenience, oppression and torture; and often imbue their infant hands in the blood of innocence. Under the influence of such an education, they advance in life, improving in the most inhuman, and destructive qualities.... And when grown up to adult years, with a mind as debased as cruel, the imperious and unprincipled master, satiates his brutal passion on violated chastity<sup>9</sup>*

A myriad of sufferings that are indicative of the white man's inhumanity to the slave could have been evoked. But St. John De Crèvecoeur best caps up this desecration of mankind in *Letters of an American Farmer* (1781). In the ninth letter, he verbalizes and describes the atrocities endured by a slave as well as the vulture-like character of the perpetrator. By comparing slave-owners with animals chosen among the basest, the chronicler, who turns into a satirist, makes the mind's eyes see their ugliness, which reflects their immorality, morbid hearts, and cruelty. J. A. Leo recapitulates the letter with cogency :

*The insects "eager to feed on his mangled flesh and to drink his blood" are, in this pessimistic portrayal, white mankind. Whites have crucified the black and are now devouring him. And reason, which supposedly distinguishes mankind from animals, is used merely to support "the doctrine of slavery with the argument generally made use of to justify the practice."<sup>10</sup>*

From this repulsive caricature of the slaveholder as a greedy flesh-eating and blood-drinking animal, to assert that slavery is an outrage against humanity is euphemistic in the sense that even those who practice or defend this institution cannot possibly imagine themselves or their compatriots being subjected to it. Addressing James Jackson, an immoderate upholder of slavery, Benjamin Franklin, the President of Pennsylvania Society for Promoting the Abolition of Slavery, reminded him that in the late eighteenth century, all Americans felt strong indignation against the Algerian pirates who enslaved some of their fellow countrymen.

Half a century earlier, a white Virginian, Philantropus, voiced the same moral argument substantiating abolitionism. In 1744, in the *Virginia Gazette* and later in a letter published in the *Philadelphia American Weekly Mercury*, he took offence at the "*miserable and barbarous (...) usage of slaves*"<sup>11</sup> and demanded that they be treated with "*Mercy and Humanity*."<sup>12</sup>

## 2. A Call for the Rights of Man

His aim being to keep hammering at the arbitrary infliction of pain upon slaves until everybody understands that slavery is abominable and its victims are human beings in every sense of the term, Frederick Douglass points accusingly at

American institutions and leaders. From cover to cover, his narrative illuminates his humanitarian belief that, as McCartney rightly puts it, “*slavery (is) antithetical to every value that the United States (stands) for and subversive of every democratic institution in this country.*”<sup>13</sup> Besides, the Anti-Slavery Society, for which McCartney was the spokesman, expressed this same political, moral, and religious rectitude:

*Slavery is contrary to the principles of natural justice, of our republican form of government, and of the Christian religion, and is destructive of the prosperity of the country, while it endangers the peace, union and liberties of the state.*<sup>14</sup>

With a view to making his political satire more convincing, Frederick Douglass relates instances of murder, the barbarity of which is especially unbearable as they are proudly and openly perpetrated with total impunity. One is the killing of Demby by a savagely cruel and zealous overseer. An uncommon name in West Africa, Demby may also be a misspelling or mispronunciation of Demba, a name, which, on the contrary, is common. In any case, his natural instinct of preservation having prompted him to run away and plunge into a creek to escape a fierce whipping, he is mercilessly shot dead, his body shattered and his brain flowing out. It stands to reason that the punishment does not fit the crime and the narrator makes the injustice more heart-breaking by stressing that, no matter how barbarous the murder is, it cannot earn its perpetrator any legal action.

This killing and impunity testify to the fact that in a society, where Jim Crowism governs the slave’s life, Demby’s attempt to save his skin is equated with his desire to challenge his master’s right to mistreat him, and more unacceptable, to destroy the image of the slave as a beast doomed to be loyal and suffer stoically. As a result, his attitude is to be discouraged lest it serve as a bad example. Though this flight proceeds from an instinct of self-preservation, it cannot be accepted insofar as it proves that far from being a brute that you can dispose of any time and anyhow, a slave is a human being who can use his or her mind as a weapon against immoral power and humiliation.

Mr. Thomas Lamman, of St. Michael’s Company, commits the other unprecedented killing which provides more ample room for political satire. Not content to bump two slaves off, he boasts about being the greatest “nigger-killer”, whose way of treating slaves should be prescribed as a legitimate method to get rid of the disobedient ones:

*I have heard him do so laughingly, saying among other things, that he was the only benefactor of his country in the company, and that when others would do as much as he had done, we should be relieved of “the d--- d niggers” (NLFD, pp. 15-16).*

Of much relevance to this point at issue, is the mangling and beating to death of a young servant, whose only sin was to be sleeping while the baby she was in charge of was crying. What is still sickening is that, in both cases, the arguments put forward to justify the human folly are groundless. The killers and the institutions are, too, less worthy of respect because they do not express the slightest sign of moral anxiety and are not liable to any judicial punishment.

Frederick Douglass concentrates upon the theme of unpunished crime precisely to remind mankind once again that, no matter what the cause may be, only God has the right to take a human being's life. Consequently, owning a slave, and granting oneself the right to eliminate him as well, is a misappropriation of the Creator's reserved power. Similarly, "slavery by nature" is irrational because as a microcosm of God, nature implies physical and spiritual freedom, liberty, peace, dignity, beauty, and goodness. Frederick Douglass seems to have borrowed this moral philosophy from neoclassical thinkers like Thomas Hobbes, John Locke, and Jean-Jacques Rousseau, or from such transcendentalists as Emerson and Thoreau. In any case, this philosophy reflects his serious concern about the moral degradation of those who profane the black Man as well as about the failure of the American institutions to guarantee him humanity and pride.

One can gather from this that impunity results from the institutionalising of injustice. As a social system, not a divine one, constructed on the perspective of a philistine white society, slavery is based on laws and practices which help white people to reinforce their authority while weakening the Blacks. WM. Lloyd Garrison pinpoints this instrumentalization of justice which denies the latter credibility and establishes their polygenic inferiority :

*Let it never be forgotten that no slaveholder can be convicted of any outrage perpetrated on the person of a slave, however diabolical it may be, on the testimony of colored witnesses, whether bond or free. By the slave code, they are adjudged to be as incompetent to testify against a white man, as though they were indeed part of the brute creation.*<sup>15</sup>

In almost the same way, here is another variation on the theme of false justice:

*The white men can appeal to the laws of their country, and enforce their rights. The negroes whom our fathers, and ourselves have enslaved, have no tribunal to listen to their complaints, or to redress their injuries. Forced from their country, their friends, and their families, they are dragged to the sufferance of slavery, of torture, and of death, with no eye, and no arm, but the eye of God, to pity, and to punish their wrongs.*<sup>16</sup>

It goes without saying that slavery, and the dwindling of justice as well, are inconsistent with and discredit the sacred principles of the **Declaration of Independence** (1776) and the **Constitution** (1787). The fundamental documents laying down the basic laws which guarantee American citizens collective and individual rights and liberties, both insist on the equality between races, life protection, liberty, justice, and the pursuit of happiness. The implication then is that slavery, which is a societal phenomenon, tramples on all the unalienable rights to which any man, white, yellow, or black, held in slavery or free, has an absolute claim.

In a memorable speech before the Rochester Anti- Slavery Serving Society, Frederick Douglass denounces the situational irony between the lofty ideals of the supreme laws, the oaths taken by the leaders and the inhuman practice of slavery. In this perspective, his own acrid answer to his provocative question, "what, to the American slave, is your 4<sup>th</sup> of July?", accounts for this :

*To him, your celebration is sham; your boasted liberty, an unholy license; your national greatness, swelling vanity; your sounds of rejoicing are empty and heartless; your denunciation of tyrants, brass fronted impudence; your shouts of liberty and equality, hollow mockery.... There is not a nation on earth guilty of practices, more shocking and bloody, than are the people of these United States, at this very hour.<sup>17</sup>*

### 3. Man is the Emanation of God

Along with Juvenalian moral and political satire, Frederick Douglass resorts, in the same way, to religious satire. He oscillates between these three motifs to furnish more evidences about the reasons why slavery is against nature, why abolitionism has arisen, and why the black people's need for identity and dignity is legitimate. Reducing the religious criticism to its barest essentials, he directly accuses slave-owners of being hypocritical, sham, and heartless Christians.

According to Frederick Douglass, Christianity is the antonym of slavery. The former considers Man sacred and advocates justice, peace, love, tolerance, respect, and happiness on earth and in the hereafter. Conversely, debasing Man and desecrating the Church and the Bible, the latter, which is purely sociogenic, rests on all the prejudices and practices that are diametrically opposed to the values which distinguish Man from the beast. In this regard, WM. Lloyd Garrison's unequivocal fulmination against the lack of faith of slaveholders runs thus: *"A slaveholder's profession of Christianity is a palpable imposture. He is a felon of the highest grade. He is a man-stealer. It is no importance what you put in the other scale."<sup>18</sup>*

Olaudah Equiano adds weight to Lloyd Garrison's stream of invectives when he asserts that slave-owners neither fear God nor have faith in Him. He emphasizes that their greediness, which has earned them spiritual deterioration, has caused them to misinterpret the real message of God. Religion becomes for them an instrument which they dexterously manipulate to distance themselves from their human properties and to reinforce their supremacy. For this reason, Oludah Equiano, for whom a slave-owner's life is a lie, has no qualms about restoring the truth. He reminds him of the "Golden Rule" one can find in most religions, philosophies, and cultures and according to which we should treat other people not as we would like them to treat us, but as we would like to treat ourselves:

*"Oh, ye nominal Christians! Might not an African ask you, learned you this from God, who says unto you, Do unto all men as you would men should do unto you?"<sup>19</sup>*

In his fiery speech before the Anti-Slavery Serving Society, Frederick Douglass emphatically labels with vituperative and reproachful terms slaveholders and their partisans as fake and wretched Christians :

*Your prayers and hymns, your sermons and thanksgivings, with all your religious parade and solemnity, are, to him, mere bombast, fraud, deception, impiety, and hypocrisy.- a thin veil to cover up crimes which would disgrace a nation of savages<sup>20</sup>*

The natural conclusion that can be drawn from this indictment is that Frederick Douglass's iconoclastic vision of slavery is to be found in his moral and political convictions as well as in his religious belief. He argues that Man is not a low creature because God has created him in his own image. For the same reason, it is abnormal that he be a slave, have an exchange value, or be killed. Another no less important truth is that the slave-owner is identical to the slave in nature.

This conception of man is perfectly in keeping with humanistic ideals. It stresses that relegating a human being to the position of a beast, ill-treating him, and burying his mind and soul are, in every respect, morally unacceptable acts, particularly in America, a Puritan country, where the Pilgrims settled to pursue happiness and to be in tune with the Bible. WM. Lloyd Garrison praises the divine nature of man as the most authentic element of his identity while showing how both slaves and their masters have fallen from it:

*O' how accursed is that system, which entombs the godlike mind of man, defaces the divine image, reduces those who by creation were crowned with glory and honor to a level with four-footed beasts, and exalts the dealer in human flesh above all that is called God*<sup>21</sup>

### III. EDUCATION : A MEANS FOR SELF-AFFIRMATION

Had the author of *Narrative of the Life of Frederick Douglass* restricted himself to his abolitionist concern, his writing would not have aroused so much interest because he would have been compared to a practitioner, who diagnoses a disease but fails to prescribe the efficient medicines. That is the main reason why, as in a problem novel or in propaganda literature, Frederick Douglass adopts a dual attitude. Firstly, he presents slavery as a social, moral, political, and religious evil. Secondly, he proposes a solution for its victims to recover their humanity.

After demonstrating that slavery is a test and to survive it is to show proof of courage, endurance, and intelligence, the autobiographer contends, as Emerson does, that if Blacks are given freedom and opportunities, they are capable, as any other race, of rapid civilization, self-elevation, and praiseworthy achievements. Daniel O'Connell, a champion of universal emancipation, exemplifies this assertion. He relates an anecdote about an American sailor, who being kept in slavery on the shores of Africa for just three years, became "imbruted" and "stultified", forgot his English, and could only speak abracadabra.<sup>22</sup>

But what deserves closer attention is that, according to Frederick Douglass, freedom from chains and torture is not enough to guarantee identity, dignity, liberty, power, and individual perfection. He posits that as slavery is a "poor school for the human intellect and heart", only education can help Blacks attain to these human privileges. By education, he means instruction, which in his opinion, is to the black man what blood, fertile soil, and gloss are respectively to the organism, seeds, and wood. In other words, instruction keeps the mind alive, develops, and protects it.

Still more impressive is how education has come so prematurely into the orbit of Frederick Douglass's concern, causing him to use all strategies and take all risks in order to be literate despite the fierce opposition of his masters. His early awakening to the importance of education for oppressed people is sharpened by the mind damaging Jim Crow laws which stipulate that black children must not attend, if they must at all, the same schools as white children. The assumption put forward to justify this exclusion is that Negroes have a low intellectual coefficient which renders them incapable of learning at a normal speed. Doubtless, this is an offence, the purpose of which is to turn Blacks into mere instruments that Whites use to exercise their power and live comfortably. James Henry Hammon, a South Carolinian State Senator, reaffirms the grossness of this absurdity:

*In all social systems there must be a class to do the menial duties, to perform the drudgery of life. That is a class requiring but a low order of intellect and but little skill. Its requisites are vigor, docility, and fidelity. Such a class you must have, or you would not have that other class which leads progress, civilization, and refinement. It constitutes the very mudsill of society and of political government. . . . Fortunately for the South, she has a race adapted to that purpose at her hand. A race inferior to her own, eminently qualified in temper, in vigor, in docility, in capacity to stand the climate, to answer all her purposes, and we call them slaves<sup>23</sup>*

Considering the arbitrariness of this reasoning, Frederick Douglass makes it his duty to raise awareness among black people. He draws their attention on the fact that the plain purpose and effect of their being denied the right to instruction is to consolidate, and perpetuate as well their low social position which is determined by an unfair "social contract". Articulating ignorance, alienation, and passivity with education, he concludes that for Blacks, who have no weapons or laws to fight or to protect themselves, only education can help them get back what slavery has snatched from them: identity, dignity, selfhood, a culture, a history, a fertile mind, their humanity.

For Frederick Douglass, of the various powers education is vested with, the capacity to liberate both physically and spiritually is the most important. He postulates that liberty and freedom cannot be complete if they are not supported by a minimum of education which helps enlighten Man on his social condition. Liberty and ignorance are incompatible: if the latter is extreme, the former is impossible. Additionally, education allows the human being to affirm his or her humanity by gaining knowledge. George Washington who highly prizes education proclaims: "Magazines were 'easy vehicles of knowledge' that would 'preserve the liberty, stimulate the industry, and ameliorate the morals of an enlightened and free people.'<sup>24</sup>

The central role of education for the affirmation of Blacks has not escaped W. E. B. Du Bois's attention because it is one of the key issues he extensively deals with in his autobiography, *The Souls of Black Folk*.<sup>25</sup> In the chapter entitled "Of the

Meaning of Progress”, he stresses that for black people to re-establish their identity as moral beings, express their individualism, a concept that Alexis de Tocqueville defines as self-fulfillment and the protection of one’s rights, and to be allowed, as Richard Wright puts it, “to catch the full spirit of Western civilization”<sup>26</sup> in which they live without being part of it, education is absolutely necessary. W. E. B. Du Bois’s engagement in the cause of education bears out his conviction. As a Fisk student volunteer, who strives to make the black race “leap out of the dark” into light, he shows how much Blacks, regardless of age and sex, cherish the illusion that literacy, no matter how little it may be, guarantees freedom, dignity, recognition, respectability, and material attainments as well. His minute description of ignorant black children yearning to learn captures the best illustration of this prevailing idea :

*I trembled when I heard the patter of little feet down the dusty road, and saw the growing row of dark solemn faces and bright eager eyes facing me. First came Josie and her brothers and sisters. The longing to know, to be a student in the great school at Nashville, hovered like a star above the child-woman amid her work and worry, and she studied doggedly*<sup>27</sup>

In the same vein, Booker T. Washington, who sets a high price on the freedom and dignity of Blacks, insists that they be educated to reach this aim. This accounts for his politics of accommodation which advocates that Blacks be trained to acquire the skills they need to assert themselves and achieve their purpose. In his *Up from Slavery*, particularly in chapter five entitled “The Reconstruction Period”, not to mention “The Struggle for an Education” and “Teaching School in a Stable and a Hen-House”, one can read:

*In every part of the South, during the Reconstruction period, schools both day and night, were filled to overflowing with people of all ages and conditions.... The ambition to secure an education was most praiseworthy and encouraging. The idea, however was too prevalent that, as soon as one secured an education, in some unexplainable way he would be free from most of the hardships of the world.... There was a further feeling that a knowledge, however little, of the Greek and Latin languages would make one a very superior human being, something bordering almost the supernatural*<sup>28</sup>

It was with full knowledge of the determining role of education as a catalyst for individual, social, and political change that slavery was based upon the promotion of obscurantism in the black community. In order to perpetuate their authority, Whites invested education with various purposes which are sometimes paradoxical. First and foremost, they used it as a medium for communicating within their closed circle, which distanced them from their benighted human properties. Secondly, it served slaveholders as an instrument destined to reinforce and forge laws, and consequently, to maintain their superiority. Next, by considering education their appanage, they refused Blacks synchronic and diachronic existence because, without a language, there is no history, no self. Lastly, education valorised white people, whereas its lack contributed to consolidating the inferiority complex among Blacks.

The fear to democratise education felt by Whites demonstrates that intelligence is not exclusively their attribute. Moreover, this fear suggests that to educate a black man is to make a fatal mistake, because it is synonymous with enlightening his mind and making him discover his real self. To put it metaphorically, one can say that to educate slaves would mean, for their owners, to saw the branch on which they were comfortably sitting or to be the gravediggers of the cruel system of slavery they invented themselves to satisfy their earthly needs.

## CONCLUSION

An archetype of the successful male slave narrative, *Narrative of the Life of Frederick Douglass* is, on the syntagmatic axis, a truthful tale of slaveholding, recording and waging war against the mental alienation as well as the physical, moral, and psychological outrages visited upon slaves. On the other hand, it depicts oppressed people yearning for life, self-worth, and liberty. In this perspective, the narrative reflects the autobiographer's ideology, tone, voice, language, and personality as a heroic abolitionist struggling for the cause of Negro emancipation and universal freedom.

On the paradigmatic axis, the narrative has also a cryptic meaning. It provides evidences for the claim that the autobiographer is concerned with proving his quintessential identity and that of his race, not as black men, but as moral beings. As the representative voice of all Blacks, Frederick Douglass is endowed with the power to speak and write. Consequently, he uses his talents to demonstrate that he does exist because, as Frantz Fanon says, to speak or write is to express one's individuality and to exist for others. The same truth is worded differently by Descartes when he states that he thinks, therefore he is.

What is of special interest is that Frederick Douglass is also an educator and a missionary. Through realistic narrative techniques such as vivid descriptions, dramatization, amplification, soliloquizing, metaphors, pathos, fluency, and strength of reasoning, he lights the way for his fellow slaves and illuminates how dehumanizing, irrational, diabolical, and unfair slavery is. Obviously, his ultimate end is to convince Blacks, Whites, and readers that if the former had access to education, they would prove their mental capacity to attain to the highest point of human perfection, and as a consequence, demonstrate that humanity is colourless.

## NOTES

\* Lemay, J. A. Leo, ed., *An Early American Reader*, Washington D. C., United States Information Agency, 1990, p. 648.

1. Idem.
2. Douglass, Frederick, *Narrative of the Life of Frederick Douglass*, New York, Dover Publications, 1995.

All references are to this edition and will appear as follows (*NLFD*) followed by the page number.

3. Letter from Wendell Phillips, Esq., in *Narrative of the Life of Frederick Douglass*, Ibid., p. xv.

4. Washington, Booker T., *Up from Slavery*, New York, Dover Publications, 1995, p. 1.
5. Penn Warren, Robert, "Malcolm X: Mission and Meaning" in Hughes, Douglass A., ed., *The Way it is*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970, p.118.
6. Gates Jr., Henry Louis, ed., *Bearing Witness*, New York, Pantheon Books, 1991, p.7.
7. Hofstadter, Richard, Miller, William, and Aaron, Daniel, *The American Republic*, vol. 1, to 1865, quoted by Charles V. Hamilton, "Our Nat Turner and William Styron's Creation", in Kearns, Francis E., *Black Identity*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970, p.50.
8. Dwight, Theodore, "An Oration, Spoken Before the Connecticut Society, for the Promotion of Freedom and the Relief of Persons Unlawfully Holden in Bondage", in Hyneman, Charles S., Lutz, Donald S., *American Political Writings during the Founding Era, 1760-1805*, Indianapolis, Liberty Press, 1993, p. 891.
9. Lemay, J. A. Leo, op. cit., p. 636.
10. Ibid., p. 645.
11. Ibid., p. 605.
12. McCartney, John T., *Black Power Ideologies: an Essay in African-American Political Thought*, Philadelphia, Temple University Press, 1992, p.37.
13. Ibid., pp. 36-37.
14. Garrison, W. M. Lloyd, Preface to *Narrative of the Life of Fredrick Douglass*, op. cit., p.xiii.
15. Hyneman, Charles S., Lutz, Donald S., op. cit., p. 887.
16. Barksdale, Richard, Kinnamon, Kenneth, *Black Writers of America: A Comprehensive Anthology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1972, p. 68.
17. Garrison, W. M. Lloyd, op. cit., p. xiii.
18. Equiano, Olaudah, *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano*, Chapter two, in Lemay, J. A. Leo, op. cit., p. 653.
19. Barksdale, Richard, Kinnamon, Kenneth, op. cit., p. 68.
20. Garrison, W. M. Lloyd, op. cit., p. xi.
21. Idem
22. Rowan, Carl T., *Dream Makers, Dream Breakers: The World of Thurgood Marshall*, Boston, Little Brown and Company, 1993, p. 10.
23. Mc Michael, George, *Concise Anthology of American Literature*, Second edition, New York, Macmillan Publishing Company, 1985, pp.895-896.
24. Du Bois, W. E. B., *The Souls of Black Folk*, New York, Dover Publishers, 1994, pp.37-45.
25. Wright, Richard, *Black Boy*, New York, HarperCollins Publishers, 1993, p. 43.
26. Du Bois, W. E. B., op. cit., p. 39.
27. Washington, Booker T., op.cit., p.38.

## **TEXACO DE PATRICK CHAMOISEAU DANS L'INTERTEXTE BIBLIQUE ET ÉPIQUE**

### **Cheikh KASSE**

Département de Lettres

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

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

**Résumé :** Patrick Chamoiseau, par *Texaco* (Prix Goncourt 1992), institue son œuvre comme résultat d'interférences textuelles. Sa volonté scripturaire confirme l'idée du texte faisant écho à d'autres textes. Le présent article vise à retrouver les rapports entretenus par ce roman sous une forme imitative avec deux paroles fondatrices et première, *La Bible* et le genre épique. L'intérêt recherché est d'architecturer l'ensemble des procédures d'écriture de modélisation ou de transformation qui travaillent à rendre compte du cahier de charge de ce romancier atypique théoricien attiré de l'oralité, de textes à la lisière de l'oral et de l'écrit.

**Mots clés :** Littérature orale, épopée, Bible, procédés oralitaires, paroles, imitation, subversion.

**Abstract :** In *Texaco*, Patrick Chamoiseau (1992 Goncourt Award) poses his work as the outcome of textual interferences. His writing style is the epitome of text echoing other texts.

The aim of this article is to investigate the imitative relationship between that novel and two major founding works: the Bible and the epic genre.

The intended goal is to discover the organizational writing patterns and chemistry that account for this erratic and genuine representative of oral literature straddling written and spoken discourse.

**Key words :** Oral literature, Epic, Bible, organizational patterns, spoken discourse, imitation, subversion.

Le rapport de *Texaco* aux modèles biblique et épique est hypertextuel au sens des relations au niveau des composantes narratives et discursives qu'il entretient avec ces textes premiers ou Paroles premières dans une perspective transformationnelle ou/et imitative. Chamoiseau, en opérant ainsi, valide sans doute l'idée faite et instituée que tout discours ne fait que vaciller entre glose et entreglose. Mais, il est à ajouter aussi qu'il instaure le fait littéraire par le modelage inventif du déjà dit et du déjà su. Seulement, l'entreprise d'écriture chamoisienne est tributaire de l'imaginaire du lieu où la parole opère sa trouée spécifique, en ce cri de la cale pour devenir ensuite celui de la plantation, puis celui de l'espace à conquérir l'En-ville. La parole enlace une saga et la configure comme une mixture pour en dévoiler l'aspect fondateur, pour se déclarer

### **L'archivage de la quête d'une identité par une communauté**

Ainsi le romancier modélise d'abord un ensemble d'éléments stabilisés comme intrinsèques aux récits biblique et épique pour construire son énoncé narratif et pour, ensuite, les biaiser.

## LES REPRISES BIBLIQUES

### Procédures imitatives

#### L'anamorphose du co-énonciateur et la désignation de la narratrice

Patrick Chamoiseau s'institue comme le substitut d'un sujet performant une Parole fondatrice. Comme les évangélistes et les aèdes, son travail consiste à reconstituer les épisodes de la vie d'une communauté en des accents rhapsodiques pour en délivrer l'essence pour cette collectivité. Son écriture, majorant une fonction poétique, s'adosse à un hypotexte oral qu'il simule avec la certitude qu'*il faut lutter contre l'écriture : elle transforme indécences, les indicibles de la parole...*

Par une ou deux épigraphes fonctionnant comme des arguments *ad hominem* par la simple référence à Edouard Glissant, il valide son statut de co-énonciateur :

*Parce que le temps historique fut stabilisé dans le néant, l'écrivain doit contribuer à rétablir sa chronologie tourmentée, c'est à dire à dévoiler la vivacité féconde d'une dialectique réamorcée entre nature et culture antillaises.*

En s'attribuant le pseudonyme de Chamoiseau (oiseau de Cham) le romancier établit un lien à une mémoire judéo-chrétienne où Cham serait l'ancêtre des noirs, et profile du coup une identité et un choix de co-énonciateur d'une Parole pour une communauté.

La caution d'énonciation de l'hypertexte enfile la nomination de l'énonciatrice de l'hypotexte, Marie-Sophie Laborieux, pour insinuer son authenticité. S'inscrivant ainsi dans la lignée des quatre apôtres, de Homère ou du griot Djéli Mamadou Kouyaté (dont Djibril Tamsir Niane dit transcrire sa récitation de l'épopée de Soundjata), il indique la parole première. Mais cette dernière organise sa nomination primale et sa profération à partir d'un espace qui l'estampille comme telle.

#### L'Espace-racine de la parole fondatrice - Rhizome

Le concept glissantien<sup>1</sup> de rhizome supporte le rapport d'un lieu d'énonciation et de la Parole. Il témoigne de son point de départ, de propension, de diffusion. Jésus énonce à partir de la Galilée. Sa parole se fait racine de ce lieu et de l'avoir été nommé ce dernier de façon singulière. Les apôtres essaient son Dit du lieu de sa profération.

Marie-Sophie Laborieux le fait à partir de Texaco. La parole devient rhizome. Elle est adossée à un lieu et se déploie en une liturgie dont la visée est de dire un monde, l'essence de l'homme nègre dans une nomination de ses divers.

L'espace porte ainsi la caution d'une transcendance par son élection. Trois instances d'énonciation dans un ordre de transcendance convoie la Parole fondatrice. Le Mentô est une figure dont la singularité mystique tient son statut de l'imaginaire créole qui lui octroie une dimension d'ésotérisme et confère à sa Parole un caractère énigmatique. Chamoiseau le note dans *Texaco* en ces termes: *!...! le Mentô ne parle pas, et s'il parle, c'est dans trop de devenir pour être intelligible!...!* Marie-Sophie Laborieux rapporte ce qui en fait un être dont l'exceptionnalité le présente comme un demiurge parce qu'il est une échappée du listage, d'une désignation, d'un repérage sous le sceau de l'humain.

*Un Mentô, dit la parole, n'a jamais souffert, du fouetté, ou du cachot ; à l'heure des fers et de la barre on les oubliait net !.../ Ils vivent parmi les hommes sans bruit et sans odeur, en façons d'invisibles.*

Ce portrait essaimé en texte lui octroie une qualification et l'unique fonction de proférer l'érection du lieu en sanctuaire de la Parole à dire. Marie-Sophie Laborieux impute explicitement la paternité du texte proféré par un Mentô à son père Esternome pour sanctifier l'espace en ces termes :

*Prendre (lui aurait signifié le Mentô !...!) prendre de toute urgence ce que les békés n'avaient pas encore pris : les mornes, le sec du sud, les brumeuses hauteurs, les fonds et les ravines, pour investir ces lieux qu'ils avaient créés mais dont nul n'évaluait l'aptitude à leur mille cent histoires. Et c'était quoi ces histoires –là je demandais à mon papa. Lui ,sénateur en goguette , me répondait ; me lorgna de travers afin d'évaluer mes mérites pour la révélation ,puis dans un français très appliqué me murmura deux fois, une fois pour l'oreille, une fois droit au cœur : L'En-ville fout' : Saint-Pierre et Fort-Royal ...*

La parole se fait obligation d'un acte à faire .Tout l'ordre de la profération à allure messianique modélise le schéma biblique : Dieu – Prophète – Apôtre (co-énonciateur). Chamoiseau lui superpose la structuration d'un triptyque : Mentô-Esternome- Marie-S. Laborieux (Le premier terme pourrait être lu comme une nomination décidée par le renvoi – probable hérésie – à la quête du Graal où Sophie est la fille de Marie-Madeleine). Sophie et Marie fonctionnent comme un « *générateur phonético- sémantique* », comme le fait remarquer Philippe Hamon du fait que son inscription en texte mobilise chez le lecteur coopératif, dont parle Umberto Eco, un savoir savant biblique.

La marque explicite d'une hérédité annoncée par indices (le signal anaphorique ordonne un signal cataphorique horizon d'attente pour son action future) dit son statut de co-énonciatrice et de femme-matador. Il faut ajouter aussi la motivation pour une suggestion de la reprise de la filiation Joseph -Jésus par l'évocation d'une modélisation de la notation généalogique en texte du fait que Esternome est charpentier comme le fut Joseph. Par ce dialogisme interdiscursif plus ou moins explicite, il valide le transfert de la chaîne de récitation qu'il a effectuée.

Le lieu est aussi l'advenu d'épiques combats qui lui octroient la charge d'une nomination, dont la référence d'une éternité témoigne de la volonté de marquer son épice de Parole et de point de propagation, de validation de perdurer. Sa gestion topographique, sa position d'être périphérique à l'en ville le configurent en une non-ville qui profère une parole primale.

Texaco existe et se fait éponyme au seul registre qu'il cristallise une énergie d'ordre épique qui alimente ce lieu dont il est le nom et le nom secret que se donne Marie-Sophie Laborieux. Chamoiseau opère un autre transfert d'ordre transtextuel. Ce nom secret que se choisit Marie. S-Laborieux fait diagonale avec une autre référence dans *L'Apocalypse de Jean*, livre II, verset 17. Dans la lettre aux sept églises, il est dit :

*Celui qui a des oreilles, qu'il entende ce que l'esprit dit aux sept églises, au vainqueur : je lui donnerai /.../ un caillou blanc portant gravé un nouveau nom que nul ne connaît, hormis celui qui le reçoit.*

Ce renvoi à un même emploi onomastique confère à *Texaco* le statut de récit faisant écho au texte biblique.

La deuxième partie du roman si symboliquement intitulé *Le sermon sur la montagne* se clôt sur la volonté dernière de Marie-Sophie Laborieux qui confirme ce parti pris de transfert :

*Je lui dis pour finir que je me sentais vieille. Qu'un jour, quand il reviendrait, je ne serais plus là. Je lui demandais une faveur ; Oiseau de Cham, que j'aimerais que tu notes et que tu le lui rappelles : faveur que jamais en aucun temps dans les siècles et les siècles, on n'enlève à ce lieu, son nom de Texaco, au nom de mon Esternome, au nom de nos souffrances, de nos combats, dans la loi intangibles de nos plus hautes mémoires et bien plus intime de mon cher nom secret -qui je l'avoue enfin- n'est autre que celui-là.*

La nomination messianique, qui se double d'une désignation secrète dont la révélation n'est faite qu'à celui promu par la grâce divine ou par la volonté du Mentô, est signe d'une réactualisation discursive d'une thématique biblique.

La reprise est l'expression d'une signification narrative des levées populaires, de son refus du dessin colonial de son espace, de son ordre, de son insalubrité, que conditionne *Texaco* comme non-ville au regard de ce que nomme la ville blanche en termes de propriété, d'esthétique de son usage cadastral, de ses infrastructures, de son refus de la diglossie pour une transparence de la langue standardisée, le français.

Une des modélisations structurelles est aussi la reprise de la structure ternaire du *Nouveau Testament* : *L'Annonciation* de l'Ange Gabriel, *Le Sermon sur la Montagne*, *La Résurrection*. Le plagiat d'une telle structuration narrative par la reprise expresse de la même formulation se combine avec un renvoi très suggestif à la création d'une église.

*Annonciation* et *Le Sermon de Sophie M. Laborieux*, titres des premières parties fonctionnent comme les deux piliers qui supportent les quatre chapiteaux d'une église, comme quatre micro récits de valeur dissymétrique dans une visée d'archivage des discours d'escorte des vastes batailles de fondation de la ville et de la constitution de l'identité de la communauté. Leur désignation, *Temps de paille* (1823-1902) ; *Temps de bois - caisse* (1902-1945) ; *Temps de fibro-ciment* (1946-1960) ; *Temps béton* (1961-1980), est métaphorique des matériaux de construction qui scandent de façon ascendante les étapes les levées populaires et signalent une relative qualité de vie et la conscience d'une identité communautaire.

Mais, dans sa pratique de calque, une des ingéniosités explicite comme un clin d'œil au lecteur instruit de christianisme est le choix onomastique de désignation symbolique de l'Urbaniste par Le Christ par le caractère syntagmatique et prospectif de cette homonymie. Il s'agit de son action à venir : sauver *Texaco* de la volonté de l'En-ville de le raser en tant que non-ville. Le renvoi à l'épisode johannique de la

femme adultère nettement consigné en texte connote le début du chemin de croix de l'Urbaniste. L'incipit de la première partie *Annonciation* est allusif à ce parti pris de réactualisation de ce passage biblique : *Dès son entrée dans Texaco, le Christ reçut une pierre dont l'agressivité ne fut pas surprenante.*

La continuité sémantique du programme narratif du personnage est assez illustratif. Le Christ tient aussi à l'adoption et à la mise en œuvre de la posture de sauveur. L'Urbaniste, après la pierre, fut informé de ce que Texaco était : un brouillon de ville au regard des normes et des registres de l'En-ville. Mais il sut aussi qu'elle était tutélaire d'imaginaires, de combats épiques, que cette sorte de chaos est une signification du divers. Son statut modélisé de sauveur est d'abord dans l'annonce dont Marie-Sophie Laborieux rend compte en ces termes :

*!.../nous nous mêmes à l'appeler Christ, sans trop y réfléchir, et à espérer qu'il revienne nous porter La Bonne Nouvelle dont nous ne savions rien.*

Ensuite, il est de l'ordre de la délivrance, de la sommation de ce qu'est la parole performative et de la confirmation de ce qu'était l'attente d'un sauveur par une communauté au sort scellé à la certitude de la venue d'un christ. M- S .L signifie leur rêve réalisé sous la forme d'une diagonale à la saisie des signes qui ont autorisé la dénomination anticipée :

*Quand il réapparut un jour, se dirigea vers moi, je sus qu'il m'annonçait la nouvelle dernière : l'En-ville désormais nous prenait dans son aile et admettait notre existence. Il me dit, en effet, que l'En-ville intégrerait l'âme de Texaco, que tout serait amélioré mais conservé selon sa loi première, avec ses passes, avec ses lieux, avec sa mémoire tellement vieille dont le pays avait besoin.*

Les transferts bibliques relèvent d'une visée scripturaire de réussir le parallélisme entre les deux récits de les donner à voir comme étant d'égale valeur parce que métalangages d'histoires de peuples ayant été confinés dans un manque-à-être. Les composantes épiques concentrent les éléments métaphoriquement christiques et sacrificiels qui autorisent à les rapprocher comme paroles fondatrices de communautés souffrantes en attente de leur dire.

Cette volonté est aussi lisible quand le co-énonciateur donne les versions de l'arrivée du Christ comme sous la forme des titrages des évangiles : *L'arrivée du Christ selon Iréné, L'arrivée du Christ selon Sonore, L'arrivée du Christ selon Marie-Clémence.*

## LES PROCÉDURES IMITATIVES DE L'ÉPOPÉE

AU PLAN DISCURSIF, *Texaco* emprunte à deux textes épiques majeurs : l'*Iliade* d'Homère et l'*Enéide* de Virgile. En effet le roman opère son titrage selon les mêmes procédés que ceux des épopées précitées. L'*Iliade* doit son étiquette à l'autre nom de Troie, Ilion, auquel un suffixe s'est ajouté. L'*Enéide* se doit cette fonction baptismale par une dérivation du nom du personnage épique, Enée, et un concentré de programmes narratifs épiques que sa simple évocation capitalise. Dans le roman de P.Chamoiseau, *Texaco* est le nom secret de Sophie-Marie Laborieux et le titre du roman. Le simple fait de le baptiser est un indice textuel et l'opérateur de sens principal. La volonté onomastique du romancier est de se rattacher à cette tradition

épiques où le titre du texte est soit dérivé du nom de la ville pour laquelle on lutte ou soit tributaire de celui du héros épique. Cet archétype d'ordre onomastique est aussi lisible dans le rapport de titrage entre le héros et l'œuvre dans *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Djibril Tamsir Niane.

Une autre dimension épique reprise est la narration d'un non-monde décliné depuis le rapt en passant par le ventre du bateau et du cri qui en découle jusqu'à la plantation. Ce trajet que Glissant nomme l'inconnu-absolu est celui à partir duquel le nègre découvre l'opacité du pays et des hommes et où il doit inventer sa trace et son identité à la conquête d'un lieu (les abords de l'en-ville) pour fixer l'errance pour que le processus d'existence identitaire puisse se déployer. Texaco, comme lieu prédestiné par le Mentô, devient le théâtre de combats épiques entre l'esprit béké et l'imaginaire nègre. Deux espaces, deux histoires et deux langues sont en relations conflictuelles. Une note de L'Urbaniste est assez explicite :

*Ici la trame géométrique d'une grammaire urbaine bien, apprise, dominatrice ; par-là, la couronne d'une culture-mosaïque à dévoiler, prise dans les hiéroglyphes du béton, du bois de caisses et du fibrociment.*

Le caractère épique des combats est singulièrement dénoté en texte par l'envoi de cet urbaniste venu pour raser Texaco et par le récit des affrontements violents entre les céhéresses (appellation déformée des policiers) et les habitants de Texaco dirigés par la femme-matador, Marie. S-Laborieux. La violence, le viol, les inquiétudes jamais domestiquées de voir les efforts de construction rasés sont les quotidiens des nègres. Leurs résistances ont été à la dimension de leurs multiples colères.

Le roman exploite aussi la structure narrative de l'*Enéide* où Virgile fait le récit de la chute de Troie. Dans le livre premier, il s'agit du récit de l'épisode des Troyens en proie à une tempête et de leur arrivée à Carthage. Dans le IIe livre, Enée se fait aède devant son hôte et reine Didon et raconte la destruction de Carthage par les Adéens.

*Texaco* exploite ce schéma. Il propose une première partie in *medias res* où M –S L. narre l'arrivée du Christ à Texaco par le récit de l'épisode johannique de la première pierre, des trois versions de l'arrivée du Christ, de sa rencontre avec le vieux nègre de Doum, de celle qui s'est faite avec elle. Dans *Le Sermon de Marie-Sophie Laborieux sur la montagne*, la deuxième partie, la narratrice raconte toutes les vies christiques des nègres, leurs combats épiques d'affirmation .

Mais Chamoiseau modélise ces archétypes pour les biaiser, afin de rendre compte de ce qui fait que les procédures de mise en place de la capacité identitaire soient dans le déploiement d'une culture du Tout-Monde, où l'identité ne peut être que relationnelle.

### **Distorsions des archétypes**

Chamoiseau s'y attelle en biaisant la structure du texte de façon superficielle pour mieux en révéler la saisie. Le Sermon de Marie-Sophie Laborieux se ne fait *pas sur la montagne mais devant un rhum vieux*. La simulation d'une mise en didascalie de cette information en texte porte l'éloquence d'un choix de la mettre en relief

pour susciter le sens de la différence entretenue entre l'original et la copie. Il y a une certaine visée concurrentielle du texte donnée de façon immanente. Le calque de la structure ternaire du texte biblique avec la transfiguration insidieuse met *Texaco* en situation de toiser en rival *La Bible*. La volonté subversive tient à la connection que Chamoiseau fait entre l'espace spatial urbain vu aussi comme espace-rhizome du fait que conquérir le lieu est en devenir et le réseau linguistique traduisant une langue rhizome qui ouvre sur une parole multiple et non plus sur une parole-racine, une Parole-dogme comme support référentiel de l'écriture. Le texte de Chamoiseau se construit une dimension dialogique pour une vision d'une identité ouverte parce que devant être mosaïque, multiple du fait qu'il est instruit de cette transculturalité de l'espace caraïbein où les paroles sont textes tissés de plusieurs imaginaires, infectés de différentes langues.

Chez Chamoiseau, il n'existe pas de légitimité territoriale. Selon lui, l'errant a un lieu mais qui n'est pas un centre. Ainsi le sermon ne peut s'identifier à un lieu mais à ce par quoi il reste parole. Le rhum et sa vieillesse ouvrent le dire du divers. Le Christ (L'Urbaniste), en nommant le lieu pour sa pérennité et en attestant ainsi de sa singularité de chaos, le délivre pour sa créolisation, pour l'effectuation d'une transculturalité en somme pour une inter-réaction de différents imaginaires.

Le détournement est aussi lisible dans la féminisation des personnages indexés masculins dans l'archétype. Si le nom, comme le dit Philippe Hamon, n'est pas un « asémantème » : par sa circulation en texte, il oblige le personnage à une participation, à une concrétisation réelle de ce qu'il préfigurait. Marie- Sophie Laborieux, par l'inscription emphatique de son prénom (Marie et Sophie qui, pour ceux qui vont à la quête du Graal, serait sa fille), de par son trajet narratif (la quête de l'authenticité de la Parole et son archivage par l'écrit) capitalise les fonctions et les qualifications d'Apôtre. Les écritures ne parlent que d'apôtres hommes. La volonté de Chamoiseau est de féminiser la fonction.

Mais l'aspect le plus biaisé à ce niveau est, sans aucun doute, l'assimilation de Jean Baptiste à Marie –Clémence. Le premier (un homme) annonce la bonne nouvelle et le baptême du fils de Dieu dans le Jourdain. Le personnage (une femme) est construit pour le même déploiement. Mais, il est signalé ainsi en texte avec une volonté de transfiguration, et de non assimilation à Jean Baptiste par le cancanage qui lui ôte en partie une des qualifications du chaînon annonciateur donc inaugural dans l'histoire du Christ. Chamoiseau la portraiture en ces termes :

*En fait Marie –Clémence avait décelé le Christ avant tout le monde. Et s'il fallait l'en croire avant même qu'elle arrive elle savait qu'elle viendrait Non que Marie-Clémence soit devineuse mais force de guetter les affaires des gens elle avait fini par savoir tout relier dans sa vicieuse mémoire. Elle était capable de regarder le monde avec un profond étonnement et de voir ce que personne ne voyait.*

Le manifeste du détournement est plus savamment posée du fait de son immanence en texte. La subtilité du détournement se joue au niveau du choix d'une argile verbale composite, d'une langue-rhizome au-delà du partage de la réussite d'une glose retournée à l'oralité partagée avec le texte biblique, pour refuser une langue puriste. Les cahiers de Marie-Sophie Laborieux, dont la mise en page opère

par le biais d'un encart constituant des mises en scènes de l'oralité créole, qui structure son discours écrit quand la Parole des apôtres dont la propriété cardinale, relève d'un style intervenant en ce qu'il élève une tonalité, et une visée argumentative gomme les possibles d'équivocité du sens. S'il est avéré que Chamoiseau a calqué la chaîne de récitation de la Parole première et fondatrice biblique, il faut aussi remarquer que le Mentô et Marie-Sophie Laborieux ont marronné la langue. Ils ont volontairement été des contrebandiers par différents procédés qui ont opacifié l'énoncé et signifié la mise en crise de la langue française pure et docte par Marie-Sophie Laborieux. L'exergue de *l'Annonciation* pointe l'ironie d'un exercice de langue fondée par une vision fétichiste et conventionnaliste de la pureté de la langue française. L'incipit est assez présentatif de la volonté de Chamoiseau de choisir une langue métissée dont une des données réelles est de rendre ambigu le sens de la Parole et de ne permettre sa capture possible que pour certains et d'offrir des interprétations, des proférations, des dérivés textuelles comme autant d'inventions pour un large public. Le dénigrement du français est très lisible dans cette *Épître de Ti-Cirique au Marqueur de Paroles honteux* :

*A écrire, l'on m'eût vu le crayon mobile, pointant moult élégantes, de dignes messieurs ; l'olympie du sentiment, l'on eût vu l'universel, élevé à l'oxygène des horizons, exaltant d'un français plus français que celui des français, les profondeurs du pourquoi de l'homme, de la mort, de l'amour et de Dieu ; mais nullement comme tu le fais, encossé dans les nègreries de ta créolité ou dans le fibrociment décrépi des murs de Texaco, Oiseau de Cham, excuse-moi mais tu manques de d'humanisme -et surtout de grandeur. La Réponse du lamentable est : Cher maître ; littérature au lieu vivant est un -à prendre vivant.*

Le refus d'une langue normée, mais essentiellement métissée, est une volonté expressive chez Chamoiseau de rompre avec la langue puriste propre au texte épique. Il y a aussi une volonté de truffier la langue française de mots créoles, de structures de langue.

Au niveau du travail onomastique, le détournement opère sur les rapports entre Marie-Sophie Laborieux et Enée en tant que personnages fondateurs. Enée avait quitté la ville de Troie pour s'installer en Italie et y fonda la ville de Lavinium. D'ailleurs, Romulus est considéré comme un descendant d'Enée. De même, Marie-Sophie Laborieux est fondatrice du quartier de Texaco. Mais si Enée est un héros, Marie-Sophie Laborieux est une héroïne. L'autre aspect de détournement réside dans le type de cité fondée. Texaco n'est pas une ville mais un bidonville. Ainsi le roman subvertit quelques canons épiques tout en se réappropriant d'autres.

Le romancier a aussi, sur le plan de la numérogie opéré un détournement. De quatre Évangiles selon Marc, Luc, Jean, Matthieu, il passe à trois textes présentés comme Évangiles par leur titrage dans *Annonciation* pour donner les différentes versions de l'arrivée du Christ dans Texaco.

## CONCLUSION

P. Chamoiseau a opéré au niveau de la relation hypertextuelle en imitant une thématique, un style. Ce pastiche s'est illustré par la reprise des épisodes bibliques et de certains archétypes narratifs comme la même chaîne de récitation,

le rapprochement des étiquettes des personnages par le truchement onomastique. Mais, par le moyen de la parodie, donc des transformations, il a voulu instituer une égalité des récits en rendant compte des travers et vicissitudes historiques des nègres. Mais, mu par une volonté de réussir un texte qui dit, au-delà de tout, la nécessité de comprendre la richesse du chaos comme symbolique de la diversité, il intègre, de façon discursive, l'espace, la langue comme traversés de part en part par de multiples imaginaires qui s'interpénètrent sans que l'un soit élu ou dominateur.

Il y a des raisons de ne pas donner tort à Northrop Frye qui souscrit très sûrement à la thèse de Blake qui écrivait : *L'Ancien et le Nouveau Testament sont le Grand Code de l'Art*. Mais il faut aussi admettre que si chaque texte est un palimpseste, la littérature s'assure une continuité dans le jeu constructif hautement intelligent du nouveau dire à partir du déjà dit. Sur ce point, l'aveu de Chamoiseau est de dresser la saga nègre par ses moments cruciaux, et donner l'essence de son renouveau de fondation comme une universalité. Les textes cohabitent par ce lien et partagent ce fond de la récitation des origines que la simple profération régénère.

## BIBLIOGRAPHIE

*La Sainte Bible*, Paris, Version Segond, 1910.

BAKHTINE, Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.

CHAMOISEAU, Patrick, *Texaco*, Paris, Gallimard, 1992.

COMPAGNON, Antoine, *La seconde main*, traduction française, Paris, Seuil, 1979.

FRYE, Northrop, *Le Grand Code*, Paris, Les Editions du Seuil, 1984.

GENETTE, Gérard, *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982.

GLISSANT, Edouard, *Le discours antillais*, Paris, Seuil, 1997.

HOMERE, *Iliade*, Paris, Charpentier, 1845.

HAMON, Philippe, *Le Personnel de roman*, Paris, Ed. Droz, 1983.

GLISSANT, Edouard, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996.

PIEGAY- GROS, Nathalie, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod, 1996

KRISTEVA, Julia, *Sémiôtiké, recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, 1969.

MADELENAT, Daniel, *L'Épopée*, Paris, P.U.F., 1986.

RIFFATERRE, Michaël, *La production du texte*, Paris, Seuil, 1976.

SAMOYAUULT, Tiphaine, *L'intertextualité*, Paris, Nathan, 2001.

SCHLANGER, Judith, *La mémoire des œuvres*, Paris, Nathan, 1992.

TZVETAN, Todorov, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981.

VIRGILE, *Enéide*, Paris, Flammarion, 1993.



## PERCEPTION DE L'APPROCHE PAR LES PROBLÈMES ET LES COMPÉTENCES EN FORMATION À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : ÉTUDE EXPLORATOIRE

**Hamidou Nacuzon SALL**

Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation Chaire Unesco Sciences Education (CUSE)/FASTEF (ex-ENS de Dakar)

**Résumé :** Cette étude exploratoire de type qualitatif tente de connaître la perception que les étudiants ont de l'introduction de l'approche par les problèmes, les compétences et l'apprentissage coopératif dans la formation à la recherche en sciences de l'éducation. Elle se fonde au plan méthodologique sur une série d'observations empiriques relatives aux réactions contrastées de la part des étudiants inscrits au doctorat sur l'approche par les problèmes et par les compétences. Tenant compte à l'intérêt suscité par l'approche par les compétences et par les problèmes, elle s'inspire de recherches en pédagogie universitaire sur la satisfaction des étudiants. Globalement, les étudiants apprécient et adhèrent à cette stratégie pédagogique. Toutefois, les histoires de vie thématiques nuancent cette appréciation globale. Compte tenu de la diversité des profils des étudiants, l'adoption de l'approche par les problèmes et les compétences en formation d'adultes devra être explorée davantage.

**Mots-clefs :** compétences, approche par les problèmes, apprentissage coopératif, pédagogie universitaire

**Abstract :** This paper is a prospective study and a natural experiment in teaching methodology of research in education and conducting seminar of presentation of individual research projects. In this qualitative research, the objective is to look into students' perception after introducing problem approach and competence approach and cooperative learning to reinforce students' competence to design and conduct research in education. The paper is based on researches on teaching and learning in higher education. It also based on current ideas and innovations in introducing problem approach and competence approach in teaching and learning. The goal is to find out if empirical observations on the apparent enthusiasm of students and their declarations fit objectively with the pedagogical objectives to reinforce their competences in education. Students' opinions and views are discussed with thematic life histories collected from the students. In general meaning, the students seem to be more comfortable and enthusiastic with this approach. According to the diversity of opinions, more scientific researches must pay more attention when introducing innovations in teaching and learning in higher education.

**Keys word :** competences, problem approach, cooperative learning, research on teaching and learning in higher education.

### **Introduction**

(Problématique et objectifs)

Cet article est une étude exploratoire (Van Der Maren, 1996) qui s'apparente à une expérimentation naturelle (Durkin, Khan, Davidson, Zaman et Stein, 1993) dans une formation en méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation à

la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation communément appelée CUSE. Cette introduction expose et tente de justifier le cadre général, la problématique et les objectifs de l'étude. La deuxième partie expose la méthodologie et présente les méthodes utilisées (tant pour l'intervention pédagogique que l'étude elle-même). La troisième et la quatrième partie sont consacrées à l'analyse et à la discussion des résultats. La conclusion s'efforcera de tirer des leçons en termes de perspectives d'enseignement et de recherche.

La CUSE a adopté depuis quatre ans l'approche par les problèmes et les compétences dans la formation et l'encadrement des étudiants inscrits au diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation. L'approche par les problèmes est particulièrement mise en œuvre dans l'animation des séminaires-ateliers de formation en méthodologie de la recherche alors que l'utilisation d'arbres de compétences est plutôt réservée aux séminaires de présentation et de discussion des projets de recherche. Cependant, les cahiers des charges de l'ensemble du module de formation en méthodologie de la recherche reposent sur des compétences socles. Le contenu de la formation en méthodologie de la recherche est découpée en étapes. Une étape comprend une ou plusieurs séances. Chaque séance est conçue comme séminaire-atelier de formation.

L'adoption de l'approche par les problèmes et les compétences s'est progressivement imposée compte tenu des exigences de la formation et des résultats attendus : renforcer les capacités professionnelles des éducateurs ; former les spécialistes en sciences de l'éducation dont les universités africaines ont besoin ; former des experts en éducation capables de participer au pilotage des systèmes et projets éducatifs en Afrique grâce à la consultation. L'approche par les problèmes et les compétences a été adoptée principalement pour amener les étudiants à déconstruire leurs savoirs et savoir-faire qui s'avéraient être souvent de véritables écrans aux sciences de l'éducation. En effet, les étudiants sont surtout recrutés parmi des adultes titulaires au moins d'une maîtrise et justifiant également d'au moins trois années d'activité professionnelle dans le domaine de l'éducation au sens le plus large.

La combinaison de l'approche par les problèmes et les compétences remplace les enseignements centrés sur les objectifs pédagogiques et les cours magistraux. Cependant, l'adoption de ces approches ne s'est pas faite sans hésitations. En effet, après deux années d'expérimentation naturelle de 2001 à 2003, sans a priori ni parti pris, l'année scolaire 2003-2004 a été marquée par un retour à la méthode question-réponse combinée avec l'exposé magistral (Dejean, 2002). Le retour aux méthodes pédagogiques plus traditionnelles pourrait être justifié a posteriori par le surcroît d'engagement, de préparation et de disponibilité que requièrent pour les enseignants la combinaison de l'approche par les problèmes et les compétences, et surtout la difficulté objective d'évaluer les compétences qui sont des réalités complexes. Le retour à des traditions pédagogiques fondées sur les méthodes transmissives se justifierait également par les demandes implicites de certains étudiants qui semblaient préférer recevoir passivement 'la bonne parole de leur maître'.

Toutefois, la comparaison des résultats obtenus par les étudiants de 2001 à 2003 et ceux de 2003-2004 semblaient indiquer des différences qualitatives assez

importantes. En effet, confrontés à des sujets d'examen de méthodologie intégrant l'ensemble de la matière, les notes obtenues par les étudiants de 2001-2003 paraissent dans l'ensemble être nettement meilleures que celles des étudiants de 2003-2004 qui devaient pourtant traiter de sujet plus atomisés.

La facture des mémoires de DEA semblait elle aussi meilleure chez les étudiants de 2001-2003. Il s'y ajoute que peu ou pas d'étudiants de 2003-2004 n'ont réussi à achever les études dans la durée impartie. Les tendances empiriques ainsi observées imposent l'obligation de satisfaire les attentes des protagonistes de la formation (formateurs, étudiants, utilisateurs, etc.). Ces attentes portent principalement sur : la formation d'experts aptes à intervenir dans le pilotage des politiques éducatives, à contribuer à l'atteinte des objectifs du millénaire et à la mise en œuvre des stratégies de réduction de la pauvreté, etc. D'où la reprise de l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage coopératif.

Au plan théorique, des justifications avaient été identifiées dès 1999-2000 pour l'adoption de l'approche par les problèmes dans la formation des étudiants DEA. Au plan éthique, les résultats de dix années de recherche en pédagogie universitaire menée par la Chaire Unesco en sciences de l'éducation de l'ENS de son héritière la FASTEF semblent imposer tout naturellement de rechercher des systèmes de formation coût-efficace en éducation, surtout dans l'enseignement supérieur. En ce sens, un étudiant diplômé coûtant trop cher à la collectivité, des efforts d'encadrement pédagogique efficace au plan interne comme au plan externe s'imposent à toutes les universités, en particulier pour les étudiants rescapés qui parviennent à se hisser au troisième cycle après les hécatombes des deux premiers cycles (Sall, 1996 ; Dieng, 2000). Ces diktats d'ordre moral trouvent des échos dans les recherches évaluatives sur l'enseignement supérieur, en pédagogie universitaire, sur les recherches de solutions et de nouvelles stratégies pédagogiques (Parmentier, 1994 ; Sall, 1996 ; Dieng, 2000 ; Dieng, Sall et De Ketele, 2002 ; Wolfs, 1998 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 1997 ; Romainville 2000 ; Sall et De Ketele, 1997 ; Leclercq, 1998 ; Lebrun, 2002 ). D'une manière générale, les résultats des recherches en pédagogie universitaire et en évaluation de l'enseignement supérieur semblent privilégier la nécessité de tenir compte des compétences. Ainsi, se posant la question 'peut-on évaluer l'enseignement (supérieur) ?', Dejean (2002 : 9) répond : «idéalement, une véritable évaluation de l'enseignement devrait permettre d'en apprécier les effets, c'est-à-dire non seulement ce que les étudiants ont effectivement appris, mais aussi ce qu'ils ont compris et acquis comme compétences et capacités...».

Les voies à suivre auraient été tracées en 1981 par la Faculté de Médecine de l'Université Mac Master à Hamilton (Ontario, USA). Depuis et pour ainsi dire, leur Problem Based Learning semble avoir fait école. Les compétences qui sont au centre de ces voies peuvent être conçues comme démontrant une «habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques» (Legendre, 1993 : 223). L'intérêt qu'elles suscitent va crescendo. Certaines publications leur prédisent un bel avenir ; d'autres sont plutôt panégyriques ou critiques (Romainville, 1996 ; Depover

et Noël, 1999 ; Barakamfitye, 2001 ; Dolz et Ollagnier, 2002 ; Grangeat, 2004 ; Dejean, 2002 ; Aden et Roegiers, 2004). Certes, l'approche pédagogique centrée sur les compétences n'est pas la panacée attendue à l'apparente baisse de niveau en éducation que Baudelot et Establet (1989) voudraient bien voir démontrée. Cependant, la recherche de nouvelles stratégies pédagogiques semble s'imposer face aux efforts de rationalité, surtout économique, à accomplir. L'éducation et l'enseignement devraient alors fonctionner comme les entreprises et adopter les règles édictées pour celles-ci (Lewis jr, 1989) et la formation des enseignants du supérieur devrait, elle aussi, être inspirée par l'entreprise moderne (Loiola, Gauthier, Tardif, 1998 : 106)

Dans un effort vers plus d'efficacité, d'efficience et d'équité (Sall, 1996, Sall et De Ketele, 1997), l'approche par les problèmes et les compétences semble bien appropriée pour trouver des solutions aux difficultés actuelles des apprenants et aux dysfonctionnements des systèmes éducatifs. La Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique résume bien les visions et attentes actuelles que l'approche par les compétences suscite. En effet, selon celle-ci, «trop souvent, les élèves 'étudient leur cours' avec pour objectif immédiat et premier de réussir leur interrogation, leur examen. Quelques mois plus tard, ils en ont oublié une bonne partie. Très souvent aussi, ils sont capables d'énoncer des formules, des règles, mais ne les utilisent pas dans des situations problématiques. Devant l'accroissement spectaculaire des connaissances, qu'il devient banal de rappeler, face aux incertitudes de notre monde, l'enjeu majeur de l'éducation est de préparer les élèves à utiliser leurs savoirs pour résoudre des problèmes et réagir avec pertinence à des situations variées et changeantes. Des connaissances qui ne s'intègrent pas dans une pensée qui travaille risquent de se réduire à des savoirs désespérément inertes. Faire des têtes bien faites, c'est sans doute faire vivre la pensée des élèves. La faire vivre, la mettre en alerte, soucieuse de compréhension, désireuse de se dépasser (*sic*)» (Dupuis, 2004).

L'adoption de l'approche par les problèmes et les compétences par la Chaire Unesco en Sciences de l'Education (CUSE) s'inscrit dans ce cadre général empreint d'exigences morales et théoriques ainsi tracé. A travers son adoption (quasi expérimentale), la CUSE vise une plus grande efficacité interne et externe. Elle s'efforce d'être en phase avec les tendances pédagogiques fortes de l'heure, sans céder aux effets de mode. A cet égard, la présente étude exploratoire en fait le bilan ; elle tente de confronter les impressions favorables et les opinions. Les impressions sont celles des concepteurs et animateurs du module de méthodologie et des séminaires de recherche en éducation. Les opinions sont celles des étudiants inscrits au DEA. (Pour s'auto-former sur les compétences, consulter notamment ce qu'on pourrait considérer comme véritable boîte à outils conçue par Guy Le Boterf (1999).)

Les profils des étudiants et les profils de sortis visés semblaient bien se présenter à l'introduction de l'approche par les problèmes, les compétences et l'apprentissage collaboratif (Demeuse et Strauven 2006 ; Paquette 2005). L'approche est construite sur 18 compétences générales ; celles-ci sont principalement centrées sur la méthodologie de la recherche en éducation et orientée vers la production

de mémoires de recherche. Chaque compétence est déclinée en sous-compétences, comportements et critères d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation.

Les séminaires de présentation des projets individuels de recherche prolongent la formation en méthodologie de la recherche. En amont, lors des dernières séances de chaque étape de la méthodologie, les étudiants ont comme consignes de mettre en œuvre la synthèse générale dans la conception des projets individuels de recherche. Cette mise en application devrait être effectuée au sein de chaque groupe, pendant et après les séances-ateliers de méthodologie. Les séminaires offrent ainsi aux étudiants, en groupes et individuellement, l'occasion de mettre en pratique, dans leurs projets individuels de recherche, les dimensions théoriques et les compétences supposées acquises en méthodologie et à travers les lectures personnelles.

L'évaluation de ce dispositif de formation par les formés est l'objet principal de cette étude exploratoire dans un contexte comme celui de l'Université de Dakar où l'évaluation des enseignements et des enseignants est plutôt rare (Dejean, 2002 : 53). Cependant, l'évaluation entreprise prolonge des efforts initiés à l'ENS de Dakar (Sall et Ndiaye, 1994 ; Sall et Sow, 1999). Tout comme Boucher, Cayer, St-Hilaire, Bujold et Côté (1998 : 8), dans leur étude sur les 'Perceptions d'ex-résidents en médecine familiale concernant la supervision directe à l'UFM de l'Hôpital Laval', cette étude exploratoire est sans hypothèse précise. Elle tente de connaître les perceptions des étudiants (Boucher et col., 1998 : 8 ; Montgomery et col., 1998 : 26). L'objectif poursuivi à travers l'analyse des perceptions de différentes catégories d'étudiants (Boucher et col., 1998 : 8 ; Montgomery et col., 1998 : 26) est de confronter les impressions positives des concepteurs et animateurs du module de méthodologie de la recherche et des séminaires de projets avec les opinions des formés eux-mêmes, afin d'identifier ceux qui réussissent et ceux qui échouent pour mieux adapter le dispositif de formation (Montgomery et col., 1998 : 26).

Les impressions positives en faveur des approches préconisées résultent de différentes observations empiriques. Les observations portent sur les différences d'engagement des formés dans leur formation. Elles portent également sur la fréquentation du Centre de Ressources informatisé. Des compteurs enregistrent les consultations. L'occupation de la salle d'informatique et les taux d'utilisation des ordinateurs en réseau à la disposition des étudiants sont eux aussi des indicateurs de l'engagement des étudiants dans leur formation. Le nombre d'heures/jour pendant lesquelles la salle d'informatique et la salle de travail sont ouvertes constitue une autre source d'information sur les étudiants. Cependant, l'impression positive la plus forte, probablement la plus significative, résulte de l'amélioration qualitative des mémoires produits par les étudiants ayant bénéficié de la stratégie de formation basée sur l'approche par les problèmes et les compétences. Les opinions des étudiants ont été recueillies en deux étapes.

## MÉTHODOLOGIE

Cette deuxième partie présente les méthodes qui sous-tendent l'étude exploratoire. Elle porte principalement sur la présentation et la justification des méthodes préconisées pour mener l'étude exploratoire et l'analyse des données.

La présente recherche exploratoire adopte une approche méthodologique et a des objectifs similaires à ceux de Montgomery, Kaszap, Legault et David (1998). L'étude porte principalement sur les perceptions que les étudiants du DEA ont de l'introduction de l'approche par les problèmes et les compétences dans leur formation en méthodologie de la recherche et les séminaires de présentation de leurs projets individuels de recherche. Les étudiants de la licence, la maîtrise et, surtout, ceux inscrits au DEA sont la cible principale de cette recherche.

Les données utiles pour mener l'évaluation du module de méthodologie et des séminaires de présentation des projets individuels de recherche ont été collectées en deux phases. Dans une première étape, une grille d'évaluation a été distribuée à tous les étudiants inscrits au DEA et qui se présentaient aux séances-ateliers de méthodologie pendant l'année universitaire 2004-2005. Par la suite, quelques étudiants ont été invités à donner leur appréciation critique plus personnelle sur l'approche utilisée (voir plus bas : *b- Recueil d'histoires de vie thématiques*).

### **a- La grille d'évaluation**

La grille d'évaluation de la formation a été adaptée d'une grille d'évaluation d'un cours en usage à l'Université Catholique de Louvain (UCL, Belgique). L'adoption a nécessité plusieurs phases (prétest, test et post-test) afin d'en garantir la pertinence et la clarté (Amyotte 1996 ; Karsenti et Savoie-Zajc 200). L'instrument de l'UCL comprend trois rubriques. La première rubrique porte sur le nombre de fois qu'un étudiant suit l'enseignement évalué. La deuxième rubrique évalue de 0% à 100% la fréquentation de l'enseignement au cours l'année de l'évaluation. La troisième rubrique est une échelle d'évaluation numérique (De Landsheere, 1976) visant à recueillir l'appréciation globale de l'étudiant. La grille UCL comprend 11 items portant sur :

1. *la présentation du plan du cours (objectifs, méthodes, modalités d'évaluation, bibliographie)*
2. *le caractère stimulant de l'enseignement dispensé*
3. *l'ouverture de l'enseignant aux étudiants*
4. *l'adéquation du contenu du cours aux attentes des étudiants*
5. *la maîtrise de l'enseignement par l'enseignant*
6. *la clarté de l'enseignement*
7. *l'existence de liens entre théorie et pratique*
8. *l'établissement de liens avec d'autres cours*
9. *l'adéquation des notes de cours*
10. *la clarté dans la présentation des modalités de l'examen*
11. *l'appréciation générale du professeur par les étudiants.*

Chaque item est noté de 3 à 0 : *totalemment d'accord = 3 ; plutôt d'accord = 2 ; plutôt en désaccord = 1 ; s'applique pas = 0.*

La grille adaptée par la CUSE comprend elle aussi trois rubriques dont les deux premières sont identiques à celles de l'UCL (nombre de fois que l'enseignement est suivi ; taux de fréquentation de l'enseignement). Par contre, la troisième rubrique a fait l'objet d'une adaptation au contexte.

L'adaptation a essentiellement consisté en la centration des items notés 3 = totalement d'accord ; 2 = plutôt d'accord, 1 = plutôt en désaccord, 0 = totalement en désaccord et X = ne s'applique pas).

La grille adaptée porte sur :

1. l'évaluation la clarté de la présentation des approches (animation des modules et dispositif de présentation de projet de recherche),
2. la pertinence de la démarche par rapport aux objectifs,
3. l'efficacité de la démarche pour la conception des projets personnels de recherche,
4. l'adéquation des contenus aux attentes,
5. l'utilité du portefeuille de lecture dans la formation et les recherches personnelles,
6. l'engagement/implication de l'étudiant dans sa formation et l'identification des tâches qu'il doit accomplir pour le transfert des compétences acquises dans son projet individuel de recherche.

La grille adoptée se centre exclusivement sur les formations dispensées. Il n'y a pas d'items sur les enseignants. La grille est anonyme pour encourager les étudiants interrogés à être le plus objectif, à souligner ce qu'ils ont réellement appris et, surtout, l'usage et l'utilité effectifs qui en résultent pour eux dans la progression des projets de recherche et dans les activités professionnelles des étudiants. Tous les étudiants étant des éducateurs (enseignants dans des lycées et collèges, à l'université, dans des centres de formation professionnelle, etc.), l'utilité attendue peut porter par exemple sur les savoirs et savoir-faire appris en cours de formation et leur application dans des activités professionnelles.

La grille et le recueil d'histoires de vie thématique qui la complète constituent ensemble l'instrument d'évaluation de la formation dispensée et de l'approche par les problèmes centrée sur les compétences. La conception de cet instrument vise à limiter les effets des critiques adressées au modèle nord-américain d'évaluation des enseignements et des enseignants, modèle dans lequel «le critère de la satisfaction des clients (c'est-à-dire des étudiants) semble le critère primordial» (Dejean, 2002 : 70)<sup>1</sup>

## **b- Recueil d'histoires de vie thématiques**

La technique de recueil de récits de vie (Deslaurier, 1991 : chapitre 3 ; Orofiemme, Dominicé et Lainé, 2000) complète l'évaluation de la formation. Il s'agit ici d'histoires de vie thématique provoquées. Les récits de vie sont thématiques parce qu'ils portent essentiellement sur la méthodologie de la recherche. Le recours à cette technique comme méthode de collecte des perceptions des étudiants a été retenu à la suite d'entretiens réguliers avec les étudiants après les cours et à des observations

directes relatives notamment à leur fréquentation du Centre de ressources de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation et de la Bibliothèque de l'ENS. Les critères de choix raisonné (Dépelteau, 2000) combinent la sélection des étudiants en fonction de la promotion (9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup>) et de leur catégorisation par rapport à leur aptitude à assimiler les contenus et à transférer les acquisitions soit dans la conception des projets de recherche soit dans leurs activités professionnelles.

### **Analyse des résultats**

Une trentaine d'étudiants de trois générations (promotion/cohorte) sont officiellement inscrits en 2004-2005 au DEA en sciences de l'éducation offert par la Chaire Unesco en Sciences de l'Education (CUSE) : 9<sup>ème</sup> promotion 2002-2003 ; 10<sup>ème</sup> promotion 2003-2004 ; 11<sup>ème</sup> promotion 2004-2005. La grille d'évaluation inspirée de l'UCL a été distribuée aux 27 étudiants régulièrement présents pendant la période d'évaluation de la formation. Les données recueillies grâce cet instrument servent de base à l'analyse. Les récits recueillis grâce aux histoires de vie thématique serviront à tenter des explications générales. La taille de l'échantillon se justifie à la fois par le nombre limité d'étudiants inscrits au DEA et par le caractère exploratoire de l'étude.

Les résultats sont présentés en trois étapes : a- *Taux de fréquentation et appréciation globale des activités de formation*) ; b- *Evaluation du module de méthodologie* ; c- *Evaluation des séminaires de présentation des projets de recherche*). Dans la première partie, ils sont présentés globalement sans différencier les promotions. Les deux parties suivantes portent chacune sur les 7 items de l'évaluation par les étudiants. Les traitements font ressortir : la distribution générale des perceptions ; leurs croisements en fonction des promotions ; leur distribution par rapport aux taux de fréquentation des activités évaluées (séances-ateliers de méthodologie, séminaires de présentation).

#### **a- Taux de fréquentation et appréciation globale des activités de formation**

Pour l'analyse des taux de fréquentation des activités évaluées, les étudiants ont été répartis en deux groupes : groupe 1 (G1) ceux qui s'inscrivent pour la première fois en 2004-2005 ; groupe 2 (G2) ceux qui s'inscrivent pour la deuxième fois au moins en 2004-2005. Le tableau 1a indique les taux de fréquentation aux cours et séminaires de méthodologie pour les deux groupes. Parmi les 27 répondants, 4 ont un taux de fréquentation de la méthodologie compris entre 10 % et 50 %. Les 23 restants ont un taux compris entre 60 % et 100 % (tableau 1a)

Tableau 1a : Taux de fréquentation de la méthodologie

|            | 10 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| G1= 8      | 1  |    |    |    |    | 2  | 3  | 2   |
| G2 = 19    | 1  | 1  | 1  | 2  | 1  | 7  | 8  | 6   |
| Total = 27 | 2  | 1  | 1  | 2  | 1  | 9  | 11 | 8   |

Alors que 3 étudiants ne se présentent pas aux séminaires de présentation de projets, ils sont 4 à déclarer un taux d'assiduité compris entre 10 % et 50 %, contre 20 dont les taux de fréquentation varient de 60 % à 100 % (tableau 1b).

Tableau 1b : Taux de fréquentation des séminaires

|            | 0 | 10 | 30 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
|------------|---|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| G1= 8      | 1 |    | 1  | 1  | 1  | 1  |    |    | 3   |
| G2 = 19    | 2 | 1  |    | 1  | 1  | 1  | 4  | 3  | 6   |
| Total = 27 | 3 | 1  | 1  | 2  | 1  | 2  | 4  | 3  | 9   |

Au total, avec des taux d'assiduité compris entre 60 % et 100 %, plus de 2/3 des étudiants semblent bien placés pour apprécier la méthodologie (74,07 %) et les séminaires de présentation de projets (85,18 %).

Sur l'ensemble des 7 items sur lesquels porte l'évaluation de la formation, les étudiants sont globalement plutôt d'accord avec les approches utilisées en méthodologie et pour les séminaires. En effet, les résultats bruts (tableau 2) montrent que les opinions les plus défavorables (fréquence 1) sont exprimées sur l'item relatif aux recommandations en vue de la reconduite de la technique d'animation du module de méthodologie (48,14% des réponses) et la pertinence des exigences des séminaires de présentation des projets individuels par rapport aux attentes (25,92% des réponses).

Les résultats ainsi obtenus peuvent être exprimés en tentant de dresser un tableau des signes. Au plan théorique, afin de dresser le tableau des signes pour polariser les données recueillies, les opinions favorables sont affectées du signe + et les opinions défavorables du signe -. Dans cette perspective théorique, les opinions plutôt en désaccord (1 sur l'échelle) ont été affectées du signe - ; les opinions plutôt d'accord (2) et totalement d'accord (3) ont été regroupées et affectées du signe +.

Tableau 2 : Opinions des étudiants sur le module de méthodologie et les séminaires : fréquences et % (NB : le total de certaines fréquences par item peut être inférieur à 27 suite à des non réponses)

|                                         | Méthodologie |       |        |       |        |       | Séminaire |       |         |       |        |       |
|-----------------------------------------|--------------|-------|--------|-------|--------|-------|-----------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                                         | Fréq. 1      | %     | Fréq.2 | %     | Fréq.3 | %     | Fréq. 1   | %     | Fréq. 2 | %     | Fréq.3 | %     |
| Clarté de la démarche                   | 5/27         | 18,51 | 11/27  | 40,74 | 11/27  | 40,74 | 5/27      | 18,51 | 7/27    | 25,92 | 12/27  | 44,44 |
| Pertinence de la démarche               | 10/27        | 37,03 | 8/27   | 29,62 | 8/27   | 29,62 | 4/27      | 14,81 | 7/27    | 25,92 | 13/27  | 48,14 |
| Transfert/projets                       | 7/27         | 25,92 | 11/27  | 40,74 | 9/27   | 33,33 | 3/27      | 11,11 | 8/27    | 29,62 | 12/27  | 44,44 |
| Contenus/attentes/ exigences séminaires | 6/27         | 22,22 | 9/27   | 33,33 | 12/27  | 44,44 | 7/27      | 25,92 | 8/27    | 29,62 | 9/27   | 33,33 |
| Utilité portefeuille de lecture         | 4/27         | 14,81 | 9/27   | 33,33 | 14/27  | 51,85 | 5/27      | 18,51 | 9/27    | 33,33 | 9/27   | 33,33 |
| Perception tâches                       | 10/27        | 37,03 | 10/27  | 37,03 | 6/27   | 22,22 | 1/27      | 3,70  | 13/27   | 48,14 | 10/27  | 37,03 |
| Recommandations                         | 13/27        | 48,14 | 6/27   | 22,22 | 6/27   | 22,22 | 4/27      | 14,81 | 6/27    | 22,22 | 12/27  | 44,44 |

Fréq. 1= plutôt en désaccord ; Fréq. 2= plutôt d'accord ; Fréq. 3= totalement d'accord.

Au plan pratique, dans le tableau 3, les fréquences de la colonne du signe - reproduit seulement celle des fréquences observées du tableau 2, soit la fréquence des opinions plutôt en désaccord (1 sur l'échelle). En effet, il y a eu peu d'opinions totalement en désaccord (0 sur l'échelle). Comme le fait observer De Landsheere (1976 : 91), les étudiants ont eu plus souvent la tendance naturelle à éviter ici cette valeur extrême de l'échelle. Cette valeur n'a été citée que deux fois : 3 sur 27 étudiants (11,1%) déclarent être totalement en désaccord quant à la clarté de la démarche adoptée en méthodologie et 8 (29,6%) totalement défavorables à la reconduite de l'approche par les problème en méthodologie pour les promotions futures. Au regard du tableau des signes (tableau 3), les étudiants seraient globalement d'accord avec les démarches préconisées pour la méthodologie et les séminaires.

Tableau 3 : Tableau des signes des opinions sur le module de méthodologie et les séminaires (NB : le total de certaines fréquences par item peut être inférieur à 27 suite à des non réponses)

|                                        | Méthodologie |    | Séminaire |    |
|----------------------------------------|--------------|----|-----------|----|
|                                        | -            | +  | -         | +  |
| Clarté de la démarche                  | 5            | 22 | 5         | 19 |
| Pertinence de la démarche              | 10           | 16 | 4         | 20 |
| Transfert/projets                      | 7            | 20 | 3         | 20 |
| Contenus/attentes/exigences séminaires | 6            | 21 | 7         | 17 |
| Utilité portefeuille de lecture        | 4            | 23 | 5         | 18 |
| Perception tâches                      | 10           | 16 | 1         | 23 |
| Recommandations                        | 13           | 12 | 4         | 18 |

- pour défavorable ; + pour favorable

Pour approfondir l'analyse, les résultats peuvent être également contrastés et approfondis, par exemple grâce à des croisements. Les croisements retenus portent ici sur l'année d'inscription et la taux de fréquentation des activités de formation.

### ***b- Evaluation du module de méthodologie***

#### ***1°- Evaluation la clarté de la présentation des approches***

En considérant les opinions favorables exprimées par 22 sur 27 étudiants interrogés dont 11 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord, les croisements donnent les résultats suivants :

- appréciation du degré de clarté de la démarche/année d'inscription : 5/8 inscrits pour la première fois dont 3 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord ; 17/19 pour ceux qui s'inscrivent pour la deuxième fois dont 8 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord ;
- appréciation du degré de clarté/taux de fréquentation supérieur à 50% : 11 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord

#### ***2°- Pertinence de la démarche par rapport aux objectifs***

Pour les opinions favorables : 16/27 respectivement 8 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de la pertinence/année d'inscription : 3/8 inscrits tous plutôt d'accord ; 13/19 inscrits pour la deuxième fois dont 5 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de la pertinence/taux de fréquentation supérieur à 50% : 7 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord

#### ***3°- Efficacité de la démarche pour la conception des projets personnels de recherche (facilité de transfert des acquisitions dans la conception de projets individuels de recherche)***

Opinions favorables : 20/27 dont 11 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'efficacité de la démarche/année d'inscription : 5/8 de première année dont 4 plutôt d'accord et 1 totalement d'accord ; 15/19 de deuxième année dont 7 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de l'efficacité/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 9 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord

#### ***4°- Adéquation des contenus aux attentes***

Opinions favorables : 21/27 dont 9 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'adéquation des contenus/année d'inscription : 6/8 de première année dont 2 plutôt d'accord et 4 totalement d'accord ; 15/19 de deuxième année dont 7 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord

- appréciation de l'adéquation des contenus/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 8 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord

**5°- *Utilité du portefeuille de lecture dans la formation et les recherches personnelles***

Opinions favorables : 23/27 dont 9 plutôt d'accord et 14 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'utilité du portefeuille de lecture/année d'inscription : 6/8 de première année respectivement 3 plutôt d'accord et 3 totalement d'accord ; 17/19 de deuxième année dont 6 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord
- appréciation de l'utilité du portefeuille de lecture /taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 8 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord

**6°- *Engagement de l'étudiant dans sa formation et identification des tâches à accomplir***

Opinions favorables : 16/27 dont 10 plutôt d'accord et 6 totalement d'accord.

Croisements :

- engagement dans la formation/année d'inscription : 4/8 de première année tous totalement d'accord ; 12/19 de deuxième année dont 10 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord
- engagement dans la formation/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 9 plutôt d'accord et 5 totalement d'accord

A coté de ces dimensions, le dernier item de la grille d'évaluation du module de méthodologie porte sur la reconduite de l'approche pour les générations suivantes.

**7°- *Degré de recommandation de la reconduite de l'approche avec les promotions suivantes***

Opinions favorables : 12/27 respectivement 6 plutôt favorables et 6 totalement favorables.

Croisements :

- reconduite de l'approche/année d'inscription : 2/8 de première année tous plutôt d'accord ; 10/19 de deuxième année dont 4 plutôt d'accord et 6 totalement d'accord
- reconduite de l'approche/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 6 totalement d'accord

**c- *Evaluation des séminaires de présentation des projets de recherche***

Sur les 27 répondants, 8 étudiants inscrits pour la première fois parmi lesquels 7 ont un taux de suivi supérieur ou égal à 50%, et 19 inscrits pour la deuxième fois dont 17 ont un taux de fréquentation des séminaires supérieur ou égal à 50%.

**1°- *Evaluation de la clarté de la présentation des stratégies d'animation des séminaires***

Opinions favorables exprimées par 19 sur 27 étudiants interrogés dont 7 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord, les croisements donnent les résultats suivants :

- appréciation du degré de clarté des stratégies/année d'inscription : 4/8 inscrits pour la première fois dont respectivement 2 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord
- appréciation du degré de clarté des stratégies/taux de fréquentation supérieur à 50% : 5 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord

## ***2°- Pertinence des stratégies par rapport aux objectifs des séminaires***

Opinions favorables : 20/27 respectivement 7 plutôt d'accord et 13 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de la pertinence des stratégies/année d'inscription : 4/8 inscrits tous totalement d'accord ; 16/19 inscrits pour la deuxième fois dont 7 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord
- appréciation de la pertinence des stratégies/taux de fréquentation supérieur à 50% : 5 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord

## ***3°- Efficacité des stratégies pour la progression dans la conception des projets personnels de recherche (facilité de transfert des acquisitions dans la progression dans la conception de projets individuels de recherche)***

Opinions favorables : 20/27 dont 8 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'efficacité des stratégies/année d'inscription : 4/8 de première année tous totalement d'accord ; 16/19 de deuxième année respectivement 8 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de l'efficacité/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord

## ***4°- Pertinence des exigences fixées pour la présentation des projets***

Opinions favorables : 17/27 dont 8 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'adéquation des contenus/année d'inscription : 5/8 de première année tous totalement d'accord ; 12/19 de deuxième année dont 8 plutôt d'accord et 4 totalement d'accord
- appréciation de l'adéquation des contenus/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 7 totalement d'accord

## ***5°- Utilité du portefeuille de lecture dans la conception des projets de recherche***

Opinions favorables : 18/27 dont 9 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'utilité du portefeuille lecture/année d'inscription : 5/8 de première année respectivement 3 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord ; 13/19 de deuxième année dont 6 plutôt d'accord et 7 totalement d'accord

- appréciation de l'utilité du portefeuille de lecture/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord

### ***6°- Perception/identification des étapes à franchir pour la conception et la rédaction des projets de recherche***

Opinions favorables : 23/27 dont 13 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord.

Croisements :

- perception/identification des tâches/année d'inscription : 6/8 de première année respectivement 3 plutôt d'accord et 3 totalement d'accord ; 17/19 de deuxième année dont 10 plutôt d'accord et 7 totalement d'accord
- perception/identification des tâches/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 10 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord

### ***7°- Degré de recommandation de la reconduite des stratégies d'animation des séminaires avec les promotions suivantes***

Opinions favorables : 18/27 respectivement 6 plutôt favorables et 12 totalement favorables.

Croisements :

- reconduite des stratégies/année d'inscription : 4/8 de première année dont 1 plutôt d'accord et 3 totalement d'accord; 14/19 de deuxième année dont 5 plutôt d'accord et 9 totalement d'accord
- reconduite des stratégies/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 3 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord

## **Discussion**

Pour faciliter la discussion des résultats, les items de la grille d'évaluation adoptée par la CUSE peuvent être répartis en deux groupes : les items centrés sur les acquisitions et ceux centrés sur les applications. Les items centrés sur les acquisitions renvoient aux activités dont la nature est comparable aux 'cours', y compris : la préparation, la planification et le déroulement effectif de séances d'acquisition de connaissances et d'installation de compétences. Les items centrés sur les applications renvoient aux activités de formation que l'étudiant doit mener seul ou en collaboration avec ses pairs en dehors des 'cours', y compris le réinvestissement des connaissances et des compétences dans la conception et la rédaction du mémoire de DEA.

En fonction de ces critères de catégorisation, l'évaluation de la clarté de la présentation des approches, la pertinence de la démarche, l'adéquation des contenus aux attentes seraient plutôt centrées sur les acquisitions. Les items relatifs à l'efficacité de la démarche pour la conception des projets de recherche, l'utilité du portefeuille de lecture, l'identification des tâches à accomplir, les recommandations en vue de la reconduite de la démarche relèveraient plutôt des applications.

Sous cet éclairage, certaines contradictions filtrent sous les opinions recueillies, selon que les items portent sur des activités d'acquisition ou d'application. Comment, compte tenu des opinions globalement positives, expliquer le faible

niveau des ‘recommandations’ pour la reproduction de la stratégie avec de nouvelles cohortes (12/13 opinions favorables par rapport aux opinions défavorables) ?

Tableau 4 : Répartition des items et réponses de la grille d’évaluation selon la nature (acquisition/application)

| Nature activité        | Méthodologie |              | Séminaires Projets |              |
|------------------------|--------------|--------------|--------------------|--------------|
|                        | Acquisitions | Applications | Acquisitions       | Applications |
| <b>Clarté</b>          | (22/5)       |              | (19/5)             |              |
| <b>Pertinence</b>      | (16/10)      |              | (20/4)             |              |
| <b>Projet</b>          |              | (20/7)       |                    | (20/3)       |
| <b>Contenus</b>        | (21/6)       |              | (17/7)             |              |
| <b>Lecture</b>         |              | (23/4)       |                    | (18/5)       |
| <b>Tâches</b>          |              | (16/10)      |                    | (23/1)       |
| <b>Recommandations</b> |              | (12/13)      |                    | (18/4)       |

[opinions favorables/opinions défavorables]

S’inspirant de Huberman (1989), un éclairage est apporté aux résultats obtenus après l’exploitation de la grille d’évaluation des cours et séminaires de méthodologie de la recherche en éducation à grâce à des extraits des récits de vie thématiques. Les extraits cités sont choisis en fonction du style et de la clarté de la rédaction. Malgré la relative personnalisation, chaque extrait représente l’opinion de plusieurs étudiants. Au besoin de le rappeler, tous les étudiants ayant participé à l’évaluation à partir de la grille n’ont pas été sollicités pour le recueil des récits de vie. Il a été tenu compte de l’apparente aisance ou, au contraire, des difficultés que certains semblaient manifester tout au long du module de méthodologie. En particulier, les difficultés à ‘rentrer’ dans le cours de méthodologie pourraient être justifiées par l’absence des prérequis indispensables à ce niveau et pour ce type de formation.

Certes, l’adhésion à la démarche préconisée semble moins poser problème :

*«Pour ce qui est des cours proprement dits, je pense qu’ils sont bien menés. Il y a eu une amélioration sensible par rapport à l’année dernière. La démarche retenue (learning by doing) me semble bien adaptée.»* (Etudiant inscrit plus d’une fois G2)

Mais quelles justifications donner aux contradictions ?

Les récits de vie thématiques donnent des pistes de réponse à cette question. En effet, les étudiants expriment le souhait d’une révision à la baisse des exigences de production qui sous-tendent toutes les activités à ce niveau de formation.

Ainsi, selon certains étudiants :

*«Pour le module de méthodologie, je suggère simplement l'augmentation du crédit horaire. Tandis que pour les séminaires, je sollicite que l'on diminue le degré d'exigence, car le respect total de la démarche méthodologique pose un sérieux problème à l'auditeur.»* (Etudiant inscrit pour la 1<sup>ère</sup> fois G1)

*«L'ensemble dure trop longtemps ; il devrait tenir compte de la réalité des auditeurs : professions, contraintes de temps, etc.»* (Etudiant inscrit pour la 1<sup>ère</sup> fois G1)

Cependant, quelques uns semblent bien percevoir les enjeux :

*«La CUSE est une institution où le niveau d'exigence est très élevé. Ceci est une bonne chose même si beaucoup d'auditeurs s'en plaignent.»* (Etudiant inscrit plus d'une fois G2)

Les contradictions ou réticences des étudiants à se soumettre à ce qu'ils considèrent comme des 'exigences' relèveraient de plusieurs facteurs parmi lesquels : l'option formation d'adultes adoptée par la CUSE dès son ouverture en 1994 ; les traditions de l'ancienne ENS ; les comparaisons des 'facilités naturelles' qu'ont les étudiants internationaux inscrits à la CUSE par rapport aux Sénégalais.

L'option formation d'adultes privilégie la sélection de demandeurs de formation au moins porteurs d'une expérience professionnelle et à la recherche de nouvelles compétences à réinvestir dans les pratiques professionnelles, avec la possibilité de pouvoir s'investir dans des recherches. Le réinvestissement des acquis de la formation dans les pratiques professionnelles mériterait d'être évalué.

Pour les traditions de l'ancienne ENS, les étudiants inscrits dans la formation des élèves-professeurs ou élèves-inspecteurs ont tous le statut de stagiaires à plein temps, sans autre obligation professionnelle que de suivre la formation. Par rapport aux 'facilités naturelles', les étudiants internationaux de la CUSE sont sélectionnés selon les mêmes critères que leurs homologues sénégalais mais ils n'exercent aucune activité professionnelle pendant leur formation à la CUSE, ce qui leur permet de se consacrer uniquement aux études. Par contre, les étudiants sénégalais de la CUSE ont tous des occupations professionnelles parallèlement à leurs études, contrairement aux stagiaires de l'ENS qui sont tous des élèves fonctionnaires ou des personnels mis en position de stage par leurs employeurs dont le principal est le Ministère de l'Education.

*«Ce qui personnellement me semble poser problème, c'est le statut des auditeurs de la CUSE, en particulier des auditeurs sénégalais. Par rapport aux auditeurs provenant des autres pays qui peuvent se consacrer totalement aux tâches à faire à la CUSE, les auditeurs sénégalais sont obligés de mener parallèlement leur travail dans les écoles. De ce fait, ils disposent de beaucoup moins de temps que leurs collègues non sénégalais. Il serait souhaitable à mon avis qu'à l'avenir tous les auditeurs puissent se consacrer entièrement et uniquement (souligné dans le texte) à la CUSE.»* (Etudiant G2)

Les occupations professionnelles et le manque de temps qu'elles entraînent expliquent-ils à eux seuls le niveau relativement faible de certains étudiants à s'investir dans leur formation ?

*«En dehors des cours théoriques, rares sont les auditeurs qui consultent régulièrement la bibliothèque de la CUSE, la bibliothèque de la FASTEf, le centre de ressources de la CUSE et le service intranet, tous mis à leur disposition.»* (Etudiant G2)

L'approche par les problèmes, l'apprentissage coopératif en équipes restreintes constituées au tour des sujets de projets de recherche regroupés par thèmes, l'élaboration d'une feuille de route pour l'animation de chaque séance constituent-ils une stratégie efficace dans une formation d'adultes à majorité formée par des enseignants ?

*«Il manque une dynamique à introduire dans le module de la méthodologie. L'approche adoptée cette année semble un peu marcher mais le travail des uns et des autres ne suit pas les consignes et il y a trop de perte de temps à des bavardages.»* (Etudiant G2)

La dynamique d'apprentissage coopératif et de soutien mutuel est simplement initiée pendant les séances. La répartition des étudiants en équipes thématiques restreintes vise à leur permettre d'identifier ceux parmi eux qui ont des centres d'intérêt communs ou voisins et les amener à constituer des groupes de travail en dehors des séances de formation, pour un enrichissement mutuel. Cet objectif de travail en équipe semble lui aussi poser problème.

*«Les auditeurs devraient former des groupes de travail pour présenter leurs projets de recherche et se critiquer mutuellement tout en essayant d'apporter des suggestions.»* (Etudiant G1)

Au total, les étudiants souhaiteraient-ils un enseignement individualisé et sans de très gros efforts de travail personnel par eux-mêmes ? Leurs souhaits en vue de l'amélioration des cours et séminaires de méthodologie de la recherche portent aussi bien sur les supports mis à leur disposition que sur les techniques d'animation.

*«Il serait intéressant d'abord de travailler avec précision sur les sujets des auditeurs et non sur leur thème. Mais pour permettre à chaque auditeur de bien choisir son sujet, on doit l'informer sur les contenus de chaque module, dans les grandes lignes s'entend. Si cela est fait, le cours de méthodologie sera l'occasion pour appliquer à son propre sujet les notions qu'il voit sous le contrôle des autres auditeurs.»* (Etudiant inscrit pour la 1<sup>ère</sup> fois G1)

## CONCLUSION

L'étude exploratoire de la perception de l'introduction de l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage collaboratif en formation d'adultes permet-elle de répondre aux deux questions principales posées ?

Les critères institutionnels de sélection à l'entrée des étudiants de la CUSE sont-ils pertinents ? Candidats au DEA de la CUSE, les professionnels de l'éducation sont visés comme principales cibles pour ce type de formation (spécialisation en sciences de l'éducation). Cependant, les promesses attendues se réalisent difficilement. Malgré l'amélioration qualitative des mémoires de DEA produits depuis deux ans, peu d'étudiants achèvent la rédaction de leurs mémoires de DEA depuis 1994. En dix ans (1994-2004), sur un total de 230 inscrits (1<sup>ère</sup>-9<sup>ème</sup> promotion), 43 étudiants ont effectivement réussi au DEA après soutenance d'un mémoire, soit un taux de certification de 18,69 %.

La combinaison de l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage coopératif est-elle pertinente en formation d'adultes ? Le pari de combler les lacunes des étudiants dans les sciences fondamentales de l'éducation, par leur engagement dans leur formation et des formations complémentaires conçues comme des remédiations, est assez difficilement tenu. Les stratégies et méthodes d'enseignement et d'animation pédagogique 'testées' au DEA de la CUSE sont relativement novatrices. Elles tentent d'introduire des changements et de nouvelles habitudes dans l'animation pédagogique et, surtout, dans les habitudes d'apprentissage des étudiants. Compte tenu à la fois de ces innovations et du niveau relativement faible des résultats enregistrés à la CUSE, les habitudes personnelles d'apprentissage des étudiants de la CUSE, leurs pratiques professionnelles (méthodes d'enseignement ou d'intervention pédagogique utilisées dans leurs activités professionnelles : enseignement, formation, intervention sociale, etc.), révéleraient-elles le misonéisme des 'enseignants' et 'éducateurs de profession', leur hostilité à la nouveauté, au changement et à l'innovation ? Les pratiques professionnelles des étudiants pourraient être de réels handicaps à l'autonomie et, surtout, à l'installation de nouvelles compétences, d'où la nécessité de leur déconstruction systématique.

Les pistes de réflexion ainsi ouvertes par l'étude exploratoire sur l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage coopératif devront être explorées de manière systématique et approfondie, en tenant également compte de l'exigence de résultats qui semble être actuellement au centre des interrogations sur l'enseignement supérieur et les universités en général. A cet égard, quelles stratégies adopter pour réussir la professionnalisation de l'enseignement supérieur, en garantissant l'efficacité (rationalisation des coûts), en assurant l'efficacité économique (adéquation formation/emploi), en veillant à l'équité d'accès à tous, l'équité de formation de qualité et d'opportunités d'accomplissement personnel, dans un environnement d'éducation pour tous tout au long de la vie dans lequel l'enseignement supérieur et les universités doivent jouer un rôle moteur prépondérant ?

## Références bibliographiques

- Aden, H & Roegiers, X** (2004). A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti. *Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique (2004). Actes du 3<sup>ème</sup> congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences, p 123-129*
- Amyotte, L** (1996). *Méthodes quantitatives. Applications à la recherche en sciences humaines*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique ERPI.
- Barakamfitye, L** (2001). De la conception à l'évaluation des compétences dans un enseignement modulaire. *Liens Nouvelle série n° 4 2001, p 25-43*
- Baudelot, C & Establet, R** (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Editions du Seuil
- Boucher, G, Cayer, S, St-Hilaire, S, Bujold, N et Côté, E** (1998). Perception d'ex-résidents en médecine familiale concernant la supervision directe à l'UMF de l'Hôpital Laval. *Res Academica, vol. 16, n° 1 & 2, 1998 (paru en 1999), p 7-20.*
- De Landsheere, G** (1976). Introduction à la recherche en éducation (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Armand Colin-Bourrelrier. Cf Troisième partie : les instruments de la recherche : 4 Echelles d'évaluation (rating scales).
- Dejean, J** (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les université françaises. *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (Hcéé) n° 5 – mars 2002*
- Demeuse, M & Strauven, Ch** (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politique au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Dépelteau, F** (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck
- Depover, C & Noël, B** (1999). *L'évaluation des compétences de processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck
- Depover, C & Noël, B** (éditeurs) (1998). *Actes du 12<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE 1998. Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Mons : Université de Mons Hainaut UMH/Faculté Universitaires Catholiques Ateliers de Mons
- Deslaurier, J-P** (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill

- Dieng, B D** (2000). *Sélection à l'entrée à l'université et facteurs prédictifs de la performance des étudiants en première génération : cas de la faculté des sciences et techniques de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Ecole Normale Supérieure/Chaire Unesco en Sciences de l'Education, mémoire de DEA.
- Dieng, B D, Sall, H N & De Ketele, J-M** (2002). Gestion de la transition secondaire-supérieur : éléments d'analyse critique théorique du système de sélection des étudiants à l'entrée à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. In *Sall, H N & Sow, A (éditeurs). Actes 18<sup>me</sup> Colloque de l'AIPU : Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop/Ecole Normale Supérieure ; p 3-13
- Dolz, J & Ollagnier, E** (éditeurs) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Dupuis, F** (Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique) (2004). *Discours d'ouverture des travaux du 3<sup>ème</sup> Congrès des chercheurs en éducation*. Actes du 3<sup>ème</sup> congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Durkin, M S, Khan, N, Davidson, L L, Zaman, S S & Stein, Z A** (1993) The Effects of Natural Disaster on Child Behavior : Evidence for Posttraumatic Stress. *American Journal of Public Health, November 1993, Vol. 83, N° 11, p 1549 et ss.*
- Frenay, M, Noël, B, Parmentier, Ph & Romainville, M** (1998). *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck
- Grangeat, M** (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie n° 147 2004, p 27-42*
- Huberman, M** (1989). *La vie des enseignants. Evolution d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestle..
- Karsenti, Th & Savoie-Zajc, L** (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal : Editions du CRP.
- Le Boterf, G.** (1999, deuxième tirage). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

- Lebrun, M** (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Lebrun, M.** (1999). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias : document Internet <http://w.w.w.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MethTech.html>
- Leclercq, D** (1998). *Approche technologique de l'éducation et de la formation, 4<sup>ème</sup> édition*. Liège : Service de Technologie de l'éducation (STE), Université de Liège.
- Leclercq, D** (sous la direction de) (1998, 2<sup>ème</sup> édition). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Hayer : Pierre Mardaga Editeur
- Legendre R** (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2<sup>ème</sup> édition)*. Montréal : Guérin/Paris : Eszka.
- Lewis jr, J** (1989). *L'école prix d'excellence. Avec les meilleures entreprises pour modèle*. Bruxelles : De Boeck
- Loiola, F, Gauthier, Cl, Tardif, M** (1998). Les approches pratiques de formation à l'enseignement auprès des nouveaux professeurs d'université : modèles et tendances actuelles. *Res Academica vol16, n° 1 et 2, 1998 (paru en 1999), p 91-112*.
- Montgomery, Kaszap, Legault & David** (1998). Motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement à l'égard de l'enseignant et de la supervision. *Res Academica vol. 16, n° 1 & 2, 1998 (paru en 1999), p 21-38*
- Orofiamme, R, Dominicé, P & Lainé, A** (sous la direction de) (2000). *Les histoires de vie. Education permanente n° 142/200-1*
- Paquette, G** (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université du Québec.
- Parmentier, Ph** (1994). *La réussite des études universitaires : un facteur structurel et processuel de la performance académique en première année de médecine*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL/FPSE
- Romainville, M** (1996). L'irrésistible ascension du terme 'compétence' en éducation. *Enjeux n° 37/38, p 132-142*
- Romainville, M** (1997). *Peut-on prédire la réussite à l'université ? revue Française de Pédagogie, 119 avril-mai-juin 1997, p81-90*

- Romainville, M** (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan (série références)
- Sall, H N & De Ketele, J.-M** (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation n° 19(3)*, 119-142.
- Sall, H N & Ndiaye, B D** (sous la direction de) (1994). Evaluation de la formation à l'ENS 1982-1990. Dakar : ENS-UCAD
- Sall, H N & Sow, A** (1998). La formation des enseignants : évaluation quantitative ou évaluation qualitative ? in Depover, C & Noël, B (éditeurs) (1998). *Actes du 12<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE 1998. Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Mons : Université de Mons-Hainaut UMH/Faculté Universitaires Catholiques Ateliers de Mons FUCAM ; p259-269
- Sall, H N** (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? Tomes 1 & 2*. Thèse de doctorat d'état en sciences de l'éducation, Dakar, Sénégal, 1996 : UCAD/Faculté des Lettres et Sciences Humaines
- Sall, H N** (1998) Efficacité interne dans l'enseignement supérieur : le cas de la Faculté des Sciences et Techniques de Dakar. *Liens Nouvelle Série n° 1 (mai 1998)*, 103-116.
- Van Der Maren, J.-M** (1996 2<sup>ème</sup> édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Wolfs, J-L** (1998). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université. Recherche. Théorie. Application. Bruxelles : De Boeck

## Notes

<sup>1</sup> Durkin, M.S, Khan, N, Davidson, L.L, Zaman, S & Stein, Z.A. (1993), une 'expérimentation naturelle' est une étude prospective dans laquelle le chercheur peut analyser de manière systématique des données recueillies dans des circonstances particulières. [Natural experiments are prospective studies in which investigators can systematically observe the outcome of interest in a population both before and after a well-demarcated exposure or event.] in Durkin, M.S et col. (1993). The effects of a Natural Disaster on Child Behavior : Evidence for Posttraumatic Stress. In *American Journal of Public Health*, November 1993, Vol. 83, N° 11, p 1549 et suivantes.

<sup>1</sup> Dejean (2002) souligne que « dans plusieurs universités, 'évaluation de l'enseignement semble avoir contribué à la remise en question de la forme pédagogique du cours magistral ». Dejan, J (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (Hcéé) n° 5 – mars 2002

<sup>1</sup> L'évaluation des enseignants serait-elle peu ou pas pratiquée à l'Université de Dakar parce que cette institution est par essence de culture universitaire française et qu'elle a été par l'histoire la 18<sup>ème</sup> université française ? Peut-on inclure les enseignants de l'Université de Dakar dans une catégorie très générale des enseignants du supérieur d'obédience française à propos desquels tout laisse croire que « les enseignants français du supérieur ont si peur d'être évalués sur une de leurs missions essentielles » (Dejean 2002 : 53). Ou bien la recherche d'explication devrait-elle être envisagée dans d'autres perspectives, en tenant compte d'autres critères ? Par exemple, Dejean (2002 : 53 note de bas de page) évoque comme piste de réflexion à la résistance des enseignants français du supérieur à l'évaluation le fait que « en Suisse comme en Belgique, des collègues évoquent à ce sujet le poids de la culture latine dans laquelle 'le prestige du professeur d'université, comme intellectuel libre et au dessus du lot, est sans doute plus fort qu'ailleurs.' »

<sup>1</sup> Dans leur étude paru dans *Res Academica* vol. 16, n° 1 & 2, 1998 (paru en 1999) et intitulé 'Motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement à l'égard de l'enseignant et de la supervision', Montgomery, Kaszap, Legault et David soulignent : « Notre étude exploratoire se propose de vérifier les perceptions que les étudiants en formation en troisième année en enseignement secondaire (BES) à l'Université de Laval ont de leurs formateurs (superviseurs et enseignant) après leurs stages d'initiation et repose sur l'analyse d'entrevues menées auprès de ces derniers. Nous avons mis en évidence les sources de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants dits 'forts' et 'faibles' afin d'en décrire la nature et de les comparer. L'objectif de l'étude consiste donc à évaluer l'adéquation

des pratiques des formateurs qui interviennent sur le terrain et de comprendre ce qui différencie les étudiants qui réussissent bien de ceux qui réussissent moins bien, dans le but ultime de mieux adapter la supervision aux besoins des stagiaires.’

<sup>1</sup> Dans les critiques qu’il adresse à la conception nord-américaine (Etats-Unis et Canada), Dejean (2002) observe que «très souvent, ce recueil de jugements ou d’appréciations revient à un recueil de niveau de satisfaction des étudiants sur tel ou tel aspect de l’enseignement, avec par exemple des questions comme ‘êtes-vous satisfaits de... ou des échelles d’appréciation allant de ‘très satisfait à très insatisfait’. Cette pratique est sans doute l’expression de l’hypothèse implicite selon laquelle la qualité d’un enseignement se limiterait à la satisfaction (à court terme) des étudiants : on voit bien ici l’influence de certaines conceptions de la qualité véhiculées dans l’industrie ou le commerce, mais l’on sait aujourd’hui qu’une conception réduisant la qualité à la seule satisfaction du client est inadaptée aux champs de la formation et de l’éducation

## LE CONCEPT BOURDIEUSIEN DE « RETRADUCTION » : LEÇON D'ÉPISTEMOLOGIE SUR LE TRAVAIL DE L'ÉCOLE

**Harouna SY,**

Maître-assistant

Faculté des Sciences et Technologies

de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) ex ENS

UCAD, Dakar SENEGAL

**Résumé :** Le concept de retraduction est essentiel pour appréhender correctement le travail spécifique de l'école dans la production des inégalités scolaires. Ce concept, Bourdieu l'a construit dans *La reproduction* pour les besoins de la théorie du système d'enseignement. Dans cette analyse, l'auteur s'intéresse au status épistémologique de ce concept.

### INTRODUCTION

Il faut, pour celui qui veut comprendre la responsabilité de l'École selon Pierre Bourdieu dans le phénomène de la reproduction de la structure des inégalités entre les classes, prendre au sérieux le sous titre de l'ouvrage *La reproduction* : « éléments pour une théorie du système d'enseignement ». Une des exigences de cette prise au sérieux et qui se donne en même temps comme critère d'évaluation de cette prise au sérieux, est le repérage systématique des concepts essentiels dans la construction de cette théorie, parmi lesquels le concept de retraduction. Ce concept s'est révélé à notre lecture (peut-être par notre lecture) comme à la fois essentiel et central<sup>5</sup>.

L'exercice de retraduction auquel se livre l'École est assurément singulier : elle ne retraduit pas directement un texte ou des mots, mais des faits. Et c'est à partir de ces faits retraduits que les concepts pour les appréhender acquièrent un sens à la fois nouveau et autre. Donc, le travail de retraduction par le moyen de cet effet impose un mode spécifique de construction des concepts, mode dont la fonction est de dénaturer les principes épistémologiques de construction des concepts. La leçon consiste entre autres à montrer le processus par lequel les principes sont dénaturés afin de définir avec une plus grande pertinence le status épistémologique du travail de l'École et du discours que l'École tient sur son travail par le moyen d'acteurs sociaux spécifiés par les intérêts qu'ils défendent spécifiquement.

---

<sup>5</sup> Cinq critères ont servi à mesurer l'essentialité et la centralité du concept de retraduction dans la théorie du système d'enseignement :

- L'index des thèmes et des noms de *La reproduction* mentionne dix (10) pages où le concept est analysé (03,58% du nombre total de pages). Mais en réalité, la lecture du texte montre que la retraduction figure dans plusieurs pages non répertoriées dans l'index.
- Le concept de retraduction n'apparaît pas dans les index des autres œuvres, même s'il apparaît de manière marginale dans le texte. Ce qui autorise à penser qu'il est spécifiquement élaboré pour cette théorie.
- Les auteurs le font fonctionner dans le texte comme synonyme des concepts suivants : réinterprétation, conversion, restructuration, dissimulation, reformulation, légitimation. Et l'analyse de ces concepts occupe une espace important dans le texte.
- Le concept est essentiellement analysé dans ses rapports avec les concepts suivants : autonomie relative, reproduction, fonction sociale, duplicité fonctionnelle, demande sociale d'éducation, mérite.
- Ces deux groupes de concepts (les synonymes et ceux avec lesquels il est mis en rapport) font partie des concepts clés à l'œuvre dans le texte et en constituent l'essentiel.

L'analyse bourdieusienne de la retraduction remplit deux fonctions solidaires qui se réalisent dans et par le même acte :

- révéler le mensonge pour rétablir et la vérité objective dissimulée et la vérité objective du mensonge,
- révéler la méconnaissance pour créer les conditions épistémologiques d'une vérité objective et rétablir la vérité objective de la méconnaissance.

Nous cherchons ici, par l'analyse de l'analyse de Bourdieu, comment celle-ci remplit simultanément les deux fonctions précitées en restituant à notre manière le processus théorique de construction du concept de retraduction dans *La reproduction*. Cette restitution débute par la logique de la retraduction (I) puis analyse les rapports entre fonction et fonctionnement (II). Ces deux parties constituent la condition d'intelligibilité du status épistémologique de la retraduction (III), du mensonge et de la méconnaissance enrobés dans ce status (IV).

## 1. La logique de la retraduction

Le point de départ de cette analyse a pour cadre de pertinence « toute formation sociale, entendue comme système de rapports de force et de sens entre des groupes ou des classes<sup>6</sup>. » Ainsi, les groupes et les classes peuvent être saisis soit selon leurs rapports de force, c'est-à-dire selon leurs oppositions et leurs conflits, soit selon leurs rapports de sens, c'est-à-dire selon leurs rapports de communication et les différentes formes d'échange entre eux. Mais ce mode de saisie serait inadéquat s'il se donne comme alternatif, comme exclusif précisément parce que le texte énonce un *système de rapports de force et de sens*. Et cet énoncé invalide une disjonction entre rapports de force et rapports de sens et autorise à appréhender ces rapports dans des rapports d'imbrication nécessaire. Dans une formation sociale, chaque groupe ou classe donne un sens ou est travaillé à donner un sens spécifique au rapport de force, sens qui permet d'avoir une intelligibilité de la configuration des positions d'opposition et de conflit ajoutant ainsi sa force propre à la force du rapport de force d'une part ; c'est la force du rapport de sens qui spécifie les rapports de communication et détermine le contenu et la qualité des échanges d'autre part. Les rapports de sens sont donc à l'œuvre dans les rapports de force pour leur donner une légitimité et les rapports de force, par la position qu'ils assignent aux uns et aux autres, structurent spécifiquement les rapports de sens par imposition. Cette analyse autorisée par la mise en garde insistante des auteurs de *La reproduction* vise à se démarquer des « deux fictions logiques que sont la vérité objective de l'imposition comme pur rapport de force et la vérité objective des significations imposées comme culture totalement arbitraire<sup>7</sup>. »

Et les rapports de force et de sens se jouent dans toute Action Pédagogique (AP) et spécifiquement dans l'AP scolaire. Il en est ainsi parce que :

- l'AP est définie objectivement comme violence symbolique qui, grâce à son pouvoir à la fois d'imposition et arbitraire, impose un arbitraire culturel, ce qui fait de l'éducation « l'imposition et l'inculcation d'un arbitraire culturel selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation<sup>8</sup> »,

<sup>6</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Edition de minuit, Paris, 1970, p. 20

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>8</sup> *Ibid.*, Axiome 1., 1.1., 1.1.1., 1.1.2., pp. 19-21

- la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique est le pouvoir arbitraire. Et ce sont les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs d'une formation sociale qui fondent ce pouvoir arbitraire et qui désignent comme AP dominante celle qui correspond aux intérêts objectifs des groupes ou classes dominants<sup>9</sup>.

Ainsi, par les rapports de force et de sens qui se jouent en elle, l'AP scolaire reproduit la culture de la classe dominante et est pour cette raison objectivement au service des groupes ou classes dominants. La condition sociale et symbolique de la retraduction et de l'efficacité de la retraduction est la négation par l'Ecole de cette fonction de l'AP scolaire. Et cette négation n'est en réalité que l'expression d'une fidélité à une consigne pour conformer en le dissimulant les objectifs de l'AP scolaire à la vérité objective des rapports entre les groupes ou classes sociaux. La consigne peut s'énoncer ainsi : brouiller le principe d'intelligibilité en dissimulant le « système des relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports entre les classes, point central de la théorie du système d'enseignement »<sup>10</sup>. Parce qu'elle est de type idéologique, la consigne impose un travail qui a pour effet une reconnaissance-méconnaissance : la reconnaissance de la demande technique d'éducation comme demande unique que l'Ecole doit satisfaire, méconnaissance de la demande sociale d'éducation que l'Ecole a pour fonction de satisfaire en priorité. Par cette imposition, la consigne opère une redéfinition technocratique donc réductrice de l'enjeu de l'intelligibilité du système scolaire. Elle ne retient comme critère de pertinence de l'analyse du système scolaire que sa productivité, donc sa rationalité formelle et externe : le système d'enseignement tiendrait ses fins du système économique et « répondrait optimalement, en quantité et en qualité, et au moindre coût, à la demande technique d'éducation, c'est-à-dire au besoins du marché du travail », par le recours à « un personnel spécialement formé au maniement des techniques pédagogiques les plus adéquates »<sup>11</sup>. Et cette réduction technocratique est nécessaire au système d'enseignement parce que c'est par elle qu'il se donne les moyens symboliques d'imposer la légitimité de ses sanctions.

Le travail de retraduction que l'Ecole s'impose pour remplir efficacement sa fonction est l'exact opposé du travail scolaire de retraduction qu'elle impose aux apprenants. Les exercices scolaires de thème et version consistent à rendre dans une langue donnée ce qui est dit dans une autre langue. Le projet explicite à l'œuvre dans ces exercices est de rendre, dans la spécificité différentielle de deux langues, un seul et même contenu, d'ajuster deux textes de langues différentes à un signifié unique. Le succès du thème ou de la version en tant que travaux scolaires de traduction dépend de leur fidélité à ce même contenu, à être le signifiant du signifié unique. Ils permettent pour cette raison de mesurer le degré de maîtrise des langues. Par contre ce qui constitue spécifiquement la retraduction comme travail spécifique de l'Ecole comme telle c'est qu'elle porte sur des phénomènes et non sur des textes. Et ces phénomènes, par l'effet du travail de l'Ecole, n'acquièrent pas seulement qu'une autre signification mais surtout une signification tout autre.

<sup>9</sup> *Ibid.*, Axiome 1.1., 1.1.3., pp. 20-22

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 9

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 212-213

Ce travail de retraduction est en propre un travail de dissociation des phénomènes avec leur signification véritable, une opération de désajustage des signifiants et de leurs signifiés véritables et finalement une dissimulation de leur fonction sociale. Ainsi, le travail de retraduction de l'Ecole est par rapport au travail scolaire de retraduction ce que la dissimulation est par rapport au dévoilement. Et ce qui se joue dans la dissimulation en tant qu'effet du travail de retraduction de l'Ecole, c'est la dissimulation de la fonction scolaire de dissimulation qui est la vérité objective de son travail.

## 2. Fonction et fonctionnement

Chaque formation sociale organise spécifiquement son système d'enseignement de manière à produire des effets attendus, à atteindre des objectifs préalablement définis. Par cette organisation spécifique, un système d'enseignement est administré (administration scolaire), contrôlé (les différents corps de contrôle), donne un enseignement (enseignants) à des destinataires définis (apprenants), en tant que cet enseignement est soumis à des évaluations successives et spécifiées par les objectifs qu'il permet d'atteindre. Le fonctionnement du système d'enseignement, soumis à des règles spécifiques, dépend de l'effectivité de ces différents aspects et de leur interaction. Et ce qu'*immédiatement* ce fonctionnement permet de réaliser c'est la production des qualifications exigibles pour occuper des postes dans la structure des professions. Durkheim avait déjà identifié l'effet d'entraînement entre « la diversité morale des professions » et la « grande diversité pédagogique ». <sup>12</sup> En son objectif immédiat donc, le fonctionnement du système d'enseignement révèle une des fonctions de ce système à savoir la fonction technique. Par conséquent, déduire de ce fonctionnement la fonction (unique) du système d'enseignement, c'est céder à la logique de l'empirisme à l'œuvre dans toute réduction technocratique et forcément de type utilitariste. Et cette réduction se traduit dans l'évaluation de l'efficacité interne par la capacité du système à produire des diplômés à moindre coût et selon des méthodes pédagogiques appropriées. Pour éviter de tomber dans ce fonctionnalisme conservateur, il faut se placer dans la perspective d'un fonctionnalisme de mise en question en déduisant la fonction sociale du système d'enseignement de la fonction de son fonctionnement. Cette leçon, Bourdieu la formule ainsi :

« il lui suffit d'obéir à ses règles propres pour obéir du même coup et comme par surcroît aux impératifs externes qui définissent sa fonction de légitimation de l'ordre établi, c'est-à-dire pour remplir simultanément sa fonction sociale de reproduction des rapports de classe, en assurant la transmission héréditaire du capital culturel, et sa fonction idéologique de dissimulation de cette fonction, en accréditant l'illusion de son autonomie absolue <sup>13</sup>. »

Ainsi, on découvre par ce texte que les règles du système d'enseignement n'assurent pas seulement que son fonctionnement mais par le même acte elles

<sup>12</sup> E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1977, p. 48. Mais pour lui, le système d'enseignement est au service de la société globale, de la société dans son ensemble. C'est pourquoi il fait de la diversité morale des professions un mode d'existence spécifique de l'hétérogénéité de la société et non l'expression d'une structure des inégalités entre groupes et classes dans une société donnée. Ainsi, s'explique sa typologie des inégalités scolaires : celles qui découlent de la spécialisation toujours plus précoce comme réponse sociale et pédagogique de la diversité morale des professions ne reposent pas, contrairement à celles prédéterminées par l'aveugle hérédité due au hasard des naissances, sur « d'injustes inégalités ».

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 237

remplissent la fonction sociale de reproduction des rapports de classes, c'est-à-dire de conservation et la fonction idéologique de dissimulation de la fonction sociale. On comprend alors pourquoi le système d'enseignement s'est dotée d'une « aptitude particulière à autonomiser son fonctionnement » et à légitimer ce dernier : dans le seul but de masquer sa contribution à la reproduction de la distribution du capital culturel entre les classes grâce à un « chef-d'œuvre de mécanique sociale<sup>14</sup>. »

Ce qu'on s'interdit de rendre compte avec la conception technocratique qui déduit la fonction du fonctionnement et réduit toutes les fonctions à la seule fonction technique de production des qualifications c'est la polyvalence ou la duplicité fonctionnelle du système d'enseignement. Immédiatement, on commet, par cette auto interdiction, une double faute théorique : accrédi-ter l'idée née de l'illusion que le système d'enseignement n'entretient qu'« une relation unique et univoque avec l'économie » ; ne pas tenir compte dans l'analyse qu'aucune fonction du système d'enseignement n'est autonome ni dans son existence ni dans ses effets, puisqu'il existe un système de fonctions qu'il faut mettre systématiquement en relation avec la structure des rapports de classe. De sorte que pour Bourdieu, les fonctions comme les facteurs sont impliquées dans des systèmes spécifiques produisant une « action indivisible d'une *causalité structurale*<sup>15</sup>. » Cette dernière faute théorique dispense de rendre compte des « variations du poids fonctionnel de chacune des fonctions » et de montrer que ces variations doivent être mises systématiquement en relation « avec les variations concomitantes de l'organisation du système scolaire<sup>16</sup>. » Or, la méconnaissance de la duplicité fonctionnelle, c'est-à-dire la rencontre entre « la tendance à la conservation du système et de la culture qu'il conserve » et « une demande externe de conservation sociale », a pour conséquences théoriques, par une série de dissimulations, de dispenser de rendre compte des faits suivants :

- la définition des limites de l'autonomie relative du système d'enseignement par les conditions historiques et sociales,
- un système d'enseignement doit son autonomie relative à sa fonction propre,
- les conditions historiques et sociales définissent simultanément et l'autonomie relative et les fonctions externes de la fonction propre<sup>17</sup>.

Et ce que ces dissimulations ont pour fonction de dissimuler c'est le fait que « l'autonomie relative s'exprime objectivement dans l'aptitude à retraduire et à réinterpréter, en chaque moment de l'histoire, les demandes externes en fonction de normes héritées d'une histoire relativement autonome<sup>18</sup>. »

Ce texte fait de la retraduction le principe d'intelligibilité de l'autonomie relative du système d'enseignement et formule en même temps et par le même acte le principe de variation historique des demandes externes adressées à ce système et de

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 238. L'auteur précise que la fonction de ce chef-d'œuvre est de « cacher, comme par emboîtement de boîtes à double fond, les relations qui, dans une société divisée en classes, unissent la fonction d'inculcation, c'est-à-dire la fonction d'intégration intellectuelle et morale, à la fonction de conservation de la structure des rapports de classe caractéristiques de cette société »

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 111. C'est l'auteur qui souligne. C'est donc un mauvais procès que Boudon lui fait en reprochant à sa théorie d'être unifactorielle ; in R. Boudon, *L'inégalité des chances*, A. Colin, Paris, 1979

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 210

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 237

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 176

leur mode de satisfaction. Ce qui est constant c'est l'exigence de satisfaction de ces demandes en tant qu'impératif social d'un ordre spécifié par le rapport de force qui le structure. Mais la manière de les satisfaire varie parce que les demandes elles-mêmes varient dans leur forme en fonction des époques historiques. Cette double variation forme un système et elle est pensée dans une sorte de corrélation fonctionnelle avec les effets de la variation des normes de retraduction : c'est la relative autonomie de l'histoire de l'institution scolaire qui est génératrice de normes de retraduction spécifiées par leurs conditions sociales et historiques de production. Soient deux époques historiques T1 et T2. Il suit de ce qui vient d'être dit que :

- les demandes externes adressées au système d'enseignement à T1 sont nécessairement différentes des demandes externes à T2,
- cette différence initiale entraîne la différence dans la formulation des demandes, la différence dans la manière de satisfaire ces demandes différentes et différemment formulées, et enfin la différence des normes de retraduction de ces demandes.

On peut illustrer cela par l'analyse faite par Bourdieu des « transformations du système scolaire » dans son ouvrage *La distinction*<sup>19</sup>. Il y compare deux états du système scolaire, l'état le plus ancien et l'état actuel. Et cette comparaison révèle des différences essentielles. L'état le plus ancien est caractérisé par le fait que

« l'organisation même de l'institution, les filières qu'elle proposait, les enseignements qu'elle assurait, les titres qu'elle décernait, reposaient sur des coupures tranchées, des frontières nettes, la division entre le primaire et le secondaire déterminant des différences systématiques dans toutes les dimensions de la culture enseignée, des méthodes d'enseignement, des carrières promises ».

Ici, la satisfaction des demandes externes se réalisait d'abord sous le mode de l'inégalité devant la scolarisation, ensuite sous le mode de la ségrégation, c'est-à-dire de scolarités de qualité inégale et parallèles.

« Dans l'état actuel, l'exclusion de la grande masse des enfants des classes populaires et moyennes ne s'opère plus à l'entrée en sixième, mais progressivement, insensiblement, tout au long des premières années du secondaire, au travers des formes *déniées* d'élimination que sont le *retard* (ou le *retardement*) comme élimination différée, la *relégation* dans des filières de second ordre qui implique un effet de marquage et de *stigmatisation*, propre à imposer la reconnaissance anticipée d'un destin scolaire et social, et enfin *l'octroi de titres dévalués* » (c'est l'auteur qui souligne).

La sur-scolarisation des enfants des classes dominantes et la sous-scolarisation des enfants des classes populaires et leur scolarité ségréguée ne sont plus des modes appropriés de satisfaire la demande externe de reproduction de la structure des inégalités sociales. Un mode plus efficient et plus subtil, c'est-à-dire plus adapté prend le relais et se manifeste par « la multiplication des filières subtilement hiérarchisées et des voies de garage savamment masquées qui contribuent au brouillage de la

<sup>19</sup> P. Bourdieu, *La distinction*, Les éditions de minuit, Paris, 1979, pp. 172-176.

perception des hiérarchies ». Par sa nouvelle organisation, l'institution scolaire se donne les moyens légitimes d'héberger ses exclus. Abandon des formes brutales de l'exclusion, mais conservation du principe d'exclusion qui s'exprime par des formes plus douces et qui se traduit, pour les exclus, par « des aspirations elles-mêmes floues et brouillées ».

Une autre modalité de la retraduction est la conversion-réduction de tous les problèmes scolaires en problèmes pédagogiques. Et cette modalité, l'institution scolaire la tient de la corrélation de son pouvoir de retraduction et de son autonomie relative. L'effet de cette corrélation est d'engendrer pour le système d'enseignement la sensation, c'est-à-dire une évidence sensible, que tous les problèmes qui surgissent en son sein sont de nature pédagogique et doivent être traités et résolus en tant que tels. Il apparaît donc ainsi avant tout que ce mode de détermination de la nature des problèmes par le système d'enseignement n'est pas en adéquation avec les principes épistémologiques. Par conséquent, c'est à des phénomènes sociaux tels que « les effets des changements morphologiques et de tous les changements sociaux qu'ils recouvrent »<sup>20</sup> dénaturés en phénomènes pédagogiques que l'École cherche à apporter des solutions. Solutions inefficaces parce que les problèmes dont ils sont les réponses sont déjà faussés dans la manière de les poser.

La lettre de mission implicite du système d'enseignement est formulée en terme de demande de sélection sociale qui participe de la conservation de la structure des inégalités entre les classes explicitement atténuée dans sa reformulation sous la forme d'une « demande de sélection professionnelle, imposée par la nécessité de choisir les plus aptes à occuper un nombre limité de postes spécialisés<sup>21</sup>. » On le voit bien, l'aptitude qui fonde le choix dans un contexte permanent de limitation des postes renvoie au mérite individuel et fonctionne comme principe de hiérarchisation. La hiérarchie typiquement scolaire des méritants commande donc la hiérarchie des aptitudes à occuper les postes. Il en résulte que le classement que l'institution scolaire se contraint de faire, en tant que modalité essentielle de son fonctionnement et mécanisme de sélection, se révèle être en définitive une stratégie scolairement légitime de « faire accroire le caractère naturel des aptitudes ou des inaptitudes ». Et elle réussit effectivement à convaincre parce qu'elle a déjà convaincu que tout classement scolaire est obtenu à l'issue d'une compétition « loyale ». Mais ce qui est occulté, c'est que l'aptitude tout comme le mérite individuel est des effets de la retraduction. Il en est ainsi parce que, pour les compétences linguistiques par exemple, il ne s'agit ni plus ni moins que d'une retraduction dans la logique proprement scolaire des chances que les individus doivent à leur situation sociale déterminée en caractéristiques scolaires de réussite.<sup>22</sup> Et ce travail de retraduction de l'institution scolaire se donne sous la forme d'une double exigence scolaire :

- elle ne donne pas explicitement ce qu'elle exige, mais pourtant exige de tous ce qu'elle ne donne pas,
- par la perpétuation d'un mode d'inculcation différent du mode familial, elle met hors jeu dans sa formation et l'information qu'elle donne tous ceux qui sont dépourvus de la formation qu'elle ne donne pas.

<sup>20</sup> P. Bourdieu, *La reproduction*, op. cité, p. 127

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 179

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 104

Et ce que l'institution scolaire ne donne pas et qu'elle exige pourtant, c'est non la culture mais le rapport à la culture. Ainsi, par ce travail méticuleux de retraduction

« c'est la vérité dernière de sa dépendance à l'égard des rapports de classe que trahit le système d'enseignement lorsqu'il dévalorise les manières trop scolaires de ceux qui lui doivent leurs manières, désavouant par là sa manière propre de produire des manières et avouant du même coup son impuissance à affirmer l'autonomie d'un mode proprement scolaire de production <sup>23</sup>. »

Travail proprement scolaire, la retraduction entre autres dissimule l'élimination soit en la différant soit en la réalisant en douceur soit en la réalisant sans examen. Mais en tant que moyen spécifique et spécifiquement approprié pour l'institution scolaire de réaliser sa lettre de mission, le travail de retraduction révèle parfaitement la perméabilité de l'Ecole.

### 3. Le status épistémologique de la retraduction

Commençons par une distinction importante pour l'intelligibilité de l'analyse. Le concept de retraduction est un concept sociologique par lequel Bourdieu désigne adéquatement une réalité. Pour cette raison sa construction obéit aux principes épistémologiques, et cela est repérable dans toute l'analyse à l'œuvre dans *La reproduction*. Mais cette réalité désignée par ce concept sociologique, donc scientifique, est le travail spécifique de l'Ecole. Il s'agit ici de discuter du status épistémologique de ce travail spécifique.

La retraduction en tant que travail spécifique de l'école a pour objet, on l'a déjà dit, les phénomènes. Elle se propose de les rendre, dans un seul et même mouvement, *lisibles* et *visibles*. Par ce double objectif, il s'agit principalement entre autres choses pour le système d'enseignement :

- de donner aux phénomènes une visibilité spécifiée par le regard que l'institution scolaire projette sur eux, en tant que cette visibilité est imposée comme épuisant tout ce qu'il y'a à voir. La retraduction produit donc une visibilité autre des phénomènes différente de leur visibilité objective. Cela se traduit dans les faits par la conversion systématique et systématiquement illégitime de tous les phénomènes sociaux qui surgissent dans l'espace scolaire en phénomènes pédagogiques,
- d'assigner aux phénomènes un sens et un contenu qui ne sont pas les leurs, c'est-à-dire autres que leur sens et leur contenu objectifs. L'exigence de rendre lisibles les phénomènes de cette manière est impliquée dans et est nécessitée par le rapport de sens entre les classes, exigence qui fait corps avec la nécessité d'imposer un sens en cohérence avec les intérêts de classe dominante.

Mais la lisibilité et la visibilité sont le résultat de l'activité fonctionnelle des sens : elles supposent toutes les deux la vue<sup>24</sup>, et pour cette raison ne sont en mesure de fournir qu'une évidence sensible, celle-là même que l'épistémologie récuse dans

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 163

<sup>24</sup> On peut évidemment lire avec la méthode braille. Mais ce n'est là qu'un cas particulier de lisibilité.

le processus de construction d'un savoir scientifique précisément à cause de son ancrage dans l'illusion commune et première.

C'est justement ce qui autorise à penser la nature du travail de l'Ecole sous sa forme spécifique de retraduction comme relevant de l'empirisme. Car il ne fournit que des connaissances immédiates, des connaissances sensibles qui alimentent et confortent l'opinion commune. Lorsqu'on interroge le paysan ou n'importe quel membre des classes populaires sur la fonction de l'Ecole, il est à peu près sûr que la réponse qu'il va donner ne sera très différente de celle-ci : l'Ecole distribue de manière équitable à ceux qu'elle reçoit comme apprenants des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être en vue de leur réussite professionnelle et sociale ; mais à condition que ces derniers montrent par leur comportement scolaire (efforts notables dans l'apprentissage, sens de l'honneur, etc.) qu'ils veulent bien réussir. Puisqu'elle est là pour tout le monde, *il suffit* d'être studieux, attentif, sérieux et assidu pour réussir. Ce discours est aussi le discours de l'Ecole, parce que l'image qu'elle cherche à donner d'elle est son autonomie absolue et que c'est par son effet et son effet seulement qu'on devient bon élève. Ce discours commun aux membres des classes populaires et à l'Ecole est caractéristique d'une « première emprise empirique » qui, selon G. Bachelard, « ne donne même pas le juste *dessin* des phénomènes, même pas une description bien ordonnée, bien hiérarchique des phénomènes » et se donne comme manifestation concrète de cette tendance négative à la construction d'un savoir scientifique qu'il décrit ainsi : « il est si doux à la paresse intellectuelle d'être cantonnée dans l'empirisme, d'appeler un fait un fait et d'interdire la recherche d'une loi<sup>25</sup>. » Ces textes, connus de Bourdieu et qu'il cite en en faisant des moments importants de sa théorisation des faits, montrent que le travail de l'Ecole sur les phénomènes et son discours pour imposer la légitimité des effets de ce travail ne réussissent qu'à caricaturer les phénomènes en se contentant de leurs apparences par l'interdiction systématique de rechercher les lois. De sorte que si le sociologue valide par sa théorisation des phénomènes le discours commun à l'Ecole et aux membres des classes populaires, c'est qu'il est tombé, consciemment ou non, dans l'empirisme et que sans doute il n'a pas (encore) conscience qu'« en sociologie, l'empirisme occupe, ici et maintenant, le sommet de la hiérarchie des dangers épistémologiques<sup>26</sup>. »

Le but de la retraduction est de rendre les phénomènes lisibles et visibles. Or, ces catégories sont des catégories empiriques. Et ce n'est que par un détournement de sens qu'on réussit à ériger aujourd'hui la notion de lisibilité en concept théorique, détournement qu'on peut constater par ses fréquentes apparitions dans les textes épistémologiques. Mais si on s'accorde sur le fait que la lisibilité c'est le caractère de ce qui est lisible et que lisible c'est seulement ce qu'on peut lire, on ne peut manquer de constater simultanément que ces définitions n'incluent l'intelligibilité que par un effet de détournement de sens. On peut lire sans rien comprendre ou ne comprendre qu'une infime partie ou alors comprendre autrement. Un élève de CE1, parce qu'il sait lire, peut parfaitement lire un texte de Wittgenstein, de Hegel,

<sup>25</sup> G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, 4e édition, J. Vrin, Paris, 1965, cité par P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon, J.-C. Passeron, *Le métier de sociologue*, Mouton, Berlin, New York, Paris, 1983, pp. 310-311

<sup>26</sup> P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon, J.-C. Passeron, *Le métier de sociologue*, op. cité, p. 96

mais cela ne signifie pas qu'il comprend ces textes pourtant lisibles pour lui. De même, un francophone peut parfaitement lire un texte en anglais du fait que les deux langues utilisent les mêmes caractères alphabétiques sans comprendre ce qu'il lit. La lisibilité peut signifier encore le caractère de ce qu'on peut lire sans peine, en tant que ce caractère concerne seulement la qualité de l'écriture. Un manuscrit peut sous ce rapport être illisible, l'enseignant peut mettre comme appréciation d'un texte d'élève la mention « illisible ». Ce sens du mot lisibilité autorise ou interdit à la fois la lecture et l'appropriation du contenu. C'est donc à la fois le signifiant et le signifié qui sont inaccessibles.

La visibilité quant à elle a pour effet immédiat d'interdire de voir au-delà ou ailleurs et par conséquent d'installer confortablement celui qui voit dans l'illusion de la transparence. C'est ainsi que l'évidence sensible s'impose comme vérité indépassable en imposant la méthode empiriquement dogmatique dont elle est le résultat. La visibilité convertit donc le caractère immédiatement tangible des phénomènes en connaissance de ces phénomènes comme si la *perception* de la réalité d'un phénomène épuisait la *connaissance* qu'on peut en avoir.

Il résulte de ce but de la retraduction (rendre les phénomènes lisibles et visibles) que les phénomènes ne sont pas connus et qu'ils deviennent même méconnaissables. Et il en est ainsi parce que la retraduction n'est qu'une stratégie spécifique de dissimulation des phénomènes, parce que la seule connaissance que la retraduction peut fournir n'est que la connaissance empirique. C'est pourquoi, systématisant une idée fondamentale de l'épistémologie qu'il applique à l'analyse du système d'enseignement, Bourdieu récuse l'immédiatement visible en général et « l'efficacité directe et mécanique des facteurs immédiatement visibles » en particulier, précisément à cause du fait qu'ils font

« oublier que les événements économiques, démographiques ou politiques qui posent au système scolaire des questions étrangères à sa logique ne peuvent l'affecter que conformément à sa logique : en même temps qu'il se déstructure ou se restructure sous leur influence, il leur fait subir une conversion conférant à leur efficacité une forme et un poids spécifiques<sup>27</sup>. »

Ce texte et d'autres encore mettent en garde contre la « naïveté empiriste » qui réduit l'objet scientifique à l'objet « réel » dans sa totalité concrète. Ce faisant, elle « se (condamne) à reprendre les abstractions du sens commun en se refusant au travail de l'abstraction scientifique<sup>28</sup>. » Une autre raison donc de considérer l'empirisme comme occupant le sommet de la hiérarchie des dangers épistémologiques, c'est que sa naïveté confond dans la théorisation des phénomènes la bonne abstraction et la mauvaise abstraction. Et cette leçon épistémologique, Bourdieu l'a reçue de Marx dans son *Introduction générale à la critique de l'économie politique*. Il y enseigne que ce n'est pas « la bonne méthode de commencer par le réel et le concret », que la population par exemple n'est qu'une abstraction empirique, « une représentation chaotique du tout » si on néglige les abstractions qui la constituent à savoir les classes, le travail salarié, le capital, l'échange, la division du travail, les prix, etc. Pour

<sup>27</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, op. cité, p. 124

<sup>28</sup> P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon, J.-C. Passeron, *Le métier de sociologue*, op. cité, p. 193

construire l'abstraction scientifique, c'est-à-dire « une riche totalité de déterminations et de rapports nombreux », il faut employer « la méthode scientifique correcte » qui permet de révéler que « le concret est concret parce qu'il est la synthèse de multiples déterminations, donc unité de la diversité<sup>29</sup>. » Il convient donc pour se débarrasser, selon Bourdieu, de la naïveté empirique de

- « mettre en pièces les totalités concrètes et patentes qui sont données à l'intuition,
- leur substituer l'ensemble des critères abstraits qui les définissent sociologiquement,
- s'interdire les inductions spontanées,
- déchirer le réseau de relations qui se tisse continûment dans l'expérience<sup>30</sup>. »

Si Bourdieu s'impose et impose cette exigence dans l'analyse sociologique, c'est que le travail sociologique porte sur des complexités irréductibles que sont les « choses sociales », c'est-à-dire des « objets aussi surchargés de passions, d'émotions, d'intérêts ». <sup>31</sup> Et le sociologue qui voudrait restituer ces complexités dans son analyse devra au préalable se convaincre « que la meilleure façon de parler clairement consiste à parler de façon compliquée, pour essayer de transmettre à la fois ce que l'on dit et le rapport que l'on entretient avec ce que l'on dit<sup>32</sup>. » Et cette leçon, Bourdieu l'a reçue encore de Marx avec qui il a « des rapports très pragmatiques », à qui il fait appel comme à un compagnon « au sens de la tradition artisanale, à qui on peut demander un coup de main dans les situations difficiles <sup>33</sup> » et qui fait partie de ceux qui « représentent des repères qui structurent (son) espace théorique et (sa) perception de cet espace<sup>34</sup>. » L'analyse marxienne du fétichisme de la marchandise<sup>35</sup> montre que celle-ci (« une chose très complexe ») a une valeur d'usage qui en fait « une chose ordinaire et qui tombe sous les sens », et une valeur d'échange « à fois saisissable et insaisissable ». Cette énigme vient de la « forme » marchandise en tant qu'expression du mysticisme social de retraduction par l'effet duquel les « produits du travail se convertissent en marchandises ». Ainsi,

- la forme de valeur des produits du travail n'est rien d'autre que l'égalité des travaux humains socialement retraduite,
- la forme de la grandeur de valeur des produits du travail n'est qu'une retraduction sociale de la mesure des travaux individuels par leur durée,
- la forme d'un rapport social des produits du travail n'est en réalité que la retraduction sociale des rapports des producteurs.

« Saisissable et insaisissable ». La caractéristique fondamentale des marchandises en tant que choses sociales, et donc de toutes les choses sociales, est d'être des « choses qui tombent et ne tombent pas sous les sens ». Mais avec les marchandises l'analyse court deux fois le risque de tomber dans l'empirisme du sens commun. Il en est ainsi parce qu'avec leur valeur d'usage, elles se donnent immédiatement comme choses ordinaires qui tombent sous les sens, et avec leur valeur d'échange,

<sup>29</sup> K. Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique*, Les éditions du progrès, Moscou, 1981, pp. 203-204

<sup>30</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, op. cité, p. 28-29

<sup>31</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, Les éditions de minuit, Paris, 1987, p. 67

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 68

<sup>33</sup> *Ibid.*, pp. 39-40

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 42. Contre Sartre, Bourdieu écrit : « Il est certain que, si nous parlons de classe, c'est grâce essentiellement à Marx. Et l'on pourrait même dire que, s'il y a quelque chose comme des classes dans la réalité, c'est en grande partie grâce à Marx, ou plus exactement, à l'effet de théorie exercé par l'œuvre de Marx. Cela dit, je ne dirai pas que pour autant que la théorie des classes de Marx me satisfait. Sinon, mon travail n'aurait aucun sens », p. 64

<sup>35</sup> K. Marx, *Le capital* T1, Editions du Progrès, Moscou, 1982 ; Chapitre premier : La marchandise, IV Le caractère fétiche de la marchandise et son secret, pp. 76-88. Les textes cités ici sont extraits des pages 76-77.

elles ont un côté saisissable. C'est donc par leur ustensilité immédiate que les « choses sociales » se donnent une modalité spécifique de dissimulation. Et en se donnant comme objectif de ne révéler que ce qui tombe sous les sens, c'est-à-dire ce qui est « saisissable », tout travail de retraduction se définit par la volonté de dissimuler un « rapport social déterminé des hommes entre eux », ce qui « ne tombe pas sous les sens », c'est-à-dire ce qui est « insaisissable ». Les choses sociales échappent irrémédiablement à quiconque prétend les connaître uniquement par leur aspect saisissable. On comprend alors pourquoi l'Ecole ne fait cas que de sa fonction technique et non de sa fonction sociale, ne reconnaît que la demande technique d'éducation et non la demande sociale d'éducation, ne cherche à imposer la reconnaissance que de l'autonomie absolue et non de son autonomie relative. Empirisme du sens commun. Et cet empirisme on y tombe effectivement lorsque dans l'analyse des « choses sociales » on reste prisonnier du réel immédiat, lorsqu'on méconnaît que « la réflexion sur les formes de la vie sociale, et, par conséquent, leur analyse scientifique, suit une route complètement opposée au mouvement réel<sup>36</sup>. » Et Bourdieu énonce, pour montrer la nécessité épistémologique d'échapper à l'empirisme, que « l'interprétation empiriste des relations observées qui, sous apparence de fidélité au réel, s'en serait tenue à l'objet apparent, (...) se serait interdit de rendre raison systématiquement des variations empiriques<sup>37</sup>. » C'est pourquoi, dans l'analyse du système d'enseignement, il cherche d'abord la fonction sociale, celle-là même qui est insaisissable par les sens afin de révéler systématiquement les rapports véritables de ce système avec la structure des rapports de classe, et, par le même acte, dire la vérité objective de la retraduction.

#### 4. Mensonge et méconnaissance dans la retraduction

Le travail de retraduction s'est donc révélé n'être qu'un travail de dissimulation à la fois d'une réalité et de la vérité objective de cette réalité. Si l'Ecole est un instrument spécifique de domination de la classe dominante qui transmet légitimement la culture dominante qui est pour cette raison la culture légitime, alors ce travail elle ne le réalise pas pour son propre compte. Elle ne peut le faire que pour la classe dominante en dissimulant ce service qu'elle lui rend en le faisant apparemment à son nom propre parce que son autonomie relative lui permet de le faire suivant la logique propre de son fonctionnement.

Mais, par son fonctionnement, le système d'enseignement ne sert pas que la classe dominante, elle sert aussi « le corps des agents de l'Etat », la « caste » des fonctionnaires que sont les enseignants. Mais elle sert ces deux types d'acteurs-groupes que sont la classe dominante et le corps des enseignants de manière inégale et selon des modalités différentes. Tout ce qui a été dit jusque-là montre parfaitement le service que le système d'enseignement rend à la classe dominante. Son fonctionnement est conformé aux intérêts de cette classe pour remplir sa fonction sociale externe de reproduction de la structure des inégalités. La classe dominante en tant qu'acteur social s'approprie le discours scolaire dans les prétentions du système d'enseignement à la neutralité et à l'autonomie relative, parce que ce discours est conforme à « l'idéologie universaliste de l'Ecole libératrice<sup>38</sup> » et laïque,

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 80

<sup>37</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, op. cité, p. 128

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 239

l'Ecole démocratique, l'Ecole égalitaire. C'est pourquoi les membres de cette classe entretiennent un rapport conservateur avec l'Ecole qui se traduit entre autres, devant une difficulté ou une insatisfaction, par la propension à « changer d'école » pour leurs enfants plutôt que de « changer l'école » selon le mot de Alain Léger<sup>39</sup>. Ce discours est mensonger.

Le corps enseignant, en tant qu'acteur-groupe spécifique et spécifiquement hétérogène, est une force qui, dans et par sa pratique professionnelle, œuvre objectivement pour la conservation par la reproduction du système d'enseignement. Or, la conservation de ce système dans son fonctionnement est au service de sa fonction sociale externe, c'est-à-dire la conservation de la structure des rapports de classe. Les enseignants sont ainsi utilisés à rendre ce service au second degré dans la méconnaissance quasi totale de ce service et de ses effets. Et c'est parce que le corps enseignant méconnaît ce service qu'il tend à opposer une résistance « à toute définition externe de ses tâches ». Mais on ne peut rendre raison de cette résistance que par « la tendance caractéristique de tout système d'enseignement, bureaucratisé ou non, à réinterpréter et à retraduire les exigences externes conformément à sa fonction propre<sup>40</sup>. » Et cette résistance se fonde sur une double raison : éthique et idéologique :

- « au nom d'une éthique de la conviction qui refuse de mesurer les conséquences de la pratique à d'autres critères que les valeurs propres du corps,
- au nom d'une idéologie de la « maîtrise » et des franchises qui se fortifie dans l'invocation des traditions d'autonomie léguées par une histoire relativement autonome<sup>41</sup>. »

On le voit bien, ces deux raisons, bien que différentes dans leur nature, sont fondées sur la croyance, donc sur la méconnaissance du corps enseignant de la vérité objective de sa tâche. Et cette méconnaissance est renforcée par l'évolution historique du système d'enseignement qui modifie profondément le statut des enseignants : ils sont devenus des fonctionnaires payés par l'Etat ou par l'institution universitaire et non plus par le client.<sup>42</sup> Mais alors, ce n'est pas seulement la vérité objective de leur tâche qui se trouve ainsi méconnue, cette méconnaissance constitue aussi la condition d'existence de la méconnaissance de la vérité objective du travail pédagogique et du fondement ultime de leur autorité déléguée, en tant que condition d'exercice de leur tâche<sup>43</sup>. Et c'est parce que le corps enseignant tient beaucoup à la liberté en général et sa liberté en particulier qu'il est manipulé, par le moyen de la liberté octroyée comme condition de sa fidélité, à être l'agent d'exécution docile qui participe à satisfaire par sa pratique professionnelle les demandes sociales externes de conservation de la structure des rapports de classe. C'est en se servant d'eux que le système d'enseignement leur donne le sentiment de leur servir :

« si la liberté que le système d'enseignement laisse à l'enseignant est la meilleure façon d'obtenir de lui qu'il serve le système, la liberté qui est laissée au système d'enseignement est la meilleure manière d'obtenir de

<sup>39</sup> Alain Léger, « Changer d'école ou changer l'école ? », *L'Humanité-Dimanche*, no 193, 25 novembre 1993, pp. 42-43

<sup>40</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, op. cité, p. 226

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 82

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 81

lui qu'il serve la perpétuation des rapports établis entre les classes, parce que la possibilité de ce détournement des fins est inscrite dans la logique même d'un système qui ne remplit jamais aussi bien sa fonction sociale que lorsqu'il semble poursuivre exclusivement ses propres fins<sup>44</sup>. »

Mais ce n'est pas par la seule méconnaissance que le système d'enseignement se sert des enseignants pour servir la classe dominante. Ce service, les enseignants le rendent aussi par la logique de leur carrière. De sorte que, leur méconnaissance cumule ses effets aux effets de leurs aspirations à exercer dans des établissements spécifiés par l'origine sociale de leurs élèves. C'est à Alain Léger que la sociologie de l'éducation doit cette importante contribution. Les données qu'il a obtenues ont confirmé de manière satisfaisante ses hypothèses, au nombre de trois, à savoir :

- « des lycées très populaires aux lycées très « bourgeois », la proportion de professeurs agrégés s'élève régulièrement (et, corrélativement, la proportion de maîtres auxiliaires diminue),
- le pourcentage des professeurs les plus âgés s'accroît,
- la fréquence des longs séjours dans le poste augmente (les établissements à forte représentation populaire se caractérisent au contraire par une rotation plus rapide du personnel enseignant)<sup>45</sup>. »

L'analyse des stratégies de carrières révèle que les enseignants

- souhaitent, dans leur grande majorité, enseigner dans les établissements « très bourgeois » où les enfants des cadres supérieurs et professions libérales sont massivement sur-représentés,
- évitent les établissements « très populaires » où les enfants d'ouvriers occupent une place supérieure à leur proportion nationale.

De sorte que les enseignants en service dans les deux types d'établissement ont des caractéristiques antithétiques : les enseignants les plus expérimentés, les plus âgés, les agrégés sont plus nombreux dans les lycées « très bourgeois » et ont tendance à s'y sédentariser ; les enseignants les moins expérimentés, les plus jeunes, les maîtres auxiliaires se retrouvent massivement dans les établissements « très populaires » et la mobilité y est très grande. Mais si les aspirations professionnelles des enseignants par le moyen de la logique de carrière est indiscutablement en cause, il se trouve aussi que l'Etat offre moins de postes aux établissements « très populaires » de sorte que « c'est dans le cadre d'une structure extrêmement discriminante que se situent leurs possibilités de choisir un poste<sup>46</sup>. » La logique sociale ségrégative à l'œuvre dans les affectations des enseignants comme résultat des choix individuels de carrière conduit Alain Léger « à se poser la question des responsabilités enseignantes dans la perpétuation de certaines inégalités sociales à l'école » et à conclure « qu'en matière de stratégie de carrière les aspirations révélées par les comportements professoraux ne sont rien d'autre qu'élitistes<sup>47</sup>. » Cette thèse offre un cadre d'intelligibilité des

---

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 159

<sup>45</sup> Alain Léger, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », in *Revue Française de Sociologie*, XXII, 1981, pp. 549-574. [aleger@mrsh.unicaen.fr](mailto:aleger@mrsh.unicaen.fr), p. 2

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 23

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 23-24

aspirations de carrières des enseignants sénégalais confrontées à leur distribution autoritaire dans les établissements par les pouvoirs publics<sup>48</sup>. D'une manière générale, tous les nouveaux sortants de l'École Normale Supérieure sont systématiquement affectés à l'intérieur du pays, les majors de promotion ne faisant plus exception. Les collèges de proximité implantés dans les communautés rurales et dans les quartiers populaires des villes reçoivent pour l'essentiel les contractuels et les vacataires. De sorte que les établissements de Dakar qui reçoivent la majorité des enfants des cadres supérieures, des professions libérales et des professions politiques emploient l'essentiel les titulaires du CAES qui cumulent de plus en plus un niveau post-universitaire (DEA, Doctorat) et une longue expérience professionnelle<sup>49</sup>. Pour maintenir cet état de fait, les réaffectations sont soumises à des conditionnalités daconiennes. Un enseignant affecté à l'intérieur du pays ne peut (en principe) formuler une demande de venir à Dakar qu'au bout de cinq ans de service. Et cette demande est rarement satisfaite du fait des contraintes liées à l'insuffisance des enseignants et à la forte tendance à la sédentarité des enseignants de Dakar : le nombre élevé de demandes<sup>50</sup> et la rareté des postes vacants cumulent leurs effets à l'effet de l'inégal capital relationnel pour restreindre chaque année le groupe des élus. Et le nombre de ces élus est encore plus réduit pour l'affectation dans certains établissements où la demande paraît plus forte : il y a quelques années le lycée Van Vo, aujourd'hui le lycée d'application, le lycée Mariama BA de Gorée, le Prytanée militaire de Saint-Louis et les établissements privés catholiques. Que ce soit pour la recherche du gain et/ou pour la recherche d'élèves d'un bon niveau, la logique à l'œuvre dans les aspirations de carrière des enseignants et dans leur affectation structure implicitement la hiérarchie des priorités entre engagement pour l'intérêt personnel et celui pour l'intérêt général.

## CONCLUSION

L'importance heuristique de la retraduction est d'être un concept, c'est-à-dire une construction scientifique pour désigner un travail spécifique d'une institution également spécifique qu'est l'École, en tant que ce travail est une entreprise délibérée et systématique de dissimulation de la fonction sociale du système d'enseignement. Et c'est parce que l'institution scolaire construit un discours par lequel elle opère à la fois un détournement de sens et de fin en ne faisant voir que les aspects immédiats et immédiatement visibles, que le travail de l'institution, qui fait corps avec le travail d'institution, et le discours de l'institution sur son propre travail relèvent épistémologiquement de l'empirisme. Dans cette entreprise singulière, l'École réussit aussi à convertir sa duplicité en bonne foi et finit sans doute à se prendre très au sérieux dans sa mauvaise foi. Et c'est grâce aux effets de cette fausse bonne foi

<sup>48</sup> Harouna SY, *Système éducatif, aspirations sociales et la question de la réforme au Sénégal*, Thèse de 3e cycle, UCAD, Dakar, 1988; Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal, Thèse d'Etat, UGB, Saint-Louis, 1999. Ces deux textes bien que n'analysant pas systématiquement le phénomène, offrent des éléments pertinents pour le voir à l'œuvre en pointillé dans le système d'enseignement du Sénégal.

<sup>49</sup> Le nombre d'années d'étude post-secondaires et le nombre d'années d'enseignement sont au nombre des indicateurs de l'hypothèse de rationalité bureaucratique. Des études mettent en question leur effet positif inconditionnel sur les résultats et mettent en évidence « les limites de la rationalité et ses effets contradictoires ». Voir M. Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, PUF, Paris, 1979

<sup>50</sup> Ce qui montre au moins l'aspiration de la majorité des enseignants à servir à Dakar. Ceux qui demandent à être affectés hors de Dakar sont généralement des enseignants qui souhaitent être dans la localité où ils sont originaires.

qu'ils co-produisent que l'acteur-groupe classe dominante et l'acteur-groupe corps enseignant, chacun en fonction de ses intérêts spécifiquement propres, s'approprie spécifiquement le discours de l'institution.

Il est finalement établi :

- que la retraduction est un concept sociologique fondamental du système d'enseignement,
- que ce concept est aussi épistémologique parce que élaboré pour dévoiler le travail à la fois idéologique et empirique de dissimulation auquel se livre le système d'enseignement de sa fonction sociale,
- que la retraduction comme concept désigne un phénomène comme pratique institutionnelle qui simultanément valorise le capital culturel généré par le travail pédagogique primaire des classes dominantes et met hors jeu le capital culturel généré par le travail pédagogique primaire des classes dominées.

On le voit bien, même si elle ne le vise pas explicitement et ne saurait être confondue avec une quelconque dénonciation, l'analyse bourdieusienne constitue en dernière instance une menace sérieuse pour les intérêts de la classe dominante. Par ses deux révélations épistémologiquement décisives dans l'intelligibilité de la responsabilité de l'Ecole dans le phénomène de la reproduction, Bourdieu révèle aussi par le dire et par la manière de le dire « le rapport qu'(il) entretient avec ce qu'(il) dit <sup>51</sup>. » C'est une des leçons de cette leçon d'épistémologie sur le travail de l'Ecole.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelard, (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, J. Vrin, Paris, 1965
- Bourdieu, (P.), Chamboredon, (J.-C.), Passeron, (J.-C.), *Le métier de sociologue*, Mouton éditeur, Berlin, New York, Paris, 1983
- Bourdieu, (P.), *La distinction*, Editions de minuit, Paris, 1979
- Bourdieu, (P.), *Choses dites*, Editions de minuit, Paris, 1987
- Bourdieu, (P.), Chamboredon, (J.-C.), Passeron, (J.-C.), *Le métier de sociologue*, Mouton éditeur, Berlin, New York, Paris, 1983
- Bourdieu, (P.) et Passeron, (J.-C.), *La reproduction*, Editions de minuit, Paris, 1970
- Cherkaoui, (M.), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, PUF, Paris, 1979.
- Durkheim, (E.), *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1977
- Léger, (A.), « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », in *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXII, no 4, 1981, pp. 549-574. Ou bien: [aleger@mrsh.unicaen.fr](mailto:aleger@mrsh.unicaen.fr)
- Léger, (A.), « Changer d'école ou changer l'école ? », in *L'Humanité-Dimanche*, no 193, 25 novembre 1993, pp. 42-43.

---

<sup>51</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, op. cité, p. 68

Marx, (K.), *Contribution à la critique de l'économie politique*, Editions du Progrès, Moscou, 1981

Marx, (K.), *Le capital* T1, Editions du Progrès, Moscou, 1982

Sy, (H.), *Système éducatif, aspirations sociales et la question de la réforme au Sénégal*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, UCAD, Dakar, 1988

Sy, (H.), *Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, Thèse d'Etat, UGB, Saint-Louis, 1999



## DESSOURCES PHILOSOPHIQUES DES PRINCIPES DE LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN DE 1789 : LES FONDEMENTS DE L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE DES TEMPS MODERNES

*De ce jour [20 sept. 1792] et de ce lieu [Valmy] date une ère nouvelle dans l'histoire du monde [...]. Les soldats français auraient pu crier : vive toutes les nations ! [au lieu de : Vive la nation !] Voilà le sens caché de leur cri. (Goethe à son ami Eckermann)*

**Jean-Pierre Faye**

Faculté des Sciences et Technologies  
De l'Éducation et de la Formation (FASTEF)  
Université Cheikh Anta Diop  
Dakar - Sénégal

### **Résumé :**

La Révolution de 1789, un événement générateur de principes démocratiques puissamment affirmés chez les *Constituants*. Nous devons y voir cette particularité hautement significative du concept de laïcité en construction et en consolidation dans le système républicain français et, avec le même intérêt, les conséquences qui en découleront au plan mondial pour les régimes politiques ultérieurs, des Temps modernes et des Temps contemporains.

### **INTRODUCTION**

Il y a des impondérables dans l'histoire des peuples, tels ces grands événements survenant à la manière de l'éclair qui annonce la foudre : ils prodiguent des bouquets d'idées qui survivent à l'éclat de leur fulgurance, car ils portent très loin. La Révolution française de 1789 fut, pensons-nous, de ceux-là, et, ce, nonobstant ses insuffisances et ses dérives. Lorsqu'elle éclata, des principes clés furent utilisés comme slogans d'un programme d'action de type tout à fait nouveau : Liberté, Égalité, Fraternité, Droit naturel, Volonté générale, Souveraineté populaire et nationale, etc. Ils entretenirent les clameurs de la Révolution. Celle-ci visait à la destruction de l'ordre et des privilèges de l'aristocratie régnante, et à la disparition de la religion qui, comme *bastion des préjugés et [la] bête noire des Lumières*, avait consacré, au plan des attitudes morales et des institutions, les injustices sociales, s'inféodant ainsi aux institutions politiques dominatrices. C'est pourquoi la lutte contre le Pouvoir politique fut en même temps une lutte contre la religion. Ce fut, à ce jour, un cas unique dans l'histoire de l'humanité. Car les deux ordres, le religieux et le politique, qui sont parmi les plus grandes institutions chez un peuple, étaient attaqués à la racine, d'une manière lucide et programmée.

### **1. IDÉAL PHILOSOPHIQUE ET RÉVOLUTION SOCIALE.**

*La plupart des penseurs du siècle, en particulier les philosophes, témoigneront de cet événement inédit, chacun selon leur sensibilité respective. Ainsi comprenons-nous ce propos, si lyrique, sous la plume de Hegel :*

La pensée, le concept du droit se fit d'un coup valoir, et le vieil édifice d'iniquité ne put lui résister[...]. Depuis que le soleil se trouve au firmament et que les planètes tournent autour de lui, on n'avait pas vu l'homme [...] se fonder sur l'idée et construire d'après elle la réalité [...]. C'était donc là un magnifique lever de soleil. Tous les êtres pensants ont célébré cette époque. Une émotion sublime a régné en ce temps-là, l'enthousiasme de l'esprit a fait frissonner le monde comme si, à ce moment seulement, on en était arrivé à la véritable réconciliation du divin avec le monde.<sup>52</sup>

Ce qui est intéressant et qui importe au plus haut point n'est pas tant la « francité » de la Révolution que le fait qu'elle ait pu se produire, et qu'elle ait eu une portée universelle dans ses principes, projetant, le temps d'un éclair, les valeurs fondatrices de l'avenir politique de l'humanité.

Certes, des conditions ont rendu possible un tel événement, sans qu'elles aient été pour autant suffisantes. En tout cas, elles en constituèrent le soubassement : elles ont été philosophiques, car, n'eût été la philosophie du *Siècle des Lumières*, la Révolution de 1789 n'aurait pas eu lieu, elle n'aurait peut-être même pas été possible. Une révolte de grande ampleur ? C'eût été possible mais sans effet durable. Ce siècle-là n'a pas été non plus celui d'un enfermement de la pensée et de l'idéal philosophiques en terre française. La particularité de la philosophie du *Siècle des Lumières* doit être plutôt cherchée dans son orientation, qui fut tout le contraire d'un enfermement sur soi. Enracinée dans le rationalisme cartésien du XVII<sup>e</sup> siècle, la pensée philosophique du *Siècle des Lumières* avait substitué, dans sa prise en compte des nouvelles données sociales accélérées par les progrès scientifiques et industriels, le principe de raison aux raisons dont la légitimité se fonde sur l'Autorité et la Tradition. Même si l'idéal philosophique, à savoir le bonheur de l'homme et de l'humanité était partagé de tous en Europe, les conditions et les moyens de sa réalisation furent tout de même différents : pour les chefs de file français de la philosophie des *Lumières*, le combat humaniste, qui s'articule au concept de l'Universel, se caractérise par :

- la confiance dans la Raison ;
- la foi dans le Progrès ;
- le combat contre l'intolérance et le despotisme ;
- la critique de la Monarchie de droit divin et de la noblesse de l'Ancien Régime ;
- la revendication des droits inaliénables et sacrés de l'Homme et du Citoyen : liberté personnelle, égalité juridique, résistance à l'oppression, liberté de conscience, de religion, etc.

Peut-être faut-il remonter à l'Antiquité, particulièrement aux Grecs et aux Romains pour trouver les prémices de la démocratie selon le modèle des *Constituants* de 1789. Chez les Grecs d'Athènes, dont on dit qu'ils sont les fondateurs de la démocratie (au V<sup>e</sup> siècle), la citoyenneté était néanmoins réservée à un nombre restreint d'hommes libres et reposait sur trois principes :

<sup>52</sup> Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'histoire* ed. Gallimard, trad. J. Gibelin, 1954, p. 401.

- le droit à la parole ;
- l'apparition du domaine public : les lois sont gravées et affichées en public ;
- les citoyens sont égaux, et chacun dispose d'une voix à chaque vote ; n'avaient pas droit de vote: les femmes et les enfants ; quant aux esclaves et aux étrangers vivant à Athènes (les métèques, *metoikos*, i.e. qui change de maison), ils n'avaient pas droit de cité.

En conséquence, il s'agissait, là, d'une démocratie sélective et locale (puisque restreinte à la seule cité d'Athènes). L'exercice de la responsabilité politique, dont les deux grands idéologues, Solon au VI<sup>e</sup> siècle et Périclès au V<sup>e</sup> siècle, avaient initié les fondements juridiques, constituait ainsi un embryon de la démocratie véritablement populaire. Quant à Rome, dans sa période républicaine (III<sup>e</sup> siècle), sa Constitution reposait sur trois Pouvoirs fondamentaux : celui des Consuls, représentants de la vieille monarchie patricienne (V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles) fondée par le roi Servius Tullius, celui des Sénateurs, représentants de l'aristocratie terrienne, et celui des Magistrats élus par le peuple (*populus*) en lutte pour l'égalité sociale, contrairement aux Sénateurs qui défendaient les valeurs traditionnelles et morales et subordonnaient la Politique aux valeurs morales et aristocratiques.

Le fonctionnement des démocraties antiques et d'avant l'ère moderne n'excluait pas l'esclavage, le servage et les inégalités de naissance. Car, en effet, les systèmes éthiques et juridiques de ces régimes-là ne prévoyaient pas l'égalité universelle des peuples et des races, des cultures et des croyances. Aristote en donne les raisons et les justifications au début de La Politique :

*Il n'est pas seulement nécessaire, il est encore avantageux qu'il y ait commandement d'une part, obéissance de l'autre ; et tous les êtres, dès le premier instant de leur naissance, sont, pour ainsi dire, marqués par la nature [...]. Du reste, l'usage des esclaves et des bêtes est à peu près le même et l'on en tire les mêmes services pour les besoins de la vie [...]. La guerre est elle-même un moyen naturel d'acquérir ; la chasse en fait partie ; on use de ce moyen, non seulement contre les bêtes, mais contre les hommes qui, étant nés pour obéir, refusent de le faire. Cette sorte de guerre n'a rien d'injuste, étant pour ainsi dire déclarée par la nature elle-même<sup>53</sup>.*

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'avantage de la France sur les autres pays industrialisés d'Europe et d'Amérique du Nord résidait principalement dans l'ouverture au monde de sa culture et de sa pensée philosophique. Il en était autrement ailleurs, chez les Allemands par exemple. Ceux-ci ont le plus souvent perçu les autres (étrangers, peuples, races, etc.) dans des termes germanocentristes. La réduction de l'autre à soi, si ce n'est l'ignorance ou la négation pure et simple de l'altérité, est une démarche théorique fréquente chez les penseurs allemands, à l'exception toutefois des révolutionnaires socialistes et des anarchistes au XIX<sup>e</sup> siècle, dont parmi les chefs de file certains étaient juifs, donc ouverts au cosmopolitisme.

<sup>53</sup> Aristote, La politique, Ed. Gonthier, trad. M. Prélot, 1971, pp. 21-23.

Chez le peuple allemand, les idées et pratiques culturelles, politiques et intellectuelles, se déclinent en termes de race et de compétition entre races. Ainsi serait-on tenté de se demander si les camps de concentration et le génocide juifs auraient pu être accomplis chez un peuple au départ non préparé culturellement, idéologiquement et psychologiquement à une réduction de l'Altérité au format d'une sous-humanité. Ici, quand le philosophe dit l'Universel, il entend souvent, sous ce concept, d'une manière implicite ou explicite, l'Universel germaniste ou germanisé. On le constate chez des philosophes comme Hegel. Dans La Raison dans l'histoire, entre autres ouvrages, la réalité historique, l'Esprit absolu est, au sens hegelien du concept, le génie national, l'esprit du peuple (*Volksgeist*) ou l'âme raciale (*Rassenseele*) germanique absolutisé ; c'est le particulier élevé à une fausse universalité, par un glissement terminologique inconsciemment fait et appuyé par la croyance à la magie des catégories du langage.

Après analyse, le *Weltgeist* se révèle être la sublimation du *Volksgeist*, puisque le contenu est finalement le même. C'est pourquoi le *Geist* échappe sémantiquement à la synthèse dialectique : ce que Hegel décrit dans le texte comme étant l'Esprit absolu n'est que la quintessence sublimée de la culture allemande dans sa particularité, mais dont le philosophe prétend élever à l'universalité du concept, c'est-à-dire à tous les peuples de la terre. De la sorte, le Moi et le Nous seraient confondus ; mais en réalité il n'en est rien, puisque Hegel conçoit la manifestation de l'Esprit absolu non pas chez tous les peuples, mais dans un peuple particulier, lequel aura ensuite pour mission d'être le guide de tous les autres. Curieusement, il se trouve que ce peuple, cette race, est germanique.

Ce concept du *Volksgeist* faisait partie du lexique pangermaniste avant que Hegel ne l'utilise. A travers l'idéologie du *Volksgeist*, les Allemands exaltaient leur identité culturelle et leur sentiment national exacerbé. C'est Herder qui, le premier, usa de ce concept en 1774 dans son livre, Une autre philosophie de l'histoire, où il dénonce l'universalisme philosophique et moral au nom du génie national de chaque peuple au sens racial de ce terme, en particulier du peuple allemand.<sup>54</sup>

E. Levinas a émis des objections contre cette fausse synthèse dans la dialectique de Hegel :

*Le Moi est identique jusque dans ses altérations, dans un autre sens encore. En effet, le moi qui pense s'écoute penser ou s'effraie de ses profondeurs et, à soi, est un autre. Il découvre ainsi la fameuse naïveté de sa pensée qui pense « devant elle », comme on marche « devant soi ». Il s'écoute penser et se surprend dogmatique, étranger à soi. Mais le Moi est le même devant cette altérité, se confond avec soi, incapable d'apostasie à l'égard de ce « soi » surprenant. La phénoménologie hegelienne – où la conscience de soi est la distinction de ce qui n'est pas distinct – exprime l'universalité du Même s'identifiant dans l'altérité des objets pensés et malgré l'opposition de soi à soi.[...]. La différence n'est pas une différence, le je, comme autre, n'est pas un « Autre ».*<sup>55</sup>

<sup>54</sup> Herder, *Une autre philosophie de l'histoire*, Aubier-Montaigne, 1964.

<sup>55</sup> E. Lévinas, *Totalité et infini*, Kuwer Academic, 1987, pp. 25-26.

En bref, la tradition philosophique allemande semble être marquée par ce que Lévinas appelle une *tentative égocentrique de l'assimilation et de l'appropriation*. Ici, l'idéalisme ontologique se résume en un effort pour réduire l'Autre à soi. Et le mécanisme ontologique, par lequel l'on subordonne le rapport à autrui à la relation à l'Être en général, n'est qu'un masque pour une néantisation de cet Autre, ce qui justifiera la domination a posteriori sur ce dernier. Finalement selon Lévinas, l'identification de l'Autre au Même ne provient pas d'une opposition qui est appelée à être surmontée, mais de l'égoïsme. E. Renan n'avait peut-être pas tort à ce sujet, lorsque, quelque temps après la défaite des troupes françaises en 1871, il écrivit à son ami allemand, M. Strauss :

*Notre politique, c'est la politique du droit des nations, la vôtre, c'est la politique des races : nous croyons que la nôtre vaut mieux. La division trop accusée de l'humanité en races, outre qu'elle repose sur une erreur scientifique, très peu de pays possédant une race vraiment pure, ne peut mener qu'à des **guerres d'extermination, à des guerres zoologiques**, permettez-moi de le dire, analogues à celles que les diverses espèces de rongeurs ou de carnassiers se livrent pour la vie. Ce serait la fin de ce mélange fécond, composé d'éléments nombreux et tous nécessaires, qui s'appelle l'humanité. Vous avez levé dans le monde le drapeau de la politique ethnographique et archéologique en place de la politique libérale ; cette politique vous sera fatale.<sup>56</sup>*

Chez les Anglais, le mouvement contre-révolutionnaire avait trouvé des partisans farouches, surtout en la personne d'Edmond Burke qui, dans ses Réflexions sur la Révolution française - un *livre révolutionnaire contre la révolution* selon l'appréciation du poète Novalis ( 1772-1801 ) - qui fut publié en 1790, reproche aux *Constituants* d'avoir bouleversé la société française, pour s'être attaqués à la Tradition, et pour avoir imposé une nouvelle conception dangereuse de la liberté et du Droit, puisqu'elle s'en prend à l'ordre aristocratique et profane le sacré. Pour les Anglais, qui sont d'habitude respectueux de l'ordre moral et social, les principes de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789 n'étaient qu'un tissu d'aberrations subversives entretenues par l'illusion politique.

Les philosophes français du *Siècle des Lumières* ont été, quant à eux, à l'écoute du monde, renouant ainsi avec l'antique cosmopolitisme de la pensée philosophique. Ainsi, grâce à eux, celle-ci redevint migratrice, en s'efforçant de mettre en pratique ses principes universels. Ils avaient réussi à surmonter les particularismes nationaux, ethniques et culturels. La raison devait être, selon eux, la seule autorité à fonder et à légitimer la sphère des pratiques éthiques et politiques.

Dans ses écrits pamphlétaires, Voltaire, qui tourne en dérision l'orgueil de ses compatriotes, prône le libéralisme, pour son esprit de tolérance et le culte de l'ordre qui l'anime. Sur le modèle de Platon, il s'en ira répandre la philosophie des *Lumières* auprès du roi- «philosophe» Frédéric II de Prusse, un admirateur de la culture française, qui n'éprouvait que mépris pour la culture allemande et la langue allemande (qu'il refusait de parler).

<sup>56</sup> E. Renan, Nouvelle lettre à M. Strauss, in Histoire et parole, Laffont, coll. Bouquins, 1984, p. 651.

Rousseau, esprit animé de l'idéal de paix et de bonheur pour l'Humanité, se rendra, comme le fera aussi Diderot, chez la reine Catherine II de Russie, dont il fera une disciple des *Lumières*.

Montesquieu, qui fut célèbre pour son ouvrage De l'Esprit des lois, était nourri de convictions intellectuelles et humanistes très fortes.

Rousseau, Voltaire et Montesquieu, tels sont, côté français, les maîtres à penser du *Siècle des Lumières*, les trois figures également de la pensée philosophique qui ont inspiré le plus les *Constituants* de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, en ce qui concerne les principes des dix-sept Articles qui la composent. Car, les œuvres respectives de Rousseau, de Voltaire et de Montesquieu, sans être les seules références des *Constituants*, - nous pensons à Condorcet -, sont tout de même celles qui les ont influencés le plus. Il suffit de lire la *Déclaration* pour le constater.

Que la *Déclaration* ait été faite *en présence et sous les auspices de l'Être suprême*, cela semble relever, aux yeux de certains, d'une inconséquence au regard du projet révolutionnaire initial, car en effet l'anticléricisme, autrement dit le combat contre l'Eglise en tant qu'institutionnalisation de la religion, animait le nihilisme destructeur de ce mouvement. Cependant, ne nous y trompons pas : le *Siècle des Lumières* n'a point été celui des *Lumières* sans Dieu : le concept de l'*Être suprême* n'est qu'un concept métaphysique, un produit du rationalisme critique qui s'est substitué, par une laïcisation du contenu de la doctrine théologique, au Dieu du judéo-christianisme. L'Absolu, comme catégorie de Dieu, devient celle de l'*Être suprême*, lequel se confond avec l'idée de Raison suprême, à la fois comme Principe (*arkhé*) et comme Intelligence (*Nous*) ordonnatrice de toutes choses. L'on assiste, par une telle subversion terminologique, à la naissance d'une théologie laïque, par laquelle les *Constituants* cherchaient à désigner autrement le Dieu monothéiste, dont ils semblaient éprouver du mal à s'en séparer.

La laïcisation du contenu éthique de la doctrine religieuse a conduit les révolutionnaires dans une entreprise d'épuration de la religion, et, ce, grâce à l'œuvre critique des philosophes des *Lumières*. Ceux-ci s'en étaient pris à tout ce qui, à leurs yeux, émane de la *foi naïve* et des *superstitions* (miracles, mystères, divinité du pouvoir, grâce divine, dogmes, fin des temps, outre-monde, etc.). Une telle épuration par subversion terminologique a amené les révolutionnaires à remplacer la religion officielle, le catholicisme, par une religion sociale de type rousseauiste.<sup>57</sup> Ainsi, l'idée d'un Dieu transcendant et absolu cède la place à celle d'un Être immanent au monde, sans dogmes ni prières, à celle d'un Dieu transfiguré, éthéré et vague, d'un Dieu en réalité abstrait, sans prise sur l'homme, en définitive, d'un Dieu qui se meurt de n'être plus Dieu. L'antithéisme (et non pas l'athéisme) des philosophes du *Siècle des Lumières* amorce, ici déjà, les éléments théoriques pour une philosophie existentialiste athée. Que les révolutionnaires aient appelé *Déisme* la nouvelle religion sociale et qu'en son nom ils se soient attelés à la démolition et à la confiscation des biens du Clergé ne doit pas nous faire perdre de vue l'esprit du *Siècle* : le combat contre la religion a été, en réalité, un combat par lequel ils cherchaient à libérer l'homme (d'un Dieu mis en vacances) et à le rendre apte,

<sup>57</sup> Rousseau, *Du contrat social*, LIV, chap. VIII, Ed. Garnier, 1962, pp. 332-333.

la science aidant, à la maîtrise de la nature. Ainsi prenait naissance en Europe, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, un nouvel humanisme sans Dieu, le monde devenant progressivement l'espace de l'Homme-Dieu.

Dès lors, la nouvelle foi en un *Etre suprême* permettait à l'homme d'établir sa souveraineté sur le monde. Grâce aux critiques des philosophes des *Lumières*, il sera mis fin à l'aliénation aux particularismes de la religion dans ses deux expressions : populaire et institutionnelle. Les idées de Voltaire et de Rousseau y ont beaucoup contribué : Voltaire a écrit un poème dédié au *Dieu de tous les êtres, de tous les mondes et de tous les temps*; Rousseau, dans Du contrat social, fait la critique du christianisme en tant que religion d'appoint au pouvoir politique et qui ne prêche que servitude et dépendance, tout en excipant cependant le christianisme des *Evangelies*, *tout à fait différent [...], une religion sainte, sublime, véritable*.<sup>58</sup> A leur suite, les grands démolisseurs d'idoles, tels Robespierre (qui aimait à se prendre pour un disciple de Rousseau) et Saint-Just, érigeront un culte à l'*Etre Suprême* en lieu et place de celui de l'ancien Dieu dont ils déclareront la mort politique. Il ne s'agissait pas, pour eux, d'une substitution consistant à instaurer d'autres dogmes et d'autres prières à la place des anciens : la religion nouvelle était à la fois celle du cœur et de la Raison, à la fois du sentiment de la transcendance et de l'optimisme dans le progrès de l'Humanité. L'importance de l'*Etre Suprême* doit être appréciée du point de vue de l'universalité du concept dont, du reste, les doctrinaires s'emploieront à expérimenter dans le domaine de la praxis politique. Le combat contre le christianisme se présentait pour ainsi dire comme un combat contre le particularisme religieux. C'était, a fortiori, une autre façon d'affirmer l'universalité de la quintessence de chaque religion, car, selon les défenseurs des *Lumières*, elles se valent toutes pour autant qu'elles se prévalent des mêmes valeurs humaines fondamentales.

## 2. LES ARTICLES DE LA DECLARATION : SOURCES ET ENJEUX

*Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit [...]*. C'est par cette formule que commence la *Déclaration*, en son Article premier. Comme les six autres Articles suivants, celui-ci s'inspire du Contrat social de Rousseau : *Conservation des droits naturels et imprescriptibles* (Art.2), *Souveraineté nationale* (Art.3), *Liberté* (Art.4), *Egalité en droit devant la Loi* (Art.5), *Volonté générale* (Art.6). Ces principes ont même fondement que l'*Etre Suprême*, à savoir la nature. Le texte du Contrat social est précis sur ce point : le fondement du Droit, autrement dit de la liberté en tant que droit, de l'égalité en tant que droit, etc., c'est la nature. Rousseau soutient que *La nature a donné à tous les hommes un droit égal à tous les biens [...]* parce que, par nature, *l'homme est né libre*.<sup>59</sup> Ici, l'on retrouve le présupposé innéiste de l'argument ontologique dans lequel, et à partir des conditions de l'existence sociale et historique des hommes, le philosophe déploie les catégories de sa conception de l'homme, en les convertissant en des principes universels et rationnels conformes à l'universalisme des lois de la nature. Ainsi le concept de nature est-il l'expression de tels principes. La nature, c'est la raison au sens stoïcien du terme. Par conséquent, tout autre droit émanant des conventions traditionnelles ou religieuses, ou bien de

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 332.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 226.

l'arbitraire politique, devait être réfuté et dépassé. C'est ainsi que Rousseau défend le principe fondamental selon lequel, *aucun homme n'a une autorité naturelle sur son semblable*.<sup>60</sup> Ainsi, les principes auxquels se réfèrent les *Constituants* étant, au départ inspirés du Droit naturel, aucune institution humaine n'a de sens ni ne se justifie qui ne repose au préalable sur un tel fondement (Art.2). C'est pourquoi selon la tendance du mouvement révolutionnaire inspirée de Rousseau, la résistance à l'oppression est politiquement et moralement juste (Art.2), parce que l'homme doit assujettir sa relation au monde à la Raison, et non plus à l'autorité des conventions humaines. Les philosophes des *Lumières* s'étaient attelés à cette tâche juridique. *L'Encyclopédie* s'y était résolument engagée,<sup>61</sup> et le ton en avait été donné par Mme Lambert (1647-1739), l'un des penseurs du *Siècle des Lumières*. Selon elle, philosophe devait consister à *rendre à la raison toute sa dignité et la faire rentrer dans ses droits, à rapporter chaque chose à ses principes propres et secouer le joug de l'opinion et de l'Autorité*.<sup>62</sup>

Ce fut donc un moment décisif et préparatoire dans l'histoire politique des peuples que ce siècle, où l'on assiste à une conversion de la méditation philosophique en une théorie sociale. Partant de leur conception naturaliste du Droit, les penseurs des *Lumières* surent tirer une éthique juridique nouvelle. Sous leur inspiration, et à l'encontre de l'autoritarisme arbitraire des pouvoirs politiques de l'Ancien Régime, les Révolutionnaires de 1789, élaborèrent une *Déclaration*, du vingt au vingt-six août 1789. Deux principes fondamentaux y seront prescrits.

Le premier est la différenciation et la séparation entre le Législatif et l'Exécutif (Art.16). Les *Constituants* se sont inspirés du modèle de *L'esprit des Lois*. Le souci majeur de Montesquieu a été d'élaborer un cadre juridique permettant aux Parlementaires et aux Privilégiés, c'est-à-dire les bourgeois, de se prémunir contre le despotisme de l'Aristocratie (à laquelle Montesquieu réserve néanmoins le pouvoir politique). Il y expose le résultat de ses réflexions et de ses recherches sur les lois et principes fondés en raison, c'est-à-dire qui échappent aux contingences historiques et aux particularismes culturels, tels que les us et coutumes. Montesquieu y fait ressortir les défauts de la nature humaine (les passions, l'égoïsme, les fantaisies, etc.), dont la correction incombe selon lui aux Gouvernants. Dans le sillage de *L'Esprit des lois*, les *Déclarants* exigèrent la rédaction d'une Constitution (Art.16) permettant de légitimer l'application stricte des droits du Citoyen (Art. 12 à 16) et servant de palladium au principe de la citoyenneté. D'une façon plus précise, il s'agit, ici, une fois encore, des lois qui protègent l'individu contre l'arbitraire (Art. 3,7,8,9), qui instaurent la liberté d'opinion (Art. 10), de parole et de la presse (Art. 11).

Pour avoir fondé le principe du Droit sur la nature et non plus sur la naissance, les Révolutionnaires de 1789 montrent ainsi leur volonté de destruction des structures juridiques et politiques de l'Ancien Régime, où la valeur de l'individu dépendait plutôt de sa naissance. Désormais - influence de Rousseau - la valeur de l'individu devient uniquement fonction de ses vertus et de ses talents. C'est ce

<sup>60</sup> Ibid., p. 239.

<sup>61</sup> Se reporter à l'article **Ecléctisme** de cette œuvre monumentale créée par Diderot et d'Alembert.

<sup>62</sup> Un propos figurant dans le même article.

que prévoit l'Article 6 : *Tous les citoyens sont admissibles à toutes dignités, places et emplois publics selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents.*

Ici se déploie le sens rousseauiste de la souveraineté populaire. Chez Rousseau, le citoyen devient à la fois auteur et sujet de la loi (qui est l'expression de la Volonté générale ou commune). Ainsi détermine-t-il également la liberté du citoyen en ce qu'elle l'autorise à contrôler le Souverain, la seule personne à laquelle il délègue son autorité, dont il a le droit de contester les décisions, et qu'il peut renverser aussi, si toutefois elle venait à manquer à ses devoirs, en d'autres termes, si elle s'écartait de la loi au profit de l'arbitraire. Entre la souveraineté populaire et la Volonté générale incarnée par le Souverain, Rousseau ne reconnaît aucune médiation, aucune délégation de pouvoir (ministre, député, gouverneur, etc.) ou autre représentation. C'est dans Le contrat social que Rousseau a développé sa théorie de la *Souveraineté du Peuple*.<sup>63</sup> Etant lui-même issu du peuple, il était, mieux que quiconque, à même d'en exprimer les idéaux politiques et civils. Ses idées eurent un impact profond sur la petite bourgeoisie et les artisans. Le contrat social avait jeté les bases juridiques de l'affranchissement des humbles, il avait donné le pouvoir au peuple et subordonné ainsi toute prérogative de l'Etat à la Volonté générale (exprimée dans la Loi). L'Etat devient l'Etat du peuple, dont il a charge de garantir l'équilibre social, par une juste application de la législation. De là découle aussi, pour le citoyen, le droit d'intervenir dans les affaires de l'Etat. Les Articles 12, 13, 14 et 15 de la *Déclaration* le stipulent. Ces interférences du Citoyen et des institutions publiques chez Rousseau sont articulées, à la différence de la thèse de Voltaire (qui était un farouche ennemi du désordre), autour de sa conception sociale et politique radicalement égalitariste et contestataire. Pour la première fois, parmi les philosophes et les théoriciens du *milieu social*, il s'en trouve un, Rousseau, dont les concepts de Nation et d'intérêt national en régime démocratique sont précisés d'une manière systématique dans leur rapport au Citoyen.

Le deuxième principe précisé dans la *Déclaration* (où l'on retrouve l'empreinte des idées voltairiennes) est l'exercice de la liberté de l'individu dans son rapport à la *Force publique*. L'idée démocratique de la liberté de conscience et d'expression avait pesé de tout son poids sur l'engagement de Voltaire dans la défense des droits civiques.<sup>64</sup> En effet, en tant que philosophe de la liberté, Voltaire s'était battu pour le respect des différences, c'est-à-dire pour le respect de chaque individu. Grâce à ses idées et à son combat unis à ceux d'un certain nombre de ses compatriotes,<sup>65</sup> l'abolition du servage et de l'esclavage sera, plus tard, à l'ordre du jour. Et si par réalisme, en pleine exploitation coloniale, la *Déclaration* de 1789 n'avait pas fait, dans ses principes, une mention expresse à l'esclavage et à la traite des Noirs, l'on peut tout de même affirmer que, grâce à l'influence des philosophes, la *Convention*, sur proposition de Danton et avec le soutien de Delacroix et de Levasseur, en proclamera la suppression, le 14 Février 1794 : *La Convention nationale déclare que l'esclavage des nègres dans toutes les colonies est aboli. En conséquence, elle décrète que tous les hommes, sans distinction de couleur, domiciliés dans les colonies,*

<sup>63</sup> Livre I, chap. I et II.

<sup>64</sup> Cf. L'Affaire Callas et Lettre sur les inconvénients du métier d'homme de Lettres (1732).

<sup>65</sup> Tels que Montesquieu (Cf. De l'esclavage des nègres), Condorcet et Diderot.

*sont citoyens français et jouiront de tous les droits assurés par la Constitution [...].* Plus tard, en 1948, le même principe figurera dans la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* (Art. 4).

L'influence de Voltaire a été grande également sur la question de la laïcité de l'Etat, gage de la liberté de conscience et d'opinion (Art.10). Parce qu'il était probablement surdéterminé par le poids des préjugés de l'époque, Voltaire s'était résolu à accepter le Catholicisme comme religion d'Etat en France, à la seule condition qu'il respecte le droit civil, et que les membres du Clergé n'en tirent pas profit, sur la question des impôts par exemple. Cette position de principe l'avait conduit à militer en faveur de la liberté de culte pour les minorités religieuses, ainsi que de l'égalité de tous les citoyens, quelles qu'eussent été leurs différences ou leurs divergences d'opinions.

L'on trouve par là l'une des plus belles et des plus nobles conceptions de la démocratie. Car, concevoir celle-ci comme le Gouvernement et le pouvoir de la majorité, au sens littéral du mot, ne correspond pas véritablement à l'idée philosophique de démocratie, puisque, une fois au pouvoir, la majorité ne peut plus justifier sa légitimité sans imposer sa domination sur la minorité. Or, il ne saurait y avoir de liberté démocratique dans des conflits, du reste alimentés par une suprématie partisane juridiquement légitimée par le suffrage universel, entre une catégorie sociale et une autre. Il ne s'agit pas non plus de faire l'alchimie des identités nationales ni des différences entre la majorité et la minorité. Sinon la majorité y gagnerait, et la minorité serait diluée dans la majorité, à brève ou longue échéance. Il s'agit plutôt de placer l'exercice démocratique au-dessus des différences de toutes sortes, puisque l'intervention de l'Etat dans la sphère de la société civile, quelle qu'en puisse être la justification, est une tyrannie, réelle ou potentielle selon la perspective de Voltaire. Par conséquent, la thèse de Voltaire est fort généreuse, dans son effort de penser une démocratie fondatrice d'un Etat véritablement laïque, qui puisse appliquer le droit politique et faire respecter l'égalité civile, par-delà les inégalités sociales et naturelles, les différences d'opinions et de convictions religieuses. Car, le jeu démocratique doit rendre effective et garantir ainsi la liberté des citoyens, dans les conditions fixées par la Loi.<sup>66</sup> Le jeu démocratique a pour finalité l'instauration d'une société véritablement libre, où chacun puisse s'épanouir en se réconciliant avec soi-même (ie sa nature) et avec les autres, ce qui est au fondement même de l'idéal politique des penseurs des *Lumières*.

Dans la mesure où ce siècle fut tout de même celui de l'expansion industrielle et économique, le respect de la liberté de l'individu signifiait également, dans le système capitaliste des rapports économiques, le respect de la propriété de l'individu. Le concept de Droit ne désignait donc pas seulement le Droit naturel de la personne humaine, mais aussi, et, ce, d'une manière progressive, le droit de propriété. L'Article 17 de la *Déclaration* y a fait mention. Peut-être est-ce, là encore, une influence de Voltaire ou des théoriciens des questions économiques qu'étaient les physiocrates. L'économisme physiocratique – la physiocratie signifie le gouvernement de la nature – accorde la primauté à l'agriculture. Sans entrer dans les détails de la philosophie

<sup>66</sup> Les Articles de 4 à 10 et 11 expriment cette conception philosophique de la liberté.

physiocratique, l'on peut retenir sa division en un courant orthodoxe, avec comme chef de file, Quesnay, et un courant dit hérétique, pour avoir intégré à ses propres idées celles de l'économisme classique issu d'Adam Smith. Ce courant a été dominé par Turgot. Les physiocrates, les deux écoles confondues, étaient des ennemis farouches de l'industrie et du progrès industriel ; leur préférence allait plutôt à la civilisation agraire, ce qui était insupportable aux yeux de Voltaire, lui l'apologiste de la civilisation industrielle. Il est par conséquent compréhensible que les physiocrates aient été des défenseurs farouches de la propriété foncière, laquelle procède selon eux du droit naturel qu'ils considèrent comme une prescription divine. De même et contrairement à Rousseau, les physiocrates étaient contre la liberté politique ; ils se satisfaisaient du *despotisme légal* du Souverain, puisque la souveraineté de celui-ci était supposée être d'essence divine. En conséquence, le rôle essentiel de l'Etat devait être, selon eux, de garantir le droit de propriété pour tous les citoyens.

De cette question de la propriété sont nées la plupart des divergences de vues entre Voltaire et Rousseau: Voltaire était acquis à la cause de la bourgeoisie, surtout la bourgeoisie commerçante. A la démocratie populaire prônée par Rousseau, il oppose la démocratie bourgeoise dans le cadre d'une monarchie absolue, mais cependant éclairée par les lumières de la Raison.<sup>67</sup> Rousseau, à l'encontre de Voltaire, était un farouche ennemi du droit de propriété, parce que ses méditations sur *l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, qu'il a consignées dans un ouvrage du même nom, l'avaient convaincu que c'est bel et bien l'apparition de la propriété privée qui a corrompu les hommes, et que c'est également par elle que s'est développée l'inégalité sociale et ses corollaires.

La révolution de 1789 ayant été, dans les faits, bourgeoise, il était par conséquent dans la logique des choses qu'elle se fit au nom des intérêts de la bourgeoisie. C'est le sens donné à l'Article 17. Mais d'un autre côté, puisque les Articles sont inspirés de philosophies politiques différentes, parfois même divergentes, l'on peut noter un manque de cohérence et d'unité entre les différents principes de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789* où l'on constate, à la lecture des Articles, un chevauchement des influences, bourgeoise, socialiste populiste, physiocratique, voire même anarchiste.

### 3. AU-DELA DE 1789

On le voit bien : la *Déclaration* de 1789 ressemble à une chiquenaude, et le mouvement révolutionnaire qui le porta s'apparente à une gestation des œuvres de l'idéal philosophique dont le siècle a été porteur. Comparée aux *Déclarations* qui l'ont suivie,<sup>68</sup> celle-ci est abstraite, à cause notamment de sa langue et de son style structurés autour de concepts philosophiques très précis. Celles de 1793 et de 1948 seront moins philosophiques, donc moins abstraites, idéologiquement moins engagées ; à l'inverse, leurs terminologies seront plutôt anthropologiques et le ton moralisateur. En même temps, l'on y remarque un élargissement des thèmes et des perspectives politiques : en 1793, au principe du Droit s'ajoute le principe du Devoir

<sup>67</sup> S'agirait-il d'une influence de la Grande Charte anglaise sur ses idées politiques ?

<sup>68</sup> Il s'agit de la *Déclaration des Droits de l'AN III* (1793) et de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* (1948).

(Art. 3) pourtant proposé aux *Constituants* de 1789 par l'Abbé Grégoire, mais qui fut rejeté, sans doute par crainte, de la part du citoyen, d'une justification formelle et juridique de nouvelles sujétions, comme par exemple à un Etat, à un Souverain ou au Dieu ancien. En 1948, l'*Assemblée Générale des Nations Unies* énonce les bases d'une *pax universalis*. La *Déclaration*, qui fut rédigée en trente articles, pourrait être considérée, pensons-nous, comme la vérité de la *Déclaration* de 1789. Car, le concept philosophique de l'homme universel dans son essence (*Gattungswesen*) recouvre ici et pour la première fois, une signification concrète. L'on y a jeté les bases d'une exigence mondiale de travailler à la naissance d'une humanité nouvelle, compte tenu des données nouvelles de l'époque, qui étaient manifestement celles de la tendance à la solidarité nationale et internationale portée par la civilisation industrielle.<sup>69</sup>

La révolution de 1789 n'a pas été une révolution de type sectaire, puisque le concept de classe n'était pas encore, d'un point de vue idéologique, à l'ordre du jour, et que l'idéal de Progrès de l'Humanité se confondait avec la croissance industrielle et économique que la bourgeoisie était en train de réaliser. Il ne s'agissait pas tant d'une lutte des classes que d'un combat pour la justice sociale. De fait, il en sera ainsi pour tous les mouvements pré-marxistes. La nature et l'éventail des principes de la *Déclaration* de 1789 montrent une volonté nettement affirmée par les *Constituants* d'y faire représenter les différentes couches de la société française, excepté l'aristocratie. La lutte contre le Clergé n'était point une lutte contre la religion dans son essence. Nous l'avons précisé. Au contraire fut-elle une lutte au nom de la liberté religieuse dans le cadre d'une République laïque. Il est dès lors compréhensible que des hommes d'église, qui avaient compris, à partir d'une interprétation théologique, l'essence évangélique de la Révolution, y prirent une part active.<sup>70</sup> Si la Révolution de 1789 fut sociale et politique, son essence, il est vrai, était évangélique, l'objectif visé étant la promotion des valeurs évangéliques dans la pratique politique et sociale, même si cela nécessitait, pour s'en rendre compte, une prise de conscience suffisamment élevée de l'univers des idéalités et de l'esprit du temps. Le travail théorique, c'est-à-dire philosophique, avait pour objectif d'en préparer la voie ainsi que les conditions de leur réalisation : la possibilité de la Révolution présupposait que l'on s'inspirât des valeurs morales évangéliques, même si, comme un enfant qui s'en prend à sa propre mère, la Révolution s'en prit à la religion dans le champ de sa praxis.

En considérant les mouvements politiques et humanistes à partir de 1789, et au regard des discours et professions de foi, il appert que les théoriciens et les acteurs du jeu social<sup>71</sup> pensaient que le moment était venu de réaliser (sur terre) les valeurs morales consignées dans le Nouveau testament.<sup>72</sup> Cette remarque de

69 Cf. *Préambule* et Art. 2-13-14-15-22-23.

70 Tel l'Abbé Grégoire, philanthrope et député à *La Constituante*, qui s'était battu pour l'émancipation des Juifs, et qui fut Président de la *Société des Amis des Noirs* dont la fondation date de 1888.

71 Citons, entre autres auteurs, Saint-Simon qui, dans *Le nouveau christianisme*, propose de *terminer le christianisme* ; K. Marx qui dans ses *Cahiers préparatoires* à la thèse sur la différence de la philosophie, veut, par le communisme, *réaliser le fond profane du christianisme* ; Morelly et Babeuf dont les idées communistes sont fortement imprégnées de morale évangélique.

72 Ex : *Actes des Apôtres* (2-44,45 ; 4-32 à 36) ; *Évangile de Saint Luc* (6-20 à 42) ; *Épître de Saint Paul aux Galates* (3-23 à 28) ; *Épître de Saint Jacques* (2-1 à 13 ; 5).

Nietzsche, selon laquelle la Révolution de 1789, qu'il appelle *socialiste*, ne pouvait se produire ailleurs qu'en France est, à ce sujet, significative :

*On ne peut contester aux Français qu'ils aient été le peuple le plus chrétien de la terre, non pas que la foi des masses ait été chez eux plus grande qu'ailleurs, mais parce que les idéaux chrétiens les plus ardues se sont incarnés chez eux en des hommes et ne sont pas demeurés simples représentations, ébauches, velléités.<sup>73</sup>*

## CONCLUSION

C'est donc à la pensée philosophique que les aspirations révolutionnaires de 1789 ont pu s'abreuver. L'impulsion donnée aux révolutions successives (1789, 1793, 1848, 1871, 1917) sur le continent européen par la philosophie, fait de celle-ci, non pas un luxe, mais une activité qui élève à la dignité de l'esprit. Par ses principes et ses théories, la philosophie a contribué à changer les conceptions du monde de l'homme, en proposant l'effort de le conformer à son idéal, en impulsant l'action tout en éclairant son orientation théorique: la Révolution de 1789 a été une tentative pour réaliser l'idéal humaniste de la philosophie des *Lumières*. De cette manière, et selon le mot élogieux de Hegel, elle a *élevé la pensée sur le trône de l'univers*.<sup>74</sup>

## BIBLIOGRAPHIE

Aristote.

-La politique, ed. Gonthier, trad. Prélot, M. , 1971

Les Déclarations des Droits de l'Homme, textes préfacés et annotés par Jaume, Lucien, 1989.

Diderot.

-1969 : Cœuvres choisies, Les classiques Larousse.

Duchet. M.

-1977 : Anthropologie et Histoire au Siècle des Lumières, Paris, Flammarion.

Hegel.

-1945 : Leçons sur la philosophie de l'Histoire, trad. J. Gibelin.

- La phénoménologie de l'Esprit, TI, Aubier Montaigne trad. J.Hyppolite..

Herder, Une autre philosophie de l'histoire, Aubier-Montaigne, 1964.

Latouche. S.

-1989 : L'occidentalisation du monde, Paris, La Découverte

Levinas, E., Totalité et infini, Kuwer Academic, 1987.

Montesquieu

-1971 : De l'esprit des lois, Nouveaux classiques Larousse.

<sup>73</sup> Nietzsche, F, Aurore, Ed. Gallimard, trad. J. Hervier, 1970, § 192.

<sup>74</sup> Hegel, Leçons sur la philosophie de l'histoire, p. 401.

Nietzsche. F.

-1974 : Aurore, Gallimard, trad. J. Hervier. Panikkar. R.

-1982 : La notion des Droits de l'Homme est-elle un concept occidental ?

Diogène, 120, 87-115.

Renan, E., **Nouvelles Lettres à M. Strauss**, in Histoire et Parole, Laffont, coll. Bouquins, 1984.

Rials. S.

-1988 : La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, Paris, Hachette  
Rosenkranz. K.

-1844 : Hegel's Leben, Berlin.

Rousseau. J.J.

-1962 : Du contrat social, Ed. Garnier, 1962.

Touchard. J.

-1965 : Histoire des idées politiques, Paris, PUF.

Verdier. R.

-1983 : Problématique des droits de l'homme dans les droits traditionnels d'Afrique  
noire, Droit et Culture, 5, 101-102.

Voltaire.

-1969 : Œuvres critiques et poétiques Les classiques Larousse

## DE QUELQUES STRATEGIES DU DISCOURS PERSUASIF WOLOF

**Momar Cissé**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar,  
Département de linguistique générale et des langues négro-africaines  
momarcisse718@hotmail.com

**Résumé :** Les exemples ne manquent pas en philosophie pour montrer que chaque système de pensée dispose d'une logique qui fonde l'esprit et les principes de sa démarche. La pensée wolof n'échappe pas à cette règle. L'objectif principal de cet article est de montrer que la logique wolof qui sied le plus à la démarche de l'argumentation persuasive repose, pour l'essentiel, sur la pertinence du dit (*wax ju yenu maana*) et la manière de dire (*waxin*), deux éléments qui participent au même projet de séduction. L'analyse s'appuie, pour les besoins de la démonstration, sur les marques linguistiques de subjectivité et les procédés d'implication discursive.

**Mots clés :** argumentation – communication – culture – parole – persuasion – oralité – société – tradition.

**Abstract :** There are so many examples in philosophy showing that each system of thought has its own logic which is at the basis of its structure and principles. The wolof thought is organised the same way. The present article aims at demonstrating that the wolof logic which is most adapted to the persuasive argumentative process is mainly based on the relevance of the oral discourse and the way it is performed; two elements which aim at seducing the hearer. For the sake of demonstration the analysis is based on the linguistic signs of subjectivity and on the discursive procedures to get the interlocutor participates in the exchange.

**Keywords :** argumentation – communication – culture – word – persuasion – orality – society – tradition.

### INTRODUCTION

Dans son ouvrage *La philosophie morale wolof*, le professeur Assane Sylla rappelait fort judicieusement que d'Aristote qui s'intéressait au syllogisme, aux stoïciens dont la logique événementielle portait sur des implications de relations temporelles, en passant par Spinoza dont la philosophie était bâtie sur le modèle mathématique, et Bergson qui tournait le dos à ce raisonnement mathématique, les philosophes ont toujours utilisé une forme de logique qui correspondait à leurs préoccupations.

« Chaque philosophe, disait-il en substance, a dû se faire une conception de la structure du vrai discours et a dû se forger un instrument logique, une technique du discours répondant à ses besoins d'expression et de communication » (1978 : 75)

Chaque système de pensée, sommes-nous tenté de dire, a sa logique, celle-là qui convient le mieux à sa démarche. La pensée wolof ne fait pas exception à la règle. Elle aussi s'est dotée d'une logique. Nous en voulons pour preuve ces propos que nous avons coutume d'entendre dans cette société où la parole est souvent enrobée.

*Soo nee wax foo jëm ?*

Si vous demandez à la parole sa destination

*Mu ne la fa nga ma jëmale*

Elle vous répond : celle que vous avez bien voulu m'indiquer

La parole emprunte ainsi chez les Wolof (et peut-être dans toutes les communautés linguistiques), la voie que son auteur lui demande d'emprunter.

La logique qui nous semble privilégiée dans la construction de l'itinéraire argumentatif de la persuasion wolof repose sur deux éléments :

- l'**intelligibilité** pour ne pas dire la pertinence du dit. En témoignent ces deux paroles, nous allions dire ces deux images fortes, qui font partie du quotidien du wolof :

*Wax ju yenu manaa* parole qui porte sur la tête le possible (traduction littérale) = parole intelligible

*Wax ju ñor* parole qui est mûre (traduction littérale)  
= parole sensée

Les deux termes *maana* (possible, raisonnable, important) et *ñor* (mûre) portés par la parole montrent de manière explicite que le wolof se soucie beaucoup de l'acceptabilité du dit par l'entendement. Il est d'ailleurs constamment habité par les questions suivantes :

*Wax ji ndax xel nangu na ko ?*

Cette parole est-elle intelligible ?

*Wax ji ndax manes na ko dégg ?*

Cette parole peut-elle se comprendre ?

- le deuxième élément, c'est **la manière de dire**, le *waxin*, qui donne au mot sa puissance et fait du discours un fait social, une parole communicante.

Le wolof accorde, en effet, une grande importance à cette manière de dire qu'il semble préférer parfois au contenu. C'est peut-être par là qu'il faut appréhender à sa juste mesure ce qui fait la puissance du verbe du griot. Il faut en outre signaler que de manière générale l'homme wolof est jugé socialement et même moralement en fonction de cette manière de dire.

Ces deux éléments participent, l'un et l'autre, au même projet de séduction c'est-à-dire de manipulation des valeurs et des représentations idéologiques que le public partage.

Quelles sont les stratégies sur lesquelles s'appuie le discours pour atteindre ces deux objectifs que sont l'intelligibilité et la technicité au service de cette argumentation par séduction théorisée par J.B. GRIZE dans son ouvrage « L'argumentation : explication ou séduction » ? (1981)

Pour répondre à cette question, nous allons, dans le cadre de cet article, nous intéresser à trois domaines précis: le jeu des pronoms, le style oral et les figures de discours de la communication persuasive.

## Jeu des pronoms dans l'argumentation persuasive

Nous ne pouvons pas étudier les pronoms sans rencontrer la traditionnelle catégorie de la personne dans laquelle l'ancienne grammaire rangeait, et au même plan, **je**, **tu** et **il**.

Il est aujourd'hui admis, depuis Emile Benveniste, que cette présentation masque la ligne de partage qui sépare le couple **je / tu** (qui caractérise des instances de discours c'est-à-dire des actes par lesquels la langue est actualisée en parole) du **il** (qui est disjoint de ces instances).

Cette réflexion benvenistienne a nourri les analyses du discours qui voient au **je** une expression d'adhésion au discours tenu, et au **il** une marque de distance énonciative.

### 1-1- Le « je » de la communication persuasive wolof

Dans la communication persuasive wolof, on note la même adhésion aux propos du je-énonciateur à travers l'emploi de la première personne (*ma ne* = je dis). Et mieux encore, ce **je** s'approprie le contenu qu'il présente à l'interlocuteur sous forme de vérité irréfutable.

Les expressions « *may ma nopp* » (tends-moi l'oreille), « *déglu ma tuuti* » (Ecoute moi un peu), qui l'accompagnent parfois donnent, au-delà de leur fonction phatique (l'attention sollicitée de la part de l'auditeur qui peut être assimilée à une ouverture du canal de transmission), une force particulière aux propos introduits, et expriment la volonté de les imposer audit auditeur.

*Géwéloo, may ma nopp !  
Jëkkër ñawkat a ca gën  
Dafa lay sàng*

Griot, écoute-moi !  
Le tailleur est le meilleur des maris  
Il t'habille

L'apostrophe, l'invitation à l'écoute sonnent ici comme une volonté d'imposer son idée au griot batteur de tam-tam, et au-delà au public.

### 1-2- Le « tu » de la communication persuasive wolof

Dans la communication persuasive wolof, le **tu** apparaît surtout dans ce que nous appelons le dialogisme (qui est un dialogue feint). Dans ce dialogisme, le **tu** sert d'abord à personnaliser des énoncés impersonnels et à valeur générale. Il est différent du **tu** déictique renvoyant à un individu bien défini et remplissant la fonction syntaxique d'un nominal. Ce **tu** générique exploite les caractéristiques du **tu** déictique. Ensuite, et c'est la fonction argumentative, il constitue le récepteur comme partie prenante des paroles tenues : le locuteur l'implique et l'entraîne tacitement dans les paroles tenues.

*Ku yàgg ci teen baag fekk la fa (tu)  
Qui séjourne longtemps dans un puits, l'aide t'y trouvera  
Ku yàgg ci teen baag fekk ko fa (il)  
Qui séjourne longtemps dans un puits y sera rejoint par une aide »*

Dans la première phrase, le sujet universel **on** de la deuxième phrase est remplacé par **tu** pour à la fois maintenir une relation vivante avec la situation d'énonciation à l'intérieur de l'énoncé qui est général, et insérer le récepteur dans l'énoncé. Cette pratique, très courante en wolof, ne doit pas être perçue comme une perversion des lois du discours ordinaire. Elle traduit chez les Wolof, (croyons-nous) un état d'esprit, une prédisposition à l'interaction langagière.

### 1-3- Le « il » de la communication persuasive

Pour contourner la relation de distance énonciative rattachée à l'emploi du **il**, le wolof lui substitue un prénom et parfois un nom. Ce qui lui permet de jouer sur l'argumentation d'autorité qui consiste à citer des références scientifiques, culturelles, historiques, morales aptes à impressionner l'auditeur.

\* Tantôt il s'appelle *Kocc Barma, Ndaamal Gosaas, Muusaa Ka...*, bref, une autorité « *boroom xalaat yu rafet* » (un homme de savoir) qui force le respect.

\* Tantôt il s'appelle *mag* (ancêtre, adulte)  
Pour le wolof, la parole des anciens (ou dans une acception plus large celle des adultes), est plus digne de respect que celle des enfants. C'est la parole vraie parce que empreinte de sagesse, valeur morale et comportementale intimement liée à l'âge.

\* Tantôt il prend le nom de *Wolof Njaay* (personnification de la sagesse populaire wolof)

*Kocc Barma nee na : "jigéen soppal te bul wóolu"*  
Aime la femme mais ne lui fais pas entière confiance

*Mag ñi daan nañu wax: "ku ñépp tafti nga tooy"*  
A force de recevoir des crachats, on finit par se mouiller

*Wolof Njaay nee na: "ka wax waxul ka jottalee wax"*  
Le rapporteur est responsable des propos rapportés et non l'énonciateur

Dans tous ces cas, il ne s'agit plus du **il** marqueur de la distance énonciative. C'est comme si on avait un **je**, car le narrateur qui rapporte ces paroles s'identifie à chacun de ces personnages. Lui et eux partagent la même sagesse populaire, les mêmes valeurs. On joue donc sur les valeurs partagées pour installer la connivence.

Le **je** peut parler aussi de lui à la troisième personne pour jouer sur les émotions et les sentiments de l'interlocuteur afin de faire de lui un connivent.

*Ndongoo ngi bëgga dee ci daara :*  
*Amu fu ndey amu fu baay :*  
*Njangaan la :*  
*Bu reer jotee mu bëgga reere ceree ku béy:*  
*Bu añ jotee mu bëgga añe ceeb aku jën:*

L'apprenant souffre à l'école coranique  
Il n'y a ni mère ni père  
Au dîner il a envie de prendre du couscous à la viande de chèvre  
Il est simple apprenant  
Au déjeuner, il a envie de riz au poisson.

Pour dire ses misères et en appeler à l'esprit de charité, le locuteur se cache pudiquement derrière la personne de l'apprenant (*njangaan*). Ce choix n'est pas gratuit, il sait qu'il est dans une société d'essence religieuse où les *ndongo*, disciples du maître de l'école coranique, bénéficient d'une certaine sympathie.

## 2 - Le style dans la communication persuasive

### 2 -1. La parole proverbiale

Le proverbe est souvent utilisé comme argument pour étayer une idée, donner un conseil ou même détruire une thèse rivale. Dans cette société, la parole proverbiale est la parole vraie qui s'appuie sur l'expérience, le vécu de tout un chacun dans la communauté. Elle s'impose donc à tous en tant que lieu commun de la sagesse populaire. Cependant pour convaincre, il faut qu'elle soit en adéquation avec les faits contingents.

Du point de vue de la structuration du discours construit autour de la parole proverbiale comme argument, on note que le proverbe peut introduire ou clore l'argumentation.

*Waruloo mettitlu li mu la wax*  
*Ndax yaa ko njëkke*  
*Deel moytu wax*  
***Waxay indi wax***

Tu ne dois pas t'offusquer de sa parole  
C'est toi qui as commencé  
Evite de beaucoup parler  
**De la parole naît la parole.**

Dans ce cas-ci, le proverbe (de la parole naît la parole) sert à annoncer, à expliquer voire à expliciter l'opinion (on doit se garder en situation conflictuelle de déverser sa bile sur son adversaire).

Dans le cas suivant, il permet de nouer une relation consécutive entre la parole proverbiale et l'opinion à faire accepter.

*Waxu mag day guddee waaya du fanaan àll*  
*Su ngeen nu dégluwoon dingeen mucc ci musiba jile*

La parole d'une personne âgée se vérifie toujours  
Si vous nous aviez écoutés, vous auriez échappé à ce malheur

Cependant dans l'un et l'autre, la visée est la même : imposer une opinion dissimulée derrière une autre identifiée comme parole de sage, donc acceptable et acceptée par la communauté wolof. La forte tendance à introduire le proverbe sous la caution de

la sagesse des Anciens ou de la coutume participe de cette entreprise de séduction. Aucune parole, dans cette communauté, ne peut être opposée à la parole proverbiale. Pour la réfuter, il faut une autre parole proverbiale.

*Wax ci lañuy ame lépp*  
Avec la parole, on peut tout obtenir

*Wax ci lañuy ñakke lépp itam*  
C'est aussi avec la parole qu'on peut tout perdre.

On voit ainsi que le second proverbe permet sinon de réfuter du moins de relativiser la portée du premier.

## 2- 2. Utilisation de la patronymie et de la généalogie

La généalogie et la patronymie sont également utilisées comme arguments. Cette parole essentiellement élogieuse a pour effet, en introduisant l'individu dans un univers mythique et symbolique, de lui rappeler ses origines afin qu'il puisse inscrire ses actes et ses pensées dans l'axe tracé par les aïeux.

Dans la pensée wolof, les hommes et les femmes de la communauté ont le même ancêtre mythique (le *kal* en tant que parole de cohésion sociale pourrait l'expliquer). C'est pourquoi l'évocation de la lignée et du nom de famille qui permet le maintien des origines lointaines de la famille, ne laisse jamais indifférent. Ce qui fait la gloire de l'ancêtre, fait la fierté de sa descendance qui devient actrice et animatrice des valeurs de sa propre communauté.

*Juufa Ñoxo baay Samba*  
*Boroom Siin ak Saalum*  
*Yaw Roxaya Juuf tey ma woy la*  
*Ci sa wàllu ndey ak ci sa wàllu baay*  
*Roxaya Juuf mu Soxna Nduur*  
*Soxna Nduur mu Mareem Juuf*

.....

*Ku am ndey am baay*  
*Sa baay Abdu Juuf*  
*Faali Juuf moo ko jur*  
*Faali Juuf mu Ngóor Juuf*  
*Yaa donn ab jàmbaar*

Diouf de la grande noblesse  
Maître du Sine et du Saloum  
Toi Rokhaya Diouf, je vais te louer  
Du côté maternel et du côté paternel  
Rokhaya Diouf de Sokhna Ndour  
Sokhna Ndour de Marème Diouf

.....

Qui a une mère a un père  
Ton père Abdou Diouf  
Est fils de Fali Diouf  
Fali Diouf fils de Ngor Diouf

Tu as hérité d'un brave homme

Pour magnifier la dame Rokhaya Diouf et la rattacher à ses origines royales, la performatrice décline son patronyme (Diouf), sa descendance royale et sa généalogie (lignée maternelle / lignée paternelle) comme il est d'usage dans la tradition.

### 3. Figures de discours et argumentation persuasive

Dans la tradition rhétorique, les figures de discours prennent place dans l'élocution. Leur but est d'abord de plaire. Mais parallèlement à cette fonction esthétique, elles ont toujours eu une finalité pratique orientée sur le rendement des énoncés. Ainsi, elles apparaissent parfois comme des instruments d'argumentation influençant les opinions de leurs récepteurs et stimulant leur adhésion au discours produit. Plus précisément elles opèrent comme des actes de langage persuasifs.

#### 3-1- La métaphore argumentative

L'argumentation persuasive y a recours pour imposer une opinion sans la démontrer

##### *Addina lëndu jargoõñ la*

*Wëñ gu ca bokk, na nga ngoye ci  
Sa moroom la sa moroom ngoye ci yaw  
Moo tax goo ca dagg, dagg nga yépp*

##### **Le monde est une toile d'araignée**

Tout fil de cette toile est lié à un autre  
Et réciproquement  
Ainsi quand on y coupe un, on coupe le tout

La valeur décisive de relation étroite associée à la toile d'araignée et aux fils qui la constituent, est ici transférée par analogie sur la proposition à faire accepter : tous les humains sont parents. De la sorte, l'auditeur est poussé à adhérer à la conclusion sous-entendue.

La métaphore est ainsi un argument difficile à réfuter dans la mesure où elle se dissimule derrière une image qui paraît évidente.

#### 3- 2- L'hyperbole

Figure du dépassement, elle est omniprésente dans les discours laudatifs. Dans les *tagg* (louanges) des cérémonies familiales, elle valorise l'individu par une argumentation surdéterminée (comme le fait la publicité avec les produits publicitaires), qui ne laisse aucune place au jugement critique.

*Yaa siggil waa Senegaal  
Ku am li nga am  
Mbaa mu xam li nga xam  
Du mën li nga xam  
Ndax du doon ak mayam*

Vous avez relevé la tête des sénégalais  
Qui possède ce que vous possédez  
Ou sait ce que vous savez  
Ne pourra malgré tout pas ce que vous pouvez  
Car ce ne serait pas une marque à lui

On use de l'argumentation surdéterminée pour faire admettre l'idée que la personne dont on parle est un être d'exception, un élu de Dieu, ce Dieu unique qui lui a fait don d'un pouvoir extraordinaire.

### 3- 3. L'euphémisme

Il permet d'atténuer ce qui est déplaisant ou considéré comme tel par le groupe. Dans cette société où il existe beaucoup d'interdits culturels (maladie honteuse), de tabous physiologiques (aller aux toilettes) et même sexuels (coucher avec sa femme), l'euphémisme est beaucoup utilisé pour exprimer pudiquement certaines choses, certains faits, certains comportements.

*dafa nelaw* (il s'est endormi), en lieu et place de *dafa dee* (il est mort), pour annoncer la mort.

*dafa dem ginnaaw kër* (il est allé derrière la maison), en lieu et place de *dafay puub* (il est allé aux selles), pour parler de la défécation.

*dafay tuur ndox* (il verse de l'eau), en lieu et place de *dafay saw* (il pisse), pour dire qu'un adulte satisfait à ce besoin biologique.

*jote (tëdd) ak sa soxna* (s'entretenir ou coucher avec sa femme), pour évoquer des rapports sexuels entre un mari et son épouse.

Dans tous ces cas, il s'agit d'estomper les tabous et interdits pour du coup désamorcer tout jugement critique, toute attitude de rejet.

### 3- 4- La litote

Dans cette société où l'on se soucie intensément de l'harmonie des relations humaines, on se sert beaucoup de la litote pour la préservation de cette harmonie en contexte conflictuel.

A un individu qui s'est lourdement trompé, on dira par exemple « *danga xawa juum* » (tu as commis une petite erreur) pour ménager des susceptibilités.

### 3- 5- L'ironie

Elle permet de transmettre indirectement des jugements de valeur tout en provoquant un rire connivent.

*Maam Faatu, jigéen gënu ko*  
*Du ffoot, du sangu, du toppatoo këram*  
*Bilaay jigéen gënu ko.*

Mame Fatou est la meilleure des femmes  
Elle ne fait pas le linge, ne se lave pas, ne s'occupe pas de son foyer

Vraiment, il n' y a pas meilleure femme qu'elle.

Par le détour de ce pseudo éloge, le locuteur disqualifie sa cible. La situation comique créée a pour effet de provoquer un rire connivent.

### 3- 6- L'intonation

Par ce terme, il faut comprendre toutes les variations acoustiques qui accompagnent un énoncé en dehors de la suite des sons qui le composent. L'intonation peut exercer dans la communication persuasive des fonctions de liaison, de subordination et donc d'argumentation :

*foo dëkk ma dëkk fa* → (Je loge là ou tu loges)  
*foo dëkk foo faa neex* → (Il fait bon vivre là où tu loges)

La rupture mélodique forte entre le mouvement montant de la première ligne et le mouvement descendant de la seconde ligne, permet à l'auditeur de tisser une relation de causalité. Un moyen de faire pression sur l'interlocuteur.

Le même phénomène est repéré dans certaines constructions asyndétiques wolof :

*Nit, xel* → (un homme, la raison)  
*Nit,* → *xel*

Dans cette phrase nominale, l'absence de connecteur logique associée à la rupture mélodique, permet de jouer sur les émotions. Le locuteur ne cherche pas à agir sur la raison mais plutôt sur la sensibilité de l'interlocuteur.

*Ku muñ, muuñ* → (Qui patiente sourira)

*Ku muñ* → *muuñ*

Dans cet énoncé verbal aussi, l'absence d'élément marqueur de la relation consécutive, adjointe au changement de mélodie, permet d'avoir des effets sur le récepteur.

## CONCLUSION

Nous constatons donc, pour conclure, que les stratégies discursives de la persuasion sont fort diverses chez les Wolof. Elles vont des marques purement linguistiques de subjectivité aux procédés stylistiques d'implication discursive. Autant dire que toutes les ressources de la langue, à travers leur diversité, participent à cette argumentation qui, sur le plan expressif, tire tout son pouvoir persuasif dans l'habileté et la mise en forme à la fois linguistique et stylistique.

C'est avec le professeur Assane Sylla que nous avons ouvert cette réflexion sur les stratégies de la communication persuasive chez les Wolof. C'est avec lui que nous allons la fermer. Il écrivait ceci dans *la philosophie morale wolof* (1978 : 75)

« Il est aisé de constater que le discours wolof privilégie l'idée exprimée, le signifié, non la forme expressive : le contenu importe plus que le contenant. Il sollicite d'emblée l'adhésion de l'entendement et cherche avant tout l'intelligibilité, la transparence de l'idée exprimée ».

Certes les Wolof accordent une grande importance au contenu. Ce qui n'est pas étonnant du reste pour une communauté qui place la parole au cœur de toutes ses préoccupations. Mais ce qu'il ne faut pas ignorer, c'est que, pour ce qui est de l'adhésion au contenu, l'entendement n'est pas le seul à être sollicité. Est aussi et souvent sollicité, le cœur, c'est-à-dire, l'émotion, la sensibilité, bref les affects. Et c'est là qu'intervient de manière prioritaire la forme expressive, l'art du bien dire ; art du bien dire qui est, chez les Wolof, une des composantes essentielles de la personnalité.

### Bibliographie

1. BELLENGER L., (1992), *L'argumentation*, Paris, Ed. ESF.
2. BENVENISTE E. (1974), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.
3. CISSE M., (2006), *Parole chantée ou psalmodiée wolof. Collecte, typologie et analyse des procédés de connivence associés aux fonctions discursives de satire et d'éloge*, Thèse de doctorat d'état, UCAD.
4. DUCROT O., (1972), *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
5. DUMARSAIS J., (1977), *Traité des tropes*, Paris, Seuil.
6. FONTANIER P., (1977), *Les figures du discours*, Paris, Flammarion.
7. GRIZE J.B., (1981), *L'argumentation : explication ou séduction*, Berne, Ed. Peter Lang.
8. GRIZE J.B., (1984), *Sémiologie du raisonnement*, Berne, Ed. Peter Lang.
9. KERBRAT-ORECCHIONNI C., (1986), *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
10. MAINGUENEAU D., (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas.
11. MAINGUENEAU D., (1990), *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas.
12. MARC B., (1998), *Les figures clés du discours*, Paris, Bordas.
12. SYLLA A., (1978), *La philosophie morale wolof*, Dakar, Sankoré.

## LANGUAGE IN EDUCATION : A SENEGALESE CASE STUDY

**Mamadou DRAME, Ph.D**

English Department, FASTEF

Université Cheikh Anta Diop

**E-mail: mamdrame@hotmail.com**

### ***ABSTRACT***

As a means of communication, language plays an important role in education. Yet, until a language integrates the educational system of a community, it is unlikely to prosper, from a linguistic point of view. In Africa however, it is noted that, only **European Languages**, better known as **Official Languages** and **Foreign Languages**, are really taken care of by the African educational systems. At the same time, hundreds of **African National Languages**, whose adoption as languages of instruction could have accelerated the development of Africa, are simply excluded from the educational systems of the continent. This state of affairs has significantly exacerbated the level of illiteracy and poverty the African populations are experiencing.

The aim of this article is to reverse the tendency by proposing a **practical framework**, through which the three groups of languages identified by the article (**Blue Print Languages, Foreign Languages, African National Languages**), will be introduced in a systematic way. Taking the Senegalese education system as an example, the proposed framework will endeavour to determine which languages to teach at what level -**Primary, Secondary** and **Tertiary**.

### **KEY-WORDS**

Blue Print Language, Education, Foreign Language, Framework, Instruction, Language, Local Language, National Language, Senegal.

### **RESUME**

Comme moyen de communication, la langue joue un rôle prépondérant dans le domaine de l'éducation. Cependant, tant qu'une langue n'intègre pas le système éducatif d'une communauté, elle a peu de chance de se développer, du point de vue linguistique. En Afrique, pourtant, il est noté que, seules les **Langues Européennes**, plus connues sous les vocables **Langues Officielles** et **Langues Etrangères**, sont vraiment prises en charge par les systèmes éducatifs africains. Au même moment, des centaines et des centaines de **Langues Nationales Africaines**, dont l'enseignement aurait pu accélérer le développement de l'Afrique, sont simplement écartées des systèmes éducatifs du continent. Cet état de fait a largement contribué à l'exacerbation du niveau d'analphabétisme et de pauvreté que vivent les populations africaines.

Le but de cet article est de renverser la tendance par la création d'un cadre opératoire, par lequel les trois groupes de langues identifiés par l'article (**Langues Officielles, Langues Etrangères, Langues Nationales Africaines**), seront introduits de manière systématique. Prenant le système éducatif sénégalais comme cas de figure, le cadre

ainsi proposé s'investira à déterminer quelles langues enseigner à quel niveau - **Primaire, Secondaire, et Tertiaire.**

**Mots-clés :** Cadre opératoire, Education, Instruction, Langue, Langue Etrangère, Langue Locale, Langue Nationale, Langue Officielle, Sénégal.

## INTRODUCTION

Languages hold paramount importance in the Senegalese education system. Such a prominence results from **geographical, historical, economic and diplomatic** ties Senegal developed throughout the years with Europe, in particular, and the rest of the world, by and large.

Being convinced that language is the best means to nurture human relations, Senegalese people have always endeavoured to learn other nations' languages. This great interest in foreign languages is evidenced in the fact that, everywhere: secondary schools, university institutes, specialised institutions, teenagers and adults are learning foreign languages for different needs: **academic, integrative or instrumental.**

On the other hand, a great number of local languages are spoken across the country, without any formal instruction. Therefore, the challenge Senegalese educational authorities face is to integrate foreign and local languages into a coherent language development policy in which everybody recognises himself.

The purpose of this article is to lay the foundation of such a policy. In its first part, the paper will clarify the linguistic terminology. Part two will set the context and identify problems. Section three will revisit the literature pertaining to language in education. Putting the problems identified in section two against experts' views, the article will seek to identify a theoretical framework towards language integration in Senegal. Before concluding, part five will consider the implications of such a policy in the context of global education.

## 1/LINGUISTIC TERMINOLOGY

In Senegal in particular and in the world in general, people use different terms to designate languages. In an attempt to brainstorm functional terminology referring to languages, the article has come up with a great number of terms. Closely considered these terms can be put into three main groups: **the Blue Print Languages, the Foreign Languages** and **the National Languages.** The functional terminology of each group will be reviewed.

### 1.1 Blue Print Languages (BPL)

In this article, "**Blue Print Languages**" is a terminology proposed by **Dramé (2006).** It refers to **colonial Languages** like **French** in Senegal and **English** in Ghana, for example. This new term has the advantage of being more neutral compared to terms like **colonial languages, official languages,** etc. Mistakenly perhaps, some people take French and English as **First Languages** in the above contexts. But is it linguistically correct to say that French is a First Language in Senegal where **25 Native Languages** are spoken? Despite this linguistic reality,

French is also known as the **Language of instruction** as well as the **Language of Public Administration**. Furthermore, French is perceived as the **Language of Knowledge** and the **Language of Cultural Capital**.

### 1.2 Foreign Languages (FL)

Side by side with French, other international languages are taught and learnt in the Senegalese educational system. These languages are generally called **Foreign Languages**. **English, Portuguese, Spanish, German, Italian, Arabic** can be given as examples. As a foreign language, Arabic is taught, less for communication purposes than for religious commitments.

Therefore, it is redundant to say that foreign languages do not have the same status within the Senegalese educational system. Among these foreign languages, English is the most important one. This prime position stems from the fact that, English is perceived as the language of business, trade, diplomacy and international relations. Subsequently, it is also considered the **World language** as well as **the Language of the World Wide Web (the Internet)**.

### 1.3 National Languages (NL)

Compared with the terminology devoted to Blue Print and Foreign Languages, the terms referring to **local languages** convey negative, if not, depreciatory connotations. In fact, it is common to hear people refer to these languages as **Indigenous Languages, Vernacular Languages, Mother Tongues (not languages), Dialects, Tribal Languages, Native Languages**. To avoid their languages being devalued, African nationalists prefer to use the term **National Languages**. The following table is a summary of reviewed terms.

| <b>BLUE PRINT LANGUAGE</b>        | <b>FOREIGN LANGUAGE</b>          | <b>NATIONAL LANGUAGE</b>         |
|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Official language (French)        | Passport language                | Mother Tongue                    |
| Colonial language                 | Language of Diplomacy            | Indigenous Language              |
| Language of Instruction           | Language of Travelling & Tourism | Dialect                          |
| Language of Public Administration | Language of Business & Trade     | Vernacular language              |
| First Language                    | World language                   | Local language                   |
| Language of Cultural Capital      | Language of the World Wide Web   | Tribal language                  |
| Language of Knowledge             |                                  | Native language                  |
| <b>European Language</b>          | <b>European Language</b>         | <b>African National Language</b> |

**Table 1:** languages in education: functional classification.

## 2/ CONTEXTS AND PROBLEMS

Throughout the world, language education policies have always been determined by different contexts (historical, political, social, cultural, economic, etc). A longitudinal study of language education policies in Senegal outlines 4 main contexts: (1) **The Assimilation context**, (2) **The CLAD context**, (3) **The Context of Les Etats Généraux de L'Education et de la Formation**, (4) **The Context of Globalisation**. They will be reviewed below.

## 2.1 The Assimilation Context : colonial time-early independence

Throughout this period, language policies were defined by French interests only. The key-element was that French was the only language of instruction and knowledge. No other language, (be it, foreign or national) was allowed in the Senegalese schools. This was so true that, students were punished or humiliated when they code-switched from French to Mother Tongue. It was even well established that a student who expressed himself in one of the local languages would have to carry a cumbersome object “symbolising” language failure and/or incapacity to communicate in French, the target language. Subsequently that hated “object” was called the “symbol”. At the end of the school day, the last student to carry the “symbol” was forced to take it home until the next day. This practice was frustrating and humiliating, both for the student and his family and/or community. The Problems was that local languages were not considered languages, they were just tongues. Therefore, students could not be instructed in those tongues.

## 2.2 The CLAD Context (1970-1981)

The Senegalese elite trained in colonial and French schools perpetuated the French policy of Assimilation which consisted in assimilating Senegalese people with French native speakers. In other words, Senegalese people should speak French like native speakers. For example, President Senghor, the first President of Senegal used to give French classes to journalists, teachers and executive directors of his administration towards this end. Here the focus was on **fluency, accuracy, pronunciation and register (Ba, 2006)**.

In order to achieve this linguistic policy, President Senghor further requested Senegalese and French linguists and scholars of **CLAD (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, Dakar University )** to design an audio-lingual course aiming to translate his linguistic views into practice. Later on, the course was extended to the teaching of English. The **CLAD** method which applied to French and English was based on parrot-learning, repetitions, and substitution drills carried out through textbooks and radio programmes. Unfortunately, only a small number of people felt concerned with this assimilation policy. In the end, school clients like parents, students and teachers rejected the **CLAD** method on the grounds that it failed to achieve its pedagogic objectives.

## 2.3 The Context of ‘Les Etats Généraux de l’Education et de la Formation’(1981-2000)

In the 80s, the use of the CLAD method turned into a national issue which forced the educational authorities to convene a national conference on education and training (Les Etats Généraux de l’Education et de la Formation). The conference took the historical decision to include national languages into the Senegalese curricula. Such a strong political commitment was welcomed by some parents and rejected by many others who thought that instructing their children in local languages was a covert way of undermining their education. Another challenge was that teachers who were supposed to implement the decision received no training prior to teaching the national languages. All these problems compelled the education authorities to postpone the decision to introduce national languages into the education system.

## 2.4 The context of Globalisation (2000-Todate)

With the development of globalisation and poverty, African governments and their education partners **The World Bank, UNESCO, UNDP** came to the realisation that, if poverty is to be reduced, education must be for everybody, hence the launching of the policy **Education For All**. Yet it was also admitted that the objectives of such an education policy could not be achieved, if national languages were not integrated into African education systems. To turn this new policy into practice, many conferences were held to gather world education authorities and their sponsors. Among these conferences can be mentioned, **The Jomtien Conference** (Thailand, 1991), **The Beijing conference** (China, 1998) and **The Dakar Conference** (Senegal, 2000). Yet, the introduction of national languages raises questions such as, multilingualism, shortage of instructional materials and lack of teacher training programmes.

### 3/ LITERATURE REVIEW

In the literature, there is a divide over the place of Blue print languages and National languages. If the African elite seem more favourable to Blue Print Languages (French in Senegal) due to their educational background, ordinary people prefer to be instructed in National and Blue Print Languages at the same time. Yet, scholars like **Diop (1981; 1974)**, **Ngugui Wa Thiongo (1986)** have made it clear that national languages should not be overshadowed by Blue Print and Foreign languages. In their belief, illiteracy and poverty will not be reduced, if people are not instructed in their native languages.

But, it is generally admitted that the introduction of national languages into the education systems will raise many problems, among which compulsory use of European languages (**Mateene, 1980**), multilingualism and ethnic conflicts (**Bamgbose, 1976**), lack of appropriate instructional materials (**da Barka, 1996; Tadjadjeu, 1996**), absence of structured teacher training programmes (**Hargreaves, 1991**), to name just a few. In an attempt to play down the impact of multilingualism on African education systems, **Bamgbose (1991)** argues: “...**multilingualism should be viewed as an asset to the community not as a liability**”. Despite this positive view, there is evidence that multilingualism and ethnicity have been detrimental to African development.

Another argument propounded in the literature is that national languages cannot be used as languages of instruction, because (the argument goes) they are not scientifically structured enough to express standardised **notions, functions and contents** (**Nyombe, 1988**). **This view has been strongly rejected by Fafunwa (1989; 1990), Diop (1981), Alidou (1997, 2003)**. Research studies conducted by **Fafunwa (1990)** have even come to the conclusion that “...**children educated in their mother tongue and then a foreign language (European Language), are more successful than those educated only in a foreign language**”.

These findings, backed up by many other studies and reports commissioned by **UNESCO (1990a, 2000)** seem to have convinced world education authorities to promote African National Languages within a new framework known as “**Education For All**”. Yet, scholars like **Brock-Utne (2000)** seem to be sceptical about this new education policy, which they take as another slogan for the West and another bandwagon for Africans.

Last but not the least, lack of appropriate instructional materials (dictionaries, grammar reference books, textbooks workbooks, literary works, etc), which are essential tools for promoting national languages. However, this cannot be achieved, if African national languages are not harmonised, standardised and classified into more manageable language groups (Nyombe, 1998). But one thing seems clear, if the masses are not instructed in their native languages, **Education For All** will be another slogan.

This brief review has shown that African experts are well aware of the challenges they have to face in order to achieve good integration of Blue Print, Foreign and National Languages (Tadadjeu, 1980). The framework of such integration will be drawn in the next part of this paper.

#### 4/ TOWARDS AN INTEGRATIVE FRAMEWORK

##### 4.1 Description of the framework

For **Education For All** to be effective, the three groups of languages described in this article

(**Blue Print, Foreign and National Languages**) will be introduced into the Senegalese education system through the following framework.

| PRIMARY EDUCATION                   | SECONDARY EDUCATION                                                | TERTIARY EDUCATION              |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| NATIONAL LANGUAGES (MOTHER TONGUES) | NAT. LANG.<br>2 MOTHER TONGUES<br>3 WOLOF (NATIONAL Lingua Franca) | NATIONAL LANG. (specialisation) |
|                                     |                                                                    | FOREIGN LANG. (specialisation)  |
| FRENCH                              | FOREIGN LANGUAGES                                                  | FRENCH                          |
|                                     | FRENCH                                                             |                                 |

**Figure 1** : languages across the Senegalese education system: an instructional framework

The framework is a representation of language instruction within the Senegalese educational system. Vertically, it splits into three columns representing the three levels of the Senegalese educational system: **primary, secondary and tertiary**. Each one of these levels is divided into sections corresponding to the groups of languages in which Senegalese learners will be instructed in a planned way. National Languages are in **Red**, the colour of blood, family ties and cultural identities. Foreign Languages are in **Green**, expressing the notion of passport and international relationship. As the name implies, the Blue Print Language signals everything that is Official, hence its representation in **Blue**. Here in Senegal, French is the Blue Print Language as English is Ghana, Nigeria and the Gambia, for example. Below is analysed how language groups tie together throughout the three levels of the Senegalese educational system.

### **Language Instruction at Primary Level**

At this stage, the Senegalese learner will firstly be instructed in his **Mother Tongue**, which **Bamgbose (2004)** takes as “... means of improving educational quality by building upon knowledge and experience of the learner and the teacher”. At the same time, the learner will start learning **French, the Blue Print Language** due to its importance at the national and the international levels. As the figure shows however, Mother Tongues are given greater instructional time and space than French the Blue Print Language. At this level, Foreign Languages like English are not introduced into the educational system yet.

### **Language Instruction at Secondary Level**

At this level, instruction in the **Mother Tongue** will be consolidated, and the French classes will carry on. At the same stage however, the learner will be compelled to receive instruction in **Wolof**, which will be harmonised, standardised and turned into a national **Lingua Franca**. In the first form of secondary level, the learner will take **English** as his **First Foreign Language**. Later on when he reaches the third form, he will take a **second foreign language** among **Spanish, Portuguese, German, Italian, Russian** and **Arabic**, which is generally chosen for religious needs.

### **Language Instruction at Tertiary Level**

One must note that, once French is started at Primary, it goes up to Tertiary level. As shown by the framework, instruction in French becomes more and more important and thorough. At this level however, French will be taught to undergraduates (first two years students) only. Beyond this point, it will be a matter of specialisation. Conversely, instruction in the National Languages becomes less and less important to a point of being a question of specialisation and expertise. For **Bamgbose (2004:17)** the teaching of African Languages as subjects at tertiary level is important because, “it helps the process of language development... and facilitates the teaching of national languages at lower levels of education”. As for **the Foreign Languages** started at secondary level, they will be taught to all undergraduate students, no matter the faculty to which they belong. As such they will be taught for specific purposes, (example, English for Law, for information studies, for medicine, etc).

## **4.2 Quality assurance across the framework**

Through this framework, it is sought to provide **Free Access and Quality Education** to all learners, no matter the gender. **Quality education** includes four main areas: (1) **quality teaching**, (2) **quality materials**, (3) **quality learning**, and (4) **quality control**.

### 4.2.1 Quality teaching

**Carr (1989)** has distinguished 5 indicators to measure quality teaching: ‘**standards**’, ‘**professional competence**’, ‘**accreditation**’ and ‘**accountability**’. For **Sayed (1993)** all these elements can be summarised in what he calls ‘**teacher professionalism**’. Therefore teachers will have to undergo a substantial training programme integrating all the three language groups.

#### 4.2.2 Quality materials

For the framework to be effective, appropriate and integrative materials need to be designed. These materials will include dictionaries, textbooks, workbooks, grammar books, references, literary works, etc. However, these materials will focus on **Reading** and **Writing** which learners have not mastered, contrary to Listening and Speaking they acquired through the Natural Approach (**Krashen & Terrel, 1983**).

#### 4.2.3 Quality learning

The ultimate goal of education is to ensure quality standards in students' achievements. **Race (1993)** has identified 4 indicators to quality learning: '**wanting to learn**', '**doing**', having '**feedback**', and '**digesting**' what has been learnt. All these criteria must be taken into account by the framework.

#### 4.2.4 Quality control

Here quality will be controlled through different forms of evaluation: **formative, summative and self-evaluation**. It is only when students are sure they will be evaluated that instruction is taken seriously.

In addition to these issues, the framework will attempt to offer **equal opportunities** to all its clients, so that acquired knowledge and skills be fairly rewarded.

### 4.3 ACTIONS

For the sake of efficiency, some national languages will be **harmonised** and **standardised** to involve larger communities and more rational management of the means (human, material, financial). Since **Wolof** is spoken by almost all Senegalese communities, it could be turned into a **national lingua franca** to be taught in parallel with French the Blue Print Language and foreign languages like English. At the regional level, **Pulaar** could be harmonised with respect to countries where it is spoken and turned into a master **Regional Lingua Franca** for West Africa. Such a move would go along South Africa's initiative to harmonise, standardise and introduce into its educational system many national languages of the same family group. Commenting on this linguistic challenge, **Alidou (2003)** has welcomed the move and has appreciated the fact that communities of these languages recognise themselves in this super language. In this respect, South Africa has shown the way towards language development in Africa.

## 5/ PERSPECTIVES

With globalisation and the New Technologies of Information and Communication (NTIC), **Education For All** seems to have a bright future. As a matter of fact these technological breakthroughs have reduced significantly the cost of materials thanks to desk top publishing means like **computers, the Internet, Web sites, on-line courses, digital instructional materials, electronic dictionaries**, etc. Therefore potential teachers of the three groups of languages must also be trained in the use of the NTIC.

Similarly, National languages are developing significantly thanks to the private radio stations and the new authorities' communication strategies which consist in giving interviews in both French, and National Languages.

## CONCLUSION

In this paper, an attempt has been made to identify the language problems Senegal is confronted with. After having revisited the functional terminology relevant to language in education, different linguistic contexts have been identified and studied. The literature pertinent to these issues has markedly shown that local languages are overshadowed by European languages such as French and English. In order to reverse the tendency, a new education framework has been suggested. Such a framework which matches with the objectives of **Education For All**, is an attempt to provide instruction to every child in both European and African National languages. If some African scholars are still sceptical about the impact of **Education For All**, the author of this article believes that, in the present context, it is desirable that African education policies integrate **Blue Print, Foreign and National Languages** in coherent programmes.

## REFERENCES

- Alidou, H. (2003).** "Language policies and language education in francophone Africa: a critique and a call to action", in Sinfrey Makoni et al (eds): Black Linguistic: Language Society and Politics in Africa and Americas, London/NY: Roulledge.
- Ba, T. (2006).** Témoins de Notre Temps. TV programme, RTS1, Senegal.
- Brack-Utne, B. (2000).** *Whose Education For All? Recolonization of the African Mind*, New York: Falmer Press.
- Bamgbose, A. (1976).** *Mother Tongue Education. The West African experience*, London: Hodder and Stoughton.
- Bamgbose, A. (1991).** "Language and Nations", *The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bamgbose, A. (2004).** *Language of Instruction Policy and Practice*. [http://www.unesco.org/education/languages\\_2004/langue\\_instruction\\_africa.pdf](http://www.unesco.org/education/languages_2004/langue_instruction_africa.pdf).
- Carr, W. (ed) (1989).** *Quality teaching: arguments for a reflective profession*. Lewes: Falmer Press.
- da Barca, N. D.(1996).** "Production of textbooks in Xitsonga (Xichangana): problems of choosing the variety to be used in the textbook", Paper presented at the International Seminar on Language and Education in Africa, Cape Town, South Africa, July 15-19.
- Diop, C. A. (1981).** *Civilization or Barbarism: An Authentic Anthropology* (translated from the French by Yaa-Lengui Meema Ngemi) New York: Lawrence Hill Books.

- Diop, C. A. (1974).** Les Fondements Economiques et Culturels d'un Etat Fédéral d'Afrique, Paris: Présence Africaine.
- Dramé, M. (2006).** Guest Speaker to the UNF (University of North Florida) Summar Course, July 2006, FASSTEF, Cheikh Anta Diop University (Dakar, Senegal).
- Fanfunwa, B. A. (1990).** "Using National Languages in Education: a challenge to African Educators", in African Thoughts on the Perspects of Education For All. Selected Papers commissioned for the Regional consultation on Education For All, Dakar: UNESCO-UNICEF.
- Fanfunwa, B. A. et al (eds) (1989).** Education in the Mother Tongue. The Primary Education research Project (1970-1978), Ibadan: Ibadan University Press Ltd.
- Hargreaves, A. (1991).** Curriculum Reform and the Teacher. The Curriculum Journal vol 2/3, 249-258.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983).** The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Hayward,CA: The Alemany Press.
- Mateene, K. (1980).** "Failure in the Obligatory Use of European Languages in Africa and the Advantages of a Policy of Linguistic Independence", in Reconsideration of African Linguistic Policies, Kampala: OAU/BIL., 11-41.
- Ngugi, W. T. (1986).** Decolonizing the Mind, Harare: Zimbabwe Publishing House.
- Nyombe, B. G. V. (1998).** "Harmonizing, Standardizing and Classifying Nilotic Languages for Education", in Kwesi Prah (ed), Between Distinction And Extinction: The Harmonisation and Stansardisation of African Languages, Johannesburg, Witwatersrand University Press.
- Race, P. (1993).** Never Mind the teaching, feel the learning. Quality Assurance in Education, Vol. 2/1:21-25.
- Sayed, Y. (1993).** "A Perspective on Quality in Education: the quest for zero defect" in Quality Assurance in Education, ½: 35-39.
- Tadadjeu, M. (1980).** A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa, Paris: UNESCO.
- Tadadjeu, M. (1996).** Pan African Project for Training and Educational Materials Production in African Languages (PTPAL), prepared for Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa, Harare, Zimbabwe.

**UNESCO (1990a).** World Declaration on Education For All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs: The Amman Affirmation, World Conference on Education For All, Jomtien (Thailand, March, 5-9, 1990).

**UNESCO (2000a).** Global Synthesis: Education For All, 2000 Assessment, Paris International Consultation Forum on Education For All, Publications.



## MODALITÉS DE PRÉSENTATION DES CONNAISSANCES ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES DANS UNE ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION EN BIOLOGIE : CAS DU TEXTE ET DU SCHÉMA

### MODES OF PRESENTATION OF KNOWLEDGE AND PUPILS' PERFORMANCES IN A TEST OF COMPREHENSION IN BIOLOGY: CASE OF TEXT AND DIAGRAM

**Mame Seyni THIAW**

FASTEF ex Ecole Normale Supérieure

UCAD – Dakar

#### **Résumé**

*En biologie plusieurs modalités sont utilisées pour présenter les connaissances dans les manuels scolaires et dans les cahiers des élèves : textes, schémas, tableaux, courbes. Le choix d'une modalité de présentation n'est toujours pas justifié or rien n'indique a priori que la modalité choisie permet une meilleure compréhension. Cet article analyse et compare les performances d'élèves de première année de collège (12-13 ans) à une épreuve de compréhension de connaissances présentées par un texte et/ou un schéma. Les performances sont mesurées à l'aide d'un questionnaire à réponse ouverte, à réponse choisie. Les résultats montrent que généralement il n'existe pas de relation absolue entre les performances des élèves et les modalités de présentation des connaissances. Cependant la compréhension de certains types de connaissances dépend de la modalité avec laquelle elles sont présentées. Les résultats montrent aussi que l'association du texte et du schéma permet une meilleure compréhension.*

**Mots clés :** *Biologie, connaissances, modalité de présentation, performances, compréhension.*

#### **Abstract**

*Several modes are used in biology for the presentation of knowledge in pupils' textbooks and note books: texts, diagrams, tables, and curves. The choice of one modality is not always justified whereas nothing indicates a priori that the chosen mode is the most efficient one for the comprehension. This article analyses and compares the performances of pupils in the first year of college (12-13 years old) in a test of comprehension of data presented by a text and/or a schema. The performances are assessed by chosen answer items. The results show that generally there is not an absolute relation between the pupils' performances and the modes of presentation of knowledge. However the comprehension of some kinds of knowledge depends on the mode of presentation. The results show also that the combination of the text and the schema enables a better comprehension.*

**Key words :** *Biology, knowledge, mode of presentation, performances, comprehension.*

## 1. INTRODUCTION

Dans le contexte scolaire, plusieurs modalités sont utilisées par les enseignants pour présenter les informations dans les sciences expérimentales. Il s'agit notamment de textes, de schémas, de graphiques et de tableaux de chiffres. *« Plus que jamais, les élèves sont au contact d'illustrations d'origines et de formes diverses ; cette familiarité croissante conduit à considérer leur présence comme allant de soi et à y faire appel au même titre qu'aux énoncés verbaux oraux ou écrits »* (Weisser, 1998). Dans l'enseignement des sciences naturelles au Sénégal, la commission nationale chargée de la réforme des programmes a recommandé aux enseignants *« d'utiliser le moins possible les résumés écrits afin que les élèves n'apprennent plus par cœur »* (1982). A propos de l'examen de fin d'études du cycle moyen, cette commission a également recommandé que *«... les sujets de mémorisation pure, portant sur des connaissances plus ou moins bien assimilées et récitées le jour de l'examen doivent devenir l'exception. Au contraire les sujets d'observation, d'analyse, d'imagination ... qui testent les aptitudes scientifiques deviendront la règle... »* (1982). Ces recommandations s'expliquent par le fait que les responsables des programmes ont constaté que les élèves apprenaient les leçons « par cœur » du fait que les questions d'évaluation testaient essentiellement l'aptitude des élèves à mémoriser des connaissances. Pour le cycle secondaire, une analyse didactique de l'épreuve de biologie au baccalauréat sénégalais et de copies d'élèves a aussi révélé que *« les sujets sont souvent non satisfaisants, mal rédigés et qu'ils aboutissent souvent à des résultats inverses de ceux qui étaient souhaités ou que l'on prétend atteindre. Notamment, ils ne permettent pas d'évaluer si tous les objectifs sont atteints, en particulier ceux de démarche et d'attitude »* (Guèye, 1988). Cela voudrait dire que c'est la conception des épreuves de contrôle des connaissances qui incite les élèves à restituer le contenu textuel du cahier de leçons quel que soit l'objectif de la question posée. Le souci de rompre avec les résumés sous forme de textes est d'ailleurs pris en compte par le manuel officiel de biologie de la classe de sixième qui indique dans sa préface, que *« le bilan des connaissances acquises devrait permettre de supprimer les résumés écrits dictés pendant le cours »* (Henry, 1983). En d'autres termes, il faudrait remplacer les énoncés verbaux écrits par des représentations graphiques telles que le schéma, le graphe, le tableau de chiffres.

La substitution de chacune de ces modalités de présentation des connaissances au texte pourrait être étudiée dans un cadre plus élargi. Les sujets impliqués dans la présente recherche étant des élèves de première année de collège, elle pose seulement la problématique de la substitution du schéma au texte dans la mesure où, à ce niveau, le schéma est généralement plus utilisé par les professeurs que les autres modalités de présentation des connaissances.

En biologie la signification du terme « schéma » correspondrait à la définition qu'en donne le dictionnaire Le Petit Larousse illustré de 1993 : *« dessin, tracé figurant les éléments essentiels d'un objet, d'un ensemble complexe, d'un phénomène, d'un processus, et destinés à faire comprendre sa conformation et/ou son fonctionnement »*. La schématisation est certainement un moyen très couramment utilisé pour présenter des connaissances dans le cours de biologie. *« Elle aide à la transmission des connaissances, allège la charge mnémorique, objective les relations*

*entre données, elle doit faire l'objet d'une attention soutenue de la part des enseignants»* (Baillé, 1987).

De nombreux travaux ont été effectués sur la compréhension de textes (Moreau, 1967 ; Combetes & Tomasson, 1988 ; Vézin, 1979 ; Lang & Rieben, 1992 ; Boyer, 1992), de représentations graphiques (Baillé & Vallérie, 1993 ; Léonard & Magnan, 1993 ; Dreyfus & Mamouz, 1993), de textes et de représentations graphiques (Vézin, 1974 ; Vézin, 1980). Ces travaux ont mis en évidence d'une part l'existence d'obstacles à la compréhension liés à la nature des textes et des représentations graphiques, d'autre part la nécessité d'envisager une action convergente du texte et la représentation graphique pour faciliter l'appropriation des connaissances.

Dans la vie courante, tout le monde est confronté au langage iconographique, notamment à la lecture des panneaux publicitaires et de signalisation de la circulation routière. Cette manière schématique de présenter l'information est censée offrir une lecture plus rapide et plus globale que l'énoncé textuel, parce que justement l'information est ponctuelle. Or en situation d'enseignement apprentissage, le texte peut notamment permettre de relier des notions et d'en déduire d'autres, à des fins explicatives. Il ne nous semble pas en être de même avec le schéma. En réalité, rien n'indique *a priori* qu'un schéma peut traduire fidèlement les connaissances contenues dans un texte. Est-il évident que toutes sortes de connaissances présentées par un texte sont également comprises par les élèves lorsqu'elles sont présentées par un schéma ? C'est dans cette perspective que le présent travail recherche la relation entre les performances des élèves en compréhension des connaissances présentées par un texte et par un schéma.

## 2. MATÉRIEL ET MÉTHODE

Nous avons demandé à un professeur de traiter le sujet portant sur «Les relations entre le milieu physique et le monde vivant » avec la même approche pédagogique, dans deux classes de sixième de soixante élèves chacune. Le résumé de la leçon à enregistrer dans les cahiers est présenté par un texte dans l'une des classes, par le schéma correspondant au texte dans l'autre.

Une semaine après la leçon, nous avons fait subir aux élèves des deux classes une épreuve de compréhension des messages contenus dans le texte et le schéma. Du fait que l'épreuve n'est pas destinée au contrôle de la mémorisation, les élèves de chaque classe ont disposé du document qu'ils ont dans leurs cahiers.

Le texte et le schéma sont tirés du manuel officiel de biologie. Le fait qu'ils portent le même titre : «Relations entre le milieu physique (climat, air, roches) et le monde vivant » laisse supposer que l'auteur considère qu'ils sont équivalents pour l'essentiel de l'information qu'ils sont censés transmettre aux élèves.

D'ailleurs les vingt professeurs de sciences de la vie et de la terre à qui nous avons demandé de comparer les messages contenus dans le texte et le schéma ont tous affirmé que les deux documents disent à peu près la même chose, en dehors des données chiffrées présentes seulement dans le texte.

Pour éviter que l'ignorance du sens de certains mots de vocabulaire soit à l'origine d'éventuelles difficultés de compréhension des informations contenues

dans les documents, nous avons demandé aux élèves de souligner les mots dont ils ignoraient la signification. C'est ainsi que pour le texte, ils ont souligné «débris», «microscopiques» et «aèrent», alors que pour le schéma seul le mot «cadavres» a été souligné. Nous avons alors explicités tous ces mots. Nous avons préféré cette méthode de validation à celle qui consiste à « faire identifier les macro concepts par des juges » (Bédard et Tardif, 1990), car des difficultés conceptuelles insoupçonnées pourraient ne pas être prises en compte par les juges du fait justement de leur statut d'experts.

**Le texte : Relations entre le milieu physique (climat, air, roches) et le monde vivant.**

(Extrait du manuel de M. Henry, Biologie Afrique, 6<sup>e</sup>, Nathan Afrique, 1983, pp. 77-78).

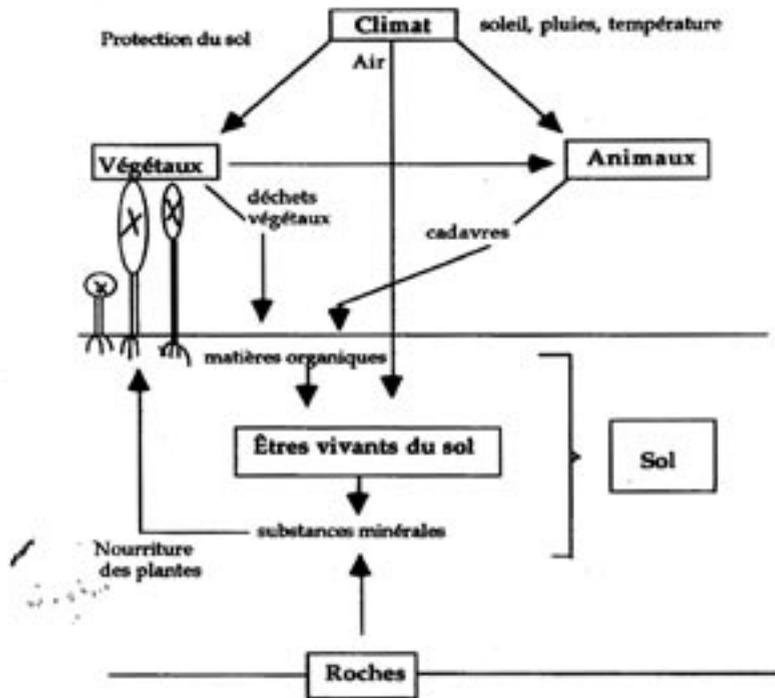
*« La plus grande partie du sol est constituée de produits minéraux provenant de la destruction des roches. L'eau, en circulant dans le sol, modifie son aspect.*

Mais le sol n'est pas seulement constitué de débris de roches. Il contient une quantité considérable d'êtres vivants ; les plus gros, vers, insectes aèrent le sol (il y en a jusqu'à 1000kg par hectare) ; la plus grande part (2000kg par hectare) est constituée d'êtres vivants microscopiques qui décomposent la matière organique en substances minérales indispensables aux plantes vertes.

*S'il n'est pas protégé par la végétation, un sol peut être emporté par la pluie ou le vent ; c'est peut être le début de la désertification.*

*Ainsi la végétation se nourrit du sol mais, en échange, elle le protège et lui fournit des matières organiques. Les climats, et surtout les pluies, déterminent la formation des sols, l'abondance de la végétation et avec elle, l'abondance des animaux... »*

### Le schéma



Relations entre le milieu physique (climat, air, roches) et le monde vivant (animaux, végétaux)  
(Extrait de Biologie Afrique, M. Henry, Nathan Afrique, 1983, p. 78).

(Extrait de Michel Henry, Biologie Afrique, 6<sup>è</sup>, Nathan Afrique, 1983, p. 78).

L'analyse du texte et du schéma révèle que les informations qu'ils contiennent sont relatives aux relations qui existent entre:

- 1- Le climat et les êtres vivants.
- 2- Les animaux et les végétaux.
- 3- Les animaux, les végétaux et la matière organique.
- 4- Les êtres vivants du sol et la matière organique.
- 5- Les végétaux et les substances minérales.
- 6- Les êtres vivants du sol, l'eau et l'air.

Ces relations sont de deux types. Nous les appelons des relations d'action et des relations de production. Les relations d'action sont celles qui indiquent qu'un élément agit sur un autre pour favoriser son développement, pour le transformer, pour le protéger, ou pour se nourrir. Les relations de production sont celles qui indiquent qu'un élément provient d'un autre élément, ou qu'un élément donne naissance à un autre élément.

Les performances des élèves à l'épreuve de compréhension sont mesurées à l'aide d'un questionnaire que nous avons construit sur la base des résultats ci-dessus, issus de l'analyse du texte et du schéma.

## Le questionnaire

(Entourez d'un cercle les lettres qui correspondent aux affirmations justes. En cas de doute, mettez une croix).

- A- Le climat agit à la fois sur le développement des animaux et des végétaux.
- B- Les animaux et les végétaux sont issus du climat.
- C- Les animaux mangent les végétaux.
- D- Les animaux proviennent des végétaux.
- E- Les animaux et les végétaux se transforment en matières organiques.
- F- Les animaux et les végétaux transforment les matières organiques.
- G- Les êtres vivants qui se trouvent dans le sol transforment les matières organiques en substances minérales.
- H- Les êtres vivants du sol produisent directement des substances minérales.
- I- Les substances minérales proviennent aussi des roches.
- J- Les animaux transforment les cadavres en matières organiques.
- K- Les substances minérales participent au développement des plantes.
- L- Les plantes naissent à partir des substances minérales.
- M- Les êtres vivants du sol facilitent la circulation de l'air dans le sol.
- N- L'air et les matières organiques favorisent le développement des êtres vivants du sol.
- O- Les végétaux se nourrissent des animaux.
- P- Les substances minérales se transforment en nourriture pour les plantes.
- Q- Les êtres vivants du sol proviennent de l'air et des matières organiques.
- R- Les végétaux détruisent le sol en le mangeant.
- S- La végétation participe à la lutte contre la désertification.

C'est un questionnaire à réponses fermées, à réponse choisie, c'est -à-dire un questionnaire dans lequel « *la question posée ou la consigne donnée invite l'élève à identifier une réponse (soit la seule acceptable, soit la meilleure) parmi deux ou plusieurs propositions offertes* » (Vandeveldt, 1982). Nous estimons que dans le cadre de l'évaluation de la compréhension, cet instrument serait plus pertinent que la « *production d'énoncés* » (Escarabajal, 1988) ou le « *rappel de discours* » (Bédard & Tardif, 1990) qui, par des questions à réponses ouvertes, invitent l'élève à s'exprimer avec ses propres mots. En effet, il ne semble pas évident que l'on puisse toujours exprimer ce que l'on a compris. Avec le questionnaire à réponses fermées, nous reconnaissons avec Vandeveldt (1982) « *la part d'intervention du hasard dans les performances enregistrées* », mais le fait de proposer au moins deux items relatifs à des relations sensiblement contradictoires fait passer la probabilité de découvrir la réponse par hasard à plus d'une chance sur deux.

Dans le cas où les réponses obtenues sont curieuses, nous avons réalisé un entretien avec les élèves concernés afin d'être sûrs qu'ils ne se sont pas trompés par manque d'attention.

Lorsque les élèves ont fini de répondre au questionnaire, nous avons choisi au hasard 10 élèves dans chaque classe et nous leur avons demandé de répondre au même questionnaire, mais cette fois-ci en se référant au texte et au schéma. Ces 20 élèves constituent le groupe mixte.

Une bonne compréhension du texte et du schéma devrait conduire à accepter que les items A, C, G, K, M et S indiquent des relations d'action justes et que les items E et I indiquent des relations de production justes.

Les items qui pourraient faire l'objet d'erreurs d'interprétation en tant que relations d'action sont F, J et O. Ceux qui pourraient faire l'objet d'erreurs d'interprétation en tant que relations de production sont : B, D, H, P, L, Q.

### 3. RESULTATS

La réussite à un item correspond à un accord avec une affirmation juste, ou à un désaccord avec une affirmation fausse.

Nous avons compté le nombre de réponses justes fournies par les 60 élèves à chaque item à partir du texte ou du schéma, et par les 20 élèves qui ont disposé du texte et du schéma à la fois. Les nombres de réponses justes obtenues ont été traduits en pourcentages de réussites consignés dans les tableaux ci-après.

| Items  | Justes |   |   |   |   |   | Fausses |   |   |
|--------|--------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
|        | A      | C | G | K | M | S | F       | J | O |
| Texte  | 81     | 3 | 8 | 7 | 5 | 9 | 9       | 7 | 9 |
|        |        | 7 | 1 | 4 | 9 | 6 | 2       | 4 | 6 |
| Schéma | 10     | 7 | 8 | 8 | 4 | 9 | 4       | 2 | 7 |
|        | 0      | 0 | 5 | 5 | 8 | 2 | 4       | 2 | 0 |

**Tableau 1.** Pourcentages des réussites aux items relatifs à des relations d'action avec le texte ou avec le schéma

| Items  | Justes |   | Fausses |   |   |   |   |   |
|--------|--------|---|---------|---|---|---|---|---|
|        | E      | I | B       | D | H | P | L | Q |
| Texte  | 81     | 3 | 8       | 7 | 5 | 9 | 6 | 8 |
|        |        | 7 | 1       | 4 | 9 | 6 | 2 | 8 |
| Schéma | 10     | 7 | 8       | 8 | 4 | 9 | 4 | 2 |
|        | 0      | 0 | 5       | 5 | 8 | 9 | 0 | 5 |

**Tableau 2.** Pourcentages des réussites aux items relatifs à des relations de production avec le texte ou avec le schéma

| Items          | Justes |   |   |   |   |   | Fausses |   |   |
|----------------|--------|---|---|---|---|---|---------|---|---|
|                | A      | C | G | K | M | S | F       | J | O |
| Texte + Schéma | 10     | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9       | 9 | 9 |
|                | 0      | 5 | 3 | 8 | 0 | 6 | 9       | 3 | 6 |

**Tableau 3.** Pourcentages des réussites aux items relatifs à des relations d'action avec le texte et le schéma (groupe mixte)

| Items          | Justes |   | Fausses |   |   |   |
|----------------|--------|---|---------|---|---|---|
|                | E      | I | B       | D | H | P |
| Texte + Schéma | 99     | 9 | 9       | 9 | 9 | 8 |
|                |        | 7 | 5       | 7 | 9 | 2 |

**Tableau 4.** Pourcentages des réussites aux items relatifs à des relations de production avec le texte et le schéma (groupe mixte)

#### 4. ANALYSE DES RESULTATS

**4.1. Tableaux 1 et 2** (relations d'action et relations de production avec le texte ou avec le schéma)

L'item (A) qui affirme que «le climat agit à la fois sur le développement des animaux et des végétaux», est compris par tous les élèves à partir du schéma dans lequel l'idée est représentée par deux flèches qui partent de «climat» et qui vont l'une sur «animaux, l'autre sur «végétaux». À peu près 1 élève sur 5 ne comprend pas cette idée à partir du texte. Dans la dernière phrase du texte qui dit que «les climats ... déterminent ... l'abondance de la végétation et avec elle, l'abondance des animaux», et qui devrait permettre d'accepter que l'item (A) est juste, ces élèves n'auraient pas compris que «déterminer l'abondance de ...» peut signifier «agir sur le développement de ...» De la même manière, cette partie du texte n'a pas non plus permis à 63 % des élèves de comprendre que «les animaux mangent les végétaux» (item C) Pourtant une bonne compréhension de cette phrase qui indique implicitement la relation de dépendance trophique des animaux vis -à- vis des végétaux devrait normalement conduire à déduire que les animaux mangent les végétaux pour se développer. 70 % des élèves sont incapables d'en déduire la relation trophique. Il y aurait là un obstacle à la mise en relation de l'abondance des animaux avec la consommation des végétaux. Cet obstacle pourrait s'expliquer par le fait que le terme «mange» ne figure pas dans la phrase, mais aussi par le fait que les élèves ont voulu respecter strictement la consigne qui leur demandait d'apprécier les items uniquement à partir des informations contenues dans les documents. Il est intéressant de noter que pendant l'entretien qui a suivi l'épreuve, tous les élèves acceptent que les animaux mangent les végétaux. On peut alors négliger l'erreur commise à l'item (C). D'ailleurs avec le texte, ils ont presque tous bien compris que l'item (O) selon lequel «les végétaux se nourrissent des animaux» est faux. Mais cet item est accepté par 20 % des élèves qui ont travaillé avec le schéma dans lequel cette idée est exprimée par une flèche qui part de «végétaux» vers «animaux». À partir du schéma, plus de la moitié des élèves acceptent à tort que «les animaux et les végétaux sont issus du climat» (item B), alors que cette affirmation est rejetée à juste raison par la plupart des élèves qui ont travaillé sur le texte. La partie du schéma qui pourrait faire penser à tort que l'item (B) est une relation de production juste dans laquelle le climat donnerait naissance aux animaux et aux végétaux est la même que celle qui a été interprétée par les élèves pour répondre tous correctement à l'item (A). L'item (Q) a fait l'objet du même type d'erreur par 75 % des élèves qui interprètent les flèches qui relient «matières organiques» et «air» à «êtres vivants du sol» comme une relation de production. Nous avons constaté au moment de l'encodage des données, qu'à peu près 50 % des élèves se trompent à la fois aux items (B) et (Q). Il y a lieu de constater que ni le texte ni le schéma n'ont permis à la plupart des élèves de comprendre que «les substances minérales ne se transforment pas en nourriture pour les plantes», mais qu'elles sont plutôt la nourriture des plantes. Pour 89 % des élèves, le schéma informerait que «les substances minérales se transforment en nourriture pour les plantes». C'est le sens qu'ils donneraient à la présence de l'expression «nourriture des plantes» sur le trajet de la flèche qui part de «substances minérales» et qui est dirigée vers «végétaux». En réalité, ce sont les substances minérales qui servent de nourriture aux plantes. Quant à l'erreur

d'interprétation faite à partir du texte par à peu 70 % des élèves, elle serait liée au fait que dans l'expression «substances minérales indispensables aux plantes vertes», le terme «indispensables» serait assimilé à «se transforment en nourriture». Cela voudrait dire que les substances minérales subirait une action de transformation dont le produit servirait de nourriture aux plantes. Si l'on considère que le niveau des élèves en français est généralement faible, on peut penser qu'ils ne font pas de différence entre «se transforme en nourriture» et «servir de nourriture». Cette hypothèse est d'autant plus plausible que presque tous les élèves qui ont fait l'erreur à l'item (P) avec le texte ont répondu correctement à l'item (K) selon lequel «les substances minérales participent au développement des plantes».

Pour accepter que «les animaux et les végétaux se transforment en matières organiques» (item E) à partir du schéma, il faut comprendre que celles-ci sont en fait représentées par les « cadavres » et les « déchets végétaux » qui sont mentionnés sur le trajet des flèches reliant «animaux» et «végétaux» à «matières organiques». Le texte a permis une meilleure compréhension de l'idée exprimée par l'item (E) or il indique seulement que « la végétation fournit au sol des matières organiques » et n'évoque pas l'apport des animaux. Un raisonnement que l'on pourrait qualifier d'analogique a peut être conduit les élèves à comprendre que si les végétaux fournissent de la matière organique, les animaux devraient également en fournir en tant qu'êtres vivants. En principe, si on accepte l'item (E), on ne doit pas accepter que «les animaux transforment les cadavres en matières organiques» (item J). En réalité, l'item (J) est fondamentalement vrai dans la mesure où «les êtres vivants microscopiques qui décomposent la matière organique» dont parle le texte, peuvent bien être des animaux. Mais les élèves de sixième ne maîtrisent pas encore cette notion. À partir du schéma, 74 % des élèves ont rejeté à la fois et à juste raison les deux items (E et J), alors qu'à partir du texte, seulement 37 % des élèves les ont rejetés simultanément. Mais le taux d'échec à l'item (J) est très important avec le schéma. L'erreur d'interprétation de l'item J commise par 78 % des élèves pourrait s'expliquer par le fait que la présence du terme «cadavres» sur le trajet de la flèche qui part de «animaux» vers «matières organiques» serait comprise comme une action des animaux sur les cadavres et non comme une étape intermédiaire signifiant que la matière organique animale n'est transformée par les êtres vivants du sol qu'après la mort des animaux qui deviennent alors des cadavres. Il est intéressant de remarquer qu'à peu près la moitié des élèves se trompent à la fois à (F) et (J). Les élèves ne savent probablement pas que ce sont les animaux morts qui sont appelés cadavres. D'ailleurs avec le schéma, plus de la moitié des élèves pensent que «les animaux et les végétaux transforment les matières organiques» (item F), alors que le texte a permis à la quasi totalité des élèves de refuser cet item, compte tenu du fait qu'ils ignorent que le groupe des microorganismes est représenté par des animaux et des végétaux. Le texte exprime clairement que le sol contient des êtres vivants, et que les êtres vivants microscopiques décomposent la matière organique. C'est peut être pour cela que l'item (H) qui affirme que «les êtres vivants du sol produisent directement des substances minérales» est majoritairement rejeté à juste raison à partir du texte. Les élèves qui ont accepté cette affirmation se sont trompés parce probablement dans le schéma, l'expression «matières organiques» ne figure pas sur le trajet de la flèche qui relie «êtres vivants du sol» à «substances minérales». Mais l'examen des réponses à l'item (G) qui dit que «les êtres vivants qui se trouvent dans

le sol transforment les matières organiques en substances minérales» montre que cette idée est assez bien exprimée par le texte et le schéma. Le fait qu'avec le schéma l'item (G) soit mieux réussi que l'item (H) s'expliquerait en admettant que, pour apprécier l'item (H), certains élèves n'auraient considéré que la liaison «êtres vivants du sol» - «substances minérales» sans prendre en compte les «matières organiques» reliées aux «êtres vivants du sol». Normalement quand on accepte l'un des items, on devrait rejeter l'autre. Notons que 70 % des élèves donnent des réponses justes à la fois aux deux items (G et H) avec le texte, contre 37 % des élèves avec le schéma.

#### 4.2. Tableaux 3 et 4 (relations d'action et relations de production avec le texte et le schéma à la fois)

Les deux tableaux montrent de façon très nette que la compréhension des données est meilleure lorsque les élèves disposent à la fois du texte et du schéma. Les performances à la compréhension du texte ou du schéma ont évolué positivement dans les deux modalités, surtout pour la compréhension du schéma. En outre, l'association du texte et du schéma n'a pas fait baisser les performances de réussites obtenues avec le texte seul ou avec le schéma seul.

#### 4. CONCLUSION

Globalement les résultats obtenus semblent montrer que le texte est quasiment indifférent quant à la facilité qu'il offre pour la compréhension des informations, que celles-ci soient relatives à une relation de production ou à une relation d'action entre deux éléments. Cependant une analyse plus fine montre que si l'idée évoquée est relative à la provenance d'un élément (items B, D, H, L, P, Q), à une relation trophique (items O), ou à une transformation (items E, F, G, J, P), les performances des élèves en compréhension sont meilleures lorsque les connaissances sont présentées par un texte. S'il s'agit du développement d'un élément (items A, K), les performances sont meilleures avec le schéma.

Le langage implicite semble parfois constituer un obstacle à la lecture du texte du fait que la compréhension de l'information nécessite la mise en œuvre d'un raisonnement déductif. Dans le schéma, les termes qui sont écrits sur le trajet des flèches n'ont pas la même signification pour tous les élèves. La matérialisation des étapes intermédiaires sur le trajet des flèches fait considérer ces étapes comme des éléments sur lesquels agissent les éléments précédents. Les flèches sont souvent interprétées à la fois comme des relations d'action et comme des relations de production.

Les résultats obtenus montrent en fait que le schéma ne peut pas se substituer au texte quel que soit le type de connaissances. Certes ils seraient mieux étayés par une diversification de la nature des textes et des schémas. Néanmoins, ils devraient inciter les enseignants à être plus attentifs au choix et à l'explicitation d'une modalité pour présenter les connaissances destinées aux élèves. Ces résultats ne devraient pas entraîner les enseignants vers une association aveugle du texte et du schéma, ce qui, en plus d'une éventuelle redondance vis-à-vis de certaines connaissances, pourrait focaliser l'attention des élèves sur le texte qui ferait alors l'objet de mémorisation. Si le schéma devait être privilégié, il appartiendrait alors aux enseignants de l'analyser de manière approfondie afin d'identifier les parties susceptibles de comporter des difficultés de compréhension, et de les expliciter par un texte.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLÉ J. (1987). Résolution d'un type de problèmes concernant les représentations graphiques : labilité des procédures et interrogation pédagogique. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 1-2, Didactique I, pp. 121-141.
- BAILLÉ J. & VALLÉRIE B. (1993). Quelques obstacles cognitifs dans la lecture des représentations graphiques élémentaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. n° 1-3.
- BÉDARD D. & TARDIF J. (1990). Processus de compréhension de discours informatifs à l'oral et à l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 16, n° 2, pp. 223-237.
- BOYER J. Y. (1992). La lisibilité. *Revue française de pédagogie*, n° 99, pp.5 – 14.
- COMBETES B. & TOMASSONER. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles, De Boeck, Collection Prisme.
- DREYFUS A. & MAMOUIZ Y. (1993). L'utilisation judicieuse du langage des graphiques par les élèves de seconde dans le domaine de la biologie. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. n° 1-3.
- ESCARABAJAL M. C. (1988). Schémas d'interprétation et résolution de problèmes arithmétiques. *Revue française de pédagogie*, n° 82, pp.15-21.
- GUEYE, B. (1988). *Analyse didactique de l'épreuve de Biologie aux Baccalauréats C et D de 1970 à 1985*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.
- HENRY, M. (1983). *Biologie Afrique*, sixième, Nouvelles Editions Africaines.
- LANG C. S. & RIEBEN L. (1992). Évolution et diversité de la production textuelle en situation de classe. *Revue française de pédagogie*. n° 99, pp. 25 – 35.
- LÉONARD F. & MAGNAN A. (1993). L'ambivalence des réussites précoces et le rôle des supports graphiques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. n° 1-3.
- MOREAU J. (1967). *La contraction de texte aux examens et concours*. Paris, Nathan.
- VANDEVELDE L. (1982). *Aider à devenir*. Bruxelles, Éditions Labor.
- VÉZIN J. F. (1974). Étude comparée de schémas plus ou moins concrets et d'énoncés verbaux : Mise en correspondance et rôle dans l'apprentissage en fonction de l'âge. *Enfance* 1-2, pp.21 – 44.
- VÉZIN L. (1979). *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris. Éditions du CNRS.
- VÉZIN J. F. (1980). Complémentarité du verbal et du non verbal dans l'acquisition de connaissances. *Monographies françaises de psychologie*, n° 50, Paris, Éditions du CNRS.
- WEISSER M. (1998). Photographie et schéma : quelle lecture des signes iconiques en sciences expérimentales ? *Revue française de pédagogie*. n° 125, pp. 69-81.



« LA LANGUE COMME MOYEN DE REFUGE ET DE RÉSISTANCE DANS QUELQUES PASSAGES TIRÉS DE LA CULTURE POPULAIRE AFRICAINE AMÉRICAINE » \*

**M. Oumar Ndongo**, Maître-Assistant, Littérature américaine  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**Abstracts :**

This paper seeks to show how Blacks in the United States use language to overcome difficult conditions under which they had lived during slavery as well as during Reconstruction. Indeed, the experience of Blacks in America offers many examples where language was used as means to express refuge from and resistance to the White Master.

This power of manipulation found in African American culture can be traced from their African ancestry where languages are used to serve many purposes and address various target groups. Gospel songs and “Negro spirituals” are as many texts whose reading is interpreted differently depending on the assumed audience. The encoded messages as those found in those songs constitute means of subversion of a White-dominated environment with a view to ensuring a more enabling atmosphere for Black people.

The ballad called ‘The Signifying Monkey’ and the writings of Phillis Wheatley are examined here to stress the importance of this ambiguous and subversive language at a period when literature was under the strict control of the white population.

**Résumé**

Cet article cherche à montrer comment les noirs aux Etats-Unis ont utilisé la langue à des fins de résistance aux conditions difficiles dans lesquelles ils vivaient aussi bien dans la période de l’esclavage que dans celle de la Reconstruction. En effet, l’expérience des noirs offre de nombreux exemples où la langue a servi de moyen de refuge et de résistance permettant au noir d’élaborer des messages qui échapperaient à son maître. Cette tendance à utiliser la langue dans divers contextes et servir des objectifs différents pourrait s’expliquer par le lien étroit que la culture africaine américaine entretient avec celle des origines, l’Afrique. Les chants du « Gospel » et les « Negro Spirituals » sont autant de textes dont la lecture s’interprète différemment selon l’auditoire en question. Les messages codés comme ceux trouvés dans ces chants constituent des moyens de subversion d’un environnement dominé par le Blanc. Ce faisant, le noir cherche à créer un espace devant permettre sa propre libération. La ballade appelée ‘The Signifying Monkey’ et les écrits de Phillis Wheatley ont été examinés afin de souligner l’importance de ce discours ambigu et subversif à une période où la littérature était sous le contrôle strict de la population blanche.

**Mots-Clés:** Combat- esclave- exclusion- expérience- gospel- Grande Migration- héritage africain- langage double -langue- littérature engagée- maître- Negro spiritual- paradis (le)- refuge- résistance- sens symbolique- survie de la race noire-

système de servage- tradition orale africaine- traitements inhumains- vernaculaire- violence.

L'un des traits les plus caractéristiques de l'art et de la littérature noirs aux Etats-Unis est sa référence à la cause des noirs, mieux, son ancrage sur ce qu'on a appelé « l'expérience du noir » aux Etats-Unis d'Amérique. Qu'il s'agisse de la plainte du musicien jouant un air de « Negro spiritual », des performances physiques des athlètes noirs sur les pistes des stades du monde ou du ton ronchon de la poésie d'Amiri Baraka, la volonté de triompher de l'adversité est une donnée essentielle de l'inspiration créatrice des artistes africains américains. Cette dimension s'est confortée au fil des années, voire des siècles, jusqu'à notre époque où la rage des propos des leaders du mouvement « Black Power », la colère contenue dans les chansons de Hip Hop constituent des formes évidentes de survivance de cette lutte acharnée pour occuper une place, pour avoir le droit d'exister dans une société hostile. Autrement dit, si le Noir a connu les situations les plus dégradantes, sa littérature n'en est pas moins le reflet de ces turpitudes et c'est cela qui justifie son caractère de littérature engagée et lui permet, plus que d'autres formes de la production littéraire ou artistique des Etats-Unis, de charrier de puissants messages de résistance aux forces de destruction de cette composante sociale. Dans ce combat pour la survie de la race noire envers et contre tout, la langue a joué un rôle considérable. Plutôt que la langue, il s'agit véritablement du double langage, d'un langage codé, pour ainsi dire, qui est utilisé comme stratégie pour échapper à la vindicte du maître qui ne voit que la surface des choses alors que le message transmis donne une interprétation autre à ceux qui partagent sa condition d'esclave.

Aussi, allons-nous, dans le cadre de cette étude, examiner un certain nombre de passages qui mettent en relief le rapport du noir à la langue puisque c'est par la manipulation de celle-ci que le noir, aussi bien sous les chaînes qu'en homme libre et faisant face aux politiques ségrégationnistes les plus sournoises, réussit à se tirer d'affaires. Pour parler comme Henry Louis Gates Jr., si la littérature américaine appelée traditionnellement « Mainstream » se reconnaît à travers des canons qui relèvent essentiellement de son patrimoine européen, force est de reconnaître que la littérature africaine américaine, quant à elle, tire une grande partie de sa substance du continent africain. A ce propos, des noms comme Toni Morrison, James Baldwin et Zora Neale Hurston, pour ne citer que ceux-là, figurent parmi les plus prestigieux du panthéon littéraire américain. Que la langue se manifeste par le verbe, la parole ou qu'elle trouve des supports comme la musique ou la poésie, l'écrivain africain américain est conscient qu'il lutte contre le mépris le plus manifeste, les préjugés les plus tenaces qui cherchent à ensevelir à jamais la contribution des Africains Américains à l'œuvre de construction d'une nation américaine. A ce titre et à l'image des archéologues, ces écrivains ont remonté la nuit du temps de leur expérience américaine pour renouer avec leur histoire et sentir battre le pouls de leur aventure tronquée dont les traits saillants sont l'exclusion et la violence<sup>75</sup>. Pour lutter contre le dessein implacable de les réduire à l'état d'objets, d'êtres invisibles, comme cela apparaît dans l'œuvre de Ralph Ellison au titre si révélateur de **Invisible Man**, il a fallu, pour beaucoup d'entre eux, faire preuve d'une grande originalité et recourir à des procédés d'écriture qui, souvent, échappent au contrôle du maître blanc. Ces

outils de communication ont beaucoup emprunté aux mythes et à un folklore tirés de manière générale du patrimoine africain. C'est la richesse de cet héritage alliée à la spécificité de l'expérience de l'homme noir dans le continent américain qui autorise ces propos du père de l'indépendance culturelle américaine, Ralph Waldo Emerson, montrant que la lumière divine s'attache plus à l'essence qu'aux contingences :

*If the Black man carries in his bosom an indispensable element of a new and coming civilization, for the sake of that element, no money, nor strength, nor circumstance can hurt him; he will survive and play his part.... The intellect- that is miraculous! who has it has the talisman. His skin and bones, though they were the color of night, are transparent, and the everlasting stars shine through with attractive beams<sup>76</sup>*

Autrement dit, Ralph Waldo Emerson montre que l'essentiel chez l'homme est ce qui constitue son essence. La couleur de la peau, la taille et autres appréciations faites sur les individus relèvent de qualités superficielles, donc non pertinentes pour dire que le noir est incapable de recevoir la lumière divine.

Aussi, est-il possible d'orienter notre analyse vers cette forme voilée d'expression que l'on transmet par le biais de la musique ou par une 'vernacularisation' de la langue pour la rendre peu accessible à « l'autre ». Pour se convaincre de la complexité des artifices utilisés dans les formes les plus anciennes telles que le « gospel » ou le « Negro Spiritual » autant que dans les nouvelles formes d'expression des artistes noirs, une étude des romans **Jazz** et **Beloved** de Toni Morrison, pourrait donner des illustrations saisissantes qui concourent au même objectif, celui de la réhabilitation de la race et de l'histoire du peuple africain américain. Il s'agit-là d'une piste de recherche que d'autres études pourraient envisager, celle qui est envisagée ici cherchera plutôt à cerner davantage l'expression musicale et vernaculaire. En fait, la présente discussion s'attachera à faire le survol de quelques chants tirés de la culture populaire noire pour mettre en exergue le jeu des mots, souvent voulu, et l'ambiguïté des situations présentées.

## I- Le « Negro Spiritual » et le « Gospel » et l'ambiguïté du message

Le terme « Spiritual » auquel on adjoint les mots « Negro » ou « Black American », est souvent utilisé pour désigner des chants religieux chantés par les esclaves noirs. Ces chants ont souvent permis d'exprimer la misère et les exactions qui sont le lot quotidien de l'esclave noir. Il est fréquent de trouver des allusions fort saisissantes à la mort pour échapper aux traitements inhumains que lui fait subir le maître blanc, propriétaire des plantations. Ainsi, l'idée de s'envoler devient alors une métaphore centrale dans le rêve du noir qui doit trouver dans l'au-delà la quiétude et le bonheur tant convoités. Les deux vers tirés du répertoire 'Negro Spiritual' l'illustrent parfaitement :

I've got two wings for to veil my face  
I've got two wings for to fly away<sup>77</sup>

L'idée de liberté est encore plus manifeste dans ce chant :

O Freedom  
O Freedom  
And before I'll be a slave  
I'll be buried in my grave!  
And go home to my lord and be free<sup>78</sup>

La mort qui libère est aussi au centre de ce chant :

*Precious Lord, take my hand  
Lead me on, let me stand  
I am tired, I am weak, I am worn.  
Through the storm, through the night  
Lead me on to the light,  
Take my hand, precious Lord,  
Lead me home.*<sup>79</sup>

Il est fréquent d'entendre le Noir qui aspire à la liberté chanter les conditions de son ancienne existence :

*No more auction block for me  
No more, no more,  
No more auction block for me  
Many thousand gone.  
No more peck of corn for me  
No more, no more,  
No more peck of corn for me  
Many thousand gone. [.....]  
No more driver's lash for me  
Many thousand gone*<sup>80</sup>

Le cadre de ces chants, contrairement à ce que le nom semble suggérer, n'est pas toujours l'église. En effet, les « Spirituals » ont souvent servi de 'chevaux de Troie', en ce sens que dans la plupart des situations, les esclaves ont utilisé ces chants pour exprimer, dans un premier niveau de discours, leurs peines dans les plantations mais aussi, dans un second niveau, faire passer des informations que l'on pourrait qualifier de « stratégiques », c'est-à-dire celles que le maître, encore moins le gardien, ne doit comprendre. Des chants comme « **Go Down, Moses** » dont le sens symbolique lié à la marche du peuple d'Israël quittant la terre d'Égypte, cache bien l'arrière-plan littéral qui prescrit le contournement d'un obstacle, a été chanté par nombre d'esclaves orientant leurs amis en fuite. Il s'agit dans ce cas précis d'une exploitation astucieuse des contextes souvent défavorables pour davantage couvrir un compagnon dans sa tentative d'évasion que de mettre en évidence la ferveur religieuse de celui qui entonne le chant parce que son peuple attend un messie comme il a été le cas pour le peuple d'Israël.

Un autre chant, moins connu celui-là, « **Goin' Up A-Yonder** » a servi de cri de ralliement à plusieurs esclaves en révolte contre le système de servage. Quelques passages de ce chant donnent ceci :

*If you want to know  
Where I'm going, where I'm going soon  
If anybody asks you  
Where I'm going, where I'm going soon  
I'm going Up A-Yonder  
Going Up A-Yonder  
Going Up A-Yonder to be with my herd*

Ce dernier chant est sans conteste un « gospel », un type de chant qui met en évidence la puissance de la voix, accompagnée par un jeu d'instruments comme les cymbales, trombones, une guitare basse, etc. Toutefois, chanté dans une plantation, un endroit profane, par un esclave fourbu, après une longue journée de travail, « Up A-Yonder » ne pourrait signifier pour le maître ou le gardien que « l'au-delà », le « Paradis » de l'opprimé. Ce sens est sans aucun doute loin du sens caché que lui donnent les esclaves fugitifs pour lesquels le nord des Etats-Unis constitue la destination privilégiée pour accéder à la liberté même si ce nouveau refuge, comme il a été le cas lors de la Grande Migration des noirs des années 20 à la base du peuplement de Harlem par les noirs, a laissé apparaître les relents d'un nouvel esclavage lié aux conditions de travail d'une Amérique en pleine urbanisation.

Cette capacité à manipuler la langue pour lui faire prendre des contours pour le moins ésotériques pour « l'autre », se comprend par ce que certains ont appelé le « Call / Response », c'est-à-dire la mise en œuvre d'une relation interactive qui fait du destinataire du message un participant réellement actif du scénario échafaudé par improvisation. Aussi le message, pour être complet, doit-il intégrer plusieurs partitions; celle du narrateur tout comme celle du narrataire.

## **2- La manifestation du message « double » dans quelques textes de la littérature africaine américaine.**

Le langage double du narrateur noir, en fait, un langage qui traduit souvent la duplicité de l'acteur, est encore plus manifeste dans certains contes ou dans certaines fables. Celui du « Signifying Monkey » qui s'apparente à un jeu (« to signify » est en fait un jeu d'échange verbal presque fait d'injures), pourrait illustrer notre propos. « The Signifying Monkey » est la dramatisation d'une histoire autour de trois personnages tirés du répertoire animalier : le singe, faible mais intelligent; le lion, le roi de la jungle, majestueux mais connu pour son arrogance et l'éléphant, l'un des plus gros animaux de la forêt.

Le texte du conte pourrait se diviser en trois parties essentielles. La première partie campe le décor en présentant le singe et le lion. Le singe pose les jalons de la discorde en rapportant les propos injurieux de l'éléphant comme il ressort du passage suivant :

*The Monkey and the lion  
Got to talking one day  
Monkey looked down and said , Lion,  
I hear you's king in every way  
But I know somebody  
Who do not think that is true-*

*He told me he could whip  
The living daylights out of you  
Lion said , who?  
Monkey said ,lion ,  
He talked about your mama  
And talked about your grandma ,too,  
And I'm too polite to tell you  
What he said about you  
Lion said , Who said what ?Who?  
Monkey in the tree  
Lion on the ground  
Monkey kept on signifying  
But he didn't come down.  
Monkey said, His name is Elephant-  
He stone sure is not your friend  
Lion said , He don't need to be  
Because today will be his end  
Lion took off through the jungle  
Lickity-split,  
Meaning to grab Elephant  
And tear him bit to bit, Period.<sup>181</sup>*

Le singe qui connaît le caractère du roi de la forêt, le lion, a rendu celui-ci furieux en rapportant la défiance de l'éléphant, une autre force de la nature parmi les animaux. Il s'agit véritablement pour le singe de mettre face à face deux géants de la forêt : l'un jaloux de sa suprématie sur tous les habitants de la forêt et l'autre, symbole du gigantisme dénué d'intelligence dans le monde des animaux.

La deuxième partie du conte est la rencontre du lion et de l'éléphant, autrement dit la confrontation après un bref échange de propos. Cette partie se développe dans le passage ci-dessous :

*He come across Elephant copping a righteous nod  
Under a fine cool shady tree  
Lion said, You big old no good so-and-so,  
It's either you or me  
Lion let out a solid roar  
And bopped Elephant with his paw  
Elephant just took his trunk  
And busted old Lion's jaw  
Lion let out another roar,  
Reared up six feet tall  
Elephant just kicked him in the belly  
And laughed to see him drop and fall  
Lion rolled over,  
Copped Elephant by the throat  
Elephant just shook him loose  
And butted him like a goat,*

*Then he tromped him and he stomped him  
Till the Lion yelled, Oh, no!  
And it was near –nigh sunset  
When Elephant let lion go  
The signifying Monkey  
Was still setting in his tree*

Cette partie est certainement la plus drôle car celui qui était venu administrer une leçon mémorable à l'éléphant devra retourner vers le singe dans un état lamentable qui contraste avec l'intention qui l'habitait quand il prenait congé du singe.

La troisième partie et la dernière pourrait être découpée en deux sous-parties : la première montre le singe qui, confortablement installé sur une branche, profite de la condition dans laquelle se trouve le lion pour se moquer d'un roi méconnaissable. Mais le singe ne s'est pas rendu compte de la fragilité de la branche sur laquelle il était assis. La branche qui se casse expose le singe et le met à la portée du lion frustré par sa défaite et agacé par les propos moqueurs du singe. Contre toute attente, le dernier passage du conte donne l'astuce qui permet au singe de se tirer d'affaire et de continuer ses railleries :

*When he looked down and saw the lion  
Said, why, Lion, who can that there be?  
Lion said, it's me  
Monkey rapped, Why Lion  
You look more dead than alive  
Lion said, Monkey, I don 't want  
To hear your jive-end jive  
Monkey just kept on signifying,  
Lion, you for sure caught hell-  
Mister Elephant's done whipped you  
To a fare –thee-well!  
Why, Lion, you look like to me  
You been in the precinct station  
And had the third-degree,  
Else you look like  
You been high on gage  
And done got caught  
In a monkey cage!  
You ain't no king to me  
Facts, I don't think that you  
Can even as much as roar-  
And if you try I 'm liable  
To come down out of this tree and  
Whip your tail some more  
The Monkey started laughing  
And jumping up and down*

*But he jumped so hard the limb broke  
And he landed-bam!-on the ground  
When he went to run, his foot slipped  
And he fell flat down  
Grrr-rrr-rr-r! The lion was on him  
With his front feet and his hind  
Monkey hollered, Ow!  
I didn't mean it, Mister Lion!  
Lion said, You little flea-bag you!  
Why, I'll eat you up alive  
I wouldn't a- been in this fix a – tall  
Wasn't for your signifying jive  
Please, said Monkey, Mister Lion ,  
If you'll just let me go  
I got something to tell you, please,  
I think you ought to know  
Lion let the Monkey loose  
To see what his tale could be-  
And Monkey jumped right back on up  
Into his tree.  
What I was gonna tell you said Monkey  
Is you square old so- and-so ,  
If you fool with me I ll get  
Elephant to whip your head some more  
Monkey, said the Lion,  
Beat to this unbooted knees,  
You and all your signifying children  
Better stay up in them trees  
Which is why today  
Monkey does his signifying  
A – way- up out of the way*

Cette dernière partie montre l'habileté du singe et permet en même temps de saisir la leçon qu'il faudra tirer du conte. A l'instar des contes africains, « the Signifying Monkey » explique pourquoi le singe est toujours haut-perché, dans une posture particulière de peur de se retrouver face-à-face avec le lion. Mais, ce conte qui démontre que l'intelligence est supérieure à la force physique, accorde une importance particulière au faible, ici, le singe qui pourrait représenter le noir aux prises avec le blanc, dans ce texte, symbolisé par le lion. La maîtrise des subtilités du langage a permis au singe tout comme au noir de se créer un espace favorable de liberté.

Aussi, est-il possible de dire que la tradition orale africaine est bien conservée dans les contes africains américains comme dans celui du « The Signifying Monkey ». En fait, « The Signifying Monkey » est un conte présenté sous la forme d'une fable. C'est ainsi qu'il traduit des vérités éternelles de la société américaine par l'entremise des bêtes de la forêt. Dès lors s'offre à nous un deuxième niveau de lecture. Le lion,

à la fois symbole de puissance mais également de stupidité dans la caricature du texte, pourrait représenter le maître blanc, bien campé dans sa vanité. Le singe, par son intelligence, arrive à se tirer du mauvais pas et à mettre en évidence l'inefficacité de certaines qualités telle que la force. Cette fable, en même temps qu'elle divertit et instruit, sert de prétexte à un autre niveau d'échanges qui semble être au-dessus de la compréhension aussi bien du maître que de son gardien. En effet, ce conte, devenu fable, était bien connu de la communauté noire, surtout celle des esclaves. Le cadre africain est ainsi reconstitué : le groupe est autour du feu. On commence par le rituel du « Count Head »<sup>82</sup>, une sorte d'inventaire des adultes et des enfants comme il est souvent de coutume dans le conte africain. L'histoire est racontée par des conteurs talentueux, des maîtres de la parole qui, à l'image des griots africains, savent tenir leur auditoire en haleine. L'intérêt de cette séance, souvent très animée, réside dans le fait qu'au-delà de sa valeur ludique, elle permet un échange discret autour des questions liées au sort des esclaves. Tout plan de libération des esclaves pourrait être étudié à l'occasion de ces rassemblements vus par les maîtres comme les lieux de manifestation des instincts puérils de noirs, donc peu dignes d'intérêt pour eux. Les esclaves, laissés à eux-mêmes, pourraient en toute liberté réfléchir sur leur sort et ainsi échafauder des plans pour leur évasion à l'image du singe qui regagne son cadre naturel mais vit dans la crainte de retomber dans cet espace de violence et de servitude.

Sur le plan des genres majeurs de la littérature américaine, de grands noms d'esclaves existent qui ont montré qu'ils avaient le talent qui leur permettait de mêler leurs voix à celles des autres pour construire la nation américaine. N'a-t-on pas souvent magnifié un groupe par sa capacité à investir le champ littéraire? Weldon Johnson dira à ce propos :

*A people may become great through many means, but there is only one measure by which its greatness is recognized and acknowledged. The final measure of greatness of all peoples is the amount and standard of the literature and art they have produced. The world does not know that a people is great until that people produces great literature and art. No people that has produced great literature and art has ever been looked upon by the world as distinctly inferior.*<sup>83</sup>

Nous proposerons ici d'examiner les écrits de Phillis Wheatley dont la maîtrise de la langue anglaise et le regard porté sur la culture occidentale à partir, par moments, d'une posture africaine, justifient la présence de ses œuvres dans la plupart des anthologies de littérature américaine. Il s'y ajoute que Phillis Wheatley était une sénégalaise qui avait pris la plume au moment où l'écriture aux États-Unis était encore une activité essentiellement masculine et réservée aux écrivains de race blanche.

Le poème qui nous intéresse ici est intitulé « On Being Brought from Africa to America »<sup>84</sup> Il est vrai que plusieurs lecteurs africains américains n'ont retenu de Phillis Wheatley que l'expression de sa profonde reconnaissance à ses maîtres, ceux-là mêmes qui lui ont permis de recevoir le message du Christ et lui ont enseigné les secrets de la langue anglaise, il n'en demeure pas moins vrai que, par

un jeu subtil de la langue qui s'explique par sa grande familiarité avec les techniques de l'écriture et sa maîtrise de l'anglais, elle a rendu hommage à sa race, celle de ces origines africaines. Il n'est donc pas étonnant de voir Phillis magnifier, à côté des valeurs chrétiennes, l'Africain, certes transplanté mais détenteur d'une grande culture et de puissants moyens de résistance. En effet, l'intérêt de ce poème réside dans quelques développements subtils qui lui ont permis de montrer les valeurs de sa culture d'origine, de l'Afrique, terre de ses ancêtres. Wheatley ne dénonce pas avec véhémence son patrimoine culturel mais cherche à promouvoir un message valorisant pour sa race. C'est peut être parce qu'elle a utilisé cet artifice qu'elle a pu continuer à publier normalement sans choquer les convictions de ses maîtres et de la société blanche, seule détentrice à cette époque des moyens de publication des œuvres.

Pour conclure cette étude, nous pensons être en phase avec l'idée selon laquelle les constructions de l'époque sur les rapports entre les maîtres blancs et leurs esclaves noirs ne tournent pas toujours à l'avantage des premiers. La langue, outil de communication par excellence, est un puissant vecteur de valeurs et de procédés et les esclaves, par leur héritage africain, ont exercé une fascination particulière sur leur lecteur et surtout sur leurs interlocuteurs au nombre desquels il fallait compter les blancs et leurs alliés dans le système social mis en place. Contrairement à l'idée de non maîtrise de la langue qui a été avancée par beaucoup de critiques pour nier la qualité des oeuvres écrites par les écrivains noirs, l'aspect manipulateur contenu dans beaucoup de textes est digne d'intérêt en tant que symbole de la profondeur des messages lancés par les créateurs africains américains. La justification de ces talents tient à la fois de l'héritage autant que du contexte de survie dans lequel se trouvait le Noir aux Etats-Unis.

\* Ce texte est une contribution à une table ronde organisée par le Centre de Recherche Ouest Africain (CROA) à l'occasion du Black History Month, février 2000.

### Notes

1- **Native Son** de Richard Wright est l'illustration du monde de violence et de discrimination dont est victime le noir dans la société américaine des années 40 et 50.

2- Ralph Waldo Emerson, 'On the Emancipation of the West Indies' in **The Norton**

**Anthology of African American Literature**, publié par Henry Louis Gates, Jr. and Nellie Y. Mckay, New York : W. W. Norton and Company, 1997, p. xxxv

3- **Norton Anthology of African American Literature**, op.cit. p.5

4- Ibidem. p. 6

5- Ibidem. p.12

6- Ibidem. p.12

7- Henry Louis Gates, Jr. "The Signifying Monkey" in **The Norton Anthology of African**

**American Literature**, op.cit. pp.42-44

8- Dans le rituel du conte africain, l'intervention des forces surnaturelles est fréquente. Il faut compter les participants de peur de voir certains disparaître du fait de la présence des esprits maléfiques.

9- Weldon Johnson, « The Book of American Negro Poetry » cité dans **Norton Anthology of African American Literature**, op.cit., p. xxxv

10- Phillis Wheatley, « On Being Brought From Africa to America » in **The Anthology of African American Literature**, op.cit. p. 171

### **BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE**

- Bjork, Patrick Bryce, **The Novels of Toni Morrison : The Search for Self and Place Within the Community**, New York : Peter Lang, 1996.
- Davis, George A., and O. Fred Donaldson, **Blacks in the United States : A Geographic Perspective**, Boston : Houghton Mifflin Company, 1975.
- Gates, Henry Louis, Jr., et Nellie Y. McKay (éds.), **The Norton Anthology of African American American Literature**, New York : W.W. Norton and Company, inc., 1997.
- Gayle, Addison, Jr., **The Way of the New World : The Black Novel in America**, New York: Anchor Press/Doubleday, 1975.
- Murphy, Margueritte S., **A Tradition of Subversion : The Prose Poem in English From Wilde to Ashbury**, Amherst : The University of Massachusetts Press, 1992