

# LIENS

*Nouvelle Série*

Issn 0850 - 4806

Décembre 2019

N°28- Volume 2



Revue Francophone Internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal



# Liens

*Nouvelle Série*

Issn 0850 - 4806

Décembre 2019

N°28 - Volume 2



Revue de la Faculté  
Des Sciences et Technologies  
de l'Education et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

# Liens

*Nouvelle Série*

ISSN 0850 – 4806  
Décembre 2019  
N°28 - Volume 2

Revue Francophone Internationale  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF)  
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)  
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal  
[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)

## **Directeur de Publication**

Ousseynou THIAM

## **Directeurs Adjoins**

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

## **Comité de Patronage**

**Ibrahima THIOUB**, Professeur, Recteur de l'UCAD

**Ibrahima DIOP**, Professeur, ancien Doyen de la FASTEUF

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

**Amadou Lamine NDIAYE**, Professeur, ancien Recteur

**Iba Der THIAM**, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

## **Comité Scientifique**

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) – Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEUF-UCAD, Côte d'Ivoire) -- André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEUF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) -Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEUF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEUF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEUF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEUF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEUF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblenze, Landau, Allemagne).

## **Comité de Lecture**

*Sénégal* : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD) ) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

*Afrique* : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

*Amérique* : Guy PELLETIER (Canada)

*Europe* : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY( Belgique) - Cécile DEBUGER ( Belgique) - Marianne FRENAY ( Belgique) - Georges HENRY ( Belgique) - Léopold PAQUAY( Belgique) - Marc ROMAINVILLE ( Belgique) - Bernadette WILMET ( Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS ( France) - José FELICE ( France) - Claudine TAHIRI (France)

## **Comité de Rédaction**

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

## **Assistant Informatique**

Mamadou Lamine KEBE

## **Assistante Administrative**

Ndèye Fatou NDIAYE SY

## SOMMAIRE

Ndèye Astou Gueye.....	7
EDITORIAL .....	7
Baïdy Dia.....	10
ACCUEIL ET INTEGRATION DES NOUVELLES RECRUES ENSEIGNANTS- CHERCHEURS AU SENEGAL : QUELQUES PERSPECTIVES .....	10
Mohamed Moctar Abdourahamane .....	18
CAPACITES D'ACCUEIL ET DE GESTION DE LA FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'UNIVERSITE ABDOU MOUMOUNI DE NIAMEY DANS LE CONTEXTE DU LMD .....	18
Alain Casimir Zongo .....	32
LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE AU BURKINA FASO : FUIR LE FORMALISME EN VUE D'UN APPRENTISSAGE FECOND DE LA PENSEE .....	32
Anselmo Ilunga.....	44
L'UTILISATION DU PORTUGAIS PAR LES PROFESSEURS ET ETUDIANTS DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE : LE CAS DES UNIVERSITES ANGOLOISES .....	44
Mian-Asmbaye Doumpa .....	54
ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE D'UNE LANGUE ETRANGERE .....	54
Salimata Sène, Moustapha Sokhna.....	64
DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SENEGAL ET USAGES DES TIC : QUELS ENSEIGNEMENTS TIRER DE L'EXPERIENCE DU RESAFAD? .....	64
Windpouiré Zacharia Tiemtoré, Mohamed Biyen .....	78
L'ALPHABETISATION A L'ERE DU NUMERIQUE AU BURKINA FASO : ATTENTES, DEFIS ET PERSPECTIVES.....	78
Waly Ndiaye .....	88
MONTAIGNE, L'EDUCATION ET LA PEDAGOGIE .....	88
Sanhou Francis Kadja, Yao Charles Bony .....	96
L'INTERCULTURALITE LANGAGIERE DANS L'ESPACE DRAMATIQUE : L'EXEMPLE DE LA ROUTE, PIÈCE THEATRALE DE WOLE SOYINKA .....	96
Maguette Dieng.....	108
TÉCNICAS NARRATIVAS EN AÑOS LENTO DE FERNANDO ARAMBURU .....	108
Dominique Sène .....	118
LEOPOLD SEDAR SENGHOR ET LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : TRANSDISCIPLINARITE D'UNE ŒUVRE PROLIXE .....	118

<b>Lucien Mamy</b> .....	<b>128</b>
<b>LA CREATION POETIQUE COMME PONT DE RALLIEMENT AU ROYAUME : LES REGRETS (1558) DE JOACHIM DU BELLAY ET CHANTS D'OMBRE (1945) DE LEOPOLD SEDAR SENGHOR</b> .....	<b>128</b>
<b>Bouna Faye</b> .....	<b>140</b>
<b>LE RAP SENEGALAIS, UN DISCOURS, AU COEUR DE LA POESIE</b> .....	<b>140</b>
<b>Fatou Gueye</b> .....	<b>150</b>
<b>LES MARQUES DE L'ENONCIATION DANS LES DISCOURS EMPRUNTES DES ROMANS SENEGALAIS EN LANGUE WOLOF. CAS DE DOOMU GOLO (EDITION DE 2012) ET DE BÀMMELU KOCC BARMA DE BOUBACAR BORIS DIOP, AAWO BI DE MAAM YUNUS JEN</b> .....	<b>150</b>
<b>Ahmadou Bamba Ka</b> .....	<b>162</b>
<b>UNE SI LONGUE LETTRE OU LE PROCES DE LA POLYGAMIE</b> .....	<b>162</b>
<b>Secka Gueye</b> .....	<b>172</b>
<b>LA SYMBOLIQUE URBAINE DES VICES DANS LE ROMAN POLICIER D'ABASSE NDIONE</b> .....	<b>172</b>
<b>Mawaya Takao</b> .....	<b>182</b>
<b>LA SOCIALITE DANS LA LITTERATURE TOGOLAISE</b> .....	<b>182</b>
<b>Bara Ndiaye</b> .....	<b>192</b>
<b>LA REPRESENTATION DE L'AMOUR DANS LA LITTERATURE FRANÇAISE : ENTRE REALISME ET SURREALISME</b> .....	<b>192</b>
<b>Jean Denis Nassalang</b> .....	<b>206</b>
<b>ANTICONFORMISME SOCIAL ET ECRITURE DE LA DEVIANCE DANS SOUS LE SOLEIL DE SATAN (1926) DE GEORGES BERNANOS</b> .....	<b>206</b>

## EDITORIAL

Le volume 2 du numéro 28 de *Liens Nouvelle série* complète l'éventail d'articles du volume 1. Le lecteur y trouve des articles relevant du domaine des sciences de l'éducation et de la formation et des disciplines fondamentales.

### **Sciences de l'éducation et de la formation, ouverture sur des perspectives innovantes**

Des cadres méthodologiques différentes ont permis d'appréhender une diversité de perspectives de prise en charge des questions d'éducation et de formation par la recherche. C'est ainsi que Baïdy Dia cherche des perspectives en ce qui concerne l'accueil et l'intégration des nouvelles recrues enseignants-chercheurs au Sénégal. Dans sa contribution il fait un état des lieux critiques de la prise en charge de ce personnel dans les universités publiques et privées. Mohamed Moctar Abdourahmane pose le problème des capacités d'accueil et de gestion de la FLSH (Faculté des Lettres et Sciences Humaines) de l'UAM (Université Abdou Moumouni) de Niamey. Cet article met en évidence les difficultés d'application que connaissent la plupart des universités africaines par rapport au système LMD. Alain Casimir Zongo propose des pistes de solution pour améliorer la pédagogie de l'enseignement de la philosophie au Burkina Faso. Pour lui, cette amélioration se révèle nécessaire vu un contexte marqué par des performances peu satisfaisantes au regard des notes obtenues en classe et à l'examen du Baccalauréat. Anselmo Ilunga offre un séjour en Angola avec cet article. Il porte sur l'utilisation du portugais en classe de FLE par les enseignants et les étudiants dans les universités angolaises. Mian-Asmbaye Doumpa revient sur l'épineux problème de l'enseignement de la grammaire dans une langue étrangère. Cet article montre que les professeurs rencontrent beaucoup de difficultés à mettre en place des techniques pédagogiques et didactiques efficaces. D'après lui, le problème se situe au niveau de la syntaxe des phrases. Par ailleurs Salimata Sène et Moustapha Sokhna s'interrogent sur les usages des TIC dans le dispositif de formation des enseignants au Sénégal. Dans un contexte marqué par le développement sans cesse accru des nouvelles technologies, les TIC sont devenues incontournables en pédagogie. Windpouiré Zacharia Tiemtoré et Mohamed Biyen abondent dans le même sens avec l'usage des TIC dans l'enseignement, mais cette fois-ci au Burkina Faso. En effet, dans un pays où la majorité de la population est analphabète, l'éducation non formelle est devenue un des axes de la politique éducative de l'Etat. Dans leur article, ils se sont intéressés aux apports des TIC pour répondre aux attentes de cette population composée, pour l'essentiel, d'adultes et de jeunes non scolarisés. Quant à Waly Ndiaye, toujours dans le cadre de la recherche de méthodes innovantes en pédagogie, il suggère de s'appuyer sur l'approche que Montaigne développe de l'éducation et de la pédagogie. En effet, loin des rabâchages et des marmonnements des religieux, la méthode de l'essayiste accorde une marge de liberté à l'apprenant.

### **Les disciplines fondamentales : langue, littérature et esthétique**

Une importance particulière est accordée aux problématiques de recherche qui abordent la langue, la littérature et à l'esthétique. Sanhou Francis Kadja et Yao Charles Bony analysent l'intertextualité langagière dans l'espace dramatique. *La route*, pièce de théâtre de Wolé Soyinka leur permet de démontrer comment les personnages communiquent d'un espace à un

autre en mêlant la langue coloniale aux langues locales. S'appuyant sur l'œuvre de Fernando Aramburu, Maguette Dieng s'intéresse aux techniques narratives et rend compte de leur complexité. Son article montre que celles-ci sont l'essence même des textes de fiction. Par ailleurs, Dominique Sène met l'accent sur la transdisciplinarité de la poésie de Léopold Sédar Senghor. Il y démontre que de la linguistique à la philosophie, en passant par l'épistémologie, l'histoire, l'anthropologie ou encore la sociologie, l'œuvre de Senghor aura tout touché de manière transversale. Lucien Mpamy montre, à son tour, comment la poésie est utilisée en situation d'exil afin de combler le vide causé par l'abîme séparant le poète de la terre natale. Pour ce faire, il s'appuie sur *Les Regrets* de Joachim Du Bellay et *Chants d'ombre* de Léopold Sédar Senghor. Sur la même lancée, Bouna Faye se donne comme objectif dans son article de démontrer que le Rap est un discours qui s'apparente à la poésie. Il illustre ces propos avec le « discours rappé » sénégalais, au sein duquel les rappeurs font usage de procédés rhétoriques. Il souhaite que le Rap soit codifié comme un genre littéraire à l'image de la poésie. Fatou Gueye nous fait changer de cadre avec une étude sur le roman et plus précisément sur les marques d'énonciation dans les discours rapportés et empruntés des romans sénégalais écrits en langue wolof. A travers cet article, elle montre que des auteurs ont produit des poèmes, des pièces de théâtre, etc. en wolof ; et ce faisant elle comble une lacune : le fait que ces œuvres de grande qualité littéraire n'intéressent pas la critique universitaire. Ahmadou Bamba Ka soulève l'épineux problème de la polygamie dans la société sénégalaise avec son étude sur *Une si longue lettre* de Mariama Bâ. Son article révèle au public les prémices d'une écriture féministe qui prône l'émancipation de la femme. Secka Gueye a le projet de montrer que derrière la scène de crime se cache un grand désordre moral. En effet, le fléau que constitue l'urbanisation galopante des grandes villes africaines est un terreau fertile à la dégénérescence sociale. Le roman policier d'Abass Ndione servira de corpus de travail à son étude. Mawaya Takao nous emmène au Togo avec son article intitulé « La socialité dans la littérature togolaise ». Démontrer que la socialité confère à la littérature le même statut que les autres disciplines, tel est l'objectif de cette étude. Elle met l'accent sur l'importance des savoirs traditionnels et modernes qui traversent la littérature togolaise et participent à l'éducation et à la formation d'une société dynamique. Dans un tout autre domaine, l'étude réalisée par Bara Ndiaye s'intéresse à la représentation de l'amour dans la littérature française. Il y évoque la représentation de l'amour qui reste une description ou une peinture des émotions chez les réalistes pour devenir, chez les surréalistes une métaphore. Toujours en littérature française, Jean Denis Nassalang analyse l'anticonformisme social né du désir humain de se reconstruire suite aux épreuves violentes que constituent la guerre mondiale et la crise des « années folles ». Dès lors, le chercheur trouve que les actes pernicious se multiplient et les normes sont constamment bousculées. Pour traduire cela, Bernanos adopte comme style de narration une écriture de la marginalité.

Ce volume offre aux enseignants, aux chercheurs et autres lecteurs des savoirs utiles.



## ACCUEIL ET INTEGRATION DES NOUVELLES RECRUES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS AU SENEGAL : QUELQUES PERSPECTIVES

### Résumé

Il est souvent dit, dans le cadre de la valorisation du capital humain, que l'enseignant est le premier intrant dans un système d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les méthodes de recrutement ne cessent d'évoluer au point d'accorder une attention particulière à la phase post-recrutement. Cependant, dans la plupart des institutions publiques, ces procédures ne vont pas au-delà des trois étapes classiques que sont l'appel à candidatures, la sélection et le recrutement après entretien. Pour cela, les universités sénégalaises disposent d'un manuel de procédures et ont même innové en créant un applicatif pour le recrutement des chercheurs et enseignants-chercheurs. Toutefois, contrairement au secteur privé, dont cet article s'inspire, aucun de ces processus ne semblent mettre l'accent sur l'accompagnement des nouvelles recrues.

**Mots clé :** capital humain - recrue – leadership – vision – socialisation organisationnelle

### Abstract

In the context of human capital valorisation, it is often said that the teacher is the first input into an education system. That is why recruitment methods are constantly evolving to the point of incorporating a post-recruitment phase. However, in most public institutions, these procedures do not go beyond the three traditional steps of (1) call for applications, (2) selection and (3) interview and recruitment. For this, Senegalese universities have a manual of procedures and have even innovated by creating an application for the recruitment of researchers and teacher-researchers. However, unlike the private sector, which inspires this article, none of these processes seem to focus on *onboarding* and accompanying new recruits.

**Keywords:** human capital – recruit – leadership – vision – organizational socialization

## Introduction

L'accueil et l'intégration d'une nouvelle recrue est la phase ultime et non des moindres du recrutement contemporain. Cette étape entre dans le cadre plus vaste de la socialisation organisationnelle, phase d'endoctrinement et d'assimilation durant laquelle les membres expérimentés d'une institution transmettent et font acquérir aux nouvelles recrues la culture de celle-ci, les compétences et les connaissances dont elles auront besoin pour être performantes et rentables dans son travail.

Alors que cette socialisation constitue la phase la plus intense du processus de recrutement (Feldman, 1981), Edgar Schein (1968) informe que les modes d'accueil et d'intégration des recrues n'ont pas beaucoup évolué, en ce qu'ils relèvent plus souvent d'un héritage du passé que d'une stratégie bien pensée. Delphine Lecaze croit comprendre qu'une telle propension est due au fait que

« les connaissances sur la gestion de l'intégration sont aujourd'hui parcellaires car la structure du marché de l'emploi (demande supérieure à l'offre) a longtemps incité les responsables et les chercheurs à se focaliser sur la sélection que sur l'intégration (2007 : p. 10).

Ainsi, dans beaucoup d'institutions publiques, le processus du recrutement est presque escamoté en cette dernière ligne droite. A l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), par exemple, le manuel de procédures pour le recrutement du personnel d'enseignement et de recherche et du personnel administratif, technique et de service reste silencieux sur cette étape extrêmement importante.

Pourtant, dans le contexte actuel de la gestion axée sur les résultats, des contrats de performance et des objectifs SMART<sup>1</sup>, les universités publiques et privées sénégalaises sont tenues d'être plus performantes sur cette période post-recrutement. Qui plus est, pour les pouvoirs publics, la promotion du potentiel humain par le développement des savoirs menant à l'émergence du Sénégal, d'ici l'horizon 2015-2020, vise à « mettre en place des stratégies pour permettre aux établissements d'enseignement supérieur du Sénégal de se réaliser pleinement et efficacement » (2015), peut-on lire dans le contrat de performance de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Pour arriver à cette fin, cette institution s'est même dotée d'une Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ) justement « chargée de l'autoévaluation, c'est-à-dire de vérifier la qualité des équipes pédagogiques et de l'offre de formation de l'UCAD » (2015).

Pour toutes ces raisons, entre autres, les universités sénégalaises gagneraient à davantage s'inscrire dans l'approche qualité, notamment en mettant sur place un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants-chercheurs dès leur recrutement. Cette démarche met surtout au premier plan le département, pas la faculté. Mais en quoi consisteraient bien l'accueil et l'intégration de ces nouvelles recrues ? Comment réussir cette étape de manière efficace ?

Procédant d'une approche comparatiste, cet article s'inspire des pratiques innovantes dans le secteur privé qu'il cherche à adapter au contexte de l'université publique. Il va tenter d'éclaircir cette problématique d'accueil et d'intégration et d'en démontrer la pertinence par rapport au développement professionnel de l'enseignant-chercheur et au système de gestion de la qualité. La première partie de ce travail jette les bases d'une bonne politique d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues (assistants stagiaires ou enseignants vacataires), alors que la deuxième, plus pratique, développe des outils qui pourraient être utiles aux chefs de départements dans le management de l'excellence organisationnelle dans les institutions universitaires.

---

<sup>1</sup> Une mnémotechnique anglaise pour *Specific* (spécifique), *Measurable* (mesurable), *Achievable* (réalisable), *Realistic* (réaliste) et *Time-bound* (inscrit dans le temps).

## **1. Accueil et intégration des jeunes recrues dans les universités sénégalaises : état des lieux**

Il y a des limites objectives qui font obstacle à un accueil et intégration de qualité de ces nouvelles recrues dans les départements universitaires. Elles sont en partie liées à une absence de mise à jour par rapport aux nouvelles pratiques en cours en la matière et, par conséquent, à une absence de politique interne rigoureuse.

Prenons, par exemple, le manuel de procédures de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, référentiel en matière de recrutement du personnel d'enseignement et de recherche. Contrairement à l'esprit des nouveaux canons pour le recrutement, ce document reste silencieux sur une dernière étape aussi importante que l'accueil et l'intégration des nouvelles recrues. La procédure ne mentionne que les trois premières étapes classiques suivantes :

1. Appel à candidatures ;
2. Sélection des candidats ;
3. Recrutement des candidats retenus.

Ces appels à candidatures mettent généralement l'accent sur la composition du dossier et le profil du poste, alors que la sélection passe successivement par la présélection et l'entretien avant que le candidat ne soit officiellement recruté et nommé. Toutefois, les institutions au fait des canons contemporains savent que ces trois étapes ne révèlent que le candidat « être de papier », ou tout au plus son potentiel, après entretien. Elles ne montrent pas ce dernier sous son vrai jour, tel qu'il apparaît réellement « main à la pâte ». C'est la raison pour laquelle cette phase ultime du recrutement qu'est l'accueil et l'intégration ne saurait être reléguée au second plan sans faire encourir à l'institution des risques réels d'erreurs de casting ou d'héberger dans l'équipe pédagogique « un électron libre ».

Cette absence de direction claire, de culture de département partagée et renouvelée est un facteur qui pourrait ne pas faciliter l'intégration de la nouvelle recrue. Et c'est ce qui arrive inéluctablement si le département n'intègre pas cette dimension dans ses orientations, sa vision. Les spécialistes du leadership sont unanimes pour dire que sans la vision l'institution ne fait que se promener (Maxwell, 2000, p. 181). Aussi l'erreur que pourrait commettre un Chef de département c'est de penser, sans chercher à s'en assurer, que l'équipe pédagogique a une claire idée de ces grandes orientations. La nouvelle recrue qui n'en est pas imprégnée ne peut savoir ce qui compte réellement pour l'institution et vers quoi il doit réellement diriger ses efforts. Comment peut-on réaliser quelque chose qu'on n'est pas capable de visualiser ?

L'autre facteur qui pourrait constituer un maillon faible dans cette phase ultime du recrutement serait en partie liée à la liberté académique et scientifique des enseignants-chercheurs, qui fait qu'ils ne peuvent subir le poids du supérieur hiérarchique au même degré que l'enseignant de l'élémentaire ou du secondaire. Aussi même si l'intégration suppose nécessairement une prise en main, prendre un docteur par la main pour lui indiquer la voie à suivre, ce qu'il doit améliorer dans son comportement ou dans ses enseignements pourrait-il être mal vu.

Pourtant, dans la nomenclature officielle des titres et des grades universitaires au Sénégal, la première année d'exercice d'un enseignant-chercheur correspond à un stage, d'où l'appellation d' « assistant stagiaire ». Et comme dans tous les secteurs d'activités socio-professionnelles, le statut de stagiaire a pour but la mise en pratique des connaissances professionnelles afin de les parfaire. Pour y arriver, on assigne effectivement au stagiaire un maître de stage qui le suit et l'évalue à la fin du stage. Au nom de la politique d'assurance qualité, la même logique devrait, en principe, prévaloir au sein des départements universitaires. Cela ne devrait même pas poser de problèmes majeurs, vu que les jeunes recrues sont souvent très engagés et volontaristes.

Pour toutes ces raisons, entre autres, il peut être dès fois difficile de créer un esprit d'équipe dans un département universitaire. Mais toujours est-il que dans un département où il existe réellement une trajectoire historique, des façons de faire et des façons de dire, une culture dans laquelle les

enseignants se reconnaissent, la prise en main des nouvelles recrues est systématique pour sauvegarder la cohésion et l'esprit d'équipe. Cela est d'autant plus vrai que des recherches ont montré que dans beaucoup d'organisations, il existe des employés qui ne sont pas très au fait de la stratégie de l'institution pour laquelle ils travaillent, de sa vision, de sa mission, des valeurs que celle-ci incarne (Gallup, 2012). Pourtant, ce sont ces éléments qui doivent guider les actions et les discours dans n'importe quelle institution! Leur ignorance ou négligence engendre le désordre et rend la performance diffuse, d'où la nécessité d'avoir une politique d'intégration bien élaborée.

## 2. Savoir accueillir une nouvelle recrue: une compétence du XXI<sup>e</sup> siècle

En principe, un candidat à un poste d'assistant stagiaire doit prendre le temps s'informer sur l'institution qu'il cherche à intégrer. Cependant, les entretiens auxquels nous avons assisté et les collègues auxquels nous avons posé la question—pour ceux qui posent ces genres de questions aux candidats—révèlent à suffisance que, dans un premier temps, les candidats ne s'intéressent qu'au poste.

Précédant l'intégration, mais intimement lié à celle-ci, l'accueil se prépare. Après avoir consacré du temps, et parfois de l'argent au recrutement, l'on veut s'assurer que la nouvelle recrue sera opérationnelle dès son premier jour de service. Mais comment se prépare l'accueil ? C'est d'abord un ensemble de documents que le Chef d'établissement doit préparer à l'intention de la nouvelle recrue. Nous les regroupons en trois catégories :

1. Les questions relatives à l'institution : la vision, la mission et les valeurs du département : où l'institution compte aller, ce qu'elle entreprend pour y arriver et ce en quoi elle croit ;
2. Les questions relatives à son travail : l'organisation du travail (évaluations, mémoires, stages, rencontres périodiques, formation à distance, etc.), le volume horaire, la nature du ou des cours à sa charge, certains documents officiels, les événements qui rythment la vie du département et de la faculté, certains numéros de téléphone, certaines personnes ressources, etc.
3. Les questions relatives à sa carrière : le CAMES et les conditions d'inscription, certaines structures à valeur ajoutée, publications et revues, personnes ressources, etc.

Certes, il y a tellement de choses à découvrir sur la vie d'un département ou d'une faculté, mais une recrue ne peut rester toute une année dans l'ignorance complète de choses qu'elle aurait dû connaître dès les premières semaines suivant son arrivée. C'est la raison pour laquelle toutes ces informations doivent être préparées et disponibles auprès du Chef de département. En vérité, le département pourrait même élaborer son propre manuel de procédures, en phase avec la réglementation en vigueur dans ladite faculté mais tenant en compte ses réalités propres. Ainsi ce manuel pourrait inclure, comme listé plus haut, les questions relatives au département, au travail de l'enseignant-chercheur, à sa carrière, aux partenaires du département, etc.

Dans les institutions qui prennent l'accueil et l'intégration très au sérieux, pour que la nouvelle recrue ne se sente pas en terrain étranger ou ne perde pied, cette phase commence même avant le premier jour de travail. Il appartiendra alors au Chef de département de décider du moment opportun et de la priorité des documents à remettre au nouveau collègue pour son imprégnation. Cela pourrait se faire dès la sortie du procès-verbal de l'Assemblée de faculté, si cela n'est pas jugé prématuré. Et l'influence de ces processus n'allant pas seulement à sens unique, un tel geste pourrait constituer la première bonne impression que la recrue aura dudit département : un signal fort qui montre le sérieux et le sens de l'organisation et de la méthode de l'institution. Parmi les normes qui fondent l'excellence d'une équipe pédagogique, il y a effectivement la nécessité pour ses membres de faire bonne impression dès le premier contact, car les premières impressions sont toujours durables (Katzenbach & Smith, 2005).

Complètent l'accueil, une visite guidée des locaux et services du département et une occasion détendue, comme un déjeuner, durant laquelle la recrue sympathise avec ses collègues. En effet, avant même l'intégration, l'accueil est un temps fort de socialisation que les entreprises privées gèrent très bien. Les *happy hours*<sup>2</sup> sont devenues monnaie courante dans beaucoup d'organisations. Le *happy hour* est une récréation hebdomadaire ou mensuelle d'une heure ou de quelques minutes pendant laquelle les employés se regroupent et interagissent dans la joie communicative, afin de créer du lien, de se débarrasser du stress, de reprendre du poil de la bête et d'être plus productifs. Même si dans une entreprise beaucoup d'employés se voient presque chaque jour, ces moments de convivialité constituent un moyen de les maintenir en contact, de dématérialiser le bureau qui les confine entre quatre murs comme dans une cellule de prison.

À l'université, pour une raison ou une autre, la taille de certains départements et les horaires de travail assez irréguliers font qu'hormis les réunions périodiques, il n'est pas toujours facile de réunir les gens. Cela peut créer une certaine distance qui ne facilite pas la convivialité. C'est là que le leadership et la créativité du Chef de département peuvent être déterminants. Aussi dans un département universitaire, le *happy hour* pourrait-il se traduire, par exemple, par un casse-croute avant ou après les rencontres ordinaires. Ces pulsions digestives (Durand, 1992) ont en effet le pouvoir de rendre la personne de bonne humeur et cela soude davantage la cohésion de l'équipe. Au département de didactique de l'anglais de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), par exemple, l'absence de bureaux individuels pour les enseignants-chercheurs fait que ces derniers se voient fréquemment à la salle des professeurs, ce qui a fini par créer une ambiance de famille très propice pour les nouvelles recrues. En plus, ils entretiennent un *kitty*, une popote annuelle qui leur permet de manger ensemble chaque fois que de besoin.

### **3. L'intégration : le mentorat et le plan de développement personnalisé de la recrue**

Selon le Larousse, intégrer c'est faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante. L'intégration est donc liée à la systémique en tant qu'elle permet d'arrimer efficacement la nouvelle recrue au dispositif pédagogique global. Nous abordons ici la question du plan de développement personnalisé (*individual developmental plan*) et du mentorat, éléments majeurs d'une politique d'intégration réussie.

Le mentorat, à ne pas confondre avec le « coaching », met en relation une personne d'expérience et une autre moins expérimentée qui cherche à bénéficier du soutien, de la sagesse et de l'expertise de l'autre afin de se développer personnellement ou professionnellement, ou les deux. Pour une bonne mise en œuvre de la politique d'intégration, il est de bon aloi de trouver systématiquement un mentor<sup>3</sup> à toute nouvelle recrue suivant des critères d'âge, de sensibilité, de compétences, etc. Dans *Le Mentoring minute*, Blanchard et Diaz-Ortiz mentionne cet aveu d'un mentoré qui, au début, présentait quelques réticences :

« Ça fait des années que je te le dis, plaisanta son frère. Mais papa a raison. Il te faut un mentor pour réfléchir à ta carrière. Quand je suis entré dans mon entreprise, on m'a immédiatement donné un mentor qui avait le job auquel on me destinait. La direction avait besoin d'autant de négociateurs connaissant bien leur affaire que

<sup>2</sup> Originellement, le *happy hour* (lit. « heure heureuse ») est un moment de convivialité qui permet aux bars de faire venir la clientèle en offrant des tarifs avantageux. Le terme est par extension utilisé dans d'autres secteurs.

<sup>3</sup> Certaines entreprises vont jusqu'à créer une sorte de « Conseil d'administration » (« Board of Directors »), c'est-à-dire un petit groupe de personnes évoluant à différents niveaux dans le département, ou même dans la faculté, et avec qui la recrue interagit dans le cadre de son travail ou de sa carrière. L'objectif est de permettre à cette dernière de recevoir un feedback à but formatif et de s'améliorer. C'est ce qu'on appelle dans le jargon le « feedback 360° ».

possible. J'apprends incroyablement plus vite que si j'étais livré à mes propres moyens » (2017, p. 17).

Sans conteste, la pratique a déjà fait ses preuves. Mais ce sur quoi on se focalise c'est que le mentorat est une pratique réflexive qui permet de découvrir que « servir de mentor à un jeune t'aidera à y voir plus clair sur les étapes suivantes de ton propre parcours professionnel » (2017, p. 27), rappelle encore Blanchard et Diaz-Ortiz. Autrement dit, alors qu'il chemine avec le mentoré, le mentor se voit à travers ce dernier ; il revoit le film de ses erreurs, échecs et réussites et en comprend maintenant les causes. C'est donc un projet gagnant-gagnant que les départements ont intérêt à promouvoir (Covey, 1989).

En fonction de leur disponibilité et de leurs compétences, il est même possible que les mentors soient deux à se partager les tâches. Ensuite, des évaluations devront être tenues après la première semaine de travail, le premier mois, le trimestre, le semestre, etc., jusqu'à ce que la recrue se sente parfaitement à l'aise dans son travail et dans son milieu.

En même temps que le mentorat, le Chef de département devra impérativement songer à accompagner le nouvel arrivant dans un programme de développement professionnel. Élaborer un plan de développement avec une nouvelle recrue est l'une des preuves majeures des compétences organisationnelles du Chef de département. C'est également la preuve d'un leadership accompli que seul un leader « coach » peut atteindre, le style de leadership le plus puissant mais aussi le plus difficile à réaliser parmi les six<sup>4</sup> identifiés par le psychologue Daniel Goleman (2000). Ce plan visionnaire permettra non seulement de bien planifier la gestion des différents cours et de maintenir la performance de l'institution, mais aussi de préparer la relève de manière efficace et continue, surtout avec les départs massifs à la retraite à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar où le corps enseignant est vieillissant<sup>5</sup>.

Scientifique de la pensée systémique, Peter Senge a créé le concept de *learning organization* ou l'organisation qui s'inscrit dans l'apprentissage continu. L'auteur soutient qu'en matière de gestion, une organisation inscrite dans la durabilité est une entreprise qui facilite l'apprentissage de ses membres et qui se transforme en permanence (Senge, 1990). Cet apprentissage ne consiste pas nécessairement à faire des séminaires (l'UCAD en offre régulièrement à ses enseignants), mais surtout à avoir un plan de développement professionnel pour chaque nouvelle recrue. Ce plan pourrait contenir des séminaires, des observations de cours, des personnes-ressources qui approfondissent leurs connaissances et élargissent leur horizon. C'est un style de leadership visionnaire qui promeut l'importance tout en évitant de sombrer dans la drogue de l'urgence :

« Le paradigme de base ...est celui de l'importance. La condition première pour donner la priorité aux priorités est de savoir faire ce qui est important au lieu de ne réagir qu'aux urgences ». (Covey, 1995, p.45).

Cette forme d'apprentissage, préparée et ciblée, est donc de loin la plus durable et la plus efficace, surtout quand elle est couplée à des séances régulières de partage d'expériences et de bonnes pratiques à l'interne. Prenons l'exemple de la FASTEF où les départements de didactique comptent plusieurs cours de spécialité. Si chaque année, ou tous les deux ans au plus, chaque enseignant s'essaie à un nouveau cours, en très peu de temps chacun d'entre eux serait à l'aise dans presque tous les cours, de sorte qu'en cas d'empêchement (retraite ou maladie), le cours du collègue puisse être assuré au pied

<sup>4</sup> Il s'agit des styles *directifs, visionnaire, collaboratif, participatif, chef de file et coach*. Voir Daniel Goleman, "Leadership that Gets Results", *Harvard Business Review*, 2000, March-April.

<sup>5</sup> Dans une étude commanditée par le Syndicat Autonome des Enseignants du Supérieur (SAES), et réalisée par le Près de 500 enseignants, 481 précisément, partiront à la retraite en 2025. Le Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES-IFAN) indique que sur un corps enseignant d'environ 1300, 481 partiront à la retraite en 2025, dont une majorité d'enseignants de rang magistral. Voir : Ibrahima Baldé et Cheikh Sarr, « Retraite en cascade des enseignants du supérieur : la saignée des universités publiques », *Sud Online.sn*, 2017.

levé. Mais plus intéressant encore, une telle pratique élargirait de manière remarquable l'horizon professionnel de l'enseignant-chercheur, ce qui augmenterait ses chances de publication et améliorerait la qualité de ses articles scientifiques. Mais comme nous l'avons souligné plus haut, une telle méthode nécessite une bonne planification en amont, suivant une logique prioritaire convenue avec l'intéressé et qui tiendrait compte des besoins futurs du département.

Si la culture d'apprentissage et d'amélioration continue, que nous venons de décrire, existe au sein du département, il ne prendra guère que quelques temps au nouveau collègue pour se mettre à jour et devenir un enseignant averti et un chercheur aguerri.

## Conclusion

Voilà expliquées quelques problématiques majeures qui gravitent autour de la question du recrutement universitaire en sa dernière étape, l'accueil et l'intégration. Inspirée de l'entreprise privée, la démarche proposée intègre des aspects qui vont au-delà de ce que propose le manuel de procédures de l'UCAD.

L'approche que nous proposons a l'avantage d'inscrire le département dans l'une des sept habitudes majeures du leader efficace de Stephen Covey, c'est-à-dire renouveler les ressources personnelles, ou *sharpen the saw* en anglais (1989). Mais plus que tout, en articulant ces processus de manière dynamique, le département installe une discipline de base qui fait l'excellence des équipes qui gagnent. Cette discipline personnelle, qui s'aligne sur la vision du département, est le prix du leadership qui confirme cette vérité de Covey selon laquelle la réussite ne s'obtient pas avec les recettes d'un jour, mais se construit peu à peu sur des principes justes et immuables (Covey, 1989).

Une telle perspective commencerait bien par une mise en cohérence de tout le processus du recrutement, allant de la définition du profil du poste et de celui du candidat à l'accueil et l'intégration, en passant par l'appel à candidatures, l'instruction des dossiers, la pré-sélection, l'entretien et la sélection, le tout adossé à la personnalité et à la culture de l'institution. Pour l'instant, à l'UCAD, les appels à candidatures ne suivent non seulement pas tous le même format, mais semblent plus portés vers la composition du dossier, les diplôme et spécialité exigés, alors qu'il doit y avoir une parfaite adéquation entre la définition du poste et le profil du candidat, c'est-à-dire entre les besoins du poste et les aptitudes individuelles.

Mais l'intégration de ces recrues pourrait encore aller plus loin, surtout pour ceux d'entre elles qui étaient déjà fonctionnaires de l'État et qui doivent d'abord être détachées par leurs ministères respectifs et produire un certificat de cessation de paiement avant que l'UCAD ne leur verse leur premier salaire. À l'UCAD, ce chemin de la croix, qui part de l'institution d'appartenance aux services financiers de ladite université, en passant par le ministère de tutelle, le ministère de la Fonction publique jusqu'à la direction de la Solde du ministère des Finances, est un processus si long (un an dans certains cas) et si stressant que la plupart des recrues que nous connaissons vivent difficilement. Il est inutile de dire qu'entre le désir de satisfaire les nouveaux besoins (physiologiques et psychologiques) que leur impose leur nouveau statut, le temps passé à faire le suivi de leur dossier entre ministères et les nombreuses frustrations occasions par des lenteurs administratives parfois incompréhensibles, certaines recrues en deviennent si épuisées qu'elles se retrouvent dans une situation très difficile pendant leurs premiers mois de service.

## Références bibliographiques

Baldé, I. & Sarr, C. « Retraite en cascade des enseignants du supérieur : la saignée des universités publiques », *Sud Online.sn*, 16 août 2017. En ligne : <https://www.sudonline.sn/la-saignee-des-universites-publiques- a 36160.html>, consulté le 21 septembre 2019.

Blanchard, K. & Miller, M. (2005). *Comment développer son leadership*. Paris: Groupe Eyrolles. First pub. 2004.

Blanchard, K., Diaz-Ortiz, C. (2017). *Le Mentoring minute : réussir avec le mentoring : trouver un mentor et en devenir un*. Paris : Nouveaux Horizons. (Œuvre originale publiée en 2016).

Contrat de performance 2015-2020 de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=5AIPRzpbfn4>, consulté le 12 septembre 2019.

Covey, S. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People. Powerful Lessons in Personal Change*. Utah: Franklin Covey Co.

..... (1995). *Priorités aux priorités: s'organiser, gérer son temps et atteindre ses objectifs*. Paris: Éditions Générales First. (Œuvre originale publiée en 1991).

Feldman, D. (1981). "The Multiple Socialization of Organization Members", *Academy of Management Review*, Vol.6, No.2, 309-318.

Fernández-Aráoz, C. (2014). "21<sup>st</sup> Century Talent Spotting. Why Potential Now Trumps Brains, Experience, and 'Competencies'". *Harvard Business Review*. Boston: Harvard Business Review Press, June issue.

Goleman, D. (2000). "Leadership that Gets Results". *Harvard Business Review*, March-April, 78-90.

----- . (2004). "What Makes a Leader". *Harvard Business Review*. Boston: Harvard Business Review Press, January issue.

Katzenback, J. R. & Douglas K. Smith. (2005). "Discipline of Teams". *Harvard Business Review*. Boston: Harvard Business Review Press, July-August issue.

Lacaze, D. (2007). « La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle ». *Management et Avenir*, 2007/4, n°14, 9-24.

Manuel des procédures administratives, financières et comptables de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar: Gestion des ressources humaines (cahier 2). Dakar : UCAD, mars 2015.

Maxwell, J. C. (1996). *Développez votre leadership*. Québec : Un monde différent Itée. (Œuvre originale publiée en 1993).

----- . (2000). *Leader, avez-vous ce qu'il faut ? Les 21 qualités indispensables à tout leader*. Nashville : Un monde différent Itée.

----- (2005). *The 360 Degree Leader: Developing your Influence From Anywhere from the Organization*. Nashville: Thomas Nelson.

Nizbet, R. (2018). « Réinventer l'entretien : 5 nouvelles méthodes pour évaluer les candidats ». *Tendances mondiales du recrutement*. LinkedIn Talent Solutions. En ligne : <http://www.envirocompetences.org/media/nouv.elles/document/global-recruiting-trends-fr-pdf.pdf>, consulté le 12 avril 2018.

Plan stratégique 2011-2015 de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, UCAD.

Politique Qualité de la CEDEAO, novembre 2012. Commission de la CEDEAO. En ligne : <http://waqsp.org/sites/default/files/QUALITE%20POL%20CEDEAO%20FR.pdf>, consulté le 28 décembre 2019.

Schein, E. (1968) "Organizational Socialization and The Profession of Management", *Industrial Management Review*, n°9, 1-16.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.

## **CAPACITES D'ACCUEIL ET DE GESTION DE LA FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'UNIVERSITE ABDOU MOUMOUNI DE NIAMEY DANS LE CONTEXTE DU LMD**

### **Résumé**

Cet article pose le problème des capacités d'accueil et de gestion de la FLSH de l'UAM à partir de l'exploitation des sources documentaires et des données empiriques issues de recherches entreprises en 2015 dans le cadre du programme intitulé « Mise en œuvre du système LMD à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Abdou Moumouni de Niamey : Acquis et défis ». Il se focalise sur la comparaison entre la situation de départ et la situation actuelle de la FLSH en mettant en parallèle l'évolution des capacités d'accueil et de gestion et celles des effectifs d'étudiants. Il ressort que les accompagnements en termes de renforcements des capacités d'accueil et de gestion n'ont véritablement pas suivi la mise en œuvre du LMD et restent des problèmes entiers pour l'université qui doit aussi faire face à la massification croissante des effectifs des étudiants.

**Mots-clés :** Capacités d'accueil, Gestion, LMD, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger

### **Abstract**

This article raises the problem of the reception and management capacities of the UAM FSH based on the exploitation of documentary sources and empirical data in the framework of research undertaken in 2015 as part of the "Implementation" program of the LMD system at the Faculty of Arts and Human Sciences of Abdou Moumouni University of Niamey: Achievements and Challenges ". It focuses on the comparison between the initial situation and the current situation of FLSH by comparing the evolution of reception and management capacities with those of the student population. It appears that the support in terms of reinforcement of the reception and management capacities did not really follow the implementation of the LMD system and remain full problems for the university, which must also deal with the increasing mass students.

**Keywords:** Reception Skills, Management, LMD, Faculty of Arts and Humanities, Abdou Moumouni University of Niamey, Niger

## Introduction

Dans le système éducatif, l'université se situe au niveau du chaînon qui s'occupe de l'enseignement supérieur qui comprend l'ensemble des formations du post-baccalauréat. Au Niger, le Centre d'Enseignement Supérieur (CES), première institution d'enseignement supérieur, a été créé en octobre 1971. Il fut érigé en Université de Niamey en septembre 1973 et dénommé Université Abdou Moumouni (UAM) en août 1992. De deux écoles en 1971, l'UAM comprend aujourd'hui cinq facultés : la Faculté d'Agronomie, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, la Faculté des Sciences et Techniques, la Faculté des Sciences Économiques et Juridiques et la Faculté des Sciences de la Santé. En plus de cinq facultés, l'UAM contient une École Normale Supérieure et trois instituts de recherche, à savoir Institut des Radio-Isotopes, Institut de Recherche en Sciences Humaines et Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.

Ainsi, jusqu'en 2010 l'UAM était encore la seule université publique du Niger. Son développement s'est trouvé vite confronté à des difficultés qui ont négativement affecté son efficacité interne et même externe. En effet, ce secteur d'enseignement a évolué dans une situation caractérisée par l'insuffisance de moyens et la forte pression de la demande sociale qui créent un déséquilibre entre le nombre d'étudiants et les capacités d'accueil notamment le nombre d'enseignants et d'infrastructures disponibles. L'adoption officielle par le Gouvernement du décret N°2010-402/PCSRD/MESS/RS du 14 mai 2010, instituant le système LMD, intervenue après 3 années d'expérimentation, consacre la mise en œuvre de cette réforme à l'UAM. Cependant, malgré l'existence d'un cadre juridique et institutionnel, des difficultés persistent dans la mise en œuvre du LMD. Parmi ces difficultés, figurent en bonne place l'inadéquation entre la demande sociale et l'offre en termes de personnel et d'infrastructures. Pourtant, selon les institutions expérimentées en la matière, le basculement de l'enseignement supérieur dans le système LMD exige un nombre important d'innovations qui se résument en cinq points essentiels : Enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement, gérer autrement, professionnaliser (REESAO, 2008).

Mais plus spécifiquement, la mise en œuvre de la réforme LMD exige un certain nombre de mesures concernant les programmes, les ressources humaines (le nombre et les compétences professionnelles requises des enseignants-chercheurs, du personnel administratif et technique, des étudiants), matérielles (la capacité du cadre universitaire, les ressources documentaires, les équipements, les infrastructures, etc.) et les différents objectifs qui lui sont assignés. C'est pourquoi, l'évaluation de la capacité d'une institution de formation à mettre en œuvre la réforme LMD passe par la prise en compte de ces variables.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'analyse des conditions de mise en œuvre de la réforme LMD en général. Elle se focalise en particulier sur les capacités d'accueil et de gestion de la faculté des lettres et sciences humaines de l'UAM. L'analyse qui est faite à travers cet article s'articule autour d'une problématique qui montre la pertinence de la question des capacités d'accueil et de gestion, une description de la démarche méthodologique, un exposé des principaux résultats et une discussion de ces résultats.

## 1. Problématique

### 1.1 Contexte de la mise en œuvre du LMD au Niger

Le basculement de l'enseignement supérieur des pays de l'Afrique francophone en général et du Niger en particulier dans le système LMD issu du processus dit de Bologne a été diversement apprécié par les différents analystes et acteurs du domaine. Ainsi, cette réforme était perçue par certains comme un moyen pour l'Europe de conserver ses liens historiques, voire de continuer à exercer son hégémonie politique, économique et culturelle sur les pays africains (Mok & Lee, 2000 ; Shawa, 2008 ; Nogueira & Aguiar, 2008 ; Khelfaoui, 2009 ; Chouli, 2009 ; Ghouati, 2010). Pour d'autres, le LMD est vu comme une opportunité qu'offre la mondialisation car cette réforme permettrait de

ratrapper le retard de l'enseignement supérieur africain jugé déjà inefficace (UEMOA, 2004 ; Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009 ; Goudiaby, 2009 ; Chouli, 2009 ; Charlier & Croché, 2010). Une autre tendance, plutôt réaliste, tout en reconnaissant la pertinence de la réforme, attire néanmoins l'attention sur ses exigences en termes de ressources humaines, matérielles et infrastructurelles (Charle, Bueno, Gaubert, & Soulié, 2004 ; Kakai, Agbodande, Dakpo, & Ouinsavi, 2008 ; Batchana, Tsigbé, & Gogoli, 2012 ; Dekor, Abbey, Palassi, & Kola, 2011).

Au Niger, à l'heure actuelle, il n'y a pas encore eu d'évaluation systématique officielle de la mise en œuvre de la réforme LMD. Les indicateurs de performance de cette réforme sont abordés dans certains travaux de recherche. Ainsi, dans un article qui se veut un bilan de la mise en œuvre du système LMD à l'Université Abdou Moumouni de Niamey, Modou Aïssami. Rabiou & Bakasso (2014) montrent que l'une des principales faiblesses du LMD au Niger réside dans l'inadéquation entre les potentialités existantes et les besoins des différents acteurs. En effet, du point de vue des infrastructures, le constat a été que malgré l'évolution des effectifs à l'UAM, les salles de classe les amphithéâtres et bibliothèques sont restées les mêmes. Quant au ratio enseignant/étudiant, il n'a pas non plus connu des évolutions alors que la massification des effectifs des étudiants à l'UAM en cours exige le recrutement d'enseignants en quantité. Par exemple, il y avait 210 enseignants pour 6695 étudiants en 2008 contre 222 enseignants pour 10775 en 2013 pour l'ensemble des établissements de l'UAM. C'est dans ce contexte que s'inscrit ce travail de recherche. D'une manière générale, l'article vise à étudier les capacités d'accueil et de gestion de la faculté des lettres et sciences humaines de l'UAM en vue de montrer l'inadéquation entre la demande sociale sans cesse croissante et l'offre quasi-stationnaire.

## 1.2 Problème de recherche

L'une des réalités des universités africaines en général avant l'avènement du LMD est la massification des effectifs (Rontopoulou, 1998, Abdourahamane, 2006, Makosso, 2006). En effet, malgré les évolutions des effectifs dans la plupart de ces universités, les infrastructures sont restées les mêmes. Cette vétusté des infrastructures et leur incapacité à contenir de plus en plus d'étudiants est en partie responsable des retards académiques dans les universités publiques nigériennes. Parmi les mesures d'accompagnement de la réforme LMD il est prévu, face aux difficultés des infrastructures, des mesures tendant à mutualiser les amphithéâtres et salles de cours. Au Niger en particulier, dans la pratique, cette mutualisation est restée lettre morte à cause non seulement des résistances de certains responsables des établissements mais aussi du manque de rigueur des autorités universitaires. Dans tous les cas aujourd'hui, l'adhésion des universités africaines au processus de Bologne crée de nouveaux champs de recherche (Feudjio, 2009).

Concernant les conditions de mise en œuvre du LMD au Niger, les informations issues des recherches exploratoires indiquent qu'à l'annonce de la décision du basculement de l'enseignement supérieur nigérien dans le système LMD, les points de vue des acteurs étaient mitigés à l'Université Abdou Moumouni (UAM) de Niamey. Alors que certains ont cru aux promesses des autorités universitaires et politiques, d'autres par contre, sont demeurés sceptiques, voire pessimistes, soutenant que l'UAM n'était pas suffisamment prête pour appliquer une telle réforme. Pour les tenants de cette dernière tendance, il serait trop tôt pour le Niger de s'y engager au regard des difficultés rencontrées au sein des institutions d'enseignement supérieur, notamment l'insuffisance d'infrastructures, de ressources documentaires, de laboratoires, de matériels informatiques, du personnel enseignant et du personnel administratif et technique. Ces appréhensions sont encore plus accentuées dans le cas de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de (FLSH) de l'UAM qui accueille chaque année le plus grand effectif d'étudiants.

Le présent article met en exergue les difficultés vécues par les acteurs dans la mise en œuvre du LMD en se focalisant de façon spécifique sur les capacités d'accueil et de gestion de la FLSH de l'UAM. Il tire sa substance des résultats d'un travail de recherche académique réalisé en 2015, soit huit ans après le lancement de la réforme LMD en 2007-2008. Ce travail a fait le point sur les acquis et les

défis d'ordre organisationnel et pédagogique à la FLSH de l'UAM dans le contexte du LMD. S'appuyant sur les principaux constats de ce travail de diagnostic, cet article montre l'importance des mesures d'accompagnement en termes de ressources humaines, matérielles et d'infrastructures pour la réussite de la réforme LMD. Pour ce faire, cette réflexion s'articule autour des questions suivantes : Quelles sont les capacités d'accueil et de gestion de la FLSH dans le contexte du LMD ? L'avènement du LMD a-t-il été suivi des mesures nécessaires permettant sa mise en œuvre efficace ?

## 2. Méthodologie

Les données utilisées pour la rédaction du présent article, s'inspirent des résultats de « *La mise en œuvre du système LMD à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Abdou Moumouni de Niamey : Acquis et défis* ». Le champ d'étude couvre donc la FLSH de l'UAM de Niamey qui comprend huit départements : (i) Département de Langue Anglaise, Littératures et Civilisations, (ii) Département de Géographie et d'Aménagement de l'Espace, (iii) Département d'Histoire et de Sociétés en devenir, (iv) Département de Lettres, Arts et Communication, (v) Département de Linguistique et Sciences du langage, (vi) Département de Psychologie Générale et Disciplines Spécialisées, (vii) Département de Philosophie, Culture et Communication et (viii) Département de Sociologie et Anthropologie.

Il s'agit d'une étude descriptive qui vise à analyser la situation de la mise en œuvre du système LMD au niveau de cette faculté du point de vue des capacités d'accueil et de gestion de l'établissement.

Nous avons analysé les données relatives aux capacités d'accueil et de gestion de l'établissement (effectif et qualification des ressources humaines, taux d'encadrement, quantité et état des ressources matérielles, informatiques et infrastructurelles, appréciations des acteurs). Le présent article tire sa substance des sources qualitatives (analyse des sources documentaires, entretiens individuels et focus group) et quantitatives (enquête par questionnaire auprès des enseignants-chercheurs et des étudiants).

L'étude a concerné tous les acteurs de l'université à savoir les étudiants, les enseignants-chercheurs et le personnel administratif et technique. Etant une démarche mixte, l'enquête par questionnaire a été réalisée sur un effectif global de 345 personnes dont 313 étudiants et 41 enseignants. Compte tenu de l'extrême mobilité des étudiants et enseignants-chercheurs, les enquêtés ont été choisis par commodité.

Quant à l'enquête par entretiens elle a concerné des groupes stratégiques notamment 2 responsables du bureau de la DGE de la FLSH, 2 membres de la coordination LMD de l'UAM, 1 membre de la coordination LMD de la FLSH, le directeur de l'enseignement supérieur, 1 membre de la cellule Assurance-qualité, le chef du service de la scolarité, le chef du service matériel et un responsable de la bibliothèque.

## 3. Résultats

### 3.1 Dispositions prises dans le cadre du démarrage du système LMD à l'UAM

Comme toute action, la mise en œuvre d'une réforme a besoin de préparation. Entrent dans le cadre des préparatifs, l'ensemble des dispositions à prendre au préalable pour assurer au nouveau système un bon démarrage et réussir sa mise en œuvre. Les enseignants-chercheurs se sont prononcés sur les préparatifs du démarrage du système LMD à la FLSH. Il est question de savoir si, pour le démarrage du système LMD, il a été organisé des actions telles que les ateliers/séminaires d'information et de sensibilisation, la formation des acteurs, notamment des enseignants-chercheurs, le recrutement des enseignants-chercheurs et du personnel administratif et technique, la nomination des responsables administratifs et pédagogiques, la construction des infrastructures, l'acquisition et l'installation des ressources matérielles et informatiques. Le tableau suivant présente les avis des enseignants-chercheurs sur les dispositions prises pour le démarrage du système LMD.

**Tableau N°1 : Avis des enseignants-chercheurs sur les dispositions prises pour le démarrage du système LMD**

Dispositions prises pour l'instauration du système LMD	Départements								Total
	Ang	Géo	Hist	LAC	Ling	PCC	Psycho	Socio	
Ateliers/séminaires d'information et de sensibilisation	3	7	3	5	2	4	3	6	33
Formation des acteurs	3	6	3	5	1	3	3	3	27
Recrutement des enseignants	1	2	2	3	1	1	0	4	14
Recrutement du personnel administratif et technique	1	0	2	1	1	1	0	2	8
Nomination des responsables administratifs	3	5	2	2	2	2	4	6	26
Construction des infrastructures	2	1	0	3	0	0	0	0	6
Acquisition des ressources matérielles et informatiques	3	4	0	2	0	0	2	2	13
Sans réponse	0	1	0	0	1	0	2	1	5

Ang = Anglais ; Géo = Géographie ; Hist = Histoire ; LAC = Lettres, Arts et Communication ; Ling = Linguistiques et Sciences du Langage ; PCC = Philosophie, Cultures et Communication.; Psycho = Psychologie ; Socio = Sociologie et Anthropologie.

Comme on peut le constater, à la lecture de ce tableau, sept types d'actions ont été cités par les enseignants-chercheurs comme étant des dispositions prises dans le cadre du préparatif de la mise en œuvre du système LMD. Ces actions n'ont pas toutes obtenu le même degré d'approbation chez les enseignants.

L'organisation des ateliers d'information et de sensibilisation (requérant les avis de 33 enseignants sur les 41 interrogés), la formation des acteurs (citée par 27 enseignants sur 41 interrogés) et la nomination des responsables administratifs (selon 26 enseignants sur 41) constituent les efforts positifs constatés par la majorité des enseignants interrogés. Les autres actions revêtent un caractère plus mitigé parce qu'elles sont mentionnées par peu de personnes (en deçà de la majorité des répondants) qui font d'ailleurs souvent allusion à d'autres mesures d'accompagnement réalisées plutôt au cours de la mise en œuvre du système. Il s'agit du recrutement des enseignants (14 répondants), de l'acquisition et l'installation des ressources matérielles et informatiques (13 répondants), du recrutement du personnel administratif et technique (huit répondants) et de la construction des infrastructures (six répondants). Cinq enseignants, notamment des vacataires, n'ont pas répondu à ces questions parce qu'ils ont commencé à intervenir à la FLSH au cours de la mise en œuvre du système LMD. Ils avouent donc ne pas connaître la situation de départ.

Les résultats des entretiens avec les autres catégories d'enquêtés (les membres du bureau de la DGE de la FLSH, le membre de la coordination LMD de l'UAM, le membre de la coordination LMD de la FLSH, le directeur de l'enseignement supérieur, le membre de la cellule Assurance-qualité, le chef du service de la scolarité, le chef du service matériel et un responsable de la bibliothèque) confirment en général les points de vue des enseignants. Il reste à savoir si ces actions réalisées sont pertinentes d'une part et suffisantes d'autre part.

Il ressort de l'avis général des enquêtés qu'elles sont pertinentes. La pertinence réside dans le fait qu'elles contribuent à mieux préparer la mise en œuvre du LMD. Les ateliers d'information/sensibilisation réalisés entrent dans le cadre de la mobilisation des acteurs pour qu'ils adhèrent à la nouvelle idée que constitue le basculement dans le système LMD. La formation vise le renforcement des capacités des acteurs afin qu'ils s'approprient le nouveau système et réussissent sa mise en œuvre. La nomination des responsables administratifs, bien que réduite principalement à la mise en place d'un comité LMD pour l'UAM et des comités LMD dans les différentes facultés, permet d'élaborer les textes réglementaires, de préparer et de conduire la mise en œuvre du LMD à l'UAM.

Si ces actions sont pertinentes, toutes les catégories d'enquêtés s'accordent pour soutenir qu'elles sont insuffisantes. L'insuffisance de ces préparatifs se traduit par la non-réalisation des principales actions visant à renforcer les capacités d'accueil de l'UAM en général et de la FLSH en particulier pour mieux installer ce nouveau système qui s'avère plus exigeant que l'ancien. Les réalisations ont concerné des actions qui sont moins exigeantes en termes de moyens (organisation de séminaires et d'ateliers de sensibilisation et de formation d'un noyau d'enseignants en pédagogie universitaire, nomination des coordonnateurs LMD). Les grands investissements quant à eux sont laissés pour compte. Il s'agit notamment du recrutement des enseignants et du personnel administratif et technique qui est une des conditions sine qua non pour la réussite de la mise en œuvre du LMD. La construction des infrastructures et l'acquisition/l'installation des ressources matérielles et informatiques qui impliquent des investissements financiers importants a aussi été négligée. Cette idée a été soutenue par beaucoup d'enquêtés. Ainsi, selon un acteur :

*Certes les coordinations LMD au niveau des facultés et au niveau central ont été mises en place, mais il faut le dire en toute honnêteté, la question des ressources matérielles, financières et infrastructurelles n'a pas été bien prise en compte.*

Ce qui permet donc de dire que les mesures d'accompagnement n'ont pas suivi la mise en œuvre du LMD. Les responsables ont certes affirmé leur volonté d'adhérer à cette réforme, mais dans la pratique les actions devant soutenir cette réforme n'ont pas suivi. Ceci justifie ce propos d'un autre enquêté pour qui rien ne semble avoir été prévu pour que le système LMD puisse fonctionner normalement car :

*Il n'y a eu que des promesses au sommet de l'État et au niveau des institutions sous régionales comme la CEDEAO ou le CAMES d'appuyer les universités pour qu'elles s'engagent véritablement dans le système et qu'elles puissent réussir dans le cadre de la mise œuvre, mais c'était des promesses qui n'ont pas été tenues.*

### **3.2 Les capacités d'accueil et de gestion actuelles de la FLSH de l'UAM**

Entrent dans le cadre des capacités d'accueil et de gestion, l'ensemble des ressources humaines, matérielles, infrastructurelles et informatiques que l'établissement mobilise actuellement pour faire face à la demande en formation.

### 3.2.1 Situation des ressources humaines à la FLSH de l'UAM

Les renseignements obtenus auprès des services en charge de la gestion du personnel et de la scolarité de la FLSH ont permis d'élaborer le tableau suivant sur la situation des ressources humaines de l'UAM.

**Tableau N°2 : Situation des ressources humaines à la FLSH de l'UAM**

Catégories de ressources humaines		Répartition des effectifs par département								Total
		Ang	Géo	Hist	LAC	Ling	PCC	Psycho	Socio	
<b>Période : 2007-2008</b>										
Enseignants	Pr.	00	03	02	01	01	00	00	00	<b>07</b>
	MC	01	01	00	02	01	00	01	00	<b>06</b>
	MA	04	06	04	06	06	06	03	09	<b>44</b>
	A	02	02	01	02	01	06	02	00	<b>16</b>
	<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>12</b>	<b>07</b>	<b>11</b>	<b>09</b>	<b>12</b>	<b>06</b>	<b>09</b>	<b>73</b>
Étudiants		346	860	71	172	265	126	391	1102	<b>3333</b>
Ratio Étudiants / Enseignant		49	72	10	16	29	11	65	122	46
PAT										<b>51</b>
<b>Période : 2014-2015</b>										
Enseignants par grade	Pr.	00	04	02	01	01	00	00	00	<b>08</b>
	MC	01	01	02	04	01	01	01	00	<b>11</b>
	MA	05	04	03	04	06	07	02	10	<b>41</b>
	A	02	04	01	02	01	05	02	02	<b>19</b>
	<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>13</b>	<b>08</b>	<b>11</b>	<b>09</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>12</b>	<b>79</b>
Étudiants		909	1609	168	283	287	136	458	2117	<b>5967</b>
Ratio Étudiant / Enseignant		114	124	21	26	32	10	92	176	76
Écart entre les ratios des deux périodes		64	52	11	10	2	-1	26	54	30
PAT										<b>52</b>

Ang = Anglais ; Géo = Géographie ; Hist = Histoire ; LAC = Lettres, Arts et Communication ; Ling = Linguistiques et Sciences du Langage ; PCC = Philosophie, Cultures et Communication ; Psycho =

Psychologie ; Socio = Sociologie et Anthropologie ; Pr. = Professeurs ; MC = Maîtres de Conférences ; MA = Maîtres Assistants ; A = Assistants ; PAT = Personnel Administratif et Technique.

Plusieurs constats se dégagent de l'interprétation des données du tableau ci-dessus :

- Au démarrage du système LMD à la FLSH de l'UAM à la rentrée académique 2007-2008, le classement des départements sur la base du critère de meilleur ratio étudiant/enseignant s'établit selon l'ordre suivant : Histoire, Philosophie, Cultures et Communication, LAC, Linguistique, Anglais, Psychologie, Géographie et Sociologie et Anthropologie ;
- En 2014, le critère de meilleur ratio étudiant/enseignant permute la Philosophie et l'Histoire qui occupent les deux 1<sup>ers</sup> rangs, ainsi que la Psychologie et l'Anglais pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> positions, et maintient les autres départements dans leurs rangs respectifs de 2007-2008 ;
- Au stade actuel, soit après sept ans de mise en œuvre du système LMD, les ratios étudiant/enseignant de sept départements ont augmenté par rapport à ceux de 2007-2008, à l'exception de celui de Philosophie, Cultures et Communication dont le ratio de 2014 est inférieur à celui de la première période (voir dans le tableau la ligne de l'écart entre les ratios des deux périodes).

L'analyse de ces constats permet d'affirmer que l'amélioration du taux d'encadrement du département de PCC est due à la fois à l'augmentation du nombre d'enseignants (qui est passé de 12 enseignants à 13 enseignants) et à la très faible évolution de l'effectif d'étudiants (qui est passé de 126 étudiants en 2008, à seulement 136 étudiants en 2014, soit une différence de 10 étudiants). Par contre dans les autres départements, pendant que les effectifs des étudiants connaissent une évolution très importante d'années en années (surtout en Sociologie, en Géographie et en Anglais), l'on se rend à l'évidence que du démarrage du LMD à ce jour, l'effectif des enseignants a augmenté d'un (1) enseignant en Anglais, en Géographie, en Histoire et en PCC, et de trois (3) enseignants en Sociologie. En LAC et en Linguistique, cet effectif est resté constant alors qu'il a diminué d'un (1) enseignant en Psychologie.

L'effectif des étudiants et celui des enseignants ont donc évolué de façon tellement disproportionnelle que la capacité d'accueil de l'UAM en termes d'enseignants-chercheurs est actuellement plus faible qu'en 2008, ce qui signifie que durant les sept années de mise en œuvre du système LMD à l'UAM, l'effectif des étudiants a beaucoup augmenté mais il y a eu moins de recrutement d'enseignants qu'il ne le faut pour même atteindre le niveau de ratio étudiant/enseignant de 2008 a fortiori l'améliorer.

Pareille situation s'observe aussi dans certains pays africains comme, par exemple, le Maghreb où « la démographie estudiantine non maîtrisée est aggravée consécutivement par un encadrement de plus en plus réduit et de moins en moins formé, de plus en plus dispersé par la multiplication des structures de formations avec une démultiplication redondante des formations avec des encadrements très inégaux » (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p.198).

### 3.2.2 Situation des ressources infrastructurales, matérielles et informatiques à la FLSH de l'UAM

Les renseignements obtenus auprès des services en charge de la gestion du matériel de la faculté ont permis d'élaborer le tableau suivant sur la situation des infrastructures et des ressources matérielles.

**Tableau N° 3 : Situation des infrastructures et des matériels à la FLSH de l'UAM**

Types de ressources	Répartition des ressources par départements								FLSH	T
	Ang	Géo	Hist	LAC	Ling	PCC	Psycho	Socio		
<b>Infrastructures</b>										
Bibliothèques	-	1	1	-	-	-	-	-	1	3
Laboratoires	1	1	1	-	1	-	-	-	-	4
Amphithéâtres	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Salles de cours	-	1	-	-	-	-	-	-	14	15
Salles de TD/TP	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Salles d'informatique	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3
<b>Matériels</b>										
Micos (haut-parleurs)	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
Rétroprojecteurs	-	3	-	-	-	-	-	4	13	20
Ordinateurs	1	1	1	1	1	1	1	2	42	51
Matériels de laboratoire	12	-	-	-	-	-	-	-	-	12

Ang = Anglais ; Géo = Géographie ; Hist = Histoire ; LAC = Lettres, Arts et Communication ; Ling = Linguistiques et Sciences du Langage ; PCC = Philosophie, Cultures et Communication ; Psycho = Psychologie ; Socio = Sociologie et Anthropologie ; ND = Non déterminé

Les différents types d'infrastructures recensés sont les bibliothèques, les laboratoires, les amphithéâtres, les salles de cours, les salles de TD/TP et les salles d'informatique. Il ressort du tableau ci-dessus que le département de Géographie et celui d'Histoire comptent chacun une bibliothèque et la FLSH en dispose une, soit au total trois bibliothèques. En outre, les clubs des étudiants de certains départements, comme par exemple celui de Sociologie et d'Anthropologie, ont mis en place des mini bibliothèques équipées essentiellement d'ouvrages généraux, de spécialité et de méthodologie ainsi que de supports photocopiés de cours, ce qui facilite la réalisation du travail personnel de l'étudiant.

Les départements d'Anglais, de Géographie, d'Histoire et de Linguistique et Sciences du langage sont dotés respectivement d'un laboratoire de Langues, d'un laboratoire de Cartographie, d'un laboratoire de Préhistoire et d'un laboratoire de Lexicographie. Trois salles informatiques, dont une appartient au département de Sociologie et d'Anthropologie et deux à la faculté, traduisent les capacités actuelles de la FLSH à répondre aux multiples besoins et sollicitations en la matière. La

faculté totalise trois amphithéâtres et 15 salles de cours utilisés indifféremment par tous les départements dans le cadre de l'emploi de temps planifié par le service de la scolarité. Il existe, en tant que telle, une seule salle de TD/TP et appartient au département de Géographie. Pour les autres départements, ce sont les salles de cours qui tiennent lieu aussi de salles de TD/TP.

Quant aux ressources matérielles, elles regroupent les micros (haut-parleurs), les rétroprojecteurs, les ordinateurs, les matériels de bureau, les matériels de laboratoire, etc. Les ressources matérielles existent certes dans tous les départements, mais elles sont difficilement dénombrables. C'est ce qui fait qu'on n'a pas pu en disposer une liste exhaustive. Néanmoins en ce qui concerne les ordinateurs, on en dénombre deux au secrétariat du département de Sociologie, un au niveau du secrétariat de chacun des autres départements et 42 dans les autres services et salles de la faculté.

La répartition de ces 42 ordinateurs se présente comme suit :

Bureau du Doyen	1	Coordination LMD	1
Bureau du Vice-Doyen	1	Service Courrier	1
Secrétariat Principal	2	Bibliothèque	10
Service matériel et financier	1	Salle informatique 1	20
Service Scolarité	4	Salle informatique 1	1

En outre, la faculté dispose de connexions internet (wifi et fixe) à l'usage du PAT, des enseignants et des étudiants. La question qu'il convient de se poser est de savoir si ces ressources (humaines, matérielles et informatiques) et infrastructures, caractéristiques des capacités d'accueil de la faculté, sont adéquates et suffisantes pour mieux conduire les activités d'enseignement-apprentissage dans le contexte du système LMD.

Les données issues de l'enquête de terrain indiquent que dans l'ensemble les infrastructures de la FLSH de l'UAM ne sont pas en bon état. De l'avis général de toutes les catégories d'enquêtés (cibles des questionnaires et des entretiens), les infrastructures sont en majorité vétustes et insuffisantes. Il en est de même pour les ressources matérielles servant de moyens d'équipement pour les infrastructures. La connexion internet est décriée à la fois pour sa faible couverture (le fixe et le wifi ne sont pas suffisamment répandus pour mieux couvrir le périmètre de la faculté) et pour son débit très faible ne permettant pas de mener à bien les activités de recherche et d'enseignement-apprentissage via l'internet. Au vu de cette situation, les étudiants donnent leur appréciation sur leurs conditions d'études.

**Tableau N°4 : Appréciation par les étudiants de leurs conditions d'études**

Appréciations des conditions d'études	Départements								Total
	Ang	Géo	Hist	LAC	Ling	PCC	Psycho	Socio	
Très bonnes	1	4	0	0	0	0	1	7	13
Bonnes	8	35	6	4	9	5	11	39	117
Mauvaises	16	26	1	3	4	0	9	61	120
Très mauvaises	0	4	3	0	0	2	3	8	20
Sans réponse	6	11	0	7	1	2	4	12	43
Total	31	80	10	14	14	9	28	127	313

Ang = Anglais ; Géo = Géographie ; Hist = Histoire ; LAC = Lettres, Arts et Communication ; Ling = Linguistiques et Sciences du Langage ; PCC = Philosophie, Cultures et Communication ; Psycho = Psychologie ; Socio = Sociologie et Anthropologie.

Abstraction faite des « sans réponse », les étudiants qui déplorent leurs conditions d'études sont légèrement majoritaires (mauvaises : 120 ; très mauvaises : 20 ; total : 140) par rapport à ceux qui les apprécient positivement (bonnes : 117 ; très bonnes : 13 ; total : 130). Il en résulte que l'appréciation par les étudiants de leurs conditions d'études requiert des avis discordants.

Plusieurs arguments ont été donnés par les étudiants pour justifier leurs opinions. Ceux qui apprécient positivement leurs conditions (bonnes ou très bonnes) évoquent, entre autres : la facilité à valider les UE, la flexibilité du système qui permet de mener parallèlement d'autres activités, le temps raisonnable accordé aux exercices et aux recherches complémentaires, le fait d'avoir ses propres moyens, l'appui/soutien financier des parents, le fait d'être boursier ; la qualification des enseignants, le fait d'être inséré dans un programme de recherche, facilitant la réalisation du mémoire, le cadre est approprié pour les révisions et les exercices, la disponibilité de la restauration, les salles sont climatisées et la concentration dans les études (révisions du cours) à la maison.

Quant aux étudiants qui trouvent que les conditions d'études sont mauvaises ou même très mauvaises, ils décrivent un certain nombre de situations dont entre autres : l'insuffisance de temps pour la révision et la préparation des examens ; le faible taux d'encadrement ; l'indisponibilité des enseignants, le retard dans les délibérations des notes, le fait d'être non boursier, la difficulté à gérer en même temps les travaux ménagers et les études, l'insuffisance des infrastructures (salles de cours, bibliothèques, amphithéâtres...), le manque de moyens financiers, d'ordinateurs, de déplacement pour subvenir aux multiples besoins, l'insuffisance de documents et d'autres ressources matérielles, le manque de suivi réel des étudiants dans leur cursus, la vétusté des infrastructures et des matériels disponibles, le manque de soutien, l'inaccessibilité de l'internet, l'absence de subvention pour faire face à l'état de pauvreté des étudiants, l'insuffisance de la bourse, le non-respect de l'emploi de temps, le manque d'application des textes du LMD. Les étudiants sont constamment frustrés. Ils avouent : « nous sommes mal traités par nos tuteurs ».

## Discussion

L'expérience des huit années de mise en œuvre du système LMD à la FLSH de l'UAM donne l'occasion aux acteurs de porter leurs appréciations sur ce système en relevant ses avantages et ses inconvénients en lien avec les capacités d'accueil de l'institution. Selon les acteurs enquêtés, le système LMD présente plusieurs avantages aussi bien pour l'université que pour le pays : bonne organisation des enseignements, responsabilisation des apprenants, diversification des offres de formation donnant lieu à l'augmentation des débouchés, établissement du lien entre formation et emploi (ou besoins en développement) par le biais de la professionnalisation des filières, compensation des notes, capitalisation des crédits validés, intégration régionale et internationale (internationalisation des diplômes, mobilité des enseignants et des étudiants), rehaussement des taux de réussite des étudiants par comparaison à l'ancien système.

Cependant, selon certains acteurs, la mise en œuvre du LMD se heurte aussi à des difficultés qui constituent des faiblesses de cette réforme. Parmi ces faiblesses, on note que le système LMD est tellement exigeant. Il demande, pour son application, beaucoup de moyens qui dépassent les capacités d'accueil et de gestion actuelles de l'UAM en général et de la FLSH en particulier. Comme on peut le relever dans les propos d'un enseignant interrogé, « le nouveau système (LMD) est complexe et mal appliqué à l'UAM, faute d'accompagnement ».

Dans un travail sur le LMD au Niger, Modou Aïssami, Rabiou & Bakasso (2014) montrent que les infrastructures sont en majorité vétustes et insuffisantes dans toutes les facultés de l'UAM. Il en est de même pour les ressources matérielles servant de moyens d'équipement pour les infrastructures. Ce système est aussi décrié pour être enclin à favoriser le passage en masse des étudiants sans viser l'amélioration de leur niveau.

On peut ainsi lire dans les propos de certains acteurs, cibles des entretiens, quelques témoignages qui viennent à la rescousse de l'explication et de la compréhension : « C'est un système de masse tant sur

la délivrance des diplômes que sur la progression académique des étudiants, c'est-à-dire même un nullard peut obtenir un diplôme par le système de QCM (Questions à Choix Multiples). Par contre, dans l'ancien système, ce sont des sujets qui sont donnés aux étudiants » (entretien avec un PAT).

« Pour les limites, il faut souligner la surcharge du personnel au niveau de la scolarité. Les travaux ont triplé comparativement à l'ancien système. En plus, il manque de logiciels adaptés pour la gestion des effectifs, des résultats académiques des étudiants. A l'heure du LMD, la scolarité devrait être dotée des matériels plus performants qui permettent de faire beaucoup de travail en quelques temps. De façon globale, les matériels sont insuffisants » (entretien avec un PAT).

Ainsi, les avis des acteurs divergent par rapport aux perspectives de l'enseignement supérieur à l'UAM. Au regard de la réalité peu reluisante que l'UAM affiche en matière de capacités d'accueil et de fonctionnement dans le contexte du système LMD, certains acteurs pessimistes suggèrent le retour au système classique qui semble moins exigeant. D'autres, par contre, soulignent d'abord que les problèmes structurels et les problèmes de capacité d'accueil de l'université ne sont pas liés au LMD. Au Cameroun, Feudijo (2009) montre que dans les universités en pleine réforme LMD, les installations insuffisantes et précaires font de l'année académique un calvaire. Ces problèmes se posent quel que soit le type de système, qu'il s'agisse du LMD ou de l'ancien système.

Ensuite, les acteurs interrogés soulignent que la mise en œuvre d'une réforme ne peut pas être intégrale dès son démarrage mais se réalise plutôt de façon progressive. C'est pourquoi, selon eux, les résistances de certains acteurs ne peuvent se justifier objectivement par l'insuffisance des capacités d'accueil de l'université, mais plutôt parce qu'il est naturellement difficile aux hommes d'abandonner leurs habitudes. Ceci est soutenu par la théorie de Havelock et Huberman (1980), selon laquelle quelles que soient les réformes éducatives, elles obéissent toutes au modèle « IACR » (Infrastructures, Autorités, Consensus, Ressources).

Enfin, les participants à la recherche soutiennent que la nécessité de l'intégration régionale et internationale dans un contexte mondial caractérisé par l'internationalisation des savoirs rend ce système irréversible pour éviter au pays le risque d'isolement du contexte mondial sur le plan académique. Ces arguments riment avec la position de l'AUA (2008) qui rappelle non seulement le fait que les responsables africains de l'espace REESAO n'ont plus le choix, mais également qu'ils ont intérêt à tirer tous les avantages possibles de ce qui est présenté comme un mal nécessaire.

Au nombre de ces avantages, l'AUA (2008) mentionne la garantie d'une formation quelque peu compétitive aux étudiants et l'occasion de rénover en profondeur l'enseignement supérieur ; ce qui permettra d'opérer :

« Un véritable changement de mentalité, une autre vision de la formation universitaire [...]. Les universités pourront alors mieux s'inscrire dans le processus de transformation sociale, politique et économique de l'Afrique en devenant un des leviers du développement durable des sociétés où elles sont implantées » (Section *Module 2 : Le LMD à la portée de tous*, p.5).

Cette rénovation en profondeur de tout le système d'enseignement supérieur est en cours au Niger. En effet, il ressort des entretiens avec certains acteurs que le Ministère en charge de l'enseignement supérieur est en train de mettre en place des commissions nationales LMD, des cellules nationales de Suivi et Évaluation, et une Commission Assurance-Qualité LMD au niveau national afin de mieux prendre en compte la dimension « Assurance-Qualité » de la nouvelle réforme.

## Conclusion

L'expansion du système LMD, dont le modèle existe depuis longtemps dans les pays anglophones, s'est réalisée à travers le monde en général et en Afrique francophone en particulier sous l'argument d'être la forme d'organisation de l'enseignement supérieur qui prenne en compte la dimension pédagogique de la mondialisation, à côté de ses dimensions économiques (échanges commerciaux)

et politiques. Le Niger, suite à une Directive de l'UEMOA, a ancré officiellement son enseignement supérieur dans le système LMD depuis 2010, après trois années d'expérimentation à partir de 2007 à l'UAM, afin de répondre aux défis d'intégration régionale, internationale et d'universalisation des savoirs à travers le monde. Après huit années de mise en œuvre du LMD à la FLSH de l'UAM, le bilan comporte d'importants acquis qui indiquent dans l'ensemble une progression significative vers l'idéal théorique, mais les défis restent encore énormes dans certains aspects pour en assurer une mise œuvre effective et pérenne.

En effet, sur le plan de la préparation en amont de la mise en œuvre du système, des efforts ont été consentis à travers l'organisation de séminaires et d'ateliers de formation et de sensibilisation des acteurs, mais le recrutement des ressources humaines (enseignants-chercheurs, PAT...) et la dotation en infrastructures et matériels n'ont pas véritablement suivi au niveau du renforcement des capacités d'accueil et de gestion de la faculté.

En somme, la mise en œuvre du système LMD à la FLSH de l'UAM reste un chantier dynamique et nécessite le déploiement d'autres efforts pour devenir intégrale et pérenne. En lien avec le sujet du présent article, le principal défi à relever est le renforcement des capacités d'accueil et de gestion de la faculté en termes de ressources humaines, matérielles, infrastructurelles et informatiques dont la mobilisation semble actuellement insuffisante pour répondre adéquatement aux exigences de ce nouveau système qui se veut désormais irréversible.

## Références bibliographiques

- Abdourahamane, M.M. (2006). Les universités africaines face aux défis de la mondialisation : cas de l'U.C.A. D de Dakar : Mémoire de DEA en sociologie, Dakar, UCAD.
- Association des Universités Africaines. (2008). *Guide de formation du LMD : à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique Francophone*. Guide de formation, Accra AUA.
- Batchana, E., Tsigbé, D., & Gogoli, A. (2012). *La réforme LMD face aux défis des technologies de l'information et de la communication à l'université de Lomé (Togo)*. Rapport de recherche, ROCARE, Lomé.
- Benghabrit-Remaoun, N., & Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. (CODESRIA, Éd.) *JHEA/RESA*, 7(1&2), 189-207.
- Charle, C., Buono, L. D., Gaubert, C., & Soulié, C. (2004, Mai). Enseignement supérieur : le moment critique. *Regards sur l'actualité*. Volume 25, Numero Especial.
- Charlier, J.-E., & Croché, S. (2010, Juillet-août-septembre). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. (INRP, Éd.) (172), 77-84. Récupéré sur <http://rfp.revues.org/2276>. Consulté le 12 octobre 2018.
- Chouli, L. (2009). Le Néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé. (CAIRN.INFO, Éd.) *Savoir/Agir*, 4(10), 119-127. Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2009-4-page-119.htm>. Consulté le 10 août 2017.
- Dekor, D., Abbey, K., Palassi, K., & Kola, E. (2011). *La réforme LMD à l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours*. Rapport de recherche, ROCARE, Lomé.
- Feudjio, Y. B. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. (CODESRIA, Éd.) *JHEA/RESA*, 7(1&2), 141-157.
- Ghouati, A. (2010). L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? (CODESRIA, Éd.) *JHEA/RESA*, 8(1), 23-47.
- Goudiaby, J.-A. (2009). Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. (CADESRIA, Éd.) *JHEA/RESA*, 7(1&2), 79-93.

- Havelock, R. G. & Huberman, A. M. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Kakai, S. H., Agbodande, M., Dakpo, A., & Ouinsavi, E. (2008). *Etude sur les formations ouvertes et à distance dans un contexte de réforme LMD : Cas des universités publiques du Bénin*. Rapport de recherche, ROCARE, Cotonou.
- Khelfaoui, H. (2009). Le processus de Bolonge en Afrique : globalisation ou retour à la "situation coloniale" ? (CODESRIA, Éd.) *JHEA/RESA*, 7(1&2), 1-20.
- Makosso, B. (2006). « La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire », In : *JHEA/RESA*, Vol. 4, No. 1, pp. 69–86.
- Modou Aïssami, A., Rabiou, M.S. & Bakasso, G.D. (2014). « Bilan de la mise en œuvre du système LMD à l'Université Abdou Moumouni de Niamey ». In : *AFR EDUC DEV ISSUES*, N°6.
- Mok, K. H., & Lee, H. H. (2000). "Globalization or Recolonization: Higher Education Reforms in Hong Kong". *Higher Education Policy*, 13(4):361-377.
- REESAO. (2008). *Guide de formation du LMD : à l'usage des institutions supérieures d'Afrique francophone*. Accra : AUA.
- Rontopoulou J. L. (1998). *Evaluation de l'enseignement supérieur*, Paris : UNESCO.
- Shawa, L. B. (2008). The Bologna Process and the European Gain. Africa's Development. *European Education*, 40(1), 97-106.
- UEMOA. (2004). *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA. PHASE 1 : Synthèse et options d'appui pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et Qualité*. Rapport final, UEMOA, Ouagadougou.

## **LA DISSERTATION PHILOSOPHIQUE AU BURKINA FASO : FUIR LE FORMALISME EN VUE D'UN APPRENTISSAGE FECOND DE LA PENSEE**

### **Résumé**

Les performances des élèves dans la dissertation philosophique, vue comme l'exercice scolaire par excellence qui consolide la réflexion, demeurent très peu satisfaisantes au regard de leurs notes en classe et à l'examen du Baccalauréat. À travers le présent article, nous interrogeons les causes de telles sous-performances en indexant des principes et une pratique qui portent préjudice à une compréhension intelligente et à un exercice de l'esprit critique. Nous analysons trois aspects de la dissertation, à savoir la problématisation, l'élaboration du plan du développement et la qualité de l'expression écrite. La manière dont de nombreux enseignants envisagent ces dimensions enferment les apprenants dans des formes de dogmatisme qui s'éloignent de la logique philosophique, mutilent et étouffent les compétences que la dissertation a pour vocation de susciter. L'avenir d'une dissertation philosophique qui remplit pleinement sa fonction nécessite la prise en compte effective des exigences de ces trois aspects de la dissertation à travers un enseignement et une évaluation rigoureux.

**Mots-clés** : dissertation, expression, philosophie, plan, problématisation

### **Abstract**

The learners' performances in essay writing conceived as the school activity par excellence for philosophical reflection remain however very unsatisfactory regarding the classroom marks and those at the baccalaureate examination. In the present article, we are questioning the causes of such low-performances pointing out principles and a practice that in our mind are detrimental to a smart understanding and to the training of critical mind. We are analyzing three aspects of essay writing namely the statement of the problem, the elaboration of outline related to the body and the fluency in writing. The way some consensual aspects but also some teachers' practices, envision these dimensions of essay writing often enclose learners in some forms of dogmatism and move them away from philosophical logic, mutilate and smother the competences that essay writing has a vocation to instigate. The future of a philosophical essay writing completely fulfilling its mission entails the effective taking into account of the requirements of these three aspects through a rigorous teaching and evaluation.

**Keywords** : dissertation, philosophy, plan, problematization, writing

## Introduction

La pratique de la dissertation philosophique au Burkina Faso a atteint ces dernières années un seuil critique, semble s'être installée dans un refus des « exigences de la raison » et des « risques de la liberté », pour reprendre des expressions de Francis Guibal (2009, p. 12). L'analyse d'échantillons de copies d'élèves et de candidats à l'examen du Baccalauréat corrobore ce fait. Les enseignants invoquent souvent, comme pour légitimer la situation et peut-être se résigner, le niveau enté d'une sorte de paresse intellectuelle des élèves ou encore le caractère supposé très élitiste de la philosophie et de la dissertation. Mais on pourrait se demander si les insuffisances dans les productions des élèves ne sont pas le "vrai visage" de l'enseignement philosophique au Burkina Faso, si les exigences et le sens de la dissertation sont bien compris, et si elle est enseignée d'une façon qui corresponde à la nature de ce qu'elle est supposée véhiculer. Dans la pratique courante de la dissertation, n'écrase-t-on pas les apprenants à travers un conformisme méthodologique qui pervertit la pensée plutôt qu'il ne l'éveille ? Les enseignants ne se contentent-ils pas souvent, frappés par une sorte de "dénouement théorique", d'énoncer dans l'abstrait des normes ou des principes qui se dérobent à certaines "épreuves" fondamentales à la culture du philosophe ? Comment enseigner la dissertation d'une manière qui lui permette de provoquer chez les apprenants "l'intelligence de la réflexion", l'authenticité de la discussion et qu'ils déjouent les images simplistes ? Nous voulons à travers cette réflexion apporter notre contribution à une compréhension plus féconde de la dissertation philosophique. Nous évoquerons d'abord quelques considérations générales sur la dissertation philosophique en insistant sur la signification du concept, ses principes et exigences. Nous analyserons ensuite l'esprit et quelques éléments de dispositifs consensuels des enseignants de philosophie du Burkina Faso. Enfin nous articulerons le dernier moment de notre réflexion sur trois problèmes "graves" liés à la logique sous-jacente qui oriente l'approche et la pratique de la dissertation au Burkina Faso.

### 1. Le concept de dissertation philosophique

La dissertation est présentée dans les Instructions officielles de l'enseignement philosophique au Burkina Faso comme un moyen de mesure de l'intelligence des élèves. Mais que recouvre le concept de dissertation philosophique ?

#### 1.1. De la dissertation et de la philosophie

Le terme "dissertation" dérive du verbe latin *disserere* qui signifie tresser d'un bout à l'autre. Le préfixe latin *dis* qui induit l'idée "de part et d'autre" est souvent « employé à propos des discours ou raisonnements que l'on enchaînait avec soin. » (Garrus, 1996, p. 126) La dissertation est un exercice de rédaction qui serait apparu en 1865 dans l'enseignement philosophique français avec pour souci « de faire sortir les lycéens de la répétition plus ou moins servile du cours » (Guinchard, 2001). À vocation persuasive, elle voudrait, à partir du pari de la compréhension d'une question, lui proposer une réponse fondée. Elle est aussi une sorte de dialogue dans la mesure où elle suppose que l'on puisse exposer différents points de vue en les confrontant pour parvenir à une position fondée en raison. Mais bien qu'elle ait un aspect fondamental de démonstration, elle est uniquement un exercice d'évaluation dans les sciences humaines et sociales. Celle qui est l'objet de notre analyse est de nature ou à vocation philosophique.

La philosophie peut être définie comme un exercice spirituel et un savoir "sapienciel". En jouant sur le retournement des termes suggéré par Jean Wahl, elle est une sagesse en amour qui vise la transformation de l'être, de sa pensée, de son imagination, de sa sensibilité, de sa volonté. Elle apparaît, selon Platon dans *Le Banquet* comme un *eros* supérieur ou céleste<sup>1</sup>, qui apporte la sérénité,

<sup>1</sup> Dans *Le Banquet*, Platon distingue un éros céleste d'un éros vulgaire. Le second « opère à l'aventure », le premier « est amour du Beau », « tend vers le savoir », « est réellement beau, délicat, parfait, c'est-à-dire ce qui dispense le bonheur le plus ».

la certitude de l'action, le sens de la dignité. Georges Gusdorf a donc raison de voir en elle « une œuvre d'édification, au plein sens du terme », une « ligne de force », « une ligne de vie. » (1956, pp. 27-28). Comme activité discursive, elle est une investigation des choses par la pensée, une attention intellectuelle à la réalité, marquée par une exigence de lucidité. Elle permet de délier l'esprit, de réduire sa crédulité, de le fortifier, d'affranchir le sujet des fausses images. La définition cicéronienne de la philosophie comme *cultura animi*, c'est-à-dire culture de l'esprit, met l'accent sur le discernement, l'acuité du jugement qui la marquent en profondeur. Emmanuel Kant (2009) distinguait cependant l'authentique philosophe qui se préoccupe des fins dernières de la raison du *Vernunftkünstler* qui ne fait que s'épuiser sur des concepts et se limiter à un savoir spéculatif, purement théorique.

Comme discipline d'enseignement, la philosophie se veut un rempart contre les préjugés, les ténèbres. Vladimir Jankélévitch, avec une petite pointe d'exagération, estime que si l'on réduisait la place de la philosophie, les gens deviendraient tous des bovidés. La philosophie vise en effet à aider les apprenants à cultiver la droite raison, à penser par eux-mêmes, à « ordonner l'univers en l'arrachant à la confusion matérielle, mentale et morale » (Gusdorf, 1956, p. 15). De ce fait, le but de l'enseignement de la philosophie est le penser par soi-même, à travers non pas des moments de récitation ou de restitution mais des moments de réflexion, grâce à des compétences ou habiletés fondamentales telles que la conceptualisation, la problématisation, l'argumentation, l'interprétation. L'exercice de la dissertation est considéré comme une pratique cardinale dans l'enseignement philosophique.

### 1.2. La dissertation philosophique comme exercice pivot

La dissertation philosophique est une démarche intellectuelle qui intègre des connaissances au sein d'une réflexion argumentée rigoureuse, libre et personnelle en vue de résoudre ou de tenter de résoudre une question philosophique. Jacqueline Russ l'envisage sous cet angle comme

«un itinéraire mobile et dynamique, aboutissant à une conclusion claire, à travers une problématique et une discussion organisée » ou encore « une démonstration – argumentation rigoureuse et méthodique, convertissant toujours un énoncé en problème, de manière à travailler à la solution de ce dernier, à déterminer le problème sans jamais le désagréger et à répondre à l'intitulé du sujet » (1992, p. 72).

La dissertation philosophique apparaît comme l'exercice de prédilection, qui faciliterait le questionnement philosophique, développerait l'apprentissage de la pensée avec rigueur, de l'argumentation avec conviction. Le quasi-monopole formatif de cet exercice est souvent interrogé par des voix qui remettent en cause son efficacité comme mode d'évaluation et sa fidélité à la tradition philosophique. Elle privilégierait l'expression écrite et le soliloque comme forme essentielle du philosopher. Or celui-ci a toujours comporté une dimension d'oralité importante comme on le voit dans le dialogue socratique, la *disputatio* médiévale, ou encore dans le courant de la *philosophic sagacity*<sup>2</sup>. Privilégier la dissertation, selon François Galichet, c'est privilégier un modèle solipsiste, un type d'évaluation individualiste, compétitif, concurrentiel alors que la philosophie devrait être le lieu de la primauté des valeurs de solidarité, de coopération, de responsabilité collective, d'écoute et d'attention à autrui.

Dans le débat « Pour ou contre la dissertation ? », sans tomber dans le dogme selon lequel « hors la dissertation, point de pensée philosophique », notre position est que la dissertation est un « lieu » fondamental dans lequel l'apprenti-philosophe peut engager sa pensée, développer une capacité de raisonnement rigoureux. Le reproche de la dimension scripturaire et du solipsisme peut être remis en

<sup>2</sup> Le concept a été élaboré par Henry Odera Orika pour caractériser une activité philosophante dans le cadre des cultures orales africaines, celle d'individus qui sans avoir écrit ont soumis des traits de leurs sociétés à la critique. Il nomme ces individus pétris de sagesse didactique « Socrates africains ».

cause car la dissertation est dialogue : dialogue avec soi-même et donc remise en cause d'un moi enfoui dans la gangue de représentations immédiates. Dialogue avec autrui, donc ouverture à une altérité constitutive d'une pensée éclairée. Dans l'ordre de la pensée rigoureuse, le soi peut être plus proche d'autrui que de soi-même. Elle est de ce fait un moyen de s'orienter dans la pensée, une médiation vers un jugement critique et authentique. En somme, la dissertation n'est point un exercice de mémoire, ni d'érudition mais participe au raisonnement structuré, épousant admirablement les objectifs-noyaux de l'enseignement de la philosophie. Elle est analysée par Françoise Raffin (1991) et al comme un travail d'écriture et comme expérience. Pour eux, le travail d'écriture rend possible une production marquée par l'exigence d'argumentation, de clarté conceptuelle et d'explicitation. La dimension expérientielle implique que l'apprenti-philosophe se sente engagé, embarqué dans la réflexion qu'il mène. La dissertation philosophique n'est pas donc un simple exercice spéculatif dans lequel l'élève fait montre simplement d'érudition ou de virtuosité. Il lui faut une maîtrise de procédés discursifs et d'habiletés rédactionnelles. Ainsi dans la forme par exemple une dissertation philosophique devra-t-elle comporter une introduction qui pose le problème, un développement qui tente de le résoudre en déployant des idées que l'on explicite et justifie, des thèses que l'on défend ou critique, une conclusion qui met un terme à l'analyse du problème posé en précisant ou en insistant sur une prise de position. Pour Félicien Challaye la dissertation devrait contribuer à développer chez les élèves « réflexion, ingéniosité, ordre et méthode, expression correcte, claire, élégante. » (1932, p. 7).

## **2. Les apports et les limites du consensus dans la pratique de la dissertation au Burkina Faso**

Des séminaires et ateliers ont été organisés en vue de sortir la dissertation et le commentaire philosophiques du profond malaise, de la situation incommode, dans laquelle ces exercices semblaient être plongés. On peut évoquer dans cette perspective les séminaires nationaux de 2000 de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso et les ateliers de relecture des grilles d'évaluation de la dissertation et du commentaire de 2018.

Au cours des séminaires de 2000, à travers la correction de cinq copies, par la centaine d'enseignants de philosophie exerçant sur le territoire national, il a été noté des dissonances trop grandes : pour la première copie les notes allaient de 7 à 17, pour la deuxième de 7 à 14, la troisième de 3 à 15, la quatrième de 4 à 15 et la cinquième de 2 à 9. Ces disparités étaient les signes manifestes de divergences profondes et avaient pour conséquence, au niveau des élèves, des fortunes diverses. Elles donnaient surtout l'impression que les bonnes notes découlaient de la chance de tomber sur un correcteur plus ou moins rigoureux ou en consonance avec les manières de faire de tels ou tels élèves. Pour dissiper les 'malentendus' entre les enseignants, ces rencontres 'historiques' ont permis de parvenir à un accord raisonné à travers des grilles d'évaluation de la dissertation et du commentaire qui se sont aussi présentées comme des outils d'équité. Le même souci a conduit en 2018 à relire, au cours de deux ateliers, la grille d'évaluation de la dissertation. Il convient d'analyser les points positifs et les insuffisances de ces « dispositifs consensuels ».

### **2.1. Les apports du consensus**

Le consensus a permis de tourner la page de la période où, exilé dans la tour imprenable de son quant-à-soi, convoquant des arguments qui prétendaient être aussi pertinents les uns que les autres, chaque enseignant défendait sa vision de la dissertation, s'en remettait à son oracle intérieur. Il y a depuis 2000 une conception partagée, une relative harmonisation des exigences de forme et de fond de certains aspects de la dissertation philosophique. Ainsi des éléments consensuels de forme ont-ils été soulignés : pour l'introduction une bonne approche ou un préambule, un énoncé du sujet, une position ou une formulation avec clarté et précision du problème, et une annonce claire du plan du développement. Pour ce dernier aspect, des parties distinctes et équilibrées reliées par des transitions, des subdivisions des parties en paragraphes distincts. La conclusion se compose d'un bilan de

l'examen du problème avec un énoncé clair de la solution proposée. Dans le contenu, les exigences de respect du plan, d'argumentation rigoureuse, d'analyse critique des différents aspects du problème, d'idées pertinentes et claires furent admises de manière consensuelle. Les séminaires ont aussi vivement recommandé de préciser les objectifs de la dissertation aux élèves avant d'en enseigner la méthodologie, et évoqué la "clarté du style", l'adéquation du vocabulaire. Le grand acquis de ces rencontres a été sans doute les grilles d'évaluation de la dissertation et du commentaire accueillies avec bienveillance et espoir. Sans renoncer à l'idée que la dissertation est un corps dont les parties se tiennent, la grille d'évaluation de la dissertation a voulu permettre une notation moins capricieuse, plus lisible tant pour les correcteurs eux-mêmes que pour les élèves évalués : l'introduction est ainsi notée sur 4 points, le développement sur 12 points, la conclusion sur deux points et la présentation matérielle, la forme et l'expression sur 2 points. Au regard d'un tel agencement, on pensait parvenir à une compréhension moins "émiettée" de la dissertation, à une plus grande équité dans sa notation.

La relecture des grilles d'évaluation de 2018 s'est proposé de descendre dans le détail par rapport à chaque partie de la dissertation. L'introduction est toujours notée sur 4 points, mais avec 0,5 point pour le préambule, 0,5 point pour l'énoncé du sujet, 2 points pour la position du problème et 1 point pour l'annonce du sujet. Le développement est envisagé selon trois plans possibles : le plan dialectique, le plan commentaire, le plan inventaire. Dans le cas du plan dialectique, la thèse est notée sur 3 points, l'antithèse sur 4 points, la synthèse sur 3 points. Les transitions sont notées sur 2 points. Pour le plan commentaire, l'explication de l'affirmation est notée sur 5 points, l'évaluation critique de l'affirmation sur 5 points et les transitions entre les parties sur 2 points. Pour le plan inventaire, les différentes parties inventoriées sont notées sur 10 points et les transitions entre les parties sur 2 points. La conclusion notée sur 2 points est subdivisée de la manière suivante : 1 point pour le bilan succinct du débat, 0,5 pour la prise de position et 0,5 pour l'ouverture. Il est enfin réservé 2 points pour la présentation, soit 1,5 pour la présentation matérielle et 0,5 pour la correction orthographique, avec la précision suivante : de 0 à 5 fautes, l'élève ou le candidat bénéficie du 0,5 point. Pour plus de 5 fautes, il écope de 0 point.

En somme, les rencontres nationales des enseignants de philosophie ont permis de s'accorder sur des aspects de la dissertation et d'obtenir un relatif consensus. Certains points de divergences relèvent de diverses possibilités, qui ne portent pas atteinte à la nature ou au sens de la dissertation. Il s'agit par exemple de la nature du préambule, de la formulation du problème, de celle du plan. Mais malgré certaines "avancées" la pratique de la dissertation philosophique au Burkina Faso n'est pas sortie de l'ornière. Des problèmes majeurs persistent, certains découlant des insuffisances du consensus, d'autres de choix préjudiciables au sens et à une pratique féconde de la dissertation philosophique.

## **2.2. Les limites du consensus de 2000 et de la relecture de la grille de 2018**

Après les séminaires historiques de 2000, il n'y a pas eu de rencontres de clarification et de consolidation des principes qui ont été retenus. Ainsi a-t-il manqué aux acteurs de véritables occasions d'échanger et d'approfondir leurs conceptions de certains aspects de la dissertation et surtout de s'approprier l'esprit du consensus et de la grille qui lui est consécutive. Cela aurait permis de comprendre que le consensus ne provient ni d'une uniformisation plate, ni de petits arrangements sans véritable consentement mais plutôt de la volonté d'un « intelligible partagé » (Jullien, 2008). Le temps n'a-t-il pas émoussé le tranchant de certains principes ? N'a-t-il pas appauvri, dilué, voire perverti la compréhension de certains aspects du consensus ? Ce ne serait pas une hérésie de relever que le consensus n'a pas été suffisamment clair et légitime sur quelques aspects de la dissertation. On peut évoquer d'abord le sens et la nature de la problématique. Le consensus n'a pas été non plus clair par rapport aux types de plans qui peuvent être utilisés dans la résolution d'un problème philosophique. Si les actes du premier séminaire national n'en disent rien, se contentant de réclamer « des parties distinctes et équilibrées » (2000, p. 22), le « respect strict du plan annoncé » et « une argumentation rigoureuse, cohérente et progressive par rapport à la réponse attendue » (2000, p. 23), la grille validée de la dissertation philosophique de 2018 est limitative en ce qu'elle envisage trois types de plans, à savoir le plan dialectique, le plan commentaire et le plan inventaire. Le plan

dialectique n'est-il pas "fétichisé" ? Sa fécondité en fait-elle une panacée ? Quelle approche avoir du plan inventaire pour qu'il soit conforme aux enjeux et à la nature de la philosophie ? L'esprit philosophique commente, discute en tenant compte de l'esprit de contradiction, mais il ne saurait inventorier, si on entend par cet acte un simple recensement, classement ou catalogage. L'idée d'un plan inventaire n'a de pertinence en philosophie que si cet inventaire se double d'une analyse et d'une discussion critiques. À propos des plans, ne peut-on pas faire appel à d'autres types que les trois mentionnés en vue de la résolution d'un problème philosophique ? L'importance de l'expression écrite dans l'écriture philosophique est-elle évaluée de manière inappropriée ? Une maîtrise suffisante de l'orthographe et de la grammaire n'est-elle pas indispensable à l'écriture philosophique ? Les « usages boiteux, cacophoniques » (Rey, 2007, p. 42) de la langue, les entorses à la grammaire et au lexique ne sont-ils pas des pièges qui rendent la réflexion confuse, voire inopérante ? La maîtrise de la pensée, pour reprendre une idée de Jacques Muglioni (2017), n'est-elle pas inséparable de son expression ?

Les enquêtes effectuées sur les difficultés rencontrées à propos de l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation par Narcisse Dédou Bicaba (2018) ont permis de dégager ce qui suit : les élèves ont évoqué la confusion entre problème et problématique, la position du problème, l'élaboration du plan, les difficultés à argumenter, la rédaction de la synthèse, le faible niveau de langue, etc. Les encadreurs pédagogiques ont relevé la disparité et la non-maîtrise des éléments de la dissertation par les enseignants, le manque de formation continue et d'auto-formation. Quant aux enseignants, ils ont relevé le niveau des élèves qui ne leur permet pas de comprendre les exigences de la dissertation philosophique, leur niveau d'expression, leur manque de volonté. Outre les résultats de cette enquête, les échanges avec certains professeurs lors des visites de classe et la correction de copies de dissertation d'étudiants inscrits pour les semestres 1 et 2 au département de philosophie de l'Université Norbert Zongo nous conduisent à identifier la problématisation, l'élaboration du plan et la question de l'expression écrite comme des difficultés majeures, des priorités dans la pratique de la dissertation au Burkina Faso.

### **3. Trois racines des contre-performances dans la pratique dissertante**

Sans être les seuls, ces problèmes font partie de ceux qui sont la cause de ce que Jean-Jacques Guinchart (2001) nomme "l'étiollement" et de la "perte de sens" de la dissertation. Nous les avons choisis à cause de leur rôle architectonique, parce qu'ils représentent de sérieux obstacles, des points de blocage pour les élèves qui rédigent des dissertations au Burkina Faso.

#### **3.1. La problématisation au piège du questionnement formaliste**

Si le terme problématique fait partie des plus courants, sa compréhension l'est moins. Lui sont rattachés ceux de problème et de problématisation. Sans une saisie du vrai problème, sans son exposition claire et pertinente, il ne peut y avoir de dissertation digne de ce nom. Le problème, c'est « ce qui fait obstacle, ce qui résiste à l'obtention d'une intelligibilité immédiate de l'énoncé. » (Tinland, 2018, p. 48). Il est ce qui rend l'énoncé embarrassant, ce qui invite avec insistance à l'examen de la question. Inquiétude et patience sont les attitudes qui mènent à l'identification et à la formulation du vrai problème. Philippe Choulet, Dominique Folscheid et Jean-Jacques Wunenburger précisent que le problème philosophique n'est pas « à ciel ouvert, exposé de manière transparente et exotérique » (1992, p. 184). Il est en principe implicite et en tant que noyau de la dissertation, il doit non seulement être dégagé mais être formulé de manière questionnante, dynamique. Une problématique pour correspondre à son concept doit comporter au moins un questionnement fécond et approprié. Il est donc très insuffisant de se limiter à énoncer de manière plate le problème dont il est question dans un sujet donné pour prétendre avoir problématisé. Mais problématiser n'est pas non plus compiler, ni empiler des questions, ni les faire surgir de manière hasardeuse et mécanique. Un foisonnement de questions désordonnées et qui ne soulèvent pas les enjeux du sujet ne saurait être une problématique. Des tentatives de problématisation échouent sur l'autel d'une compréhension vague, d'une organisation inappropriée des idées et des questions. Certains enseignants au Burkina

Faso adoptent ou recommandent à leurs élèves des méthodes qui ne permettent pas de problématiser de manière claire et qui finissent par moment par cultiver la confusion et même une sorte d'indifférence au vrai. On peut supposer que la perception par certains enseignants de cette opération fondamentale est sommaire, réductrice, voire simpliste. Ils soulignent de façon peu précise et très lapidaire le problème auquel le sujet renvoie, se contentent de remplacer certains termes du sujet par des synonymes, d'y ajouter de manière mécanique ou indifférenciée des formules telles que "Dans quelle mesure ?", "En quoi ?" vues comme de suffisants "opérateurs problématisants". Le sens des termes des sujets est banalisé, survolé, de sorte que les questionnements manquent de pertinence et de fécondité. Le problème d'un sujet provient du rapport entre les termes en jeu, termes qu'il faut interroger, dont il faut expliciter les relations en faisant apparaître dans « l'articulation hiérarchisée » (Tinland, 2018, p. 51) de questions les enjeux du sujet. En somme, ce qui structure une problématique, c'est le questionnement. Mais il faut amener les élèves à questionner ce qui doit être questionné, à savoir poser les bonnes questions et non à se limiter aux aspects formels du questionnement.

### 3.2. L'élaboration du plan au piège du fétichisme formaliste

Un problème de la dissertation par rapport auquel règne un dogmatisme qu'il n'est pas aisé de déconstruire est l'organisation du plan du développement : de nombreux enseignants ne conçoivent d'autre possibilité que le recours au plan dialectique. En vue de relever le caractère inopérant et appauvrissant de la dialectolâtrie, c'est-à-dire du fétichisme du plan dialectique, nous explicitons les concepts de plan, de dialectique, les origines et les exigences du plan dialectique, la fécondité d'autres types.

Un plan, dans notre cas, est une « disposition formelle des parties d'un ensemble » (Choulet et al., 1992, p. 341), le fil directeur ou le schéma des opérations qui seront effectuées dans le développement. Il a une fonction d'invention et d'exposition, de structuration et d'animation des idées et ses parties ne doivent pas être « juxtaposées par le hasard ou l'arbitraire » (ibidem). Mais un plan « n'est pas une forme vide, une coquille sans emploi, qui attendrait la venue d'un matériau. Sur ce point, on doit savoir que le plan selon la forme "thèse-antithèse-synthèse" ne peut convenir d'emblée à la plupart des sujets. » (p. 200-201). Mais que faut-il entendre par dialectique ?

La notion de dialectique remonte aux présocratiques, notamment à la figure d'Héraclite qui avait fait de la contradiction la condition du devenir, un facteur d'harmonie, un principe de vitalité de la pensée et de l'être : « Polémos est le père de toutes les choses et le roi de tout » (Héraclite, 2006, Fragment 53, p. 28) Chez Platon, elle est l'art du dialogue et de la discussion philosophique. Par opposition à l'éristique qui se limite à la dispute verbale et à l'agonistique qui est la simple joute, le combat oratoire, la dialectique est une méthode qui rend possible un accès à la connaissance vraie des choses à travers la saisie de leurs formes intelligibles, des Essences. À l'époque moderne, Emmanuel Kant distingue l'analytique de la dialectique : alors que la première s'inscrit dans la logique de la vérité, la seconde s'en tient à la logique de l'apparence, au "verniss de la vérité", ne peut accéder qu'à l'apparence de la vérité. Mais le terme dialectique renvoie aussi chez lui à la critique de l'illusion. C'est chez Georg Wilhelm Friedrich Hegel que le terme semble avoir atteint sa signification la plus haute. La dialectique hégélienne n'est pas une méthode, un appareil à penser, comme on le prétend souvent et dans un total contresens. Elle est la nature, le mouvement intérieur des choses, du réel qui, à travers un dépassement- conservation, permet de défaire les oppositions figées et de les réunir dans une totalité synthétique. C'est cette vision qui a déterminé la logique sous-jacente au plan dialectique.

Le plan dialectique est ternaire, est articulé sur une thèse, une antithèse et une synthèse. C'est Félicien Challaye qui vers 1932 proposa ce plan qu'il trouva « fort élégant » comme démarche privilégiée et exigible de la dissertation en la rattachant à la figure de Hegel. Cependant Hegel lui-même n'a jamais utilisé les termes de thèse, d'antithèse et de synthèse et dans sa doctrine tout n'a pas pu se dire selon cette logique. Dans le processus dialectique, il parle de *Stufen* ou *Seiten* c'est-à-dire de moments, d'étapes, de côtés. Walter Terence Stace (1955, p. 97) qui avait posé comme une vérité fondamentale que la philosophie de Hegel est structurée en triades de thèse-antithèse-synthèse conclut ceci au terme

d'une analyse qui révèle des irrégularités : « What they do show is that Hegel has not himself been able to carry out his own dialectic method with absolute consistency in all cases. »<sup>3</sup> Certains font remonter cette distorsion à Karl Marx qui, dans *Misère de la philosophie*, voit dans cette triade une formule logique du mouvement de la raison pure et du système hégélien. Hegel distingue la triplicité morte, « réduite à un schéma sans vie, à une ombre à proprement parler » (1977, p. 42) qu'il critique chez Emmanuel Kant de la triplicité authentique dont les côtés sont les suivants : le premier "coté", abstrait, est celui de l'entendement qui absolutise ses produits. Le "coté" suivant, "négativement rationnel", est dialectique car il dissout, supprime les déterminations figées, obstinées. Le dernier "coté", moment de la réconciliation, positivement rationnel, est appelé spéculatif. Mais bien que la référence à Hegel par rapport au mouvement ternaire ne souffre pas véritablement de débat, celle de la triade thèse-antithèse-synthèse participe de la légende, du mythe. Mais en admettant même cette contrefaçon, on peut relever les considérations suivantes :

Le plan dialectique est d'une fécondité incontestable en tant que processus argumentatif qui fait émerger de nouvelles propositions à partir de propositions apparemment contradictoires. Son exigence majeure tient à la synthèse qui est un dépassement de la thèse et de l'antithèse. Mais cette démarche est assez complexe et certaines prétendues synthèses ne sont que des agrégats d'éléments non synthétiques. En outre, la synthèse de deux thèses n'est pas toujours réalisable ni même légitime. Il est, du reste, dogmatique de retenir un plan type, une sorte de modèle passe-partout pour tous les sujets, ouverts soient-ils. Si la possibilité d'un développement en une partie ruine l'idée même de dissertation, rien n'interdit qu'une réflexion philosophique soit articulée sur deux ou quatre parties, ni qu'elle choisisse d'autres démarches que le plan dialectique. Les plans scolastique et progressif par exemple possèdent de véritables potentiels argumentatifs et peuvent être utilisés par certains élèves là où d'autres recourent au plan dialectique. Le plan scolastique, en deux ou trois parties, veut permettre d'opérer un discernement entre différentes thèses et mettre en adéquation la pensée à la réalité des choses. Le plan progressif qui est aussi ternaire permet un approfondissement des parties en s'élevant d'un point de vue superficiel à des points de vue plus élaborés. On passe, comme le précise Jacqueline Russ (1999), d'un point de vue élémentaire, proche du sens commun, à un autre produit de manière rationnelle et enfin à un niveau supra-rationnel ou transcendant.

Au terme de cette analyse, nous retenons que la consistance philosophique d'une réflexion philosophique se mesure à l'aune de sa capacité à résoudre avec pertinence le problème et non à son allure à se mouler mécaniquement ou artificiellement sur un plan. Il est aussi injuste de ne pas tenir compte de la particularité de celui qui disserte, c'est-à-dire de sa liberté dans l'organisation de ses idées. Certains enseignants n'énoncent-ils pas ou ne reproduisent-ils pas des principes qu'ils n'interrogent pas ou pas suffisamment ? Ils étouffent dans ce geste la puissance créatrice des apprenants, mutilent leurs compétences à travers des simplifications excessives. Jacques Muglioni (2017, p. 116) n'a-t-il pas raison quand il affirme que

« c'est faute de s'interroger lui-même d'abord que celui qui se prend pour un maître s'installe dans sa chaire pour prononcer un discours qui n'est pas véritablement sien. Il récite ce qu'il croit savoir, mais ce n'est pas un travail de pensée. Il n'apprend pas lui-même, par conséquent il n'enseigne pas. Il ne s'interroge pas lui-même, par suite les questions qu'il pose aux élèves ne trouvent pas le chemin de la pensée. » ?

Nous sommes d'avis que si beaucoup d'enseignants se ré-instruisaient eux-mêmes en toute présence d'esprit, s'ils s'astreignaient à faire d'abord ou à refaire le chemin qu'ils veulent faire emprunter à leurs élèves, ou pour reprendre les mots du philosophe de Berlin, à *séjourner* dans chaque aspect de la dissertation, ils auraient une pratique plus éclairée. Ce séjour convertirait leur « formalisme

---

« Ce que ces irrégularités montrent en vérité est que Hegel lui-même n'a pas été en mesure de traduire sa méthode dialectique avec une consistance absolue. »

monochrome » (Hegel, 1977, p. 15) en attitude moins rigide, plus ouverte sur certains aspects de leurs actions pédagogiques. Mais la clarté de langue n'est-elle pas, comme le dit Pascal Chabot (2011, p. 90), « la politesse du philosophe » ?

### 3.3. La vivacité de l'impact de la compétence linguistique

Philippe Choulet et al (1992) considéraient comme obstacle majeur dans la pratique de la dissertation philosophique en France les difficultés liées à la langue. L'analyse de quelques échantillons de copies d'élèves en situation de classe ou d'examen et même d'étudiants de philosophie au Burkina Faso révèle des insuffisances grammaticales, des confusions orthographiques et syntaxiques, bref une pauvreté linguistique qui rend illisibles et incompréhensibles les idées qu'ils voudraient exprimer et transmettre. Certaines phrases sont marquées par une obscurité rébarbative, qu'il faut beaucoup d'imagination pour les déchiffrer. À notre grand étonnement cependant, certaines copies, nonobstant de grands défauts, obtiennent de bonnes notes ou des notes qui ne sanctionnent de manière suffisante leurs déficiences.

Le souci que les élèves s'expriment de manière correcte peut apparaître trop idéaliste dans un contexte général d'affaiblissement de la langue française à l'école dans des pays comme le nôtre. Certains arguments appellent à ne pas surévaluer la langue et ses possibles "saccages" par les élèves dans les disciplines dites non linguistiques. Cette position est celle d'une certaine pédagogie qui est très soucieuse d'équité, de la réussite des apprenants et qui tient à propos de l'évaluation un discours attrayant et aux allures humanistes : ainsi les enseignants d'autres disciplines que la langue de l'enseignement qu'est le français devraient-ils, en évaluant les productions des apprenants, se préoccuper des idées, du contenu scientifique que de la correction de la langue ou des performances linguistiques. Une posture assez voisine soutient que la philosophie depuis ses origines se démarque de la rhétorique et que le langage froid, plat et terne de la science grise lui convient. La première conception aboutit à une sorte de grande tolérance, voire à une minimisation de l'expression écrite et comporte des effets désastreux. Des acteurs du monde éducatif contestent cette posture en arguant notamment que la langue française est dans notre contexte une discipline instrumentale et que son maniement conséquent est exigible puisque, du reste, le volume horaire qui lui est affecté dans les classes du post-primaire est élevé. La seconde fait des confusions entre la justesse de l'écriture qui s'accompagne souvent d'une élégance et d'une simplicité du style et la préciosité du langage sans contenu, le style amphigourique et inconsistant. Les mots justes, la clarté de la langue, les règles du bien-dire permettent de s'écarter de l'expression confuse, embrouillée qui est préjudiciable à l'écriture philosophique.

La dissertation philosophique participant de l'écriture philosophique suppose donc le respect de normes rédactionnelles mais aussi une utilisation appropriée du vocabulaire, de la syntaxe, de la grammaire. Sans une attention suffisante à la langue, à ses principes fondamentaux et à leurs incidences, les productions philosophiques des élèves ne pourront pas atteindre le niveau souhaité. Un usage éclairé du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire permet la lisibilité dans une allure argumentative et explicative appropriée, instruit sur la différenciation sémantique, facilite la communication. Philippe Choulet et al disent avec pertinence que « le lien langue-pensée est si puissant qu'on ne saurait penser sans les mots, qu'il faut les faire venir à bon escient, et savoir en tirer parti pour penser » (1992, p. 171).

Nous n'attendons pas des élèves qu'ils s'expriment dans un style subtil. Une telle qualité n'est même pas la mieux partagée parmi ceux qui ont la charge de les enseigner. Mais il ne faut pas se résigner au prétexte que la bataille d'une écriture correcte est perdue d'avance. L'expression n'est pas une chose de peu, pour reprendre une idée d'Alain, et quand la langue est floue, pauvre, approximative, quand les fautes et autres confusions foisonnent, les remédiations doivent être fortes et les notes dissuasives. L'idée de Jean-Jacques Guinchard (2001) selon laquelle « c'est en faisant l'expérience des limites d'une mauvaise rédaction que l'élève prendra la décision de corriger la forme » est certes pertinente mais elle doit être appuyée par la frustration de la mauvaise note. Notre propre expérience

avec les étudiants du département de philosophie de l'Université Norbert Zongo nous persuade de la convenance d'une telle approche. Au fur et à mesure des évaluations et des sanctions, les productions s'améliorent dans leur forme et dans leur fond de manière très significative. Par contre, quand la complaisance s'allie à un discours aux "postulats" peu rigoureux, on fourvoie les apprenants, on compromet à la longue la qualité de leurs productions, et surtout on ruine dans une certaine mesure le sens même de l'apprentissage. Dans l'évaluation de la dissertation, il faudra octroyer plus d'importance en termes de points à accorder ou à soustraire à la langue et l'enseignant devra fournir plus d'effort pour évaluer la qualité de l'écriture. Hegel ne voit-il pas dans la grammaire une philosophie élémentaire ? L'orthographe, quel que soit le procès qui lui est fait, est d'une importance capitale et les élèves doivent s'y conformer. Il serait illusoire de vouloir bien penser tout en se refusant à une maîtrise de la langue car «cette maîtrise conditionne le mode de pensée : avoir du vocabulaire, maîtriser la syntaxe, savoir ce que les mots veulent dire, savoir distinguer l'esprit de la lettre, comprendre le sens de certaines expressions, etc » (Muglioni, 2017, p. 154)

## Conclusion

La dissertation philosophique, malgré la grande fascination qu'elle exerce sur les esprits, est aussi l'objet de craintes légitimes. Elle est un exercice complexe qui doit être pratiqué dans le respect de certaines exigences fondamentales. Depuis les années 2000 les acteurs du monde philosophique ont voulu rendre cette évaluation plus équitable, moins fossoyeuse à travers des tentatives d'harmonisations. Il en a résulté des points d'accord et une grille consensuelle d'évaluation. Malgré ces "dispositifs", les productions des élèves en dissertation sont toujours très insatisfaisantes. Pour notre part, les racines d'une telle situation sont à rechercher surtout dans la manière dont certains aspects de la dissertation sont compris et enseignés. En effet, la problématisation qui est un foyer à partir duquel les axes essentiels doivent être conçus et l'élaboration du plan du développement qui doit être un travail de création et d'organisation sont emprisonnées dans une sorte de formalisme monotone. Manier les mots sans élégance ni prudence donne place à des malentendus et entraîne des conséquences désastreuses. À travers les pages qui précèdent, nous ne prétendons nullement avoir résolu tous les problèmes inhérents à la dissertation philosophique au Burkina Faso. Nous avons seulement voulu montrer qu'une approche plus philosophique, moins dogmatique de la dissertation est une solution aux difficultés majeures auxquelles les élèves font face. Il est alors important que les enseignants en aient une signification éclairée, qu'ils les expliquent sans donner des consignes dogmatiques. Il est aussi impérieux qu'ils adoptent des postures moins rigides, qu'ils guident les élèves sans les abrutir. Notre réflexion est une contribution à un enseignement de la philosophie plus congruent, moins mortifère. Un tel projet n'a de chances d'aboutir que si les différents acteurs de la sphère philosophique s'engagent à se mettre en adéquation avec l'esprit philosophique dont les traits grands sont la critique, la réduction de la crédulité, la lutte contre les pièges du langage.

## Références bibliographiques

- Bicaba, N. D. (2018). *Exercices d'application dans l'apprentissage de la dissertation philosophique : avantages et difficultés de mise en œuvre*. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire non publié, Ecole Normale Supérieure de l'Université Norbert Zongo, Koudougou.
- Bouffartigue, J, Delrieu, A. (1996). *Étymologies du français : les racines grecques*. Paris : Editions Belin.
- Chabot, P. (2011). *Les sept stades de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Challaye, F. R. (1932). *La dissertation philosophique, Conseils et plans*. Paris : Fernand Nathan.
- Choulet, P. et al. (1992). *Méthodologie philosophique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Konink, T. (2016). *A quoi sert la philosophie*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

- Garrus, R. (1996). *Étymologies du français : curiosités étymologiques*. Paris : Éditions Belin.
- Guibal, F. (2009). *Le courage de la raison : la philosophie pratique d'Eric Weil*. Paris : Editions du Félin.
- Guinchard, J.J. (Septembre 2001). Faut-il sauver la dissertation ? Diotime. Revue internationale de Didactique de la philosophie en ligne, 11, p. 24. En ligne [http : //www.educ-revues .fr/](http://www.educ-revues.fr/) numéro 11. Consulté le 10/7/2019
- Gusdorf, G. (1956). *Traité de métaphysique*. Paris : Armand Colin.
- Hegel, G. W. F. (1977). *La phénoménologie de l'esprit* (J. Hyppolite, Trad.). Paris : Aubier Montaigne.
- Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.
- Kant, E. (2009). *Abrégé de philosophie. Leçons sur l'encyclopédie* (A. Pelletier, Trad.). Paris : Vrin.
- Inspection de philosophie (2000). *La pratique de l'évaluation en philosophie* (2000), Actes du premier séminaire National de Philosophie. Document non publié. Direction des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation, Ouagadougou.
- Mueller, G. E. (1996). The Hegel legend of 'Thesis-Antithesis-Synthesis' in J. Stewart (Ed). *The Hegel myths and legends*. (pp.301-306). Evanston, Illinois, Northwestern University Press.
- Muglioni, J. (2017). *L'école ou le loisir de penser*. Paris : Minerve.
- Platon (2008). *Le Banquet, Phèdre, Apologie de Socrate*. (L. Brisson, Trad.). Paris : Flammarion.
- Raffin, F. (1994). *La dissertation philosophique : La didactique à l'œuvre*. Paris : Hachette Education.
- Rey, A. (2007). *L'amour du français : contre les puristes et autres censeurs de la langue*. Mesnil-sur l'Éstrée : Editions Denon.
- Russ, J. (1992). *Les méthodes en philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Stace, W. T. (1955). *The philosophy of Hegel : A systematic exposition*. Dover publications inc.
- Tinland, O. (2018). *Guide de préparation au CAPES et à l'Agrégation de philosophie*. Paris : Ellipses.



## **L'UTILISATION DU PORTUGAIS PAR LES PROFESSEURS ET ETUDIANTS DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE : LE CAS DES UNIVERSITES ANGOLAISES**

### **Résumé**

La présente contribution, converge vers la linguistique et porte sur l'utilisation du portugais pendant le cours de FLE par les professeurs et les étudiants dans les universités angolaises. Notre analyse linguistique se fera sur la base des transcriptions afin de nous permettre d'avoir une idée sur le déroulement des différentes activités de classe et sur manière dont le professeur enseigne pour aider les étudiants en difficulté afin de faire évoluer les compétences nécessaires à leur apprentissage.

**Mots clés** : analyse linguistique, approche comparative, interférence, FLE.

### **Abstract**

This contribution converges on linguistics and deals with the use of Portuguese by professors and students in Angolan universities. Our linguistic analysis will be done on the basis of the transcripts in order to give us an idea of the course of the different classroom activities and the way in which the teacher teaches to help students in difficulty to develop the skills necessary for their learning.

**Key words**: linguistic analysis, comparative approach, interference, FLE.

## Introduction

Notre recherche puise ses origines à partir des problèmes d'interférences constatées pendant notre travail d'enseignant/chercheur et surtout à partir du constat fait après les résultats des autoconfrontations et entretiens dans deux universités angolaises dénommées groupe Alpha et Omega. Ainsi, nous nous sommes posé la question de savoir quelles seraient les raisons de l'interférence et quelles solutions peut-on envisager pour sortir de cette situation.

### 1. Matériels et Méthodes

Notre travail qui porte sur l'analyse linguistique des interférences ou tout simplement le recours au portugais se fera sur la base des transcriptions notamment des autoconfrontations et des entretiens afin de nous permettre d'avoir une idée sur le déroulement des différentes activités de classe et la manière dont le professeur enseigne pour aider les étudiants en difficulté afin de faire évoluer les compétences nécessaires à leur apprentissage. Ces éléments nous permettront d'analyser les difficultés linguistiques M.N. Roubaud, (2014), et la question de l'utilisation du portugais dans la classe par les professeurs et les étudiants.

Ainsi, cette analyse portera sur ces interférences qui peuvent être structurelles (morphologie et syntaxe), lexicales (lexicologie) et phoniques (phonétique et phonologique).

### 2. Résultats et discussion

L'interférence sous-entend « des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible » (Hamers & Blanc, 1983). Chez les apprenants angolais, le fait d'employer dans la langue cible (le français) des éléments appartenant à leur langue maternelle / ou leur langue seconde (le portugais) se traduit par l'apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert et d'emprunt». En fait l'analyse des interférences a un double objectif, selon (Besse et Porquier, 1991). L'un théorique : « mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère » ; l'autre pratique : « améliorer l'enseignement ».

Les étudiants ont tendance à lire la date de la même façon qu'en portugais.

#### Exemple (1) :

– sexta-feira 29 « **de** » setembro de 2015<sup>1</sup>

Et1 : vendredi 29 de + (l'étudiante passe devant et commence à écrire et se retourne pour demander à son ami de classe avec « s ») +

P1 : non + madame (sourire) + écrivez la date + écrivez le mois + non madame écrivez le 29 en nombre + **número** + c'est seulement le mois qui s'écrit en lettres + (L4-8, annexe 8, P1s1).

Le mot numéro (français) est proche de **número** (portugais) par le fait que les deux s'écrivent de la même manière, seule la prononciation change. **Numéro** au lieu de numéro : la différence se trouve au niveau des accents. En portugais l'accent se trouve sur la première voyelle « **ú** » tandis que pour le français, l'accent se trouve sur la deuxième voyelle « **é** ». Cet exemple montre comment certains étudiants éprouvent des difficultés pour prononcer quelques mots français.

<sup>1</sup>Cet exemple de la date en portugais a pour but de montrer le rapprochement avec la date en français qui crée souvent un problème de confusion chez les étudiants.

**Exemple (2) :**

- Et10 : de la **bire** (sic)  
 Et11 : de la **bière** + (corrige la réponse de l'autre) +  
 P1 : de la **bière** + (L159-161, annexe 8, P1s1)

**Exemple (3)**

- Et19 : de la **bire** (sic) +  
 Et20 : de la **bière** + (corrigeant la réponse de l'autre) (L236-237, annexe 8, P1s1).

Dans les deux exemples ci-dessus, nous avons le cas de deux étudiants (Et10 et Et19) qui commettent la même faute de prononciation. Au lieu de dire bière, ils disent bire. Or, la bière se dit **cerveja** en portugais. Alors, comment expliquer la transformation de bière en bire ? Peut-être cela est dû au portugais « familier » appelé **calão en portugais** où l'on dit « **bira, bire** » pour désigner la bière. Rappelons que le langage de la rue est souvent présent dans le milieu étudiantin et se transporte vers les salles de classe.

Cette manière de prononcer se répand de plus en plus dans la capitale du pays et surtout dans le milieu des jeunes.

Comme l'écrivent J.P. Cuq et I. Gruca (2002) :

« Qu'une des principales difficultés, dans l'accès au sens de l'oral, pour un apprenant débutant réside dans la découverte de la signification, à travers une répétition de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère (p.154-155).

Nous dirons que le système phonologique influence d'une manière ou d'une autre l'apprentissage de la langue étrangère de l'apprenant.

Dans la deuxième leçon, les étudiants du P1 prononcent en portugais des mots français.

**Exemple (4) :**

- P1 : [...] mademoiselle + tu as quel âge +  
 Et3 : j'ai (elle prononce en portugais j'**ai**) + (sic) hum + j'ai quel âge +

**vinte e nove por aqui**

- P1 : tu as 29 ans + ++ on dit ceci + tu as quel âge + (L7-11 annexe 10, P1s2).

L'étudiante semble n'avoir pas bien compris. Elle a d'abord repris la question pour enfin répondre en portugais. Une fois de plus le fait que le portugais soit proche du français a permis à l'étudiante de se retrouver. Les personnes qui parlent les langues d'origines communes telles les langues romanes peuvent se comprendre facilement ; c'est le cas de la méthode Eurom 4 avec Benveniste B., Valli, A. et alii, (1997), qui a essayé de montrer qu'un locuteur de L1 portugaise débutant en français ou autres langues romanes possède un certain nombre de clés d'entrée dans la langue sans que l'enseignement particulier lui soit proposé.

Selon les auteurs du « Portfolio européen des langues », l'apprentissage d'une langue vise des capacités plus larges. À cet effet, la traduction se situe parmi d'autres productions à l'intérieur de la production écrite et orale.

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées qui peuvent relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit ».

(Conseil de l'Europe 2001, p. 25).

L'Et3 prononce ai e(i) au lieu de [e]

#### Exemple (5) :

Et3 : j'**ai e** (i) + j'**ai e** (i) vingt +++

P1 : j'ai vingt ans

Et3 : j'ai + i (L14-16, annexe 10, P1s2).

Les étudiants ont du mal à prononcer [ai] prononcé [ɛ:] en français. En portugais, les voyelles se prononcent comme en latin. Pour le français, c'est un digramme. L'exemple n° 6 montre la difficulté de l'Et12 à prononcer le |s| car il se prononce différemment en portugais.

#### Exemple (6) :

Et12 : je suis **estudante**

P1 : je suis **éstudante** ou étudiante + attention au « s »

Et12 : oui +

P1 : attention au le « s » + l'influence du portugais + en portugais on dit + **estudante** + **comaquele** « s » + mais en français on dit étudiant + **directamente** étudiant + + qu'est-ce que tu fais +

Et12 : je suis étudiant (L243-249, annexe 10, P1s2).

En fait, en portugais le « s » se prononce [ʃ]. Cette situation explique, la difficulté des étudiants à prononcer certains mots avec la terminaison « s » en français. Mais pour le portugais du Brésil le |s| se prononce comme le |s| français. Cet exemple montre aussi la façon dont le professeur corrige en répétant la réponse de l'Et12 en portugais. Peut-être l'a-t-il fait d'une façon involontaire sous l'influence de la langue maternelle.

#### Exemples (7) :

– Et22 : le professeur des sciences physiques **leccione** le mardi de 13 h à (...)  
(L179, annexe 13, P3s1).

- Et25 : le vendredi le vendredi, le professeur de mathématique est libre les après-midi de 13h à 14 h + de 17 h à 18 h + cependant il **leccione** cours de 14 h à (...)(L207-208, annexe13, P3s1).

Le projet euRom4 et 5 permet l'intercompréhension des langues. Mais il se fait que dans une certaine manière les étudiants utilisent ou transfèrent le mot portugais en français.

Ces différentes phrases montrent l'utilisation du mot « leccione » qui est une forme portugaise et espagnole qui veut dire « enseigner ». Et comme les étudiants parlent plus portugais, ils ont inséré ce mot dans le lexique français. Même certains professeurs se trompent aussi dans l'utilisation de ce mot. P3 aurait pu profiter de cette erreur pour corriger les étudiants. Mais il a laissé continuer. À titre de rappel, il s'agit d'une erreur issue de la proximité des deux langues à savoir le français et le portugais.

Dans l'exemple qui suit (ex. 8), le professeur s'était rendu compte que pendant le dialogue entre étudiants l'intonation était portugaise, mais n'est pas intervenu tout de suite. C'est avant l'exercice libre devant le tableau qu'il leur rappelle ce qu'il faut éviter.

#### Exemple (8) :

- P3 : alors + on y va + faire attention + le rythme + l'intonation + **aonde**  
**tem colocar o ponto de interogação** + **os gestos** +hein  
 + hein + ok + (deux étudiants passent devant pour présenter leur dialogue) ++ bon + silence +comme vous voyez les collègues +  
 (L194-198, annexe14, P3s2).

Dans cet exemple, il s'agit d'une interférence phonique qui a lieu au moment de la production langagière et cette pratique est perçue et jugée comme une déviation par rapport à la norme, comme un « accent ». Cet « accent » représente alors l'ensemble de certaines « particularités phonétiques » qui sont perçues comme telles par une communauté vis-à-vis d'une autre communauté ou vis-à-vis d'une minorité de locuteurs (Fleischer, 2005). Nous remarquons à travers l'exemple ci-dessous que les étudiants manifestent, à un certain moment une volonté non seulement d'apprendre, mais de pousser encore plus loin leur connaissance du français par des mots qui sont fréquents dans le lexique du portugais.

#### Exemple (9) :

- Et11 : j'**habité** (L262, L418, annexe14, P3s2) au lieu de j'habite  
 Et15 : **J'habité** (L433, annexe14, P3s2) au lieu de j'habite

La difficulté de lire « j'habite » qui est conjugué au temps présent, fait qu'ils mettent l'accent sur la dernière voyelle, donnant ainsi lieu à un participe passé (sans auxiliaire). Nous pensons que cela peut être dû à la langue portugaise, car le « e » portugais se prononce |e| du français |é|. D'où la difficulté de distinguer les deux sons.

#### Exemple (10) :

- Et9 : Sofia Felix + **FELIS** +  
 P4 : (corrige) + Felix + X  
 Et10 : (répète) X (L104-106, annexe 15, P4s1).

L'Et9 prononce [fêli'fij] à la place de Félix. Le son [x] français se prononce [ʃij], [xij] en portugais ; d'où la difficulté de l'Et9.

**Exemple (11) :**

Et17 : « **votre passport** (sic) s'il vous plaît » au lieu de « votre passeport s'il vous plaît » (L382, annexe16, P4s2).

[**pasport**] au lieu de [**pasepor**]

L'Et7 a prononcé le mot passeport en anglais au lieu de lire en français. Cela démontre aussi l'influence de l'anglais auprès de certains étudiants angolais. N'oublions pas que l'Angola a un grand nombre des « regressados » (revenants) des pays francophones et anglophones.

**Exemple (12) :**

Et15 : « quel est votre **prenome** » au lieu de « quel est votre prénom » (L568, annexe16, P4s2)

Pour cet exemple, l'Et15 a recouru à la langue qu'il parle : le portugais pour lire le dialogue. La majorité des étudiants ont le portugais comme langue maternelle. Et dans la plupart des cas ils utilisent le portugais à la place du français pour des mots proches.

**Exemple (13) :**

Et3 : « Bon attendez **un instante** » au lieu de « bon attendez un instant » (L857, annexe16, P4s2).

L'Et3 a prononcé en portugais « instante » au lieu de « instant » du français. Cette erreur est due à l'influence du portugais.

De ce qui précède, nous dirons que la population angolaise a subi une grande transformation linguistique, causée par la guerre qui avait provoqué des déplacements vers les grandes villes et vers l'extérieur. Toutes ces personnes revenues et nées à l'extérieur ont enrichi la nation et justifient ainsi le bilinguisme des étudiants.

Les autoconfrontations du P1s1&P1s2 montrent la manière dont chacun d'eux conçoit l'enseignement du FLE. Mais le facteur ancienneté influence la prestation. P1 a sept ans d'ancienneté et P2 a seulement une année d'ancienneté. C'est compréhensible que P2 ait plus des difficultés que l'autre qui a plus de quatre ans, qui a suivi des stages de formation et a une maîtrise (Master 2).

En fait, le recours au portugais par les deux professeurs ne veut pas dire forcément le retour aux principes de la méthodologie traditionnelle ; bien qu'actuellement, certaines méthodologies n'acceptent pas le recours à la langue maternelle vu que l'acquisition des habitudes langagières dans cette langue influe directement sur l'acquisition de la langue étrangère, mais le recours à la langue maternelle facilite la compréhension dans le cadre de difficulté d'interpréter un message.

Les séances du P3 et P4 ont toutes été abordables en ce sens, qu'ils ne recouraient pas assez au portugais, ils corrigeaient les erreurs au moment opportun, et utilisaient la répétition comme mode de travail.

Parlant des points communs, nous dirons que pour eux, le FLE dépend plus de l'institution (ici groupe Alpha et Omega) à travers le département qui travaille ensemble avec les professeurs sur la base du CECRL comme document de base ; le support matériel est l'un des problèmes qui se pose dans cette institution. Le contenu est aussi insuffisant selon les deux professeurs.

Leurs manières de corriger les fautes sont presque les mêmes : compter les nombres des fautes à partir du travail des étudiants, faire répéter les mots.

L'utilisation de la langue maternelle a pour but de débloquent une situation difficile, mais pas d'une manière fréquente et l'objectif du FLE en classe des langues n'est autre que la communication. À cet effet, le niveau à atteindre dépend de l'option des étudiants. Pour ceux qui ont le français comme langue d'enseignement (Lmod option français) à la fin de la première année l'étudiant doit avoir le niveau B1 vers B2 et à la fin du cursus il doit avoir le niveau C1 ou C2, car il est appelé à devenir enseignant de français au secondaire. Et pour ceux qui ont le français comme matière scolaire, c'est le niveau A2 vers B1 qui est exigé.

Parlant du recours au portugais le chef du groupe Alpha pense que ce n'est pas une bonne chose. Mais l'enseignant doit maîtriser la langue de l'enseignement pour être mieux armé.

#### Exemple (14) :

**Chef. alpha** : c'est **mauvais**+ mais je tiens à ce que l'enseignant doit maîtriser la langue de l'enseignement + donc cela ne veut pas dire qu'il faut \*\*\* traduire serait le dernier **recours** + traduire d'abord par les images et après pas paroles + mais faire le cours + il faut le savoir **de la langue sert (sic) d'appui** + (L76-79, annexe 23, entretien chef dép.).

Cet exemple nous apporte un élément de plus dans les pratiques langagières. Pour lui, les images peuvent remplacer la traduction dans un premier temps et c'est seulement lorsque les étudiants n'ont pas compris que le professeur pourra recourir à la traduction.

Pour lui, le vrai problème ne réside pas dans le fait d'utiliser la langue maternelle dans la classe des langues, mais plutôt dans la façon dont elle est utilisée et le pourquoi de son utilisation. C'est cette prise de conscience qui est importante.

#### Exemple (15) :

**Ch** : des enseignants ont dit recourir constamment au portugais pendant leurs activités + quel jugement portez-vous sur une telle démarche +

**Chef de omega** : recours + **normal** + le plus important + c'est **comment le faire et pourquoi le faire** + + le faire d'une **façon réfléchie** + pourquoi (L73-76, annexe 24, entretien chef de rép.).

En comparant l'analyse de l'entretien du chef d'Alpha et celle du chef d'Oméga, nous dirons qu'ils abondent dans le même sens en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle, le problème du manque de matériel et une bibliothèque peu fournie.

Pour les deux responsables, en ce qui concerne le département, ce sont essentiellement les professeurs qui restent les maîtres du jeu : ils peuvent accepter ou refuser la présence de la langue première, de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, de lui conférer un rôle plus au moins important dans l'apprentissage.

N'oublions pas aussi que la nature des activités menées dans la classe semble avoir des conséquences importantes sur le volume, la nature et la forme des recours à la langue maternelle.

En somme, les deux groupes ne présentent pas les problèmes sur le plan de l'enseignement, du programme et des objectifs. L'un s'occupe de la formation des enseignants et l'autre s'occupe de la formation des chercheurs.

## 2.1. Propositions linguistiques

**2.1.1. Sur la communication langagière** : donner plus la parole aux étudiants, afin de les rendre plus responsables, ne pas les interrompre en cas d'erreur, mais les laisser exprimer leur pensée. C'est seulement à la fin que le professeur pourra intervenir, car les étudiants sont encore en phase de construction et à la recherche du vocabulaire ;

Le recours à la vidéo ou au laboratoire pour entendre la langue à apprendre ; et surtout la prononciation de certains sons qui posent problème au locuteur du portugais comme :

|é|, |e|, |y|, |u|, |ou|, |x|, ||ʃ|, |, |O| / |Ø|, afin d'aider à améliorer le problème d'interférence et de proximité ; aider les étudiants à développer les stratégies, à distinguer le verbe être et avoir ; éviter l'utilisation de termes familiers dans le milieu académique ; favoriser les activités culturelles (théâtre, sport) pour stimuler la pratique.

Sur l'utilisation de la langue maternelle : la langue maternelle sert à aider les uns et les autres à se comprendre en cas de blocage. Mais son utilisation ne peut pas être abusive au risque de penser que nous sommes dans une séance d'apprentissage de la langue portugaise.

## Conclusion

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est toujours pas facile comme l'on peut penser, car il est étroitement lié à la notion de l'erreur. Tout au long de notre analyse, nous avons constaté que beaucoup d'erreurs étaient commises de part et d'autre.

Le français est une langue difficile tant pour les uns que pour les autres et le portugais interfère avec le français durant les différentes leçons. En fait, les professeurs et les étudiants se servent du portugais pour s'en sortir en utilisant par exemple la stratégie de traduction, des emprunts et autres.

La manière de traiter les erreurs varie d'un professeur à un l'autre. Certains recourent à l'autocorrection, à la correction par les pairs, à la répétition, d'autres laissent tout simplement passer pour ne pas briser le rythme de l'étudiant. Faisant partie intégrante de l'apprentissage, l'erreur peut être considérée comme un élément incontournable, un outil qui apporte de l'aide à l'enseignant et lui permet de faire progresser le FLE.

Sur l'enseignement du français en Angola, nous dirons que nous avons abordé l'analyse linguistique de l'enseignement du français avec deux groupes de la capitale angolaise, et nous nous sommes rendu compte à travers des pratiques langagières, des autoconfrontations et des entretiens, que les étudiants commettent beaucoup d'erreurs d'interférence.

La prononciation de certains mots pose problème aux étudiants, et pour cela ils recourent au portugais pour s'en sortir.

En fonction des différents cas relevés, les enseignants semblent reconnaître leurs limites et ont même proposé ont même proposé de subir une formation continue et de commencer le FLE dans les classes précédentes pour aider les étudiants.

## ANNEXE

## Séances filmées

Code Professeur	Séances	Groupes	Matières
P1s1	1°	ALPHA	Expression orale & écrite Le jeu de puzzle (au restaurant)
P1s2	2°	ALPHA	Grammaire Orthographe : Verbe être/avoir (Conjugaison)
P2s1	1°	ALPHA	Orthographe : l'écriture des nombres avec ou sans trait d'union
P2s2	2°	ALPHA	Grammaire : Accord des quelques verbes en ER
P3s1	1°	OMEGA	Expression orale : Lecture de l'emploi du temps des professeurs
P3s2	2°	OMEGA	Expression orale : dialogue 1 (présentation)
P4s1	1°	OMEGA	Expression orale : dialogue 1 (présentation)
P4s2	2°	OMEGA	Expression orale : dialogue/compréhension
Chef groupe ALPHA		OMEGA	interview
Chef groupe OMEGA		ALPHA	interview

## Références bibliographiques

- Benveniste, B. C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Eruditions, Institut national de la Langue française.
- Benveniste, B. C. (2006). « *La méthode EuRom 4* », *une nouvelle approche du Plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension*, table ronde du 19 Janvier 2006, Expolangues. Paris : Porte de Versailles, Délégation Générale à la langue française et aux autres langues de France. pp.8-11.
- Benveniste B.C, Valli, A. et alii. (1997). *Eurom 4 : méthode d'enseignement de quatre langues romanes*, Firenze, Nuova Italia Editrice.
- Besse H, et Porquier,R, ( 1991). *Grammaire et didactique des langues, Langue et apprentissage des langues*, Hatier/Didier.
- Cappeau, P. & Roubaud, M.N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Cappeau, P. & Roubaud, M.N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- Choi-Jonin, I. et Delhay, C. (1998), *Introduction à la méthodologie en linguistique, application du français contemporain* : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Colomb, J. (1987). *Le statut de l'erreur dans l'enseignement, en CM2 et 6ème*. Paris : INRP
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris. Conseil de l'Europe : Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. et Mercier, A. (2009). Deux didactiques à la rencontre de l'autre, In D. Groux & F. Chnane-Davin. *Méthodologie de la comparaison en éducation. Raisons, Comparaisons, Éducation, La revue française d'éducation comparée*.5. Paris : l'Harmattan.
- Fleischer, A. (2005). *L'accent. Une langue fantôme*. Paris : Seuil.
- Galhardo, C. (Novembre 2006) .*Fiche linguistique du portugais*, difficultés spécifiques d'apprentissage de la langue orale et écrite en fonction des particularités de la langue d'origine: [https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er\\_degre\\_supports/Caracteristiques\\_langues/LE\\_PORTUGAIS\\_specificites.pdf](https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/LE_PORTUGAIS_specificites.pdf), du 9/10/2016.
- Hamers, J.-F., Blanc M., (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- L'Encyclopaedia Universalis*. (2012).
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Éditeur, Armand colin.
- Porquier, R. et Frauenfelder, R. (1980). « *Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir* ». *Le Français dans le Monde* 154, 29-37.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in contact*. New York, Linguistic Circle.

## **ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE D'UNE LANGUE ETRANGERE**

### **Résumé**

L'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère pose un problème sérieux aux apprenants mais, aussi et surtout, aux enseignants mal gré la compétence des professeurs de langue. En outre, toute méthode est conditionnelle du contexte puisque la langue est un savoir-faire et non un savoir. Ce problème se pose au niveau de la syntaxe des phrases. Pour communiquer, connaître des mots n'est pas suffisant. L'enseignement ou l'apprentissage d'une langue ne se passe pas comme celui des autres domaines. Tout ceci interroge sur la partie grammaticale de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

**Mots clés :** enseignement, apprentissage, grammaire, langue maternelle, langue étrangère

### **Abstract**

The teaching of a foreign language grammar poses a serious issue to learners, but and above all, to teachers inspite of language teachers competence. Moreover, every method depends on the context since language a knowhow and not a knowledge. This issue occurs at sentences syntax. To communicate, knowing words is not enough. Teaching and learning a language doesn't happen like other fields. All of this questions the grammatical teaching/learning of language.

**Keywords:** teaching, learning, grammar, mother language, foreign language

## Introduction

La grammaire était un problème très important. L'enseignement de la grammaire est rapidement apparu comme problématique. Les problèmes se posaient au niveau de la syntaxe des phrases. Pour communiquer, connaître des mots n'est pas suffisant. Il faut souligner que les enfants apprennent la langue de façon quasi naturelle.

Tout ceci interroge sur la partie grammaticale de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Cette partie a semblé essentielle.

Cette étude est une analyse de l'enseignement grammatical dans la langue étrangère. Nous essaierons tout d'abord de définir ce qu'est la grammaire en cours de FLE. Puis nous verrons comment les apprenants réagissent face à la grammaire.

Enfin nous nous interrogerons sur les méthodes d'enseignement qui favorisent l'acquisition de la grammaire.

### 1. Qu'est-ce que la grammaire en cours de langue étrangère

Il est important de définir ce que l'on appelle la grammaire en didactique des langues. Le mot grammaire est, en français, un mot ambigu. Selon les contextes, il peut signifier la langue elle-même, quand on dit par exemple « un enfant, quand il entre à l'école, connaît déjà sa grammaire ». On pourrait la définir comme une compétence langagière, intériorisée qui permet de construire nos propos. On désigne donc le fonctionnement interne caractéristique d'une langue.

*Dans d'autres contextes, la grammaire renvoie à un savoir, plus ou moins méthodique sur la langue, par exemple dans la phrase : Dans ce cours de langue, on ne fait pas de grammaire .*

*On désigne alors par le mot grammaire l'étude, la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue. Cette acception du mot grammaire consiste donc en l'explication, plus ou moins méthodique, du fonctionnement d'une langue.*

Le mot grammaire peut également désigner un point de vue particulier sur le savoir grammatical, quand on parle par exemple de « grammaire traditionnelle ».

Dans de nombreux contextes, notamment en pédagogie et en didactique des langues, ces distinctions deviennent moins évidentes. Elles se confondent.

La faute de grammaire peut être liée au non-respect des pratiques langagières usuelles, ce qui correspond au premier sens, ou au non-respect d'une règle établie par les grammairiens. A ce moment-là, on se trouve dans la seconde acception.

Pour enseigner la grammaire, on pourra s'appuyer sur le livre de grammaire, qui est un manuel qui traite des constantes d'une langue donnée (première acception), pour en produire une description systématique, en s'appuyant sur une théorie grammaticale, en particulier par la terminologie choisie (troisième acception).

La grammaire a donc son objet propre, qui est lié à ce que nous appelons la grammaire intériorisée. Ce qui est visé prioritairement en didactique des langues, c'est bien cette intériorisation de la grammaire de la langue-cible par l'apprenant.

Pour cela, l'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale et du modèle métalinguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu'être un objectif secondaire par rapport au premier, qui est la maîtrise de la langue. La grammaire est un outil, un moyen d'arriver à ce but.

On se demandera dans quelle mesure cette description et son acquisition favorisent ou entrave l'intériorisation de la langue-cible.

## 2. Grammaires pédagogiques et grammaires d'apprentissage

Une question centrale en didactique des langues est celle de l'apport et de l'adaptation des descriptions linguistiques qui rendent compte du fonctionnement, des usages et des normes pour les locuteurs natifs d'une langue, langue cible des enseignants et des apprenants.

L'objet de l'enseignement/apprentissage n'est pas constitué par les descriptions des linguistes, mais bien par les descriptions pédagogiques ou « pédagogiques » de cette langue.

Une grammaire pédagogique se différencie au moins sur deux points. Ses objectifs, d'une part, sont différents. L'auteur d'une grammaire pédagogique a pour tâche principale non de rendre compte de la compétence d'un locuteur-auditeur idéal, mais de fournir un cadre relativement informel de définitions, de schémas, d'exercice, de règles qui puisse aider un apprenant à acquérir une connaissance de la langue et une certaine maîtrise de son utilisation. On ne recherche donc ni la scientificité, ni le respect d'une théorie formelle.

Cela ne conduirait pas forcément à une meilleure acquisition pour l'apprenant bien au contraire. Une trop grande exhaustivité risquerait de perdre l'apprenant, donc de le décourager.

Une grammaire pédagogique se doit donc d'être éclectique dans son utilisation des grammaires scientifiques. L'enseignant doit donc choisir les manières les plus appropriées d'organiser les informations retirées des grammaires descriptives afin de faciliter l'apprentissage.

L'apprenant peut avoir besoin d'un savoir grammatical pour construire et développer sa grammaire intériorisée. Il mettra ainsi en place une grammaire évolutive qui suit son apprentissage.

Selon Gerard Vigner,

« un apprentissage réussi est celui par lequel un apprenant est parvenu à intérioriser les règles de la nouvelle langue dont il souhaite faire usage. Mais on peut dire que l'éclairage apporté par les descriptions grammaticales, les seules dont l'enseignant dispose à l'heure actuelle, peut contribuer à une meilleure intériorisation des règles ». (2004, p.56).

Ces descriptions ne sont bien sûres pas la fin de l'apprentissage.

Il faut également être conscient du fait que le mécanisme de la langue n'est pas complètement rationnel. La langue, selon Saussure (1916), n'est « *qu'une correction partielle d'un système chaotique* ».

L'enseignement de la grammaire peut se faire sous deux formes, la grammaire implicite, et la grammaire explicite.

## 3. Grammaire explicite et grammaire implicite

Cette distinction est assez traditionnelle en didactique. Elle oppose ce qui est « déployé » à ce qui est « caché ».

### 3.1. La grammaire explicite

Selon le dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste (1976), la grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves.

C'est donc l'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale de la langue-cible.

C'est le professeur qui apporte les informations métalinguistiques. Son rôle est de faire prendre conscience aux apprenants de ces informations.

La démarche peut être déductive (de la règle aux exemples qui illustrent) ou inductive (des exemples à la règle qui explique le choix des exemples).

### 3.2. La grammaire implicite

La grammaire implicite, selon le même dictionnaire, vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de forme. Un des soucis dominants des créateurs de l'enseignement implicite a été de choisir, d'organiser la progression de la matière linguistique à acquérir, l'exercice structural étant considéré comme l'exercice type de cette démarche.

Les exercices structuraux partent de la notion de pattern (modèle). Cette procédure n'était pas nouvelle en didactique des langues, mais elle se trouvait légitimée par certaines procédures structuralistes. Les relations grammaticales de la phrase sont porteuses de sens. La grammaire d'une langue est alors vue comme l'ensemble des patterns spécifiques à celle-ci. La répétition de ces structures est supposée les imposer dans l'esprit des apprenants.

Selon Politzer (1961), apprendre une langue, c'est avoir à sa disposition un stock de plus en plus important de phrases modèles, associées à des situations spécifiques, phrases qu'on peut transformer en ce qu'on veut dire, par un nombre limité d'opérations de substitution et de transformation qu'on apprend à faire à une vitesse toujours plus grande.

Le pattern relève en fait de la grammaire intériorisée. Celle-ci postule que la faculté de langage propre aux membres d'une communauté est rationalisable, réductible à un ensemble de règles qu'on peut chercher à décrire méthodiquement.

## 4. L'apprenant face à la grammaire

### 4.1. Apprentissage/acquisition

L'opposition terminologique entre acquisition et apprentissage couramment pratiquée pose un certain nombre de problèmes. On utilise souvent le terme d'acquisition pour désigner l'apparition du langage chez l'enfant et celui d'apprentissage pour indiquer un processus d'appropriation d'une langue seconde.

Les didacticiens opposent également une appropriation en contexte scolaire d'une langue (apprentissage) à l'appropriation sans guidage (acquisition).

Dans la théorie du moniteur de S.-D. Krashen (1981) la distinction s'opère à un autre niveau, en ce sens que le terme d'acquisition concerne un processus comparable ou analogue à la genèse du langage de l'enfant et qui, chez l'apprenant adulte, serait inconscient (ou subconscient) alors que l'apprentissage (en anglais learning) à l'opposé serait pleinement conscient. Cette distinction a longtemps orienté les démarches didactiques en langues étrangères qui tentent ainsi de saisir différents modes d'appropriation d'une langue (langue première/langue seconde, langue maternelle/langue étrangère).

Il reste la question de fond qui est de savoir si l'appropriation d'une langue s'effectue selon des modalités comparables dans le cas d'une langue première et dans le cas d'une langue seconde. Quelle que soit la réponse apportée à cette question, les incidences sur l'enseignement sont importantes. Quand on parle, nous n'avons certes pas constamment conscience de ce que nous faisons, des formes que nous employons, mais nous n'entretenons pas moins constamment une activité métalinguistique latente qui nous permet d'évaluer, à tout moment, l'effet ou l'impact, potentiel ou réel, de nos productions et de celles des autres, leur conformité ou non-conformité avec les normes et représentations que nous avons de la langue utilisée.

Cette activité métalinguistique paraît avoir plus d'affinité avec la notion d'apprentissage (elle est plus tournée vers une certaine conscience de ce que l'on produit) qu'avec celle d'acquisition (subconsciente selon Krashen). Elle permet de reprendre, de modaliser, de reformuler, bref de « négocier » ce que nous disons en fonction des « ratés » prévisibles ou constatés de la communication.

Jakobson (1963) a théorisé ce phénomène sous le nom de « fonction métalinguistique » qui, selon lui, joue « un rôle énorme dans tout apprentissage du langage, tant chez l'enfant que chez l'adulte ». Car, toujours selon R. Jakobson : « La faculté de parler une langue donnée implique de parler de cette langue. »

Pour parler de cette langue, il faut bien que notre attention soit orientée vers le code plus que vers la communication, qu'on ait les moyens lexicaux et grammaticaux pour le faire explicitement, et qu'on en ait donc une certaine conscience.

Il en résulte qu'une compétence linguistique authentique associe nécessairement ce qui, selon S.D. Krashen, relèverait de l'acquisition et ce qui relèverait de l'apprentissage. De nombreuses études sur les activités métalinguistiques des enfants ou des adultes non scolarisés vont d'ailleurs dans ce sens.

#### **4.2. L'interlangue de l'apprenant.**

On peut définir l'interlangue, selon Besse et Porquier (1991) comme « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non équilibré ».

Le système n'est donc pas celui de la langue-cible, mais en contient certains éléments. C'est la grammaire intériorisée par l'apprenant en cours d'apprentissage. Elle se différencie des langues naturelles de par son caractère évolutif.

Le développement de l'interlangue est un concept central quand on parle de grammaire. L'étude des interlangues porte non seulement sur les performances de l'apprenant, mais aussi sur les compétences qui sont sous-jacentes.

On peut constater dans une pratique d'enseignement d'une langue étrangère, la présence dans l'interlangue des apprenants des traits de la langue maternelle qui peuvent être observés empiriquement dans la performance : dans la prononciation, la prosodie, le lexique ou la grammaire. Cette présence conduit à s'interroger non seulement sur les mécanismes de transfert, mais aussi sur la façon dont l'interlangue s'appuie sur un système linguistique déjà intériorisé.

Diverses études montrent comment des catégorisations issues de la langue maternelle aident à expliquer certains traits de l'interlangue et de son développement, notamment du point de vue sémantico-grammatical. On peut estimer ainsi que « les » systèmes intermédiaires « que l'apprenant construit sont des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres.

On retrouve par exemple chez les apprenants des fautes dues à une interférence avec la langue maternelle.

Ces interférences peuvent aussi intervenir au niveau du lexique. En ce sens, la langue maternelle fournit un cadre qui permet l'assimilation progressive, par hypothèses successives, du système de la langue étrangère. L'interlangue reflète à la fois ces hypothèses, les restructurations qu'elles suscitent, et donc le caractère transitoire et évolutif de l'apprentissage.

L'un des premiers enjeux pédagogiques dans la pratique de l'analyse des erreurs a été de dédramatiser les erreurs dès l'accès initial à la langue étrangère en sensibilisant par exemple, les apprenants au caractère banal ou naturel de leurs productions en langue maternelle ou étrangère (écoute d'enregistrements de locuteurs natifs ou d'étrangers) et en développant les conduites exploratoires à travers des mini-corpus de langue fictive ou de langue maternelle, ou des jeux de découverte.

De fait, les erreurs apparues dans la classe sont, en ce sens, à considérer comme un matériau utile, grammaires pédagogiques et grammaires d'apprentissage entretenant là une relation dialectique constructive. Les techniques de correction d'erreurs fondées sur la correction immédiate et systématique, comme dans les exercices structuraux au laboratoire de langues, ont souvent peu de prise sur les causes mêmes des erreurs, et sur leur relation à la grammaire intériorisée stabilisée ou mouvante, dont elles émanent. D'où l'intérêt de pratiques plus inductives et réflexives, appuyées sur les grammaires intériorisées des apprenants et sur leur capacité de conceptualisation

L'enseignant devra ainsi se préoccuper de tous ces facteurs afin d'optimiser.

## 5. L'enseignement de la grammaire

Pour enseigner la grammaire, le professeur devra tout d'abord se poser la question de la progression à adopter.

### 5.1. La progression grammaticale

Toute progression implique tout d'abord une sélection. L'enseignant doit sélectionner les points qu'il souhaite introduire et les organiser. Il devra se demander quels éléments doivent venir en premier, quels éléments il est préférable d'enseigner ensemble.

Il faut à la fois tenir compte de la progression de chaque séance, mais aussi de la progression générale. Il faut arriver à organiser les différents points entre eux.

Il est nécessaire de différencier la progression d'enseignement et la progression d'apprentissage.

De nombreux théoriciens et didacticiens récusent la notion de progression en raison de la non-linéarité de l'apprentissage. Il n'en reste pas moins que dans le cas de l'apprentissage en milieu institutionnel, avec un nombre d'heures limité, une progression claire et bien conçue ne peut qu'aider les apprenants. Ils ont besoin de savoir où ils vont et de suivre un parcours bien balisé. L'important va être de permettre une révision systématique des principales structures morphosyntaxiques de la langue.

Chaque langue comporte un certain nombre de difficultés bien spécifiques. Il va s'agir en particulier d'asseoir la maîtrise du système verbal sur des bases solides, en mettant l'accent sur l'étude de la morphologie et de la valeur des temps et des modes, sans négliger ce qui permet de mieux appréhender le groupe nominal, les déterminants en particulier, ainsi que le système des anaphores. L'article fait également partie des points difficiles de certaines langues comme la langue française, par exemple.

L'enseignement de la grammaire doit également suivre une progression thématique cohérente : dans la perspective de l'enseignement/apprentissage, la grammaire est un outil et non une fin en soi.

Toute la difficulté consiste à trouver une forme attractive et efficace pour présenter ces différents points.

Quelle que soit la progression, il ne faut pas présenter de façon trop exhaustive un point comme le font les grammaires descriptives. Tout ce qui a été dit n'est pas forcément intégré par l'apprenant, loin s'en faut. Cela peut même avoir tendance à décourager l'apprenant qui devant cette masse d'informations nouvelles peut se sentir perdu.

Les approches notionnelles fonctionnelles misent plutôt sur la progression de l'apprentissage. Les apprenants vont construire eux-mêmes leur grammaire intériorisée, à partir des données langagières qui leur seront présentés, avec des progressions linguistiques plus souples et moins guidées.

### 5.2. L'utilisation du Métalangage :

Enseigner la grammaire pose inévitablement le problème de la métalangue à utiliser.

Quelle terminologie doit-on enseigner, celle de la langue-cible ou se servir de celle de la langue maternelle ?

Il est important de souligner que l'objectif final est d'avoir une connaissance dans la description de la grammaire d'une langue.

Doit-on néanmoins utiliser tout de suite une métalangue riche ? Est-ce que cela ne va pas alourdir l'enseignement ?

On peut constater l'emploi du métalangage. On parlait des pronoms relatifs ou de prépositions, par exemple. Bien entendu, il était impossible de pouvoir se référer au métalangage propre à une langue.

Le cas est différent pour les publics d'apprenants dont la langue maternelle est la même. Souvent, les professeurs de langue étrangère déclarent qu'ils essaient de dispenser cet enseignement dans la langue cible, mais que dans le cas où la règle n'est pas comprise, ils la donnent en langue maternelle.

Selon Francine Cicurel (1985), cela n'est pas un obstacle à l'acquisition de la langue étrangère. Souvent, le professeur cherche à organiser son enseignement selon des catégories qui soient connues des élèves.

Il est vrai qu'introduire de nouvelles catégories métalinguistiques peut alourdir l'enseignement. Cela va être source de difficulté pour l'apprenant qui doit à la fois comprendre un discours et assimiler un métalangage.

Dans les méthodes audio-orales par exemple, on s'interdisait l'emploi de toute métalangue. On n'explicitait pas les règles. L'apprentissage de la grammaire était basé sur les exercices structuraux.

D'autres méthodes cherchaient à faire l'économie de métalangage trop compliqué. L'enseignant utilisait un langage conventionnel créé par lui à l'usage de ses apprenants, ou qu'ils élaborent ensemble.

En effet, les études sur l'interlangue ont montré que celle-ci se construit à partir de la connaissance partielle de la langue-cible et de celle qu'ils ont de leur langue maternelle. La découverte ou l'explicitation des catégories métalinguistiques semble actuellement préférée.

Dans le contexte de l'apprentissage guidé en milieu institutionnel, si la réflexion métalinguistique ne favorise pas nécessairement l'expression orale, ou peut même lui faire obstacle dans l'immédiat, elle permet une meilleure appropriation de la langue cible. Elle est probablement même le seul moyen d'éviter la fossilisation.

Si la réflexion sur la langue est réduite au minimum, si l'apprentissage repose essentiellement sur la répétition d'énoncés ou de formules correspondant à une situation communicative déterminée et simplement apprise par cœur, l'interlangue de l'apprenant risque de se fossiliser très vite.

Avec les théories de l'approche communicative, le concept d'approche notionnelle de la grammaire s'est développé. Il fallait donner à l'apprenant les moyens linguistiques pour exprimer une intention de communication.

Pour Janine Courtyllon (2003), la grammaire en FLE ne doit pas être trop pléthorique. Selon elle, en décrivant ce que l'élève peut découvrir par lui-même et en le présentant a priori, on inhibe l'activité fondamentale de découverte personnelle. Il ne faut pas mettre trop l'accent sur la description des formes et des fonctionnements, car cela détourne l'attention de l'élève du lexique qui est aussi fondamental en début d'apprentissage.

L'utilisation d'un métalangage scientifique, trop linguistique n'est pas une bonne chose. Les conceptualisations linguistiques doivent venir de l'apprenant lui-même. Le concept qu'il ne connaît pas et qu'il doit apprendre ne pouvant que faire écran à son apprentissage.

Pour apprendre la grammaire, il faudrait donc que les apprenants verbalisent eux-mêmes les règles, par l'échange entre les apprenants au sein de la classe. Les enseignants doivent se déconditionner de l'idée que plus on explique les choses, mieux les élèves les comprennent et les retiennent. Les descriptions pléthoriques ne font que surcharger l'esprit et retardent l'appropriation de la règle.

Pour Janine Courtyllon (2003), la première phase de cette approche notionnelle consiste en l'analyse des différences entre la langue maternelle et la langue-cible. Ceci n'est bien sûr possible qu'en situation où la langue maternelle des élèves est homogène. Egalement, il faut que le professeur ait une assez bonne connaissance de cette langue.

Dans certains cas, l'enseignant de langue étrangère natif se trouve confronté aux difficultés du fonctionnement de la langue. Face aux questions des apprenants, l'enseignant natif, qui pourtant maîtrise la langue, va souvent se trouver assez dépourvu. Les explications de la grammaire telle qu'il

l'a apprise à l'école primaire ne seront en fait pas adaptées aux apprenants, et ne feront qu'alourdir l'enseignement.

## 6. Les exercices grammaticaux

Dans toute classe de langue, l'exercice est présent. Pour les tenants d'un enseignement qui s'inspire de l'acquisition naturelle, les exercices doivent remplacer les explications grammaticales. Il est identifiable à quelques traits distinctifs. Ce qui le caractérise, c'est le caractère répétitif de la réponse attendue. Il se n'agit non pas d'acquérir une connaissance nouvelle, mais de fixer ou de normaliser un savoir-faire langagier.

Certains exercices sont plus ou moins ouverts, mais la réponse est néanmoins prééglée par l'injonction de départ.

Un exercice va toujours porter sur une composante ou une difficulté de la langue-cible, qu'on va isoler. L'exercice est donc concentré sur le langage. C'est donc une activité métalinguistique. Selon la distinction que l'on a faite plus haut, l'exercice relève de l'apprentissage.

On se demandera quel rôle joue l'exercice dans l'apprentissage.

La première fonction de l'exercice est la mise en œuvre d'un savoir, le perfectionnement d'un apprentissage. Il permet aussi à l'enseignant d'évaluer les élèves, et aussi de contrôler si le passage de l'enseignement à l'apprentissage a été satisfaisant.

L'approche trop mécanique de la grammaire conduit les apprenants à l'erreur.

La grammaire explicitée est justifiée par les didacticiens qui la recommandent par des arguments d'ordre pédagogique (l'apprentissage serait accéléré, rentabilisé plus sûrement, d'ordre éducatif).

Pour sortir de ce qu'il appelle un « faux dilemme » entre grammaire implicite et explicite, Henri Besse a proposé les exercices de conceptualisation. Ces exercices ont pour but de répondre aux besoins de grammaire ressentis par de nombreux apprenants.

Besse veut prendre appui à la fois sur la grammaire intériorisée de la langue étrangère, mais aussi sur les connaissances de la langue maternelle de l'apprenant.

Les apprenants doivent produire un corpus d'énoncés sur un point morphosyntaxique particulier. En fonction de leur compétence en langue maternelle et aussi leur connaissance en langue étrangère. L'enseignant ne doit en aucun cas chercher à amener les apprenants à la règle qui est la sienne. Il s'agit d'inciter les apprenants à réfléchir mutuellement sur le fonctionnement de micro-systèmes de la langue étrangère, compte-tenu de leur intuition dans cette langue et de leur passé grammatical ».

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons vu qu'enseigner/apprendre une langue étrangère, impliquait le respect de certaines règles. On peut dire comme semblent le faire Besse & Porquier (1991) que l'on peut communiquer sans connaître les règles de fonctionnement d'une langue mais que l'on ne peut parler comme on parle sans les respecter et les connaître.

Face aux difficultés que rencontrent les apprenants et les enseignants de langue étrangère, nous nous sommes interrogés sur la place de la grammaire dans l'enseignement de la langue étrangère.

Cet enseignement de la grammaire était en didactique des langues au départ considéré comme la base de l'apprentissage, avant d'être rejeté. Il semble maintenant réhabilité, l'apprentissage d'une langue ne pouvant se passer d'une réflexion sur son fonctionnement.

Néanmoins, elle ne se limite pas à ça, et entre la connaissance des règles de fonctionnement d'une langue et la maîtrise de celle-ci, il y a, on l'a vu une grande différence.

Il ne suffit pas simplement d'énoncer une règle et de la faire ensuite travailler par une série d'exercices. Il faut veiller à être suffisamment explicite sans être trop exhaustif et veiller à ce que les

apprenants restent en contact et ne jamais oublier que ce qui paraît évident pour soi, car on le maîtrise, ne l'est pas forcément pour les apprenants.

La grammaire d'une langue n'est pas un fonctionnement mécanique, mais qu'il y a derrière la langue une intention de communication qui est première dans la langue et son apprentissage.

### **Références bibliographiques**

Besse H. et Porquier, R. (1991). Grammaires et didactique des langues : Paris, Hatier/Didier, Coll. LAL.

Cicurel, F. (1985). Le métalangage en classe de langue. Paris : Clé International.

Coste D. et Galisson, R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.

Courtilon, J. (2003). Construire un cours de FLE. Paris : Hachette.

Politzer, R.L. (1961). Teaching french: an introduction to applied linguistics. Boston : Ginn & Co.

Roman, J. (1963). Essais de linguistique générale. Paris : Editions de Minuit.

Saussure F, de. (1916). Cours de linguistique générale. Paris : Payot.

Vignier, G. (2004). La Grammaire en FLE. Paris : Hachette.



## **DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SENEGAL ET USAGES DES TIC : QUELS ENSEIGNEMENTS TIRER DE L'EXPERIENCE DU RESAFAD<sup>1</sup>?**

### **Résumé**

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans les enseignements-apprentissages est une préoccupation de plusieurs chercheurs et de la plupart des autorités politiques en charge de l'éducation. Il est possible d'affirmer que l'évolution des outils technologiques a toujours marqué les dispositifs d'enseignement ou de formation et les communautés de chercheurs et d'enseignants. Il est également possible d'affirmer que la réciproque de cette assertion est vraie. Le Réseau africain pour la Formation à Distance (RESAFAD) est un exemple de dispositif et de communautés créé pour impacter le développement professionnel des enseignants et comprendre le processus de formation continue et à distance des enseignants. Ce dispositif comporte une dimension gouvernance, une dimension gestion et une dimension pédagogique qui détermine la formation à distance. Les résultats de l'analyse de ce réseau offrent des outils importants pour modéliser un dispositif de formation des enseignants avec les TICE, d'où l'objet de cette recherche.

**Mots clés :** TICE, RESAFAD, Compétences, Dispositif de formation, Didactique professionnelle.

### **Abstract**

The integration of information and communication technologies into teaching and learning is a concern for many researchers and most of the political authorities in charge of education. It can be said that the evolution of technological tools is still marked by teaching and training systems and by communities of researchers and teachers. It is also possible to say that the converse of this statement is true. The African Network for Distance Education (RESAFAD) is an example of a system and communities created to impact the professional development of teachers and to understand the process of continuous and distance education of teachers. This system includes a governance dimension, a management dimension and an educational dimension which determine distance learning. The results of the analysis of this network offer important tools for modeling a teacher training system with ICT, hence the purpose of this research.

**Key words:** ICT for Education, Skills, Training device, professional didactics

---

<sup>1</sup> REseau Africain pour la formation à distance créé en 1997. Il est renommé REseau d'appui francophone pour l'adaptation et le développement des TIC en Education (RESAFAD-TICE) en 2000 (CD-Resafad, 2003).

## Introduction

L'ensemble des outils et des ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.) est appelé Technologies de l'information et de la communication (TIC) (l'UNESCO, 2019). L'utilisation des TIC dans les différents secteurs de la société a changé certaines relations et des comportements aussi bien dans les processus internes des organisations que dans les relations entre les utilisateurs. Dans le secteur de l'éducation, des politiques sont adaptées pour accompagner l'utilisation intensive des TIC par tous les acteurs du secteur et pour soutenir le développement de ressources numériques par et dans l'école.

Les technologies prennent en compte aujourd'hui les différentes possibilités qu'offrent les nouveaux outils (matériels et logiciels) permettant la maîtrise des savoirs, l'acquisition de savoir-faire et le développement des pratiques d'enseignement-apprentissage pour améliorer les performances des enseignants et des élèves et relever le niveau de la qualité de l'éducation tant décrit dans les documents stratégiques de mise en œuvre des politiques de l'éducation et de la formation.

Pour l'UNESCO (2018)<sup>2</sup> les TIC doivent être mises à profit pour renforcer les systèmes éducatifs, la diffusion du savoir, l'accès à l'information, ainsi que l'efficacité et la qualité de l'apprentissage, et assurer une offre de services plus performante. Cette formation des enseignants est une question brûlante dans l'ère de la société de l'information. Elle mérite une réflexion approfondie et justifie ainsi ce travail de recherche. Aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, l'intégration des TIC et les ressources numériques peut apporter des solutions durables aux problèmes de moyens et de qualité de la formation des enseignants.

Dans les pays de l'Afrique subsaharienne, les politiques de formation sont biaisées par les difficultés financières, matérielles et de ressources humaines formées à cet effet. Cela justifie le besoin de mise en place d'un dispositif de formation à distance des enseignants pertinent, qui utilise de façon efficace le peu de ressources disponibles en référence à celui du RESAFAD. Ce réseau comporte trois dimensions : gouvernance, pédagogie et gestion. Il a participé à l'expérimentation et au développement de la formation à distance des enseignants à travers la FAD-VAC (formation à distance des vacataires).

Notre contribution est motivée par cette situation de la formation dans nos pays et est composée, d'un contexte qui décrit l'environnement de la formation à l'ère des TIC et du Numérique, des éléments théoriques qui soutiennent la formation des enseignants et du terrain expérimental de la recherche et les résultats.

### 1. Contexte

Au début du 21<sup>ème</sup> siècle, les usages des TIC, de l'internet et du numérique sont facilités par des outils, des applications et des technologies adaptées aux besoins des utilisateurs, un ensemble appelé ENT (Espaces Numériques de Travail). Ces dernières sont des plates-formes de service en réseau, qui permettent de communiquer, d'éditer et de stocker des documents multimédias, sans contraintes de lieu ni de temps les espaces numériques ouverts (ENO) de l'université virtuelle du Sénégal en sont un exemple. Ce sont aussi, les salles multimédias des lycées du Sénégal mises en place par l'ARTP (Agence de Régulation des Télécommunications et de la Poste) et certains de ces ENT sont plus particulièrement orientés vers des usages pédagogiques. Pascal Marquet les désigne par le sigle

---

<sup>2</sup> UNESCO (2018). Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants. Paris : UNESCO.

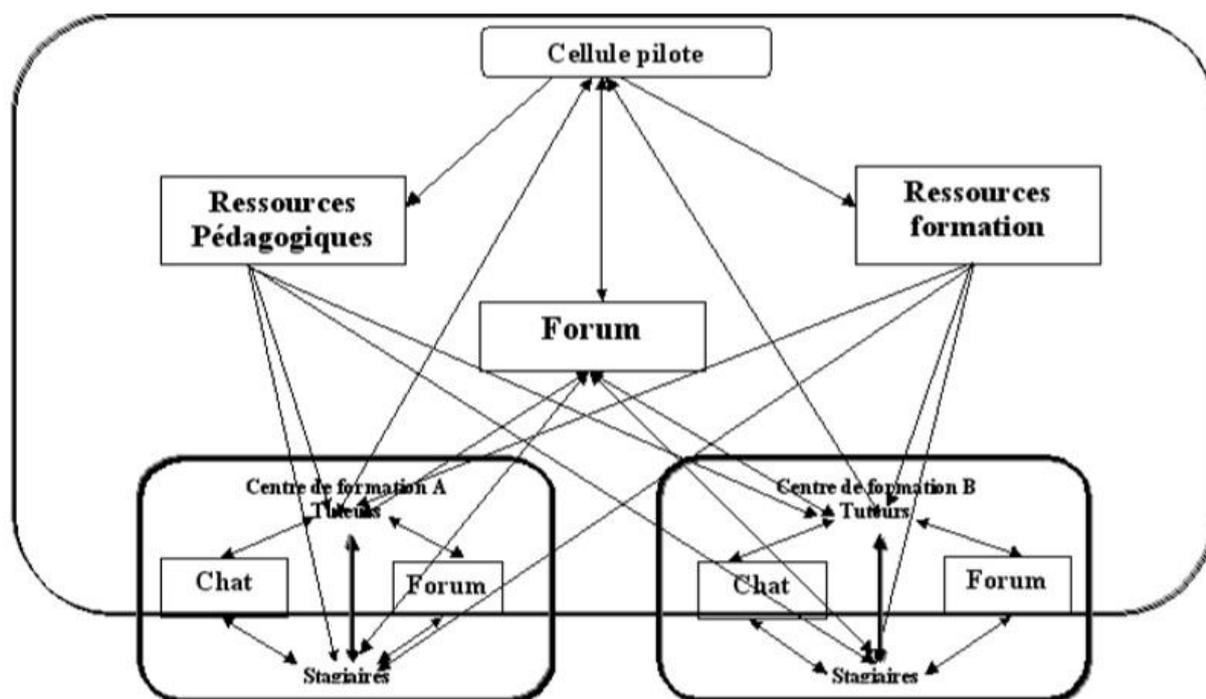
d'ENTAP (Environnements Numériques de Travail et d'Apprentissage Partagés) préférant environnement à espace (Marquet, 2005).

Sur le plan politique, l'intégration des TIC dans l'éducation reste un challenge pour les autorités politiques de l'éducation. Ces autorités proposent en plus, dans le cadre du management pédagogique une diversité d'outils (matériels et logiciels) et différents types d'usages dans l'environnement scolaire.

Toutefois, l'efficacité de l'intégration des TIC dans les enseignements n'est possible que si la pédagogie qui les utilise est adaptée. La formation à distance des enseignants est ainsi comme la condition sine qua non pour une bonne utilisation des TIC et des ressources numériques dans l'éducation.

D'ailleurs, en Afrique au Sud du Sahara, la formation des enseignants est une des principales actions des différentes expériences TICE qui se sont développées. Des dispositifs de formation, créés par des institutions de formation (UVA<sup>3</sup>, AUF<sup>4</sup>, UVS<sup>5</sup>, FAD-FASTEF) en initiale et/ou continue d'enseignants, sont mises en œuvre intégrant les TIC, le numérique et les réseaux sociaux numériques.

Des dispositifs ont fait dialoguer les options politiques, les besoins des enseignants et les résultats de recherches. Sokhna (2006) propose un dispositif collaboratif innovant de formation continue des enseignants en mathématiques du moyen secondaire :



**Figure n°1** : Dispositif collaboratif innovant de formation des enseignants\_Source : (Sokhna, 2006)<sup>6</sup>

Un dispositif qui a tenté de prendre en compte plusieurs publics et accompagnant des expériences des enseignants est le RESeau Africain pour la Formation A Distance (RESAFAD). Rattaché à la Direction de l'enseignement moyen secondaire général (DEMSG) du Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, ce projet a assuré différentes formations parmi lesquelles, la formation des directeurs d'école, objectif du projet au départ. Cet objectif a évolué dans des pays comme le Sénégal du fait de l'expression des besoins en formation des enseignants et des autorités de l'éducation. La

<sup>3</sup> Université virtuelle africaine

<sup>4</sup> Agence universitaire de la francophonie

<sup>5</sup> Université virtuelle du Sénégal

<sup>6</sup> <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00917620>

formation a porté sur la familiarisation des enseignants avec les outils technologiques pour l'éducation, la formation pédagogique et disciplinaire intégrant les TIC, l'internet et les ressources numériques pédagogiques et la production de contenus pédagogiques pour les enseignants (ressources numériques) et les élèves à travers la plateforme examen.sn (www.examen.sn).

Le RESAFAD a mis à profit les TIC, l'internet pour mettre en œuvre la formation à distance des enseignants dans neuf pays africains<sup>7</sup> parmi lesquels le Sénégal. Le dispositif de formation est identique dans les pays au départ. Toutefois, certains pays comme le Sénégal ont fait des ajustements compte tenu du contexte et des besoins exprimés par les utilisateurs et des ambitions de l'équipe de coordination du projet au Sénégal. Le dispositif de base est présenté ci-dessous :

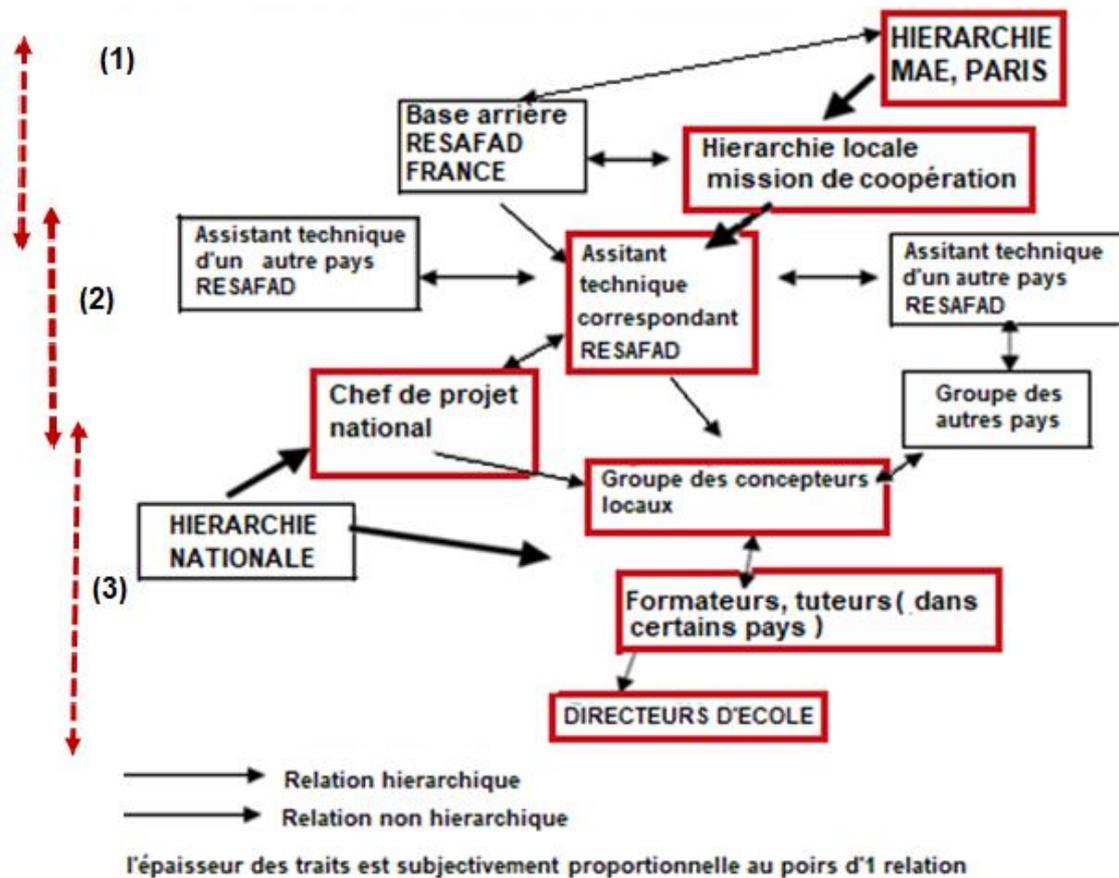


Figure n°2 : Dispositif RESAFAD

Source : Communication sur le travail collaboratif, Lomé mars 2001 publication ; repris par (Wallet, 2001)<sup>8</sup>

- (1) Composante principale : l'initiateur du projet
- (2) Relais locaux : assistants techniques (coopération française)
- (3) Coordonnateurs des centres RESAFAD (nationaux et internationaux), les concepteurs de contenus (enseignants), les formateurs et les cibles (les Directeurs d'école).

Ce projet RESAFAD a formé des enseignants qui sont aujourd'hui appelés « experts TICE » ou bien « Coach » et « Super Coach ». Ces derniers sont des « Experts TICE » renforcés par le projet USAID-Education de Base (EDB). Nous nous sommes donc intéressés à la formation des enseignants en service (ou bien formation continue). Former les enseignants dans un tel contexte demande une réflexion approfondie sur les ressources humaines et les moyens matériels à mettre à contribution et

<sup>7</sup> Les neuf (9) pays interconnectés du réseau : Burkina Faso, Guinée, Guinée Equatoriale, Madagascar, Mali, Mauritanie, Sénégal et Togo (Valerien, 2004).

<sup>8</sup><https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00136697/document>

les différents facteurs ou bien déterminants de réussite de la formation. Il s'agit ici de réfléchir sur le dispositif de formation à mettre en place pour résoudre le problème de la formation des enseignants déjà dans leur lieu d'exercice de leur fonction dans les pays de l'Afrique subsaharienne et particulièrement au Sénégal.

C'est pourquoi nous posons la question de savoir : quel dispositif de formation à distance, à partir de l'analyse du dispositif RESAFAD, pour renforcer les capacités des enseignants au Sénégal ? La structure du dispositif RESAFAD présente trois parties qui sont : la composante principale qui représente les initiateurs du projet, les acteurs à savoir les coordonnateurs nationaux et internationaux, les concepteurs de contenus, les formateurs et les cibles qui sont des enseignants et des directeurs d'école. Ce dispositif a permis le renforcement des capacités des coordonnateurs d'abord ensuite des concepteurs, des formateurs, des directeurs d'école et des enseignants. Par ailleurs, des difficultés liées à son identité institutionnelle, son organisation, sa structure et son fonctionnement qui dépend de la disponibilité des cibles lui confèrent des limites qui nous poussent à proposer un modèle qui prendra en compte tous les paramètres pouvant favoriser la mise en place d'un dispositif pertinent.

La question de recherche ci-dessus nous éclairera sur le dispositif à mettre en place à la lumière de l'analyse du contexte, des approches théoriques et des résultats de la recherche obtenus à travers une approche méthodologique que nous déclinons.

## 2. Eléments de théorie

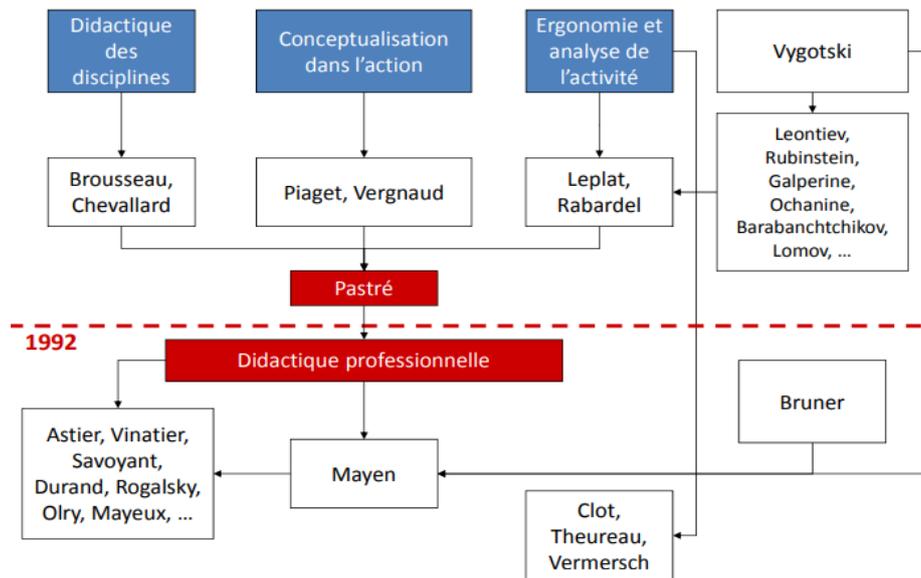
Les éléments théoriques qui soutiennent la formation à distance reposent sur des piliers comme la collaboration, l'apprentissage autonome et les moyens technologiques (matériels, logiciels) et l'environnement du dispositif. En effet, dans le contexte des TIC et des ressources numériques, l'apprenant est appelé à construire son savoir en collaboration avec son équipe (enseignants et pairs) et avec des moyens appropriés. Ce sont donc, les approches constructiviste et socioconstructiviste qui sont convoquées dans ce travail de recherche.

Ces théories constructiviste et socioconstructiviste sont les fondamentaux des théories de l'apprentissage. La conception Vygotskienne de l'apprentissage a largement dépassé les limites de la psychologie de l'enfant. Vigotsky (1997) affirme que « le premier point de ressemblance entre le langage intérieur de l'adulte et le langage égocentrique de l'enfant d'âge préscolaire, c'est la communauté de fonction ». Il considère ainsi la communauté de pratique comme un médiateur dans l'acquisition des compétences professionnelles.

La didactique professionnelle<sup>9</sup> a inspiré des textes et des écrits portant sur le développement et la formation de l'adulte. C'est un champ de spécialité qui s'est développé, depuis les années 1990, au croisement de la formation des adultes (ingénierie de formation), de la psychologie du travail et de la psychologie du développement, développées par Piaget et Vygotski notamment. Elle repose sur l'analyse du travail et le développement de compétences (Nagels, 2014).

---

<sup>9</sup> Née en France dans les années 1990, au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006).



**Figure n°3** : Didactique professionnelle ; analyse du travail pour la formation

Source : [https://www.researchgate.net/publication/278625974\\_La\\_didactique\\_professionnelle](https://www.researchgate.net/publication/278625974_La_didactique_professionnelle)

La didactique professionnelle a voulu se donner les moyens d'une réelle analyse du travail (Pastré, 2002). Elle est caractérisée par un regard sur l'apprentissage établi du point de vue de l'activité (en l'occurrence de l'activité professionnelle) et un regard sur l'apprentissage établi du point de vue du développement du sujet (développement de ses compétences). Elle se donne comme objet le développement chez les adultes, avec cette idée forte que c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement.

Notre objectif est de comprendre comment les TIC et des ressources numériques contribuent dans la formation à distance des enseignants et de proposer un modèle de dispositif qui prend en compte leur contexte de travail.

### 3. Terrain expérimental et résultats

Notre recherche est de type exploratoire et sa cible est la population des professionnels de l'éducation et particulièrement les enseignants, les formateurs et des experts dans le domaine des TIC pour l'éducation.

En amont, nous avons fait une analyse stratégique de la situation des TIC pour l'éducation et de modèles de dispositifs de formation à distance : le RESAFAD au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal en plus des dérivées du RESAFAD au Sénégal parmi lesquelles il y'a la FAD-VAC (formation à distance des vacataires de l'éducation selon Dieng (2017)). Puis nous avons procédé aux enquêtes et en fin nous avons proposé un modèle de dispositif de formation à distance. Nos cibles sont six (6) experts RESAFAD internationaux et les enseignants qui sont des conseillers pédagogiques devenus formateurs des CRFPE dont quelques-uns ont bénéficié des formations du RESAFAD et participé aux activités de production et de partage des contenus. Ils ont aussi participé à la mise en œuvre de la plateforme de formation des enseignants et à l'élaboration du site examen.sn.

Compte tenu de la diversité de nos cibles nous avons interrogé à partir d'un guide d'entretien six experts RESAFAD et administré un questionnaire aux enseignants et formateurs. Compte tenu du fait que les directeurs d'écoles formés par le RESAFAD sont tous à la retraite et que les besoins de formation exprimés par les acteurs ont fait évoluer les objectifs du RESAFAD au Sénégal, les cibles du projet ont été élargies aux enseignants dans le contexte sénégalais. Cela justifie notre choix d'interroger un échantillon de 160 enseignants (enseignants craie en main et formateurs confondus) choisi sur l'échelle nationale (Sénégal). C'est une cohorte qui appartient au groupe des experts du

projet appelé "ressources numériques pour tous", qui est devenu éducation numérique. Le choix de l'échantillon avec lequel ce travail est fait est orienté par les caractéristiques du groupe. L'échantillonnage est empirique et par quotas.

L'approche de recherche est mixte (qualitative et quantitative). Le traitement et l'analyse des résultats de l'enquête sont facilités par, tout d'abord l'outil PESTEL<sup>10</sup> d'analyse stratégique de la situation des TIC dans l'éducation. L'outil d'analyse stratégique PESTEL représente la matrice externe de l'outil SWOT (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats) ou MOFF pour les Francophones (Menaces-Opportunités-Forces-Faiblesses). C'est un outil très pratique lors de la phase de diagnostic stratégique. Les résultats de l'analyse PESTEL qui sont les forces et les faiblesses de l'environnement d'utilisation des TIC et du numérique dans l'éducation nous a permis de déterminer des facteurs positifs et des facteurs négatifs de la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance pertinent ; puis des outils courants de traitement et d'analyse quantitative comme Excel et SPSS (bases de données) et d'analyse qualitative (NVivo) des résultats obtenus.

Les résultats obtenus sont de deux types :

- quantitative parce que relevant du traitement de questions fermées et semi ouvertes nécessitant l'utilisation de variables quantitatives (accès aux TICE, utilisation de TICE, ancienneté dans la fonction, type de formation et mode de formation, ...).
- qualitative, puisque les questions ouvertes et les entretiens avec les experts en TICE ont fait l'objet d'une analyse qui a permis d'utiliser des applications tels que NVivo. Cette analyse a concerné des variables qualitatives (exemples de réussites en termes d'utilisation des TIC par les enseignants, les recommandations pour une meilleure utilisation des TIC et des ressources numériques pour l'éducation).

Les résultats sont de trois sortes. Ils sont liés aux modèles de recueil et d'analyse des données.

### 3.1. Résultats analyse stratégique

L'analyse stratégique est appliquée au dispositif RESAFAD et ses dérivées, entre autres, la formation à distance des vacataires de l'éducation développée et expérimentée avec l'UNESCO et l'école normale supérieure actuelle faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) et le dispositif proposé par le professeur Moustapha Sokhna dans le cadre de sa thèse de doctorat.

*Tableau n°1 : Analyse PESTEL de la situation des TICE au Sénégal*

PESTEL (Facteurs Externes)	SWOT (MOFF)	
	Menaces	Opportunités
<b>Politique</b> : absence de cadre juridique des usages des TIC dans l'éducation.	X	
<b>Économiques</b> : Toutes les variables et facteurs liés au pouvoir d'achat et dépenses TIC pour l'éducation.	X	
<b>Sociaux</b> : Statut des utilisateurs/enseignants: motivations, modes d'accès aux outils TICE, à l'information ou tendances qui peuvent influencer les usages.		X
<b>Technologiques</b> : Outils et nouveaux produits qui influencent directement ou indirectement les usages et les innovations.		X
<b>Environnementaux/Écologiques</b> : facteurs liés à la nature, au développement durable et ses politiques, qui influencent l'activité d'une organisation.	X	
<b>Légaux</b> : Influencent directement l'organisation, également les individus par des mécanismes complémentaires (lois, réglementations et normes, de contrôles et système judiciaire).		X

Les variables sur lesquelles l'outil PESTEL a été appliqué sont des dimensions du dispositif RESAFAD et ses dérivées qui sont la gouvernance, la gestion et la pédagogie.

<sup>10</sup> L'outil PESTEL est l'acronyme : politique, économique, social (ou socioculturel), technologique, environnemental (et écologique) et légal (ou juridique). La méthode dite PESTEL est utilisée pour l'analyse des influences (internes et externes) de l'environnement sur une organisation/institution et s'applique plus en Marketing et en planification stratégique

### 3.2. Résultats analyse quantitative

L'analyse quantitative concerne deux points importants pour la formation continue des enseignants : l'ancienneté dans la fonction et l'accès à la formation à distance et la formation professionnelle des enseignants.

#### 3.2.1. Ancienneté et accès à la formation

Quel est votre ancienneté dans l'enseignement ?

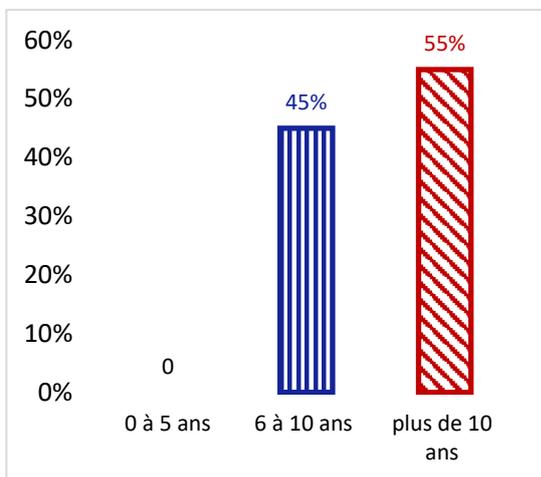


Figure 4 : Résultats ancienneté

Tous les enseignants ont plus de 5 ans d'ancienneté, une portion de 55% a plus de dix ans et 45% a effectué 6 à 10 ans. Cela confirme le choix porté sur des enseignants ayant l'expérience TICE (qui sont plus anciens et commencent à disparaître),

A quel endroit avez-vous l'occasion de vous connecter ?

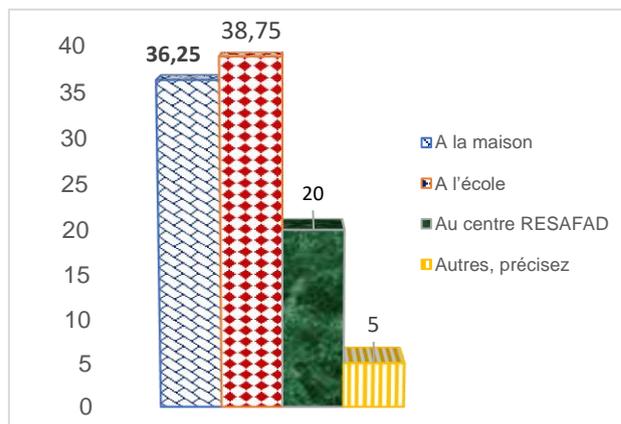


Figure n°5 : accès à la formation

Les enseignants se connectent plus à l'école (38,75%), Justification : le MEN a équipé tous les lycées, les CRFPE et une partie importante de CEM. Après ils se connectent à la maison (36,25%) puis au centre RESAFAD (20%) et autres (5%).

#### 3.2.1. Formation

Sous quelles formes s'est tenue votre formation à l'utilisation des TIC et de l'internet ?

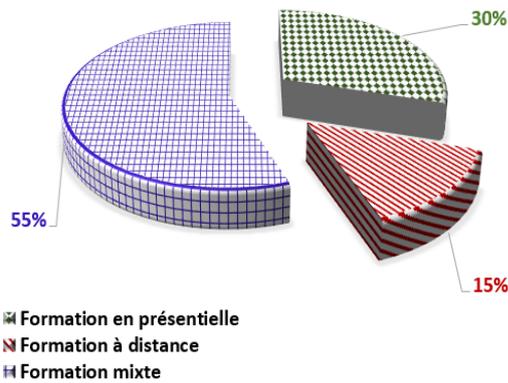


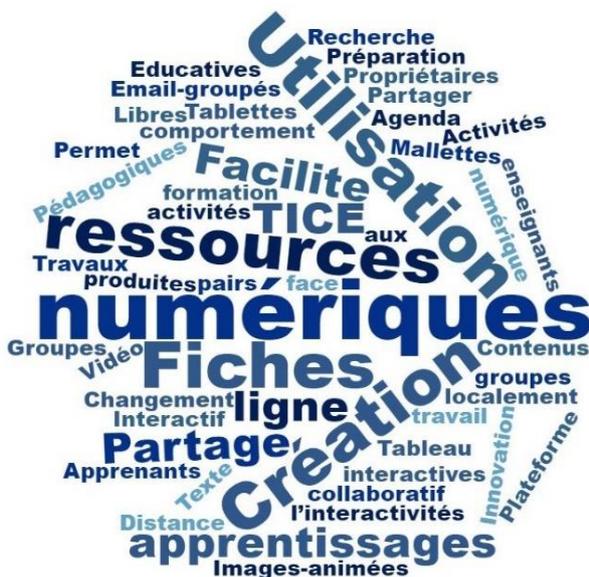
Figure n°6 : modalité de formation

Analyse : 15% formés à distance moins anciens donc moins nombreux dans la population ; 55% formés sous format mixte, la formation continue vient en complément et c'est le style traditionnel ; 30% sont plus anciens et puisqu'ils vont à la retraite sont moins (-) nombreux.

### 3.3.Résultats de l'analyse qualitative

L'analyse qualitative porte sur des questions ouvertes et des recommandations formulées par les cibles ainsi qu'il suit :

Pouvez-vous nous citer des exemple(s) de réussite(s) que vous avez eues avec l'utilisation des TIC et des ressources numériques dans vos apprentissages ?



Quels types de formation avez-vous reçu ?

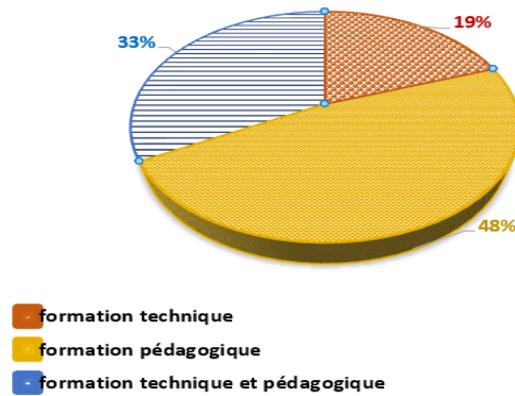


Figure n°7 : Types de formation

Analyse : en termes de formation, 33% ont une formation techno-pédagogique ; 19% ont une formation technique, c'est à dire comment utiliser l'ordinateur et ses périphériques et 48% ont une formation pédagogique mais autodidacte en TICE).

Quelles sont vos recommandations pour une meilleure utilisation des TIC et du numérique dans les collèges d'enseignement Moyen (CEM) ?



*Figure n°8 : Activités TICE réussies*

Analyse : Les mots les plus répétés par les répondants : « numérique » ; « Utilisation », « Ressources », « création », « Fiche », « TICE », « Facilite », «Partage », « Ligne », « Produit », « Activités ».

Nous retenons que l'utilisation des ressources, la création de fiches, le partage en ligne sont des actions menées selon les répondants.

*Figure n°9 : Recommandations*

Analyse : En priorité les mots clés : « Développer », « Contenu », « adaptés », « former », « TICE », « enseignants », « élèves », « enseignants ».

La formation des acteurs, le développement de contenus, de plateformes et d'outils que nous appellerons « outils techno -pédagogiques » sont fortement recommandés par les répondants au questionnaire de l'étude.

**3.4. Modélisation d'un dispositif de formation à distance**

L'analyse du contexte des TICE et de l'exemple de dispositif du RESAFAD nous a permis d'identifier les déterminants (contenus à enseigner, découpage disciplinaire, composition des groupes-classes, organisation du temps, locaux, contraintes administratives) de la formation à distance des enseignants. L'analyse stratégique a pris en compte tous les paramètres, les facteurs et les composantes des dispositifs qui existent déjà. Il s'agit entre autres, du dispositif de formation à distance des vacataires de l'éducation mis en place par la FASTEFA en collaboration avec le RESAFAD qui joue le rôle d'expert et soutenu par l'UNESCO qui a le rôle de bailleur.

De cette analyse ressort des limites liées à l'identité institutionnelle du dispositif RESAFAD dans chacun des pays membres, à la structure du dispositif qui comporte trois dimensions. Une dimension gouvernance est caractérisée par un mode de fonctionnement hiérarchique (entre les initiateurs du projet RESAFAD, les autorités des pays membres) avec des relations hiérarchisées et d'autres relations non hiérarchisées (internes aux pays). La dimension pédagogique comporte les ressources humaines, matérielles et numériques. La troisième et dernière dimension est la gestion qui est fondée sur l'objectif principal du projet qui est de former les directeurs d'école à la gestion. L'analyse du dispositif RESAFAD et ses dérivées a, malgré les forces du dispositif citées plus haut et confirmées par les résultats, révélé des limites qui nous ont permis de d'identifier les forces et les faiblesses. Nous nous sommes inspirés de cette analyse pour proposer un dispositif de formation à distance qui prend en compte tous les paramètres de l'environnement d'utilisation des TIC et du numérique par les enseignants.

Cette étape importante est la base de la conception qui prend en compte tous les paramètres compte non tenu d'une étude exclusive de chaque déterminant. Ainsi, nous proposons le modèle suivant après analyse.

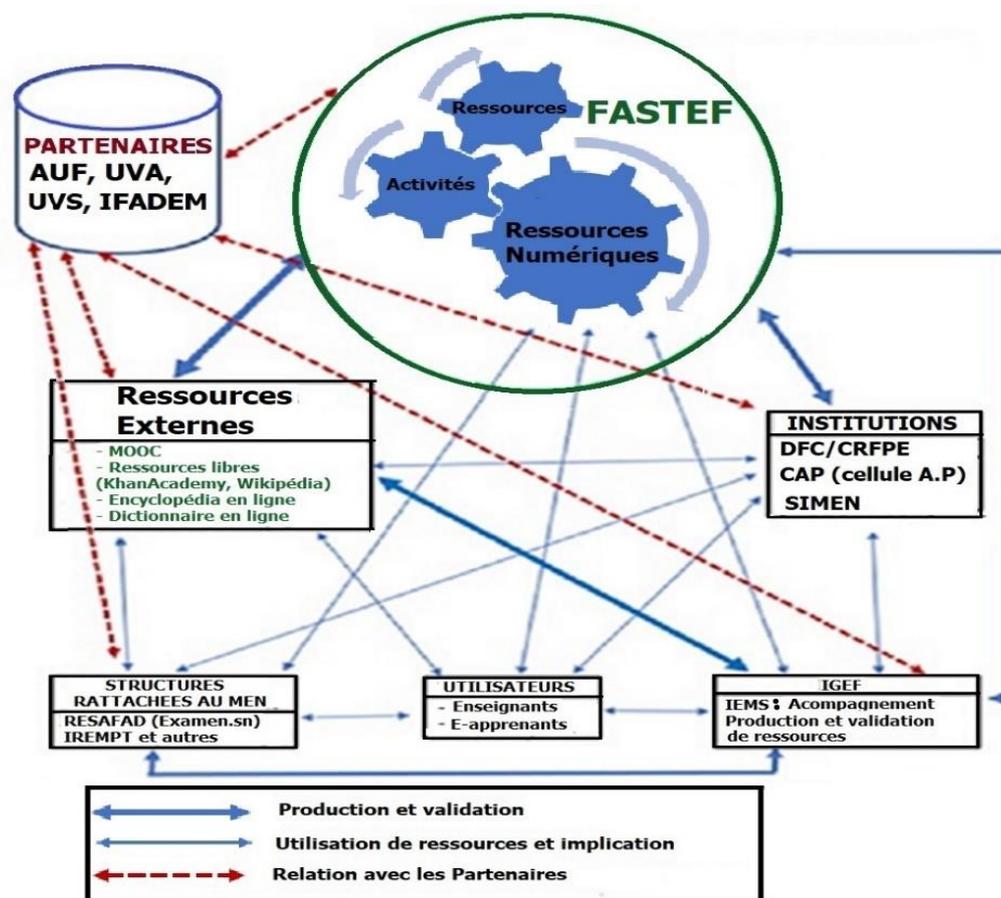


Figure n°10 : Modèle de dispositif de formation proposé

Source : (Sène, 2018, p.409)

Le dispositif est composé de variables (physiques et numériques) qui déterminent sa structure. Les variables physiques sont le matériel technologique, les structures et institutions concernés. Les variables immatérielles comptent les ressources numériques et les tâches (production, validation, évaluation...), les interactions (interrelation, coopération, collaboration) et les modalités de formation (en présentiel, mixte/hybride, à distance) qui déterminent en plus de l'organisation et l'engagement (utilisation et implication) l'épine dorsale pour la mise en place d'un dispositif pertinent.

La modélisation de ce dispositif de formation à distance part de trois principales clés qui sont :

- ✓ la **planification stratégique** en vue de la mise en œuvre du dispositif ; il s'agit d'énoncer la vision, l'objectif et les plans (stratégies, référentiel de compétence de la formation à distance des enseignants, agenda, ...) ;
- ✓ les **éléments essentiels** qui entrent dans la constitution du dispositif :
  - les ressources externes composées des MOOC, des ordinateurs, des smartphones, d'autres institutions formation comme la FAD-FASTEF, le RESAFAD, ...
  - les ressources internes sont des productions locales et adaptées, livres et documents (livrets, rapports, résultats de recherches, lois et textes réglementaires numérisés, ...
  - les ressources humaines sont de trois catégories qui travaillent en collaboration pour assurer un bon fonctionnement du dispositif. Ce sont (1) les administrateurs de sites et/ou de plateformes numériques, (2) les concepteurs de contenus pédagogiques dont les équipes sont composées de conseillers pédagogiques devenus les formateurs des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE), (3) les personnes concernées par la formation à distance (enseignants, tuteurs encadreurs ...).

Les dispositifs de formation en plus des compétences de base des enseignants comme la maîtrise des connaissances de la langue d'enseignement offrent la possibilité de prendre en compte la diversité et l'équité à travers l'accès démocratisé aux savoirs, la coopération au sein d'une équipe, l'intégration des éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Ces compétences sont conformes et répondent à celles de l'UNESCO regroupées dans trois principaux items :

- l'alphabétisation technologique qui correspond à la familiarisation avec les environnements technologiques et numériques de l'enseignant
- L'approfondissement des connaissances
- La création de connaissances ou bien la production de contenus numériques

Les dispositifs, surtout celui du RESAFAD ont pris en compte tous les aspects des référentiels de compétences des enseignants. Seulement, pour un plus fort engagement des enseignants et une appropriation des TIC et du numérique par ces derniers, il sera nécessaire de mettre les TIC au cœur des programmes et les processus d'évaluation et la formation professionnelle des enseignants pour améliorer la qualité des enseignements.

## Conclusion

Ce travail de recherche a porté sur l'analyse de la situation des TIC et des ressources numériques dans une perspective d'élaboration d'un modèle de dispositif de formation des enseignants au Sénégal à partir de l'analyse du modèle RESAFAD (RESeau Africain pour la formation à Distance).

Le travail s'est déroulé en deux étapes correspondant à l'exploration du contexte de l'utilisation des TIC et des ressources numériques et l'analyse de la formation des enseignants. Il s'agit de l'analyse de besoins et la réflexion sur des modèles de formation à distance en vue de la construction de dispositifs de formation adaptées à la situation des enseignants. Ces deux étapes (l'analyse des besoins et la construction de dispositifs) sont les principales caractéristiques de l'ingénierie de la formation. L'analyse des besoins va servir d'entrée à la didactique professionnelle et cherche à traiter conjointement des besoins généralement traduits en termes d'objectifs, des demandes d'acteurs et des commandes d'organes (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). C'est en approfondissant la démarche d'analyse de besoins qu'on arrive assez naturellement à l'analyse du travail, point de départ de la didactique professionnelle notre approche théorique.

Les résultats ont montré que les dispositifs intégrant les TIC et les ressources numériques déjà en place sont, soit circonscrits dans une discipline, soit ont été mise en œuvre dans des conditions n'ayant pas pris en compte certaines réalités et des besoins fondamentaux pour une bonne réussite de la formation. Ils ont été confrontés à des difficultés d'ordre structurel ou organisationnel ne facilitant pas leur adoption totale. Ainsi le besoin est exprimé, de mettre en place un dispositif de formation à distance intégrant tous les paramètres pour une bonne réussite de la formation continue des enseignants.

## Références bibliographiques

Huard, V. (2011, février 1). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. (A. Collin, Éd.) *Carrefour de l'Education*, 32, pp. 133 - 147.  
doi:10.3917/cdle.032.0133.

l'UNESCO, I. d. (2019). *Technologies de l'information et de la communication*. Paris: UNESCO ., sur <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic>. Consulté le 10 octobre 2019.

Marquet, P. (2005, mars). Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent. *Savoirs*, 105-121. Sur <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-3-page-105.htm>. Consulté le septembre 30, 2019

- Nagels, M. (2014, février). La didactique professionnelle. *Archives Ouverte*, pp. 1-35., sur [https://www.researchgate.net/publication/278625974\\_La\\_didactique\\_professionnelle](https://www.researchgate.net/publication/278625974_La_didactique_professionnelle). Consulté le 9 octobre 2019.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, pp. 9-17., sur [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2859](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859). Consulté le 25 septembre 2019.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Openedition. Revue française de pédagogie., sur <https://journals.openedition.org/rfp/157#tocto2n1>. Consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2019.
- Sène, S (2018). Usages des TIC dans l'Education : analyse du dispositif du RESAFAD au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal. p.409
- Sokhna, M. (2006). *Formation continue à distance des professeurs de Mathématiques du Sénégal: génèse instrumentale de sources pédagogiques*. Montpellier, France. Consulté le avril 20, 2017, sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00917620>
- Stienen, J. (2007). *Les TIC au service de l'éducation*. IICD.
- Vigotski. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor et Éd. sociales.
- Vinatier, I. (2011). *PASTRÉ Pierre. La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF., sur <https://journals.openedition.org/rfp/3730?lang=en>. Consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2019.
- Wittorski, R. (2008). la professionnalisation. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation*, 11-38. sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339073/document>. Consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2019.
- Yvon, F., & Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky: une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: Université de Montréal.



## **L'ALPHABETISATION A L'ERE DU NUMERIQUE AU BURKINA FASO : ATTENTES, DEFIS ET PERSPECTIVES**

### **Résumé**

L'éducation non formelle est un des axes de la politique éducative du Burkina Faso. Dans un pays aux populations majoritairement analphabètes, cette forme d'éducation en dehors du système scolaire classique apparaît comme une solution pour la formation des adultes et des jeunes non scolarisés. Dans un contexte marqué par la forte présence du numérique dans les différentes sphères d'activités, nous nous sommes intéressés aux attentes des populations analphabètes par rapport à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les centres d'alphabetisation. L'étude menée expose les défis rencontrés, interpelle sur la définition même de l'alphabetisation qui évolue avec les TIC et questionne l'utilité de ces technologies dans l'éducation non formelle et particulièrement dans l'alphabetisation.

**Mots clés :** Numérique -TIC – Alphabetisation – Éducation - Burkina Faso

### **Abstract**

Non-formal education is part of Burkina Faso's educational offer. In a country with predominantly illiterate populations, this form of education outside the school system appears to be a solution for people who cannot access formal education. In a context marked by the strong presence of digital technology in various spheres of activities, we were interested in the expectations of illiterate populations in relation to the integration of ICTs in their learning environments. The study reveals the challenges faced questions the very definition of literacy that evolves with ICT. It also questions the usefulness of these technologies in non-formal education, particularly in literacy.

**Key words:** Digital – ICT – Literacy – Education – Burkina Faso

## Introduction

Le Burkina Faso fait partie des pays les moins avancés au monde (UNCTAD, 2018). Pour améliorer les conditions de vie des populations, l'une des priorités du gouvernement est l'accès à l'éducation pour tous les burkinabè. L'éducation, permet en effet d'intégrer les personnes dans la société tout en développant leurs capacités (Hugon, 2005).

L'éducation formelle, définie dans le plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2012-2021 du Burkina Faso comme « l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle formelle » (p.10) est considérée par la communauté internationale comme la voie privilégiée pour acquérir une éducation. Les objectifs en la matière étant l'accès universel à l'éducation de base primaire<sup>1</sup>. Cependant en Afrique, ces objectifs ne sont toujours pas atteints. En effet, cinquante millions d'enfants sont toujours en dehors du système scolaire<sup>2</sup>, et de nombreux autres abandonnent prématurément l'école sans avoir acquis les compétences minimum en lecture et en écriture (M'obiang, 2017, p.94). C'est dans un tel contexte que l'éducation non formelle a été encouragée. L'éducation non formelle, selon la loi d'orientation de l'éducation du 30 juillet 2007<sup>3</sup>, regroupe « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle comprend notamment l'alphabétisation, les formations et le développement de l'environnement lettré ». Elle a pour but d'atteindre des populations pour qui l'éducation formelle est inaccessible.

Selon la Banque Mondiale (2019)<sup>4</sup>, 59 % des personnes de plus de quinze ans sont analphabètes au Burkina Faso, et par conséquent limitées dans leurs choix quotidiens. Apprendre à lire, à écrire et à compter est pourtant un droit fondamental<sup>5</sup>. Pour atteindre l'objectif d'alphabétisation des populations, des solutions sont constamment recherchées en vue d'améliorer les pratiques. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation, formelle et non formelle, fait partie des pistes explorées.

Les TIC sont définies comme les outils de communication et d'accès à l'information tels que l'ordinateur, le téléphone, la télévision numérique, les satellites, l'internet, le vidéoprojecteur et tout autre outil numérique (Tsigbe, Akue Adotevi, Assima-Kpatcha, Akouete, Etse, 2007). Elles apportent de nouveaux savoirs et créent de nouvelles industries qui diversifient l'économie et la supporte en entraînant avec elles des transformations sociales. De plus, elles sont « un moyen d'accéder à des produits nouveaux d'information et de connaissances, de les disséminer et d'en créer pour le profit de l'individu comme de la société » (Wagner & Kozma, 2005, p.21). Elles sont des moyens de se connecter à la planète, d'apprendre librement, et de sortir de la pauvreté (Tiemtoré, 2008).

Dans l'éducation formelle, elles permettent de toucher un plus grand nombre de personnes et d'améliorer, selon l'Unesco, la qualité des formations proposées<sup>6</sup>. Des initiatives ont été tentées au niveau de l'éducation non formelle, mais restent encore isolées. L'intégration des TIC en milieu rural, où vivent la très grande majorité des populations cibles, fait face à de nombreux défis. Les débats relatifs aux TIC dans l'éducation non formelle se tiennent le plus souvent dans le cercle fermé de l'élite et des acteurs politiques. Les grandes absentes de ces discussions sont les populations analphabètes censées bénéficier de cette éducation et de ces outils. Or, pour une intégration réussie de toute pratique ou technologie étrangère à un milieu donné, Pasquati (2010, p.118) nous rappelle

<sup>1</sup> Objectif de développement durable 4, consulté le 02 Décembre 2019 : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

<sup>2</sup> Banque Mondiale, consulté le 02 Décembre 2019 : <https://www.banquemondiale.org/fr/region/afr/publication/facing-forward-schooling-for-learning-in-africa>

<sup>3</sup> Loi n° 013-2007/AN, consultée le 04 Octobre 2019 :

[https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p\\_lang=fr&p\\_isn=77498&p\\_classification=09](https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=77498&p_classification=09)

<sup>4</sup> Banque Mondiale, consulté le 04 Octobre 2019 : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.ADT.LITR.ZS>

<sup>5</sup> UNESCO, consulté le 04 Octobre 2019 : <https://fr.unesco.org/themes/droit-a-education>

<sup>6</sup> UNESCO, consulté le 04 Octobre 2019 : <https://fr.unesco.org/themes/tic-education>

que « la participation active des acteurs locaux, aussi bien à la conception qu'à la mise en œuvre des initiatives, est le principal facteur conditionnant leur appropriation ».

Nous avons ainsi trouvé pertinent de faire une étude auprès des populations cibles ayant expérimenté l'utilisation des TIC dans leur processus d'alphabétisation. Notre objectif était de comprendre leurs attentes en matière de TIC, les défis rencontrés et les perspectives d'avenir. Nous entendons par défis, les obstacles ou les difficultés rencontrées pour alphabétiser les populations avec les TIC (MEBA, 2012). Les attentes sont les aspirations et les souhaits des apprenants, ce qu'ils voudraient voir se réaliser concernant l'intégration des TIC dans leur processus d'alphabétisation. Enfin, les perspectives sont les idées et actions qui pourraient faire l'objet d'une mise en œuvre par les acteurs dans le but d'apporter des solutions au problème soulevé.

La question de recherche retenue est la suivante : comment procéder à l'intégration des TIC dans le processus d'alphabétisation pour une utilisation réussie de ces outils ? Nous partons de l'hypothèse que les réalités du milieu et les attentes des communautés locales doivent être des déterminants du processus d'intégration des TIC.

Après une revue des recherches antérieures sur la question, nous présenterons la méthodologie utilisée dans le cadre de l'étude que nous avons menée dans des centres d'alphabétisation du Burkina Faso. Nous analyserons ensuite les résultats et discuterons de leurs implications.

## 1. Cadre conceptuel

La notion d'alphabétisation est complexe et dynamique et évolue au fil du temps en fonction des recherches sur la question. L'alphabétisation est définie, dans son sens strict, comme la capacité à lire et écrire un texte. Dans son sens large, elle fait référence à une personne instruite dans un domaine ou dans des domaines particuliers (UNESCO, 2006). Cette notion est également différente d'un pays à l'autre. Ainsi, d'après le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2006, au Bénin, l'alphabétisation est définie selon les aptitudes d'une personne, qui doit savoir lire et écrire dans une langue quelconque pour être considérée alphabète, alors qu'au Mali, l'alphabétisation est définie selon la fréquentation scolaire, une personne n'ayant jamais été scolarisée est considérée analphabète, même si cette personne sait lire et écrire. Toujours selon ce même rapport, en Chine, une personne vivant en milieu urbain est considérée alphabète si elle connaît un minimum de 2000 caractères chinois, alors qu'une personne vivant en milieu rural est considérée comme alphabète si elle connaît un minimum de 1500 caractères. Les organismes internationaux ont également leurs définitions de l'alphabétisation et font une distinction entre alphabétisation et alphabétisation fonctionnelle. Selon l'UNESCO (2018), l'alphabétisation fonctionnelle est considérée comme un ensemble de compétences liées au contexte permettant à une personne d'exercer des activités pour le bon fonctionnement de la communauté à laquelle elle appartient.

Au Burkina Faso, l'alphabétisation est définie par le ministère de l'éducation nationale comme « l'ensemble des activités éducatives et de formation, destinées à des jeunes et à des adultes en vue d'assurer l'acquisition de compétences de base dans une langue donnée et qui vise l'autonomie de l'apprenant » (MEBA, 2012, p.8).

Les compétences de base de l'alphabétisation réfèrent le plus souvent aux capacités à lire et écrire. Cependant, dans notre monde en constante mutation, avec des technologies omniprésentes, la définition de l'alphabétisation continue d'évoluer. Pilgrim et Martinez (2013) sont d'avis que pour être considérés complètement alphabètes dans le monde d'aujourd'hui, les apprenants doivent maîtriser les technologies du 21<sup>ème</sup> siècle.

Irina Bokova, ancienne directrice générale de l'UNESCO, précise quant à elle que « l'alphabétisation a été traditionnellement considérée comme formant un ensemble de compétences en lecture, en écriture et en calcul. Le monde numérique exige de nouvelles compétences d'un niveau supérieur,

qui s'ajoutent à ces compétences de base »<sup>7</sup>. Les TIC transforment donc la notion d'alphabétisation et ouvrent le débat sur qui sont les personnes qui pourraient être considérées comme alphabètes de nos jours. Le concept de littératie a par ailleurs fait son apparition et désigne « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p.10).

Selon Hackett (2007), les TIC font partie intégrante de nos sociétés actuelles. Ne pas apprendre aux adultes faiblement scolarisés à les utiliser les exclurait encore plus de la société. Il faudrait donc intégrer les TIC en éducation pour atteindre les objectifs d'alphabétisation, mais également pour familiariser les apprenants à ces outils. Au niveau pédagogique, l'utilisation des TIC transforme les pratiques d'enseignement et créent de nouveaux modèles d'apprentissage (Ngouem, 2015). D'après Lebrun (2007), une utilisation, réfléchi et efficace des outils technologiques, demande que ces outils soient intégrés dans des domaines pédagogiques actifs et motivants. Il propose un modèle dynamique d'apprentissage à cinq composantes qui s'appuie sur une approche inductive sollicitée par l'enseignant. Ce dernier fournit alors le dispositif, met en lumière le défi et soutient l'apprenant dans la construction personnelle qu'il entreprend. Les différentes composantes nécessaires à l'apprentissage avec les TIC sont les facteurs de motivation, les sources d'information, l'activité personnelle de l'apprenant, la réalisation de projets personnels et le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage.

Bourron, Chapuis, Ruby (1995) estiment qu'en situation de formation, le multimédia favorise l'acquisition de connaissances et permet aux individus d'apprendre par eux-mêmes, quand ils veulent, et à leur propre rythme. Blampain (2012) est du même avis et note que l'utilisation des TIC en alphabétisation a pour avantages de favoriser la pédagogie différenciée, l'autonomie de travail et la lutte contre la fracture numérique. Les avantages des TIC sont donc multiples. Cependant, Bourron et al. (1995) précisent que les richesses audiovisuelles sont encore sous employées à cause de multiples freins que sont les verrous réglementaires, les problèmes de droits d'auteurs, d'attribution de fréquences, de tarification de réseaux, etc. Wagner et Kozma (2005) identifient le rapide perfectionnement des logiciels et du matériel, la rareté des ressources, et l'accès limité à l'internet comme des freins à leur utilisation. Lompo (2013) ajoute aux obstacles à l'intégration des TIC en éducation, l'absence de politiques conséquentes et cohérentes et les pesanteurs culturelles.

Pour contourner ces obstacles, Wagner et Kozma (2005) proposent une application progressive des TIC en alphabétisation, le développement progressif d'autres ressources comme la formation du personnel technique, des professeurs et le développement du contenu des programmes d'alphabétisation. Selon eux, un leadership politique est également indispensable pour que l'intégration pédagogique des TIC en alphabétisation puisse contribuer au développement économique et social. Hackett (2007) retient pour sa part que l'autonomie technique est indispensable pour les formateurs et formatrices qui ont besoin de maîtriser des outils très diversifiés, de bien préparer les cours et de régler des problèmes techniques mineurs. Un travail de réappropriation et de réadaptation de la technologie par rapport à son environnement politique, économique, social, mental et culturel est également de mise (Tiemtoré, 2008). Toutes ces conditions demandent d'investir non seulement dans la formation initiale et continue des formateurs, mais aussi dans la production de contenus éducatifs. Lompo (2013) appelle donc à une volonté politique plus ferme, à la formation des acteurs et à la révision des curricula.

La littérature est donc en faveur de l'intégration des TIC et en présente les avantages non négligeables. Cependant, des conditions sont requises pour que les TIC aient un impact positif : un leadership politique, un investissement dans les infrastructures, dans l'équipement et dans la formation, une bonne planification, l'élaboration de contenus éducatifs adaptés et la révision des curricula sont les

<sup>7</sup> UNESCO, consulté le 07 Octobre 2019 : <https://fr.unesco.org/news/repenser-competences-alphabetisation-monde-numerique>

aspects essentiels évoqués. Qu'en pensent les populations analphabètes, leurs formateurs ainsi que les autres acteurs ? Nous rendrons compte de leurs opinions après avoir présenté la méthodologie de l'étude.

## 2. Méthodologie

Nous avons mené notre étude selon une démarche sociologique à visée empirique dans deux centres d'alphabétisation du Burkina Faso : le centre multimédia *Kamalpa* de Bobo Dioulasso dans le Houet et le centre *égalité et genre* de Ramongo dans le Boulkiemdé. Un échantillonnage par choix raisonné a été effectué (Van Der Maren, 2004) pour prendre en compte un centre d'alphabétisation accueillant des enfants d'âge scolaire et un autre accueillant des jeunes et des adultes. Les centres retenus utilisent les TIC pour alphabétiser les apprenants. Ce choix, non fortuit, a été fait pour recueillir les avis d'acteurs ayant déjà été exposés aux TIC.

Des questionnaires ont été introduits auprès des animateurs et des apprenants. Les questionnaires des animateurs visaient à recueillir des informations sur les avantages et défis de l'utilisation des TIC dans l'éducation non formelle, sur les formations reçues, et sur les attentes par rapport aux TIC. Le questionnaire adressé aux apprenants visait à comprendre les attentes envers les TIC et recueillir leurs suggestions pour une amélioration des pratiques. Les seize apprenants du troisième niveau du centre multimédia *Kamalpa*, les vingt-deux apprenants du *centre égalité et genre* et cinq animateurs ont été retenus pour les besoins de l'étude.

Des entretiens ont par la suite été menés avec les promoteurs des deux centres et treize encadreurs pédagogiques dans les provinces du Houet et du Boulkiemdé. Les questions posées aux promoteurs et encadreurs portaient sur leurs compétences en TIC, sur leur appréciation de l'utilisation des TIC pour alphabétiser les populations, sur les difficultés rencontrées dans l'utilisation des TIC et sur leur avis pour une intégration plus efficace des TIC. Nous avons enfin rencontré, le Directeur Général de l'Éducation Non Formelle (DGENF) et le Directeur de la Recherche en Éducation Non Formelle (DRENF). Au total, les avis de soixante personnes ont été récoltés. Les emplois du temps mentionnant l'utilisation des TIC par les différents centres étudiés ont par ailleurs été mis à notre disposition par les promoteurs des centres.

## 3. Résultats

Les résultats montrent que malgré une perception positive des TIC par les apprenants et enseignants de l'éducation non formelle, les défis sont nombreux dans l'utilisation quotidienne de ces outils. De plus, les attentes des apprenants par rapport à ces technologies ne semblent pas comblées.

### 3.1. Un regard positif sur les TIC et une grande attente des acteurs concernés

Il ressort de l'étude menée que les acteurs sont tous favorables à l'utilisation des TIC dans l'alphabétisation.

Les directeurs de l'éducation non formelle voient dans les outils technologiques une possibilité de toucher un plus grand nombre d'apprenants et de numériser les programmes d'alphabétisation. Les contenus d'alphabétisation peuvent être dupliqués à grande échelle et le temps passé en classe réduit. Le directeur général de l'éducation non formelle indique que : « les outils technologiques ont la faculté de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans les centres d'alphabétisation ». Le directeur de la recherche en éducation non formelle estime pour sa part que : « Utiliser les TIC en alphabétisation permet d'accroître la motivation des apprenants de même que la qualité et l'efficacité des apprentissages ».

Pour les promoteurs de centres, alphabétiser avec les TIC consiste à rénover les pratiques d'alphabétisation pour de meilleurs apprentissages. Les promoteurs de centre interrogés insistent sur la nécessité d'exploiter les outils informatiques. L'un d'eux nous confie que : « alphabétiser sans utiliser l'ordinateur de nos jours, c'est priver les apprenants d'un contact nécessaire avec la machine ». Les promoteurs de centres mettent en avant le caractère attrayant et motivant des TIC.

C'est ce qu'illustrent notamment les propos de ce promoteur : « avec l'utilisation de l'ordinateur, les analphabètes que nous recevons sont séduits et attirés ». Ils affirment que les TIC peuvent permettre un apprentissage différencié et adapté au rythme de chaque apprenant. Ils pensent que les technologies de l'information et de la communication utilisées en alphabétisation permettent la dématérialisation des ressources d'apprentissage, offrant ainsi la possibilité d'avoir un enseignement plus concret et en situation réelle. A ce sujet, un autre promoteur déclare que : « la vidéo-projection permet aux apprenants de suivre la lecture même lorsqu'ils n'ont pas accès au manuel. De plus, les animateurs parviennent à utiliser lors des séances, des photos ou des vidéos pour illustrer certaines situations ». Les promoteurs sont ainsi convaincus que les TIC peuvent permettre de booster l'alphabétisme au Burkina Faso, mais qu'alphabétiser avec les TIC demande de revoir les pratiques d'alphabétisation pour de meilleurs résultats.

Les encadreurs pédagogiques confirment, pour leur part, qu'avec les TIC, les leçons sont faciles à concrétiser à travers l'emploi des images et des photographies, ce qui permet de prendre en compte la culture du milieu en alphabétisation. Ces outils permettent également de numériser et conserver des manuels de formation. Ils facilitent l'accès à la documentation pour les apprenants et les formateurs. Les animateurs, quant à eux, espèrent voir, grâce à l'utilisation du numérique, une meilleure acquisition de connaissances par les apprenants. L'un des animateurs, parlant de ses apprenants, souligne du reste que : « ils sont plus attentifs lorsque j'utilise avec eux les TIC ».

Il est intéressant de noter que les apprenants ont une double attente par rapport aux TIC. 90% d'entre eux n'ont jamais utilisé d'ordinateur avant leur inscription dans les centres. Ils voient dans ces outils qui les attirent une nouveauté. « Lorsque les animateurs utilisent la technologie dans les centres d'alphabétisation, nous sommes contents parce que cela nous valorise et en plus nous apprenons des choses nouvelles » déclare un des apprenants. Ils ne souhaitent cependant pas uniquement être alphabétisés avec des outils informatiques. Ils veulent maîtriser ces outils pour trouver un emploi dans le futur : « nous souhaitons savoir manipuler ces outils pour ne pas demeurer dans l'analphabétisme technologique » nous dit ce jeune. Les apprenants, très motivés, voient dans l'alphabétisation un moyen d'accéder à la connaissance et de changer de vie. La totalité des apprenants de moins de dix-huit ans souhaitent continuer à apprendre et à se former après leur alphabétisation, et plus de la moitié des apprenants adultes souhaitent la même chose.

### **3.2. Un taux de fréquentation en hausse et une amélioration de la qualité de la formation**

Les promoteurs affirment qu'avec les TIC, les taux de fréquentation des centres d'alphabétisation se trouvent améliorés. Le suivi et l'évaluation deviennent également plus faciles.

Les animateurs interrogés utilisent les TIC dans leur travail. Ceux du centre multimédia *Kamalpha* de Bobo Dioulasso utilisent le progiciel scolaire du même nom, qui regroupe un ensemble de logiciels développés au Canada et adaptés aux réalités socio-culturelles du Burkina Faso de même que l'ordinateur pour l'apprentissage du français, du calcul, de la lecture, du dessin, de l'histoire et de la géographie. Ceux du centre *égalité et genre* de Ramongo, utilisent quant à eux le logiciel *Computer Based Functional Literacy* (CBFL) conçu en Inde à partir de programmes d'alphabétisation élaborés au Burkina Faso ainsi que l'ordinateur, le vidéoprojecteur et l'amplificateur de son pour la lecture, l'écriture, le calcul et la résolution de problèmes. Ils constatent, grâce à l'utilisation de ces outils, une amélioration de la qualité et de la quantité des apprentissages dans les centres. Un autre des animateurs interrogés explique que : « depuis que nous utilisons les TIC, la différence est perceptible chez les apprenants. Ils comprennent plus vite et sont davantage motivés ».

### **3.3. Le manque de formation et de ressources entrave l'utilisation des TIC**

Des difficultés ont été soulevées. En effet, la rareté des ressources matérielles, financières et énergétiques a été soulignée. Les coûts d'acquisition du matériel sont par ailleurs lourds à supporter. De plus, il existe un grand besoin de formation des animateurs de centres. « Il y a très peu de centres

capables d'obtenir du matériel informatique, un vidéoprojecteur ou d'autres technologies numériques par eux-mêmes à cause du manque de ressources financières » affirme un des promoteurs.

Les directeurs déplorent la précarité des centres d'alphabétisation dans la majorité des localités du Burkina Faso. D'autres obstacles évoqués sont la pluralité linguistique, les lourdeurs administratives et le manque d'engagement dans le processus de numérisation des contenus. Les promoteurs souhaitent un plus grand accompagnement des acteurs par les décideurs politiques.

Les encadreurs et les animateurs disent ne pas maîtriser suffisamment les TIC pour une utilisation optimale : « nous avons besoin nous-mêmes de formation afin d'utiliser plus aisément ces technologies » déclare l'un d'eux. La durée des formations est en effet variable d'un centre à l'autre. Au centre multimédia *Kamalpa*, les animateurs reçoivent une formation d'un mois alors qu'au centre *égalité et genre*, ils sont formés pendant une semaine à l'usage du logiciel d'alphabétisation avant le début de la campagne d'alphabétisation. Les enquêtés remarquent également que les apprenants adultes ont plus de mal à se familiariser avec les TIC.

Les apprenants, quant à eux, trouvent que le matériel informatique mis à disposition n'est pas suffisant : « souvent, nous sommes obligés de nous mettre à deux ou trois autour d'un ordinateur parce qu'il n'y en a pas suffisamment ou à cause des pannes » témoigne cet apprenant.

### **3.4. Les attentes et perspectives définies par les acteurs de l'éducation non formelle**

Les directeurs estiment qu'il faudrait renforcer le dispositif de suivi des centres d'alphabétisation et sensibiliser les promoteurs utilisant les TIC à plus d'ouverture et de collaboration pour ainsi faciliter leur accompagnement par le ministère de l'éducation nationale. « Une meilleure collaboration entre les structures techniques du ministère de l'éducation nationale et les promoteurs de centres d'alphabétisation permettrait à terme de développer des logiciels et des didacticiels adaptés aux réalités du Burkina Faso » confie le directeur général de l'éducation non formelle. Concernant la diffusion des TIC, les directeurs sont d'avis qu'une intégration progressive des TIC en commençant par les zones couvertes par la société nationale burkinabè d'électricité est préférable. Il faudrait également réfléchir à l'utilisation d'autres sources d'énergie pour les autres localités.

Les promoteurs souhaitent voir se réaliser, de la part de l'État burkinabè, une dotation des centres d'alphabétisation en matériel informatique et une baisse des taxes d'importation des outils informatiques. Ils appellent en outre à l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie de promotion du secteur de l'éducation en général et de celui de l'alphabétisation en particulier qui survive aux successions des gouvernements. Ils demandent également à ce que les acteurs de l'alphabétisation soient formés en informatique, en pédagogie et en andragogie. Un des promoteurs déclarait à cet effet « tout commence par une bonne formation en informatique, en pédagogie et / ou en andragogie des différents acteurs de l'alphabétisation ». Les promoteurs suggèrent par ailleurs la conception de logiciels et didacticiels d'alphabétisation avec le concours des techniciens burkinabè en informatique et une élaboration de contenus d'alphabétisation adaptés aux réalités du pays : « le ministère de l'éducation nationale dispose de spécialistes capables de contribuer à concevoir des logiciels en langues nationales en collaboration avec les différentes sous-commissions des langues » affirme un des promoteurs.

Les encadreurs pédagogiques insistent sur la contextualisation de l'apprentissage, en présentant aux apprenants des films, images, et récits issus du milieu des apprenants, et en utilisant leur langue maternelle. Ils proposent également d'éditer des productions en langues nationales (journaux, romans, etc.) et de les publier sur Internet pour assurer ainsi la post alphabétisation.

Les animateurs trouvent capital d'assurer le développement professionnel du personnel d'alphabétisation, notamment en technique d'animation de groupe. Les besoins en formation sont en effet énormes au regard du profil des animateurs qui pour la plupart ne détiennent aucun titre de capacité en alphabétisation.

Les requêtes des apprenants ne sont pas les mêmes selon la tranche d'âge. Les jeunes apprenants, plus intéressés par les TIC que les apprenants adultes, réclament plus d'ordinateurs dans les centres. Ils aimeraient par ailleurs que l'utilisation de l'ordinateur soit plus fréquente dans les cours pour mieux se familiariser à l'outil. Aux compétences visées par l'éducation non formelle, telles que la lecture, l'écriture et l'apprentissage d'un métier, s'ajoute ainsi une familiarisation aux TIC, particulièrement de l'ordinateur, que les jeunes souhaitent mieux maîtriser. Seuls 5% des jeunes apprenants ont accès à l'ordinateur en dehors des centres d'alphabétisation, ce qui limite leurs possibilités d'apprentissage de l'outil. Les apprenants adultes semblent, eux, plus intéressés par des activités manuelles de production ne requérant pas l'utilisation des TIC qui pourront leur servir à gagner plus de revenus dans leur localité, comme des cours de jardinage, d'élevage ou de fabrication de savon.

#### 4. Discussion

Les TIC ont ainsi un impact favorable sur la motivation des apprenants et permettent d'enrichir les cours d'alphabétisation. Le personnel et les apprenants font cependant face à des défis. Les animateurs sont recrutés avec des niveaux bas d'éducation et ne sont pas formés, ou très peu, à l'utilisation des TIC et en pédagogie. Or, les travaux de Ngouem (2015) et Lebrun (2007) rappellent que l'intégration des TIC appelle à un changement des méthodes de transmission. Procéder à une dotation des centres d'alphabétisation ne suffit donc pas. La politique d'intégration des TIC devrait impérativement être accompagnée d'une formation à leur utilisation pour un impact réel.

Par ailleurs, les acteurs de l'éducation ont posé le problème des logiciels utilisés, qui ne semblent pas assez contextualisés, car non disponibles dans les langues nationales, ce qui rejoint les observations faites par Tiemtoré (2008). Le gouvernement pourrait utiliser les talents locaux, tels que les étudiants et professionnels en informatique, pour concevoir des logiciels éducatifs adaptés au contexte des populations cibles et utiliser ces logiciels, plutôt que ceux venus d'ailleurs, pour alphabétiser les populations. Une politique d'intégration des TIC différenciée pourrait également être pensée selon les catégories des apprenants et leurs localités. Les centres accueillant les jeunes pourraient proposer des formations en informatique, et ceux accueillant les adultes, utiliser les outils informatiques pour améliorer la qualité des apprentissages.

Au-delà de ces réajustements, la littérature et les résultats nous interpellent sur la pertinence des politiques actuelles d'alphabétisation. En effet, les apprenants fréquentent les centres d'alphabétisation pour acquérir des compétences dans l'espoir d'améliorer leur situation économique. Les compétences retenues par les politiques actuelles sont-elles suffisantes en ce 21<sup>ème</sup> siècle pour développer les communautés rurales ?

La définition de l'alphabétisation au Burkina Faso (MEBA, 2012) ne prend en compte que le développement de l'autonomie de l'individu. Contrairement à l'alphabétisation fonctionnelle (Unesco, 2018), cette définition n'intègre pas la dimension communautaire.

Les orientations politiques d'alphabétisation, quant à elles, semblent favoriser l'intégration des TIC dans l'unique but de soutenir les formateurs dans leurs enseignements, alors que les jeunes apprenants demandent à acquérir des compétences en informatique. Les axes de développement des dirigeants ne semblent donc pas en accord avec les attentes des populations. Cette dichotomie nous amène à recommander aux autorités du Burkina Faso de convier toutes les parties prenantes à une concertation visant à harmoniser les orientations et attentes des différentes parties et redéfinir les compétences de base indispensables aux populations burkinabè à l'heure actuelle.

La notion même d'alphabétisation doit être débattue en tenant compte des réalités rurales et urbaines du Burkina Faso. L'évolution de cette notion, telle que mentionnée par Pilgrim et Martinez (2013) et par l'ancienne directrice générale de l'UNESCO, devra-t-elle être intégrée dans les politiques du Burkina Faso ? Les TIC posent donc le débat de la définition d'une compétence indispensable,

compétence devant permettre à tout individu d'être un acteur actif dans sa communauté, participant à l'économie de son pays plutôt que d'en être exclu (Hackett, 2007).

L'école, devant préparer l'apprenant à vivre dans le monde qui l'entoure (Karsenti & Bungmann, 2017), quelle éducation de base, adaptée et contextualisée, offrir aux burkinabè pour leur permettre de sortir du cercle vicieux de la pauvreté, et quelle place donner aux TIC dans ce processus ?

L'intégration réussie des TIC appelle donc à un questionnement des fondements mêmes des politiques d'alphabétisation. La participation des populations cibles à ces débats et la prise en compte des réalités locales est indispensable pour une réorientation pertinente des politiques actuelles. Au vu de ces résultats, notre hypothèse de départ, suggérant que les réalités du milieu et les attentes des communautés locales doivent être des déterminants du processus d'intégration des TIC, est ainsi validée.

## Conclusion

Notre recherche avait pour but de donner une voix aux populations analphabètes du Burkina Faso souhaitant être alphabétisées avec et par les TIC. Nous avons voulu comprendre les défis auxquels ils sont confrontés, leurs attentes, et les perspectives par rapport aux TIC. Au-delà des difficultés de valorisation et de financement de l'éducation non formelle, des infrastructures déficientes et du manque de matériel, il est ressorti des données recueillies que les attentes des populations n'étaient pas en adéquation avec les politiques d'intégration des TIC conduites par le gouvernement.

Un débat national, incluant toutes les parties intéressées s'impose donc, pour définir de meilleures orientations éducatives pour le Burkina Faso, et la place que les TIC doivent y tenir. En ce 21<sup>ème</sup> siècle, nous avons besoin de plus de compétences pour fonctionner dans un monde et des sociétés de plus en plus complexes. Les compétences informatiques deviennent indispensables dans de nombreux contextes. L'impact des TIC pourrait par ailleurs être amélioré par une contextualisation des logiciels éducatifs utilisés, et la conception d'applications utilisables post alphabétisation dans les milieux de travail des apprenants. Les possibilités sont donc nombreuses. Acteurs politiques, acteurs de l'éducation, population civile, universitaires, chercheurs doivent être inclus dans le débat pour que l'alphabétisation à l'ère du numérique soit une réalité, et que les TIC contribuent au développement de compétences pertinentes pour l'économie du Burkina Faso.

## Références bibliographiques

Blampain, J. (Janvier 2012). Les enjeux de l'utilisation des logiciels libres en contexte d'alphabétisation. *Journal de l'Alpha* 182, 95-105.

Bourron, Y., Chapuis, J.P., Ruby, J. L. (1995). *Pédagogie de l'audiovisuel et du multimédia en 68 fiches et 11 diapositives*. Paris : Les éditions d'organisation.

Gouvernement du Burkina Faso (2013). *Plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2012-2021*. En ligne : <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/82a941aca280e477ad94058a2cbdbf888181c7b8.pdf>

Hackett, S. (Septembre 2007). L'intégration des TIC en alphabétisation communautaire au Québec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage* 1, 1-24.

Hugon, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? *Mondes en développement* 132, 13-28.

Karsenti, T., Bugmann, J. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal : les presses de l'université de Montréal.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Lompo, J. D. (2013). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et activités pédagogiques au Burkina Faso. *WIIRE*, 101-120.
- MEBA (2012). *Plan d'action triennal d'alphabétisation du Burkina Faso*. Ouagadougou : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.
- M'obiang, D. M. (2017). Socialisation et scolarisation : mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique. *TraHS 2*, 91-103.
- Ngouem, A. C. (2015). *Les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Besoins, utilisation et rentabilité*. Louvain-la-neuve : Les éditions académiA.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Pasquati, E. (2010). Aspects socioculturels des usages des TIC dans le développement rural en Afrique. *Communication & langages* 163, 107-119.
- Pilgrim, J., Martinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21<sup>st</sup> century: a guide to terminology and skills. *Texas journal of literacy education* 1, 60-69.
- Tiemtoré, Z. (2008). *Technologies de l'information et de la communication, éducation et post-développement en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Tsigbe, K.N., Akue Adotevi, M.K., Assima-Kpatcha, M., Akouete, A., Etse K.(2007). *Contribution des TIC au développement et à la qualité de l'enseignement supérieur à l'Université de Lomé (Togo)*. Bamako : ROCARE/ ERNWACA.
- UNCTAD (2018). *The least developed countries report 2018. Entrepreneurship for structural transformation: beyond business as usual*. New York: United Nations.
- UNESCO (2006). *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous. Éducation pour tous. L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2018). *Designing inclusive digital solutions and developing digital skills*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *L'alphabétisation et le développement des compétences. Note conceptuelle*. En ligne : <https://fr.unesco.org/sites/default/files/ild2018-concept-note-fr.pdf>
- Van Der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Wagner, D. A., Kozma, R. B. (2005). *Les nouvelles techniques au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes: les perspectives dans le monde*. Paris : UNESCO.

## **MONTAIGNE, L'EDUCATION ET LA PEDAGOGIE**

### **Résumé**

La question de l'éducation se pose avec acuité, au XVI<sup>e</sup> siècle. Elle constitue une préoccupation fondamentale des humanistes de la Renaissance. L'engouement de l'époque qui aspire à une révolution des consciences place l'éducation au centre des aspirations qui marquent une rupture radicale avec l'enseignement scolastique. La promotion de la dignité humaine ouvre les voies d'une bonne instruction indispensable à la santé de l'esprit et du corps. Le mot d'ordre semble être l'affranchissement et l'épanouissement de l'homme. Montaigne innove dans sa conception pédagogique. Loin des rabâchages et des marmonnements des religieux, la méthode de l'essayiste accorde une marge de liberté à l'apprenant qui évalue par lui-même ses propres compétences intellectuelles. La dimension critique qui suscite le doute écarte toute pédagogie qui favorise la mémorisation. Ce renouveau de la pédagogie montre que l'apprenant est au centre de tout le processus de l'apprentissage.

**Mots clés** : Education, pédagogie, apprenant, Renaissance, Humanisme

### **Abstract**

The question of education is acute in the sixteenth century. It is a fundamental concern of the humanists of the Renaissance. The craze of the time that aspires to a revolution of consciousness places education at the center of humanistic aspirations that mark a radical break with scholastic teaching. The promotion of human dignity opens the way to the good education that is indispensable to the health of the mind and the body. The motto seems to be the enfranchisement and fulfillment of man. Montaigne innovates in his pedagogical approach. Far from the drilling and mumblings of the religious, the essayist's method grants a margin of freedom to the learner who evaluates by himself his own intellectual skills. The critical dimension that raises the doubt gets rid of any pedagogy that favors memorization. This renewal of pedagogy shows that the learner is at the center of the whole process of learning.

**Keywords** : Education, Pedagogy, Learner, Renaissance, Humanism

## Introduction

Le XVI<sup>e</sup> siècle est une époque de troubles. L'enthousiasme débordant s'accompagne d'un sentiment de malaise qui souligne une véritable crise de conscience. En effet, l'atmosphère n'est plus propice à l'épanouissement de l'esprit intellectuel. L'éducation perd son privilège antique par un Moyen Âge barbare qui assombrit la primauté de l'homme qui est une entité irréversible. L'élan des tensions est plus occasionné par les désordres qui sévissent dans les méthodes d'éducation des théologiens qui ne forment pas l'esprit. Lazard note que : « La pédagogie scolastique n'est que rabâchage, elle ne forme pas l'esprit » (1979, p. 78). Dans une société où la valeur de l'éducation est banalisée, la violence entre dans les cœurs et les esprits. Par conséquent, toute aspiration humaine qui oriente la bonne conduite dans le sens du bien se heurte au dogmatisme de la scolastique intolérable aux idées nouvelles que vulgarisent les humanistes de la Renaissance. Au XVI<sup>e</sup> siècle, pendant que le désordre règne partout en France, les humanistes ont l'insigne honneur de comprendre que le progrès de l'homme ne saurait avoir lieu en dehors d'une solide instruction qui prépare les jeunes esprits dans la paix, l'amour, le respect mutuel, la vertu, la connaissance. Libérer l'homme de l'enseignement scolastique est la base fondamentale de la critique de la littérature pédagogique à la Renaissance. La liberté de conscience et le sens de l'esprit critique montrent à quel point l'autonomie de l'homme est chère à l'Humanisme.

En ce sens, dans la pensée de Montaigne, la question de l'éducation est primordiale. Au chapitre XXXVI de ses *Essais*<sup>1</sup>, le maire de Bordeaux recommande une pédagogie qui éveille l'esprit et mise sur l'examen critique. À la suite d'Érasme<sup>2</sup> et de Rabelais<sup>3</sup> en effet, Montaigne est favorable à une éducation qui n'asservit plus l'esprit.

Les études critiques sur Montaigne sont nombreuses. Madeleine Lazard retrace la vie de l'auteur (Lazard, 1992), Marcel Conche met en évidence l'interrogation philosophique (Conche, 1996). Nous allons, seulement, introduire une légère démarcation en abordant la question de l'éducation. En ce sens, pourquoi l'éducation est primordiale dans une société qui aspire au changement ? Comment Montaigne révolutionne-t-il les pratiques pédagogiques de son époque ? Pourquoi l'essayiste accorde-t-il une place privilégiée à l'apprenant ? Nous analyserons, en premier lieu, l'humanisme et l'éducation. En second lieu, nous montrerons le renouveau de la pédagogie.

### 1. Montaigne, l'humanisme et l'éducation

La question de l'éducation devient cruciale dans la pensée de Montaigne qui apporte une nouveauté particulière. Elle signe l'acte de naissance de devenir véritablement homme. En faisant abstraction d'établir une doctrine qui s'accompagne de certitudes inébranlables, le maire de Bordeaux innove dans sa conception pédagogique. Glaudes et Louette confirment cette pensée de l'essayiste en affirmant que « dans son refus d'élaborer un exposé doctrinal attendu par les disciples épris de certitude, il fait entendre une parole neuve » (2011, p. 60). En se démarquant de toutes marques d'autorité susceptible d'imposer une règle, l'essayiste fait abstraction du commandement et de la contrainte : « Je fuis le commandement, l'obligation et la contrainte » (Montaigne, 1965, p. 650). Désormais, « l'enfant va être soumis à une toute autre méthode d'éducation » (Lazard, 1992, p. 56)

Au Chapitre XXVI des *Essais*, adressée à Diane de Foix, comtesse de Gurson, qui porte un enfant en gestation, l'épicentre de la réflexion repose sur l'homme. L'essayiste même l'a exprimé en ces

<sup>1</sup> Montaigne, M. (1965). *Œuvres complètes, Les Essais*. (Villey, V-L Saulnier). Paris : P.U.F. Nous soulignons. Toutes nos références, sauf indication contraire, renvoient à cette édition.

<sup>2</sup> D'ailleurs, l'œuvre d'Érasme intitulée, *Il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale, Le plan des études*, marque les préoccupations de l'humaniste. ÉRASME (1992). *Œuvres Complètes, Éloge de la folie, Adages, Colloques, Réflexions sur l'Art, l'Éducation, la Religion, la Guerre, la Philosophie, Correspondance*. Paris : Éditions Robert Laffont, édition établie par Claude Blum, André Gaudin, Jean Claude Margolin et Daniel Ménagère. Voir notre thèse de doctorat : Ndiaye, W. (2018). *Littérature et crise du langage au XVI<sup>e</sup> siècle : Érasme, Rabelais, Montaigne*. Thèse de doctorat unique ès Lettres Modernes, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, pp. 153-187.

<sup>3</sup> Rabelais, F. (1996). *Gargantua*. Paris : Seuil.

termes : « En l'estude que je fay, duquel le subject c'est l'homme » (1965, p. 634). En effet, la plus noble aspiration de l'homme repose sur une bonne éducation qui oriente vers la vertu. Ce futur enfant appartenant à la haute hiérarchie sociale est, peut-être, un prétexte pour Montaigne d'exposer ses principes pédagogiques qui dépassent les limites d'une éducation nobiliaire ou princière. En s'écartant de la tradition pédagogique, Montaigne subvertit la méthode ancienne qui était au bas niveau intellectuel. En s'érigeant contre la tradition pédagogique<sup>4</sup> qui consiste à rabâcher, à marmonner sans intelligence ni esprit critique, l'essayiste prône un apprentissage centré sur l'apprenant qui questionne et évalue par lui-même ses propres connaissances : « Tout questionnement essentiel aiguise en l'homme et en tout homme la passion de comprendre » (Tozzi, 2005, p. 13). C'est pourquoi Montaigne critique la pédagogie de l'époque qui présentait un précepteur omniscient : « On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verseroit dans un antonnoir, et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dict » (Montaigne, 1965, p. 150).

Considéré comme un entonnoir à remplir, le disciple ne fait que répéter ce que son précepteur lui dit. Il le suit sans commune mesure et se perd en lui : « Qui suit un autre, il ne suit rien. Il ne trouve rien, voir il ne cherche rien » (Montaigne, 1965, p. 151). Le disciple accumule et assimile dans sa mémoire une masse de connaissances livresques qui asservit sa conscience intellectuelle. C'est ce qu'Hugo Friedrich (1968, p. 17) appelle « une informe accumulation de connaissance ». L'enfant ne fait que reproduire la leçon apprise par cœur. Il restitue servilement dans la mesure où il est dans une sorte d'élucubration mnémonique qui enlève en lui l'examen critique<sup>5</sup>. Montaigne dénonce cette éducation obsolète : « Ce qu'il [Montaigne] dénonce aussi, ce sont les dangers d'un savoir dogmatique et livresque, enseigné à coups de « criaileries » et de rabâchages abêtissants, l'emploi de méthodes surannées, qui développent l'exercice de la mémoire au détriment de la formation du jugement » (Lazard, 1992, p. 65). Cette aliénation intellectuelle qui dépossède l'homme de toute la substance de son être étant entendu qu'« a quoy faire la science, si l'entendement n'y est ? » (Montaigne, 1965, p. 140). On voit à quel point on forme un ignorant puisqu'il est incapable de penser et de réfléchir par lui-même. Le fait d'apprendre par cœur sans passer par l'examen de conscience critique dégenère l'esprit : « on sait que la plupart des hommes suivent en ce genre les opinions qu'ils ont reçues dès leur enfance, et qu'il leur vient rarement l'idée de les examiner » (Condorcet, 1994, p. 87). Mis à l'épreuve, l'élève est perdu dans l'activité intellectuelle. La dimension critique qui suscite le doute est écartée par une pédagogie qui favorise la mémorisation :

« Les pédagogues imposent à leurs élèves une masse de connaissances livresques que les étudiants doivent assimiler sans y changer la moindre lettre ; leur rôle se réduit à emmagasiner, pourrions-nous dire, en leurs cerveaux un nombre considérable de faits, sans qu'il leur soit permis de les comprendre réellement, encore moins de les juger ou de les critiquer. Ils sont livrés à la règle impérative du « magister dixit » dans ce qu'elle a de servitude rigoureuse ». (Paisse, 1970, p. 288).

En laissant à l'apprenant la liberté de conscience, Montaigne milite, dans le sillage d'Érasme (1992) et de Rabelais (1996), pour la formation d'un être libre et heureux qui s'épanouit intellectuellement. La meilleure façon de libérer l'homme, selon Érasme, est de lui donner la connaissance qui le guide et le conduit dans sa vie : « Ainsi peut-on considérer la bonne éducation comme la condition nécessaire de la libération de l'homme » (Margolin, 1986, p. 384). Pour la bonne et simple raison, on

<sup>4</sup> Diané, A. (2001). Montaigne, Socrate et la pédagogie : Notes sur De l'institution des enfans (I. 26). *Extrait du Bulletin de L'IFAN Cheikh Anta Diop Dakar*, Tome 51, sér. B, n° 1-2, 2001, p. 166 : « en filigrane, se dessinent des prises de position radicales contre les méthodes de la scolastique ».

<sup>5</sup> Montaigne dénonce sans complaisance cette pratique pédagogique : « Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sçait droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. Facheuse suffisance, qu'une suffisance purement livresque ! je m'attens qu'elle serve d'ornement, non de fondement, suivant l'avis de Platon, qui dict la fermeté, la foy, la sincérité estre la vraye philosophie, les autres sciences et qui visent ailleurs, n'estre que fard ». (1965, p. 152)

ne naît pas homme mais on le devient par l'éducation, souligne Érasme. Un homme sans éducation est prisonnier de ses passions. En conduisant l'homme hors des ténèbres de l'ignorance, l'éducation le guide vers le droit chemin. Dès lors, Érasme engage une critique contre l'obscurantisme religieux tout en plaidant une instruction libérale. Rousseau s'inscrit dans ce sillage en notant qu' « on façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir » (1966, p. 36). Pour mieux séparer le bon grain de l'ivraie, il faut l'entretenir par les principes moraux à la fleur de son âge.

Rabelais jette son dévolu sur la noblesse de l'éducation qui distingue l'homme de l'animal. L'épanouissement de l'homme ne saurait être conçu en dehors de la sagesse et de la vertu que procure l'éducation. Les humanistes « avaient un foi toute nouvelle en l'homme et en sa valeur qui contrastait terriblement avec le parti pris du Moyen Âge qui ne voyait en l'homme qu'un pécheur » (Gaader, 1995, p. 230). C'est pourquoi La pédagogie de Rabelais se manifeste à travers ses géants et Albert Coutaud en déduit que : « Rabelais s'élève avec force contre les détestables procédés qui sont employés de son temps et qui suivant lui, suivant Érasme et beaucoup d'autres réformateurs, ne peuvent conduire qu'à l'atrophie de l'intelligence » (1970, p. 9). Sous ce rapport, aussi énorme que soit la taille du géant, il n'en demeure pas moins que c'est un enfant innocent qui aspire à devenir homme. En effet, dès l'origine est l'enfance qui caractérise l'humaine condition. Son insouciance est liée à son innocence. La grandeur physique occupe une part infirme dans la conception humaniste de construire les valeurs cardinales qui marquent une nouvelle vision de l'homme.

À partir du moment où l'homme jouit pleinement de sa liberté par le coup d'éclat d'une bonne instruction, il brise les liens qui le maintiennent à l'état de servitude et franchit les limites établies par les normes. En conséquence, l'évolution des mentalités de l'époque entraîne une nouvelle pensée de l'éducation qui fait « perdre à l'Église son vieux monopole de détenteur du savoir » (Gaader, 1995, p. 229). L'on ne saurait agir sans connaître car la connaissance devrait être la base de toute action humaine : « L'humanisme, toujours en quête de vérités nouvelles, se donne pour but la formation de l'homme. L'acquisition de la sagesse, de la vertu suppose une éducation, la connaissance prépare à l'action » atteste Lazard (1979, p. 74). L'éducation fait éclater les certitudes dogmatiques des théologiens qui empêchent tout progrès. Elle est efficace dans le combat contre l'ignorance qui provoque une crise de conscience au XVI<sup>e</sup> siècle.

## 2. Le renouveau pédagogique : penser par soi-même

Dans la pensée pédagogique de Montaigne, l'autonomie de l'apprenant est primordiale. Il est appelé à penser par lui-même et élaborer sa propre vision des choses. En laissant lui la liberté de conscience, Montaigne prône une indépendance d'esprit qui permet à l'élève de disposer librement de sa conscience. Friedrich affirme que « C'est ainsi que son plan d'éducation consiste à former l'élève à juger avec critique, à choisir et à rejeter franchement ce que son sentiment trouve sans valeur » (1968, p. 102). Le choix du précepteur est indispensable dans le processus d'apprentissage. En effet, le pédagogue qui est celui qui guide et oriente l'élève, non pas celui qui remplit sa tête, est essentiel : « Puisque l'éducation est une Rédemption, l'on comprendra alors l'importance que l'essayiste attache au choix du précepteur qui devra tenir compte de la délicatesse de l'élève » (Diané, 2001, p. 166). L'essayiste ne veut pas que le pédagogue monopolise la parole. Il faut qu'il donne l'initiative à l'élève d'exprimer sa propre vision des choses, d'apprendre par lui-même de ses propres erreurs, de sa propre ignorance en vue de s'améliorer. C'est dans la tradition philosophique que Montaigne trouve ce précepteur capable d'enseigner dans l'esprit de liberté :

« Je voudrais qu'il corrigeast cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'ame qu'il a en main, il commençast à la mettre sur la montre, luy faisant gouter les choses, les choisir et discerner d'elle mesme : quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seule seul, je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrate et, depuis, Archesilas

faisoient premièrement parler leurs disciples, et puis ils parloient à eux » (Montaigne, 1965, p. 150).

En effet, le sage athénien est le modèle que cherche Montaigne : « Socrate est le sage au goût de Montaigne » (Friedrich, 1968, p. 63). La figure de Socrate constitue le pilier fondamental sur lequel repose les principes pédagogiques que prône l'essayiste dans la mesure où « l'enseignement du sage est source de vie »<sup>6</sup>. En exerçant son esprit dans le questionnement et le doute, Socrate ouvre la voie à ceux qui veulent suivre la recherche de la vérité et de la sagesse « comme plusieurs écrivains de son temps, le maire de Bordeaux pense sa propre entreprise pédagogique en se référant à Socrate » (Diané, 2001, p. 163). D'ailleurs, la pédagogie de Socrate a influencé presque tous les humanistes qui ont célébré sa grandeur d'esprit. Diané déclare que :

« Les humanistes considèrent justement comme le représentant d'un modèle pédagogique auquel tous les penseurs rendent un hommage appuyé. Et l'une des positions que Montaigne privilégie chez le philosophe grec, c'est la situation d'enseignement dont on trouve plusieurs exemples dans les *Essais* » (2001, p.165).

À ce titre, en parcourant les rues d'Athènes à la recherche de la vérité, le sage philosophe, fils d'un tailleur de pierres et d'une sage-femme, Phénarète, subvertit le système d'enseignement des sophistes qui était en vogue à l'époque. Il commence à délégitimer l'apparence ambiante qui faisait office de vérité. Incarnant parfaitement la figure des Silènes, il marque une différence radicale avec la mascarade des sophistes qui pervertissaient la conscience de la jeunesse. Comme un taon qui aiguillonne les gens qui sont dans un lourd sommeil<sup>7</sup>, Socrate élabore sa propre démarche pédagogique qui consiste à *Penser par soi-même*<sup>8</sup>. Émile Bréhier aborde ce côté sublime de Socrate dont l'âme se plaît dans la vertu tout en ayant une profonde aversion des turpitudes. Ces traits sont magnifiquement décrits par Bréhier<sup>9</sup>.

Investi d'une mission divine qui consiste à éveiller les hommes de leur ignorance, Socrate ne pouvait pas mener une vie solitaire très éloignée du commun des mortels. Sa philosophie est ancrée au cœur de la société dans la mesure où le sage athénien exprime sa sociabilité en enseignant des principes comme la maîtrise de soi<sup>10</sup>. De manière subtile, Socrate, épris des valeurs de la liberté et de la sagesse, n'impose rien à ses interlocuteurs, il donnait libre cours à tout le monde de dire sa pensée même si elle est sans fondement. Pour mieux asseoir son principe pédagogique, le philosophe installe le dialogue qui permet un entretien permanent avec l'autre qui prétend connaître. Il le conduit des ténèbres de l'ignorance à la lumière de la vérité sublime. Ironiquement, le maître de Platon « faisait

<sup>6</sup> *Proverbes*, XIII, 14.

<sup>7</sup> L'image de mouche qui consiste à déranger la quiétude des gens traverse presque tous les dialogues philosophiques de Socrate. Ce passage souligne ce fait: « je suis le taon qui, de tout le jour, ne cesse jamais de vous réveiller, de vous conseiller, de morigéner chacun de vous et que vous trouvez partout, posé près de vous ». (Platon, 1965, p. 43)

<sup>8</sup> D'ailleurs, Tozzi nous donne une définition pertinente de ce concept : « « Penser par soi-même, c'est examiner le bien-fondé de ses idées. C'est prendre un recul critique par rapport aux opinions enracinées dans sa personnalité. Il peut donc être utile de constituer l'état des lieux de ses pensées, pour en faire le matériau d'une réflexion, d'un retour sur soi, afin de savoir vraiment 'de quoi on parle et si ce qu'on dit est vrai' » ». (2005, p. 15)

<sup>9</sup> Sur la vie de Socrate, Émile Bréhier fait une analyse remarquable: « Certes, tous s'accordent sur l'étrangeté et l'originalité de ce sage ; le fils du tailleur de pierres et de la sage-femme Phénarète, qui, vêtu d'un manteau grossier, parcourait les rues pieds nus, qui s'abstenait de vin et de toute chère délicate, d'un tempérament extraordinairement robuste, l'homme à l'extérieur vulgaire, au nez camus et à la figure de silène, ne ressemblait guère aux sophistes richement habillés qui attiraient les Athéniens ni aux sages d'autrefois, qui étaient en général des hommes importants dans leur cité ». (1928, p. 69)

<sup>10</sup> Émile Bréhier aborde cet enseignement du sage en déclarant que : « Le tempérament de Socrate est trop riche pour qu'il se borne à une pure réforme intérieure et pour qu'il n'aspire pas à répandre sa sagesse autour de lui ; ce n'est pas dans la solitude qu'il veut vivre, c'est avec les hommes et pour les hommes, à qui il veut communiquer le bien le plus précieux qu'il a acquis, la maîtrise de soi. Cette force intérieure qui le pousse vers les autres, Socrate la sent comme une mission divine. Il faut insister sur ce caractère religieux ». (1928, p. 70)

premièrement parler (ses) disciples, et puis, il parloit à eux ». Il instruit ceux qui croyaient connaître avec une assurance savante. Il leur permet une prise de conscience de leur ignorance.

Par conséquent, chacun se rend compte de son ignorance dans la mesure où découvrir par soi-même à quel point on ignore ce que l'on prétend connaître constitue le point de départ du processus d'apprentissage et de la quête de la connaissance : « il faut donc mettre nos certitudes en question, pour examiner leur fondement » (Tozzi, 2005, p. 28). Finalement, chacun devient son propre juge et apprend de lui ses propres incertitudes : « il prétend seulement faire en sorte que chacun devienne son propre juge » (Bréhier, 1928, p. 69). Par des jeux de questionnement, il interroge : « Il [Socrate] ne leur imposait rien mais s'efforçait de leur faire découvrir eux-mêmes ce dont ils devaient s'instruire ; pour ce faire, Socrate les débarrassait d'abord de leurs connaissances erronées » (Paisse, 1970, p. 289). Par conséquent, il ne pouvait pas ne pas être accusé et condamné par la société puisqu'il dérangeait le charlatanisme des sophistes en enseignant en dehors des programmes de l'institution officielle. Diané affirme que :

« Socrate est insaisissable, déconcertant et ironique. Par sa critique radicale de la société athénienne, il réalise l'inversion politique des systèmes scolaires parce que son enseignement ne repose pas sur un programme. « Diabolisant » les sophistes et le fétichisme de la parole, il enseigne partout à travers de la classe qui signifie une subversion radicale de l'institution » (Diané, 2001, p. 166).

Ce revirement pédagogique évoqué par Diané renverse l'autorité des charlatans. Il libère l'apprenant de la servitude intellectuelle : « quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir » (Montaigne, 1965, p. 150).

Tout se passe comme si l'esprit critique était indispensable dans la pédagogie socratique. En effet, on ne possède pas le savoir, on l'acquiert par l'interaction qui permet à l'apprenant de construire sa propre pensée. Penser est difficile. Mais la mémorisation plie l'intelligence intellectuelle à la servitude, à la facilité où les autres pensent à notre place. Par conséquent, on perd le privilège de la liberté d'esprit dont les conséquences deviennent une aberration qui asservit la conscience intellectuelle<sup>11</sup>. C'est pourquoi, dans la méthode pédagogique de Montaigne, le doute est légitime dans la mesure où il permet de s'assurer du bien fondé des choses. Tozzi affirme qu'« il me faut douter donc lorsque j'ai une certitude, pour bien vérifier si je ne me trompe pas » (2005, p. 29). À ce titre, un précepteur comme Socrate ne prétend pas connaître plus que son disciple. Il sait seulement qu'il ne sait rien : « Je voudrais aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la tete bien faicte que bien pleine, et qu'on y requit tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science ; et qu'il se conduit en sa charge d'une nouvelle manière » (Montaigne, 1965, p. 150)

En plus, la connaissance n'est pas seulement livresque. Car, aussi important que soient les livres, Montaigne garde le sens de la mesure ; il n'est pas emporté : « Le commerce de Montaigne avec les livres n'a pas ce côté passionné, culturel, religieux. Il ne se laisse pas dominer par eux. Son respect pour eux suppose, comme son respect de la tradition, l'indépendance ». (Friedrich, 1968, p. 53). Il y a autant de matière à s'instruire qui sont en dehors des livres. Les réalités de l'existence humaine permettent la mise en pratique de la connaissance. L'expérience de la vie quotidienne montre que chaque jour marque une nouvelle leçon à apprendre : « la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières » (Montaigne, 1965, p. 152). Dans la conception pédagogique de Montaigne, la culture antique exerce une influence déterminante. Mais l'essayiste introduit une marge de réserve qui se conjugue avec le sens de la retenue, du doute et de la conscience intellectuelle. Son éclectisme traduit à fond sa liberté individuelle. D'ailleurs,

<sup>11</sup> Montaigne s'oppose à cette conception pédagogique. Il précise sa position : « nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vuides. Tout ainsi que les oyseaux vont quelquefois à la quête du grein, et le porte au bec sans le taster, pour en faire bechée à leurs petits, ainsi nos pedantes vont pillotant la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour dégorger seulement et mettre au vent » (1965, p. 136).

l'anecdote d'un émule d'Aristote montre à quel point l'essayiste critique celui qui est embobiné par la doctrine aristotélicienne. En révérançant le philosophe, il vit et agit en son nom de telle sorte qu'il n'y a pas d'autres vérités en dehors de la pensée d'Aristote<sup>12</sup>. Son refus de se soumettre de manière passive à l'autorité des anciens apparaît comme une manifestation d'indépendance et d'autonomie intellectuelle. C'est un impératif chez Montaigne de rester soi-même tout en commerçant avec l'héritage antique. Friedrich note que : « Je ne peux ni ne veux être ce qu'étaient les Anciens, mais je serai bien pauvre sans mon commerce avec eux : voilà à peu près comment pourraient s'exprimer les sentiments de Montaigne à l'égard de l'Antiquité » (1968, p. 50).

## Conclusion

En définitive, au XVI<sup>e</sup> siècle, les humanistes placent l'éducation au centre de leur préoccupation intellectuelle. Ils apportent une nouveauté particulière dans ce domaine de l'institution. Mais, la communauté ecclésiastique a le monopole de la culture qu'elle transmet dans presque l'ensemble des sphères de la société. Placée sous l'obédience religieuse qui a une forte prégnance dans les esprits, l'éducation était sous l'autorité de la papauté. Par conséquent, les tensions entre clercs et laïcs font éclater les barrières pédagogiques en vue de libérer l'homme des carcans trop contraignant de la scolastique. C'est dans ce contexte de tension qu'on note le basculement vers une nouvelle conception pédagogique. La métaphore de la tête bien faite de Montaigne prend le pas sur celle de la tête bien pleine de François Rabelais. L'avènement des théories (socio)cognitivistes et (socio)constructivistes et l'adoption de l'approche par compétences dans les systèmes d'éducation émergents ne s'inspirent-ils pas, entre autres philosophies, de la conception éducative et pédagogique de Montaigne ?

## Références bibliographiques

- Badel, P-Y. (1997). *Introduction à la vie littéraire du Moyen Âge*. Paris : Dunod.
- Brehier, E. (1928). *Histoire de la philosophie, l'Antiquité et le Moyen âge*. Paris : Librairie Félix Alcan, Tome I.
- Condorcet (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.
- Coutaud, A. (1970). *La pédagogie de Rabelais*. Genève : Slatkine Reprints.
- Diané, A. (2001). Montaigne, Socrate et la pédagogie : Notes sur De l'institution des enfants (I. 26). *Extrait du Bulletin de L'IFAN Cheikh Anta Diop Dakar*, Tome 51, sér. B, n° 1-2, 163-181.
- Erasmus (1992). *Œuvres Complètes, Éloge de la folie, Adages, Colloques, Réflexions sur l'Art, l'Éducation, la Religion, la Guerre, la Philosophie, Correspondance*. Paris : Éditions Robert Laffont, édition établie par Claude Blum, André Gaudin, Jean Claude Margolin et Daniel Ménagère.
- Friedrich, H. (1968). *Montaigne* (traduction français). Paris : Gallimard.
- Gaarder, J. (1995). *Le monde de Sophie*. Paris : Seuil.
- Glaudes, P., Louette, J-F. (2011). *L'essai*. Paris : Armand Colin.
- Lazard, M. (1979). *Rabelais et la Renaissance*. Paris : PUF.
- Lazard, M. (1992). *Michel de Montaigne*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Margolin, J-Cl. (1986). *Érasme : le prix des mots et de l'homme*. London : Variorum Reprints.
- Montaigne, M. (1965). *Œuvres complètes, Les Essais* (Villey, V-L Saulnier). Paris : P.U.F.

<sup>12</sup> Montaigne a minutieusement analysé ce fait. Comme il le dit : « On nous a tant assubjectis aux cordes que nous n'avons plus de franches allures. Nostre vigueur et liberté est esteinte (...) Je vy privéement à Pise un honneste homme, mais si Aristotélicien, que le plus général de ses dogmes est : que la touche et regle de toutes imaginations solides et de toute verité c'est la conformité à la doctrine d'Aristote ; que hors de là ce ne sont que chimeres et inanité ; qu'il a tout veu et tout dict ». (1965, p. 151)

Ndiaye, W. (2018). *Littérature et crise du langage au XVI<sup>e</sup> siècle : Érasme, Rabelais, Montaigne*. Thèse de doctorat unique ès Lettres Modernes non publiée, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Paisse, J-M. (1970). De l'éducation selon Montaigne. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°2, 285-293.

Platon (1965). *Apologie de Socrate, Criton, Phédon* (traduction française). Paris : Flammarion.

Rabelais, F. (1996). *Gargantua*. Paris : Seuil.

Rousseau, J-J. (1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.

Tozzi, M. (2005). *Penser par soi-même*. Lyon : Chronique Sociale.

## **L'INTERCULTURALITE LANGAGIERE DANS L'ESPACE DRAMATIQUE : L'EXEMPLE DE *LA ROUTE*, PIÈCE THEATRALE DE WOLE SOYINKA**

### **Résumé**

La ville, unité sociologique et dynamique, subit les interactions multiséculaires de plusieurs peuples. Elle devient le point focal de l'occupation des exigences spatiales urbaines et des échanges qu'implique cette occupation. Notre hypothèse se formule sur la base de la rencontre binaire entre l'urbanisation galopante de l'Afrique et la communication qui s'y improvise. Ainsi naît-elle la problématique de la reformulation de l'univers langagier dans les villes africaines suivant les fluctuations entre la langue coloniale et les langues africaines. Pour bien mener notre réflexion, nous nous appuyons sur la pièce théâtrale *La route* de Wole Soyinka. Il s'agira de montrer comment les personnages communiquent d'un espace à un autre, en mêlant la langue coloniale aux langues locales pour produire un langage d'occurrence ou de circonstance. Toutes les langues qui rentrent dans la composition des habitudes langagières créent un système culturel qu'il convient d'analyser.

**Mots-clés** : espace, dramatique, interculturalité, interférences, langage, mobilité

### **Abstract**

The city, a sociological and dynamic unit, is the workshop of the multiseccular interactions of various peoples. It becomes the focal point for the implementation of the urban spatial requirements and of the exchanges implied by this performance. Our hypothesis is formulated on the basis of the binary matching of the rampant urbanization of Africa and the communication that is improvised there. So raises the problematic of the reformulation of the whole language in the African cities according to the fluctuations between the colonial language and the African languages (the local languages). To lead our reflection, we will base on the theatrical work *La route*, written by Wole Soyinka. It will consist to show how characters communicate from one place to another, mixing the colonial language with the local languages in order to create a language of occurrence or of circumstance. All the languages that are involved into the composition of language habits create a cultural system that needs to be analyzed.

**Keywords** : space, dramatic, interculturality, interferences, language, mobility

## Introduction

Dans sa pièce de théâtre *La route*, Wole Soyinka dévoile un environnement urbain où se rencontrent des peuples d'origines diverses et de classes sociales. Mieux, le dramaturge nigérian démontre comment le langage des uns et des autres participe à la hiérarchisation de la société africaine. Cette hiérarchisation dénote le niveau de langue usitée par les personnages. Il devient, dès lors, pertinent de mettre en évidence l'interaction des communications relatives aux catégories sociales des différents personnages. La combinaison syntaxique des unités lexicales et leurs effets qui concourent à une production sémantique constituent l'enjeu littéraire de notre étude. De ce qui découle, la problématique de notre recherche à travers le questionnement suivant : De quoi se compose le répertoire lexical des catégories sociales identifiées ? Quels néologismes les unités lexicales définissent-elles et quelles interférences linguistiques subissent-elles ? Quel est l'impact de l'espace sur les comportements langagiers ? Pour décrypter les valeurs sémantiques de ces énoncés, nous ferons usage de deux outils d'analyse : la lexicologie et la sémiotique. La lexicologie, partie de la linguistique, est l'« étude des unités de signification et de leurs combinaisons en unités fonctionnelles (mots, lexies), [...] souvent étudiées dans leurs rapports avec la société dont elles sont l'expression.<sup>1</sup> » L'intérêt de la sémiotique réside, quant à elle, dans le travail de construction de l'œuvre qu'elle considère comme porteuse de sens. Selon Maingueneau, « L'œuvre littéraire est d'abord et avant tout, un système de signes » (1996, p. 50), et ce sont les différences ou les oppositions pertinentes qui font jaillir la signification. L'approche argumentative repose sur une articulation ternaire : la première mettra en exergue l'espace dramatique qui semble évoquer un pan de la société yorouba ; la deuxième examinera les discours des personnages en rapport à la fréquentation des uns et des autres avant de situer enfin la vision du dramaturge.

### 1. La caractérisation de l'espace dramatique

Blédé définit l'espace dramatique comme « le monde des personnages [...], l'univers dans lequel se meuvent les personnages du texte dramatique » (2016, p. 8). Il ajoute que le lecteur imagine cet espace dramatique en tenant compte de ce que disent les personnages et les didascalies. L'espace de la pièce *La route* est la représentation d'une ville. Comme telle, elle suscite toujours une fascination pour les peuples. Cependant, l'essor industriel engendre des écueils multiséculaires et tentaculaires. Ces difficultés s'étendent jusqu'aux niveaux du logement, du chômage, de la violence et surtout du transport avec son corollaire d'accidents. Sans passer en revue toutes ces difficultés présentes dans l'œuvre, nous nous focaliserons sur les plus pertinentes, en l'occurrence la configuration de l'autogare et l'interaction culturelle des personnages. L'espace se détermine relativement à l'activité d'un ou plusieurs personnages dans un lieu précis indiqué par le texte. Dans cette perspective, Ubersfeld invite à « relever tout ce que l'on peut assimiler à une détermination locale, aussi bien les noms des lieux (noms communs et noms géographiques), que les éléments lexicaux » (1996, p. 128). La pièce *La route* cristallise un espace globalisant qui est l'autogare.

#### 1.1. L'autogare comme un microcosme pestilentiel et angoissant

*La route* est une pièce structurée en deux parties dont l'action est marquée par l'unique espace de l'autogare. Cet espace situe les mouvements des personnages. Mieux, leur mobilité accentue la topographie dynamique et dramatique du texte de Soyinka. Il en résulte un décryptage binaire, notamment les effets spatio-temporels sur l'homme et la dynamique synergique des personnages dans les relations qu'ils développent dans l'autogare. En ce qui relève des effets spatio-temporels, Pruner situe le cadre comme « l'apparence d'un piège inexorable, d'une souricière » (1998, p. 58) liant définitivement prisonniers les personnages de l'œuvre littéraire. À la lumière de cette orientation, l'effet spatio-temporel est l'actualisation d'un lieu, ici l'autogare. Elle est la résultante d'éléments divers et diffus que la didascalie introductive décrit comme « une cabane de bord de route [...] une

<sup>1</sup> Le Grand Robert de la langue française, Dictionnaire online : <https://grand-robert.lerobert.com>, consulté le 17-07-2018

clôture délabrée et l'angle d'une église [...] un clocher surmonté d'une croix, [...], l'arrière d'un boleka (ancien) camion de passagers) [servant de] MANGAZIN DE ASSIDENT – ICI TOUT PIECE (souligné par le dramaturge) [...]. » L'autogare est ordinairement un point de ralliement, un lieu de transit où s'effectue le transport des marchandises et des voyageurs. Cette gare qui offre des services de tous genres, est le symbole d'une agglomération moderne. Le transport des personnes et des biens constitue les premières activités d'une autogare. Provenant d'horizons divers, les voyageurs se rencontrent presque toujours sur cet espace. Cette mobilité quotidienne des personnages d'un point à l'autre, d'un espace à l'autre reste le point focal de la pièce. Les moyens de locomotion en usage dans la pièce sont les véhicules communément appelés « boledja »<sup>2</sup>. Ils offrent des services inquiétants à tout voyageur, à l'image du terrible accident raconté par l'ex-prédicateur laïque, Professeur. La présence « d'une église [et d'] un clocher surmonté d'une croix » prouve que la religion fait partie intégrante des activités urbaines. Outre la paroisse, les « ablutions » faites par Mourano sont propres à la religion islamique. Nonobstant ces lieux de culte, l'autogare présente un environnement malsain et lugubre. En témoignent les objets et les repères : « une clôture délabrée [...], un bric-à-brac de pneus usés, [...] une timbale de fer-blanc, [...], trou [...], coin [...] [...] bâton », « drogue », « chanvre indien », etc. De même, l'insalubrité est répugnante, car « on va se soulager dehors contre le mur » ou sur la « clôture [déjà] délabrée ». Le milieu devient ainsi un dépotoir, et malgré cette atmosphère pestilentielle, des « vagabonds » comme Samson, Mourano, Saloubi et autres y passent la nuit sans se soucier des dangers liés à la pollution de l'environnement. Les uns dorment sur des « nattes », d'autres sur des « bancs », d'autres encore plus nombreux, sont « affalés par terre ». Ces vagabonds invétérés, « balluchons » en main, passent la nuit dans ce baraquement au gré de leurs intérêts jusqu'au petit matin où chacun ira vaquer à ses occupations quelconques. Ils sont presque tous liés par des intérêts particuliers : chauffeur, apprentis chauffeurs et « coxeurs » ; politicien et hommes de main ; chef de gang et vagabonds. Soyinka crée ainsi un monde de désespoir et l'autogare devient une synecdoque de la ville africaine, reflet de l'échec des politiques sociales. Les « sans domicile » et « l'insalubrité » mettent en évidence l'échec des villes africaines, due à l'urbanisation soudaine et l'exode rural galopant.

## 1. 2. La manifestation de l'interculturalité

Les personnages dans l'œuvre proviennent d'horizons divers, ce qui pourrait s'accommoder d'influences et de nombreux peuples et d'habitudes langagières variées. Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Avila définissent l'interculturalité comme « l'interaction des facteurs propres aux différentes cultures qui se trouvent en contact dans la production, la mise en circulation » (2002, p. 386). Notre analyse essaie de mettre en exergue le rapport des échanges réciproques en termes de communicabilité et d'incommunicabilité entre les différents personnages de la pièce. La composition des noms laisse déjà entrevoir cette pluralité de groupes ou peuples constitués dans l'univers dramatique. Les personnages, entre autres, Kotonou, Big Boss, Say Tokyo Kid sont évocateurs. Si ces personnages n'ont pas de profondeurs psychologiques, ils ont des noms qui, vu l'immense culture du dramaturge et son plaisir à jouer avec l'onomastique, peuvent donner lieu à des interprétations fantaisistes. Ces noms font fortement allusion aux capitales de pays dont Cotonou, (Souligné par nous) capitale de la République du Bénin, pays situé en Afrique occidentale, d'ailleurs voisin du Nigéria natal de Soyinka. Le personnage de Kotonou est, dans la pièce, « précédemment Chauffeur de "SANS TARDER – SANS DANGER" » (souligné par le dramaturge). Say Tokyo Kid est également « Chauffeur et chef d'un gang d'hommes de main. » Son nom Tokyo (souligné par nous) est, sans risque de se tromper, l'orthographe de la capitale du Japon, pays d'Asie. Big Boss est un politicien et le nom signifiant en français « Grand Chef », pourrait représenter les États-Unis. Tout porte à croire que l'onomastique de chacun des personnages de la pièce est caractéristique d'un pays, d'une aire géographique. L'évocation des noms et des sobriquets comme « Zorro », « Akani le Léopard », « Siguidi Opé », « Sapélé Joe », « Saydou-Say », « Hamphrey Bogart », « Cimaron

<sup>2</sup> Ce genre de véhicule correspond à « Gkaka » ou « Mille kilos », bien connus des usagers de l'Afrique de l'Ouest.

Kid », « Sergent Birma », « Kokol'ori » atteste également cette diversité culturelle. En outre, l'on pourrait supposer qu'il existe de grandes familles constituées. Par exemples, les noms patronymiques Kid ou Say sont composés de Say Tokyo Kid, Cimaron Kid et Saydou-Say ; et les Jo de Jo-Les-Pièces (le policier) et Sapélé Joe. Les activités de ces personnages sont extérieures et dépassent souvent le cadre de l'autogare. Mais quelle que soit leur mobilité, les événements, notamment la mort accidentelle de nombreux usagers qui a défrayé la chronique dans toute la région, sont toujours rapportés à Saloubi et Samson, toujours présents sur la gare. Ils savent également « l'affaire de Sergent Birma » tué dans des circonstances regrettables, tout comme la « bagarre » entre l'évêque de la paroisse et Professeur qui a abouti à l'excommunication du dernier. De toute évidence, l'espace de l'autogare joue le rôle de pivot et de refuge pour les personnages. Ils apparaissent souvent évanescents, sans avoir véritablement de point d'encrage ni d'occupation réelle.

Au regard de ce qui précède, l'on peut affirmer avec Fioopou que « l'espace [...] de la pièce, véritable microcosme de la société nigérienne, apparaît comme un point de convergence, un lieu d'échanges et de transit » (1988, p. 6). De nombreuses indications relatives à l'espace dramatique tel « Tapa » et « Apapa » (des quartiers de Lagos), ponctuent l'œuvre et renvoient aux mouvements des personnages dans l'espace dramatique. Il s'agit dès lors d'identifier la manière dont les personnages communiquent dans cet espace, parce que, selon Larthomas, le théâtre est avant tout « le domaine de la parole, de la parole en action » (1980, p. 47). Tout personnage se définit véritablement par ses rapports avec les autres. Si l'analyse précédente a essayé de caractériser l'espace et la représentation des personnages pour découvrir les relations qui les unissent, le point suivant va s'appesantir sur la structure de leurs discours. Nous voudrions ainsi décrypter les comportements langagiers, car pour Blédé « la façon dont s'organise le discours des personnages est une manière d'écouter, de s'écouter aussi ; chaque personnage parlant de son activité marque son espace, signale sa présence au monde » (2016, p. 81). L'analyse comprendra un ensemble d'éléments, de signes du lexique, de leur combinatoire et la grammaire.

## 2. Les pratiques langagières

En linguistique, le langage est défini comme tout système de signes organisés qui permettent la communication. Pour Cocula & Peyroutet, « le langage, [...] se révèle à travers les langues, dont l'acquisition, elle, est strictement culturelle. [Ces auteurs] considèrent que s'il y a un langage, il y a des langues [qui sont] des produits socioculturels de l'activité langagière » (1978, p. 11) Quant à Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi, Jean-Pierre Mével, ils emploient « pratiques langagières [,] cette variété dans les usages du langage en fonction des groupes sociaux » (2012, p. 265) C'est donc la parole considérée comme acte de communication des personnages qu'il convient maintenant d'analyser à partir des divers procédés stylistiques employés par l'auteur. La structure de son langage répond bien à des besoins de communications, à des enjeux discursifs par rapport à l'ensemble des représentations sociales. L'exploration des possibilités spectaculaires du langage constitue ainsi un enjeu central de la pièce. Aussi analyserons-nous trois pratiques langagières : en premier lieu, le langage de Professeur, en deuxième lieu, les interférences linguistiques de Saloubi, de Samson et enfin en troisième lieu, le dialecte et les divers emprunts qui parcourent le texte.

### 2.1. Le langage énigmatique de Professeur

Les propos de Professeur se caractérisent par plusieurs énigmes, si bien que l'on trouve des phrases d'allure incisive qui semblent se détacher de leur contexte pour former des mystères. La tirade suivante de Professeur « embrouille » Saloubi et Samson.

« **Professeur-** L'aube enfante les plus grands miracles [...], mon Dieu, comme tout est empreint de mystère. Que chaque heure apporte une découverte nouvelle, cela ne me surprend pas, mais que j'aie été conduit à l'endroit même où était caché ceci,

qui germait en secret depuis Dieu seul sait quand [...] ce mot, ce verbe poussait, poussait de la terre jusqu'à ce que je vienne l'y cueillir [...] Vous auriez beau être la légion du diable tout entière, sachez que mon bras est armé de la puissance intacte du Mot, du Verbe. Vraiment, tout peut arriver lorsque je suis en quête du Verbe [...] et n'essayez de me mentir surtout [...] vous n'êtes pas ici pour m'arracher le Mot, le Verbe ? (pp. 32-33) »

Le langage de Professeur est un énoncé qui présente un sens ambigu et obscur au point que tous ses interlocuteurs ont tendance à le fuir. En effet, dès que sa présence est signalée, s'ensuit immédiatement une débandade. Les nombreux « signes désespérés [faits par Saloubi] à Kotonou pour qu'il éloigne Professeur » et la phrase « laisse-[le] partir avant qu'il ne soit trop tard » (pp. 35 – 37) sont les preuves que personne ne veut avoir affaire à lui. La raison est que son langage sombre dans la métaphysique. La didascalie expressive indique que Saloubi voyant Professeur arriver, non seulement « pointe un doigt tremblant dans la direction de Professeur [mais surtout] plonge sous la table. [Et] Samson, pris au dépourvu, se retourne et regarde, ahuri. » (p. 31) Qu'est-ce qui fait courir tout le monde ? La question mérite quelques détails qui, à l'analyse, présentent Professeur comme un personnage mystérieux. Son langage empreint de métaphores et d'énigmes déroute plus d'un. La redondance des morphèmes « Mot », « Verbe », « Miracle(s) », « secret », « mystère », « puissance », « légion de diable » relèvent du champ lexical du religieux. D'ailleurs, l'interrogation de Samson reste entière : « Enfin, je ne sais pas de quel mot ou verbe il s'agit. » (p. 78) L'on comprend dès lors la « bagarre », entre l'évêque et Professeur, laquelle rixe a entraîné l'excommunication du dernier. D'ailleurs, son aveu est des plus retentissants : « J'ai été renvoyé pour blasphème. [...] Ils m'ont exclu de la grâce. » (pp.119- 120) Le langage alambiqué et irrévérencieux de Professeur risquerait de perdre les fidèles ouailles de l'évêque. Il était temps que le « vrai pasteur » prenne ses responsabilités et ses distances vis-à-vis d'un prédicateur laïque aussi lugubre que mystérieux. Comment ne pas craindre un tel individu qui a élu domicile au cimetière ? Il affirme, sans ambages, lui-même : « Mon lit repose au milieu des morts et lorsque la route lance son cri de victoire pour briser mon sommeil, je me hâte vers une nuée d'âmes en courroux offensées. » (p. 36) Par de tels propos, Professeur est finalement considéré comme un véritable « fou ». Il est même conscient de l'interrogation de Samson sur sa personne : « [...] Ce que tu veux savoir, si les gens ont raison de me prendre pour un fou. » (p. 117) L'impression qui se dégage est que son langage révèle une sorte d'inadaptation à la réalité sociale des autres personnages. Le dialogue entre Samson et Professeur atteste bien cette difficulté permanente de communication. Quand le premier affirme : « Je ne comprends pas très bien. », la réponse du second reste sèche et ahurissante : « tu ne comprends jamais » (p. 109), en lui enfonçant définitivement le clou, c'est-à-dire en l'humiliant : « tu es analphabète. » Les « fous » de l'espèce de Professeur, dans la littérature africaine, sont légion et considérés comme des éclaireurs, des visionnaires et des diseurs de vérité. Toutefois, leurs hauteurs d'esprit les prennent pour des parias et de véritables aliénés mentaux. Tout le monde se méfie de lui car les enjeux symboliques qu'il distille derrière les mots sont autant difficiles d'accès que l'énigme du sphinx devinée par Œdipe.

La communication est très importante dans les relations humaines. Professeur ne semble pas s'accommoder de cette vie et se réfugie dans une tour d'ivoire. Il donne le sentiment de ne pas avoir le sens pratique. Il oublie que l'église et l'autogare ne sont pas des espaces de prédilection pour prouver son éloquence. Ce sont plutôt des lieux publics populeux où grouillent des individus de la classe des défavorisés. Ces rebuts de la société n'ont que faire des parlers rebus et de style pompeux. Ce langage « académique » rappelle bien le propos du Deuxième étudiant, quand le Premier étudiant tentait d'abuser des ouvriers assis au restaurant-bar dans la pièce *Les Sofas suivi de L'œil* de Z. Zadi. Il affirme : « Mon frère tu as raison. Ici ce n'est pas université. C'est là-bas on parle gros français pour brouiller l'homme » (1983, p. 81) Professeur l'apprend à ses dépens. Sa fin brutale et tragique n'a pas permis malheureusement d'élucider la quintessence ni du « Mot », ni du « Verbe ». L'auteur institue peu à peu le système du jeu comique autour d'un personnage ridicule qui, par l'aberration de son langage et son comportement, devient l'obstacle à la vie normale de ses proches. Professeur mêle

un jeu de mots au double sens et à l'esprit très fin. Son allure le rend ridicule par ses excès. Pourtant, il aurait pu élever le niveau intellectuel de ses protagonistes dont le langage est empreint d'interférences.

## 2.2. Les interférences linguistiques chez les autres personnages

Selon Dubois et al., il y a « interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique de la langue B » (2012, p. 252). En d'autres termes, il s'agit de l'intégration dans une langue d'un mot étranger ou encore d'un élément ou mot pris à une autre langue. L'emprunt est l'un de ce procédé qui fait appel à certains aspects d'une langue autre avec des mots partiellement ou totalement dits. C'est le premier contact du jour entre Salibou et Samson. Ils sont les premiers à investir quotidiennement dès l'aube la gare. Il s'agit d'occuper le plus tôt possible l'espace centripète, afin de convaincre les passagers d'emprunter le camion du maître Kotonou avant son arrivée. Leur aventure ressemble à celle d'Estragon et Vladimir, les deux clochards dans *En attendant Godot* de Samuel Becket<sup>3</sup>. Attendant impatientement d'hypothétiques voyageurs, ils parlent à bâtons rompus. Mais, le dialogue suivant est révélateur des parlers populaires :

**Samson** – Quel l'homme préte toi unifrome-là ? - **R<sup>4</sup>1**

**Saloubi** – C'est mon larzent, z'ai pris payé lui. [...] Quand patron i vi moi dans  
unifrome, i va Content zouqua on parlé pas. - **R2**

**Samson** – Mon Dié ! Wala sinze volèr dé bateau sapé dans zabit dé marin. – **R3**

**Saloubi** – Ouai, zé connais qué ton zalousie est trop. Zé gagné pas travaillé mais quand zé  
gagné unifrome. [...] Ya quoi ? C'est moi ti as vi dans ton dormiment ahier ouc'est quoi ?  
Et pi ti prends mété ton bouche dans zaffaire qui té gardé pas ?- **R4**

**Samson** – Ya quoi ? Ti n'as rien mété dans bousse depuis matin ? Mon zoreille n'a pas  
tendi. – **R5**

Le dialogue semble ressembler à une attaque-défense. Il ne s'agit plus d'informations transmises, mais d'une recherche où Samson essaye de confondre Saloubi et où Saloubi lui-même s'explique et esquive les attaques de son interlocuteur. Suivant l'extrait ci-dessus, l'analyse mettra essentiellement l'accent sur l'orthographe des mots et la syntaxe, afin d'aboutir à la valeur sémantique des énoncés.

### 2.2.1. L'orthographe

Les morphèmes soulignés dans les répliques R1, R2, R3 et R4 sont truffés de néologismes. Pour Mejri, ces nouveaux mots sont « formés à partir d'éléments préexistants (dérivés, composés, formes tronquées...) ou à partir d'éléments non préexistants (emprunts, onomatopées) ... » (1990, p. 12). Cette opération relève de la dérivation par laquelle une nouvelle unité lexicale est forgée à partir d'un mot existant par suffixation comme dans « unifrome », « dormiment » et « bousse » ; par préfixation, tel le morphème « ahier ». Ces néologismes abondent dans le cas de la troncature. Ce procédé de création consiste à supprimer une ou plusieurs syllabes d'un mot souche, tantôt au début, tantôt à la fin. Ce sont « **tendi** » (R5) pour dire **entendu**, « **gardé** » pour **regarder** et « **i** » (R2) pour **il**. Les fausses liaisons sont nombreuses et abusivement marquées comme dans les mots « **zabit** » (R3), « **Zaffaire** » (R4), « **Mon zoreille** » (R5). Si l'on considère « **zabit** » et « **zaffaire** », respectivement pour les **habits** et les **affaires**, l'article défini **les** n'est pas prononcé. Seule la dernière lettre [s] de liaison prononcée [z] a permis de former les deux phonèmes [**z+a**] dans chacun des mots.

<sup>3</sup> Samuel Beckett, *En attendant Godot*, Paris, Les éditions de Minuit, 1952

<sup>4</sup> R pour signifier Réplique

Ces graphies, bien que prononcées comme s'il s'agissait de mots au pluriel, ne le sont pas. Tous ces ensembles de fautes de liaison qui consistent à ajouter un son prononcé [z] entre deux mots est ce qu'on appelle le velours. Quant à « zoreille », Soyinka forge la prononciation au pluriel [z+o ] alors que le déterminant « mon » est au singulier. De même, l'adjectif possessif « ton », s'emploie sans distinction de genres (masculin-féminin) dans les formations : « ton zalousie », « ton dormiment », « ton bouche ». De toute évidence, le langage de Samson et Saloubi est caractéristique des zozotements qui sont des altérations de la prononciation des consonnes [s] et [j] en [z]. Il s'agit des confusions sur le sens même des mots dont la graphie exprime les parlers quotidiens. Les groupes de mots sus-indiqués « zé connais », « zé gagné », « content zouqua », etc. prouvent que les deux compagnons sont des « analphabètes » qui veulent coûte que coûte communiquer avec les autres, en usant d'un langage aussi confus que comique. La liberté créative de Soyinka est toujours présente dans son lexique. Dans le domaine du néologisme, l'invention est infinie et extraordinairement réjouissante pour le lecteur-spectateur. Le dramaturge crée des mots à partir d'onomatopées. Samson interpellant son patron Kotonou pour qu'il démarre le camion, s'exclame : « fait motèr i va fait vous... » (p. 153). Ces usages graphiques qu'il a choisis font naître par leur étrangeté des écarts de langage. La transcription phonétique permet également de sentir toutes les nuances de l'oral. Ainsi « monsieur » est-il écrit « missié ». Champion (1974) révèle à ce propos que les fautes relevées dans le français parlé par les habitudes articulatoires proviennent de la langue maternelle. Ayant une mauvaise audition du français, le locuteur a donc tendance à user le phonème de sa langue dont le point d'articulation est le plus proche du phonème étranger entendu. Il essaie de substituer au son mal entendu un son connu de lui, qu'il entend et connaît bien. La réalité des interférences constatées, c'est-à-dire des fautes de prononciation, des erreurs et des écarts du français ainsi que des mots forgés altèrent ainsi la structure de la phrase.

### 2.2.2. La syntaxe

Le langage de la pièce remet en question les règles syntaxiques du français écrit. Il les exhibe au point d'en faire un jeu comique caractéristique de barbarismes, c'est-à-dire des fautes grossières de langage, particulièrement celles qui consistent à employer des mots forgés ou déformés, à se servir d'un mot dans un sens qu'il n'a pas. Il s'en donne à cœur joie dans les fautes de conjugaison avec la lettre finale « é » pour caractériser tous les « supposés » verbes. Les exemples suivants : « préte », « parlé », « gagné », « sapé », « payé », « gardé », et « mété » prouvent que ces verbes peuvent se conjuguer à tous les temps et pour toutes les personnes. Si les six premiers verbes (qui sont du premier groupe) ont ordinairement leur participé passé en « é », force est de constater qu'ils ne sont pas pourvus d'auxiliaires : ni avoir ni être. Le dernier verbe de la série « mété », étant du troisième groupe, fait son passé en « mis ». L'autre étrangeté est l'emploi des mots « moyen » et « content ». Le premier mot est par sa nature un nom commun ou un adjectif qualificatif. Dans le langage de Saloubi, le mot « moyen » est pris comme verbe conjugué pour toutes les personnes et à tous les temps : « zé moyen conduit Reine dé Angléterre », « zé moyen pas compté dépassé dix. », « Ti moyen montré moi ? » (pp. 26-27), « ya pas aucun policier qui moyen tardé sur route-là. (p.153) La même utilisation s'observe avec l'adjectif qualificatif « content » qui est devenu verbe sans limitations de temps et de personnes : « Zoli femme-là content son affaire », « L'homme qui content faire zentleman dans pays là encore. » (p. 153) En outre, Soyinka supprime plusieurs fois la négation ne dans : « on parlé pas », « Zé gagné pas », « qui té gardé pas ». Ce langage parlé est, selon Larthomas, particulièrement « truffé d'incorrections, de lourdeurs, d'impuretés. [C]e langage revêt apparemment la spontanéité » (1980, p. 47). Pour le dramaturge, il n'est point question de choquer le lecteur-spectateur, mais de trouver une syntaxe populaire du français qui restitue la réalité langagière des personnages. La tournure ne correspond pas forcément à l'orthographe admise. Gardes Tamine & Hubert considèrent que « tout groupe linguistique en particulier, en fonction de la situation, possède une multiplicité d'usages qui sont classés à l'intérieur du groupe : par exemple, langue populaire, langue standard, langue littéraire » (2004, p. 138). Mais, les propos des personnages de la pièce sont considérés comme des langues propres à un milieu social défavorisé. Le langage change selon le milieu, les codes culturels de la société du destinataire et les buts de l'émetteur. Chaque locuteur

emploiera le mot ou l'expression appropriée à ses intentions. Pour se faire comprendre, pense Peyrouet, « il créera des écarts, des significations nouvelles et des effets d'étrangeté » (2002, p. 12). Soyinka joue sur la gamme de registres, en fonction de ses personnages et des situations. Cette situation le conduit souvent à jouer sur le registre familier très marqué où les effets de style de l'oral sont très fréquents : accents, ton, emphase syntaxique. Il se caractérise par l'emploi facile des termes de l'argot, considéré longtemps comme la langue des marginalisés, la communauté des malfaiteurs organisés en bandes et des mendiants. D'un point de vue lexicologique, soulignent Charaudeau & Maingueneau, « les argots constituent des sous-ensembles du vocabulaire commun et la plupart des procédés de création argotique sont intégrés à la morphologie du français standard » (2002, p. 62), comme la dérivation, la troncation, l'affixation, les emprunts déjà évoqués. Ce parler s'écarte ainsi par rapport à la norme du français standard avec une syntaxe, un lexique autonome et une prononciation approximative. Les propos dans l'œuvre sont, du point de vue de Blédé, l'expression du « pidgin, appelé en Côte d'Ivoire Français Populaire Ivoirien (FPI) ou français de Moussa [et] considéré comme une excroissance qui détériore gravement la langue officielle » (2016, p. 80). L'auteur (2016) ajoute que ce langage est le fait de stratégies de communication par contacts directs et de l'extrême mobilité des populations, par un brassage ethnique et multiculturel. Ducrot & Todorov (1972) ne disent pas autre chose à propos de ce type de langage pidgin qui répond, au même titre que les langues nationales et les dialectes, au besoin de communication de ses utilisateurs. Aussi le développement des villes ou l'urbanisation à outrance, les migrations ou confrontations des populations font-ils entraîner partout des modifications, des variations de la langue. Dans l'œuvre, Soyinka peint des personnages de milieux défavorisés : chauffeurs, rabatteurs de passagers et autres délinquants. Leur souci est mu par la seule nécessité de se faire comprendre. Cette langue est considérée dès lors par Gadet comme « une pratique minimale et déficitaire. D'où des caractéristiques en handicap, limitation, exclusion, privation, absence de choix [...] et des adjectifs à préfixe privatifs (incorrect, incomplet, illogique) » (1992, p. 21). Le dialogue sus-indiqué entre Saloubi et Samson, les deux auxiliaires de Kotonou, atteste bien ce dysfonctionnement langagier. Mais les langues vernaculaires ne sont pas en reste.

### 2.2.3. *Le dialecte*

Une langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une communauté. Pour Cocula & Peyrouet, « toute langue est faite de ses différents dialectes, [que] le dialecte, se définissant, scientifiquement, [...] comme l'une de ses variétés » (1978, p. 14). Notons que le Nigéria compte plusieurs dialectes. Dans la pièce, Samson essaie de communiquer en prononçant des bribes de phrases en dialecte à certains de ses passagers. Dans la réplique suivante, le dialecte proféré n'est pas compris par un de ses interlocuteurs.

**Samson** - Ouais, ça va. Mourano. Rfile-m'en.

Dieu te bénisse. [...]

E fun awon enia... ni oti<sup>5</sup>. [...]

Ti o l'eru esé<sup>6</sup> [...]

Missié, vous n'a pas tendi ? (pp. 152-153)

Après plusieurs propos incompris, il finit par se ressaisir en admonestant le passager : « Missié, vous n'a pas tendi ? ». Ces paroles désobligeantes de Samson tenues à l'égard du passager attestent que tout le monde ne partage pas le même dialecte social. Par conséquent, il doit tenir compte de l'environnement social et culturel de la gare. Dans *La route*, il existe un nombre impressionnant d'emprunts aussi bien à la langue maternelle qu'aux langues étrangères. Ces interférences

<sup>5</sup> Traduction de l'auteur : « Imbibe tous ces gens de vin. »

<sup>6</sup> « On n'accepte pas les bagages »

linguistiques sont le fait des individus de différents niveaux et milieux qui communiquent. N'SIAL (cité par. Manessy, 1984) souscrit en ces termes :

« Pressé par la nécessité de communiquer, le sujet cherche dans les ressources que lui offre sa langue maternelle, instrument « naturel », les procédés qui lui permettent d'exprimer sa pensée, sans renoncer pour autant à ce qu'il croît connaître des règles de la langue apprises. »

En général et selon l'analyse de Courrèges (1987) à propos du français populaire en Côte d'Ivoire, les catégories sociales, issues des milieux défavorisés, possèdent quelques rudiments de la langue de Molière. Parfois, ils utilisent quelques mots-clés, mais pas ou peu de notion du fonctionnement des structures grammaticales. De toute évidence, le langage détermine la catégorie sociale des personnages. Toutefois, l'auteur use de paroles entières en dialecte, comme le chant funèbre à la mémoire de Omolanké, dit Kokol'ori, le père biologique de Kotonou :

Iri se l'oganzo orun ni kil o ti je  
 Iri se l'oganzo orun ni kil o s'orun  
 Iri erun ta si mi l'ese iku gb'omi tan  
 Iri erun ta si mi l'aiya otutu eru mu mi  
 Iku se mi ni o,akoni l'aiyi lo  
 E ba mi kedun,kololori o... (p. 92)

Le dramaturge cherche à jouer sur les possibilités culturelles des langues, créant ainsi une particularité langagière propre aux différents groupes sociaux. Ce qui importe, c'est de briser les barrières entre les diverses langues et les faire cohabiter pour fonder une nouvelle pratique littéraire. Pour Blédé, « le langage est action et coopération et toute parole s'ancre dans un temps, un lieu et un certain type d'interaction entre les interlocuteurs. Toute parole a une dimension pragmatique » (2016, p. 76). On a donc affaire à une langue maternelle dynamique. Soyinka crée un langage avec fantaisie et humour. Ce procédé participe de la profonde originalité de sa pièce et permet d'exprimer une certaine vision du monde et de l'homme, qui fait rire le lecteur-spectateur tout en le dérangeant.

### 3. La vision du dramaturge

Le texte littéraire se caractérise par une recherche dans le style, qui vise à transmettre, à travers une description, un récit ou une mise en scène particulière, une vision du monde. La transformation des rapports nouveaux entre les êtres et les choses, le jaillissement de la culture africaine sont bien là les principaux thèmes des écrits de Soyinka sur la littérature, notamment sur le théâtre. Selon Calame-Griaule, il faut entendre par « vision du monde [...] l'ensemble des représentations à travers lesquelles un groupe humain donné perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles » (1977, p. 11). C'est en s'appropriant sa langue et en codifiant une « grammaire » que l'Afrique pourrait réussir une assise littéraire, mieux son développement. En cela Abolou propose : « Le problème du développement se résoudrait, dès lors, ou par l'aménagement ethnique des langues africaines, ou par l'aménagement linguistique des ethnies africaines » (2008, pp. 30-31). Dans la vie sociale, le langage joue ainsi un rôle de premier plan dans les échanges entre l'homme et son milieu naturel ou culturel. Millet (cité par Calame-Griaule (1977) relève que « le langage a pour première condition l'existence des sociétés humaines dont il est de son côté l'instrument indispensable et constamment employé ». La pièce intègre tous les registres de langue dans l'optique que tous les peuples communiquent pour relever le défi du développement. *La Route* apparaît comme un véritable réseau de correspondances qui s'accommodent avec toutes les catégories sociales. Elle favorise l'expansion d'un style vivant qui correspond à de différents niveaux de langue. Le lecteur-spectateur séduit par les variétés langagières, se retrouve complice d'un auteur

avec lequel il partage la condition sociale. De ce fait, l'activité littéraire de Soyinka se développe dans un espace qui porte un regard attentif sur les hommes et sur leurs événements. Le dramaturge se situe donc à la frontière entre une « élite » intellectuelle et une catégorie mondaine. La raison d'être du langage est la communication entre les individus. Les personnages de l'œuvre, appartenant à des hiérarchies ou groupes sociaux, adoptent des termes différents. Les mots et expressions employés correspondent soit à des distinctions nuancées dans les activités qu'ils exercent, soit à des héritages culturels. L'esthétique du dramaturge s'inscrit donc dans une adéquation entre langues étrangères et langues locales, puisque l'apprentissage d'une langue nouvelle constitue forcément une rencontre avec d'autres cultures. La restitution des représentations que les différents acteurs sociaux se font de leur propre parole est indispensable pour comprendre les relations qui existent entre un peuple et son discours. La pièce de théâtre est caractérisée par la plus grande diversité culturelle et langagière des personnages. Ainsi le dramaturge a-t-il constamment visé un théâtre qui prône l'altérité. Son art a été de maîtriser cette diversité par l'emploi du pidgin et la langue nigériane. La question fondamentale est comment concevoir une littérature africaine en langues ? Cette opinion est partout partagée par les intellectuels en général et les écrivains en particulier. Labou, (cité par Monsard, 1997), exprimait déjà cette équation : « À partir du moment où on décide d'écrire dans une langue, on crée un problème avec cette langue. » Mais, faute d'avoir une langue propre d'écriture africaine, Chevrier fait renchérir Sony : « Je fais éclater les mots pour exprimer ma tropicalité : écrire mon livre me demande d'inventer un lexique des noms capables par leur sonorité de rendre la situation tropicale. » (1984, p. 284) Ahmadou Kourouma, à travers son œuvre *Les soleils des indépendances*, a montré qu'il est possible d'intégrer la pensée locale (le Malinké, une ethnie du nord de la Côte d'Ivoire) dans une écriture littéraire. Soyinka demeure un poète, car en fin de compte, c'est lui qui parle par le truchement de ses personnages. En cela, Duvignaud parlant d'Arthur Miller<sup>7</sup> affirme qu'en présentant son théâtre,

« il conçoit le public comme une communauté dont chaque membre porte en soi ce qu'il croit être son angoisse ou son espoir ou une préoccupation personnelle qui l'isole du reste de l'humanité [et que] la fonction d'une pièce est de le relever à lui-même pour qu'il puisse toucher à son tour les autres hommes, en leur relevant qu'ils sont solidaires » (1965, p. 13).

L'auteur se veut, à ce sujet, optimiste en essayant de contribuer à la promotion de la langue de son terroir. Cette volonté manifeste se révèle à travers les déclarations de Son Excellence à son Conseiller spécial Massi, dans la pièce *La Malice des hommes* de Jean-Pierre Guingané qui affirme : « Si vous ne savez pas parler français, utilisez les langues locales ! » (2008, p. 18) De ce fait, les activités socioéconomiques, politiques et culturelles devront être fréquemment mises à contribution pour tenter de valoriser les langues, avec des approches relevant essentiellement de la communication interpersonnelle. En outre, la relation ou l'interaction avec tous les partenaires sociaux doit se définir en termes de complémentarité. Il est donc nécessaire de penser les synergies possibles pour une intégration cohérente entre le développement durable et les langues locales.

## Conclusion

La pièce de Soyinka fournit souvent des repères précis de lieu, de temps, d'objets et de formes, accompagnés des noms des personnages dans l'espace dramatique. Cette référence au monde extérieur est souvent ressentie comme nécessaire. Et l'une des principales questions qui se pose au lecteur-spectateur est celle des rapports du texte avec le réel. Les mots et les idées forment la matière même de l'œuvre littéraire et le travail de l'écrivain est forgé par son état mental au moment où il écrit. Un auteur joue un rôle important dans l'invention de mots nouveaux et sa matière première est la langue. Ce sont les mêmes mots, les mêmes tournures qui servent dans la conversation ordinaire,

<sup>7</sup> Arthur Asher Miller est un dramaturge, écrivain et essayiste américain ; il est une figure importante de la littérature et du cinéma du XXe siècle.

dans la discussion politique, au théâtre à partir des répliques des personnages. Mais de tout cela, ce sont les effets qui importent. Aussi le propre de l'œuvre littéraire est-il de demeurer dans la manière des hommes, de servir au plaisir et à la connaissance des générations futures. Le public se l'approprie non seulement pour y puiser des enseignements sur tous les aspects de la vie et particulièrement parce que son contenu et son langage y demeurent plaisants et évocateurs. La pièce de Soyinka constitue alors un réseau langagier mettant en œuvre toutes les ressources expressives de la langue pour exalter ses personnages.

## Références bibliographiques

- Abolou, C. R. (2008). *Langues africaines Et développement*. Paris : Éditions Paari.
- Aron, P. et al. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Quadrige/PUF.
- Becket, S. (1952). *En attendant Godot*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Blédé, L. (2016). *La pièce de théâtre, une littérature pour les arts du spectacle*. Abidjan : Le GRAAL
- Calame-Griaule, G. (1997). *Langues et cultures africaines*. Paris : Librairie François Maspero.
- Champion, J. (1974). *Les langues africaines et la francophonie*. Paris : Mouton.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- Chevrier, J. (1984). *Littérature nègre*. Paris : Armand Colin.
- Cocula, B. et Peyrouet, C. (1978). *Didactique de l'expression de la théorie à la pratique*. Paris : Delagrave
- Courrèges, G. (1987). Hé Moussa, ton affaire de parler là, c'est quoi même ? In *Notre Librairie* (Littérature de Côte d'Ivoire 2. Écrire aujourd'hui) N° 87 Avril-juin.
- Dubois, J. et al. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Duvignaud, J. (1965). *Sociologie du théâtre*. Paris : Quadrige/PUF.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris : PUF / Que-sais-je ?
- Gardes-Tamine, J. et Hubert, M.-C. (2004). *Dictionnaire de critique littéraire*. Paris : Armand Colin /SEJER.
- Guingané, J.-P. (2008). *La malice des hommes*. Ouagadougou : Éditions Gambidi /Découvertes du Burkina.
- Larthomas, P. (1980). *Le langage dramatique*. Paris : PUF.
- Le Grand Robert de la langue française*, Dictionnaire online : <https://grand-robert.lerobert.com>, consulté le 17-07-2018
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Manessi, G. et Wald, P. (1984). *Le français en Afrique noire tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Paris : L'Harmattan.
- Mejri, S. (1990). Néologie et variétés lexicales. In André Clas /Benoît Ouaba, *Visages du français, variétés lexicales dans l'espace francophone*. Paris : Éd. AUPELF-UREF/John Libbey Euronext
- Monsard, P. (1997). Sony Labou Tansi : esquisse d'une poétique du comique. In Mukala Kadima-Nzyji et al. *Sony Labou Tansi ou la quête permanente du sens : Actes du colloque international tenu à Brazzaville les 13,14 et 15 juin 1996 avec le concours de L'Union Européenne, Programme Culturel Régional Bantu*. (pp. 47-60). Paris : L'Harmattan.

Peyroutet, C. (2002). *Style et rhétorique*. Paris : Éditions Nathan/VUEF.

Robert, P. *Le Grand Robert de la langue française* (2018). Dictionnaire online : [www.grand-robert.lerobert.com](http://www.grand-robert.lerobert.com), consulté le 17 -07- 2018

Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris : Éditions BELIN.

Wole, S. (1988). *La route*. Paris : Hatier.

Zadi, Z. (1983). *Les sofas suivie de L'œil*. Paris : L'Harmattan.

## TÉCNICAS NARRATIVAS EN *AÑOS LENTO*<sup>1</sup> DE FERNANDO ARAMBURU

### Resumen

La ontología de los textos ficcionales es, por cierto, uno de los temas que más ha movido el interés de los literatos. De la anamnesis platónica<sup>2</sup> a los distintos tipos de mundos citados por Tomás Albadalejo Mayordomo, se han desplegado varias teorías que hacen partícipe de la elaboración de la obra de ficción. Este artículo estudia la técnica o plástica narrativa que Fernando Aramburu utiliza en su obra *Años lentos*.

**Palabras-clave:** metanarración, *Años lentos*, Fernando Aramburu, narrador homodiegético, tiempo diegético.

### Abstract

The ontology of fictional texts is, by the way, one of the themes that has most moved the interest of writers. From the anamnesis of Platon to the different types of worlds cited by Tomás Albadalejo Mayordomo, several theories have been deployed that make part of the creation of the work of fiction. This article studies the narrative technique or plastic that Fernando Aramburu uses in his novel *Años lentos*.

**Keywords:** Metanarration, *Años lentos*, Fernando Aramburu, homodiegetic narrator, diegetic time.

---

<sup>1</sup>Aramburu, F.(2012) *Años lentos*. Barcelona: Tusquets Editores. De aquí en adelante, citaremos dentro del texto.

<sup>2</sup> Según Platón, la literatura se origina del *Furor*<sup>2</sup> (la anamnesis o reminiscencia de la Idea). La Musa, tal como la piedra heráclea o imán atrae a los anillos de hierro, posee al poeta y le hace entrar en trance para que pueda *transmitir* obras encomiásticas, las únicas buenas, dedicadas a los moradores de su *Estado Ideal*. Por alejar al hombre de la Idea de Bien, de la Templanza, los géneros ficcionales (que derivan de la mimesis o imitación del mundo sensible) se encontrarán desterrados de *La República* en los capítulos noveno y décimo. Platón. (1994). *República*. Madrid: Alianza Editorial. Se puede consultar también esta referencia: Platón. (1990). *Ion*, en *Diálogos I*. Madrid: Gredos, (3ª reimpresión), pp.256-258.

## Introducción

Nacido en San Sebastián en 1959, Fernando Aramburu es uno de los escritores españoles contemporáneos más leídos y fecundos del panorama de la narrativa española. Aunque reside en Alemania desde 1985, su trayectoria literaria nunca se alejó de las coordenadas sociopolíticas españolas. Sus producciones se erigen en testimonio explícito o implícito de la idiosincrasia peninsular de modo que sus personajes se mueven dentro de un escenario que aunque ficticio, guarda características de la época que le ha tocado vivir. Asimismo, en *Años lentos* el autor español utiliza como materia literaria uno de los problemas más difíciles que conmovió a la sociedad española entera: las desgarradoras consecuencias del movimiento separatista ETA. Galardonada con el **VII Premio Tusquets Editores de Novela en 2011, la novela ofrece al lector un recorrido en** el País Vasco de la década de los sesenta enrolado en una incipiente ETA. El objeto del presente trabajo es precisamente el análisis de las técnicas narrativas clasificadas desde dos aspectos: el narrador y el tiempo.

### 1. La instancia narrativa

El texto literario no nace de la nada: es el resultado de un acto de narración que decide de la manera cómo la ficción será contada, puesta en escena (Todorov, 1981, p.131). El concepto de «narrador» surgió en el siglo XVIII con el nacimiento de la novela moderna que instó la acuñación de un nuevo término para remarcar ciertos imperativos y sutilezas que no tomaban en cuenta los conceptos de «autor» o «personaje». Sin embargo, solo fue en 1804 cuando se registró la primera ocurrencia del vocablo cuando Anna Laetitia Barbauld atestiguó en la nueva edición de la correspondencia de Richardson que no existía más que tres maneras para contar una historia. La primera *narrativa* o *épica*, la más corriente, denota la potencia del autor, quien cuenta él mismo todas las aventuras de sus héroes (Don Quijote); la segunda deja riendas sueltas al héroe, al narrador que cuenta su propia historia; y por fin, la tercera corresponde a la novela epistolar (Citado por Patron, 2009, p.12). Este intento de clasificación muy difundida en la obra de Patron, por ser una pieza maestra de su andamiaje teórico, deja claramente resaltar que el narrador es un ser ficcional diferente de la personalidad histórica y biológica del autor que aunque pueda pertenecer a la fictividad del texto guarda intacta su identidad ontológica. El «yo ficticio» de las obras autobiográficas así como el de las Memorias no es sino un «ser de papel», protagonista de un universo reconstituido diferente del real. Por más que tenga firmes referentes con el mundo real, el «yo ficticio» nunca podrá tender a una absoluta identidad con su otro «yo real» que ya se encuentre fuera del espacio y del tiempo de la narración (Bakhtine, 1978, p.396). La tesis de la ausencia de un narrador en los relatos escritos en la tercera persona del singular «él o ella» recientemente defendida por Sylvie Patron, partiendo de las teorías reduccionistas de Ann Banfield (2014) y Käte Hamburger (1986), no es sino un juego de ruleta rusa. Este «yo intruso» no se refiere al autor ni a ningún otro personaje intradieético. Por lo tanto, este «yo» narrador sería el de un ser híbrido ontológicamente incorrecto que llevaría el nombre de «autor-narrador» o el fruto de una polifonía narrativa que influyera sobre las informaciones transmitidas al narratario (Reuter, 2000, p.68). Pues, el narrador es quien cuenta la historia del texto. La obra narrativa le debe su existencia (Genette, 1983, pp.68-69). Nos interesa ahora analizar la manera cómo Fernando Aramburu utiliza esta instancia narrativa en su obra *Años lentos*.

#### 1.1.El narrador homodieético de *Años lentos*

Siguiendo el modelo del *Lazarillo de Tormes*, *Años lentos* plasma los recuerdos de un farmacéutico navarro que a sus ocho años se fue a vivir en casa de sus tíos en San Sebastián. Su tía carnal María del Puy Aranzábal no quiso acoger a todo sus sobrinos ya que «para todos no había espacio en su casa (p.12)». Pues, su madre apretada por las dificultades económicas no tuvo otro remedio que confiar a sus primeros dos hijos a la Casa de Misericordia de Pamplona. Ya desde el íncipit pone de

relieve su estatuto de *private narrator* (narrador privado) (Lanser, 1981, p.137) <sup>3</sup>:« Yo, señor Aramburu, por las razones que usted conoce, siendo niño pasé nueve años con unos parientes míos de San Sebastian (p.11)». Sus apuntes van dirigidos al novelista Aramburu a quien recuerda la complejidad de la creación literaria que dista mucho de sus ahíncos clarificadores sobre los motivos de su viaje:

Con esta declaración pongo fin al preámbulo familiar que usted no necesita para su novela. No obstante, lo tenía que escribir para no privar de sentido a lo que sigue y porque, acordándome de lo que usted me dijo, he considerado preferible que la narración de mis recuerdos tenga un comienzo a que no tenga ninguno. Usted mismo me animó a que no tenga ninguno. Usted mismo me animó a expresarme como me diera la gana, con precisión pero sin cuidado de la estructura ni del estilo, que eso es cosa suya como escritor que es (p.12).

En San Sebastián, el narrador homodiegético es testigo de cómo transcurren los días en la familia y el barrio. Su tío Vicente, de carácter débil, reparte su vida entre la fábrica y la taberna, y es su tía Maripuy, mujer de fuerte personalidad pero sometida a las convenciones sociales y religiosas de la época, quien en realidad gobierna la familia; su prima Mari Nieves vive obsesionada por los chicos, y el hosco y taciturno primo Julen es adoctrinado por el cura de la parroquia. Así, además de su función narrativa (Genette, 1989, pp.308-312), el narrador cumple otras varias funciones que ejemplificamos en el siguiente encuadro:

**Encuadro n° 1: Las funciones del narrador de *Años lentos***

Funciones del narrador

Ilustraciones

Función de control ( el narrador organiza su discurso y va incluyendo las tomas de palabra de los demás personajes)

Tengo asimismo presente la reacción de mi tío cuando al llegar a casa, procedente del bar, en busca de la cena que pensaba llevar más tarde a su sociedad gastronómica, mi tía se apresuró a revelarles que habíamos visto a Franco.

-¿Franco? ¿Quién es ese?

-El jefe de España.

-El jefe de España eres tú, Maripuy. Mandas más que Cristo. Indiferente a la réplica, mi tía refirió por extenso su crónica particular del paso del Jefe del Estado por la calle de Hernani, y aunque en verdad no alcanzamos a verlo desde la acera sino durante una veintena de segundos, y quizá exagere, ella recordaba detalles como para llenar un libro (pp.79-80)

Función de comunicación (El narrador se dirige al narratario para mantener el contacto o influir sus percepciones )

En cuanto a mis parientes, el único que había hablado euskera alguna vez fue mi tío Vicente siendo niño.

Por lo que llegó a mis oídos, hasta los cuatro o cinco años no se expresó en otro idioma. En las escuelas públicas del barrio de El Antiguo aprendió a leer y escribir en castellano. Luego

<sup>3</sup> La autora establece en su publicación una diferenciación entre *public narrator* y *private narrator*. El primero, aun pudiendo ser totalmente ficticio, se dirige al público en general como lo hizo *Robinson Crusoe* mientras que la narración del segundo va dirigida esencialmente hacia un único personaje o una única persona, tal fue el caso de *L'Immoraliste*.

vino la guerra. Su padre fue de los que no se quisieron rendir en Santoña; siguió con su batallón hacia Asturias y en algún lugar de los montes un avión rasante le segó la vida. Usted me dirá si quiere que otro día le amplié la historia. Sigo. (p.49)

Función testimonial (El narrador expresa su grado de conocimiento o ignorancia de los hechos narrados, desvela las emociones que su narración infunde en él o emite valoraciones sobre las acciones y los actores)

Tampoco fui testigo de todos los hechos que me propongo relatarle en este tramo de recuerdos, sino que de algunos ocurridos sin que yo hubiese tenido ocasión de presenciarlos recibí noticia más tarde, oyendo a mis parientes hablar de ellos, tanto si me notaban a su lado como si no, ya que con frecuencia no se recataban de conversar sobre asuntos privados delante de mí.

Hace poco averigüé detalles nuevos de boca de mi madre, a quien mi tía Maripuy nunca dejo de mantener al tanto de sus cuitas (p.97).

Función ideológica (El discurso del narrador adopta siempre ciertas posturas ideológicas, una peculiar concepción del mundo que puede diferir de la del narratorio o del lector)

No sé usted, pero a mí me entraba un estremecimiento de miedo cuando veía pasar por las calles de San Sebastián hileras de vehículos de la Guardia Civil o de la Policía Armada.

Aquellos bigotes, ¿Se acuerda? Aquellas miradas duras, las porras y los cascos, las armas que a mi imaginación adolescente le costaba concebir fuera de las películas de indios y vaqueros. Este pensamiento se lo declaré a mi tía a la vista de varios furgones policiales, saliendo ella y yo un sábado por la mañana del mercado de San Martín.

-Pues hazte cargo-me respondió- de que nosotros somos los indios, y esos señores de uniforme, los vaqueros (p.113).

Función metanarrativa (El narrador comenta su historia y señala su organización interna)

En fin le escribo esto antes de entrar en materia para que se fie usted de mí, señor Aramburu, pues nada de lo que pienso referirle a continuación es inventado, aunque quizá la verdad carezca de importancia cuando se escribe con propósito novelesco (p.97-98).

Función explicativa (Da al narratorio los elementos necesarios para comprender la historia)

Y ahora sí, ahora ha llegado el momento de relatarle el episodio (supongo que fue la comidilla del barrio cuando se produjo) que usted dijo conocer a medias la última vez que nos vimos y por el cual me confeso que experimenta un vivo interés. [...]¿Por qué le costó a la policía tanto tiempo subir al piso de mis tíos? La tardanza, como después supimos, se debió a un

fallo grotesco que cometieron los agentes, y fue de este modo: que llamaron por equivocación al segundo derecha, justo debajo de nosotros, donde, para más inri, vivía un matrimonio mayor con el cual mis tíos no se hablaban (pp.119-120)

La focalización interna optimiza en el narrador el cumplimiento de todas estas funciones: el narrador se desdobra en un «yo actuante» que mantiene su relato dentro de los límites de la credibilidad. La verosimilitud se encuentra lograda tanto más cuanto que la narración homodiegética se realiza de modo realista respetando su motivación testimonial. Como lo señala Greimas: « [...] los enunciados lingüísticos del tipo “yo-tú” dan la impresión de estar más cerca del sujeto no lingüístico de la enunciación y producen una “ilusión de realidad” más intensa» (Greimas, 1976, p.29). La detención del primo Julen, su exilio forzado a Francia, la decisión de este de establecerse definitivamente en Brasil para poner fin al apartamiento de su familia, lo todo viene contado al narratorio de manera tan detallada que acabó pidiendo discreción al destinatario-autor:

Estas anécdotas que le cuento a usted por escrito tienen mucha densidad confidencial. Le ruego que trate con respeto a mi prima Mari Nieves en su novela y que, en cumplimiento de la promesa que me hizo, le asigne un nombre ficticio, no importa cuál con tal de que sus parientes, sus vecinos y ella misma no puedan identificar a la persona nombrada (p.28).

## 1.2.El juego metaliterario

*Años lentos* no encierra únicamente los recuerdos de un joven navarro que se fue a vivir en el País vasco de 1968 a 1977, también se distinguen tipográficamente los 39 apuntes en cursiva del narratorio autor. Conforme el narrador le cuenta sus recuerdos, el narratorio-novelistas va rellenando por escrito los posibles baches que la narración de su emisor puede crear en su artefacto novelesco. El silencio del farmacéutico tocante a las reacciones que suscitó el embarazo de la prima Mari Nieves en la vecindad viene rellenado por el apunte 15. El narratorio pone en escena a dos vecinas chismosas hablando del caso. Sus apuntes son muy ilustrativos de la exigencia de verosimilitud que le impone su cometido:

Apunte 15

[...] Breve descripción de las dos. La una con rulos y bata, la otra de luto. Meter vasquismos y faltas gramaticales propias de la zona en la conversación, pero sin propasarse. No olvidemos que la novela deberá contener una historia poblada de gente humilde, con poca escuela. Humilde no equivale a miserable. Comíamos a diario y nos lavábamos (unos más que otros). Deberé adaptar el lenguaje a la condición social de los personajes. Esto es importante. Ojo sobre todo con las palabras y locuciones hoy corrientes pero que entonces aún no se habían inventado (p.107).

Además de su imaginación y técnica literarias, el narratorio-novelistas saca de sus propios recuerdos los elementos narrativos necesarios para completar el puzle. El lector se entera de las actividades del grupo formado por el cura etarra, Julen y los jóvenes del pueblo. Sus andanzas montañeras son contadas en los apuntes que, además de su valor explicativo, son unos cuantos episodios amplificativos:

Apunte 4

¿Quién trae la ikurriña?

Julen Barriola, a la zaga del grupo; responde: yo.

Don Victoriano, voz dulce, mirada severa, corrige: *nik*

Y el grupo, todo chavales, ninguna chica, entiende que a partir de la barrera tras la que arranca el sendero de subida ya no se habla ni una sílaba de castellano. Han entrado en tierra sagrada. El cura señala con ademán de explorador hacia la lejanía. Dice algo en tono solemne (ya me lo pensaré) y nadie responde. Echan a andar, el cura delante, en actitud de «yo soy la luz y el camino...», clavando el regatón de la makila en la tierra del sendero. Olor a hierba húmeda y musgo. Los chavales son fornidos, respiran fuerte (p.56).

Lo mismo ocurre en *País portátil*, el venezolano Adriano González León (1991) se valdrá del mismo artificio. La narración se organiza alrededor de espacios auténticos, fáciles de localizar en un mapa (Soubeyroux, 1997, p.50), pues teje toda su ficción a partir de la historia biográfica de los Barazarte, antiguos guerreros y latifundistas de Trujillo. El alto grado de referencialidad del enunciado se advierte a lo largo de la novela: los movimientos revolucionarios y la represión policial de los años 60, entre otros. El mismo autor en una entrevista testimonia la concienzuda documentación que fundamenta su ficción:

Se trataba fundamentalmente de hacer una obra de ficción. Pero había, sin embargo, referencias a hechos concretos de la historia, aunque se fantasearan después, como supongo ha ocurrido en todas las narraciones. Por respeto a determinada veracidad y para no caer en anacronismos, realicé investigaciones y lecturas en torno al pasado trujillano (Ortega, 2019, p.1).

Así pues, el lector no puede abordar la lectura de estas dos fuentes por separado, disociándolas. Las dos narraciones se encajan y se complementan para dar ya atisbos del trabajo de creación o de «recreación» que prefigura la labor del escritor como lo indica el apunte 32:

Mari Nieves Barriola deberá experimentar algún tipo de transformación en el tramo final de la novela. Un cambio de actitud, alguna decisión que modifique el rumbo de su vida (ruptura con el barrio, por ejemplo), nuevas formas de relacionarse con los demás y, en fin, un par de repercusiones en su personalidad como consecuencia de todo lo que le ha pasado me darán materia para el desenlace. Aún más; constituirán el desenlace, se entiende que de la parte de la historia correspondiente a dicho personaje. Si hay que apartarse del testimonio del informante, se hará. Primero la literatura; después, si queda sitio, la verdad (p.181).

El escritor real Aramburu pone así entre las manos de sus lectores una novela concluida y a la vez en proceso de elaboración, de escritura (García, 2005, p.75). Otro elemento fundamental de las técnicas narrativas es el tiempo.

## 2. El tiempo

Se categorizan esencialmente dos tipos de tiempo en literatura: el tiempo real y el diegético. El primero «es una clasificación del hombre, una necesidad creada por la sociedad, una justificación para medir los hechos en el espacio. Es el tiempo convencional: medido y distribuido en horas, minutos y segundos; en días, meses, años y siglos» (Kohan, 2015, p.15). Mientras que el tiempo diegético o psicológico, es el de la historia contada, el manipulado por el escritor, según Vargas Llosa:

El tiempo de las novelas es un tiempo construido a partir del tiempo psicológico, no del cronológico; un tiempo subjetivo al que la artesanía de un novelista da apariencia de objetividad, consiguiendo de este modo que su novela tome distancia y se diferencie del mundo real (Vargas Llosa, 2002, p.198).

Nos interesa ahora estudiar estas dos categorías de tiempo en *Años lentos*.

## 2.1. El tiempo de la historia en *Años lentos*

La historia contada por el narrador de *Años lentos* transcurre durante los últimos años del franquismo. La acción empieza en 1968 y transcurre hasta 1977. La organización independentista Euskadi Ta Askatasuna (ETA) ya iba echando las bases de sus reivindicaciones, señalándose con unos atentados. Se evoca el asesinato del jefe de la Brigada Social Melitón Manzanos por fuerzas etarras como una sencilla venganza de quienes fueron torturados injustamente por él (p.82). Este intento de justificación de las acciones etarras ya pone de realce las divisiones de la sociedad española de aquel entonces a la hora de enfocar y de entender a las víctimas y a los verdugos. Así es como el combatiente etarra Jon Idígoras nos relata los acontecimientos:

El 2 de agosto [del año 1968], en la misma puerta de su casa de Irún, fue ejecutado uno de los torturadores más sádicos y odiados: el inspector Melitón Manzanos. Este acontecimiento cambió definitivamente el curso de la situación y alteró también la evolución de ETA. La noticia de la ejecución fue acogida con alegría por parte del sector más concienciado, y por tanto más castigado, del pueblo, que vio cómo la muerte de los militantes de ETA no quedaba impune y que los torturadores, desde entonces, no podrían descansar tranquilos. Sin embargo, algunos sectores cercanos al PNV esgrimieron el carácter pacífico del pueblo vasco, fundamentalmente para esconder en el fondo su temor a las consecuencias que indirectamente les pudiera acarrear. También, y como ocurrió con el atentado contra Carrero Blanco, la izquierda española condenó la ejecución del torturador. Para la derecha vasca, la oración y la paciencia podían ser las armas para hacer caer la dictadura, mientras el pueblo vasco estaba siendo masacrado. Y la izquierda española, que soñaba con la transición política al socialismo, no podía concebir el empleo de la fuerza contra la dictadura (Idígoras, 2000, p. 172).

El anclaje en el modelo I de Tomás Albadalejo Mayordomo, el mundo de los hechos reales, se encuentra también realizado con la evocación de otro acontecimiento-clave del reinado de Franco. La visita anual del Generalísimo viene registrada en el fluir de los recuerdos del narrador:

Poco antes de las siete, sin necesidad de esperar mucho tiempo, vimos pasar a Franco en medio de vítores y aplausos, con uniforme blanco de la Marina y gafas oscuras, de pie en un coche negro, saludando poco a poco hacia un lado y poco a poco hacia el otro mediante insinuadas sacudidas de su mano blanda. En el asiento trasero, enjuta y sonriente con aquel rictus de calavera que tenía, iba sentada su señora, el vestido estampado y sobre el regazo un opulento ramo de flores, obsequio de la adulación local. Cerraba el séquito una larga fila de coches cargados con toda aquella gente encopetada que Franco arrastraba de costumbre tras de sí (p.78).

El uso de décticos temporales convencionales (el verano, por octubre o noviembre, a primeros de diciembre, tres días antes, el viernes 20 de febrero, etc.) inserta los acontecimientos relatados en una sucesión temporal parecida a la facticidad (la realidad mundana); lo que imprime un sello muy verista a la narración del farmacéutico.

## 2.2. El tiempo diegético

*Años lentos* viene construido bajo el modo de la narración ulterior. El narrador, a petición del narratario, evoca sus recuerdos de infancia en San Sebastián. Las anisocronías o variaciones de ritmo están supeditadas al grado de importancia que se concede a los acontecimientos narrados. Se distinguen los cuatro ritmos básicos que ilustramos a continuación:

*Encuadro n° 2: El ritmo narrativo en Años lentos*

## Tipo de anisocronía

La escena: el tiempo de la historia es igual al del relato. Los diálogos ilustran mejor esta igualdad entre las dos temporalidades

## Ejemplificación

Como empezaba a faltar la luz y estaban los dos absortos en la conversación, no se percataron de mi llegada; de forma que parado junto a ellos oí que decían más o menos con estas palabras:

-Por el amor de Dios, Maripuy, la tienes que vigilar. Yo es lo único que te aconsejo y te pido.

-Pero si ya lo hago, padre.

-Hazme caso. La situación es grave. Es muy grave.

-Más severa que soy con ella no se puede ser.

-Se puede, Maripuy, ¡Huy si se puede!

A este punto, don Victoriano reparó en mí y dijo:

-Supongo que este chavalín que nos está espiando es tu sobrino (p.30).

El resumen: una pequeña porción del relato recoge un fragmento de la historia mayor del que correspondería a su longitud

A este respecto me termino de abrir los ojos días más tarde uno de los numerosos amigos que hice en el barrio, donde vivía, como usted sabe, por aquellos años propicios a la multiplicación de la especie humana, una muchedumbre de niños.

Y por no ser largo me limitaré a contarle que el referido amigo, muchacho de mi edad, estaba por un hermano suyo al corriente de las andanzas y atrevimientos de mi prima y su amiga Begoña (p.34).

La elipsis: se dedica una cantidad nula del relato a una parte de la historia

El narrador no revela nada de lo que ocurrió al matrimonio formado por su madre y su padre, también queda desconocido el paradero de este: «[...] mi pobre manera, desamparada por aquel mal hombre que fue su esposo, al cual me niego a nombrar en este escrito ... (p.11).

La pausa: se detiene el tiempo de la historia mientras que el relato continúa. Puede corresponder a una pausa descriptiva o a digresiones del narrador.

El narrador interrumpe su narración del Bautismo de Julia, la hija de su prima, para explicar al narratorio el porqué de su presencia en aquel lugar: «A fin de hallarme presente en la modesta ceremonia fui dispensado de acudir al colegio, lo cual, si quiere usted que le diga la verdad, me pesó puesto que yo era estudiante aplicado, además de formal. Por dicho motivo los profesores no me quitaban las ganas de aprender arreándome las tortas que descargaban a diario en

las mejillas de otros alumnos más díscolos y torpes. Me detengo aquí, pues noto que estoy incurriendo en una digresión. Perdona (pp.170-171).

La ordenación lineal y progresiva de las rememoraciones del farmacéutico sin ninguna retrospectiva ni anticipación aumenta la ilusión realista en el lector ya puesta en perspectiva por los apuntes del narratario-autor. El autor real Aramburu estructura y maneja las dos temporalidades para ofrecerle al lector un testimonio único sobre una época muy turbia de la historia de España.

## Conclusión

Además de su alta carga testimonial sobre las vivencias de los obreros vascos de los años 70 atrapados entre la represión franquista y el movimiento independentista ETA, *Años lentos* surge como un manual de buenas prácticas para escritores novatos. La incompletitud o exhaustividad de los recuerdos del narrador que deben servir de materia prima a su novela lleva al narratario-autor a tejer fragmentos narrativos explicativos, amplificativos o esencialmente metanarrativos. Las dos narraciones se imbrican, se completan como unas muñecas rusas para acatar una verosimilitud ya auspiciada por las dos temporalidades: el tiempo de la historia y el diegético. La vocación literaria, según Vargas Llosa, dista mucho de ser:

Un pasatiempo, un deporte, un juego refinado que se practica en los ratos de ocio. Es una dedicación exclusiva y excluyente, una prioridad a la que nada puede anteponerse, una servidumbre libremente elegida que hace de sus víctimas (de sus dichosas víctimas) unos esclavos (Vargas Llosa, 2016, p.9).

## Bibliografía

- Aramburu, F. (2012). *Años lentos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Banfield, A. (2014). *Unspeakable sentences: narration and representation in the language of fiction*. Oxfordshire, England, New York: Routledge.
- García, C. J. (2005). «Metanovela y teoría de la novela: una conexión interrogativa de la autoreflexividad». En *Anthropos*, nº208, págs. 65-70.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris: Le Seuil, coll. « Poétique ».
- (1989). «Discurso del relato». En *Figuras III*. Barcelona: Lumen, [ed. original: 1972].
- Greimas, A. J., et al. (1976). *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Traduit de l'allemand par Pierre Cadiot. Paris: Seuil.
- Idígoras, J. (2000). *El hijo de Juanita Gerrikabeitia*. Tafalla: Txalaparta.
- Kohan, S. (2015). *El tiempo en la narración: claves para organizar la trama y crear una estructura eficaz en el cuento o la novela*. Madrid: Alba.
- Lanser, S. S. (1981). *The Narrative Act: Point of View in Prose Fiction*. Princeton: Princeton UP.
- León, A. G. (1991). *País portátil*. Caracas: Monte Ávila Editores, (1.<sup>a</sup> edición, Editorial Seix Barral, 1968).
- Llosa, M. V. (2016). *Cartas a un joven novelista*. Madrid: Alfaguara.
- (2002). «El narrador. El espacio». En *Los desafíos de la ficción. Técnicas narrativas*. La Habana: Casa Editorial Abril, Centro de Formación Literaria.

- Ortega, J. (1997). «Adriano González León y la saga del linaje», información obtenida vía internet en la revista electrónica *Letralia*.: <http://www.letralia.com>, consulté le 06/01/2019.
- Patron, S. (2009). *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*. Paris: Armand Colin.
- Platón. (1990). *Ion*. Madrid: Gredos.
- (1994). *República*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reuter, Y. (2000). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris: Nathan / HER.
- Soubeyroux, J. (1997). «Historia e imaginario como elemento de estructuración del espacio novelesco en *País portátil* de Adriano González León». *Historia, Espacio e Imaginario*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Todorov, T. (1981). *L'analyse structurale du récit*. Paris: Seuil.

## **LEOPOLD SEDAR SENGHOR ET LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : TRANSDISCIPLINARITE D'UNE ŒUVRE PROLIXE**

### **Résumé**

Le propos de cet article est d'interroger en profondeur la transdisciplinarité de la longue prose de Léopold Sédar Senghor, qui, pour une part importante, est à mettre à l'actif de son érudition. De par son éclectisme et sa profondeur, l'œuvre de l'auteur de « Liberté » oscille allègrement au gré des sciences humaines et sociales, qu'elle traverse presque toutes. Dans les interstices de l'imposante prose senghorienne, on retrouve, en effet, abordés avec une remarquable maîtrise, des thèmes, théories et paradigmes communs à ces sciences, dont il a savamment traité à travers une approche inclusive. De la linguistique à la philosophie, en passant par l'épistémologie, l'histoire, l'anthropologie ou encore la sociologie, l'œuvre de Senghor aura tout touché, de manière transversale.

Mots-clés : Transdisciplinarité, prose, sciences humaines et sociales, *Liberté*.

### **Abstract**

The purpose of this article is to examine, closely, the transdisciplinarity of the long prose of Léopold Sédar Senghor, which, to a large extent, is to be credited to his erudition. Due to its eclecticism and depth, the work of the author of *Liberty* oscillates easily between the humanities and social sciences, which it crosses almost all. In the interstices of the imposing Senghorian prose, we find, in fact, approached with a remarkable mastery of themes, theories and paradigms common to these sciences, which he skilfully treats through an inclusive approach. From linguistics to philosophy, through epistemology, history, anthropology or sociology, the work of Senghor touches everything in a transversal way.

**Keywords:** Transdisciplinarity, prose, human and social sciences, Freedom.

## Introduction

Quiconque parcourt l'œuvre prosaïque de Senghor, essentiellement constituée d'essais, ne peut qu'être frappé, au premier abord, par sa surabondance et sa profondeur. Du volume 1 au volume 5 de *Liberté*, il y a près de 3 000 belles pages à parcourir. Le poète-président aura même plus écrit en prose qu'il n'ait écrit en poésie, puisqu'en dehors des cinq volumes de *Liberté*, il a publié bien d'autres textes. Pour une part, cela est dû au fait qu'il lui fallait expliquer le sens profond de ses poèmes, restés hermétiques à la majorité de son lectorat, peu armé pour les aborder. La démesure et la profondeur de cette œuvre prosaïque expliquent naturellement la diversité des thèmes dont elle traite. La grande culture littéraire de Senghor, il la devait, sans doute, outre évidemment son génie, à sa passion insatiable et son abnégation pour la lecture des meilleurs écrivains de son temps ainsi que ceux de l'Antiquité, notamment grecque. Il y a également que la période où a vécu Senghor, et surtout le contexte politico-idéologique caractéristique de cette époque coloniale puis postcoloniale, l'inclinaient à s'instruire solidement afin de pouvoir mieux guider son peuple, nègre.

On ne doit pas non plus négliger le fait que sa fonction de chef d'État durant une période longue de vingt années successives, dans un contexte politico-idéologique et économique international marqué par le dualisme entre le socialisme et le capitalisme, lui ait inspiré une partie prépondérante de sa pensée et de son œuvre littéraires. L'auteur, faut-il le rappeler, était un grand théoricien du socialisme africain, dans lequel il se reconnaissait<sup>1</sup>. Les raisons multiples de la consistance et de l'éclectisme remarquables de l'œuvre de Léopold Sédar Senghor esquissées, il reste maintenant à faire le point sur sa dimension transdisciplinaire. La transdisciplinarité ? Elle se dit d'une pratique scientifique, qui, au lieu qu'elle se limite à confiner le champ de l'analyse dans une seule discipline, l'étend plutôt à d'autres horizons disciplinaires afin de mieux appréhender le problème étudié. En ce sens, l'œuvre de Senghor peut être considérée comme transdisciplinaire, en ce qu'elle traite, de façon transversale, d'une diversité de thèmes, sous l'angle de plusieurs approches disciplinaires des sciences humaines et sociales. C'est une œuvre qui plaide « pour un dialogue des disciplines et des cultures » (Senghor, 1993, p. 124), comme le considère l'auteur lui-même.

Nous savons que Léopold Sédar Senghor fut agrégé de grammaire française en 1935, à l'âge de 29 ans, qu'il eut aussi l'honneur d'être nommé associé étranger à l'Académie des sciences morales et politiques de Paris en 1969, puis admis à la prestigieuse Académie française en 1983. Cela en dit long sur sa grande culture littéraire et scientifique et sa maîtrise parfaite de la langue française. Il fut linguiste, justement parce que grammairien éminent. De même, Senghor avait un goût particulier pour la culture grecque, lui qui avait une connaissance étendue du grec et du latin, c'est-à-dire des langues classiques, dont dérive le français. Sa fine connaissance de la culture grecque et des œuvres des grands philosophes de son temps, autorise à faire de lui un philosophe, comme le reconnaissent d'ailleurs, en toute honnêteté, nombre de spécialistes de la science des Grecs. L'agrément dont l'œuvre de Senghor a été l'objet de la part d'un parti de philosophes éminents, mais aussi la démarcation de certains d'entre eux par rapport à cette œuvre témoignent, à suffisance, de sa profondeur. En plus d'avoir un solide fondement philosophique et épistémologique, son œuvre, parce qu'elle interroge en profondeur les cultures, les civilisations classiques, leurs spécificités, et ce qu'elles ont de commun, aurait légitimement fait de lui un anthropologue, surtout culturaliste. Le considérer comme un historien n'aurait guère été exagéré, pour autant qu'il fût féru de l'histoire des civilisations anciennes. Une analyse plus approfondie de l'œuvre de l'auteur de *Liberté* livre, par ailleurs, le secret de sa dimension sociologique.

---

<sup>1</sup>. C'est précisément dans ce sens qu'il convient d'inscrire la production des volumes 2 et 4 de *Liberté*, portant respectivement sur *Nation et voie africaine du socialisme* et sur *Socialisme et planification*. À ce propos, signalons qu'il a aussi écrit un texte particulièrement illustratif, intitulé « De la théorie à la pratique du socialisme africain », paru dans le n° 27 d'*Éthiopiennes, Revue socialiste de culture négro-africaine*, 1981.

## 1. La dimension linguistique

Disons-le toute de suite : la densité de l'œuvre prosaïque de Léopold Sédar Senghor est redevable, de beaucoup, de sa connaissance approfondie de la linguistique. Les analyses linguistiques y foisonnent, comme en attestent ses fréquentes références aux langues classiques mais également aux langues africaines, en particulier celles appartenant au groupe sénégalo-guinéen, auxquelles il s'est davantage intéressé. Senghor fit de solides études en linguistique et en ethnologie à l'Institut d'Ethnologie de Paris mais aussi à l'École pratique des Hautes Études de la même ville. La revue *Note Librairie*, dans son numéro 147, en date de janvier-mars 2002, le souligne : « Senghor suit des cours d'ethnologie et de linguistique. Au lendemain de la guerre, il occupe la chaire de linguistique à l'École Nationale de la France d'Outre-mer » (*Note Librairie*, 2002, p. 10). Mis à part ses études de linguistique et les enseignements qu'il dispensait dans ce domaine, il en a aussi fait des recherches approfondies, puisque le sujet de sa thèse de doctorat d'État, qu'il n'a cependant pas pu parachever, à cause du corset de son militantisme politique, très marqué en cette période pré-indépendance, portait sur « Les formes verbales dans les langues du groupe sénégalo-guinéen ».

Les langues du groupe sénégalo-guinéen sont le *wolof*, le *seereer* et le *peul*. Passionné de langues, en l'occurrence africaines, Senghor enseignait ces trois langues dans sa chair de linguistique à l'École Nationale de la France d'Outre-mer. Ces langues du groupe sénégalo-guinéen, dont il fait souvent mention dans ces essais, sont des langues semi-bantoues. Étudiant leurs structures, il fut frappé en particulier par la complexité du système de formation de leurs classes nominales. C'est notamment le cas du *peul*, où les classes nominales sont nombreuses. Au niveau de la langue *peul*, ainsi que des langues semi-bantoues, et bantoues de manière générale, le linguiste constate qu'il y a une curieuse subdivision de presque toutes les choses existantes en classes nominales, y compris même les choses abstraites comme les idées. Davantage de détails nous en sont fournis ici par Senghor :

« Une des caractéristiques, majeure, des langues bantoues comme des langues semi-bantoues que sont celles du groupe ouest-atlantique est la division des êtres, des choses et des idées en « classes nominales ». Cela signifie que chaque substantif ou nom est rangé, au moyen d'un affixe classificateur, dans une des catégories grammaticales de la langue, celle-ci pouvant en comporter jusqu'à vingt six et plus, comme le *peul*. Et cette division s'étend du nom à des déterminants : articles, adjectifs, etc.» (Senghor, 1988, p. 91).

S'adonnant à l'étude des civilisations antiques, aux fins de trouver des fondements scientifiques à sa théorie du métissage biologique et culturel de tous les peuples, le linguiste passionné qu'il est, eut l'occasion de s'intéresser de près aux structures de leurs langues qui, selon lui, avaient quelques similitudes avérées avec celles africaines. Au fait, Senghor avait une grande connaissance des langues anciennes parlées par les différents peuples, comme le confirme fort bien cette analyse de l'auteur : « le sumérien était une classe agglutinante, comme alors toutes les langues africaines, celles des Khoïsans exceptées, et comme les langues du sous-continent indo-malais, sans parler des langues océaniques » (Senghor, 1993, p. 201). Si cette science senghorienne des langues antiques euro-asiatiques, africaines, etc. atteste d'un côté la grande culture de l'auteur, d'un autre, elle illustre parfaitement ce que nous avons appelé quelque part la « transfrontalité » et la « transculturalité » de son œuvre<sup>2</sup>.

Pour mieux manifester son identité nègre, sa Négritude, Senghor a puisé des ressources inépuisables de la science linguistique, en usant de mots spécifiques aux langues africaines, notamment le *seereer*, dont il est un locuteur natif, et le *wolof*. C'est d'ailleurs de ces deux langues qu'il prit exemple pour expliquer en détail ce qu'il considère comme étant les trois principales caractéristiques de la poésie

<sup>2</sup>. Cf. Dominique Sène, « Léopold Sédar Senghor : « transfrontalité », transculturalité et panhumanisme d'une œuvre de vertu et d'avenir », in *Safara. Revue internationale de langues, littératures et cultures*, n° 17, 2018, université Gaston Berger de Saint-Louis, pp. 75-93.

négro-africaine : *l'image symbolique*, la *mélodie* et le *rythme*. La réalité est que, comme nous l'avons fait remarquer ailleurs, les langues africaines représentent un terrain de recherche très fertile, favorable au développement de théories solides en sciences humaines et sociales, en l'occurrence en linguistique<sup>3</sup>. Lilyan Kesteloot nous rappelle que ces langues locales ont naturellement exercé une influence notoire sur les premiers écrivains africains<sup>4</sup> dont, bien évidemment, Léopold Sédar Senghor lui-même. Par le médium des mots d'origine africaine qu'il introduisait volontiers dans ses textes, il entendait toucher directement les Nègres, dans leur âme, eux à qui il destinait, les premiers, son œuvre littéraire, avant tous les autres<sup>5</sup>. Certains des mots référant à des réalités typiquement africaines, qu'il se plaisait à plaquer dans ses essais, étaient aussi intraduisibles dans les langues occidentales. Le recours à ce que l'on a appelé les « africanismes » ou encore les « régionalismes », très fréquents chez Senghor, traduit les spécificités lexicales décelées dans son œuvre.

## 2. La dimension philosophique et épistémologique

« Senghor philosophe », tel est le titre d'un ouvrage du philosophe camerounais Jacques Chatué. Si ce texte avait été signé par un auteur totalement étranger à la science de Socrate, il aurait certainement suscité la méfiance des philosophes de formation, si ces derniers ne font pas vite de crier au scandale. Contrairement à son compatriote Marcien Towa, et sa critique de la Négritude senghorienne, en laquelle il n'a voulu voir qu'une scandaleuse « *servitude* » (Towa, 1976) volontaire de Senghor à ses maîtres blancs, les civilisateurs des Nègres dénués de raison, Jacques Chatué trouve, quant à lui, des motifs plus objectifs de réhabiliter le chantre de la Négritude. En explorant l'œuvre, notamment prosaïque de celui-ci, il ne fait pas que découvrir, avec étonnement, sa dimension philosophique, il proclame philosophe l'auteur de cette œuvre. Le rapport de Jacques Chatué, suite à sa lecture soigneuse de ses essais, certifie « un incontestable effort de théorisation singulièrement déployé et valorisé par Senghor notamment sur le terrain de la philosophie. (...) Ainsi, pourrait-on en inférer : un Senghor helléniste explorant les profondeurs du texte de Platon, (...) un Senghor-philosophe de la culture » (Chatué, 2000, p. 14).

Par ailleurs, s'il est légitime de qualifier de philosophique l'œuvre de Senghor, et celui-ci de philosophe – ce qui est encore plus gratifiant – c'est également en raison de sa laborieuse connaissance de la culture grecque antique, qui, si elle n'est pas fondatrice de la philosophie, lui aura indubitablement donné ses lettres de noblesse. L'abondance des références aux philosophes grecs antiques est une réalité que le lecteur, même le moins attentif, remarquerait rapidement dans les essais de l'auteur. Helléniste confirmé, Senghor le fut effectivement, pour s'être abreuvé à la source fécondante des savants grecs antiques de Milet, d'Élée, d'Élis, d'Éphèse, de Lesbos, de Samos, de Sparte, de Stagire, de Thrace, de Cnide, d'Abdère, etc. et de leurs disciples, source à partir de laquelle le discours philosophique, sous sa forme la plus rationnelle et la plus rigoureuse, s'est davantage révélé à l'humanité. Toutefois, la philosophie, la science des Grecs, ne serait pas leur invention propre, mais plutôt celle des Égyptiens bien avant eux. Et Senghor, qui en était conscient, n'eut de cesse d'en témoigner, avec fierté, comme à travers ce passage :

« C'est donc au VII<sup>e</sup>, VI<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècle avant notre ère que les principaux savants, philosophes et écrivains grecs sont allés prendre, des mains des Égyptiens, le

<sup>3</sup>. Cf. Dominique Sène, « Langues africaines et développement de la recherche en sciences humaines et sociales : essai de socio-anthropologie linguistique », in *Revue Africaine de Sciences Politiques et Sociales (RASPOS)*, n°14, Octobre 2017, pp. 280-315.

<sup>4</sup>. Lilyan Kesteloot, « Les interférences des langues autochtones dans la littérature négro-africaine », in *Éthiopiennes. Revue négro-africaine de littérature et de philosophie*, n° 76, 1<sup>er</sup> semestre 2006, p. 239.

<sup>5</sup>. Voici les explications, fort éclairantes, que l'auteur a apportées à ce sujet : « certains lecteurs se sont plaints de trouver dans mes poèmes des mots d'origine africaine, qu'ils ne « comprennent » pas. Je crois – et ils me le pardonneront – qu'il s'agit de comprendre moins le réel que le surréel. J'ajouterai que j'écris d'abord pour mon peuple. Et celui-ci sait qu'une kora n'est pas une harpe non plus qu'un balafong un piano. Au reste, je pense que c'est en touchant les Afro-Français que nous toucherons mieux les Français et, par delà mers et frontières, les autres hommes ». Léopold Sédar Senghor, *Œuvres poétiques*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1964, nouvelle édition 1990, p. 427.

flambeau de la civilisation. (...) Je citerai, parmi ces pèlerins de la civilisation humaine : Thalès de Milet, qui rapporta d'Égypte, les fondements de la géométrie, Pythagore le philosophe et mathématicien, Eudoxe de Cnide, le philosophe et astronome. Je m'arrêterai à Platon, disciple de Socrate (...). Platon a fait de la philosophie une science et un art en même temps : une symbiose des deux raisons intuitive et discursive » (Senghor, 1988, p. 206).

Ce n'est pas seulement sur les œuvres des philosophes grecs antiques que Senghor faisait des recherches laborieuses mais aussi sur celles des modernes. De Martin Heidegger à René Descartes, en passant par Henri Bergson, sans oublier au passage les penseurs allemands Karl Marx et Friedrich Engels, dont il fit d'ailleurs une brillante « relecture africaine », les références aux philosophes modernes foisonnent dans les essais de Senghor. La lecture de ces philosophes de la modernité occidentale lui a permis de donner plus de fondement à une partie de ses théories. La thèse, improprement controversée, parce que mal comprise, de la prééminence de l'émotion sur la raison, notamment chez le Nègre<sup>6</sup>, trouve son corrélat dans l'œuvre d'Henri Bergson, le héros de ce que Senghor appelle « la révolution de 1889 ». De plus amples détails sont livrés ici par Senghor, à ce sujet : « depuis ce que j'appelle la révolution de 1889, marquée par Henri Bergson et son Essai sur les données immédiates de la conscience, les esprits, je veux dire les Lettres et les Arts, ont beaucoup changé. De nouveau, on a donné la primauté à la raison intuitive sur la raison discursive » (Senghor, 1977, p. 259).

Ce débat sur la prééminence ou non de l'intuition sur la raison que Senghor a relancé est fondamentalement philosophique, d'autant que la philosophie n'est autre chose qu'« un débat sans cesse rebondissant », pour reprendre les propos du philosophe béninois Paulin J. Hountondji. Pour avoir posé un débat philosophique infini, qui plus est, proprement africain, puisque portant sur le rapport du Nègre à l'intuition et à la raison, Léopold Sédar Senghor aurait mérité sa place, de première importance, dans l'agora philosophique. Son brillant texte intitulé « *Pour une philosophie négro-africaine et moderne* » (*Éthiopiennes*, n° 23, 1980), en est une preuve indéniable. Le débat que pose Senghor dépasse, en ce sens-là, le seul champ disciplinaire de la philosophie pour prendre une dimension épistémologique.

À travers sa théorie de l'émotion, c'est le problème du mode d'accès à la connaissance chez l'individu, problème moins philosophique qu'épistémologique, que l'œuvre de Senghor invite à discuter, à rediscuter, ce qui rend encore davantage service à l'épistémologie. Qu'est-ce que l'épistémologie, si ce n'est cette sous-discipline de la philosophie et de la sociologie, qui se veut critique savante et objective de toute connaissance, de toute théorie supposée être scientifiquement fondée ? Fondamentalement, c'est à ce travail épistémologique, essentiel à la science, que Léopold Sédar Senghor s'est convié, avec panache, au travers de son éloquent plaidoyer de la raison intuitive qui, dans sa conception, complète et surtout transcende celle discursive en matière de connaissance. La connaissance véritable procède-t-elle de l'intuition comme le préconisent, entre autres, l'ethnologue allemand Leo Frobenius et le philosophe français Henri Bergson, ou de la raison seule, ainsi que le soutiennent *mordicus* les métaphysiciens radicaux ? Pour révéler la vérité de l'être individuel, ne doit-on regarder que du côté de son intuition, connaissance empirique immédiate mais

---

<sup>6</sup>. Pour avoir dit que « l'émotion est nègre comme la raison est hellène », Léopold Sédar Senghor, incompris par la majorité de son lectorat, a été l'objet de plusieurs attaques, dont celles de Stanislas Adotévi et surtout de Marcien Towa, ont été, sans contexte, les plus virulentes. L'on a vite fait de crier au scandale, car croyant que pour Senghor, la raison est totalement absente chez le Nègre, parce qu'elle serait la propriété exclusive du Blanc civilisé. Ceci est, à notre sens, une vision simpliste et erronée, sur fond de malveillance et de mauvaise foi – il ne faut pas craindre de le dire – propre à ceux qui, parce que jaloux de l'auteur de *Liberté*, ont prétendu pouvoir faire table rase du laborieux travail scientifique d'un des meilleurs avocats, en son temps, de la cause nègre. À ses nombreux pourfendeurs qui se sont, insidieusement, empressés de rompre les flèches contre lui sans le lire, ou qui l'ont lu sans le comprendre, Senghor apporte des réponses éclairantes : « Le Nègre n'est pas dénué de raison, comme on a voulu me le faire dire. Mais sa raison n'est pas discursive ; elle est synthétique. Elle n'est pas antagoniste ; elle est sympathique. C'est un autre mode de connaissance (...). La raison européenne est analytique par utilisation, la raison nègre, intuitive par participation... », Senghor, L. S. (1964), « L'esthétique négro-africaine », in *Liberté 1. Négritude et Humanisme*. Paris : Seuil. , p. 203.

ingénieuse et souvent exacte des choses procédant par simple sensation, ou plutôt du côté de sa raison seule, savoir plus méthodique et plus méticuleux, qui prend le temps d'analyser, de calculer jusqu'au moindre détail pour mieux comprendre ? Que l'on opte pour le camp de l'intuition ou pour celui de la raison, l'on sera de toute façon contraint de naviguer dans le courant d'un long fleuve dont les eaux, houleuses et intarissables, alimentent et continueront d'alimenter pour longtemps encore les réflexions des philosophes, des sociologues, des épistémologues, des psychologues, des anthropologues ainsi que des adeptes des sciences expérimentales, et pour tout dire : des penseurs éclairés.

### 3. La dimension historique et anthropologique

Au-delà de ses dimensions linguistique, épistémologique et philosophique fondamentales, l'œuvre de Senghor charrie, à profusion, des éléments d'histoire. Cette dernière est, sans aucun doute, la plus éclairante des sciences humaines et sociales, en ce qu'elle est la seule qui informe toutes les autres sur les faits et événements ayant marqué la vie des hommes, des peuples et des milieux où ils ont évolué à travers le temps. Après tout, comment est-il possible de se passer de l'histoire, dès lors que c'est avec elle que tout commence pour se terminer également sous son témoignage ? Traiter de l'histoire dans l'œuvre de Léopold Sédar Senghor, c'est naturellement, traiter, d'abord, de celle des Nègres, et donc de l'Afrique, de l'Égypte antique. La Négritude, ensemble des valeurs de civilisation des Noirs, a une histoire, qui remonte justement à l'Égypte antique, berceau de l'humanité mais avant tout berceau des valeurs de civilisation des Noirs d'Afrique et de la diaspora. Senghor nous le rappelle : « Nous commencerons par rappeler certains faits de la Préhistoire, qui prouvent le rôle majeur de l'Afrique, du continent noir, c'est le cas de le dire, dans l'élaboration de la première civilisation digne de ce nom. (...) C'est bien en Afrique que l'homme avait surgi » (Senghor, 1993, p. 200).

Féru de civilisations anciennes, et donc d'histoire, Senghor fit des recherches très poussées sur celle de sa propre race, de son propre continent, en commençant par là où il faut commencer pour comprendre cette histoire : la préhistoire. Lorsque Léopold Sédar Senghor de l'Académie française se penche sur l'histoire, et d'abord sur la préhistoire de l'Afrique, c'est, évidemment, pour produire un travail digne d'académicien, et pas seulement de simple chercheur passionné d'histoire africaine. Il en fournit la preuve dans son ouvrage précité, intitulé *Ce que je crois*, où il traite, dès le chapitre premier, de « La Préhistoire africaine ». Quarante et sept pages, laborieusement documentées, sont consacrées à ce chapitre. L'on s'étonnerait de voir que l'auteur de ce texte n'est pas un historien émérite, agrégé des universités, mais plutôt un simple chercheur, chevronné, en histoire africaine, tant la densité et la richesse de son analyse et de ses sources documentaires forcent l'admiration et le respect. Il reste que Senghor ne s'est pas attaché, dans sa longue prose, qu'à l'Histoire de l'Afrique. Le penseur universel qu'il est, s'est intéressé à celle de toutes les civilisations humaines, de la sumérienne, à l'indo-asiatique, en passant par l'eura-méricaine et surtout à la grecque antique puis la romaine. Les références à l'histoire de ces civilisations et des contrées où celles-ci se sont développées ainsi que des peuples qui les ont bâties sont légion dans les essais de l'auteur.

Léopold Sédar Senghor, nous venons de le montrer, manifeste un souci persistant de penser les civilisations, les cultures

De ce fait, son œuvre n'est point dénuée d'éléments d'anthropologie. En documentant densément ses essais par des références à des anthropologues qui font autorité dans leurs domaines, il démontre qu'il n'est pas étranger à cette discipline. Les noms de Leo Frobenius, Marcel Griaule, Claude Lévi-Strauss, Paul Rivet, entre autres, rythment bien des passages de ses essais, que l'on peut dès lors qualifier, pour une part, d'anthropologique. Annie Urbanik-Rizk n'a pas manqué de remarquer en particulier les références récurrentes de Senghor à Leo Frobenius, l'ethnologue et humaniste dont il se réclame le plus, et à qui il doit la paternité du concept de « Civilisation de l'Universel ». Elle révèle que « dire l'influence capitale de l'ethnologue allemand Leo Frobenius est indispensable. Dans *Liberté III*, Senghor souligne les leçons de Leo Frobenius » (Urbanik-Rizk, 1977, p. 20).

Inspiré par Frobenius, Senghor a notamment traité, dans ses essais, de l'anthropologie sociale et culturelle mais aussi de l'anthropologie physique. C'est dans ses textes où il s'est attaché à la préhistoire africaine et à sa théorie du métissage biologique et culturel de tous les peuples, en l'occurrence les méditerranéens, qu'il a davantage traité de l'anthropologie physique. Comme le faisait remarquer le philosophe camerounais Jacques Chatué, il était « féru d'anthropologie ». L'attrait remarqué qu'il manifeste pour cette science n'est cependant pas fortuite. En effet, non seulement il eut un brillant professeur d'anthropologie, en la personne de Paul Rivet mais aussi la solide formation qu'il a reçue dans cette science lui aura permis plus tard de mieux fonder les bases scientifiques de son argument du métissage biologique et culturel des civilisations anciennes et celle de la Civilisation de l'Universel, arguments auxquels il tient comme à la prunelle de ses yeux.

Par ailleurs, quand il aborde le thème de la religion, en l'occurrence les religions traditionnelles africaines, Senghor donne à voir un anthropologue culturaliste averti. Voici un passage de l'auteur qui en rend compte : « Qu'est-ce qu'une religion sinon, comme le veut son étymologie, le lien qui donne son unité à l'univers, qui unit Dieu à l'Élyme et au grain de sable ? (...) Quant au culte, qui est la religion en actes, il s'exprime en Afrique, par le sacrifice » (Senghor, 1988, p. 77). La méthode que Senghor utilise dans ses travaux de recherche sur les civilisations anciennes et modernes, les modes d'organisation des sociétés, leurs croyances traditionnelles, à savoir la technique documentaire et l'observation, est propre à l'anthropologie. Cette méthode n'est pareillement pas moins caractéristique d'une autre discipline proche de cette dernière, à savoir la sociologie.

#### **4. La dimension sociologique**

La pensée et l'œuvre de Léopold Sédar Senghor, en revêtant une dimension anthropologique attestée, laisse apparaître par cela même les signes d'une sociologie véritable. Il va de soi que toute analyse objective portant sur un phénomène social donné, sur les structures, les institutions sociales ou sur les relations interindividuelles, peut être considérée comme sociologique, même si elle ne serait pas l'œuvre d'un sociologue de formation. En fait, le système théorique « panhumaniste » de l'auteur, tel que l'atteste la thèse du dialogue des cultures, du métissage biologique et culturel et de la Civilisation de l'Universel invite à une sorte de socialisation non pas seulement universelle mais « universalisante » des sociétés, des peuples, leur rapprochement, leur intégration, et, finalement, leur acceptation réciproque. En rompant avec les sentiments de différence, de supériorité supposée des uns sur les autres pour réaffirmer leur identité générique commune, les peuples pourront enfin réaliser, main dans la main, la Civilisation de l'Universel, dans un monde humain socialisé, où seule la solidarité, la tolérance, l'entraide et la paix seront érigées en valeurs normatives fondamentales. Il nous faut reconnaître que dans l'évolution du monde vers sa « socialisation », sa « totalisation », la Négritude senghorienne, qui est enracinement et ouverture, a joué un rôle capital. Qu'est-ce que d'ailleurs la socialisation, au sens où l'entendent les sociologues, si ce n'est d'abord l'enracinement dans ses valeurs socioculturelles originelles, que tout individu doit s'approprier, avant de s'ouvrir par la suite aux valeurs positives et complémentaires des autres, aux fins de parfaire et de parachever la construction de sa personne, de sa personnalité, de son être social ? Ce sont ces valeurs sociales universelles et surtout la conscience que les peuples ont de leur normativité qui, au sens de Senghor, sont le ressort de leur nécessaire appropriation dans une société-monde socialisée, paisible et pacifique. La pensée et l'œuvre de l'auteur ne manquent pas, sous ce rapport, de solide soubassement sociologique.

Penser la dimension sociologique de l'œuvre de Senghor autorise aussi à réinterroger sa théorie de l'émotion, de la sensibilité en tant qu'elle est le fondement des relations sociales, des formes diverses de sociabilités qui se construisent au quotidien entre les individus, les cultures, les peuples, les pays, les continents. Il existe en effet une sociologie de la sensibilité, pour ne pas dire de l'émotion, dont Léopold Sédar Senghor aurait été l'un des plus illustres promoteurs, s'il était sociologue de formation. Howard Becker, Georg Simmel, Michel Maffesoli, Jean-Claude Kaufman ou encore Bernard Conein, plus récemment, sont sans doute parmi les plus éloquents porte-voix de cette sociologie.

Ce que nous enseigne la sociologie de la sensibilité, c'est la prégnance des émotions sensibles, des cinq sens humains dans la formation des liens sociaux. C'est par le médium des sens sociaux que les individus et les groupes entrent dans la relation sociale, qu'ils l'expérimentent. Il n'y a pas de relation sociale établie, il n'y a notamment pas de prémisses de relation sociale sans rencontre, contact des sens et sans expression d'émotions qui les créent et les soutiennent comme un socle. Ainsi que le conçoit le sociologue Bernard Conein, « les relations sociales courantes sont d'abord ressenties et appréciées. (...) Une partie importante de nos aptitudes sociales sont aussi intuitives. (...) Notre sensibilité relationnelle, au moyen de l'échange et du suivi des regards, contextualise notre premier contact avec autrui » (Conein, 2005, p. V).

L'auteur a quasiment tout dit : en faisant remarquer que « les relations sociales courantes sont d'abord ressenties », il indique aux sociologues la direction vers laquelle ils doivent s'orienter pour retrouver le vrai moule constructeur de leur discipline. C'est d'abord à travers notre sensibilité, nos émotions que nous entrons effectivement en contact, en communication avec autrui, et que celui-ci engage, lui aussi, par la même occasion, une relation « sentie », « ressentie », avec nous. Nos civilités quotidiennes, nos sociabilités, qui nous humanisent davantage, nous placent loin au-dessus des animaux, quoique pourvus, eux aussi, de la faculté sensible, nous les devons à cette puissance émotive que la nature a bien fait d'imprimer en nous. Nos diverses expériences concrètes, singulières ou collectives de la vie, ne nous autorisent pas à adhérer à l'idée que les relations sociales et leurs prolongements dans les divers domaines de la vie individuelle puissent précéder ou se passer de l'expression instinctuelle de notre sensibilité, de nos sens sociaux et des émotions qui en naissent lors de notre contact physique avec notre vis-à-vis.

Notre « vie sensible », « notre vie voulante », pour reprendre les termes nietzschéens, et l'expérience intime que nous en avons, nous renseignent que nos conduites quotidiennes, nos actes, même ceux que nous pensons être les plus raisonnés, c'est-à-dire ceux qui relèvent de notre seule conscience et de notre volonté souveraine, surtout lorsqu'elles sont sensées nous mettre en contact avec autrui, se laissent conduire par nos sensations, nos émotions, voire nos sensationnelles rêveries. Le rapport de l'œuvre de Senghor à cette sociologie de la sensibilité se révèle à travers la théorisation remarquable qu'il a faite de la place et du pouvoir prise par l'émotion chez l'individu, en l'occurrence le Nègre. Et si le sens du contact, du tact, des relations avec les autres, ou simplement « le sens des autres », pour reprendre la formule consacrée du sociologue français de la famille François De Singly, c'est-à-dire de la sociabilité, se développe plus chez le Nègre que chez les autres, c'est en partie grâce à ses facultés émotives *sui generis*.

Que l'objet d'étude de la sociologie soit quasiment restreint aux relations interindividuelles symboliques par un parti de sociologues américains de l'École pionnière de Chicago tels que Herbert Blumer<sup>7</sup>, Howard Becker, George Herbert Mead, Harold Garfinkel, Erving Goffmann, Everett Hughes, etc. on ne doit y voir qu'un grand mérite, un honneur pour eux d'avoir donné une base doublement théorique et empirique, solide, à cette discipline. Nul ne peut en effet contredire – sauf à se conforter dans l'illusion – l'idée que ce que la sociologie a en réalité à étudier, comme objet, ce n'est pas, ainsi que le voudrait son étymologie, la société en tant que telle, parce que cette dernière, en elle-même, est une abstraction. C'est une réalité empiriquement insaisissable, d'une saisie globale, holiste. Ce que la sociologie a les moyens d'étudier, ce ne peut être que les individus, sujets concrets pensant, parlant et agissant qui composent cette société, et sans laquelle elle ne serait que vacuité, du néant insaisissable.

Le sociologue allemand Max Weber nous invitait, à l'instar des interactionnistes américains, et en rupture avec le holisme radical de son rival doctrinaire, Émile Durkheim, à nous intéresser aux individus plus qu'à la société elle-même. L'argument de Weber, qui, il faut le reconnaître, ne manque pas de pertinence, est que les individus constituent les seules réalités concrètes, observables, que l'on

---

<sup>7</sup>. Le terme « interactionnisme symbolique » a été forgé par lui, en 1937.

peut par conséquent étudier, enquêter, en particulier par entretiens ou par questionnaire, pour saisir les vrais motifs de leurs actions, de leurs comportements, bref, de l'activité sociale, et surtout la signification qu'ils leur assignent. Les sociologues interactionnistes américains ont bien fait de systématiser cette perspective individualiste et compréhensive wébérienne de la sociologie, en faisant remarquer, comme le révèle d'ailleurs l'observation, que les individus vivant dans la société entretiennent nécessairement des interactions quotidiennes, des modes d'échanges, de communications et de comportements signifiants qui sont la base, l'énergie, voire l'essence de la vie sociale de manière générale. En jetant les bases solides d'une sociologie de la sensibilité, et, à travers elle, d'une sociologie des relations sociales symboliques, ainsi que s'y sont appliqués, avec beaucoup de succès, les sociologues de Chicago, Léopold Sédar Senghor a bâti une œuvre littéraire transdisciplinaire et savante, qui suinte bien des éléments de sociologie.

## Conclusion

La contribution de cette étude a cela de profitable qu'elle nous a fait découvrir davantage, sous un aspect nouveau, la dimension transdisciplinaire de l'œuvre de Léopold Sédar Senghor. Cette œuvre, notamment celle portant sur ses essais, traverse en effet un grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales. De la sociologie à l'anthropologie, en passant par la philosophie, l'épistémologie, la linguistique, l'histoire, entre autres, l'œuvre de l'auteur est singulièrement éclectique et savante. Nanti d'une solide culture littéraire et scientifique, Senghor bâtit une œuvre qui oscille avec aisance d'une discipline à une autre des sciences humaines et sociales. En sus du dialogue des cultures et de leur rapprochement, dans une perspective volontiers panhumaniste, la longue prose de Léopold Sédar Senghor convie à un autre dialogue, non moins important, nécessaire même aujourd'hui : celui des disciplines, seul gage de leur capacité à appréhender avec un haut degré d'efficacité les problématiques existentielles, très complexes, qu'elles sont amenées à aborder. Nous sommes de nos jours entrés de plain-pied dans l'ère de la transdisciplinarité, notamment en sciences humaines et sociales, transdisciplinarité dont l'œuvre de Léopold Senghor donne à voir un archétype. La transdisciplinarité, c'est aussi la solidarité des disciplines et des approches disciplinaires, c'est leur socialisation, leur totalisation vers lesquelles elles auront de plus en plus intérêt à tendre. C'est en se tournant vers la transdisciplinarité que les sciences, surtout celles humaines et sociales, seront plus armées pour répondre aux problèmes qui se posent à elles et aux sollicitations de plus en plus pressantes et préoccupantes que leur font les populations.

## Références bibliographiques

- Billier, J.-C. & Caquet, E. (1998). *La sensibilité*. Paris : Armand Colin.
- Brunel, P. et al., 2006, *Léopold Sédar Senghor*. Éditions Association pour la Diffusion de la Pensée Française (ADPF).
- Camara, A. (2001). *La philosophie politique de Léopold Sédar Senghor*. Paris : L'Harmattan.
- Chatué, J. (2000). *Senghor philosophe*. Yaoundé : Éditions Clé.
- Conein, B. (2005). *Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive*. Paris : Économica.
- De Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Guibert, A. (1961). *Léopold Sédar Senghor*. Paris : Senghers, Coll. « Poètes d'aujourd'hui ».
- Kesteloot, L. (2006). « Les interférences des langues autochtones dans la littérature négro-africaine ». *Éthiopiennes. Revue négro-africaine de littérature et de philosophie*, n° 76, pp 239-248.
- Milcent, E. & Sordet, M. (1969). *L. S. Senghor et la naissance de l'Afrique moderne*. Paris : Senghers.
- Note Librairie. *Dossier Senghor* (2002). Association pour la Diffusion de la Pensée Française, n° 147, janvier-mars.

- Petroni, L. (1992). « Senghor, Sensuel et plurivalent. Poète civil, identité, émotion universalité ». *Éthiopiennes. Revue négro-africaine de littérature et de philosophie*, n° 56, 2<sup>ème</sup> semestre, pp 5-17.
- Présence Senghor (1997). *90 écrits en hommage aux 90 ans du poète-président*. Paris : Éditions UNESCO. Coll. « Profils ».
- Sène, D. (2018). « Léopold Sédar Senghor : « transfrontalité », transculturalité et panhumanisme d'une œuvre de vertu et d'avenir ». *Safara. Revue internationale langues, littératures et cultures*, n° 17, 2018, université Gaston Berger de Saint-Louis, p 75-93.
- Sène, D. (2017). « Langues africaines et développement de la recherche en sciences humaines et sociales : essai de socio-anthropologie linguistique ». *Revue Africaine de Sciences Politiques et Sociales (RASPOS)*, n°14, Octobre 2017, pp 280-315.
- Senghor, L S. (1964). *Œuvres poétiques*. Paris : Editions du Seuil, rééd. 1990.
- Senghor, L S. (1964). *Liberté 1. Négritude et humanisme*. Paris : Seuil.
- Senghor, L S. (1971). *Liberté 2. Nation et voie africaine du socialisme*. Paris : Seuil.
- Senghor, L S. (197). *Liberté 3. Négritude et Civilisation de l'Universel*. Paris : Seuil.
- Senghor, L S. (1983). *Liberté 4. Socialisme et planification*. Paris : Seuil.
- Senghor, Léopold Sédar de l'Académie française, 1988, *Ce que je crois*. Paris : Editions Grasset et Fasquelle.
- Senghor, L S. (1993). *Liberté 5. Le Dialogue des cultures*. Paris : Seuil.
- Senghor, L S. (2006). « Pour une relecture africaine de Marx et d'Engels ». *Ethiopiennes. Revue socialiste de culture négro-africaine de littérature et de philosophie*, n° 5, 1976.
- Simmel, G. (1999). « Excursion sur la sociologie des sens ». *Sociologie*. Paris : PUF, rééd. pp. 630-644.
- Sorel, J. (1995). *Léopold Sédar Senghor. L'émotion et la raison*. Saint-Maur-des-Fossés. Sépia.
- Urbanik-Rizk, A., 1977, *Etude sur Léopold Sédar Senghor. Éthiopiennes*. Paris : Ellipses.
- Towa, M. (1976). *Léopold Sédar Senghor : Négritude ou Servitude ?* Yaoundé : Editions Clé.

**LA CREATION POETIQUE COMME PONT DE RALLIEMENT AU ROYAUME :  
*LES REGRETS* (1558) DE JOACHIM DU BELLAY ET *CHANTS D'OMBRE* (1945)  
DE LEOPOLD SEDAR SENGHOR**

**Résumé**

Dans cet article, nous essayons de montrer la manière dont la poésie est utilisée en situation d'exil afin de combler l'abîme qui sépare le poète de sa patrie. *Les Regrets* de Joachim Du Bellay et *Chants d'ombre* de Léopold Sédar Senghor nous servent d'appui justifiant que la création poétique, en sus de son pouvoir libérateur et de sa qualité de refuge, établit un pont imaginaire permettant au poète de revisiter le royaume d'enfance ou la terre-mère. Ainsi, l'acte d'écrire se révèle, en cette situation-là, comme un moment de communion entre le poète et ses chers parents que le pouvoir de l'espace avait séparés. Alors, l'idée de pont advient de la capacité de cette écriture poétique de rapprocher, mais de recréer surtout ce lien qui semblait être définitivement rompu.

**Mots clés :** Création, exil, nostalgie, patrie, poésie, pont, ralliement, regret, royaume, souvenir

**Abstract**

In this article, we try to show the way in which poetry is used in exile situation in order to bridge the gap between the poet and his homeland. We rely on *Les Regrets* by Joachim Du Bellay and *Chants d'ombre* by Léopold Sédar Senghor to prove that poetry creation, in addition to its power of freedom and its quality of refuge settles a virtual bridge allowing the poet to go back to his childhood kingdom that is to say the motherland. Then, writing, in that situation, reveals itself as a moment of togetherness between the poet and his parents separated by the power of the space. So, the virtual bridge befalls from the ability of writing to bring closer, but above all to recreate the link that looks definitely broken.

**Key words:** Creation, exile, nostalgia, fatherland, poetry, bridge, link, regret, kingdom, remembrance

## Introduction

La poésie a connu une évolution considérable au cours des âges. Mais cette évolution ne dénie aucunement les survivances qui se font échos d'une poésie à une autre et d'un courant de pensée à un autre. Quatre siècles séparent la poésie de Joachim Du Bellay de celle de Léopold Sédar Senghor. Pourtant *Les Regrets* (1558) et *Chants d'ombre* (1945), malgré la différence<sup>1</sup> qui s'affiche sur le plan formel dès que l'on ouvre ces deux recueils, l'esprit est séduit par une thématique qui interpelle la curiosité. Joachim Du Bellay tels ses condisciples de La Pléiade assignait à sa poésie une mission précise : défendre et revaloriser<sup>2</sup> la langue française qui peinait à égaler le grec et le latin. Aussi Léopold Sédar Senghor et les membres de la Négritude ne tenaient-ils pas au combat pour la revalorisation et l'émancipation de la race noire. Derrière ces doctrines qui se dévoilent au premier plan, la création poétique laisse transparaître un imaginaire de pont permettant aux poètes de s'échapper spirituellement de la claustration dans laquelle ils se trouvent, en exil. La poésie devient ainsi l'un des moyens leur permettant de rallier leur royaume afin de s'assurer une communion nouvelle avec les réalités vécues.

Nous verrons comment la solitude et la déception nées de l'exil contraignent d'abord les poètes à faire de la poésie une confiance ou un refuge avant que celle-ci ne devienne un passage spirituel permettant de joindre la patrie, vu le sentiment de désespoir né d'un impossible retour qui les anime durant le séjour.

### 1. La Création poétique : un asile

Source pratiquement de tous les problèmes dans *Les Regrets* et *Chants d'ombre*, l'exil est loin d'être un moment d'épanouissement et de bonheur chez Joachim Du Bellay et Léopold Sédar Senghor. Plus le séjour s'allonge à l'étranger, plus un climat délétère s'accroît chez les poètes. Si les ambitions de l'auteur de *Défense et illustration de la langue française* (1549) se trouvent estompées à cause de la déception de n'avoir pas pu réaliser les rêves humanistes tant nourris avant le départ de la France natale, dans une veine similaire, Léopold Sédar Senghor, se retrouve dans une métropole européenne des années vingt où le racisme et notamment le manque de considération du Noir est encore de mise. Dans cette situation où ces poètes se sentent orphelins de leurs parents et sevrés de leur pays, la poésie s'impose subséquentement à eux comme un refuge. H. Pensec souligne bien le lien fort qui unit le poète et son œuvre :

« La seule chose qui semble soulager la peine du poète c'est la création poétique ... La fonction thérapeutique de la poésie se précise de plus en plus... On voit surtout le résultat de la composition poétique. Ce qui en ressort c'est une impression de soulagement, de "calme au milieu de l'orage". L'effet de la création poétique est exprimé par le mot "endort" » (1971, pp. 7-9).

L'acte d'écrire se confond avec une sorte de confiance ; en réalité « le sujet se trouve dans la plus grande des solitudes et s'interroge sur le sens de la souffrance » (N. R., Lazaro, 2016, p. 310). Le poète ne trouvant pas d'interlocuteur auquel il peut confier sa souffrance ou le mal qui le consume de l'intérieur, la création poétique fonctionne désormais comme un moyen d'apaisement. Joachim Du Bellay, en se mettant, à Rome, à l'écriture des *Regrets*, vit un exil dans un exil. Le premier étant un

<sup>1</sup> *Les Regrets* et *Chants d'ombre*, bien qu'ils soient des recueils de poésie de l'espace littéraire francophone, sont loin d'appartenir à une même forme ; celui du poète français respectent les normes de la poésie classique alors que celui du poète sénégalais refuse d'obéir aux règles de la versification et d'une poésie à la française, une manière de justifier, comme le souligne Jean-Louis Joubert, que « la poésie de la Négritude ne pouvait se développer que dans la libération du carcan des vieilles formes », « La poésie de la Négritude et l'alexandrin », *Notre Librairie, Revue des littératures du Sud*, n°137, 1999, p. 27.

<sup>2</sup> « Je veux bien avertir celui qui entreprendra un grand œuvre qu'il ne craigne point d'inventer, adopter et composer à l'imitation des Grecs quelques mots français, comme Cicéron se vante d'avoir fait en sa langue. Mais si les Grecs et latins eussent été superstitieux en cet endroit, qu'auraient-ils osés de quoi magnifier si hautement cette copie qui est en leurs langues ? », *Défense et Illustration de la Langue française*(1549), Paris, Gallimard, 1967, pp. 269-270. Edition établie par S. de Sacy.

emprisonnement où il se voit non seulement réduit à un intendant auprès de son cousin, le cardinal Jean Du Bellay, alors que le poète ambitionnait de profiter, une fois en terre romaine, de la Renaissance ; le second lui ouvre la voie de la liberté d'autant plus que la poésie au-delà de lui redonne l'utilité à laquelle il a toujours aspiré, devient une sorte d'asile. L'unique lieu et le plus sûr où l'enfant d'Anjou acquiert la paix et l'expression de confiance, reste l'écriture de la poésie. Le poète signale cette impression dans plusieurs poèmes dont celui-ci :

« Ceux qui sont de Phoebus vrais poètes sacrés  
 Aimeront leurs vers d'une plus grande audace :  
 Moi, qui suis agité d'une fureur plus basse,  
 Je n'entre si avant en si profonds secrets.

Je me contenterai de simplement écrire  
 Ce que la passion seulement me fait dire,

Sans chercher ailleurs plus graves arguments » (Du Bellay, 1558 : p. 4).

Le renaissant n'éprouve nul besoin de sonder les muses pour s'inspirer puisque la situation qui le tenaille en constitue déjà. C'est toute sa personne, corps et âme, qui se meut dans ses vers. A suivre la progression du recueil, il semble que Du Bellay compose ses poèmes au jour le jour tout en y étalant instantanément sa verve. Le besoin de plaire et l'art de divertir ne le préoccupent, si ce n'est que l'exposition de son état mélancolique et la confiance de son malaise pourvu que les vers répondent à l'expression de sa « triste querelle » (J. Du Bellay, 1558 : 9). R. Mélançon note que « La mise en scène de la *persona* déçue et mélancolique des *Regrets* est si réussie qu'on lui ramène souvent tout Du Bellay, qui aurait trouvé là et laissé enfin s'exprimer sa vérité profonde... Autant que ses poèmes, Du Bellay se crée lui-même. Il élabore une série de personnalités successives ou, comme dans les recueils de 1558 simultanées » (1990, p. 28).

L'image que reflète *Les Regrets* démontre à bien des égards la volonté du poète de mettre en lumière toute la vérité sur sa triste condition d'exilé. De poème en poème, on sent que le poète s'évertue bien aisément à distiller tout ce qu'il n'ose proclamer haut et fort devant son entourage. Ne perdons pas de vue que la Rome des valeurs qu'espérait Du Bellay, comme il l'exprime dans *Les Antiquités de Rome* (1558) est tombée en ruine et frappée de la dépravation des mœurs. Ce qu'il ne tait pas dans *Les Regrets* parce que la dénonciation du vicieux y trouve son compte en ce que même le Saint Siècle est tourné en dérision :

« Ne pense, Robertet, que cette Rome-ci  
 Soit cette Rome-là qui te soulait tant plaire.  
 On n'y fait plus crédit, comme l'on soulait faire,  
 On n'y fait plus l'amour, comme on soulait faire aussi » (Du Bellay, 1558 : 83).

Le paradoxe c'est que même le cardinal Jean Du Bellay avec qui il partit pour la cité romaine semble être décrié. Bien que le clerc ne soit pas cité nommément par le poète, comme Léopold Sédar Senghor le fait avec précision dans *Chants d'ombre*, les vers qui lui sont consacrés laissent deviner cette éventualité. Ainsi, *Les Regrets* serait un recueil de poèmes où le poète de La Pléiade présente un tableau de ses différents états d'âme. Tout comme Du Bellay, le poète sénégalais, Léopold Sédar Senghor, s'adonne à cet exercice car il remarque rapidement que le monde occidental où il vit

désormais est « une Europe malade et divisée contre elle-même », (Chevrier, 1984, p. 74). Le chantre de la Négritude, lui qui a connu une enfance heureuse auprès des siens à Joal, ne saurait comprendre le mode de vie de la société française où l'individu se voit proscrit des entrailles sociales pour se recroqueviller. C'est pourquoi l'individualisme occidental est souvent représenté dans *Chants d'ombre* sous l'aspect d'une attitude étrange et angoissante puisque la vie communautaire faisant l'idylle des africains est caduque :

« L'ontologie négro-africaine est unitaire : l'unité de l'univers se réalise, en Dieu, par la convergence des forces complémentaires issues de Dieu et ordonnées vers Dieu. C'est ce qui explique que le Nègre ait un sens si développé de la solidarité des hommes et de leur coopération ; qui explique son esprit de dialogue. Pourquoi le dialogue ? Pour le Blanc européen de la raison discursive, toute chose est vraie ou fausse, bonne ou mauvaise. C'est le monde de la dichotomie et de l'opposition. Pour le Nègro-africain, toute chose, toute force est, elle-même, un nœud de forces plus élémentaires, dont la réalisation personnelle ne peut provenir que de l'équilibre, de l'accord de ses éléments : de leur dialogue. Dialogue intérieur, intra-personnel, mais aussi dialogue inter-personnel entre des êtres complémentaires » (Senghor, 1967, p. 7).

Il n'est nul doute que la civilisation occidentale est, aux yeux de l'auteur, doublement oppressante. De prime abord, le contact avec la société française relève d'une étrangeté. L'"Orphée nègre" méconnaît ces mœurs quand bien même il découvrirait très tôt cette culture dans son royaume d'enfance notamment à Ngazobil où les Pères français assuraient l'enseignement aux jeunes aspirants à la vie sacerdotale. Ensuite, à y regarder de près, c'est le contexte colonial qui justifie l'entrée du poète sénégalais en la poésie parce qu'il ne pouvait supporter l'humiliation infligée au monde noir auquel il appartient. D'ailleurs, Senghor n'a jamais cessé de souligner dans toute son œuvre poétique la responsabilité et le devoir qui l'incombent d'être au-delà d'un guide, un "dyâli" (Senghor, 1945 : 72) défenseur de la race noire :

« Notre noblesse nouvelle est non de dominer notre  
peuple, mais d'être son rythme et son cœur  
Non de paître les terres, mais comme le grain de millet  
de pourrir dans la terre  
Non d'être la tête du peuple, mais sa bouche et  
sa trompète » (Senghor, 1948, p. 83).

Investi de cette mission et conscient que la parole du Nègre est insignifiante face à l'orgueil du Blanc, la création poétique, par-delà la brèche qu'elle ouvre pour clamer sa solitude et sa « marche lasse le long des jours d'Europe » (Senghor, 1945 : 20), affermit sa volonté et son devoir de présenter les cultures africaines et la civilisation noire. Par conséquent, *Chants d'ombre* ne peut être vu dans une certaine mesure que comme une déposition des valeurs intrinsèques de l'Afrique lesquelles avaient été battues en brèche par le colonialisme. Ce qui rend plausible cette hypothèse c'est que, hormis les poèmes dont les titres sont accompagnés de noms d'instruments de musique devant assurer la mélodie au moment de les chanter, Léopold Sédar Senghor les convoque régulièrement dans sa poésie pour prouver aux occidentaux l'ingéniosité créatrice du peuple noir. On peut s'en apercevoir dans des poèmes tels que « Femme noire » (Senghor, 1945 : 21) ; « Que m'accompagnent et koras et balafong » (Senghor, 1945 : 39) où le poète dote de la parole<sup>3</sup> à ces instruments de musique dans le but de provoquer la sensibilité et la psychologie du monde occidental.

<sup>3</sup>« La mission du poète sera de donner sève et renouveau à toute la création, avec le seul pouvoir de sa nomination créatrice, image archétype de la Création même », Osman, G. G. (1978). *L'Afrique dans l'univers poétique de Léopold Sédar Senghor*, Dakar : Les Nouvelles Editions Africaines, p. 143.

C'est cette intégration des instruments musicaux qui offre une densité expressive à la poésie senghorienne et la distingue aussi bien de celle de ses compères du mouvement de la Négritude que de celle de Du Bellay.

Du Bellay et Senghor réussissent tout de même, à travers leurs vers débordant d'une très forte sensibilité causée par une feinte douceur, à se forger une psychothérapie. En effet, l'écriture des poèmes, étant un moment de décharge du poids du malaise dont ils souffrent, on peut souscrire chez eux une tentative de renouvellement, c'est-à-dire ils se font une cure psychologique. C'est l'acte d'écrire qui assume cette fonction de délivrance, car en décidant de partager leur mal par la publication de ces recueils, Du Bellay et Senghor extirpent leurs blessures intérieures et les exposent au monde. C'est en ce sens que *Les Regrets* doivent être lus comme une quête de compassion, s'il est vrai que le poète s'adresse incessamment à des proches, sans omission aucune des membres de la Pléiade qui sont restés en France, pour des besoins d'écoute :

« Je ne chante, Magny, je pleure mes ennuis,  
Ou, pour le dire mieux, en pleurant je les chante,  
Si bien qu'en les chantant, souvent je les enchante :

Voilà pourquoi, Magny, je chante jours et nuits » (Du Bellay, 1558 : 12).

Ces vers adressés à Magny attestent le trouble moral du poète et révèlent dans le même mouvement sa prise de conscience de ne recouvrer sa guérison psychique et physique que dans l'aveu de sa souffrance. Car, en pleurant " ses ennuis " à son cher Magny, Du Bellay se livre à lui, par le biais de ses vers, pour une séance d'épuration de son âme, de son être. Cette quête de communion avec la terre des ancêtres et avec les concitoyens est très explicite dans l'œuvre de Senghor. Toutefois, Senghor compte sur la douceur de la figure féminine africaine pour éteindre ses peurs et sa soif de communion. Celle-ci revêt plusieurs qualités : la maternité, l'amante, l'épouse, la poétesse, voire la muse. Qu'elle soit maternelle ou amante, cette femme pourvoit souvent chez Senghor de l'empathie lui permettant de revigorer sa lucidité face à la pesanteur du monde occidental. Le poème « Femme noire » en est une parfaite illustration :

« Femme nue, femme noire  
Vêtue de ta couleur qui est vie, de ta forme qui est beauté !  
J'ai grandi à ton ombre ; la douceur de tes mains bandait  
mes yeux.  
Et voilà qu'au cœur de l'Été et de Midi, je te découvre  
Terre promise, du haut d'un haut col calciné  
Et ta beauté me foudroie en plein cœur, comme l'éclair  
d'un aigle » (Senghor, 1945 : 21).

Cet extrait louant les valeurs morales et physiques de la femme noire interpelle quant à un aspect, en l'occurrence l'emploi du verbe « foudroyer » qui nous semble relever d'une anacoluthie. Il ne serait pas significatif que le poète soit abattu par les qualités physiques de cette dernière. C'est pourquoi nous osons croire que l'utilisation de ce verbe revêt une connotation laudative étant donné que la même femme est une « terre promise » que le poète songe redécouvrir.

## 2. La poésie : un pont de ralliement au royaume

L'image de pont visible dans *Les Regrets* et *Chants d'ombre* naît de l'oscillation spirituelle des poètes entre les pays où ils vivent en exil et leurs propres patries. C'est l'expression poétique qui crée en réalité un trait d'union entre Rome et la France dans le recueil de Du Bellay ; puis entre la France et le Sénégal, en ce qui concerne celui de Senghor. On discerne dans chacun de ces recueils deux pôles

qui suscitent l'idée de l'établissement d'une passerelle fondant un lien fort de va et vient entre la patrie et la terre d'exil. Le temps d'exil s'allongeant avec tout son consortium de traumatismes, il urge de développer, à travers la poésie, des stratégies qui offrent la possibilité de rentrer en communion avec le pays natal. L'impossibilité de faire un retour *sine qua non* en chair et en os en terre d'origine a certainement été le mobile de cette mission dont se charge la poésie senghorienne et bellaisienne.

(Ovide, IX-XII<sup>e</sup> siècle après J. C) que le poète français imite, (Victor Hugo, 1856), (Aimé Césaire, 1939) et tant de poètes en ont aussi fait un procédé de contact lorsque l'éloignement de leurs proches s'est imposé en un moment de leur existence. La première impression de l'idée de pont dans *Les Regrets* se réalise dans les regrets que se fait Joachim Du Bellay d'avoir quitté le territoire de ses ancêtres. L'éloignement et le sentiment de perte de sa communauté font sombrer le poète dans un état nostalgique qui l'oblige à une évocation, voire l'invocation perpétuelle de la France perçue comme une mère-nourrice. Dans son esprit, les souvenirs de ce monde, qui fut le sien, lui permettent de faire un voyage spirituel sur les lieux de sa naissance. À partir de ce moment, il est perceptible dans *Les regrets* une ligne de rattachement entre Rome et la France ; ce qui donne au poète la possibilité de revisiter l'univers de ses origines :

« Depuis que j'ai laissé mon naturel séjour  
Pour venir où le Tibre aux flots tortus ondoie,  
Le ciel a vu trois fois par son oblique voie  
Recommencer son cours la grand lampe du jour.

Mais j'ai si grand désir de me voir de retour  
Que ces trois ans me sont plus qu'un siège de Troie,  
Tant me tarde, Morel, que Paris je revoie,  
Et tant le ciel pour moi fait lentement son tour » (Du Bellay, 1558 : 36).

Le désir de rentrer à la maison est plus que brulant chez Du Bellay. Tout le quotidien romain est rythmé d'une série de lamentations et par moments de découragement ; même si l'on sent parmi tous ces sentiments résonner plus l'espérance chez le poète de revoir inéluctablement Paris. D'ailleurs, c'est cette alternance du désespoir et de l'espérance qui fait quelquefois la complexité de la poésie de Du Bellay et semble en briser de temps à temps la passerelle de ralliement du pays natal ; donnant l'impression d'un éternel recommencement. Ce vacillement peut être vu dans le sonnet « France, mère des arts » :

« France, mère des arts, des armes et des lois,  
Tu m'as nourri longtemps du lait de ta mamelle :  
Ores, comme un agneau qui sa nourrice appelle,  
Je remplis de ton nom les antres et les bois.

Si tu m'as pour enfant avoué quelquefois,  
Que ne me réponds-tu maintenant, ô cruelle ?  
France, France, réponds à ma triste querelle.

Mais nul, sinon Écho, ne réponds à ma voix » (Du Bellay, 1558 : 9).

Il est hors de doute qu'un lien à la patrie se renouvelle fréquemment chez le poète, seulement l'expression d'incertitude paraît fragiliser souvent ses ambitions, lorsque la dépression se fortifie. À force d'attendre, le poète se sent abandonné par sa « nourrice » au profit de ses frères restés en France dans une sécurité optimale à profiter du bien-être alors que le danger le menace quotidiennement. Dès fois, la France-mère est qualifiée de surdité et de dureté, en témoignent les expressions « cruelle » et « Écho ». Différemment des vers de Du Bellay qui laissent voir l'idée de pont mais par intermittence, chez Senghor le tableau de celui-ci s'énonce d'une manière claire et parfaite. Du reste, la nostalgie dans *Chants d'ombre*, quoiqu'elle ponctue un sentiment de souffrance, s'avère plutôt chez le poète de la Négritude comme un moment de s'imprégner des réalités de son royaume d'enfance. C'est ce qui donne à penser que les souvenirs, au lieu de susciter un état d'angoisse, excitent le poète car le projet poétique de Senghor consiste à connecter le monde occidental à l'image parfaite et vraie de l'Afrique et non à celle caricaturée. C'est ce qu'il essaie de réaliser dans cet extrait de « Joal » :

« Je me rappelle les signares à l'ombre verte des vérandas  
 Les signares aux yeux surréels comme un éclair de lune  
 sur la grève.  
 Je me rappelle les fastes du couchant  
 Où Koumba Ndofoène voulait faire tailler son manteau  
 royal.  
 Je me rappelle les festins funèbres fumant du sang des  
 troupeaux égorgés  
 Du bruit des querelles, des rhapsodies des griots » (1945 : 19).

La déportation de ces souvenirs d'enfance dans une France d'ennuis rythmant le quotidien n'est qu'un subterfuge pour recréer une présence, malgré la distance, des cultures de son royaume qui par-delà métaphorisent celles de l'Afrique toute entière. En outre, le fils de Basile est conscient que le premier lectorat de son œuvre ne peut qu'être l'*intelligentsia* occidentale. C'est ainsi que la nostalgie est toujours teintée de bonheur en ce que le poète est convaincu de la réception du message qu'il tient à divulguer :

« La publication de *Chants d'ombre*, contrairement à celle de *Pigments* ou de *Cahier d'un retour au pays natal*, n'est pas passée inaperçue. Le recueil a bénéficié de ces changements intervenus en France... La presse se fait l'expression des critiques pour faire connaître, au public, le nouveau recueil » (I. A., Sinkaré, 2012, p. 339)

La réaction du public français et de la critique suite à la publication de *Chants d'ombre* semble prouver le succès du chantre de la Négritude dans l'édification d'une piste de rencontre des « peuples et des cultures dans un respect mutuel, dans le but de construire la civilisation de l'universel » (A. Coly, 2008, p.77).

Conjointement aux réminiscences et à la nostalgie qui instaurent un cordon ombilical entre l'exilé et son royaume, la hantise des lieux originels et des compatriotes précieux incite également à une perception de l'idée de pont. Cette obsession vient du désir profond et d'un amour fidèle au terroir qui, malgré le temps passé en terre étrangère, continue à ressusciter dans l'esprit des poètes, français et sénégalais. C'est dire que l'abîme qui sépare l'ici et l'ailleurs ne casse en rien la relation "filiale" qu'entretiennent les exilés avec leurs patries :

« Il (l'exilé) est esclave du souvenir, non seulement du souvenir fulgurant de sa terre natale, de sa vie auprès de ses proches, on ne peut pas éviter de se retourner vers ce passé qui obsède l'Étranger, il ne vit pas à l'heure présente, c'est-à-dire dans

une instance médiatrice entre un avenir possible et un passé avorté qu'il cherche à retenir... il est fort difficile, voire impossible de contrôler le rappel des souvenirs » (S. Ferrari, 2000, p. 14)

Le retour vers le passé s'impose en quelque sorte à Du Bellay et Senghor. Ici, il faut reconnaître que la séparation ne se trouvant pas dans l'oignement mais dans le détachement, pour reprendre Yves Raguin<sup>4</sup>, les poètes, au moment de partir, ont peuplé leur espace intérieur de leur terroir. L'auteur des *Regrets*, bien que vivant dans le monde romain, est quotidiennement présent à Anjou à cause de la hantise des lieux. L'amour de la terre de ses ancêtres est vif, si bien qu'on croirait le voir vivre non pas une errance mais un mouvement précis et bien orienté vers le lieu de sa naissance. S'il y a lieu de regarder de près les poèmes du renaissant, c'est cet espace intérieur, que ce soient l'amour de la patrie ou les survivances de la mémoire du passé, qui érige l'image de ce pont. Le temps se faisant impuissant à rapprocher le poète de ses racines, c'est l'espace intérieur qui en comble l'abîme qui l'éloignait de la « douceur angevine » (Du Bellay, 1558 : 31) :

« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,  
Ou comme celui-là qui conquiert la toison,  
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,  
Vivre entre ses parents le reste de son âge !

Quand reverrai-je, hélas, de mon petit village  
Fumer la cheminée, et en quelle saison  
Reverrai-je le clos de ma pauvre maison,  
Qui m'est une province, et beaucoup davantage ? » (Du Bellay, 1558 : 31).

La répétition du verbe « revoir » précédé de l'adverbe temporel « quand » introduisant le questionnement quant à la date de retour prouve combien le poète garde fidèlement son univers naturel à l'esprit. Cela est renforcé des expressions tels que « mon petit village » ; « fumer la cheminée » ; « ma pauvre maison » ; « province » qui viennent à juste titre ficeler un lien entre Du Bellay et son Anjou. L'affection de Senghor pour son royaume d'enfance est si intense que dans pratiquement tous les poèmes de *Chants d'ombre* est évoqué chacun des éléments spatiaux avec lesquels il a fait corps. Le lecteur voit cette réalité à travers la peinture des différents paysages du monde séréen et celui de l'Afrique qui deviennent un leitmotiv obsessionnel chez le poète. Le chantre de la Négritude a du mal à se départir du domaine natal de manière qu'un solide nœud l'unie aux lieux où meurt l'âme de son enfance ainsi que celle de ses ancêtres :

« Au détour du chemin la rivière, bleue par les prés  
frais de Septembre.  
Un paradis que garde des fièvres une enfant aux yeux  
clairs comme deux épées.  
Paradis mon enfance africaine, qui gardait l'innocence  
de l'Europe.  
Quel mois alors ? Quelle année ? Je me rappelle sa  
douceur fuyante au crépuscule

<sup>4</sup> Cf. Partir, in *Chemin de la contemplation*, DDB, 1969, p. 28.

Que mouraient au loin les hommes comme aujourd'hui,  
que fraîche était, comme un limon, l'ombre des  
dakhârs.

Reposoirs opposés au bord de la plaine dure salée, de  
la grande voie étincelante des Esprits

Enclos méridien du côté des tombes !

Et toi Fontaine de Kam-Dyamé, quand à midi je  
buvais ton eau mystique au creux de mes mains

Entouré de mes compagnons lisses et nus et parés des fleurs de la brousse !

La flûte du pâtre modulait la lenteur des troupeaux

Et quand sur son ombre elle se taisait, résonnait le  
tamtam des tanns obsédés

Qui rythmait la théorie en fête des Morts » (Senghor, 1945 : 41-42).

Cette première séquence du long poème « Que m'accompagnent Koras et Balafong » souligne à quel point Senghor, à l'image de Du Bellay des *Regrets*, après seize ans d'errance en Europe garde intact le battement du pouls de son royaume d'enfance. Le ton utilisé dans la mobilisation de ces souvenirs révèle certes un manque, manque qui vient cependant prêter une vigueur psychologique au poète. En ce sens, Senghor affiche clairement l'ambition de faire un retour physique à Joal afin de solliciter des prières auprès de ces ancêtres :

« Eléphant de Mbissel, entendez ma prière.

Donne-moi la science fervente des grands docteurs de  
Tombouctou.

Donne-moi la volonté de Soni Ali, le fils de la bave  
du Lion – c'est un raz de marée à la conquête d'un continent.

Souffle sur moi la sagesse des Keita.

Donne-moi le courage du Guelwar et ceins mes reins  
De force comme d'un tyédo.

Donne-moi de mourir pour la querelle de mon peuple,  
et s'il le faut dans l'odeur de la poudre et du canon.

Conserve et enracine dans mon cœur libéré l'amour  
Premier de ce même peuple.

Fais de-moi ton Maître de Langue ; mais non, nomme-moi son  
ambassadeur » (Senghor, 1945 : 76-77).

Dans ce passage du poème, « Le retour de l'enfant prodigue », inspiré certainement de l'*Évangile*<sup>5</sup>, Senghor formule sa supplication de se voir bénir par ses ancêtres. Toutes les grâces y sont sollicitées pour le compte de sa plus haute glorification. Dès l'instant qu'il programme dans son esprit ce retour glorieux auprès de ses ascendants, on suppose que le « Dyali » tient non à poser un acte de contrition

<sup>5</sup> Saint Luc, chapitre XV, verset 11-32.

à l'endroit de son peuple comme l'enfant prodigue de l'*Évangile* l'a fait auprès de son père mais à signifier la fierté de ses origines. La citation des personnages valeureux et érudits de son village ainsi que ceux de l'Afrique auxquels il veut ressembler recèle la volonté de Senghor, dès le retour, d'être élevé au rang de dirigeant de son peuple. C'est en ce sens que le recueil *Chants d'ombre* pourrait, quelque part, être envisagé comme une prophétie parce que la plupart des idées annoncées par le poète se verront accomplir. Donc, c'est ce qui distingue surtout Senghor de Du Bellay qui, dans *Les Regrets*, ne désire que regagner sa patrie afin de retrouver sa quiétude. Le poète de la Négritude, lui, projette de rentrer mais en tant que missionnaire.

## Conclusion

Cette analyse a montré que la poésie plus, qu'une expression des sentiments, peut servir aux poètes de reconstituer des liens qui semblaient rompus pendant une période d'absence de leur patrie. La création poétique est une activité intellectuelle par laquelle une ouverture se crée dans le but d'affranchir les poètes dont l'exil est conçu comme une prison. Qu'elle soit d'expression française ou francophone, la poésie, en son acte d'écriture, reste le genre où l'on sent directement les marques sentimentales du poète. Du Bellay et Senghor ont su en faire un moyen de refuge et de jonction, d'une manière spirituelle, de leur royaume d'enfance quand la nostalgie était devenue insupportable en terre étrangère.

## Références bibliographiques

- Bellay, J. (du). (1967). *Défense et illustration de la langue française* (1549). Paris : Gallimard.
- Bellay, J. (du). (1967). *Les Antiquités de Rome* (1558). Paris : Gallimard.
- Bellay, J. (du). (1967). *Les Regrets* (1558). Paris : Gallimard.
- Césaire, A. (1947). *Cahier d'un retour au pays natal* (1939). Paris : Bordas.
- Chevrier, J. (1984). *Littérature nègre*. Paris: Armand Colin.
- Coly, A. (2000). Eloge de la mort dans la poésie de Senghor. *Ethiopiennes*. n°80, pp. 73-82.
- Ferrari, S. (2000). L'expérience de l'altérité comme découverte de soi : la figure de Jaime Morales dans *Terre d'asile* de Pierre Mertens. *Franfonia*. 9, pp. 103-120.
- Hugo, V. (2002). *Les Contemplations* (1856). Paris : Librairie Générale Française.
- Joubert, J.-L. (1999). La poésie de la Négritude et l'alexandrin. *Notre Librairie, Revue des littératures du Sud*, n° 137, pp. 26-31.
- Lazaro, N. R., (2016). L'empreinte de l'exil dans la poésie de la génération 27. Université de Bordeaux-Montaigne, pp. 303-315. La version électronique est disponible à l'adresse suivante : <http://www.hispanistes.fr>, consulté ce 03 décembre 2019 à 12 heures 20minutes.
- Luc (Saint), *Évangile*. (1997). Chapitre XV, Verset 11-22, *Bible : Ancien et Nouveau Testaments*, Paris : Société Biblique française.
- Mélançon, R. (1990). « Les Masques de Du Bellay ». *Études littéraires, Arts poétiques*, volume 22, n° 3, pp. 23-34.
- Osman, G. G. (1978). *L'Afrique dans l'univers poétique de Léopold Sédar Senghor*. Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines.
- Ovide. (1968). *Les Tristes* (J. André. Trad.). Paris : Les Belles Lettres. (Œuvre originale IX-XII<sup>e</sup> siècle après J.-C.)
- Pensec, H. (1971). L'exil dans *Les Regrets* de Du Bellay. *Chimères*, Volume IV, n° 2, pp. 3-14.
- Raguin, Y (1969). Partir, *Chemin de la contemplation*, DDB, n°29, pp. 28-38.

Senghor, L. S (1945). *Chants d'ombre*. Paris : Seuil.

Senghor, L. S. (1956), *Hosties noires* (1948). Paris : Seuil.

Senghor, L. S. (1956). *Négritude, Arabisme et Francité*. Beyrouth : Dar Al Kitab, Al Lubnani.  
Sinkaré, I. A. (2012). *L'œuvre poétique de Senghor : Esthétique de la réception, procès de la création*. Thèse de doctorat, Ancien régime, Université de Cergy-Pontoise, Ecole doctorale de Droit et Sciences humaines.



## **LE RAP SENEGALAIS, UN DISCOURS, AU COEUR DE LA POESIE**

### **Résumé**

L'objectif de cet article est de montrer que le rap est un discours qui s'apparente à la poésie, genre, naguère, codifié. Cette analyse s'inscrit dans un espace bien défini : le Sénégal. Le discours rappé sénégalais, de par sa thématique, le plus souvent axé sur le quotidien des populations, relève de la pure poésie. Écouter le rap sénégalais, c'est lire le vécu de la population, découvrir des symboles et voyager au cœur de la poésie. En effet, les rappers, dans leurs différentes productions, utilisent des procédés rhétoriques et des figures de style qui font de leurs textes de véritables poèmes à part entière. Le rap, en tant que discours, à l'instar de la poésie, apparaît comme une forme d'art qui exige un certain nombre de principes d'écritures auxquels doivent se conformer ceux qui s'y exercent. C'est pourquoi, à l'heure actuelle, il est primordial que le rap puisse être légiféré dans un manifeste, fixé et enseigné dans les écoles et universités comme genre littéraire à l'image de la poésie, du théâtre et du roman.

**Mots-clés** : dénonciation, discours, genre, poésie, rap, Sénégal

### **Abstract**

The aim of this article is to show that rap is a discourse that is similar to poetry, a genre, once codified. This analysis is part of a well-defined area: Senegal. The Senegalese rapper's speech, by its theme, most often focused on the daily lives of the population, is pure poetry. To listen to Senegalese rap is to read the lived experience of the people, discover symbols and travel to the heart of poetry. Indeed, the rappers, in their different productions, use rhetorical methods and figures of style that make their texts true poems in their own right. Rap, as a discourse, like poetry, appears as a form of art that requires a certain number of principles of writing to which those who practice it must conform. That is why, at the present time, it is essential that rap be legislated in a manifesto, set and taught in schools and universities as a literary genre in the image of poetry, theater and the novel.

**Keywords**: denunciation, speech, genre, poetry, rap, Sénégal

## Introduction

Issu du mouvement hip hop américain (1970), le rap, musique populaire, est apparu au Sénégal, à la fin des années 1980. De 1988 jusqu'à l'an 2000, le rap aura été la forme d'expression par excellence des jeunes du fait de la virulence de son langage, appelé argot ou le « parler branchés des jeunes » (Boyer, 1997, p. 6). Influencés par « la vague américaine », selon le sociolinguiste sénégalais, Mamadou Dramé, (Dramé, 2013, p. 84), les tous premiers rappeurs sénégalais considéraient la musique rap<sup>1</sup> comme un remède dérivatif et un moyen de se libérer des maux de la société. Aujourd'hui, avec la mondialisation et l'avancée fulgurante des TIC, les acteurs de ce genre musical ont bien saisi les opportunités qui peuvent s'offrir à eux comme le signale fort bien Ndiouga Adrien Benga : « En dix ans, le rap est devenu une question financière et artistique » (Benga, 2002, p. 83). Cela faisant, en lieu et place des mots vulgaires longtemps employés, les rappeurs, à l'image des poètes, s'adonnent à une véritable purification de leur langage. C'est cette purification langagière, les éléments de stylistique et rhétorique qui font que le discours « rappé » sénégalais s'apparente, à bien des égards, à la poésie, un des genres majeurs de la littérature.

Ainsi, pour cette discussion, il s'agira donc de montrer l'existence de la poéticité dans le discours « rappé » sénégalais et ensuite analyser les éléments qui la composent en nous appuyant sur les textes de quelques rappeurs sénégalais qui nous permettront de résoudre la problématique posée.

### 1. Le rap, une parole analogue à la poésie

La poésie est présente dans toute forme de langage dès lors qu'elle se définit étymologiquement comme *poiesis* qui signifie faire, créer. Le rappeur, comme le poète, reste un grand inventeur de mots et à la capacité d'adopter dans son discours plusieurs genres. Ce qui atteste que la notion de genre tend à être dépassée, voire supprimer définitivement dans les champs littéraires. Parlant de cette question de dépassement de la notion de genre, Karl Canvat, affirme :

« [J]ugée académique, conformiste et rétrograde, la notion de genre littéraire s'est tout particulièrement trouvée mise en cause. L'apparition d'œuvres "inclassables" comme *À la recherche du temps perdu* de Proust ou *Ulysse* de Joyce, a précipité le grand mouvement de déconstruction de la notion de genre, auquel l'Esthétique de Croce, puis le Dadaïsme et le surréalisme ont donné une expression à la fois théorique et pratique » (Canvat, 1997, p. 211).

La riche thématique et variée, que renferme la poésie, occupe une place de choix dans l'espace rappologique sénégalais. Les thèmes, tels que la pauvreté, la politique, le chômage, l'amour, la religion, etc., forment la pierre angulaire du discours des rappeurs sénégalais.

Discours, le plus souvent virulent, le rap, à bien des points, peut être rapproché de la poésie de par ses fonctions multiples. De la même manière que les écrivains qui utilisent la poésie pour dénoncer un fait social (Hugo Victor, dans « *Melancholia* »<sup>2</sup>, ou revendiquer une identité<sup>3</sup>, les rappeurs sénégalais aussi, par le biais de ce langage spécifique, « essentiellement porteur d'un pouvoir contestataire » (Aterianus-Owanga, 2017), déclament leurs mots et manifestent leurs maux et ceux de leur peuple.

Certains parmi eux, plongés dans l'amertume d'un présent difficile et d'un avenir incertain, vont « s'inscrire dans une dynamique d'affirmation générationnelle et d'émergence d'une conscience citoyenne » renseigne (Ba, 2016) en se servant du rap pour manifester leur ras-bol et exprimer leurs

<sup>1</sup> À ce point, selon (Bâ, 2016), cette forme de musique apparaît « comme appropriation spatiale et générationnelle du lien social » qui leur permettait de revendiquer leurs droits et ceux de la cité.

<sup>2</sup> Dans ce poème, extrait des *Contemplations*, Paris : Hachette, 1856, le poète français, avec une plume acerbe, dénonce le travail des enfants ouvriers.

<sup>3</sup> Les poètes négro-africains et américains utilisaient la poésie, comme instrument de lutte, pour la revalorisation de l'homme noir et de la civilisation africaine.

visions et leurs espoirs. Le rap se fait, à l'occasion, une arme de combat contre un fait social, voire une cause noble. À ce propos Ndiouga Adrien Benga martèle fortement : « Mettant un nom sur le désespoir, le rap donne une voix aux proscrits, leur permet de revendiquer, de communiquer. D'abord mimétique, le rap sénégalais met une dizaine d'années à digérer son modèle américain (et français) avant de s'affranchir » (Benga, 2002, p. 81). Ainsi, en faisant fi du modèle américain, les rappeurs sénégalais vont donner à cette nouvelle forme de musique les mêmes fonctions que la poésie. De ce fait, ils réorientent le discours rappé en lui attribuant une signification culturelle, idéologique et même religieuse (Niang, 2014), à la façon des écrivains qui donnent à la poésie la fonction qui leur convient. De là naîtront différentes formes de rap comme celui engagé qui est le plus pratiqué par les acteurs en milieu urbain. C'est dans ce sillage que sont orientées les excellentes notes d'Auzanneau : « L'analyse de la chanson rap relev[ant], d'une problématique urbaine », (Auzanneau, p.733) implique nécessairement une dimension sociale et politique à l'instar de la poésie.

Pour montrer les similitudes du rap engagé avec la poésie, nous proposons d'analyser quelques textes des rappeurs les plus illustratifs de cette forme. Nous partirons des élections législatives et présidentielles de 1988 qui ont été à l'origine de la revendication populaire d'alors. C'est de cet engouement souverain, jugé républicain, qu'apparaîtra sans doute le rap révolutionnaire, une musique qui « semble être le credo de la jeunesse, mais d'une jeunesse mécontente et lésée par les régimes politiques, économiques, sociaux et peut être littéraires » (Diakhaté et al, 1998, p. 5). À partir de là le rap se verra un genre purement engagé et militant en mettant à nu les séquelles de ces élections sur la population sénégalaise et sur les jeunes, en particulier. Ndiouga Adrien Benga, en s'inscrivant dans la même dynamique, note avec précision : « [Ces élections] ont fait entrer le Sénégal dans une crise sans précédent dont les jeunes en ont payé le plus lourd tribut en héritant d'une année blanche » (Benga, 2002, p. 81). Dans le même ordre d'idées, Didier Awadi, l'un des pionniers du hip hop sénégalais, qualifie cette jeunesse meurtrie de : « Classe 88, jeunesse malsaine, génération sacrifiée » (Cité par Dramé, 2013). C'est à partir de cette période que les jeunes rappeurs, « En "représentants" autoproclamés de la masse silencieuse » (Wane, 2003, p. 388), prendront leur destin en main en s'engageant de façon radicale « pour plaider la cause des couches défavorisées » (Wane, *Ibid.*), en vue d'une meilleure amélioration de leurs conditions d'existence. La plupart d'entre-eux sont originaires des milieux sociaux les plus défavorisés, surtout dans la banlieue, comme le fait remarquer nettement Mamadou Ba :

« une jeunesse urbaine issue de tous les milieux sociaux, mais qui a le sentiment que son destin est verrouillé par la conjoncture. Cette jeunesse s'est retrouvée dans une situation d'extrême précarisation de ses conditions de vie, du fait de l'ajustement structurel et de son corollaire, le chômage de masse » (Bâ, 2016).

Ces jeunes conscients de leur sort, de leur condition sociale vont se regrouper dans une dynamique qui consiste à s'insurger contre les autorités étatiques pour une émergence citoyenne et une prise en charge de leurs préoccupations. À cet effet, on assista, avec une cadence effrénée, à la naissance de plusieurs groupes de rap ayant le même objectif.

Ainsi, en 2000, dans un contexte de campagne électorale, pour la présidentielle, Mister Kane, du groupe Fitna production, lance sans précédent la compilation Politicien : « Fi ku fi def naka su dul nonu/Lekk nga cow/Sa tontu ñoolako ameel »<sup>4</sup>

« Ici, celui qui se fourvoiera dans des combines/Tu auras des problèmes/Ta réponse/ c'est à nous rappeurs de te la donner » (Mister Kane, 2000).

Dans cette séquence le rappeur se fait un lanceur d'alerte. Il donne un sérieux avertissement aux organisateurs des élections et les appelle à la neutralité pour un bon déroulement du scrutin. Dans la

<sup>4</sup> Nous tenons à préciser, ici, que nous reprenons le corpus et la traduction de Mamadou Dramé, (2019). *Parler-vous hip hop ? Langage de la rue et transgression langagière au Sénégal*. Édition Afroquebec.

même perspective de lutte contre les dérives du pouvoir, les jeunes rappers du groupe « Kër gi »<sup>5</sup> ont sorti, à la veille des élections présidentielles de 2019, un clip aux relents provocatoires : « Les Saï Saï au Cœur ». Les paroles suivantes y sont extraites :

« A l'heure du bilan, rien à se mettre sous la dent / sept ans, ñu perdre suñu temps,  
ci bii banditisme d'État, sans précédent / mêmes truands, mêmes fainéants, mêmes  
incompétents, mêmes vieillards dans le vent / ñaata buubu golo ñoo transhumer ? /  
ñaata patrons de presses achetés ? / ñaata juges sans dignité ? / ñaata bavures  
policières ? / ñaata litiges fonciers ? /... » (Kër gi, 2019)<sup>6</sup>.

Ce texte dénonce, de manière virulente, les mauvaises conditions de vie du peuple sénégalais, les exactions et malversations des dirigeants et fait, en même temps, le bilan des sept années de pouvoir du président de la République, Macky Sall.

Le discours de ces rappers, dans bien des cas, est proche de la poésie engagée développée par les poètes français et certains de ceux du continent africain. À travers les textes, les rappers se donnent l'entière responsabilité d'être les porte-parole de leurs peuples aphones, opprimés, lésés par les dirigeants, d'être « la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, [...], la liberté de celles qui s'affaissent au cachot du désespoir » (Césaire, 1939, p. 22), pour reprendre le propos du poète martiniquais. En somme, le rap, en tant qu'art, peut être conçu comme un instrument de protestation et d'éveil des consciences.

Hormis son caractère engagé, ludique, commercial, le texte de rap constitue un excellent moyen aidant à l'enseignement de la poésie, et à la littérature de manière générale. C'est pourquoi les pédagogues s'appuient, aujourd'hui, considérablement sur cet art musical spécifique afin de mettre un terme à cette désaffection des études qui domine actuellement les élèves. Ce que clarifie bien Mamadou Dramé quand il écrit :

« Le rap a aussi intéressé les pédagogues qui ont compris qu'on pouvait enseigner et bien enseigner avec le rap. À ce niveau, plusieurs mécanismes et stratégies rhétoriques sont mobilisés pour faire de son langage un langage spécial et lui donner une saveur qui fait son originalité, à mi-chemin entre le ludique et le cryptique » (Dramé, 2019, p. XIX).

Ce qui revient à dire que la pédagogie est un art de savoir bien communiquer, et avec le rap on peut bien faire passer un message. Toutefois précisons que le rap n'est pas encore enseigné comme genre, mais il dégage un certain nombre d'éléments poétiques d'une grande richesse pédagogique. Mais au juste qu'est-ce qui détermine la poéticité du texte de rap ? Comment un discours rappé peut-il être considéré comme de la poésie ? La réponse à ces différentes questions constituera la seconde partie de cette réflexion.

## 2. Procédés de poétisation du rap

« Dans le rap, on retrouve toutes les formes de poésie et de figure de style : Ellipse, litote, métonymie, oxymore, périphrase ». (Fou malade<sup>7</sup>, 2009). Ces figures de rhétorique, évoquées par Fou malade, que l'on retrouve dans tout poème versifié ou en prose, font partie intégrante des éléments essentiels qui constituent l'architecture d'un texte de rap. Elles fondent abondamment toute une poétique textuelle. À l'en croire Guillaume Campredon « Le rap est un tout-monde, plus encore, il est création poétique » (Campredon, 2015, p. 9). Cette poétique, dont il est question, est rendue possible par le génie poétique du rappeur qui, à la manière des parnassiens, cisèle, lime, ajoute, et souvent efface

<sup>5</sup> Un groupe de rap, né à Kaolack (région, située au centre-ouest du Sénégal) en 1996.

<sup>6</sup> Nous traduisons, ici, les mots wolofs de ce paragraphe : ñu = nous ; suñu = notre ; ci bii = avec ce ; ñaata buubu golo ñoo = combien de vieux singes ont.

<sup>7</sup> Artiste rappeur, Malal Talla, alias Fou malade, est le directeur artistique du Rap poétique.

pour trouver le mot adéquat, le mot juste. C'est en ce sens que Mamadou Bâ remarque ce fastidieux exercice des rappers sur les mots : « Un travail du signifiant, repérable à travers allitérations, rythmes binaires et rimes intérieures est à l'œuvre » (Bâ, 2016). À la suite de Bâ, analysant cette façon de faire « des poètes de la rue » (Wane, 2003, p. 388), Hugues Bazin dira éloquemment : « Travailler les mots est aussi une façon de travailler les maux, ceux de son environnement. Le rappeur attribue au mot la force magico-religieuse d'ébranler les murs de la cité [...], de produire une réalité par la langue » (Bazin, 1995, p. 223). Ce travail du rappeur, sur les mots, fait appel, *de facto*, à des procédés stylistiques tels que l'usage des sonorités, des rythmes, des rimes, des figures de style, etc., que nous tenterons d'examiner dans les lignes qui suivent.

### Le rythme

Avec les sonorités, le rythme concourt ainsi à la musicalité du poème. Il est composé en particulier d'accents, de pauses, de coupes, etc. Le rythme, comme dans la poésie, demeure un élément primordial dans le texte de rap. Il fait partie des composantes indispensables pour l'harmonie d'un texte de rap.

Contrairement à la poésie classique où le rythme dépend de la césure (divisé en deux hémistiches), dans le texte de rap sénégalais, il est marqué par un accent d'intensité qui porte généralement sur le premier mot du vers. Parfois, il se révèle par la répétition d'un même mot. Dans *Ñaari kaso*, le rythme apparaît dès les premiers vers.

« Xiif xiif te du ñu lekk/ Ku ci ne na def sa wareef

Fii fii dafa triste te lëndëm Kiriis/ Dem nañ sax ba dañ koo miis »

« **Faim, faim, mais ils ne mangent pas/Á chacun de faire son devoir**

**Ici, ici, il fait morne et trop sombre/Nous nous sommes allés jusqu'à y habitués » (Fou malade et Fada Freddy, 2012).**

**L'analyse de cette strophe du rappeur, Fou malade, nous autorise donc de conclure que le rythme, dans le rap sénégalais, assure la musicalité du texte.**

### La rime

La rime constitue un ensemble d'écho sonore ; c'est un jeu d'homophonie qu'on retrouve à la fin des vers. Elle peut être définie comme la répétition d'une sonorité à la fin de deux ou de plusieurs vers. Pour ce travail d'homophonie, le rappeur sénégalais, pour faire ressortir les sonorités et d'en faire capter le message à ses interlocuteurs, utilise la rime comme les poètes. Les vers suivants sont assez illustratifs de cette pratique.

« Tay ma sempi li ñu sampoon/ Sulli luñu suloon

Wékki liñu dajoon/Feeñal lépp li ñu nēbboon »

« Aujourd'hui, je vais envelopper tout ce qu'on avait **ancré**/Déterrer tout ce qu'on avait **enterré**

Je vais enlever tout ce qu'on avait **cloué**/Révéler tout ce qu'on avait **caché** » (Pacotille, 2000).

**Dans ces présents vers, Pacotille utilise une rime masculine suffisante pour mieux attirer l'attention des mélomanes sur ces paroles pétries d'engagement.**

### Les procédés phonétiques

Certains procédés phonétiques, tels que l'allitération et l'assonance, ont permis également aux rappers de produire des effets expressifs dans leur texte.

#### -L'allitération

C'est la répétition d'une même consonne à l'intérieur d'un vers. Dans le texte « **waajur** », Gaston, à travers l'allitération « **k** », incite les jeunes à respecter leurs mamans et à donner du crédit à leurs propos à l'instar des paroles d'un roi :

« Deggal ko nangu kaddoóm deggal ko ni kàdu buur » (Gaston, 2010).

« Obéis-lui, respecte ses paroles comme celles d'un roi ».

### **-L'assonance**

Elle se définit comme étant la répétition d'une même voyelle à l'intérieur d'un vers. L'assonance de la voyelle « a » permet au rappeur de rendre un vibrant hommage à ses parents qui l'ont mis au monde :

« Yaw yaaye mu nu ma la fay/Bay yaama yar bama tolu ni tay » (Gaston, 2010).

« Toi maman, je te serais toujours redevable/Papa tu as fait de moi l'homme que je suis aujourd'hui ».

### **Les figures de style**

Dans leurs textes, les rappeurs sénégalais utilisent des mots ou expressions qui relèvent exclusivement des formes poétiques. Ces expressions, comme les figures de style, permettent aux rappeurs d'exprimer les valeurs, l'esprit de leur société, voire leur ethnie. Le texte de rap sénégalais, pour une grande partie, est bâti au moyen des figures de rhétoriques telles que la métaphore, la périphrase, la métonymie, la synecdoque, pour ne citer que celles-ci.

#### **-La métaphore**

Figure de style fondée sur l'analogie, elle repose sur un transfert de sens. C'est une comparaison abrégée dans laquelle le mot établissant la comparaison est supprimé. Le texte de rap en possède une multitude.

i. « **Bii la ñépp jáppee mbalit ma defla ooru sã Kara** » (Simon et Pps, 2012).

« Quand tout le monde te prenait pour saleté, j'ai fait de toi de l'or cent kara ».

Dans cette séquence, le rappeur substitue le mot saleté à l'or et le met en valeur en le comparant à la dame tant aimée et adulée. Ce qui prouve hautement le degré d'amour que le rappeur porte à sa compagne.

#### **-La périphrase**

C'est une figure de substitution qui consiste à remplacer un mot par sa définition ou par une expression plus longue, mais équivalente. Elle est trop fréquente dans le texte de rap sénégalais.

Les rappeurs de « Kër gi », membres fondateurs de y en a marre<sup>8</sup>, dans « aalma nop », l'emploient pour fustiger le mensonge, le non-respect de la parole donnée, et rappeler à l'ordre la jeunesse et surtout les politiciens qui, pendant les campagnes électorales, promettent monts et merveilles à la population. Pour eux, le mensonge doit être banni de nos habitudes quotidiennes. Ils nous en appellent donc à un retour aux valeurs cardinales enseignées dans les familles.

« As góor du kacc »

« Un noble ne doit pas mentir » (Kilifeu et Thiaat, 2014).

#### **-La métonymie**

Elle est une figure définie comme un procédé par lequel on exprime une idée par un terme désignant une autre idée qui lui est unie par une certaine relation (le contenant pour le contenu). Son utilisation

<sup>8</sup> C'est un groupe constitué de rappeurs et de journalistes. Lequel groupe a joué un rôle important dans les manifestations populaires de 2012 qui ont favorisé la chute du Président Abdoulaye Wade au pouvoir pendant douze ans.

demeure fréquente dans la musique rap sénégalaise. Nous la retrouvons dans l'album *Nattu* de Pacotille. Dans celui-ci, Pacotille use de la métonymie pour décrire le comportement vicieux des hommes vis-à-vis des chômeurs qui sont laissés à eux-mêmes. Ces derniers ne peuvent être respectés que quand ils accèdent aux affaires, quand ils obtiennent un travail respectable et honorable.

« Waaye tey bi sa poos feese/Si ngay dooga xam ne ndekete yoo

Si yax bu rey nga bokk »

« Mais aujourd'hui comme ta poche est pleine/Tu sauras que pourtant

Que tu faisais partie d'une **grande écaille** » (Pacotille, 2010).

Le mot « **Yax bu rey** » désigne ici noble. Et le noble, c'est-à-dire, celui qui est nanti est respecté dans nos sociétés africaines, particulièrement, sénégalaise.

### -La synecdoque

Selon *Le Robert*, la synecdoque « consiste à prendre le plus pour le moins, la matière pour l'objet, l'espèce pour le genre, la partie pour le tout, le singulier pour le pluriel ou inversement ». La synecdoque reste dominante dans le repertoire musical de la plupart des rappeurs sénégalais. Le mythique groupe Daara J. s'en est servi dans *Báyyi Yoon*, un de leur opus les plus célèbres dont nous reprenons un magnifique extrait:

« Ana sutura bu fi ñoom maam báyyi woon/ Bëgga askanoo luñu moomutoon »

« Où cette **discretion** léguée par nos aïeux/Vouloir adopter ce qu'**on ne connaissait pas** ». (Daara J, 2012).

Utilisée dans ces vers ci-dessus, la synecdoque a permis aux rappeurs de dresser un violent réquisitoire contre la jeunesse d'Afrique qui laisse ses valeurs et coutumes pour adopter d'autres jugées dégradantes et abjectes par les valeureux détenteurs de la tradition africaine. Il s'agit ici d'une synecdoque de la partie pour le tout qui désigne les valeurs de nos anciens et les effets néfastes que la modernité exerce sur notre vécu quotidien.

Pour clore le débat, sur cette partie, nous notons que le rythme, la rime, les procédés phonétiques, les figures de style, trouvés dans le texte de rap, ont participé de façon incontestable à sa poéticité. C'est d'ailleurs cette poéticité qui fait que le texte de rap recèle beaucoup de pédagogie sur lesquelles les éducateurs peuvent s'appuyer pour rénover le programme de Français dans l'enseignement secondaire et universitaire sénégalais. Parlant de cette pédagogie du rap, le styliste sénégalais Mike Sylla soutient admirablement :

« [Le texte de rap] présente enfin des qualités "éducatives" : il oblige à regarder de près les mécanismes de langue par lesquels se constitue un texte ; il incite (et invite) à produire soi-même des séquences de rythme et de texte, celui-ci étant appelé par celui-là. Pour preuve de ces qualités éducatives, les ateliers d'écriture poétique se multiplient en Francophonie. Ainsi ceux organisés cette année au Sénégal, dans le cadre du "Printemps des Poètes" » (Mike Sylla, 2008).

Au regard de ces différents procédés qui poétisent le texte de rap, nous affirmons juste que ce dernier contient suffisamment d'outils permettant aux enseignants de renouveler leurs connaissances afin d'asseoir une nouvelle pédagogie « marqueur d'une grammaire culturelle et identitaire » (Havard, 2009, p. 29) adaptée au milieu et au temps.

## Conclusion

Cette présente recherche tenait à diversifier le regard longtemps porté sur la notion de genre littéraire. Cela est d'un intérêt certain parce que le texte de rap contient des procédés littéraires qui le rapprochent grandement de la poésie à tout point de vue. Toutes les fonctions (expression des sentiments personnels, engagement, esthétique) que jouent la poésie se retrouvent nettement dans le texte rappé. C'est la raison pour laquelle le rap peut être, dans une moindre mesure, considéré comme un prolongement de la poésie. Constatant bien cela Catherine Mazauric écrit remarquablement : « Le rap, en ce qu'il est un genre scripturo-pictural, renouvelle grandement la manière dont peut s'appréhender ce que l'on désigne aujourd'hui comme [poésie] [...] » (Cité par Dramé et al., 2010). À partir de ce constat, nous pouvons nous permettre d'affirmer *hic* et *nunc* que le texte de rap reste un excellent support pédagogique aidant à réorienter l'appareil méthodologique des enseignants<sup>9</sup>. Cette forme d'expression musicale peut être donc utilisée comme outil par les enseignants pour étudier la poésie et inciter davantage les élèves et étudiants, qui ne s'intéressent plus, pour la plupart, aux études, à s'approprier de cet art mélodieux.

Grosso modo le rap sénégalais, « connaissant lui aussi un renouvellement profond dans son fond et dans les formes qu'il propose » (Campredon, 2015, p. 5), par la force de son style, a rejoint « les plus riches heures de la poésie universelle » pour reprendre (Ndiaye Diadji, 1998, p. 3), et s'est imposé efficacement comme modèle de musique de la jeune génération en ce sens qu'il « communique une énergie de résistance, une force reliée à la musique et qui provoque la contagion des affects » (Nietzsche, cité par Bâ, 2016).

## Références bibliographiques

- Aterianus-owanga, A. (2017). Rap Studies in Africa. *Revue analytique de la littérature sur le rap en Afrique depuis les années 2000. Volume !* 14-1 |. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/volume/5337> ; DOI : 10.4000/volume.5337, consulté le 23 avril 2018.
- Auzanneau, M. (2001). « Identités africaines : le rap comme lieu d'expression ». In *Cahiers d'Études Africaines*, 163-164, XLI -3-4, 711-734.
- Bâ, M. (Décembre-2016) Dakar, du mouvement Set Setal à Y'en a marre (1989-2012), *Itinéraires* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/3335> ; DOI : 10.4000/itineraires.3335, consulté le 03 octobre 2019.
- Bazin, H. (1995). *La culture hip-hop*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Benga, NA. (2002). L'air de la ville rend libre : Musique urbaine et modernité métisse, des Groupes de musique des années 1950 aux posses des années 1990 (Dakar et St Louis Dakar), publié en anglais sous Benga N. A, 2002, « The Air of the City Makes Free''. Urban Music Bands from the 1950s to the 1990s in Sénégal » :75-85 in M. Palmberg et A. Kirkegaard (eds) *Playing With Identities in Contemporary Music in Africa. Uppsala, Nordic Africa Institute*.
- Boyer, H. (1997). Nouveaux français, Parler jeune, ou langues des cités. In *Les mots des jeunes. Observations et hypothèses, Langue française*, 114, 6-15. Paris : Larousse.
- Campredon, G. (2015). L'identité du rap, un « tout-monde » subjectif : le cas des clips de Joey Bada\$\$\$. Mémoire de Master Médias Information Communication non publié, Université Panthéon-Assas.

<sup>9</sup> Dans le même élan Mamadou Dramé (, 2019, XV), déclare magnifiquement : « [...] On peut, à travers, l'utilisation des textes de rap "booster" la classe de langue, qui souffre de désaffection et de désintérêt et, par là, joindre l'utile à l'agréable. À travers cet outil ludique, il est possible d'enseigner, entre autres, la stylistique, les rimes mais aussi certains aspects du programme de français, notamment la thématique axée sur la problématique de l'identité noire. Cette expérience a permis aux professeurs de découvrir des aspects cachés du rap ».

- Canvat, K. (août-novembre 1997). Essai d'histoire de la notion de genre littéraire. IN *Les Lettres romanes*, tome LI, 3-4.
- Césaire, A. (1939). *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris : Présence africaine.
- Daara j. (2012). *Báyyi Yoon*
- Diakhaté, M. et Samb, AM. (1999). *Thématique et Stylistique du rap, classe de troisième*. Mémoire de spécialité non publié, Université Cheikh, Dakar, École Normale Supérieure.
- Dramé, M. (2009). L'Argot dans le rap ou la mise en mots du quotidien. In Actes du colloque *Dies romanicus Turicensis*. (pp. 59-84). Shaker Verlag : Aachen
- Dramé, M. (2009). Le rap poétique, une innovation pédagogie au service de l'enseignement du français. Rapport De Synthèse, Réunion-débat sur la pratique de classe et l'environnement scolaire et extrascolaire dans l'espace francophone, Conférence des ministres de L'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) 4 au 7 mai, Dakar (Sénégal).
- Dramé, M. (2010). Rap et négritude. Une façon d'utiliser l'art pour résister. Université Stefan Cel Mare (Roumanie) : DOCT-US, an II, nr. 2.
- Dramé, M. (2013). *Langage de la rue et transgression langagière : Étude du discours hip hop sénégalais*. Thèse de Doctorat d'État en sciences du langage non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- Dramé, M. (2019). Parler-vous hip hop ? Langage de la rue et transgression langagière au Sénégal. Édition Afroquebec.
- Dramé, M., Ndiaye, T., Pétetin, V. et Faye, E. (2010). *Guide de rap poétique ou la pédagogie du rap poétique*. Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire/Projet Qualité.
- Fitna production, (2000). *Politichien*.
- Fou malade, Faada Freddy (2012). *Ñaari kaso*.
- Gaston. (2007). *Ku yég soog a nekk*.
- Havard, J-F. (2009). Tuer les "Pères des indépendances" ? Comparaison de deux générations politiques post-indépendances au Sénégal et en Côte d'Ivoire, *Revue internationale de politique comparée*, n° 16, pp. 315-331. DOI : 10.3917/ripc.162.0315, consulté le 03 octobre 2019.
- Kër gi. (2014). *Encyclopédie*.
- Kër gi. (2019). *Les Saï Saï au Coeur*.
- Niang, A. (2014/1). Le rap prédicateur islamique au Sénégal : une musique « missionnaire ». Volume ! En ligne URL : <http://journals.openedition.org/volume/4053> ; DOI : 10.4000/volume.4053, consulté le 14 janvier 2018.
- Pacotille. (2000). *Fuyë Kma*, Deyman Prod.
- Pacotille. (2010). *Nattu*.
- Pétetin, V. (Juin 2009). Slam, rap et « mondialité ». *Revue Études*, tome 410, 797-808. En ligne <http://www.cairn.info/revue-etudes-2009-6-page-797.htm>, consulté le 18/12/2018.
- Pétetin, V. (2009). Entretiens avec Malal Talla, alias Fou Malade, artiste rappeur et directeur artistique du Rap poétique (2009) : « Le rap dans l'enseignement du français », *projet Qualité*, Ministère de L'Éducation nationale du Sénégal, Dakar.
- Positive Black Soul, *Révolution 2000*. Palm Tree Entreprise (2000), Volume 1.
- Simon en featuring avec Pps (2012). *Love*.

Sylla, M. (2008). « Printemps des poètes », 13-14 mars, Dakar. En ligne : <http://www.baifalldream.com/>

Wane, I. (2003). *Chanson moderne et modèle de communication orale*. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en Lettres Modernes non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.

**LES MARQUES DE L'ÉNONCIATION DANS LES DISCOURS EMPRUNTES DES ROMANS SENEGALAIS EN LANGUE WOLOF. CAS DE DOOMU GOLO (EDITION DE 2012) ET DE BÀMMELU KOCC BARMA DE BOUBACAR BORIS DIOP, AAWO BI DE MAAM YUNUS JEÏ**

**Résumé**

La littérature en langue wolof existe depuis déjà près d'un siècle. En effet, des *contes wolof* publiés en 1921 dans l'*Anthologie nègre* de Blaise Cendrars, à *Bàmmelu Kocc Barma* de Bubakar Bóris Jóob (2017), une importante littérature est rattachée à cette langue. Du genre poétique au genre narratif, en passant par les genres théâtral et épistolaire, aucune des grandes catégories littéraires classiques n'a été épargnée par les auteurs. Malheureusement, ces œuvres de grande qualité littéraire ont très rarement intéressé la critique universitaire. Le présent article tente de combler cette lacune en se proposant d'étudier les marques de l'énonciation dans les discours rapportés et les discours empruntés de la production romanesque en langue wolof.

**Mots clés :** création littéraire, discours emprunté, discours rapporté, énonciation, littérature wolof.

**Abstract**

Littérature in wolof language has been around for almost a century. Indeed, *wolof tales* published in 1921 in Blaise Cendrars' *Anthology Negro*, in *Bàmmelu Kocc Barma* by Bubakar Bóris Jóob (2017), an important literature is attached to this language. From the poetic genre to the narrative genre, through the theatrical and epistolary genres, none of the great classical literary categories has been spared by the authors. Unfortunately, these works of great literary quality have very rarely interested academic criticism. This article attempts to fill this gap by proposing to study the marks of enunciation in the reported discourses and speeches borrowed from the romanesque production in the wolof language.

**Key words:** literary creation, borrowed speech, reported speech, enunciation, wolof literature.

## Introduction

Le wolof est la principale langue nationale du Sénégal. Malgré ses variétés régionales, il est assez homogène pour servir de communication entre les différentes ethnies du pays. Son dynamisme fait qu'il a pratiquement supplanté le français dans les domaines qui lui sont réservés en tant que langue officielle. En plus des cercles religieux, il est utilisé dans l'administration, dans l'armée, dans les tribunaux, dans la presse et même dans certains milieux scolaires et universitaires. De son statut de langue nationale la plus utilisée, il passe à celui de langue véhiculaire adoptée par la grande majorité des sénégalais.

Une importante littérature lui est rattachée. Celle-ci n'est d'ailleurs pas méconnue. Des contes wolof publiés en 1921 dans l'*Anthologie nègre* de Blaise Cendrars, à *Bàmmelu Kocc Barma* de Boubakar Bóris Jóob (2017), on a eu droit à plusieurs publications sur cette littérature. Les unes, à caractère ethnologique, ont fait découvrir aux lecteurs francophones la richesse de la littérature et de la culture wolof, les autres ont révélé les multiples facettes de la création littéraire dans cette langue. Malheureusement, les œuvres littéraires produites dans cette langue ont très rarement intéressé la critique universitaire. Le présent article tente de combler cette lacune en se proposant d'étudier les marques de l'énonciation dans les discours rapportés et les discours empruntés des récits en langue wolof. Il comprend ainsi deux grandes parties. La première porte sur le discours rapporté et est structurée autour des différentes formes de ce dernier : le discours rapporté direct, le discours rapporté indirect, le discours rapporté indirect libre et le discours rapporté indirect narrativisé. La seconde a comme objet d'étude le discours emprunté ; elle s'intéresse principalement aux différentes stratégies développées par le locuteur wolof pour citer.

## 1. Problématique

La critique littéraire dite classique, qui a succédé à l'âge de la rhétorique (période allant d'Aristote à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle), avait pour seule préoccupation l'étude de l'œuvre littéraire en rapport d'une part avec la biographie de l'auteur et d'autre part avec l'histoire sociopolitique pour ou contre laquelle l'écrivain s'est engagé ou a pris une position de neutralité. Comme on le constate donc, ses références étaient extratextuelles, l'œuvre littéraire n'y était pas genre discursif. Ceci n'est arrivé qu'avec l'avènement des courants pragmatiques au prix de trois refus. Refus de faire de l'entrée sociologique ou thématique un critère d'entrée dans l'œuvre ; refus de s'appuyer sur l'arbitraire des signes comme le préconise l'approche structurale d'inspiration saussurienne ; refus de rechercher la source du texte ou dans la conscience de l'écrivain ou dans celle d'une classe sociale, comme le suggère la psychocritique. La présente étude s'inscrit dans cette perspective, elle voit le sens, entre autres, dans les rapports entre les protagonistes du discours, et leurs différentes attitudes vis-à-vis de leurs propres discours. En d'autres termes, elle appréhende le texte comme une entité indissociable de la situation d'énonciation (le je-ici-maintenant du langage) et des circonstances de la production de l'œuvre.

Ainsi, le discours rapporté, une des manifestations de l'hétérogénéité énonciative, n'est pas dans cette étude une simple question de syntaxe. Plus qu'un simple mode de représentation, dans une énonciation, des propos attribués à des sources distinctes, il correspond à une attitude de l'énonciateur du discours rapportant vis-à-vis du discours rapporté. C'est ce que nous voulons démontrer en proposant une approche énonciative. Cette option théorico-méthodologique nous fait entrevoir deux grands types de discours par lesquels un énonciateur intègre dans son propre discours un autre discours tenu par un autre énonciateur ou par lui-même : le discours rapporté et le discours emprunté. Le présent article est structuré autour de ces deux grands axes. Il sera question d'observer les différentes positions de l'énonciateur par rapport à l'énoncé qu'il rapporte ou emprunte. Le corpus sera emprunté à la production romanesque en langue wolof et plus précisément à deux de ses plus belles plumes, Boubakar Bóris Jóob (auteur de *Doomu Golo* et *Bàmmelu Kocc Barma*) et à Maam Yunus Jeñ (auteure de *Aawo bi*).

## 2. Le discours rapporté

Un discours comporte du discours rapporté quand son auteur intègre dans ce discours un autre discours dit par un autre locuteur ou par lui-même. Ce qui fait distinguer le discours rapportant et le discours rapporté qu'il accueille et qui ne doit pas être compris comme un simple procédé que le locuteur utiliserait à son gré, il est assujéti à des problèmes de genre de discours et de positionnement comme le reconnaît Dominique (Maingueneau, 2009, p.49). Le locuteur du discours rapportant est généralement différent de celui du discours rapporté. Ils peuvent, cependant, être une seule et même personne, comme c'est le cas dans les énoncés suivants :

« Gisuma la waaye dégg naa la nga naan ci sa xel :

- Maam Ngiraan de, xanaa ba muy bind téere bii, àndul woon ak sagoom. Ku jóg kay ba ne dangay nettali, tee ngaa jaraat ci li nga fi jot a teewe rekk. Waaye di waaraate subaak ngon ! Loolu lu mu ci ? » (Jóob, 2012 p.42)

Traduction

« Je ne t'ai pas vu, mais je t'ai entendu murmurer :

- Je crois que Mame Nguirane n'était pas lucide lorsqu'il rédigeait cet ouvrage. Celui qui prend l'initiative de raconter devrait s'en tenir à ce qu'il a vécu en témoin. Mais passer son temps à prêcher matin et soir ! Quel est le rapport ? »

Commentaire :

Ici, on voit que le discours rapporté est prêté à son auteur par l'auteur du discours rapportant. (cf. ... *nga naan ci sa xel* "... te dire à toi-même"). Nous avons donc le même locuteur, mais malgré tout, on constate qu'il y a un discours qui rapporte et un discours qui est rapporté. Car, nous n'avons ni le même énoncé, ni le même acte d'énonciation (du fait que quelqu'un a dit quelque chose dans des circonstances autres que la situation présente), ni le même énonciateur (le locuteur du discours rapportant ne prend pas en charge les propos qu'il prête à l'énonciateur du discours rapporté).

La même remarque peut être tenue dans l'énoncé ci-dessous où les deux locuteurs sont identiques :

« Ma ni ci sama xel : « Su Kinne bàyyee liggéeyam bii, fan lay jële lu mu dunde ? » » (Jóob, 2012 : 78)

Traduction

« Je me suis dit : "Si Kiné abandonnait son travail-ci, d'où pourrait-elle trouver de quoi vivre ? »

Commentaire :

Là également, bien que nous ayons le même locuteur (c'est la même personne qui rapporte son propre discours), nous notons l'existence de deux actes d'énonciation différents.

### 2.1. Le discours rapporté direct

Considérant l'énoncé suivant :

« Ba muy wax loolu, Ndeela moom nee na yoww, dellu cab liggéeyam di daw ay. Waaye loolu terewut jigéen ja di wax, di wax rekk naa : « Wallaay, bu saa doom ja dikkee fii, dinga ma aal saa kër gii. Dina la wacc, indi sa moroom muy wéy ci saa

waaw, di dégg saa ndigal. Dina indi moos ku jubook nun, ndax, liy dëgg mooy, garab, ku bañ doom ya doo ko suuxat muy naat ». ( Jeŋ, 1999, pp.7-8)

#### Traduction

Quand elle tenait ses propos, Ndella, restée coite, s'était remise à son travail, évitant toute querelle. Mais cela n'empêcha pas la dame de continuer à parler : « Je le jure, tu quitteras mon domicile à l'arrivée de mon fils. Il te répudiera, pour te remplacer par une autre qui m'obéira et sera sous mon autorité. Il amènera une dame qui sera en bonne entente avec nous ; en vérité, qui déteste les fruits d'un arbre ne fera rien qui puisse préserver la vie de cet arbre ».

#### Commentaire :

On peut faire les constatations suivantes qui en font un discours rapporté direct :

- le locuteur rapporte les paroles authentiques d'un personnage ;
- le caractère authentique de ces paroles est matérialisé par des guillemets ;
- Ces paroles, qui dépendent d'un verbe introducteur dont elles sont en régime direct, ne comportent pas de transposition de pronom ;
- Les paroles rapportées sont séparées des paroles qui les rapportent par une pause symbolisée par deux points.

Le discours direct opère, pour sa matérialisation, deux types de rupture : une rupture de situation d'énonciation et une rupture syntaxique.

#### 2.1.1. *La rupture de situation d'énonciation*

Si nous prenons l'énoncé ci-dessus de Maam Yunus Jeŋ, nous constatons que les déictiques spatiaux « fii » ( ici ), « kër gii » ( maison-ci ), les déictiques personnels ma ( me ), la ( te ), sa ( ton, ta ), « saa –sama » ( mon, ma ), le déictique « dina » + verbe ( utilisé pour exprimer un futur par rapport au jour où la locutrice du discours rapporté parlait ) du discours rapporté renvoient à la situation d'énonciation dudit discours et non pas à celle du discours rapportant. Ces deux situations sont distinctes : pour accéder à la situation du discours rapporté, le locuteur-narrateur est obligé de rompre le fil de la narration, créant ainsi une rupture. Cette rupture de situation entraîne souvent une rupture d'énonciateur, c'est-à-dire de voix. En effet, deux voix sont entendues : celle du discours rapportant et celle du discours rapporté.

*Tableau n°1 : synthèse des ruptures de situation*

Situation du discours rapportant avec ses propres coordonnées ( je, ici, maintenant )	Rupture	Situation du discours rapporté avec ses propres coordonnées ( je, ici, maintenant )
Fil de la narration	Rupture	Accueil du discours rapporté
( la voix du locuteur-narrateur )	Rupture	( la voix du locuteur des propos rapportés )

En résumé, chacun des propos, le propos qui rapporte et celui qui est rapporté, garde son autonomie énonciative.

### 2.1.2. *La rupture syntaxique*

Le mode du discours direct fait apparaître une structure de juxtaposition : les deux discours (le rapportant et le rapporté) sont juxtaposés. Le discours rapportant comporte un verbe de parole, comme c'est le cas dans l'énoncé précédent de Maam Yunus Jeŋ où la locutrice s'est servie du verbe d'expression *naa*, une variante de *ne ~ nee* « dire » pour introduire le discours rapporté. Celui-ci est entre guillemets et précédé de deux points, pour marquer la frontière entre les deux discours. En d'autres termes, la syntaxe du discours rapportant s'est arrêtée pour accueillir celle du discours rapporté.

*Tableau n°2 : synthèse des ruptures syntaxiques*

Discours rapportant	Rupture	Discours rapporté
Syntaxe de la narration du discours qui rapporte	Rupture	Accueil de la syntaxe de la narration du discours rapporté

En résumé, chacun des propos, le propos qui rapporte et celui qui est rapporté, garde son autonomie syntaxique.

### 2.2. Le discours rapporté indirect

Considérant l'énoncé suivant :

« [...] Seede li daal benn la. Waa gox bi nee ñu ku jaambure nga te am fullaak faayda [...] ». (Bubakar Bóris Jóob, 2012, p.12)

Traduction :

« [...] Vraiment, le témoignage est le même. Tous les habitants de la localité soutiennent que vous êtes discret, sérieux et déterminé [...] »

Commentaire :

On relève les caractéristiques suivantes qui en font un discours indirect :

- le locuteur ne rapporte pas textuellement les paroles des habitants de la localité, il transmet l'information sans reproduire sa formulation réelle et exacte;
- les paroles rapportées « ku jaambure nga te am fullaak faayda » sont en régime direct du verbe introducteur *nee* (dire) ;
- Les paroles rapportées ne sont pas séparées des paroles qui les rapportent par une pause.

Le discours rapporté indirect opère, pour sa matérialisation, deux types d'inclusion : une inclusion dans la voix de l'énonciateur du discours rapportant et une inclusion syntaxique.

#### 2.2.1. *L'inclusion dans la voix de l'énonciateur*

Le discours rapporté indirect n'interrompt pas le discours rapportant : il se laisse prendre en charge par lui. La conséquence en est que qu'on entend qu'une seule voix, celle du locuteur-narrateur. La voix de l'énonciateur du discours rapporté s'efface totalement. Il y a donc une inclusion et non pas une rupture. C'est ce que l'on constate dans l'énoncé précédent de Bubakar Bóris Jóob où le discours rapporté se met à l'énonciation du discours rapportant, ce qui fait qu'il est dépouillé de son propre système énonciatif et donc de tous les éléments déictiques et affectifs qui lui sont associés. Le propos

rapporté est dans une construction de dépendance énonciative : il n'est pas marqué par une rupture énonciative.

### 2.2.2. *L'inclusion syntaxique*

Le discours rapporté n'est plus juxtaposé au discours rapportant, comme c'est le cas dans le discours rapporté direct. Ici, le discours rapporté suit le verbe de parole et prend la forme d'une proposition subordonnée complétive.

Toujours dans l'énoncé précédent de Bubakar Bóris Jóob, l'on peut remarquer que le fil de la narration n'est pas interrompu et que le discours rapporté s'est adapté au discours rapportant. Autrement dit, le propos rapporté est formulé dans une construction syntaxique qui lui fait perdre son indépendance syntaxique.

### 2.3. Le discours rapporté indirect libre

Du point de vue stylistique, le recours au discours indirect libre dans la production romanesque remonte à l'école naturaliste, car il semble répondre au souci d'impartialité des écrivains de cette école. C'est un procédé couramment utilisé dans la production littéraire wolof où il semble avoir pour vocation de rapprocher le code écrit et le code oral dans la mesure où les paroles rapportées ne sont plus citées mais intégrées dans le fil de la narration.. C'est le cas dans l'énoncé suivant où les paroles sont rapportées sans que le locuteur-narrateur s'interpose entre le locuteur des paroles rapportées et le monde créé.

« Mu ni leen damay xareji, saay-saay yi teg loxo sama Maam ci àllu Tundijoor bi laay songi. Ñoom it ñu fexe ba xamal ko li leen dal. Gawar gi ne leen sama Maam de, lii mënu koo të, xaarleen ma laaj ko. Am lu mu sëgg wax ci suuf, ku ci nekk yëg ni làmmiñ wu bees tàq di saxaatee ci sa gémmiñ, nga tàmbalee wax, doonte sax xamoo dara ci li ngay wax. Coow li ne kurr ! Seetal rekk, Njéeme, ku muuma juróom-ñaari at, xéy di dégg sa baat ! Xam nga loolu... » ( Jóob, 2012 p.80)

Traduction

« Il leur a dit, je vais combattre, ce sont les pauvres types qui ont arrêté mon grand-père dans la forêt de Toundior que je vais attaquer. Eux aussi ont trouvé l'occasion de lui dire ce qui leur est arrivé. Le cavalier leur a dit que cela ne pouvait pas être un obstacle pour son grand-père et qu'il allait lui demander ce qu'il en était. Il s'est abaissé et a dit quelque chose à voix basse, chacun s'est alors senti pousser une nouvelle langue pour commencer à parler, même s'ils ne comprenaient rien à ce qu'ils disaient. Le bavardage s'est imposé ! Regarde, Ndiémé, muette sept ans durant, a commencé à entendre sa voix ! Tu sais, cela... »

Commentaire :

On voit ainsi que le discours rapporté, bien que l'étant de manière indirecte, conserve les procédés expressifs propres au style direct, notamment les repères sémantiques tels que *xam nga...* « tu sais ».

### 2.4. Le discours rapporté indirect narrativisé

Dans ce type de procédé, le locuteur indique brièvement ce qui s'est passé sans vouloir rapporter réellement les paroles tenues. C'est pourquoi, il choisit d'intégrer totalement les paroles rapportées dans la narration en supprimant la reprise indirecte. L'énoncé ci-dessous en est une parfaite illustration :

« Alkaati yi dañma laaj sama karne wér-gi-yaram, may nakk-nakkal, tirbinaal tëjlu ma juróom-benni weer. Kaso Tëngéey ba laa fekk ay térey wolof yu soxna su ñuy wax Aram Faal bind, ma fexe ba jàngal leen sama bopp. Ca njalbéen ga, dama doon

wéttalikoo njàng moomu rekk, wànte dem naa ba gis njariñ li, yëf yi ëpp ma doole,  
ma gën cee farlu. Noonu laa sóoboo ci mbir mi. » (Jóob, 2012 p.79)

Traduction

« Les policiers m’ont demandé de leur présenter ma carte de santé, je me mets à tergiverser, le tribunal a alors requis une peine de six mois contre moi. C’est à la prison de Rufisque que j’ai trouvé des ouvrages en langue wolof d’une dame du nom d’Arame Fall, j’ai tout fait pour les lire moi-même. Au début, je le faisais pour passer le temps, mais j’ai fini par découvrir l’intérêt qu’il y a à les lire, j’ai alors décidé à m’y pencher davantage. C’est comme cela j’ai pris goût à la chose. »

Commentaire :

Comme on peut le constater, on ne peut pas dire avec exactitude quelles ont été les paroles échangées entre les policiers et la narratrice-énonciatrice. Celles-ci ont été complètement dissoutes dans le récit.

### 3. Le discours emprunté

Dans la littérature wolof, le discours emprunté a une visée fondamentalement persuasive. En effet, dans ce type de discours, on cherche surtout à illustrer ou à appuyer un raisonnement. Pour ce faire, nous avons relevé deux procédés couramment utilisés dans la production en langue wolof : l’emprunt et l’allusion. L’énonciateur qui utilise ces deux procédés est théoriquement extérieur au contenu de la parole qu’il emprunte : il ne semble pas s’y intéresser. Mais en se servant comme argument d’autorité de repères moraux ou sociaux admis par la communauté wolof, sa communauté, il prend en charge, énonciativement parlant, ledit contenu. C’est ce que nous allons voir dans les lignes suivantes.

#### 3.1. L’emprunt

Il s’agit ici de citations empruntées à un auteur ou à un texte précis et qui viennent souvent à l’appui d’un argument. Cet auteur doit être connu, crédible et accepté par ceux-là qu’on veut persuader. C’est le cas du texte suivant emprunté au poète wolof Serigne Moussa Ka et plus précisément au poème dans lequel il célèbre, par le verbe poétique, Mame Sokhna Diarra Bousso, une personnalité marquante de la confrérie des mourides parce que, entre autres, mère de son fondateur :

« Ndax mas ngaa jàng taalif bi Sëriñ Musaa Ka jagleel Maam Soxna Jaara Buso ?

Nii la koy sànee :

Xerawluleen, nu sant Soxna Jaara

Ngir moo nu may lu tax nu samp i daara

Buleen ma tanqamlu, buleen ma tanqal

Buleen nëxal ndoxum ki leen di tanqal

Cellantuleen te ubbi seeni nopp

Ak seeni xol, ma ubbi seeni bopp

Te génne seen wañaani xol, te taataan » (Jóob, 2012 p.22)

Traduction

« As-tu déjà lu le poème que Serigne Moussa Ka a fait sur Mame Diarra Bousso ?

C’est comme cela qu’il le déclame :

Purifiez-vous pour que nous merciions Sokhna Diarra

Car c'est elle qui nous a offert ce qui nous a permis d'installer des daara

Ne me faites pas la sourde oreille, ne m'importunez pas

Ne troublez pas l'eau de celui qui vous en offre

Calmez-vous et ouvrez les oreilles

Et le cœur, je vous ouvre la tête

Et purifie votre cœur pour un recueil d'informations (sur cette dame) ».

Commentaire :

L'image positive, construite avec le champ lexical de la pureté, donnée de la dame, favorise l'adhésion à l'appel fait par le poète aux destinataires : accepter ce qui va être dit de Mame Sokhna Diarra Bousso.

### 3.2. L'allusion

Dans ce mode, le discours emprunté apparaît comme une allusion à la vie et à la culture des Wolof, et plus particulièrement aux valeurs, que le destinataire des propos est censé avoir intégrées, pour persuader ce dernier. Dans notre corpus, la référence à ces valeurs passe par l'évocation de la parole proverbiale, le conte, la chanson traditionnelle et la reprise, dans le cadre d'une conversation, de propos d'autrui (y compris de propos anonymes relevant de pratiques ou vérités admises par la communauté wolof).

#### 3.2.1. La parole proverbiale

La citation de proverbes et de dictons « léebu » en wolof est fréquente dans les trois romans du corpus. Cela peut se comprendre si l'on sait que ces proverbes et dictons résument le bon sens et la réflexion profonde chez les Wolof qui en usent beaucoup pour illustrer leurs discours. Les locuteurs des romans du corpus les utilisent différemment. Par exemple, le proverbe qui est cité peut ne pas être repris textuellement, mais reformulé, comme c'est le cas dans l'énoncé suivant où l'énonciateur a reformulé le proverbe très connu des Wolof sénégalais, « Cin bu naree neex su baxee xeeñ » (Quand un mets promet d'être délicieux, on le sait à l'odeur qu'il exhale pendant la cuisson ~ Un bon mets s'annonce à la cuisson).

« *Kafe bu naree neex su baxee xeeñ*. Man mii xam naa ci dara ndax amul lu ma dàqal xetu kaasu kafeg njël. [...] » (Jóob, 2017 p.11)

Traduction

« Un bon café annonce la couleur par l'odeur qu'il dégage dès que l'eau bout. Moi, j'en sais quelque chose car il n'y a pas de meilleur que l'odeur de la tasse de café de l'aube. [...] ».

Commentaire :

C'est à peu près ce que l'on a dans l'exemple suivant où l'énonciateur use de la comparaison. Pour lui, l'écrivain ne partage pas toutes les informations dont il dispose. Il en garde jalousement quelques-unes, comme le ferait le singe par rapport à ses biens. Le proverbe wolof qui a inspiré l'énonciateur est ainsi formulé : « Alalu golo : ca lex ba » (Les biens du singe à la joue = Le singe garde jalousement ses biens ~ On garde ses biens près de soi pour y veiller).

« Nit ki, rawatina bindkat bi, ak li muy dëkke tanqal askan wi yépp, fàww mu am lees waxul, maanaam ay baat yu mu log, ni goloy loge alalam ci lex bi, ne moo lank, kenn la ci dul sédd. Ana doomu-aadama bu sañ ni amul dara lu muy nèbb ? » (Bubakar Bóris Jóob, 2017, p.155)

## Traduction

« L'individu, à plus forte raison l'écrivain, malgré qu'il passe tout son temps à partager avec les autres, il lui arrive de ne pas tout dire. Autrement dit, il garde pour lui des choses comme le singe prend soin de ses biens, refusant d'en donner à qui que ce soit. Quel est l'individu qui ose dire qu'il n'a rien à cacher ? ».

**3.2.2. Le conte**

Chez les Wolof, le conte n'est pas un simple récit imaginaire relatant des faits merveilleux. C'est une forme orale très prisée jouant le rôle de critique et de régulateur social. Certains locuteurs-personnages des romans du corpus, qui exhortent à l'amour, à la probité morale et aux valeurs cardinales de la société traditionnelle, l'utilisent comme tremplin pour faire passer leurs messages avec toute la transparence et l'objectivité requises. C'est le cas dans l'énoncé suivant :

« [...] Soo ko seetee bu baax, xelu nit ci boppam mooy bàmmeelu Dëgg. Dinga teewe dara sax, dégg ci rajo bi benn waa ju dëgër fit di ko nettalee neneen, nga ànd caak moom. Moo tax Wolof Njaay, su benn waay jógee fale, ne:

- *Amoon na fi.*

Li mu koy jëkk a laaj mooy:

- *Ndax ba mu amee yaa fekke?*

Xam nga daldi na ko tanc fu xat fu ko caaxaan dul gene, ne ko:

- *Waxal lu la neex, waaye kenn du la gëm feek tegoo sunuy loxo ay firnde yu wóor.*

Kon Badu, fexeel ba bul fàtte lii: jëfi tey, léebi ëllëg. [...] » (Jóob, 2012, pp. 28-29)

## Traduction

« [...] Si on y voit de très près, c'est l'esprit de l'Homme lui-même qui est la tombe de la vérité. Nous pouvons assister au déroulement d'un fait, puis entendre à la radio un téméraire, en parler autrement et nous joindre à lui. C'est pourquoi quand quelqu'un vient voir Wolof Ndiaye et lui dit :

- Il s'y était passé.

Ce qu'il lui demande en premier c'est :

- Est-ce que tu en étais témoin ?

Tu vois qu'il l'a entraîné sur un terrain d'où il lui sera difficile de sortir, en lui disant :

- Dis ce que tu veux, mais personne ne te croira tant que tu n'auras pas mis entre nos mains des preuves concrètes.

Donc, Badou, fais tout pour ne jamais oublier ceci : les faits d'aujourd'hui seront les objets des contes de demain. [...] ».

## Commentaire :

On le voit, l'auteur, par l'évocation de la disposition d'esprit qui doit habiter le conteur, met l'accent sur l'objectivité et la neutralité qui s'imposent au narrateur de faits : on attend de lui des preuves concrètes.

**3.2.3. La chanson traditionnelle**

Les Wolof accordent une place importante à la chanson qui accompagne pratiquement toutes les manifestations de leur vie. Dans cette société, elle est régulièrement utilisée pour inculquer à

l'individu des vertus morales et sociales. C'est sans doute la raison principale qui fait que certains personnages des romans du corpus en usent pour obtenir l'adhésion de leur allocutaires, comme ci-dessous :

« [...] - Lu tax nga bëgg a tudde sa kilib boobu *Kumba Kàngaado* ?

- Loolooy liñ naan laaj nga mbott geenam. Daf ma ñëwe noonu rekk. Gis nga, Pay, nun fentaakon yi, li nuy bind dafa nuy faral a doxe ginnaaw. Du dinga ubbi léeg-léeg sa rajo dégg kuy woy *Gintee cereek ndawal!* / *Gintee ku la ko ñamal?* Xam nga kooku, doo sonal sa bopp di ko laaj lu loolu tekki! Lan mooy *Taajabóon*, Njéeme? Ndax yow xam nga lu *Mbalañfayñ* tekki?

- *Mbalañfayñ*...?

- Mbër yu bare daan nañ ko fi bàkkoo, du... ? Ak *Tàggu naa mbaar Njaay /Tàggootuma mbaar mbaar Njaay* ? Moom daal, mel na ni li am solo mooy na dégg-dégg bi neex ba meññ kumpa ci xol yeek xel yi. Ñaari kàddu yooyu, Kumba Kàngadoo, dañ maa neex doññ...

- Te foogoo ne réew muy wax te xamul li muy wax lan la tekki xel mi neexul ?

- Xanaa yow nga sañ cee yegg. » ( Jóob, 2017, pp.185-186)

#### Traduction

« [...] – Pourquoi veux-tu que ton clip porte le nom *Coumba Kangado* ?

- C'est comme si tu demandais à la grenouille sa queue. L'idée m'est venue comme ça. Tu vois, Paye, nous créateurs, ce que nous écrivons nous vient souvent du dehors. N'est-ce pas qu'il t'arrive d'allumer ta radio et d'entendre quelqu'un chanter Ginte couscous à la viande !/Gintee qui t'en a fait goûter ? Tu sais que celui-là tu ne perdras pas ton temps à lui demander ce que cela signifie ! Que signifie *Taajabóon*, Ndiémé ? Est-ce que toi, tu sais ce que signifie *Mbalañfayñ* ?

- *Mbalañfayñ*... ?

- N'est-ce pas que beaucoup de lutteurs l'utilisaient en chantant leurs hauts faits... ? De même temps que *J'ai demandé l'autorisation de case des circoncis/Je n'ai plus demandé l'autorisation de la case des circoncis*. Ce qui semble importer c'est la qualité du son qui doit éveiller la discrétion dans les cœurs et les esprits. Ces deux mots, *Coumba Kangado*, me plaisent tout simplement...

- Et ne crois-tu pas qu'un peuple qui s'exprime et qui ne sait pas ce que signifie ce qu'il dit, est tout simplement malade ?

- (Heureusement) que tu aies, toi, le courage de le dire. ».

#### Commentaire :

Il nous faut comprendre par cette évocation aux chansons traditionnelles wolof, que l'auteur nous exhorte à nous y intéresser pour comprendre non seulement leur fondement social et idéologique, mais aussi et surtout ce qu'elles peuvent renfermer comme sagesse.

#### 3.2.4. *La reprise de propos d'autrui dans une conversation*

Il arrive que la narration intègre des conversations et qu'à l'intérieur de celles-ci un énonciateur reprenne des propos d'autrui. Dans les romans de notre corpus, les propos repris dans ce cadre sont souvent ceux de la communauté. C'est le cas dans l'échange suivant :

« Ku nekk di bàkku, naan :

- Maa nga fa woon, bés booba kay, soo ma gisoon xam ne maay jàmbaar, aa, cam !

Am ku ne:

- Waaw góor, diw! *Kéwél du tëb, doom ja bëtt!* Sa maam diw, jàmbaar dëgg la woon! Su ñu takkaan xare, daawu ca ñaaw ndax daawul des ginnaaw !

Keneen ne :

- *Gàcce ngaalaama !*

Nga geestu, fu ne nga xool fa, say bët duñu dajeek benn Doomu-Aadama. Fekk na du dara lu dul ngelaw lu jóg, lemme ay kàddu, suy lenn ci jaww ji ba noppi ne mes. » (Jóob, 2012, p.27)

### Traduction

« Chacun se glorifiait, disant :

- J'y étais ce jour-là, si tu m'avais vu, tu aurais su combien je suis brave, ah, merveilleux !

Quelqu'un dit :

- Jamais le déshonneur !

Tu te retournes, tu regardes partout, tes yeux ne rencontrent aucune personne. Il se trouve que ce n'est rien d'autre que du vent qui s'élève, dépliant des paroles, les déverser dans le firmament pour ensuite disparaître complètement. »

### Commentaire :

Les paroles (« *Kéwél du tëb, doom ja bëtt!* » « *Gàcce ngaalaama !* ») formulées sous le mode exclamatif et citées dans la conversation sont anonymes et appartiennent à la communauté wolof. Elles font partie des valeurs que toute personne qui se réclame de la communauté doit intégrer.

### Conclusion

L'étude a mis en évidence l'importance donnée par les romans en langue wolof au discours rapporté, c'est-à-dire aux différentes stratégies par lesquelles on peut rapporter le propos et la parole énonciative d'un énonciateur. Ces stratégies vont des trois classiques (discours direct, discours indirect, discours indirect libre) à celles moins connues et dont certaines paraissent relever des normes africaines de la narration, et plus particulièrement de celle des textes en langue wolof. Il s'agit plus précisément des discours cités sous le mode de l'allusion, allusion faite à des valeurs incarnées par la Tradition. On voit ainsi que les romanciers de notre étude ont tendance, pour enrichir leur création, à exploiter toutes les ressources orales de la forme romanesque qui, d'une part expriment en condensé la sagesse populaire et d'autre part font bon ménage avec la polyphonie du discours: chants traditionnels, proverbes et dictons, contes, mais aussi des dialogues. Dans toutes ces stratégies du discours rapporté et du discours emprunté, on a noté l'omniprésence du sujet-énonciateur et son attitude vis-à-vis de ces formes de discours, ce qui démontre la présence de l'énonciation dans lesdites formes.

### Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif : traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris : Nathan.

(2006). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Authier-Revuz, J. (1978). Les formes du discours rapporté. *DRLAV*, 17, 1-87
- Baylon, C. et Fabre, P. (1973). *Grammaire systématique de la langue française*. Paris : Nathan.
- Chareaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Cissé, M. (2010). L'énonciation rapportée dans les récits écrits en langue wolof : entre rupture et inclusion syntaxico-énonciatives. *Ethiopiennes*, 85, 113-134
- Ducrot, O. (1978). Structuralisme, énonciation et sémantique. *Poétiques*, 33, 107-128.
- Jóob, B. B. (2012). *Doomi Golo*. Dakar : Editions Papyrus Afrique.
- (2017) *Bàmmelu Kocc Barma*. Dakar : Editions EJO.
- Jeñ, M. Y. (1999). *Aawo bi*. « Muulug ñaareel » (2<sup>ème</sup> édition). Dakar : OSAD.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Maigueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Ndaw, S. A. (2002). *Taaral ak ladab ci làmmiñu wolof*. Dakar : OSAD
- Rosier, F. (1999). *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*. Paris-Bruxelles : Duculot.

## **UNE SI LONGUE LETTRE OU LE PROCES DE LA POLYGAMIE**

### **Résumé**

*Une Si longue Lettre* de Mariama Ba demeure un classique de la littérature africaine en général et sénégalaise, en particulier. Il est l'un des premiers romans sénégalais écrit par une femme. Ce roman consacre, ainsi, la prise de parole de la femme dans une société phallocratique où le « mâle » est au-dessus de tout. Au roman politique des indépendances, mettant en exergue la gestion népotiste du pouvoir, succède le roman social. Pour l'auteure, il s'agit d'abord d'un combat pour la libération et l'émancipation de la femme africaine.

**Mots-clés** : femme, société, polygamie, mariage, émancipation.

### **Abstract**

Mariama Ba's *So Long A Letter* remains a classic of the African literature in general and the Senegalese one in particular. It is one of the first Senegalese novels written by a woman. That novel dedicates, thus, the voice of the woman in a man-chauvinist society where the « male » is above all. From the novel of independence, highlighting the nepotistic management of the power, succeeded the social novel. For the author, it is primarily a fight for the liberation and emancipation of the African woman.

**Keywords**: woman, society, polygamy, marriage, emancipation.

## Introduction

La rencontre de l'Afrique et de l'Occident s'est faite dans la douleur de la gésine. L'Afrique, traditionnaliste et conservatiste va devoir subir l'agression de l'homme blanc et de sa civilisation. L'Afrique des masques, des fétiches, des totems, de l'intuition et de l'irrationnel va rencontrer le monde cartésien, l'Europe des Lumières et de la Raison, prétendant être « maître et possesseur » du monde. C'est donc une ouverture forcée qui se fit dans la violence des armes et dans la dictature culturelle. Cheikh Hamidou Kane, narrant cette scène inhabituelle écrit:

« Étrange aube ! Le matin de l'Occident en Afrique noire fut constellé de sourires, de coups de canon et de verroteries brillantes. Ceux qui n'avaient point d'histoire rencontraient ceux qui portaient le monde sur leurs épaules. Ce fut un matin de gésine. Le monde connu s'enrichissait d'une naissance qui se fit dans la boue et dans le sang ». (1978, p.59)

Dans une société africaine fraîchement sortie de l'ornière de la tradition et vivant ses premiers instants de contact avec une civilisation différente, l'aspiration à une autre manière de concevoir le monde est bien perceptible. Et, donc, il est tout à fait naturel que déchirements et bouleversements irréversibles s'opèrent pour marquer cette phase transitoire.

Dans cette dynamique de mutation profonde, le patriarcat qui a toujours prévalu et qui a prôné une supériorité de l'être mâle, posant, ainsi, le rapport social en termes phallogocratiques, se voit remis en question dans ses principes et dogmes. Mais, il est à noter que cette idée de supériorité de l'homme sur la femme a prévalu dans beaucoup de sociétés. Mettant en exergue cette suprématie incarnée de l'homme sur la femme, Kateb Yacine qualifie la société africaine de « masculin pluriel » (1959, p.19) tandis que Simone de Beauvoir décrivant la situation défavorisée de la femme qualifie cette dernière d'« handicapée ». (1949, p.22)

En Afrique, la situation commence à changer progressivement dès l'instant que certaines filles accèdent à l'école et prennent conscience de leur condition d'« handicapée ». Leur combat comme un hymne à la libération résonne à l'échelle du continent. Il s'instaure, ainsi, un nouvel état d'esprit qui prend la forme d'un courant de pensées consacrant la gestation et la maturation d'un féminisme qui, désormais, s'institue et définit un nouveau statut de la femme, en général, et de la femme africaine, en particulier.

C'est donc vraisemblablement qu'un roman-phare, comme *Une si longue lettre* s'inscrit dans ce sillage. Publié dans les années 70, c'est-à-dire presque une décennie après les indépendances, *Une si longue lettre* s'inspire de notre vécu de tous les jours et prend comme toile de fond les avatars irrémédiables d'une société exposée à l'agression de l'autre et de l'ailleurs. Ce roman mérite sans nul doute son succès

Dans *une si longue lettre* de Mariama Bâ, le thème-phare demeure la polygamie dans ses lourdes de tous les jours même si, du reste, d'autres thèmes y sont abordés comme l'amitié, l'éducation des jeunes, l'émancipation de la femme, le problème des castes, le problème de l'école, la dégradation des mœurs etc. Elle dédie d'abord son livre à deux de ses amies qui lui semblent bien intimes dès l'instant que la première, en l'occurrence, Abibatou Niang, « partage ses émotions » et la seconde, Annette d'Erneville incarne un modèle de femme c'est-à-dire une « femme de tête et de cœur »

Dès la préface de son roman, Mariama Bâ dénonce les souffrances de la femme dans une société africaine traditionnellement phallogratique. Mariama Bâ dédie son livre aux hommes de bonnes volontés. Cela nous amène naturellement à nous poser la question de savoir qui est homme de bonne volonté et qui ne l'est pas ? On peut se demander si Modou Fall, Tamsir Fall, Mawdo Bâ, Samba Diack, entre autres, sont des hommes de bonnes volontés ? L'homme peut-il être un juste mari, un bon père, un honnête citoyen en étant polygame ? En définitive, quelle est la position de Mariama Bâ sur la lancinante question de la polygamie ?

Pour bien circonscrire notre approche, nous allons dans une démarche comparatiste analyser dans une première partie l'évolution des ménages polygames instables et voués inéluctablement à la dislocation et dans une seconde partie celle des ménages monogames.

## 1. Les ménages polygames

Dans le roman, ces ménages occupent la première scène. D'abord monogames, heureux et pleins d'ambitions, bâtis sur un amour mutuel, ces couples vont s'élargir en devenant polygames. C'est à cette étape que les difficultés vont commencer à surgir. Les ménages vont connaître des péripéties malencontreuses et, progressivement, vont s'effriter. Aussi, au premier plan, Mariama Bâ nous présente-elle ces couples dans leur évolution c'est-à-dire de leur formation à leur dislocation.

### 1.1. Modou Fall, Ramatoulaye, Bintou

Ramatoulaye et Modou Fall, encore jeunes, se sont aimés et ont trouvé juste que la meilleure preuve de leur mutuel amour était le mariage. Ils vont donc se marier suivant l'expression de leurs cœurs. Néanmoins ce mariage ne sera pas approuvé de tous et, particulièrement, de la mère de Ramatoulaye. Ramatoulaye rappelant à son amie Aissatou les circonstances dans lesquelles elle s'est mariée avec Modou Fall écrit : « Notre mariage se fit sans dot, sans faste, sous les regards désapprobateurs de mon père, devant l'indignation douloureuse de ma mère frustrée, sous les sarcasmes de mes sœurs surprises, dans notre ville muette d'étonnement ». (Bâ, 1979 p. 35) C'est naturellement un mariage guidé par le seul mobile de l'amour.

La mère de Ramatoulaye, en femme avertie, avait déjà décelé en Modou Fall cette sensualité ingrate qui ferait de cet homme un don juan sans scrupules. Infidèle, Modou sera toujours occupé à conquérir de nouveaux cœurs et à jeter aux oubliettes ses premières amours faisant donc, à chaque nouvelle conquête, une femme malheureuse, une mère abandonnée avec ses enfants et sans grand soutien. Pour cette sage dame, la séparation des incisives supérieures est un signe oculaire de la primauté de la sensualité de cet homme « trop beau, trop poli, trop parfait » (Bâ, 1979 p. 31) pour faire un bon mari. La mère n'avait-elle pas raison ? Malgré les prédictions de sa mère, Ramatoulaye va passer outre et préférera suivre les tensions de son cœur que de se fier à la préscience maternelle. Au bout de vingt-cinq (25) ans de mariage avec Ramatoulaye, Modou Fall va épouser Bintou comme deuxième femme. Qui est Bintou ?

Midinette frêle, inexpérimentée et issue de famille modeste, Bintou est une copine de classe de Daba Fall, la fille aînée de Modou Fall. Bintou serait même son amie. Etant en classe d'examen, ces filles révisaient ensemble leurs cours chez Ramatoulaye jusque tard dans la nuit. Ramatoulaye nous décrit Bintou en ces termes : « Ma fille Daba préparant son baccalauréat, emmenait souvent à la maison des compagnes d'études. Le plus souvent, c'était la même jeune fille, un peu timide, frêle, mal à l'aise, visiblement dans notre cadre de vie ». (Bâ, 1979 p.69) Parce qu'amie de sa fille Daba, Ramatoulaye considérait Bintou comme sa propre fille qu'elle se devait de protéger. Mais, malheureusement le loup est dans la maison. En effet, prétextant « l'heure tardive » (Bâ, 1979, p.69), Modou Fall ramenait la fille tandis que Ramatoulaye ne nourrissait aucun soupçon. Ainsi, Modou Fall la courtise et la prend comme seconde épouse. Ce mariage, il est possible de le dire, a des relents incestueux du moment que Modou Fall devait considérer Bintou comme sa propre fille.

Bintou est une amie à Daba fall, fille de Modou fall et de Ramatoulaye. Dans la famille africaine traditionnelle, les enfants de même classe d'âge se fréquentant sont considérés comme des enfants communs. Le droit d'encadrement, d'éducation s'applique *de facto* sur eux. C'est ainsi dire que Bintou devrait être considérée comme une fille du couple parce qu'elle est amie à Daba. Ramatoulaye, fortement adossée aux valeurs traditionnelles, guidée par son instinct maternel, voit Bintou comme son enfant. Ce qui- peut-être- aussi entaillera plus profondément cette blessure qu'a occasionnée la trahison de Modou Fall. Quand ce dernier s'intéressait au « tandem », Ramatoulaye ne s'inquiétait point, encore moins, quand il se proposait de raccompagner Bintou. Modou, lui, profitera de cette occasion pour *farcir* la tête de la jeune demoiselle encore innocente.

Binetou est, traditionnellement, une fille pour Ramatoulaye qui l'a couvée au même titre que sa propre fille Daba. C'est cette même fille Bintou, jadis, timide, agneau sacrifié sur l'autel du matérialisme et de l'arrivisme par une mère soucieuse de rehausser son rang social, qui est la coépouse de Ramatoulaye. Désespérée, cette dernière déclare : « Bintou, une enfant de l'âge de ma fille Daba, promue au rang de ma coépouse et à qui je devais faire face, Bintou, la timide ». (Bâ, 1979, p. 77)

Modou, très ingénieux, s'est appuyé sur la confiance aveugle de Ramatoulaye. Il développera une stratégie habile pour maquiller son plan de séduction. Malheureusement, Ramatoulaye s'en rend compte après coup. Bintou, aussi joue le jeu parce qu'elle y trouve son compte. Issue de famille modeste, motivée par une mère arriviste, Bintou, pourrait-elle faire volte-face et repousser les avances de ce « vieux » qu'elle a dû, par moment, considérer comme un *pater* ?

Si l'œuvre entière de Mariama Ba tourne autour de l'amitié et reste même justifiée par ce besoin de confiance, ici l'amitié est trahie et sacrifiée au profit de l'intérêt matériel. Bintou ment à son amie Daba. Cette dernière, en véritable amie, remarquant la brusque métamorphose de Bintou, naturellement, lui demande la provenance de ses robes coûteuses. Face à cette question, Bintou, déroutée, répond : « Je tire leur prix de la poche d'un vieux ». (Bâ, 1979, p.69) Ramatoulaye et sa fille Daba ont tout fait pour que ce « vieux » n'épouse pas Bintou sans pour autant savoir qu'il s'agit de Modou Fall.

Par ailleurs, la décence conjugale aurait voulu que Modou Fall avertisse sa première femme, Ramatoulaye, qu'il lui exprime, au moins, son souhait de prendre deuxième épouse. Mais, tout se joue dans la cachotterie. Cela ne fait qu'empirer la souffrance de Ramatoulaye qui mesure à quel point la trahison de cet homme « trop poli », « trop parfait » est cruelle ; cet homme « à la séparation voyante des [...] premières incisives, signes de primauté de la sensualité en l'individu ». (Bâ, 1979, p. 31). Pis, l'Imam, personne morale de la religion, envoyé pour annoncer la nouvelle, en compagnie de Mawdo Ba, l'ami de toujours et de Tamsir Fall, le grand frère, minimise : « [Modou] n'a fait qu'épouser une deuxième femme (...) » (Bâ, 1979, p.72). L'Imam, à travers son discours, reverse l'acte de Modou Fall dans le flux de la quotidienneté ; c'est donc une chose qui arrive tous les jours.

Incapable de porter la nouvelle, Modou délègue ces trois personnes. L'Imam représente la voix autorisée de la religion. Sa parole est indiscutable. Modou emprunte son autorité pour mettre son acte sous le coup du destin. Il n'y est pour rien. Et, après l'Imam c'est autour de Tamsir d'embrayer :

« Modou te remercie. Il dit que la fatalité décide des êtres et des choses. Dieu lui a destiné une deuxième femme, il n'y peut rien. Il te félicite pour votre quart de siècle de mariage où tu lui as donné tous les bonheurs qu'une femme doit à son mari. Sa famille, en particulier moi, son frère aîné, te remercions. Tu nous as vénérés. Tu sais que nous sommes le sang de Modou » (Bâ, 1979, p.72).

C'est dans ces moments difficiles où le mot enfonce le mal que Ramatoulaye convoque le souvenir de la mère et se remémore ses paroles sentencieuses. Ce souvenir consacre la parole du sage comme un discours qui est toujours empreint de vérité. Ramatoulaye aura participé indirectement à aider Modou à trouver une seconde épouse. Mise devant le fait accompli, elle affirme :

« Quand il sortait chaque soir, il déplaçait et essayait plusieurs vêtements avant d'en adopter un. Le reste, nerveusement rejeté, gisait à terre. Il me fallait replier, ranger ; et ce travail supplémentaire, je découvrais que je ne l'effectuais que pour une recherche d'élégance destinée à la séduction d'une autre » (Bâ, 1979, p.74).

Ramatoulaye souffre énormément. Femme abandonnée par un mari traître, Modou Fall, elle doit assurer maintenant l'éducation des douze enfants nés du couple, dans une société qui est bouleversée par la déperdition des valeurs. D'autre part, elle devra aussi affronter les méandres de la solitude dans une société où la femme mature et seule est mal vue. Ramatoulaye est donc une femme seule qui

devra faire face aux aléas du destin. Face à ce sort peu enviable, elle fait confiance à la foi en trouvant dans la résignation la force de supporter cette pénible traversée du désert. Ainsi, elle déclare : « oui, je voyais bien où se trouvait la bonne solution, la digne solution. Et au grand étonnement de ma famille, désapprouvée unanimement par mes enfants influencés par Daba, je choisis de rester [dans les liens du mariage] (...) Je survivais. En plus de mes anciennes charges, j'assumais celle de Modou » (Bâ, 1979, pp.91, 99).

Dans cette situation inattendue Daba fall opte automatiquement pour la rupture de la filiation paternelle. Dans son discours rageur, de père, Modou Fall devient « cet homme ». La fille rejette son père dans l'anonymat et le renie. Animée par la fougue de la jeunesse et également surprise par l'acte du père, elle conseille à sa maman la rupture comme seule et ultime option. Aussi déclare-t-elle : « Romps maman ! Chasse cet homme. Il ne nous a pas respectées, ni toi, ni moi. Fais comme Tata Aïssatou, romps. Dis-moi que tu rompras. Je ne te vois pas te disputant un homme avec une fille de mon âge » (Bâ, 1979, p. 79).

L'immixtion de Bintou dans le couple Modou Fall-Ramatoulaye va conduire inéluctablement à la dislocation. Modou Fall abandonne Ramatoulaye sa première épouse, son premier amour avec une fratrie d'enfants. « Modou me rejetait de sa vie et le prouvait par son attitude sans équivoque. (...) Je n'intéressais plus Modou et le savais. J'étais abandonnée (...) ». », se lamente Ramatoulaye. (BA, 1979, pp.100, 101) En sera-t-il de même du ménage Mawdo BA, Aïssatou, Nabou ?

## 1.2. Mawdo Bâ - Aïssatou-Nabou

Comme Modou Fall et Ramatoulaye, Aïssatou et Mawdo Bâ vont consacrer leur amour de jeunes dans les liens sacrés du mariage. Mawdo BA, malgré la controverse, « souligna son adhésion totale au choix de sa vie » (Bâ, 1979, p.37) en épousant Aïssatou. Dans une société africaine conservatiste et pour la cause, ancrée dans des valeurs traditionnalistes, il était inconcevable que Mawdo Bâ, médecin avéré, noble fils de princesse, descendante elle-même de Bour Sine, se rabaisse jusqu'à « ramasser » une bijoutière. Fille de forgeron, l'activité du père d'Aïssatou serait liée au feu dévastateur qui brûle tout sur son passage. Et, dans la ville entière même on s'étonnait : « Quoi, un toucouleur qui convole avec une bijoutière ? » (Bâ, 1979, p.37).

Malgré le désaccord de sa mère et de ses sœurs indignées et même de la ville toute entière, Mawdo Ba épouse Aïssatou, transgressant ainsi les lois nobiliaires de la hiérarchie sociale.

La mère de Mawdo Bâ, Tante Nabou blessée dans son amour propre, elle, Guelewar du Sine outrée par l'attitude de son fils va ourdir un plan dont la petite Nabou sera la pièce maîtresse. Tante Nabou, aristocrate, réfractaire aux profondes mutations sociales est dépeinte en ces termes :

« Elle est descendante de Bour Sine. Elle vivait dans le passé sans prendre conscience du monde qui se muait. Elle s'obstinait dans les vérités anciennes. Fortement attachée à ses origines privilégiées, elle croyait ferme au sang porteur de vertus (...). Elle jurait sur le nez symbole de la vie, que son « seul homme » lui échappait, par la faute de cette maudite bijoutière [Aïssatou], pire qu'une griotte » (Bâ, 1979, pp.53, 54).

Elevée par ses soins et selon une stratégie peaufinée, la petite va grandir vite. Ayant atteint l'âge nubile, Tante Nabou impose à Mawdo de l'épouser. S'adressant à son fils elle dit : « Mon frère Farba t'a donné la petite Nabou comme femme (...). Si tu ne la gardes pas je ne m'en relèverai jamais. La honte tue plus vite que la maladie ». (1979, p.60) Ce dernier acculé par une mère rageuse et aigrie ne peut qu'accepter et devient, du coup, polygame. Ayant trahi son premier amour comme d'ailleurs son ami Modou Fall, Mawdo Bâ va voir, incapable, son premier ménage se disloquer.

Si, Ramatoulaye femme abandonnée, trahie et meurtrie préfère rester dans l'étau du mariage, Aïssatou, elle, va rompre et assumer le statut de femme libre et indépendante. Nous expliquant la différence d'attitude des deux femmes face à la réalité de la polygamie Benoit Tane écrit : « (...) La première épouse de Mawdo le quitte après ce mariage et refait sa vie alors que Ramatoulaye souffre

de sa polygamie jusqu'à la mort de son époux (...) ». (2009, p.51) Si, dans le couple Modou Fall-Ramatoulaye c'est l'époux qui abandonne l'épouse dans le couple Mawdo Bâ - Aïssatou c'est la femme qui abandonne le mari. Progressiste, courageuse, incarnant un nouveau statut de la femme africaine, Aïssatou, dans sa lettre d'adieu, sur un ton pathétique, s'adresse à Mawdo en ces termes :

« (...) Si tu peux procréer sans aimer, rien que pour assouvir l'orgueil d'une mère déclinante, je te trouve vil. Dès lors, tu dégringoles de l'échelon supérieur, de la respectabilité où je t'ai toujours hissé. (...) Je me dépouille de ton amour, de ton nom. Vêtue du seul habit valable de la dignité, je poursuis ma route » (Bâ, 1979, p.63).

Ces ménages, au départ, monogames et motivés par l'amour vont trouver dans la polygamie les germes de leur dislocation. En effet, Bintou et Nabou ne sont pas des invitées dans ces couples ; elles sont des intruses. Trouble-fêtes, elles s'invitent dans ces couples naguère stables et harmonieux ; cherchant à se faire une place, elles finissent par trop en prendre, installant ainsi la discorde, la dislocation, le malheur. Ramatoulaye est abandonnée par Modou alors qu'Aïssatou se libère des liens du mariage pour abandonner Mawdo Ba, faible devant une mère blessée dans sa fierté et éprise de vengeance.

Modou Fall abandonne sa première épouse Ramatoulaye, femme dévouée et respectable pour chercher une nouvelle jouvence en mariant Bintou. Fille de famille modeste, Bintou profite de ce mariage pour émerger de la pauvreté, encouragée, en cela, par une mère cupide et soucieuse de gravir les marches de l'ascenseur social. Modou est ingrat dès l'instant qu'il renie l'amour de sa jeunesse, fruit de douze enfants.

Par ailleurs, Mawdo Bâ épousera, en secondes noces, la petite Nabou ; jeune fille instrumentalisée par la malice d'une mère blessée dans sa propre chair et revendiquant des principes qui tendent à s'effriter dans une société en pleine mutation. Mawdo Bâ, par révérence aveugle à sa mère, épousera la petite Nabou compromettant, du coup, son premier mariage. Si Modou Fall a agi par ingratitude, Mawdo Bâ a agi par impuissance.

Dans le cas des mariages polygames, il est aussi possible de citer celui de Tamsir, frère aîné de Modou qui avait voulu « hérité » de Ramatoulaye, la femme du petit frère décédé bien qu'ayant déjà trois épouses qui « l'entretiennent ». Tamsir Fall est le prototype de l'homme parasite qui cherche par le biais de ses épouses à se faire entretenir. Justifiant sa volonté d'épouser Ramatoulaye par le système du lévirat en vigueur dans certaines sociétés africaines traditionnelles, Tamsir le « conquérant » pense que Ramatoulaye lui revient de droit après la mort de Modou, son jeune frère. Face à la déclaration maladroite de Tamsir- Ramatoulaye est encore en habit-, Ramatoulaye se déchaîne et comme un torrent en furie s'écrie :

« Et tes femmes Tamsir ? Ton revenu ne couvre ni leurs besoins ni ceux de tes dizaines d'enfants. Pour te suppléer dans tes devoirs financiers, l'une de tes épouses fait des travaux de teinture, l'autre vend des fruits, la troisième inlassablement tourne la manivelle de sa machine à coudre. Toi, tu te prélasses en seigneur vénéré, obéi au doigt et à l'œil. Je ne serai jamais le complément de ta collection (...) » (Bâ, 1979, p.113).

La déclaration de Tamsir offre à Ramatoulaye une aubaine pour fustiger la polygamie. (Mokwenye, 1983, p.90)

A travers l'échec de ces ménages monogames, Mariama Bâ lève un coin du voile sur sa perception de la polygamie. C'est ce qu'elle semble insinuer à travers ce discours : « Une femme n'accepte jamais la polygamie par gaïté de cœur. C'est le cas de Ramatoulaye. (...) Les femmes qui acceptent la polygamie sont contraintes. C'est, contraintes par les hommes, par la société, par la tradition, que la femme vit en polygamie (Dia, 1979, p.4).

Dans *Une Si Longue lettre*, la polygamie est d'abord une humiliation pour la femme. Elle n'est plus respectée de son mari voire souvent de tout l'entourage familial et sociétal. Elle a le sentiment d'avoir été trahie et d'être reléguée au second plan. Tous ces ménages polygames sont voués à l'échec mais tel serait-il le cas dans les ménages monogames ?

## 2. Les ménages monogames

En miroir aux ménages polygames, nous avons des ménages monogames. Le premier (Samba Diack-Jacqueline) qui consacre l'union entre un médecin sénégalais de religion musulmane et une ivoirienne protestante, pose un thème cher à Mariama Bâ: le thème de l'impossible *interculturalité* c'est le thème majeur dans *Un Chant écarlate*. C'est un ménage à problèmes où la femme peine à trouver le bonheur.

Le second met en relation deux jeunes gens qui ont une vision très progressiste du mariage. Leur bonheur est donc mutuel et c'est le genre de ménage où toute femme aurait voulu évoluer. C'est le ménage idéal ; celui dont auraient rêvé Ramatoulaye et Aïssatou.

### 2.1. Samba Diack - Jacqueline

Le couple Jacqueline- Samba Diack est, certes, un couple monogame mais pour autant il n'en demeure pas une référence. En effet, à travers ce couple est mis en exergue le morcellement géographique de l'Afrique. Plurielle dans l'expression culturelle, force est de dire que c'est dans cette diversité qu'est fondée la singularité africaine. Malheureusement, le colon a installé le système des frontières physiques et géographiques à telle enseigne que cela affecte l'âme et l'esprit africain.

Les africains se voient différents et le rejet de l'autre devient naturel. Jacqueline ne sera pas acceptée de la famille de Samba Diack parce qu'elle est vue comme autre, différente. Ivoirienne, originaire de l'Afrique de l'Ouest comme cette famille Diack sénégalaise, son altérité est perçue à travers un terme péjoratif : « *gnac* ».

Ce thème de l'impossible inter culturalité reste un leitmotiv de l'œuvre de Mariama Bâ, riches de deux ouvrages. Dans *Un chant écarlate*, ouvrage publié à titre posthume, c'est l'histoire de deux jeunes étudiants, différents de race, de couleur et de culture qui pensent à travers l'expression de leur amour, outrepasser les barrières culturelles et idéologiques d'une Afrique encore traditionaliste.

Aussi Mireille et Ousmane Gueye matérialisent leur amour à travers le mariage. Ce mariage mixte ne résistera point aux considérations socio-culturelles. Mireille sera rejetée par sa belle-famille à travers la mère d'Ousmane Gueye qui en reste une figure centrale. Ousmane Gueye, comme Samba Diack, retourne à ses premières amours. Infidèle et volage, il ravive sa flamme avec ouleymatou (Bâ, 1982). Aussi, Mariama Bâ profite-elle de la mise en scène de cet impossible brassage culturel pour prôner un discours fédérateur en ces termes :

« Noire et africaine, [Jacqueline] aurait dû s'intégrer, sans heurt, dans une société noire et africaine, le Sénégal et la Cote d'Ivoire ayant passé entre les mains du même colonisateur français. Mais l'Afrique est différente, morcelée. Un même pays change plusieurs fois de visage et de mentalité, du Nord au Sud ou de l'Est à l'Ouest » (Bâ, 1979, p.83).

La *sénégalisation* de Jacqueline l'Ivoirienne est impossible. A ce premier écueil du couple s'ajoute un autre ; ce comportement irresponsable de Samba Diack, mari volage, faisant preuve d'infidélité. Au vu et au su de tout le monde, Jacqueline y compris, il trompait sa femme pour courtiser la femme sénégalaise.

Jacqueline, « [ayant] désobéi à ses parents protestants pour épouser Samba Diack » (Bâ, 1979, pp.82, 83) est gagnée par l'angoisse d'un amour trahi. Comme Ramatoulaye, elle refusera d'écouter ses parents, guidée uniquement par son sentiment et son cœur. Entre la réalité et ce dont elle a toujours rêvé, le fossé se creuse de plus en plus et le gouffre où elle se noie n'en devient que plus profond. Ce thème de l'amour inassouvi et qui se cherche toujours rappelle Emma Rouault dans *Madame Bovary*

de Gustave Flaubert. Le bovarysme de Jacqueline est un gouffre profond où se dissipent ses rêves d'un amour plein et comblé.

A côté de ce couple monogame où le bonheur se cherche toujours, s'affiche un autre couple plus jeune, caractérisé par une harmonie complice et une conception très libre du mariage.

## 2.2. Abdou -Daba Fall

Le couple Abdou-Daba Fall est un ménage jeune qui a une philosophie du mariage bien particulière et bien différente de celle de leur mère et belle-mère Ramatoulaye. Pour ces deux jeunes, le mariage est « une adhésion réciproque à un programme de vie. (...) Si l'un des conjoints ne trouve plus son compte dans cette union, pourquoi devrait-il rester ? (...) [Et même] la femme peut prendre l'initiative de la rupture » (Bâ, 1979, p.143). C'est un couple qui se comprend à merveille et dont le mari n'hésite pas, quelquefois, à remplacer sa femme dans la cuisine pour « cuire le riz » (Bâ, 1979,143).

Dans une société foncièrement phallocratique distribuant les rôles selon qu'on est homme ou femme, le couple Abdou-Daba représente un ménage excentrique. Abdou pourrait même être taxé d'homme faible. Pour ce couple, le mariage est juste une question de choix et de principes qui implique l'adhésion à un mode de vie commun mais qui, pourtant n'en est pas pour autant intangible. N'est-ce pas Abdou qui affirme à Ramatoulaye sa belle-mère : « Daba est ma femme, elle n'est pas mon esclave, ni ma servante ». (Bâ A, 1979, p.143) C'est donc un couple moderne naturellement porté vers le progrès. Pour Abdou et Daba, le mariage ne doit pas être une entrave à l'épanouissement et à la liberté de l'individu. Au contraire, si le mariage n'offre pas à l'être humain la possibilité d'être heureux, il ne doit pas non plus être un frein à son épanouissement, c'est-à-dire une source de maux et de malheurs.

Daba, jeune femme, moderne et émancipée a une vision du mariage bien différente de celle de sa mère Ramatoulaye. En la matière, elle semble être la disciple d'Aïssatou, l'amie à la mère. En effet, celle-ci, mise devant le fait accompli a préféré se libérer de l'étau du mariage assumant ainsi pleinement son statut de femme moderne et émancipée.

## Conclusion

Mariama Ba nous présente d'abord des ménages monogames Modou Fall- Ramatoulaye, Mawdo-Aïssatou qui se sont choisis librement ; outrepassant les barrières idéologiques et socioculturelles d'une Afrique encore gardienne du temple et emmurée dans un conservatisme quelquefois négateur. Ces couples, progressivement, deviennent polygames par l'intrusion de jeunes filles, trouble- fêtes, Bintou, Nabou. Ces ménages, naguère, stables et fondés sur l'amour ne résisteront point à la polygamie ; elles s'affaiblissent et finissent par s'effriter. Modou Fall, Mawdo Bâ, Samba Diack, Tamsir, entre autres ne sont pas des hommes de bonnes volontés. parce qu'ils ont trahi leurs premières amours.

Par ailleurs, en posant le couple monogame Abdou Daba comme une alternative possible aux premiers couples, Mariama Bâ en déduit qu'il n'y a pas de bonne polygamie, qu'il n'est point possible d'être un juste mari, un bon père, un honnête citoyen dans un ménage polygame. Pour elle, toute polygamie est une hypocrisie sociale. Et, trahie par l'écriture, elle fait dire à son personnage Ramatoulaye ce discours, preuve d'une prise de position sans tergiversation aucune : « mais comprendre quoi ? La suprématie de l'instinct ? Le droit à la trahison ? La justification du désir de changement ? je ne pouvais être l'alliée des instincts polygamiques. Alors comprendre quoi ? (Bâ, 1979, pp.66, 67) A travers son roman, Mariama Bâ bien que femme africaine de confession musulmane, nous montre qu'elle est foncièrement opposée à la polygamie.

## Références bibliographiques

Bâ, M. (1978). *Une Si Longue lettre*. Dakar : NEAS.

-(1982). *Un chant écarlate*. Dakar : NEAS.

De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième sexe I*. Saint-Amand : Éditions Gallimard.

Dia, A.T. (novembre 1979). Succès littéraire de Mariama BA pour son livre *Une Si Longue Lettre*. *Amina* 84, 12-14.

Kane, C. H. (1961). *L'Aventure ambiguë*. Paris : Julliard.

Mokwenye, C. (1983). La Polygamie et la révolte de la femme africaine moderne : Une lecture d'*Une si longue lettre de Mariama BA*. *Peuples Noirs Peuples Africains* 31, 1983, pp.86-94.

Ondon, M. (novembre 2009). L'écriture féminine dans le roman francophone d'Afrique noire. *R.D.R, La Revue des Ressources*. En ligne <https://www.larevuedesressources.org/l-ecriture-feminine-dans-le-roman-francophone-d-afrique-noire,1366.html> consulté le 30/08/2019.

Tane, B. (2009) Écriture de soi et voix des autres. *Une Si longue lettre* de Mariama et *Cette fille-là* de Maïssa BEY, *Horizons Magrébins-Le doit à la mémoire* 60, pp.48-55.

Tchomba. I.N. (juin 2011). L'image de la femme sénégalaise dans *Une Si longue lettre* de Mariama BA. *Revue mondiale des Francophonies*. En ligne <https://mondesfrancophones.com/espaces/afriques/> consulté le 07/07/2019.

Yacine, K. (1959). *Le cercle des représailles*, EDICEF, p p.468-469.

Wikipédia (2019). *Une Si longue lettre*. En ligne <https://fr.wikipedia.org/wiki/> consulté le 12 /06/2019.



## **LA SYMBOLIQUE URBAINE DES VICES DANS LE ROMAN POLICIER D'ABASSE NDIONE**

### **Résumé**

Abasse Ndione fait partie de ces écrivains qui essaient de mettre au cœur de la création romanesque le fléau de l'urbanisation galopante des villes africaines ainsi que tous les problèmes sociaux qu'elle charrie. Il s'agit moins, pour l'auteur sénégalais, de reprendre des tableaux qui offrent la tragédie de l'urbanité que de traduire le rapport entre la crise, notamment la civilisation industrielle en Afrique, et le genre policier. Les bidonvilles, les périphéries urbaines deviennent des cadres de récits, des milieux à partir desquels prolifère une action de crise. Montrer que derrière la scène du crime se tapit un grand désordre moral, c'est un des moyens qu'Abasse Ndione se donne pour repousser les limites de l'éthique dans le roman africain.

**Mots-clés:** ville-mutations-vices-société-crise.

### **Abstract**

Ndione is part of those writers who are trying to bring at the heart of their fictional creation the scourge of galloping urbanisation of African cities and all the relating social problems. For the Senegalese author, it is less about the tragedy of urbanity than describing the connection between the crisis, particularly industrial civilisation in Africa, and thriller genre. The townships, the urban outskirts become context of stories, places from where crisis massively emerges. Showing that behind the scene of the crime lies a huge moral disorder is one of Ndione's ways to point out the ethical shortcomings in the African novel.

**Key words:** city-mutations-vices-society-crisis.

## Introduction

La crise des valeurs traditionnelles est au cœur du récit dans le roman policier. En effet, l'aporie n'est plus seulement dans les circonstances du crime mais se trouve aussi dans l'exposé de l'effondrement des valeurs traditionnelles, de ses conséquences qui scandalisent le bon sens ou l'habitude du lecteur. Cette référence sociale est partout apparente et justifie le chaos, déjà introduit par le crime. Si dans le polar africain, la trame romanesque reste imaginaire d'un bout à l'autre, les traits de caractères, les dessins psychologiques des personnages ne sont pas nécessairement faux.

Dans cette analyse, il sera ainsi question d'apporter plusieurs éclairages de ce que peut être une représentation de la quotidienneté urbaine dans le roman policier en général. Ce dernier évolue vers une authenticité de plus en plus grande et qui n'exclut nullement le lieu, au contraire, un ancrage dans un double héritage, historique et culturel, sans doute la marque même de son « africanité », avec pour toile de fond une urbanisation galopante en Afrique. Le roman policier d'Abasse Ndione, issu de la modernité et de ses conséquences depuis les années 70, surgit donc d'un espace peu-décrit, peut-être parce que sa réalité est inconcevable dans les catégories du discours idéologique comme du discours littéraire. Cette situation est typiquement une condition d'émergence des romans policiers africains. Les nouvelles réalités sociales consécutives à la modernité seront au cœur du discours des écrivains. Dans sa thèse, Redha Belhadjoudja souligne ce phénomène, et elle consacre tout un sous-chapitre à l'éclosion de la ville : « On comprend alors beaucoup mieux que le roman policier ait vu le jour vers les années 70, période d'intense industrialisation et d'urbanisation. Cette phase de mutation du mode de vie, puis du mode de pensée, a élargi notre imaginaire du cadre étroit d'un village à la vaste et mystérieuse étendue de la ville, mère illégitime du "polar" [...]» (1993 : 16).

Nous allons nous attacher dans cet article à mettre en exergue le rapport entre le milieu et l'action dans les romans policiers d'Abasse Ndione. Le milieu représenté, notamment la ville, est souvent bâti sur le chaos social et la dépravation des mœurs. C'est ce qui est bien aperçu par Wadi Bouzar (1987), dans son article, « Noirs propos », lorsqu'il dit que :

« On ne peut étudier des phénomènes comme le roman policier ou le roman noir qu'en les mettant en parallèle avec la révolution industrielle et surtout avec la révolution urbaine, autrement dit avec l'extension de la ville et la prépondérance de son univers. Qui dit extension de l'espace citadin et vertical et augmentation de sa population, dit accroissement de l'égoïsme, de l'individualisme, de la solitude, de l'inadaptation sociale, de la soif de gain et de pouvoir, de la corruption, de la violence verbale et physique, de la délinquance, de l'alcoolisme, de la prostitution, du racisme, y compris le racisme régional, paradoxalement plus développé en agglomération, de la criminalité. » (1987, pp. 12-25).

*La vie en spirale* et *Ramata* s'inscrivent dans une tendance moderne, les récits sont ancrés dans l'espace de la ville avec tous les maux qu'elle charrie. Abasse Ndione présente, dans sa mise en scène, des personnages en proie à la crise sociale : ce qui laisse voir une certaine vision des sociétés urbaines en Afrique. Ainsi, une analyse sociocritique nous permet de mettre en relief la situation de la crise dans le roman de Ndione. Pour cela, nous articulons notre réflexion autour de la corruption des mœurs et le mépris des lois. Nous allons examiner les motifs et les caractéristiques de la ruine des valeurs dans l'espace urbain. Le chaos social, dans ces deux romans, commande de façon impérieuse une nouvelle prise de considération de quelques figures qui traditionnellement inspiraient l'estime et le respect.

### 1. La corruption des mœurs

À la différence d'autres genres romanesques, le roman policier reste souvent perçu comme une satire sociale, surtout consacrée à la représentation de la pègre : prostituées, drogués, narcotrafiquants... Il est très ancré dans les réalités sociales, une des caractéristiques les plus importantes de cette

littérature. Il n'y a donc plus aucun doute en ce qui concerne l'originalité des personnages, des lieux de l'action et des problèmes discutés dans ces romans.

Il est important de souligner que la révolution sociale prend forme au cœur même de ce qui avait été l'activité essentielle de la révolution précédente, à savoir la production industrielle. Ce point de départ permet, en premier lieu, de distinguer la sphère traditionnelle du cadre urbain : la révolution industrielle commence en effet par renverser les rapports tels que les avait instaurés la société traditionnelle entre les diverses activités. Qu'elle se produise d'abord dans la société industrielle permet en second lieu de relier celle-ci aux deux principaux domaines emportés désormais dans le mouvement général : les mœurs sociales et culturelles restées, jusque-là en grande partie, en marge de la civilisation industrielle.

L'analyse qui suit permet surtout de relever les épisodes par lesquels la déviance s'exprime dans les romans d'Abasse Ndione, et d'y trouver principalement les traits de représentation du milieu social. Cela n'est évidemment possible qu'en prenant en compte les divers passages qui renseignent sur cette représentation de la dissolution des mœurs. Notons tout de suite le rapport du roman policier au réel : la hideur du spectacle urbain.

### 1.1. La prostitution et le drame conjugal

L'influence de la réalité quotidienne est dictée, dans le roman de Ndione, par la crise des valeurs sociales. Elle trahit l'obsession d'y échapper. L'auteur sénégalais y parvient le plus souvent à force de détails vraisemblables, de la logique, dans la trame romanesque. La crise sociale laisse apparaître une variété dans la représentation de sociétés profondément ébranlées par les mutations sociales. En vérité, le roman policier africain « montre l'homme descendant le tragique enfer des aberrations érotiques, dont il est entendu qu'il ne faut jamais parler. » (Ahlstedt : 1985).

La première victime de cette crise dans le roman policier d'Abasse Ndione reste la femme. Rappelons ici que la critique littéraire africaine, dans les études des structures anthropologique, historique et sociologique des villes africaines, a longtemps souligné le déracinement des personnages dans l'espace urbain comme issue réservée aux jeunes filles qui quittent les villages pour la ville. La prostitution est souvent vue comme l'unique issue réservée aux nombreuses jeunes filles que l'exode rural draine en ville. – « La ville est, en tous les lieux qui le constituent : le marché, les cachots, les rues, les maisons, les bâtiments administratifs, investie d'une violence implacable. Cette violence est perceptible dans la territorialité, de même que dans la géographie sémantique qui détermine chacune de ses composantes. » (Songossaye : 2005.) – Cette nouvelle fiction, si l'on peut la qualifier ainsi, est toute entière sous le signe de l'actualité sociale. La peinture de la décadence sociale laisse voir la débauche chez les femmes. Ce sont ici les mœurs sexuelles des femmes qui sont les plus révélatrices et significatives. La sexualité désordonnée, évoquée dans l'œuvre de Ndione, éclaire le constat de la fatale culture urbaine qui opéra un si horrible renversement dans l'être moral de la femme ; il faut mentionner, comme la plus affligeante, l'infidélité. Existe-t-il une meilleure expression d'une société où les femmes transgressent les règles les plus rigoureuses de la famille ? Nous commençons par l'exemple de Seynabou Tine introduit. Le spectacle se déroule devant son fils qui viole l'intimité des perfides.

« [...] il allait sonner mais se ravisa, fit le tour du bâtiment, trouva la fenêtre ouverte. Il s'approcha sans bruit, tira doucement un coin du rideau, jeta un coup d'œil dans la pièce et fut pétrifié. Les sandales, le pagne de sa mère portant seulement sa taille basse, le pantalon bouffant de Tangara, ses babouches traînaient pêle-mêle par terre. Elle était couchait de dos sur le lit, Tangara, vêtu de son seul froc, couché sur elle. » (Ndione, 1984, pp 323-324).

Dans *Ramata*, la femme du ministre va s'avouer, dans ses moments de plus grande sincérité, qu'elle trompait son mari.

« - Tu ne peux pas, tu ne pourras jamais comprendre. Quand il me prend, ce que je ressens, oh Matar ! Je ne peux pas te le décrire. Il me touche si profondément que je perds connaissance. C'est comme si je mourrais pour renaître, expérience que je n'avais connue. Tu as raison, je n'étais pas à Saraya. J'étais à Dakar avec Ngor Ndong, depuis deux semaines, et je n'ai pas encore assez de lui. » (Ndione, 2000, p. 365).

À observer ces passages, nous remarquons chez Abasse Ndione une forte tendance adultère chez les femmes. Et rien, à notre avis, ne peut être plus dégradant qu'un élan pareil, quel qu'en soit le motif. Cette débauche est encore plus insupportable quand la femme choisit les acolytes de son partenaire ou quand les enfants deviennent témoins de la dépravation des adultes.

Dans *La vie en spirale*, c'est le proxénétisme qui se trouve au centre de la dénonciation de la débauche des femmes. Adja Baïré Ndiaye est une entremetteuse avec son réseau de filles mineures, qualifiées dans la prostitution.

« Je savais bien qu'Adja Baïre Ndiaye [...] ses plus grandes ressources provenaient [...] de son service de quarante prostituées très jeunes. [...] elle effectuait chaque année le pèlerinage à la Mecque avec certaines de ses employées pour pratiquer le plus vieux métier du monde. » (Ndione, 1984, p.108).

Le roman policier d'Abasse Ndione dénonce des hypocrisies sexuelles de la société urbaine et de sa perversion. Françoise Naudillon (2006) souligne dans son article, *Poésie du roman africain francophone* : « le roman policier africain pousse la société aux aveux. Si roman policier rime avec roman social, il est aussi roman politique, roman de la cité qui dresse le miroir hideux de sa propre re-connaissance, qui initie aux savoirs cachés sous ses jupes malodorantes.»

Dans le traitement de la subversion des valeurs, la transgression des normes sociales et politiques y trouve une place essentielle. L'investigation sociologique d'Abasse Ndione dessine les contours d'un malaise social. Si le romancier sénégalais, dans le cadre de la critique sociale, met en relief la perfidie des femmes dans son roman policier, la fourberie des hommes n'en demeure pas moins dénoncée. Pour survivre au chômage et à la misère, chacun y va de sa propre initiative. Les personnages s'adonnent, ici, soit à la prostitution, soit au trafic de stupéfiant.

## 1.2. La propension à l'alcool et à la drogue

Au niveau le plus apparent, on assiste à l'introduction dans l'intrigue policière, des personnages, de lieux consécutifs à la civilisation urbaine. Le roman policier de l'écrivain sénégalais dresse le tableau hideux d'une société en divorce avec ses traditions. Les drogués y sont bien représentés. Les exemples sont multiples et le tableau ci-dessous, s'il ne prétend pas être exhaustif, se voudrait néanmoins, une constatation suffisante pour témoigner de la présence de ce phénomène dans la presque-totalité des polars de Ndione.

« Vous ne me contredirez donc pas, vous non plus, si je dis que l'alcool et la drogue ne sont pas les seules gangrènes qui rongent Sambey Karang. Il y a aussi la prostitution à grande échelle. Les filles et certaines femmes mariées se vendent comme des légumes au marché. Qu'on ne se leurre pas : si les jeunes se saoulent et se droguent, les femmes aussi se prostituent. » (Ndione, 1984, pp. 150-151).

« Cependant, bien que très ambitieux, je n'avais jamais eu la prétention de rêvasser en [coups de canon]

<sup>1</sup>. Ceux que je venais de gagner grâce au trafic de Yamba me déroutaient un peu. Pendant cinq ans, j'avais travaillé dur sans pouvoir faire aucune économie. Moins

<sup>1</sup> Millions.

de deux semaines de sipikat<sup>2</sup> m'avaient fait millionnaire. [...] j'optais pour le métier de sipikat. Je sentais que je me trouvais devant la Grande porte, celle que Dieu ouvre à tout être humain à un moment de son existence. » (Ndione, 1984, p. 71).

C'est autour du trafic de chanvre indien que, dans *La vie en spirale*, le narrateur développe ses réflexions critiques à propos de la débauche de quelques personnages dont Amuyakaar Ndoye. En vérité, l'analyse de ces textes où il est question de la dissolution des valeurs sociales et culturelles, et de ses conséquences met en évidence un décor qui se répète dans les romans d'Abasse Ndione : les passages signalant les proportions de la crise des valeurs sont introduits ici par la représentation picturale du fléau social de l'alcoolisme.

« Le Coq Bleu ne faisait pas plus de dix clients, des habitués qui se disaient de la haute société, qui préféraient consommer cinq fois plus cher que dans des bars, bruyants, sans sécurité et qui se trouvaient le soir autour de quelques bouteilles pour jouer à la belote. » (Ndione, 1984, p. 322).

« C'était un boui-boui en retrait du village, situé près de la route menant à Sébi-ponty, animé de jour comme de nuit, formé par une grande concession clôturée par de vieilles tôles en zinc, avec une multitude de portes de sortie pour faciliter une échappée en cas de rafle. » (Ndione, 2000, p. 203).

Un lieu et un vice, chacun tiré du quotidien sénégalais, permettent de dénoncer quelques comportements qui échappent aux règles admises. *Le Copacabana* et *Le Coq Bleu* symbolisent dans le roman de Ndione, la déviance qui prospère dans la société sénégalaise.

Les dancings ou maisons de danse qui prolifèrent dans les quartiers populaires se présentent comme des lieux marqués par des signes de la modernité. Il est surtout notable, ici, que tous ces endroits se trouvent en ville, jamais au village. Le narrateur dans *La vie en spirale*, donne une explication toute symbolique :

« Il n'existait pas de débits de boissons alcoolisées à Sambey Karang. Depuis la fameuse histoire du « bateau », personne n'était parvenu à s'établir dans le village pour en écouler. Il y a cinq ou six générations, un bateau, en provenance d'Europe, échoua, par une mer démontée, à Ximbé. La coque ne subit aucune avarie. Sollicités, les habitants remorquèrent le navire au grand large avec leur pirogue. En remerciement, le commandant offrit une importante provision de vin rouge dans des tonnelets en bois. [...] Ce soir-là, Sambey Karang fut dans une effervescence indescriptible. Hommes, femmes, enfants, jeunes et vieux étaient tous « prectionnés » les incartades furent nombreuses : des vieux à barbe blanche se mirent totalement nus, en pleine rue, en chantonnant à tue-tête ; on trouva au cimetière des gens creusant les tombes de parents morts depuis belle lurette pour les faire profiter de l'aubaine... » (Ndione, 1984, pp. 23-24).

Dans la présentation de la ville, on peut noter des approches picturales différentes d'un auteur à un autre, mais elles procèdent toutes du même principe, c'est-à-dire le désordre. Dans le roman d'Abasse Ndione, la ville est le lieu d'une urbanité dépravée. Tzvetan Todorov note avec raison dans « *Typologie du roman policier* » que « le roman noir moderne s'est constitué non autour d'un procédé de présentation mais autour du milieu représenté, autour de personnages et de mœurs particulières ; autrement dit, sa caractéristique constitutive est dans ces thèmes. » (1971, p. 10).

L'analyse des textes d'Abasse Ndione où il est surtout question de la dissolution des valeurs sociales et culturelles, et de ses conséquences, met en évidence un schéma qui se répète dans la presque-totalité des romans policiers africains: les passages signalant les proportions de la crise des valeurs sont introduits par des descriptions d'un système sociopolitique dont souffrent les valeurs sociales

<sup>2</sup> Narcotrafiquant.

africaines. Yves Reuter, définissant le genre, explique que : « Le roman policier a sans doute été indirectement généré par des mutations sociales et culturelles importantes. La société s'industrialise, la ville et les faubourgs industriels sont en pleine expansion avec une pauvreté omniprésente et une crainte de la criminalité, qui suscite en même temps un intérêt croissant auprès du public, tandis que la police s'organise et renouvelle ses méthodes. » (1997, p. 12).

## 2. Le mépris des lois

La crise est un formidable ressort dramatique. Il s'agit ainsi d'une vitrine qui reflète les doutes et les peurs d'une époque, inspirant selon le traitement l'objet de la crise et les travers d'une communauté. Le roman policier, dans tous les cas, s'ouvre sur une situation de crise. Il met en scène la mort sous toutes ses apparences (mort physique, mort d'une humanité). Cette mort n'est en réalité qu'un prétexte pour dénoncer les conflits qui minent la société. Il cultive un rapport à la crise, miroir des hantises d'une communauté en pleine mutation. Si la tragédie grecque mettait en scène des crises mythiques « pour éclairer l'opinion et prévenir les lecteurs de maux potentiels », le roman policier, aujourd'hui, représente des conflits existants. Les drames des sociétés urbaines, et la perception d'une humanité en dérive résonnent fortement avec toutes les trames policières depuis Edgar Poe.<sup>3</sup>

Le roman policier d'Abasse Ndione n'échappe pas à cette tradition littéraire. Le problème extrêmement complexe des rapports entre la logique et la déduction ne s'est vraiment posé dans le roman de l'auteur sénégalais. Le plus nécessaire pour lui est qu'il reflète parfaitement le détail des mœurs de la communauté dont il représente le quotidien.

### 2.1. L'inconduite policière

L'enquête policière n'est, généralement, qu'un prétexte pour interroger la réalité de nos apparences socioculturelles. La notion d'enquête reçoit un éclairage différent selon qu'elle est prise dans un contexte littéraire occidental ou africain. Cette différence s'observe surtout dans l'introduction d'un nouveau personnel policier. Cette option caractérise l'essentiel de la production africaine.

Dans le roman policier occidental, la police était inhérente à la justice, cependant dans l'exemple d'Abasse Ndione une évolution se dégage peu à peu dans le sens d'une singularité partout apparente. En vérité, ce n'est plus une démarche logico-déductive qui est mise en exergue dans l'attitude du policier mais plutôt les signes d'une institution policière en faillite. – « Au commissariat de Rio, à la suite d'une vilaine histoire de torture qui s'était soldée par mort d'homme, tout le personnel avait été muté. À présent, un gosse de Sambey Karang, du même quartier que moi, surnommé leuk à cause de ses longues oreilles, commandait comme officier de police. » (Ndione, 1984 : 307). – Si nous jetons un coup d'œil sur les premières productions du genre, nous trouvons tout l'intérêt attribué au raisonnement du limier dont les ressources logico-déductives déterminent la subtilité de l'intrigue. Cependant, Abasse Ndione met l'accent sur l'aspect repoussant de la figure du policier face à la crise sociale. Il ne faut s'étonner, dès lors, dans l'œuvre de ce dernier, que le policier soit présenté comme un hors-la-loi. Il ne mène plus son enquête pour restaurer l'ordre public dérobé par le meurtrier. Sa curiosité malséante se fonde sur sa volonté de puissance, et on s'aperçoit que cette dernière est indissociable de sa cruauté. Le policier incarne l'injustice sociale : le plus souvent, c'est l'attitude adoptée par un personnage dans une circonstance où il a la possibilité de faire ressentir cruellement à l'autre sa faiblesse. L'injustice se concrétise souvent par le désir conscient ou non d'anéantir l'autre pour se conforter soi-même dans une impression de supériorité. L'exemple du ministre de la justice dans *Ramata*, est particulièrement révélateur de ce malaise profond, caractéristique de l'institution juridico-policière.

<sup>3</sup> Edgard Allan Poe est considéré comme l'inventeur du roman policier avec son célèbre personnage : Dupin.

« Ngor Ndong se posait encore des questions lorsque le dragon noir stoppa à ses pieds. Sept policiers en descendirent, six en tenue de combat, un autre, le chef, en saharienne kaki, de la cabine d'où attendait un huitième, au volant.

- C'est toi le gardien de la maternité ? interrogea le chef.

Ngor Ndong pensa aussitôt à la menace de la femme. Mais non ! Ça ne devait pas être ça, on ne pouvait pas provoquer quelqu'un, le blesser, et après le jeter en prison, quand bien même on était la femme du procureur général !

[...] le seul problème, et il était de taille, c'était la mort du gardien [...] il n'y avait aucun doute là-dessus, le gardien avait été tué par les policiers. » (Ndione, 2000, pp. 47-58).

L'attitude scandaleuse du Procureur général dénote surtout la volonté de l'auteur d'associer l'institution judiciaire à l'injustice qui mine les rapports sociaux. Les agents de l'appareil juridico-policiers ont besoin de faire souffrir les autres, parce qu'ils ont besoin d'eux pour se confirmer dans le sentiment de leur force, pour compenser leurs échecs ou leurs frustrations. La plus spectaculaire, quoique la moins tragique, des manifestations de l'injustice dans l'œuvre d'Abasse Ndione est celle qui pousse le commissaire Diallo et ses hommes à abrégé la vie du planton de l'hôpital principal, Ngor Ndong.

« - Commissaire, vous avez bien vu ce que ce gardien a fait à ma femme ? Mais les gens se croient tout permis dans ce pays. Non ! Avec moi, Ça ne va pas se passer ainsi. Commissaire, vous allez me coffrer cet énergumène, pour commencer. Après une semaine au violon, il me dira pourquoi et au nom de quoi il s'est permis de maltraiter ma femme.

- Ne vous en faites pas, monsieur le procureur général, avait lancé Diallo d'un ton décidé. Je vais m'occuper personnellement de lui !

Et à présent, Armando venait de lui déclarer que les faits ne s'étaient pas déroulés comme l'avait prétendu Ramata et avait donné une autre version. Elle lui avait donc raconté des histoires, comme avait dit Armando, pour ne pas dire tout simplement qu'elle lui avait menti. » (Ndione, 2000, pp. 57-58).

Il faut noter soigneusement, ici, que ce roman obéit à une visée satirique. En effet, il reprend audacieusement toutes les sortes de vices, sans égard pour la dignité, l'éthique et la déontologie de l'homme de loi. Le policier, ici, n'est plus le fin limier qui travaille à la construction d'une vérité scientifique, établissant l'identité du criminel ainsi que les circonstances du meurtre. La plupart du temps, le sentiment sacerdotal est corrompu par la haine ou la jalousie qui s'insinue en lui jusqu'à prendre parfois sa place. Les comportements de Matar Samb et du commissaire Diallo sont très instructifs à ce niveau. Ils soulignent parfaitement le malaise qui secoue l'institution juridico-administrative. Une étrange folie possède les personnages de l'auteur sénégalais. Cette folie traîne à sa suite des misères individuelles et sociales qui, dans son univers romanesque, torturent quelques couches sociales.

On reconnaîtra, à travers ces questions, que la représentation de l'injustice, caractéristique de l'appareil judiciaire nous renvoie invariablement à la civilisation industrielle. L'aspect le plus original de cette injustice qui apparaît de façon constante dans l'œuvre d'Abasse Ndione, réside dans les épisodes où elle naît de l'exercice d'une tâche dans toute sa légitimité. Les quelques passages cités précédemment montrent que l'usage du pouvoir judiciaire dans *Ramata* tranche avec les pratiques de justice et d'équité.

Le romancier sénégalais dénonce la faillite de l'institution juridico-policière. Ici le l'enquêteur, contrairement au détective privé classique qui travaille à la restauration de l'ordre dérobé par le criminel, provoque le désordre social. En vérité, quand les officiers de police s'abandonnent de façon

calculée, à l'indélicatesse et à la spoliation, chaque individu s'arroge le droit de faire justice lui-même d'où le chaos social.

## 2.2. Les nuances de la criminalité

L'opposition entre ordre et désordre provoquée par des tensions sociales, est caractéristique du roman policier, et le but de chaque enquête est la reconstitution de l'ordre : « désordre remis en ordre, ordre s'évanouissant en désordre; rationalité chavirée par l'irrationnel, rationalité restaurée après des bouleversements irrationnels: voilà en somme l'idéologie du roman policier. » (Mandel, 1987 : 63).

Les conditions de développement du roman policier en Afrique seraient essentiellement liées à la naissance d'une civilisation urbaine. Le lendemain des indépendances coïncide, en effet, dans la presque-totalité des pays africains, aux débuts de l'industrialisation dans les années 70. La sécheresse, surtout dans la bande soudano-sahélienne sera à l'origine d'importants flux migratoires. En effet, elle entraîne un vaste glissement de populations vers les zones urbaines. Les courants migratoires marqueront durablement le paysage des villes africaines. Ainsi, on va assister à l'habitat précaire et à l'édification de bidonvilles à proximité des villes nouvelles. Cette situation sera caractéristique des pays africains nouvellement indépendants. Il est intéressant de voir ici que cette situation qui prévaut dans la plus part de nos villes en Afrique semble justifier voire légitimer la subversion qui s'autorise dans nos sociétés. Nous avons surtout remarqué que la configuration de l'espace urbain est favorable au vandalisme, à la violence, la criminalité. Béate Burtscher introduit le tableau d'une ville empreinte de désordre :

« La ville se présente avec ses façades faussement rassurantes, ses arrière-cours et ses cachettes qui servent de refuges aux criminels, avec ses rues longues et vastes où la foule bouge et vaque à ses affaires et où le criminel peut facilement disparaître. A l'opposé de ces caractéristiques, cette même ville dispose de ruelles étroites et anguleuses dans lesquelles les personnes poursuivies peuvent disparaître. » (Burtscher-Bechter, 1998, p. 21).

Le polar s'ouvre généralement sur la perpétration d'un crime. Le risque d'un meurtre plane jusqu'aux dernières pages, lorsqu'il ne s'accomplit pas dans les premières pages. La fiction policière, explique Jacques Dubois, « porte un regard méthodique et morcelant sur l'univers qu'elle entend maîtriser [...]. Dans ce procès, le crime est surtout prétexte à une rupture du pacte de discrétion, de la règle de censure qui protège la vie privée. » (2006 : 29). Ainsi, nous pouvons lire la violence meurtrière dans les pages de *La vie en spirale et dans Ramata* :

« - Ton copain est sorti de chez lui [...] Je le suivis à pied [...] je le surpris en train de recueillir du cannabis dans une page du rayon du soleil. Je l'étranglai facilement. [...] - à propos, je vais t'affranchir sur la valise rouge et pendant que j'y suis, sur d'autres opérations sans bavures que j'ai organisées. Comme le coup de la banque de Rio qui m'a rapporté un demi-milliard et dont on n'a jamais retrouvé les auteurs parce que j'ai liquidé, aussitôt après, ceux qui l'avaient effectué pour moi et ai fait disparaître leurs cadavres dans les sables mouvants du lac asséché de Mbëbëss. [...] j'ai liquidé aussi le baron de Gallifet, pour parer à toute éventualité. Je l'ai coincé dès sa descente d'avion avec deux malles pleines de bijoux précieux qu'il voulait introduire en fraude. » (Ndione, 1984, pp. 325-326).

« - Ngagne Demba, couché sur le dos, les yeux grands ouverts qui semblaient effrayés. (...) Les joues étaient fendues des deux côtés, des commissures des lèvres coupées aux pavillons des oreilles, sectionnés eux aussi. (...) La langue sectionnée était déposée dans la paume fermée de sa main droite. » (Ndione, 2000, p. 468).

De telles choses arrivent presque partout, dans toutes les villes africaines. Le roman policier est par excellence l'espace où « comme on peut s'en rendre compte, le jeu est ouvert et les règles sont faites pour être transgressées... » (Reuter, 1997 : 50). C'est un genre congénitalement lié au crime. En

vérité, il faut au genre un drame véritable, un duel sans merci entre deux adversaires qui recourent aux moyens extrêmes.

Le crime devient très banal et reste le seul recours des personnages en conflit. Cette proximité entre la cité et la jungle porte ainsi l’empreinte d’une critique de la société engluée dans la violence. Le crime, par sa fréquence et son raffinement gagne de plus en plus du terrain dans le fonctionnement social. Ainsi, les innombrables meurtres, perpétrés tout au long de l’œuvre d’Abasse Ndione, indiquent l’état avilissant de la société contemporaine au romancier sénégalais. La violence est partout et les personnages dans ses récits sont tarabustés par cette crise sociale. Même le milieu carcéral n’est pas épargné par les tensions constantes et grandissantes. L’assassinat de Sadagga dans *La vie en spirale* en est une parfaite illustration :

« Au moment où Sadagga lança ses cauris, un sixième sens me fit faire une roulade en arrière. Sans comprendre. Je ressentis un objet me frôler l’oreille et vis la tête de Sadagga assis en face de moi se fendre comme une noix de cola avec un craquement sec [...] tous les détenus étaient sur le pied, la plupart ne comprenant encore rien au drame qui venait de se passer, et tombant évanoui en lâchant sa hache à côté de Sadagga dont la tête ouverte, chaque côté avec sa moitié de chéchia, saignait à gros bouillons

Tout ceci s’était déroulé en moins de temps qu’il ne faut pour le décrire. Le corps de Sadagga tressautait encore, les bras et les jambes fouettant l’air comme un mouton égorgé. » (Ndione, 1984, pp. 295-296).

Une analyse de ces textes éclaire les nuances de la criminalité en milieu urbain. Il faut surtout remarquer dans le roman policier d’Abasse Ndione une tendance visant à dessiner le crime en spirale ; mais il y a toujours à la base, le principe de la violence généralisée. Il est clair que l’écriture dans le genre policier résolument tournée vers une attitude critique des sociétés modernes trouve davantage d’écho dans les romans policiers africains. L’auteur construit l’intrigue en termes de luttes entre groupes sociaux, manifestant par là sa volonté de s’appuyer sur ces tensions pour introduire le tableau peu reluisant de l’urbanité au Sénégal.

## Conclusion

Dans le roman policier d’Abasse Ndione, il est très intéressant de voir comment se reflètent la vie actuelle dans les villes et les changements de vie sociale qui en résultent. En d’autres termes, il introduit les expériences et les préoccupations quotidiennes du lecteur. Il faut noter ici la spécificité de sa production romanesque qui a toujours eu un rapport beaucoup plus immédiat à ces crises. La notion de paralittérature à laquelle est souvent associée le roman policier expliquerait, peut-être, l’apanage de celui-ci aux aveux d’une société en crise. La description de la ville africaine ainsi que tous les problèmes qu’elle charrie sont manifestes dans les textes retenus ici.

Il semble particulièrement indiqué de terminer nos considérations critiques sur la diversité dans la représentation de la crise des valeurs sociales qui obéit à un choix : le recours à divers personnages en perdition, incapables d’observer le respect des règles sociales. Il convient de noter que dans tous les énoncés relevés ici, la dimension de violence voire de désordre revient continuellement dans la description de la culture urbaine : **ville/désordre**. Il faut donc souligner le rapport. Béate Burtscher-Bechter explique à ce propos : « [...] l’urbanisation et l’industrialisation et surtout les changements profonds que ceux-ci provoquent, constituent, au moins implicitement, une condition importante pour le développement du genre et ils créent surtout le climat qui permettra au roman policier de s’implanter » (1998 : 25).

## Références bibliographiques

Ahlstedt, E. (1985). *La Pudeur en crise*. Paris : Jean Touzot.

Belhadjoudja, R. (1993) ; *Traitement de la notion de suspense dans le roman policier algérien, ou la naissance du polar en Algérie*, Thèse de Magister sous la direction du Professeur Christiane Achour, Université d'Alger.

Bouzar, W. (1987). « *Noirs propos* », in: *Révolution africaine* 1225.

Burtscher-Bechter, B. (1998). *Entre affirmation et critique, le développement du roman policier algérien d'expression française*. Thèse de doctorat réalisée sous la direction des Professeurs Guy Dugas et Robert Jouany, Universités Paris IV-Sorbonne et Innsbruck.

Dubois, J. (2006). *Le roman policier ou la modernité*. Paris : Armand Colin.

Mandel, E. (1987). *Meurtres exquis. Une histoire sociale du roman policier*. Paris : La Brèche.

Naudillon, F. (2006). « *Poésie du Roman policier africain francophone*. » [www.ulaval.ca/.../III-5b](http://www.ulaval.ca/.../III-5b) Françoise NAUDILLON.pdf. Consulté le 20 avril 2010.

Ndione, A. (1984). *La vie en spirale* ; Dakar : Nouvelles Editions Africaines.

(2000). Ramata. Paris: Gallimard.

Reuter, Y. (1997). *Le Roman policier*. Paris : Nathan.

Songossaye, Mathurin. (Avril 2005). « *Figures spatio-temporelles dans le roman africain subsaharien anglophone et francophone* ». Thèse de doctorat sous la direction du Professeur Juliette Vion-Dury, Limoges.

Tzvetan T. (1971). « Typologie du roman policier »  *dans poétique de la prose*. Paris : seuil.

## **LA SOCIALITE DANS LA LITTERATURE TOGOLAISE**

### **Résumé**

La littérature de par son immatérialité est souvent perçue comme une discipline de luxe, une discipline dont la valeur ajoutée n'est pas perceptible au même titre que les autres disciplines. Dans le concert des disciplines, et surtout avec l'interdisciplinarité, des critiques des sciences exactes vont jusqu'à taxer la littérature de sous-discipline eu égard à son rendement matériel ou à sa valeur en terme de biens. Mais il n'est pas sans savoir que la littérature dans sa dimension esthétique entretient une corrélation avec l'histoire, la société et les autres formes de savoirs. Notre article se propose de montrer l'incorporation de la socialité dans la littérature togolaise. Cette socialité confère à la littérature le même statut que les autres disciplines. L'article montre l'importance des savoirs traditionnels que modernes qui traversent la littérature togolaise et participent notamment à l'éducation, et à la formation de la société. Il est donc question de l'expression de tous ces discours sociaux inscrits dans la littérature togolaise à travers différents genres au prisme de l'imaginaire créatrice. Notre travail particulièrement va s'intéresser aux romans, à l'essai, aux contes aux pièces de théâtre dans la littérature togolaise.

**Mots-clés** : L'onirisme, la socialité, la dimension esthétique, le savoir, la culture

### **Abstract**

Literature as well as novel is generally taken for an under genre with the unique function of entertainment. Some thinkers even consider literature as an under discipline due to its lack of material output. In fact, literature from its aesthetical dimension moves together with history, society and other forms of sciences. Through an analysis of novel, which takes from social turmoils to nourish its' plots it has been found that it shares the same ground with other disciplines. Addressing this topic, it takes to draw a correlation between the novel and other forms of discourses that cross it over. (Politics, philosophy, sociology and history...) Togolese novel also takes part in the elaboration of sciences produced through imagination. This article aims at showing the importance of knowledges whether traditional or modern within togolese novel that takes part in education and all sort of training. This work is mainly about the expression of knowledge as a problematic of social development through the fiction namely.

**Keywords** : Onirism, sociality, aesthetic dimension, culture.

## Introduction

La littérature togolaise bien qu'elle enregistre un lectorat de plus en plus important à partir des années 80 grâce à la critique universitaire et qu'elle soit, précurseur de la littérature africaine du point de vue historiographique, sa notoriété semble se limiter à son caractère enchanteur, ludique voire onirique. On ne lui reconnaît autre fonction que le divertissement. Un tel positionnement limiterait son champ d'action et l'exclurait des impératifs des objectifs du développement durable (ODD). D'ailleurs, la littérature en général est perçue comme un luxe, une discipline désormais considérée comme élitiste et marginale.

Mais il ne faut pas perdre de vue que la littérature togolaise surtout, le roman, l'essai, le conte, le théâtre dans sa dimension esthétique, entretient une relation avec l'histoire, la société et les autres formes de savoirs. A ce titre, la littérature togolaise comme toute littérature est un vivier de savoir. Elle est un carrefour où se mutualisent diverses connaissances aussi bien traditionnelles que modernes. Les riches enseignements que véhiculent les contes, les divers discours qui traversent le genre romanesque, la projection du quotidien à travers les pièces de théâtres, autant de socialité qui ne sont pas moins des impératifs de développement. La littérature bien que relevant du domaine de l'imaginaire, du fait de sa prégnance avec la réalité, épouse les convulsions du dehors pour en faire la sève nourricière de l'imaginaire. Elle n'est donc pas une sous discipline, elle contribue autant que faire se peut au développement mais pas de la même manière.

Il est donc légitime de se poser la question eu égard à son caractère fictif, comment la littérature inscrit-elle le social dans l'imaginaire? Mieux encore quels sont les modes d'incorporation de la socialité dans la littérature togolaise ? Une réponse provisoire à un tel questionnement conduirait à dire que la littérature n'est pas isolée du monde et sa source d'inspiration est le réel. L'objectif poursuivi par cette étude est de montrer que l'art n'est pas coupé du monde et surtout, la littérature togolaise, à travers ses différents genres, incorpore la socialité dans l'imaginaire. Pour expliciter cette problématique, la théorie sociocritique qui vise le « sociotexte » (J. Rey-Debove, 1979, p.137) c'est-à-dire « le statut du social dans le texte et non le statut social du texte » nous servira de balise. Nous nous servirons également de la sociologie de la littérature. Les analyses de Pierre Zima et Lucien Goldmann vont nous aider, selon la méthode sociocritique, à découvrir le social dans la littérature.

Pour ce faire, on étudiera les différentes formes de socialités incorporées dans la littérature togolaise mais aussi la fonctionnalité entre cette littérature et les autres domaines de savoir.

### 1. La littérature togolaise au carrefour des savoirs

Le savoir dans la littérature est l'ensemble des pratiques qui fixent ou inscrivent la socialité dans le texte littéraire. Selon le dictionnaire *Larousse*, c'est l'ensemble des liens sociaux découlant de la capacité de l'homme à vivre en société. La socialité se réfère à la vie des hommes en société, aux acquis sociaux, bref au savoir social. Ainsi, La sociocritique qui permet l'étude des déterminations sociales dans les œuvres de l'imaginaire favoriserait la détermination du discours social comme pratique d'une période ou d'une « vision du monde » à la manière de Lucien Goldmann dans *le Dieu Caché*. Cette vision qui caractérise un peuple se manifeste en termes d'acquisition, de savoir, de culture et revêt plusieurs formes

#### 1.1 La socialité traditionnelle dans la littérature togolaise

La socialité traditionnelle est l'ensemble des manifestations ou comportement sociaux de la société traditionnelle. C'est également l'ensemble des savoirs ou pratiques caractérisant une communauté. Il s'agit ici de tout le discours social qui fonde la vie d'un peuple ou l'idéologie voire la vision d'un peuple. Comment percevoir à travers le texte littéraire, le discours social à caractère traditionnel qui se manifeste ? Le rapport dialectique de l'œuvre d'art à la société est manifeste. En résumant Claude Duchet théoricien de la sociocritique, il est patent que la société fournit à l'œuvre ses modèles, ses références, ses personnages et sa langue. Cette écriture du dehors dans l'œuvre est

« D'abord tout ce qui manifeste dans le roman la présence hors du roman d'une société de référence et d'une pratique sociale, ce par quoi le roman s'affirme dépendant d'une réalité socio-historique antérieure et extérieure (...). La socialité est d'autre part ce par quoi le roman s'affirme lui-même comme société et produit en lui-même ses conditions de lisibilité sociale ». (Duchet, 1973, p.449)

Pour mieux comprendre comment le discours social traditionnel s'inscrit dans la littérature togolaise, nous envisageons examiner comment le social s'inscrit dans la littérature togolaise.

Le fait littéraire togolais se déroule dans le champ littéraire togolais. Cette production loin d'occulter les déterminismes sociaux se fonde sur l'architecture du réel pour inventer un imaginaire qui améliore le vécu quotidien. La littérature orale togolaise se caractérise essentiellement par la fabulation du réel pour corriger, éduquer et incruste des valeurs dans les esprits des citoyens togolais.

Dans *Ténèbres à midi*, T. Ananissoh, à travers son narrateur, dévoile le cadre de son inspiration de l'œuvre expressément sur demande d'un de ses personnages « Nadine » en ces termes : « Je lis souvent les romans des auteurs africains que nous vendons... Au lieu d'inventer, pourquoi ne voyagez-vous pas plutôt au Libéria, au Zimbabwe, au Gabon pour décrire ce qui s'y passe ? Pourquoi l'idée ne vous en vient-elle pas ? » (T. Ananissoh, 2010, p.16.)

Le narrateur, une fois de retour au pays redécouvre les lieux de son enfance, l'histoire de son pays (op. cit., p.44.) : « on va passer devant la maison d'Olympio, Sylvanus Olympio, celui qui a conduit le pays à l'indépendance. Je n'ose pas écrire « Premier Président », tant ce qui a suivi est inférieur et même primitif. » Théo Ananissoh inscrit ces personnages dans des espaces historiques et du coup le roman révèle l'autoreprésentation de l'histoire par l'écrivain comme le souligne Kouvouama

« Il ne s'agit pas pour lui d'entreprendre d'écrire sur l'histoire comme totalité du cours des événements passés et présents, mais d'élaborer un autre récit fictionnel sur cette totalité du cours des événements. Se superposent ainsi dans la plupart des œuvres romanesques et des contes, deux dimensions de l'histoire : l'histoire comme histoire – monde, comme action et l'histoire fictionnelle comme opération de sens produite par l'écrivain traduisant par la force des images et des relations d'images, le capital pensé ». (2009, p.47.)

Au-delà des lieux connus, l'on découvre que le récit se fonde sur certains pans de l'histoire togolaise. Cette réception de l'œuvre transmet la faillite des mots à nommer l'innommable.

Pour nombre de critiques, tous ces aspects ne participent pas véritablement à l'élaboration d'un savoir d'autant plus considéré comme éléments exotiques sans grands enjeux sur le plan social. Certes, il s'agit là d'éléments folkloriques loin des grandes idées pour y attacher une importance. Cependant, l'étude lexicale du mot folklorique distingue deux termes anglais : « folk » qui signifie peuple et « -lore » qui signifie science, alors la signification étymologique de folklore serait « Science du peuple » revêtant ainsi une dimension profonde permettant d'accéder à l'âme noire, à la construction du savoir, propice pour tout développement social. De ce fait, le roman africain qu'il soit militant ou revendicateur, engagé ou non, est profondément ancré sur la tradition, le vécu quotidien. Cette tradition devient un aspect important de l'histoire de l'Afrique noire au point que Ki-Zerbo a pu affirmer : « l'histoire africaine doit être une source d'inspiration pour les générations qui montent... les poètes, les écrivains, les hommes de théâtre... les savants de toute sorte » (1978, p.30). En effet, l'œuvre romanesque est une forme de l'autoreprésentation de l'histoire par le romancier. L'on retrouve des œuvres romanesques entièrement créées sur fond de la tradition ayant pour objectif de distiller de façon éparse les éléments traditionnels qui permettent aux élèves, aux apprenants et aux lecteurs de reconstituer la tradition qu'elle soit africaine ou togolaise. C'est dans ce cadre que la création littéraire togolaise se ressource sur la pratique traditionnelle.

Si la méthode sociocritique consiste à mettre en place des moyens conceptuels et discursifs pour déterminer la signification sociale des textes, Lucien Goldmann, me semble-t-il, montre qu'une étude

sociale du texte est possible. Dans *le Dieu caché*, Goldmann se penche sur la vision tragique du XVII<sup>e</sup> siècle français. Cette conception de la vision du monde peut être explorée dans les œuvres littéraires togolaises non dans ce que cette vision a de tragique mais la vision du monde qu'explore Alou Kpatcha dans ses contes du pays kabyè intitulé : *Un enfant pas comme les autres*. Ce récit de conte porte sur l'initiation de l'enfant aux valeurs culturelles en pays kabyè jusqu'à la maturité d'esprit. La vision du monde d'Alou Kpatcha à mon avis se trouve dans la sagesse qu'expriment les animaux mettant en jeu les forces et les faiblesses de l'homme que le lecteur appréhende à la découverte du pays kabyè, dans toute sa diversité folklorique et culturelle. L'écrivain togolais tout en mettant en jeu, des situations fictives, se servant des animaux, utilisant la prosopopée comme esthétique de l'imaginaire a su superposer l'irréel au réel, pour rendre le plus fidèlement possible non seulement le quotidien de ce peuple mais aussi la vision du monde que recèle le peuple kabyè. Cette vision du monde constitue le modèle de construction de la société traditionnelle où les contes, les proverbes, constituent les canons par lesquels se sédimentent et se construisent dans l'esprit des jeunes des valeurs de courage, de ruse, de loyauté, bref de toutes les valeurs qui fondent la vie comme le témoigne cette leçon de morale qui termine le conte «Kozoŋa-le lièvre » par cette maxime : « Tout honteux de n'avoir pas écouté les conseils de *Nan̄hulum-le Cerf*, il prit la clé des champs, un matin, pour ne pas s'entendre citer en mauvais exemple. C'est depuis ce temps aussi que l'autorité de sage *Nan̄hulum-le Cerf* n'a plus été contestée » (Alou, 2002, p.56).

Si la conception Goldmannienne de la vision du monde se limitait à la forme du contenu, la forme du langage couve une idéologie comme le dit Adorno : « La forme à un sens social » (Adorno, 1982, p.22). Le conte se présente comme le moyen le mieux adapté pour la transmission de toute la richesse culturelle traditionnelle. L'esthétique du conte favorise l'incorporation de tout discours social et Alou, à travers des histoires édifiantes, perpétue la manière de penser et de parler en pays kabyè mais aussi la manière propre à l'oralité africaine. Dans le conte « L'origine des jumeaux », Alou à travers le mythe de la création offre un imaginaire dont l'esthétique même inscrit la présence du conte au monde. Le récit en se servant de la prosopopée comme mode d'énonciation donne une facture du vivre ensemble, du rêve partagé, de la vision commune des choses, du sens de la famille, de la franche amitié pour transcender les différends. Une telle présence du conte à évoquer dans sa texture la socialité, montre la présence de la littérature au monde.

De même, *La tortue qui chante* de Sénouvo Agbota Zinsou qui est une pièce de théâtre, du dramaturge togolais met en scène la sagesse de la tortue à la prise avec la ruse de Yévi l'araignée. Sénouvo, un observateur attentif de la société togolaise se sert de ses animaux pour peindre une société dont la vision du monde est en déliquescence, hallucinante, troublée par la vanité, la suffisance et la bêtise humaine. Par l'ironie, il châtie la déviance de la société togolaise et plaide pour le bon sens. A travers son personnage « le fou » qui du point de vue psychologique est considéré comme moins lucide, se sert de son état défaillant mentalement pour donner une vue panoramique de la société togolaise. Observateur attentif, la construction formelle de la pièce donne au fou la possibilité de référencier aux problèmes sociaux comme le soulignent ces propos du fou : « Le seigneur Podogan sait bien que le fou ne parle contre personne. Il dit ce qui se passe dans le village, c'est tout. » (Sénouvo, 1987, p.31)

En résumé, la littérature togolaise bien que ne renonçant pas à l'imaginaire créatrice perpétue le modèle traditionnel de l'éducation par le conte tout en incorporant dans le texte littéraire la caractéristique des valeurs traditionnelles relevant de la socialité. Cette littérature bien qu'elle soit ancrée dans la transmission des valeurs traditionnelles, elle fait le lien entre toutes les formes d'acquisition de connaissances : le savoir moderne tout comme celui traditionnel. La sagesse africaine à travers les proverbes, les contes, les devinettes et les chansons est sans doute une des grandes manifestations de la socialité traditionnelle. Ces genres utilisés qui sont l'émanation de la sagesse africaine, parfois dans certaines circonstances rejoignent celle occidentale.

## 1.2 La socialité moderne dans la littérature togolaise

Le contact avec l'Occident a provoqué une mutation du savoir au point que le savoir forgé est la résultante de la métamorphose de la société et des valeurs issues de l'école. Le nègre, du fait de son histoire et de l'ouverture qui s'impose à toute civilisation, s'adapte à deux pratiques sociales : le discours social traditionnel va évoluer vers une nouvelle forme de socialité, celle de la logique technicienne. Les paradigmes sociaux traditionnels changent. La socialité moderne se façonne à l'aune de la raison guidée par l'esprit capitaliste. L'esprit qui anime cette socialité moderne est la transformation du milieu humain pour le plus grand profit. En résumant Goldmann, les faits humains constituent toujours des structures significatives globales permettant d'entrevoir à travers l'imaginaire créatrice des archétypes qui sont des déterminations sociales inscrites dans la littérature.

Dans cette perspective, Gabriel Koum Dakodjo à travers son roman *Naufrage d'un espoir*, met en scène quatre personnages, formés dans les plus prestigieuses écoles et universités occidentales. Ils se sont engagés à sortir leur pays des griffes de ses dirigeants corrompus et cupides pour qui tous les moyens sont bons pour s'enrichir sur le dos du peuple. En effet, l'œuvre pose le problème des formes nouvelles d'institutionnalisation du savoir héritées de l'Europe. La vision du monde de Gabriel Koum Dakodjo est celle occidentale où l'argent est au cœur de toutes les convoitises. Une telle vision résulte du système capitaliste qui génère l'individualisme et la cupidité.

La socialité moderne privilégie la démarche helléniste au détriment de celle traditionnelle ou empirique dont le façonnement s'opère par l'initiation. C'est la vision d'un monde fondé sur l'idéologie de la démarche rationnelle et matérialiste. Dès lors, des romans d'éducation, de formation, d'initiation sont calqués sur des valeurs philosophiques notamment des œuvres prométhéennes. L'exemple de *Ténèbres à midi* de Théo Ananissoh dont le narrateur relate l'histoire poignante d'« Éric Bamezon » à la première personne est édifiant. Ce roman à travers le protagoniste d'« Éric Bamezon », plonge le lecteur dans le contexte du mythe prométhéen où « Éric Bamezon », après des études en Europe revient au pays tout comme son narrateur après avoir dérobé le feu, symbole du savoir-faire (Science) en Europe et l'apporte en offrande à son peuple. Ici, le romancier ne crée pas l'humanité à la manière Héphaïstos et de Prométhée, mais titille la conscience pour lutter contre la misère, la gabegie et l'anomie créées de toute pièce par la dégradation des valeurs traditionnelles. Le châtement infligé à « Éric Bamezon » dans le roman est comparable aux peines subies par Prométhée en volant le feu des forges d'Héphaïstos pour l'offrir à l'humanité. Aussi peut-on dire que la mort d'« Eric Bamezon », personnage principal dans *Ténèbres à midi*, témoignerait de la difficulté des Africains à faire le greffe entre la culture étrangère et celle africaine. Le titre de l'œuvre, *Ténèbres à midi* qui est un oxymoron, met en exergue un rapport de contradiction qui réunit deux réalités qui s'opposent. C'est donc une figure du paradoxe qui se situe au-delà du prédicatif. A travers cette figure, le romancier fait jaillir une opposition sémantique qui se situe au niveau des sens figurés ou des connotations. Elle ravive la valeur des mots grâce à l'union forcée. Après tout, cette contradiction au plan textuelle révèle la contradiction de deux mondes celui africain et celui européen. La présence de la socialité du texte est donc perçue ou est atteinte dans l'immanence textuelle comme le dit bien Duchet : « C'est dans la spécificité esthétique même, la dimension valeur des textes, que la sociocritique s'efforce de lire cette présence des œuvres au monde qu'elle appelle socialité ». (1979, p.4)

Dès lors, l'esthétique littéraire qui incorpore la socialité arpente différents discours ou savoirs modernes. L'écrivain Edem kodjo, offre un imaginaire où se superpose la réalité politique togolaise voire africaine. Un tel discours va s'exprimer à travers la trilogie d'Edem Kodjo qui n'est que de la contestation de l'idéologie de la civilisation actuelle. *Au commencement était le glaive*, le tout premier roman d'Edem Kodjo relate les conflits génocidaires et les massacres liés à l'affirmation de l'identité entre deux ethnies d'un même pays imaginaire que le romancier situe dans les grands lacs. Ce titre métaphorique qui se résume en l'ellipse du comparé, est non seulement un transfert sémantique mais encore une substitution de termes. La mobilisation de l'image de « glaive » que l'œuvre travail en son sein, constitue le répertoire de langages sociaux, les discours qui sont des répertoires lexicaux

de mise en texte de la guerre. La guerre constitue donc la trame essentielle de ce roman qui se veut « l'expression de l'état de décomposition mortelle qui menace l'Afrique en crise » (M. Nauman, 2001, p.96.) La politique en Afrique semble être un terrain fertile de conflits plus balisés sur fond de guerre que sur l'idéologie de développement, exacerbé par des clivages ethniques, claniques ou tribaux que chacun utilise pourvu que cela lui serve d'ascension. C'est pourquoi dans son Essai, *Et demain l'Afrique*, (E.Kodjo, 1985), il n'en dit pas moins sur la politique. Cet essai romanesque dresse un bilan de près d'un demi-siècle d'indépendance, où l'Africain balbutie encore dans des querelles et divisions claniques, qui l'enlissent tandis que le reste du monde est entré dans la modernité. Il établit le lien entre le balbutiement de l'Afrique à amorcer le développement et la fulgurante avancée technique des grandes nations, ce qui n'est pas sans rappeler l'essai d'Axelle Kabou, *Et si l'Afrique refusait le développement*. Edem Kodjo, en fait le même diagnostic dans son œuvre *Et demain l'Afrique* :

« C'est parce que l'esprit africain est encore marqué par une vision du monde et une conception de l'existence toujours dominé par l'idée d'une puissance créatrice transcendante immanente coextensive à toute chose, à toute idée, à toute action qu'il est demeuré hostile à tout processus de viol et de conquête brutale de la nature qu'exige ce qu'on appelle communément le développement. Une telle vision philosophique de l'Africain, limite sa capacité de recherche et de création à un univers non dominé, réduit son esprit d'initiative, son goût du risque et d'aventure, dès qu'il s'agit de rompre l'harmonie primordiale pour organiser ce vaste bouleversement social qui est le développement » (1985, p.93.).

Il est préoccupé par une nouvelle approche de l'Afrique où l'Africain s'imposera non pas par son attachement à « l'hybris » mais son entrée dans le concert des grandes nations. La thématique qu'aborde cet ouvrage, *Et demain l'Afrique* est variée et interpellatrice. Entre autre, le destin de l'Afrique constitue pour beaucoup, la raison fondamentale de son retard. Mais Edem s'en éloigne en récusant cette vision simpliste qui dédouane l'incapacité des Africains à opérer des changements positifs. C'est pourquoi, ils sont absents de l'histoire. Le refus d'un développement endogène où l'Afrique viendrait à bout des défis de l'heure cède place à un mimétisme sur tous les plans exacerbant la dépendance volontaire des africains. Comme cela, la mise en texte des thèmes dont la connotation avec le réel s'imbrique et se reconfigure. Ainsi, la littérature togolaise sans doute comme partout ailleurs est le réceptacle de différentes formes de socialités ou savoirs. Mais quel rapport entretiennent ces différentes formes de socialités ou savoirs ?

## 2. Le croisement des savoirs ou cohabitation multiculturelle

Si les différentes formes de socialités ont un but commun, celui de façonner, de modeler l'homme, de lui imprimer une idéologie voire une vision du monde selon que ces différents savoirs ou socialités se nient ou se complètent mutuellement, l'on se trouve en face d'un rapport conflictuel ou convergent.

### 2.1 La cohabitation conflictuelle des cultures

Le conflit des cultures dans le contexte africain naît à partir de l'instant où une des cultures aliène l'autre. La hiérarchisation des savoirs en termes de culture supérieure et inférieure ne peut que générer des rapports conflictuels. Par conséquent, Alain Sissao à travers le personnage de Rougebinga, figure proue de conflit qui oppose l'administration coloniale et les insurgés qui refusent de se soumettre, thématise le conflit des cultures. Finalement deux socialités s'affrontent pour un enjeu primordial qui est celui du contrôle des villes et des terres. (2004, p.123)

Aussi dans l'œuvre *Le fils du fétiche*, le romancier se focalise sur la croyance traditionnelle. Le parcours du personnage « Dansou » en dit davantage de par son nom dont la métaphore sémantique signifie « le dieu serpent » très enraciné dans le sud du Togo. Dans cette œuvre la socialité se cristallise à travers le conflit qui oppose la médecine traditionnelle considérée comme une science occulte, très imparfaite et inefficace contre la médecine moderne avec des résultats probants dont la

naissance de « Dansou » en parle davantage. Ce savoir, même s'il est en déphasage avec la vision judéo-chrétienne adoptée par les peuples africains, il témoigne de l'organisation spirituelle de l'Afrique dans sa relation avec la nature, pour son propre équilibre et sa vision du monde. Malheureusement le savoir traditionnel ou la socialité traditionnelle face à la technologie et à la médecine moderne s'éclipse et l'on assiste inexorablement à un nettoyage de cet art justifié par la vision judéo chrétienne. De cette façon, la supériorité de la médecine moderne se justifie par l'échec de la médecine traditionnelle à donner un enfant au couple (Sodji). Mais cette vision d'échec n'est en réalité pas absolue, si dans ce cas précis, la médecine traditionnelle peine à donner satisfaction, elle se révèle bien efficace dans d'autres circonstances comme les sortilèges, où la médecine moderne ne l'est pas.

Dans *Pêcheur de Sirène* de Claude Assiobo Tis, le conflit entre la culture autochtone et la culture étrangère s'exprime par le rejet systématique de tout ce qui est autochtone et l'imposition de la culture étrangère sans aucune concession pour faire place à l'autre culture. Forcée d'abandonner tout ce qui l'identifie, la lignée d'« Agbévévé » va souffrir le martyre. L'influence négative de la culture étrangère sur les « wolés » est poignante comme l'atteste cette dégradation de leur milieu naturel :

« Les arbres perdirent dès lors leurs noms sacrés d'adomsomia digitata, d'opuntia cactaceae, d'Azadirachta indicameliaceae. Dans la forêt presque dégradée, la statue de Hèbiesso avait disparu. Alors le djoumé cessa d'être la grande pierre verte baignée d'eaux bleues. Le pays ne montrait que ses sables chauds, ses plages de cauris désormais à ciel ouvert : c'était devenu une côte effervescente ». (Tis, 2015, p.21-22)

Au-delà de la conflictualité que révèlent les textes littéraires, la migration inonde culturellement les frontières géopolitiques ou traditionnelles au point que la culture ou le savoir qu'il soit moderne ou traditionnel est global et passager.

## 2.2 Convergence culturelle

La convergence entre divers savoirs, diverses cultures s'exprime dans l'unicité de la finalité de la culture, du savoir étant donné que la socialité comme savoir a pour principal rôle la formation, le modelage de l'individu à affronter les difficultés de la vie. De cette façon, *Les Germes étouffés* d'Agba Essowédéo, une sorte de roman d'aventures est dominé par deux personnages antinomiques, mais qui se vouent une amitié inséparable. Le roman en clair remet en cause certaines croyances traditionnelles, et défend le Bien, la vertu, la Vérité, la Justice. Toutes ces valeurs sont incarnées par Sim convaincu que seuls, ces idéaux parviendront à hisser l'Afrique au rendez-vous du développement. Pour donc transformer le destin qui est une entrave à sa propre réalisation, la transformation de celui par l'école devient le chemin forcé de la réussite. Réfléchir à fond sur l'œuvre *Les Germes étouffés*, revient à se poser des questions relatives à la polysémie de l'écriture d'Agba au sens où Barthes parle « du plaisir du texte » (1973, p.105). L'écriture qui relève du style, de la langue, unit l'écrivain à sa langue première. C'est pourquoi le texte d'Agba incorpore la parole traditionnelle dans la construction du récit qui est la courroie de transmission de la culture togolaise. La socialité traditionnelle c'est-à-dire l'éducation traditionnelle arrime avec la socialité moderne, entendu par le savoir moderne ou scolaire qui constitue pour l'individu le socle sur lequel s'appuyer pour résoudre les difficultés de la vie. Au-delà de l'écriture, ce roman aborde tous les thèmes du quotidien en l'occurrence : le tribalisme sectaire, la corruption, les injustices professionnelles et judiciaires. La mise en forme de ces thèmes inscrit le social dans l'univers textuel de l'œuvre. C'est en cela qu'on pourrait dégager la socialité des textes attestant la présence des œuvres littéraires au monde. Le savoir traditionnel dans le roman est mis en relief par la thématique de la famille, de la communauté. Quant au savoir moderne, sa présence est déterminée par la formation scolaire et philosophique. Ces deux savoirs bien que n'étant pas du même champ, se complètent. C'est pourquoi toute culture, tout savoir loin d'être un purisme, une sorte d'autisme, d'essentialisme est plutôt le résultat d'un métissage.

Toute la culture traditionnelle africaine aujourd'hui, reflète l'osmose entre la tradition et la modernité. Le contact avec l'Occident a provoqué une mutation du savoir au point que le savoir forgé est la résultante de la métamorphose de la société traditionnelle et des valeurs issues de l'école. La société togolaise reflète cette dynamique. C'est ce que théorise Senghor en montrant qu'entre ces deux visions de la nature, il n'y a pas de conception antinomiques, mais complémentaires :

« Notre vocation de colonisé est de surmonter les contradictions de la conjoncture, l'antinomie artificiellement dressée entre l'Afrique et l'Europe, notre hérité et notre éducation. C'est de la greffe de celle-ci sur celle-là que doit naître notre liberté. Saveur du fruit de la greffe qui n'est pas la somme des éléments composants. Supériorité parce que liberté du métis qui choisit où il veut, ce qu'il veut pour faire des éléments réconciliés une œuvre exquise et forte ». (1964, pp.98-103)

Le métissage est l'alternative de notre temps. C'est également ce que soutient Senghor. Au demeurant, les conflits de cultures cèderont la place à un monde hybride lorsque chacun aura compris que rien au monde n'est pure et que le purisme n'est qu'une panacée.

De plus, le métissage n'est pas que social, il est formel. La littérature togolaise nous offre une écriture ou plusieurs formes de discours se télescopent pour donner une forme d'intertextualité. Ceci amène Pierre Machery à dire « [...] les textes littéraires font du langage et de l'idéologie [...] un usage inédit » (1966, p.66). La forme ou l'esthétique formelle participe à la socialité par la vision du monde qu'elle imprime. Le discours oral togolais participe en ce sens au renouvellement de la langue par sa mise en forme dans la construction textuelle de l'imaginaire.

Tous ce savoir traditionnel est utilisé comme intertexte dans le roman togolais afin de fortifier la pensée formative de l'individu. La part de la connaissance ancestrale dans l'édification de la personnalité reste un atout de premier plan qui permet de fixer l'individu à sa terre natale à travers des repères de références qui fondent la vie.

## Conclusion

De tout ce qui précède, il ressort que le texte littéraire n'est pas qu'imagination, rêverie, ou fantasme onirique. Il est aussi porteur d'un discours social, dont la visée montre que toute création littéraire est aussi pratique sociale. Cela suppose également la réorientation de l'investigation socio-historique du dehors vers le dedans, c'est-à-dire l'organisation interne des textes, leur système de fonctionnement, leur réseau de sens, leur tension, la rencontre en eux de discours et de savoir hétérogène. La littérature du fait de sa prégnance à la réalité est porteuse d'un langage multiforme où diverses cultures se côtoient laissant ainsi découvrir sa capacité à totaliser le réel sans pour autant nier son interférence avec la rêverie. C'est la raison pour laquelle la littérature togolaise dans le concert de l'interdisciplinarité, tisse des ponts avec les autres disciplines pour répondre à toute la dimension humaine dans le cadre d'un développement intégral, durable et humain.

Enfin, elle s'ouvre au monde, en libérant les spécificités sociales, culturelles et les écrivains togolais participent de ce fait à la construction de la nation togolaise voire africaine. C'est en jouant ce rôle, que les littératures bien que relevant du domaine de l'imaginaire contribuent au développement de la société.

## Références bibliographiques.

- Alou, K. (2002). *Un enfant pas comme les autres*. Lomé : Nouvelles Editions Africaines.
- Ananissoh, T. (2010). *Ténèbres à midi*. Paris : Collection Continents Noirs. Gallimard.
- Ananou, D. (1971). *Le fils du fétiche*. Paris : Nouvelles Editions Latines.
- Angenot, M. (1989). *Un état du discours social*. Québec : Le Préambule.
- Assiobo Tis, C. (2015). *Pêcheur de Sirène*. Lomé : Saint-Augustin Afrique.

- Barthes, L. (1973). *Le Plaisir du Texte*. Paris : Edition du Seuil.
- Duchet, C. (1973). « Une écriture de la socialité », in *Poétique*, n°16, Seuil.
- Edem, K. (1985). *Et demain l'Afrique*. Paris : Stock.
- Edem, K. (2004). *Au commencement était le glaive*. Paris : La Table Ronde.
- Edem, K. (2010). *Lettre ouverte à l'Afrique cinquantenaire*. Paris : Collection Continents Noirs. Gallimard.
- Escarpit, R. (1958). *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Goldmann, L. (1979). *Le Dieu caché*. Paris : Gallimard.
- Kabou, A. (1991). *Et si l'Afrique refusait le développement*. Paris : Harmattan.
- Ki-zerbo, J. (1978). *Histoire de l'Afrique Noire : d'hier à demain*. Paris : Hatier.
- Kouvouama, A. (2019). *Littérature et interférence anthropologie*. Paris : Paari Éditeur.
- Machery, P. (1966). *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris : Maspéro.
- Makouta-M'boukou, J. P. (1980). *Introduction à l'étude du roman négro-africain de langue française*. Abidjan : Les nouvelles éditions africaines.
- Mbuyamba, K. A. (2004). L'enseignement des littératures africaines à l'Université Congolaise. *bilan et perspectives, Actes du Colloque international organisé par le CELFA et l'APELA*.
- Naumann, M. (2001). *Les nouvelles voies de la littérature africaine et de la libération*. Paris : l'Harmattan.
- Ngalasso, M. M. (2004). *Littératures, savoirs et enseignement*. Bordeaux : Presses Univers de bordeaux.
- Popovic, P. (2011). « La sociocritique. Définition, histoire, concepts, voies d'avenir », *Pratiques Linguistique, littérature, didactique* 151-152/2011. Mis en ligne le 13 juin 2014, <http://journals.openedition.org/pratiques/1762>, consulté le 26 octobre 2019.
- Senghor, L. S. (1964). *Liberté I : De la liberté ou l'éloge du Métisse*. Paris : Seuil.
- Sénouvo, A. Z. (2002). *La tortue qui chante*. Paris : Hatier international.
- Sissao, A. (2007). L'expression des savoirs dans la littérature burkinabè. *Actes du Colloque international CELFA et l'APELA*.
- Thumerel, F. (2009). *La critique littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Zima, V. P. (1985). *Manuel de sociocritique*. Paris : Collection connaissance des langues.



## **LA REPRESENTATION DE L'AMOUR DANS LA LITTERATURE FRANÇAISE : ENTRE REALISME ET SURREALISME**

### **Résumé**

Amour, gloire et beauté se disputent toute forme de représentation artistique de sorte que l'interaction entre peinture et écriture se démarque de toute complémentarité ou de toute tentative de coalition entre des arts différents pour mettre l'accent sur l'éternelle vocation de la création artistique ou littéraire. Agir sur la vie pour vivre autrement. Réinventer la vie. Recréer la vie. Pour une fois, s'accomplit l'irréalisable. Et l'humain devient narcissique. L'acte créateur devient un geste salvateur qui témoigne de l'honneur et du bonheur d'être homme. Un tel enthousiasme prendra corps dans la représentation de l'amour qui reste une description ou une peinture des émotions chez les réalistes pour devenir, chez les surréalistes, une métaphore.

**Mots-clés :** Critique d'art – Représentation – Amour – Imagination – Passion

### **Abstract**

Love, glory, and beauty compete for any form of artistic representation so that the interaction between painting and writing stands out from any complementarity or any attempt for coalition between different types of art in order to emphasize the eternal vocation of artistic or literary creation. Acting upon life to live differently. Reinventing life. Recreating life. For once in life, something unrealizable is achieved. And the human being becomes narcissistic. The act of creation becomes a gesture of salvation that bears witness to honor and happiness of being human. About representation of love, writing becomes emotion painting with realists and a mystic metaphor with surrealism.

**Key words:** Art criticism– Representation – Love– Imagination – Passion

## Introduction

Le thème de l'amour reste la source d'inspiration la plus vieille de l'histoire de la littérature, des arts et de la représentation. Il partage ce privilège avec celui de la Mort, du Beau et de la Liberté. Thèmes de tous les temps, ils auront été à l'origine de cohortes entres des artistes qui ne pratiquent pourtant pas la même activité. Si nous en faisons une problématique et un motif d'écriture, c'est parce que peinture et écriture sont des manifestations du langage tantôt aptes, tantôt inaptes pour dire l'amour d'autant plus qu'elles situent la création dans les méandres abyssales du rêve et de la passion. Me viennent d'ailleurs à l'esprit les dernières lignes d'Adolphe (B. Constant, 1839) qui prend conscience de la disparition d'*Ellénore* le jetant dans ce qu'il appelle ce « désert du monde » dans lequel il n'aura jamais eu le sentiment d'être libre.

Compte non tenu de ce fait qui témoigne de la volonté de tourner le dos à la nature, ce gigantisme, ne reste-t-il pas une oasis pour les cœurs en détresse ? Par le pinceau ou par la plume, ne tente-t-on pas de résister à un langage parfois destructeur et trompeur ? Puisqu'on la veut réaliste, qu'elle porte sur l'humain ou sur la nature, la représentation de l'amour ne se réduit-elle pas à une projection de l'imaginaire au point de révéler le tragique d'une inquiétude irrémédiable ?

De telles interrogations nous permettront de mesurer la place qu'occupe le paysage dans l'univers réaliste en général et, particulièrement chez les impressionnistes. On se rendra compte que dans l'association des couleurs issues des caprices des astres, associations jumelées à la diversité de la flore, se manifeste la face cachée des choses. Ensuite, nous réfléchirons sur une autre forme de représentation qui brouille les pistes. On sait bien qu'avec Jean Marie Gustave Le Clézio (1967), prix Nobel de littérature 2008, la description est expression du rêve et de l'ailleurs. Bien avant lui, Flaubert en a donné la preuve. Quand il décrit, l'écriture devient tout simplement une peinture qui atout l'air d'un tableau qui invite au voyage. Pour finir, nous évoluerons dans l'univers surréaliste qui, par la représentation de l'amour fait de la littérature et des arts, non plus l'aventure d'une histoire, mais, plutôt, l'histoire d'une aventure.

### 1. Amour d'une nature bienveillante

En premier lieu, venons-en à l'amour en tant que thème fédérateur entre peintres et écrivains. Pluriel, il sera étroitement lié à la nature (depuis l'*Astrée* d'Honoré d'Urfé, il reste agreste), à la ville (chez les modernes, Baudelaire(1857) parle de « tableaux parisiens ») et à la femme. Quand ils parlent de la nature, ils en soulignent son gigantisme, ses merveilles et son mystère qui font frissonner les âmes sensibles. Ayant l'œil ouvert sur le soleil qui meurt – ou qui se lève – autant que sur la verdure qui charme, ils disent la beauté du monde. Cette beauté sera encore plus forte ; irrésistible qu'elle fait sentir tous les parfums si, toutefois, elle n'excite pas le goût à la recherche de saveurs. Ces saveurs seront des plus rares, mais elles ne se suffiront guère à elles-mêmes.

Elles seront accompagnées par une musique qui perce l'ouïe et berce les sens. Car, la nature demeure une énigme qui refuse de livrer ses secrets à l'homme qui est assoiffé de conquêtes et de gloires.

C'est pourquoi, rien ne sera pris au hasard dans l'intérêt incommensurable que peintres et écrivains portent à une telle merveille. D'ailleurs, on peut la réduire à une œuvre d'art parfaite d'autant qu'elle résulte de la Bonté du meilleur des artistes, le très Haut et le très Clément qui a choisi d'offrir gracieusement et gratuitement à l'humanité un chef- d'œuvre unique dans sa conception et dans son élaboration. Pour preuve, considérons ce tableau de Monet (1872).



Claude Monet, « Impression, Soleil Levant », 1872.

Impressions, mouvements et couleurs forment, dans ce tableau, un cocktail explosif de sentiments nés d'un mélange qui associe ce que l'on voit et ce que l'on sent. L'impression qu'on a rejoint une intuition qui dort en tout homme. Quand on est devant l'océan, son immensité intimide.

On est encore plus intimidé, une fois, qu'en nous surgit l'idée que le ciel et les eaux sont devenus un. Alors nos yeux cessent d'être le médium par lequel les sens se mettent en éveil. En fait, nous ne savons même pas, ce qui, en nous, nous permet de voir. Comment justifier que la terre et le ciel se joignent ?

Comment retenir cette attitude humaine qui quitte le rationnel au profit de l' inexplicable ? Qu'est – ce – qui, en nous, s'exprime ? Apercevons – nous ce que l'artiste perçoit ? La représentation témoigne – t – elle de son environnement immédiat ? Ne dit – elle pas l'univers que le peintre porte dans ses rêves ? Des éléments de réponse nous seront fournis par l'Impressionnisme.

Loin d'être une école, elle fut seulement une posture de quelques artistes qui partagent des convictions pour un renouvellement et une fécondation des arts. Tantôt collectif, tantôt individuel, ceux – ci privilégient le travail en groupe et, surtout, le fait de transformer le grand air en atelier. Les impressionnistes aiment les espaces comme pour afficher leur ambition de faire du concret un moyen qui imprime des émotions.

« Ce que l'on nomme Impressionnisme est le résultat d'une longue évolution qui place la peinture du XIX<sup>e</sup> siècle sous le signe du paysage. (...) C'est à Jongkind que Monet, après ses premières expériences avec Boudin, doit, selon son propre aveu l' « éducation définitive » de son œil. En 1863, il entraîne ses camarades à aller peindre en forêt de Fontainebleau, où Renoir rencontrera par hasard Diaz, qui, généreusement, lui accordera son aide ». (« Impressionnisme » in *Dictionnaire des Courants picturaux*, préface d'André Chastel, Paris, Larousse, 1997, pp.170 - 171.)

Et l'œil balaie tout et informe avec le maximum de précision. Surplombant parfaitement le paysage, il suggère, non seulement le lieu, mais aussi l'heure. Les indices devant planter le tableau dans l'espace et dans le temps dictent le maniement des couleurs. L'heure est très matinale. L'univers, tout entier, peine à retrouver son véritable visage du fait d'une nuit qui refuse encore de la libérer de son joug.

C'est pourquoi la lourdeur de l'atmosphère est représentée par une couleur grisâtre qui contraste avec le rouge qui témoigne de la vitalité et de l'instinct de domination du jour sur l'aube naissante. Ne peut

mourir que ce qui peut vivre. Le dire est une évidence. Alors, le rouge qui symbolise la mort reflète en même temps les prémices de la vie. La vie elle-même, en filigrane, se manifeste à travers les mouvements et les reflets des atours du ciel sur l'eau.

Les canoës et ceux qui les occupent esquissent un mouvement qui va de pair avec celui du soleil qui en est à ses premiers balbutiements de la journée. Bientôt, il sera au zénith et sa vue sera à négocier. Ce qui permettra à Emile Zola de mesurer le talent d'un artiste qui peint les choses pour narrer le monde dans ses différents attributs, avec ses trésors incalculables (Zola, 1868).

Il souligne la place qu'occupe le détail dans les représentations de Monet qui peint avec objectivité. Faisant usage des procédés naturalistes, il étudie son sujet avant de le matérialiser. Confrontant ses projections avec son groupe d'amis, il commence par une aigre observation qui sera suivie par une habile démonstration pour voir le tout se couronner par un exercice qui vérifie la fiabilité des résultats mis en rapport avec le projet de départ. Écoutons Zola:

« Les peintres qui aiment leur temps du fond de leur esprit et de leur cœur d'artistes [...] tâchent avant tout de pénétrer le sens exact des choses ; ils ne se contentent pas de trompe-l'œil ridicules, ils interprètent leur époque en hommes qui la sentent vivre en eux, qui en sont possédés et qui sont heureux d'en être possédés. Leurs œuvres ne sont pas des gravures de mode banales et inintelligentes, des dessins d'actualité pareils à ceux que les journaux illustrés publient. Leurs œuvres sont vivantes, parce qu'ils les ont prises dans la vie et qu'ils les ont peintes avec tout l'amour qu'ils éprouvent pour les sujets modernes. Parmi ces peintres, au premier rang, je citerai Claude Monet. Celui-là a sucé le lait de notre âge, celui-là a grandi et grandira encore dans l'adoration de ce qui l'entoure. Il aime les horizons de nos villes, les taches grises et blanches que font les maisons sur le ciel clair. Il aime, dans les rues, les gens qui courent, affairés, en paletots ; il aime les champs de courses, les promenades aristocratiques où roule le tapage des voitures ; il aime nos femmes, leur ombrelle, leurs gants, leurs chiffons, jusqu'à leurs faux cheveux et leur poudre de riz, tout ce qui les rend filles de notre civilisation. Dans les champs, Claude Monet préférera un parc anglais à un coin de forêt. Il se plaît à retrouver partout la trace de l'homme, il veut vivre toujours au milieu de nous. Comme un vrai Parisien, il emmène Paris à la campagne, il ne peut peindre un paysage sans y mettre des messieurs et des dames en toilette. La nature paraît perdre de son intérêt pour lui, dès qu'elle ne porte pas l'empreinte de nos mœurs » (1868).

Dans ces propos, le théoricien du Naturalisme, devenu critique d'art et, surtout avocat du peintre, se livre à une plaidoirie qui a pour objectif de valider une pratique picturale en phase avec son époque et en adéquation avec les sentiments de son auteur. Pour mettre en relief les forces de Monet, il souligne que l'art de celui-ci n'est point une sinécure ; il est un sacerdoce. Il refuse de faire de la peinture une routine à l'écoute de la mode et de ce que tout le monde fait.

Les mœurs, le monde et l'univers tout entier, après avoir été examinés, deviennent la source d'un art qui dépasse de loin celui de ses contemporains. Puisqu'il faut peindre le réel – tout le réel – le regard se déploie dans tous les milieux. Autant dans l'univers urbain que dans la campagne, le bien-être est représenté comme pour faire allusion aux ambitions d'un XIX<sup>e</sup> siècle tonitruant qui est à la recherche de joie et de bonheur. L'essentiel, c'est là que gît tout le mérite du peintre selon Zola, est, non pas dans la représentation du paysage, mais dans l'amour qu'on lui voue et dans l'allégation qu'il offre pour un témoignage sur les mœurs.

L'amour de la nature, trait d'union entre ces deux hommes, reste un prétexte qui permet à l'art de projeter une image de l'époque qui réfléchit sur la vie de tous les jours. Cette quotidienneté inclut en

son sein une autre forme d'amour – que Zola n'oublie pas d'ailleurs – relative à l'être humain en général, et à la femme en particulier.

C'est pourquoi, nous allons faire prendre, à notre propos, une nouvelle tournure. Cette fois – ci, pour parler d'amour, de représentation et de réalisme, nous n'allons pas nous fonder sur un duo. Au contraire, nous allons ouvrir les pages d'un roman pour, non plus lire, mais regarder... contempler une plume qui peint.

## 2. Amour de la femme

La représentation de l'amour, quand il porte sur la femme, peut être très singulière. Elle intègre cependant amour et passion qui aideront le profane à comprendre les métamorphoses d'une plume qui fait gicler de l'encre pour représenter physiquement un corps, une âme.

Acceptant, loyalement, d'être hypnotisé par son personnage, une héroïne, incontestablement, Gustave Flaubert renonce à l'écriture en tant que successions de mots au profit d'autres mots qui font voir en agissant sur la conscience et qui emportent vers un ailleurs aventureux.

« Elle avait un large chapeau de paille, avec ses rubans roses, qui palpitaient au vent, derrière elle. Ses bandeaux noirs contournant la pointe de ses grands sourcils, descendaient très bas et semblaient presser amoureuxment l'ovale de sa figure. Sa robe, de mousseline claire, tachetée de petits pois, se répandait à plis nombreux. Elle était en train de broder quelque chose et son nez droit, son menton, toute sa personne se découpait sur le fond de l'air bleu » (Flaubert, 1889, p.23).

À l'image d'un tableau de Renoir, Flaubert allie la prépondérance du portrait et le maniement de la description. Les adjectifs de couleur, les épithètes et la métaphore qui contient une comparaison *in absentia* certifient une atmosphère maritime épanouie qui sert de cadre à l'expression de l'élégance, de la finesse et de la beauté. On devrait parler de coquetterie tout court.

Par une focalisation externe qui rappelle la fausse distance séparant le peintre du sujet qu'il tente de représenter, il informe sur la position du personnage, la vitalité de son être, ses activités et la complicité d'une nature bienveillante. Car, elle se manifeste à travers un vent qui effleure et une eau qui enlumine l'ambiance. L'objectif est de faire sentir l'insouciance d'un être qui attire et qui se comporte comme un enfant.

Les parures permettent au peintre de mettre du temps pour représenter un chef richement coiffé et un visage sur lequel se promènent des accessoires. Tout est somptueux d'autant qu'il est si vivant et si éclatant. Ce qui rend le talent de l'écrivain –peintre incontestable. Comme tel, il excelle dans l'art de faire des eaux une toile de fond qui ne laisse personne indifférent encore qu'il choisisse un rythme parfois binaire, parfois ternaire qui fait de son texte une mélodie

« On peut comparer ce grand livre – *L'éducation sentimentale* – à une symphonie, car il est composé tout de même qu'une partition musicale, l'auteur a choisi des thèmes et, puis, il les a orchestrés. Les voix de la foule, le grondement de l'émeute servent de base au chant d'amour de Frédéric et de Marie Arnoux » (Dumesnil, 1942, p.XIX).

Le mot est lâché. Marie Arnoux. Puisque c'est l'histoire d'une femme et d'un homme, tout le soin doit être de rigueur pour rendre la cohésion aussi nette que possible.

Pour une représentation d'un amour cornélien, Flaubert aura tenté de faire de l'impossible un chant qui fait oublier le martyre. La passion commande toutes les actions dans un univers où le devoir est immanquable. « Quand une femme est à marier, on l'épouse ; quand elle est déjà prise, on s'éloigne d'elle » dira Mme Arnoux pour éconduire Frédéric qui tourne autour d'elle.

Si les mots suffisaient pour convaincre, leur pouvoir dissuasif en ferait une arme vénérable et indomptable. Jamais, cette parole n'aura reçu un écho favorable de la part de son destinataire, Frédéric Moreau.

Sourd muet, il persiste à rêver et, même, à vivre, fût-ce chimériquement, une flamme que le temps, la séparation, la distance, le manque, la confusion, la volonté... la rencontre, attisent sans cesse.

Dans cette perspective, toujours fidèle à ses coutumes, Flaubert représente l'impact de la rencontre elle-même et son effet comme pour justifier l'entêtement du garçon qui s'accroche à la femme qui, hélas, appartient à un autre monde. Comme pris dans un tourbillon, Frédéric, dans la peinture que notre auteur fait de son regard porté sur la dame, perd le contrôle de ses sens et ignore le sentiment qui l'envahit :

Il fut saisi par un de ces frissons de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur. Une faculté extraordinaire dont il ne savait pas l'objet, lui était venue. Il se demanda, sérieusement, s'il serait un grand peintre ou un grand poète, et il se décida pour la peinture, car les exigences de ce métier le rapprocheraient de Mme Arnoux. Il a trouvé sa vocation ! Le but de son existence était clair maintenant, et l'avenir infaillible (Ibid. p. 76).

Le garçon est aux anges quand il sort de ses premières trouvailles avec Mme Arnoux. Extasié, il finit par sublimer son intimidation qui a tout l'air d'une électrocution pour la transformer en un enthousiasme révélateur de vocation. L'adverbe *sérieusement* témoigne d'une pause de réflexion qui sera de courte durée. Tout s'est passé très vite entre l'évocation des choix et l'ordonnance qui s'en suit. Tenté par la poésie et par la peinture, il se fixe sur l'art pictural.

Bref, nous pouvons admettre que le thème de l'amour est resté une source d'inspiration féconde pour rendre les arts visuels et intellectuels aptes à rappeler à l'homme ses émotions. Dans la représentation de la nature, le peintre offre à son public, non plus une toile, mais un univers immense dont les charmes sont plus envoûtants que ceux de la vie de tous les jours.

Aussi, au seuil de son art qui refuse de stationner au rang des projets, l'écrivain, Flaubert, anticipe-t-il en faisant du pinceau la source inévitable du succès et un motif d'écriture qui aboutit au bonheur d'écrire. Ce bonheur est à envisager sur deux plans : peindre pour compter parmi les hommes d'une population parisienne qui octroie une place de choix au « *paraître* », et, mieux, représenter la femme que l'on aime, lui offrir gaiement la toile qui la représente, et, surtout, disposer d'un prétexte pour la voir et... sentir son parfum avec, comme ressources splendides, des mots vêtus des plus belles couleurs. Voilà une perspective surréaliste. Dans cette perspective, la représentation inscrit la littérature et les arts dans une nouvelle aventure : une révolution esthétique.

### 3. Quand le surréalisme dit l'amour

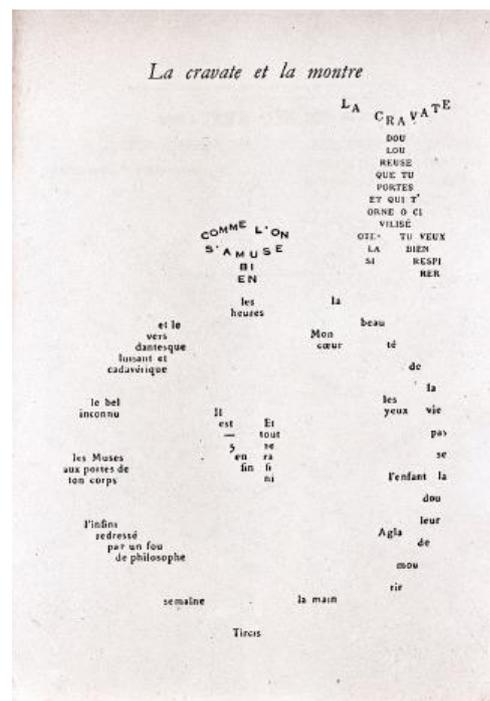
Le surréalisme, riche en modèles et mère de nouvelles pratiques esthétiques, aura confirmé que peintres et écrivains traitent du même sujet si l'écrivain ne renonce, même parfois, à ses mots, pour en faire un outil de représentation plastique. Les surréalistes, composés d'artistes de toutes les corporations confondues, ont en commun une forte conviction qui milite pour le changement radical du monde. L'objectif majeur est de changer le monde comme le souhaite Rimbaud autant que Karl Marx.

André Breton (1973) les cite en exemple pour appeler à la Révolte. Ce thème est non seulement révélateur de l'ambition des surréalistes, mais il aura permis de faire des mots des objets. Pour représenter son sujet, l'écrivain peut remplir sa mission en faisant de sa plume un instrument qui invite la vue dans la mesure où il dessine. Il ne s'agit plus de lire mais de voir. Les mots forment un ensemble qui suggère déjà l'idée générale et toutes les idées partielles qui sont couchées sur la page blanche et qui ne portent plus le nom d'une forme quelconque de poésie.

Baptisée sous le nom de *calligramme* ou sous celui de *collage*, une nouvelle forme d'écriture voit le jour pour matérialiser le dégoût et la désaffection de toutes les pratiques artistiques antérieures. Pour une nouvelle tendance de la représentation, le respect des normes et conventions doit être mis à genoux. Car, si écrire ou créer tout court est signe de grandeur, volonté d'une affirmation de soi libérée de toutes les contraintes, à quoi sert – il d'obéir ? L'obéissance, si obéissance veut dire se soumettre à des normes, n'étouffe – t – elle pas la passion ? Le génie est – il apte à s'épanouir quand on lui met des œillères qui déterminent l'itinéraire qu'il doit emprunter ? Faire ce que tout le monde fait ne rabaisse – t – il pas la création artistique ?

Alors, voit le jour une nouvelle tendance qui situe la représentation à la croisée des chemins entre écriture et peinture. On aura disposé d'éléments de réponse dans la mesure où l'art, dans toute sa globalité, use de nouveaux procédés. Cette nouvelle tendance, qui n'est ni écriture, ni peinture, sera la manifestation d'une authentique interaction entre ces deux arts. Le calligramme reste l'un des meilleurs exemples de cette pratique. Les thèmes qu'il développe sont divers. Mais ce qui fait sa force, son charme et toute son originalité réside dans sa conception et dans son achèvement. On dirait un jeu. Et l'on ne sait plus si, sous les yeux, s'offre à la vue un texte ou un dessin.

Dans tous les cas, autant pour l'artiste que pour son destinataire, un travail de recomposition, qui exige beaucoup d'efforts, est à faire pour une quelconque réception de l'œuvre en question. Prenons l'exemple d'un calligramme (Apollinaire, 1966, p. 44) : *La cravate et la montre*



En observant ce poème – dessin, on ne voit nulle part des couleurs. Mais l'initiative picturale est perceptible dans la gestion de l'espace. Nous n'avons plus des vocables qui évoluent de haut en bas et de gauche à droite. Pourtant, le tout reste très cohérent et harmonieux. Se concertant dans une forme quelque peu circulaire, ils prennent des formes qui renvoient à des matériaux qui sont assez représentatifs de la condition, d'une certaine condition sociale.

En effet, contenu dans une métonymie, l'homme fait face à une situation dans laquelle il porte deux identités. C'est pourquoi, il est question d'un dialogue dans lequel l'une des identités essaie d'amener l'autre à la rejoindre. Pour elle, le pluriel est à combattre pour que tout se joigne. Cette identité ou



Motif d'écriture et de peinture, de dessin devrait – on dire, l'artiste opte pour une forme qui provoque beaucoup plus qu'elle n'exprime. Dans ce calligramme qui offre à la vue une forme qui dégage de l'élégance, de la beauté et de la finesse, il s'adresse à celui qui se trouve en face. Le destinataire qui y est omniprésent se trouve en dehors de l'œuvre représentée. Si elle parle d'amour, il faut considérer cette perspective comme étant relative au contemplateur.

« *Reconnais – toi* » lui dit – il dans le contour qui donne forme au chapeau ! L'usage du pronom personnel, complément ou sujet, reste permanent. Cette insistance rend au maximum possible l'apostrophe qu'on peut comprendre comme une volonté du calligraphe de secouer, comme il aime bien le faire, son interlocuteur qui ignore le charme, je veux dire tout l'amour qui l'accompagne et, mieux, qui l'enveloppe.

Ce qui est bizarre. C'est d'autant plus vrai que quand il évoque son dessin, il en parle comme s'il s'agissait de quelqu'un d'autre. C'est d'ailleurs l'autre qu'il ricane. En décrivant son cou – c'est celui de son interlocuteur et non pas celui du personnage représenté – il emploie l'adjectif qualificatif, épithète, « *exquis* ». En plus, il en rajoute, pour arrêter le buste, il fait usage d'un présentatif « *voici* » qui introduit une rupture très nette dans l'histoire.

Il s'agit bien d'une histoire...histoire d'un homme qui cherche son amour ou celle d'un cœur brisé. Ce qui ressemblait à une marque de sympathie au début, dans les lignes qui font voir la coiffure, devient une certitude que prend en charge le présent de vérité générale. Tout est à l'indicatif. Ce qui témoigne d'un dialogue de sourds. Car l'impassibilité de son interlocuteur pousse l'artiste à préciser la situation géographique, sur le dessin, du cœur.

*Voici l'imparfaite image*

*De ton buste adoré*

*Vu comme à travers un nuage*

*Un peu plus bas c'est ton cœur qui bat »*

(Apollinaire, 1966, p. 45 ; C'est nous qui déchiffrons ainsi le calligramme)

L'imperfection en question est renforcée par l'évocation des nuages qui brouillent et atténuent la visibilité. Ce qui nous intéresse dans ce jeu où le cœur de l'autre est représenté sans qu'il le sache, c'est le fait de matérialiser, par des formes qui rappellent l'activité du peintre, l'autre qui se cherche et qui vit des moments de troubles. C'est d'ailleurs pour chasser ses ennuis et le rendre plus serein que le poète – dessinateur l'interpelle dans ce calligramme.

Jusque-là, elle se déploie pour mesurer les interactions entre peinture et écriture, lisibles à partir d'une thématique commune entre des artistes appartenant à ces secteurs, différents, de la création. Et, puisque nous en sommes à l'imperfection, nous ne pouvons nous empêcher de revisiter l'œuvre de cette génération qui fit de son antonyme sa religion.

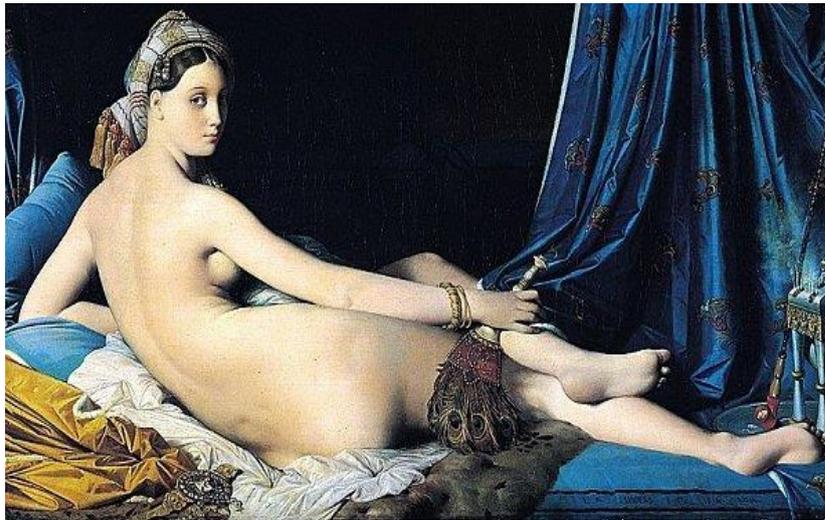
Nous allons, par conséquent, faire un retour en arrière, chronologiquement parlant. Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le Parnasse, lassé par un romantisme qui fuit le réel, et par un réalisme-naturalisme, qui l'examine à partir de procédés scientifiques, décrète la fin de tout art qui se propose, pour vocation, autre chose que le beau.

Leconte de Lisle (1889) et tout son groupe soutiennent la forme au détriment du fond dans la représentation du monde et de tous les sujets. A la place d'une poésie lyrique, on assiste à l'émergence d'une autre, toute nouvelle et radicalement divergente.

Plastique, elle décrit beaucoup plus qu'elle ne raconte. Théophile Gautier (Gautier, 1835 ; cf « *La préface* » de *Mademoiselle de Maupin* publié en 1835 ; dernière édition à Paris chez Gallimard – jeunesse en 1973. Voir aussi le dernier poème de *Emaux et Camées*, « *L'Art* », réédité à Paris, Gallimard, 1981) autant que Leconte de Lisle, (1889) militent pour une création artistique synonyme d'un pur travail artisanal. Authentique sculpteur, l'artiste doit beaucoup plus s'investir dans la

pratique de son art et non se mettre à l'écoute d'une quelconque inspiration. Se livrant à un culte de la perfection, on se désintéresse de tous les sujets qui ont une visée morale, religieuse, intellectuelle ou politique.

C'est dans cette orientation de la représentation que nous trouvons les fondements de la proximité entre le théoricien de « *l'art pour l'art* » et Ingres. C'est dire que les manœuvres de la représentation, autant en écriture qu'en peinture sont à situer à deux niveaux chez les parnassiens. Dans la manière de ficeler les mots dans un poème, l'essentiel étant de peindre son sujet seulement, autant que dans les ententes entre écrivain et peintre, elles restent évidentes. Prenons l'exemple de *La Grande odalisque* (Ingres, 1814) et ce qu'en dit Gautier.



Ingres, *La Grande Odalisque*

Pour le profane que nous sommes, ce tableau est très particulier. Si le squelette était dans une position verticale, on risquerait de voir un corps dégingandé. Car, la colonne vertébrale semble disposer d'éléments de trop. En réalité, le fond est dévalué au profit de l'éclosion du talent de l'artiste. Dans un univers oriental, l'objectif, pour Ingres, est de représenter une femme dans un harem.

Mais cette femme est rare et maladroitement conçue avec un « *dos particulièrement long et trois vertèbres supplémentaires* » (Lévêque J.J, 1994). Ce qui illustre, pour Gautier, une dynamique d'appropriation qui affiche un désintéressement du point de vue thématique. L'horizon d'attente est brisé, si l'on sait que le contexte de représentation de *L'odalisque* reste relatif à l'esclavage. On devrait avoir un tableau qui rende compte de la souffrance et de la liberté mise en prison. Si tel n'est pas le cas, c'est parce que le peintre ne s'inscrit pas dans une veine contestataire qui ferait de son art une activité sociale ou politique. C'est pourquoi, quand Gautier (2007, Document offert par la société Théophile Gautier ; en ligne) l'apprécie, il ne souligne que des aspects formels. Écoutons-le :

« Quelle élégance abandonnée dans ses longs membres qui filent comme des tiges de fleurs au courant de l'eau ! Quelle souplesse dans ces reins moelleux, dont la chair semble venir des micras de marbre de Paros, sous la vapeur rose de la vie qui les colore légèrement ! Et quel soin précieux dans tous les accessoires, les bracelets, le chasse-mouches en plumes de paon, les bijoux, la pipe, les draperies, les coussins, les linges fripés et jetés çà et là. »

Ces propos servent de chute à de longues pages qui décrivent le tableau. Après avoir fait le tour de tous les coins et recoins de la toile, après avoir passé en revue tout le corps, l'amateur de Ingres en

vient à ce commentaire. Surprenant, il se tait sur le sort de cette femme qu'il reconnaît pourtant comme esclave. Il s'exclame comme pour manifester son enthousiasme.

Ce qui fonde cet enthousiasme est loin d'être dans le sujet traité. Il réside dans le talent qui s'exprime en prenant bien soin de tous les détails. Et, c'est cette démarche méticuleuse qui inscrit Ingres dans le lot de ceux qui pensent que le mérite d'une œuvre d'art, toute sa moralité, se trouve dans sa beauté.

Voilà qui fonde les relations entre celui – ci et le parnassien pour qui, « *l'endroit le plus utile d'une maison, ce sont les latrines* » faisant penser ainsi au poème provocateur de Baudelaire, « *Une charogne* » (Baudelaire, 1857).

Bref, que l'écriture puise ses racines dans une commune idéologie ou dans une concourante thématique, nous retiendrons les relents d'une représentation qui diversifie ses procédés pour encore et toujours célébrer le caractère sacré de l'art. Sacrée, la création artistique demeure un éternel miroir. Dans ce cadre, un artiste servira de glace à un autre autant que l'art en entier qui offre à l'homme une image du monde et de la vie. C'est d'ailleurs ce qui me fait venir à l'esprit la complicité qui existe entre le Prix Nobel de Littérature Jean Marie Gustave Le Clézio et Modigliani (Modigliani, 1981) : « Peindre, pour lui, n'est pas un acte complémentaire à la vie. C'est, au contraire, l'acte de vie par excellence : sans l'art, ce possédé n'est qu'un ivrogne, un malade. »

Ce propos néglige toute forme de complémentarité ou toute quelconque coalition entre des arts différents pour mettre l'accent sur l'éternelle vocation de la création artistique ou littéraire. Agir sur la vie pour vivre autrement. Réinventer la vie. Recréer la vie. André Malraux, à ce propos, croit que l'art est un anti – destin. Paul Eluard ne dira pas le contraire. Poète de l'amour et des sensations fortes, il élève la femme au rang d'une sainte quand il en parle. Dans sa poésie, la métaphore est si épanouie qu'elle devient beaucoup plus qu'une allégorie. Lisons-le dans ce poème sans titre qu'il publie dans son recueil le plus court composé de quatre pièces seulement : Facile (Eluard, 1937).

Tu te lèves l'eau se déplie  
 Tu te couches l'eau s'épanouit  
 Tu es l'eau détournée de ses abîmes  
 Tu es la terre qui prend racine  
 Et sur laquelle tout s'établit  
 Tu fais des bulles de silence dans le désert des bruits  
 Tu chantes des hymnes nocturnes sur les cordes de l'arc-en-ciel  
 Tu es partout tu abolis toutes les routes  
 Tu sacrifies le temps  
 À l'éternelle jeunesse de la flamme exacte  
 Qui voile la nature en la reproduisant  
 Femme tu mets au monde un corps toujours pareil  
 Le tien  
 Tu es la ressemblance.

L'isotopie de l'eau mise en place, le poète épouse un délire qui prend ses fondements dans un « paysage féminin » qui sert de prétexte pour explorer la vie et ses racines puisqu'en filigrane, on peut percevoir l'origine des choses associée à la pureté et à la transparence. Le merveilleux et la fascination comme attributs de l'amour situent le texte et la métaphore aux frontières du visible et de l'invisible ; du naturel et du surnaturel. Dans les premiers vers, la métaphore est mise en berne. De manière explicite, les gestes de la femme (Tu te lèves.../ Tu te couches....) rappellent bien un des mouvements humains et quotidiens qui cachent, paradoxalement, les termes opposés d'un cycle qui peut bien faire penser, légitimement, à la Genèse comme l'atteste le mythe biblique « Il y eut un soir, il y eut un matin. Premier jour » (Genèse, 1, 5). Un tel phénomène inspire à Jean Paul benoit un commentaire hallucinant (Benoit, 2010) :

« L'éveil de la femme aimée qui fait pâlir le soleil et la nature a été un motif poétique souvent traité par les poètes, surtout au XVI<sup>e</sup> siècle. C'est le thème de « la belle matineuse ».

Ces gestes simples, identiques et contraires (extension du corps, mais opposition debout/couchée), agissent sur le monde. L'eau, déjà symbole de pureté, acquiert un surcroît merveilleux de transparence. Elle se simplifie encore comme en subissant en écho le mouvement d'ouverture déclenché par les gestes féminins, associés très indirectement au sommeil, à l'amour, au rêve.

L'eau est source de fécondité. Elle donne la vie, mais elle peut aussi avoir des connotations négatives : la fuite, l'excès, la mort. Les images négatives, ici, sont annulées, conjurées par le troisième vers : « tu es l'eau détournée de ses abîmes ». Elle est une eau positive, qui ne se perd pas, qui ne détruit pas. Reste le pouvoir de fécondité qui se diffuse dans tout le poème. L'eau, la terre... l'association suffit à exprimer la fertilité. « La terre qui prend racine » est une image plus curieuse qu'il n'y paraît. Il s'agit d'une terre fertile, certes, mais qui s'auto-produit, en quelque sorte. D'ordinaire, ce sont les plantes qui prennent racine. Ici, la terre ne donne pas naissance à autre chose qu'à elle-même. Ce motif d'une fécondité absolue prépare la conclusion audacieuse du poème, celle de la femme, phénix renaissant, qui accouche d'elle-même, qui est sa fille et sa mère, son propre clone, sans mention d'un géniteur, dans une espèce de parthénogenèse : « Femme tu mets au monde un corps toujours pareil le tien. »

## Conclusion

La représentation de l'amour a situé le parcours de l'analyse sur deux paliers à l'apparence contradictoires mais, en réalité, complémentaires puisque l'un prolonge l'autre. Avec les réalistes, l'écriture ou toute autre forme de médium inscrit la perspective sur la description ou le figuratif. Description et pictographie seront relayées au second plan chez les surréalistes pour qui le visible descriptible n'est que leurre et illusion d'autant que, pour eux et bien avant eux, « l'apparence » est toujours trompeuse... Voilà qui justifie l'élection de la métaphore comme mode opératoire dans l'exercice de la plume d'autant qu'il est question, désormais, de prendre en charge le communicable et l'incommunicable ; le visible et l'invisible. Triomphe alors le sacre de la littérature qui reste une préoccupation de Malraux.

Esquissé déjà dans *les voix du silence* (A. Malraux, 1952) le sacre de l'art et de la littérature devait faire de l'homme le maître de lui – même. Par cet exercice mystique, les belles-lettres prennent, enfin, leur revanche sur le réel.

Et, pour une fois s'accomplit l'irréalisable. Et, pour une fois, l'humain devient narcissique. La preuve est volcanique dans les dernières pages de ce livre qui réduit l'acte créateur à un geste salvateur qui témoigne de l'honneur et du bonheur d'être homme. Cependant, tout semble être remis en cause si l'on n'avance pas à reculons. Car, dans *la Métamorphose des dieux*, (A. Malraux, 1957) le même auteur emprunte à Van Gogh ses propos pour en faire une épigraphe. De nouvelles avenues s'ouvrent à la réflexion.

Immense, la réflexion doit se pencher, par ricochet, sur les notions aussi pointues que la réception, l'interprétation et la signification de la littérature et de l'œuvre d'art. Que peut bien signifier le texte ou l'œuvre d'art en tant qu'équation que l'homme pose et oppose à sa destinée pour vaincre le vide qui l'entoure ?

## Références bibliographiques

Apollinaire, G. (1996). *Calligrammes, Poèmes de la paix et de la guerre (1913-1916)*. Paris: Gallimard, NRF poésie. (Première édition 1966)

Breton, A. (1973). *Manifestes du Surréalisme (livre de poche)*, Coll. Folio/ Essais. Paris : Flammarion, Mai 1973.

- Constant, B. (1839). *Adolphe*. Paris : Charpentier.
- Dictionnaire de l'histoire des idées*, coll. circa, 3<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin.
- Eco, U. (1988). *Le Signe*, Bruxelles : Editions Labor.
- Eluard, P. (1937). *Facile, poème de Paul Éluard, photographies de Man Ray, éd. GLM, Paris, 1937, réimpression, La Bibliothèque surréaliste, Dominique Rabourdon, 2004*
- Flaubert, G. (1989). *L'éducation sentimentale*. Paris : Pocket, (première édition en 1869 chez Michel Lévy Frères)
- Gautier, T. (1981). « *La préface* » de *Mademoiselle de Maupin* publié en 1835 ; dernière édition à Paris chez Gallimard – jeunesse en 1973. Voir aussi le dernier poème de *Emaux et Camées*, « *L'Art* », réédité à Paris. Gallimard.
- « *Impressionnisme* » in *Dictionnaire des Courants picturaux*, (1997). Préface d'André Chastel. Paris : Larousse.
- <http://www.cahiers-naturalistes.com>. Salons. En lignes consulté pour le le 31 / 08 / 2012
- <http://www.cahiers-naturalistes.com/Salons/24-05-68.html> : Emile Zola, “*Claude Monet*”, *Mon Salon 1868*. Consulté en Janvier 2011 pour la première fois.
- <http://www.scribd.com> . (2007) Documents – critiques – En ligne consulté pour le le 31 / 08 / 2012
- <http://www.scribd.com/doc/20070849/gautier-critique-Ingres> consulté pour le le 31 / 08 / 2012
- Huile sur toile de 91cm/162cm de Jean-Auguste Dominique Ingres, 1814.
- Le Clezio, J. M. G. (1967). *l'extase matérielle*. Paris : Gallimard.
- Les Mamelles de Tirésias*, drame surréaliste en deux actes, accompagné d'un prologue et mis en scène en 1917, publié par Apollinaire. In Guillaume Apollinaire, *L'enchanteur pourrissant suivi de Les mamelles de Tirésias*. Paris : Flammarion, 1980.
- Lévêque, J-J. (1994). *L'Aube de L'impressionnisme : 1848 – 1869*, Paris, ACR Editions, 1994, “*Les Montreurs*” in *Poèmes barbares*. Paris : Alphonse Lemerre, 1889.
- Malraux, A. (1957). *La métamorphose des dieux*. Paris : Gallimard.
- Malraux, A. (2004). *Les Ecrits sur l'art*, « *Bibliothèque de la Pléiade* ». Paris : Gallimard, (textes écrits à partir de 1922)
- Malraux, A., (1952). (*Les voix du silence*, coll. Galerie Pléiade. Paris : Gallimard.
- Marchesseau et Madelaine Hours, Paris, Musée d'art moderne de la ville de Paris, 1981.
- Modigliani, A. (1981). *Catalogue de l'exposition du Musée d'art moderne. Paris : 26 Mars – 28 juin 1981*, Introduction de Jean Marie Gustave Le Clézio.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et Récit et la Métaphore vive*, Paris, coll. Points Essais, Seuil, 1991.
- Vouilloux, B. (2004). *Tableaux d'auteurs : Après l'Ut pictura poesis*. Paris : Presses universitaires de Vincennes, 2004.



## **ANTICONFORMISME SOCIAL ET ECRITURE DE LA DEVIANCE DANS *SOUS LE SOLEIL DE SATAN* (1926) DE GEORGES BERNANOS**

### **Résumé**

Cet article se veut une réflexion sur l'anticonformisme social né du désir humain de se reconstruire suite aux épreuves violentes que constituent la guerre mondiale et la crise des "années folles". Dans ce besoin d'évolution, l'humanité a instauré une mentalité qui a fini par dénaturer les relations humaines. Les actes pernicieux se multiplient et les normes sont constamment bousculées inscrivant les héros en marge de la morale sociale. Pour traduire ces convictions, Bernanos adopte comme style de narration, une écriture de la marginalité.

**Mots clés :** Angoisse – Bourgeoisie - Crise - Déviance – Ecriture - Guerre - Indifférence – Mal - Narrateur – Satan – Religion – Société.

### **Abstract**

This article is a reflection on the social anticonformism born of human desire to rebuild itself after the violent trials of the world war and the crisis of the "crazy years". In this need for evolution, humanity has instituted a mentality that has eventually distorted human relations. Pernicious acts multiply and norms are constantly jostled inscribing the heroes on the fringes of social morality. To translate these convictions, Bernanos adopts as style of narration, a writing of the marginality.

**Key words:** Anguish - Bourgeoisie - Crisis - Deviance - Writing - War - Indifference - Evil - Narrator - Satan - Religion - Society.

## Introduction

Le rapport entre le bien et le mal est une question qui parcourt l'ensemble des textes romanesques traitant de la condition humaine et principalement ceux du XX<sup>ème</sup> siècle. Et l'assertion de Birahim Thioune (2010, p. 13) selon laquelle « *De Bloy et Huysmans à Bazin et Bordeaux, à la fin du XIXe siècle littéraire, on est dans le prolongement de la défense du dogme chrétien* » résume de manière efficiente les préoccupations majeures de la critique sur les œuvres de Georges Bernanos ou plutôt sur le roman chrétien. Il s'agit principalement pour la critique de se pencher sur la relation entre l'homme moderne et Dieu. De là nous est venu l'intérêt de réfléchir davantage sur l'anticonformisme des personnages par rapport aux principes et valeurs civilisationnelles. L'homme d'après-guerre, imbu de théories évolutionnistes, s'est progressivement émancipé de certaines convictions qui étaient le soubassement de l'ordre social, professionnel et moral. Le culte du matérialisme a conduit à un bouleversement des dogmes éthiques et à une réinvention d'un nouvel ordre universel basé sur l'hédonisme et le profit au détriment d'authentiques conditions de vie sociale. Le désenchantement né de ce climat déstabilisé engendre dans les œuvres comme *Sous le soleil de Satan* une fragmentation de l'écriture que nous voulons examiner à travers ce présent article.

Ainsi, par anticonformisme social et écriture de la déviance, nous voulons exprimer les écarts ou plus amplement l'émancipation de l'homme par rapport à certaines conceptions jugées iconoclastes. Il s'agit d'analyser ces ambitions matérialistes prônées par la société bourgeoise qui ont en partie motivé la déchéance de la dignité humaine.

Rien qu'à considérer le titre de l'œuvre, le lecteur se sent interpellé par cette évocation de l'auteur du mal : Satan. Ce qui, à notre avis, suscite des interrogations telles que : quelles sont les mœurs en vigueur qui pourraient justifier ce titre ? Quelle est la nature des relations qu'entretiennent les individus entre eux ? Quelles motivations animent Bernanos au moment où il développe ces thèmes en rapport avec la crise morale ? Comment l'écriture exprime ce désespoir maladif qui anime les consciences ?

Pour mener à bien notre réflexion, nous nous pencherons en préambule sur les causes de la démoralisation humaine avant d'examiner leur prise en charge par la fiction. Et pour bien cerner cette désacralisation des valeurs et l'écriture de la déviance, nous allons interroger les aléas protéiformes qui ont conduit au décrépit du tissu philanthropique et à la rénovation de la narration.

### 1. Disgrâce du corps social ou les expressions de la crise

Les années qui ont suivi la première guerre mondiale ont particulièrement été marquées par une éraflure du socle social, politique et économique. Les citoyens qui ont survécu à ce désastre peinent à se reconstruire et à trouver un équilibre moral nécessaire à tout épanouissement humain. Leur conscience est marquée par un découragement inhérent aux multiples horreurs qu'ils ont constatées. Le cœur meurtri, les protagonistes en jeu, pour signifier ce climat de tension, s'emmurent dans des considérations et des raisonnements trompeurs qui suscitent des cloisons. Ces temps furent donc propices à la distanciation considérée dans les relations entre frères humains. Le doute et la méfiance s'érigent en dogmes ; ce qui bouscule les fondamentaux de la civilisation. Les comportements deviennent plus rustres et les paroles incongrues :

« Chose incroyable! Pas un instant, Gallet ne douta qu'elle eût dit vrai. Dès les premiers mots, il l'avait crue, tant le respect en dit plus long que les lèvres. Mais la première surprise fut si forte qu'elle paralysa jusqu'à ces manifestations de la terreur que Mouchette épiait déjà sur le visage de son amant. La détresse du lâche, à son paroxysme, si elle n'éclate au-dehors, surexcite au-dedans toutes les forces de l'instinct, donne à la brute à demi lucide une puissance presque illimitée de dissimulation et de mensonge.» (Bernanos, 1926, p. 64)

La préoccupation essentielle des héros ne consiste pas à se conformer aux normes sociales ou religieuses. Les conventions éthiques sont tournées en dérision par les adultes ; ce qui obscurcit l'avenir des jeunes et motive leur révolte. Mouchette qui vient de commettre un crime en tuant son bébé, ne trouve aucun scrupule à l'avouer à M. Gallet. Son acte jadis répréhensible par la morale et passible de peine juridique devient un fait divers parmi tant d'autres meurtres et péchés perpétrés en ce temps de crise. Les actes abhorrables et passibles d'une très lourde condamnation deviennent concevables. Pire, ces infractions sont tenues secrètes par ceux qui devraient les dénoncer ; la raison étant que « ces accidents ne sont pas rares » (Bernanos, 1926, p. 63). Il s'opère dans les mœurs sociales un « sentiment de discontinuité radicale entre le monde d'hier et le monde d'aujourd'hui qui domine la conscience européenne des années 20 » (Chardin, 1982, p. 23).

Le pressent besoin de survie et la quête de l'aisance ont été un terrain favorable à l'éclosion de l'idéologie capitaliste et la néantisation des valeurs sociales déjà trépidantes. Les personnages, à l'image des hommes contemporains, privilégient le culte de l'indifférence et de l'intérêt. Ce désaveu des valeurs morales se fait sentir dans les rapports et facilite la crise économique des années 30. Les politiques mises en place semblent échouer dans la mesure où elles n'ont pas pu rétablir le déséquilibre entre les vertus et les passions. Situés entre l'inquiétude inhérente au trauma ambiant et l'enchantement nourri par des théories de sortie de crise prônées par le capitalisme en vigueur et le communisme soviétique, le peuple vacille entre le souci d'équité et les pulsions matérialistes. Nous remarquons, après lecture, « le transfert progressif du coefficient de réalité, d'autonomie et d'activité du premier au second », (Goldmann, 1964, p.187). Ces bouleversements travestissent la cohérence civilisationnelle tout en obstruant l'avenir. Cette prééminence du mal qui flétrit les relations interpelle toute la classe intellectuelle et situe particulièrement Bernanos

« en combattant de la vie. S'il en dénonce les formes inhumaines qu'il voit naître du côté de l'avenir, ce n'est pas par haine de l'avenir, mais une volonté d'y préserver les puissances de la vie, une vie qui ne serait plus humaine si elle ne pouvait plus être aimée », (Fabrègues, 1963, p. 110).

Au nom du matérialisme, la création humaine a développé un ensemble de théories que Bernanos pose comme fondements de la monstruosité constatée dans les relations et du fourvoiement social. Le culte de l'intérêt a fait sombrer le genre humain dans l'indifférence et la négation de l'altérité au point que certains se détournent de la misère des autres. Les actes morbides sont nuancés ou simplement cachés ; d'où l'humain glisse vers des facilités irresponsables ou sciemment voilées. La peur supplée la paix et bouleverse les convictions humanistes. C'est en ce sens que la critique perçoit *Sous le soleil de Satan* comme une alerte, un cri d'effroi ou comme une plainte pour avertir les âmes somnolentes. Il s'agit, de par les thèmes évoqués, de s'exclamer contre le désarroi ambiant qui pousse l'humanité à commettre des actes manqués ou au crime : « À voir peu à peu ces morts et ces mortes sortir tout nus de leur linceul, elle ne sentait même rien qu'on pût appeler surprise. Elle écoutait cette révélation surhumaine d'un cœur abimé d'angoisse, toutefois sans véritable curiosité ni stupeur » (Bernanos, 1926, p. 234). Il est donc évident que les angoisses liées à la guerre ont non seulement instrumentalisé le cœur de l'homme, mais elles ont aussi piétiné la déontologie professionnelle. La fréquence d'actes ignobles a induit l'humanité à abhorrer les codes et principes classiques. Pour souligner cette révolte de l'homme moderne contre l'ordre préétabli, Maurice Nadeau dit ceci :

« Le temps du nihilisme, dont on attendait et redoutait la venue, cette fois nous le vivons. La faim, les ruines, les exactions, les tortures, les millions de cadavres, l'assassinat délibérément perpétré des masses humaines (...) tendaient à l'homme européen une image de lui-même qu'il ne reconnaissait pas » (1963, pp. 07-08).

Les personnages de Bernanos récusent la lumière au profit des ténèbres. Ils se résorbent à leurs appréhensions et ne se soucient moins de la conformité de leurs actes ou de leurs paroles avec la morale religieuse. C'est-à-dire qu'ils optent majoritairement pour la désillusion, le mensonge et parfois la

lâcheté. Ce qui les importe, c'est de répondre aux attentes de l'ordre social ; même si celui-ci n'est pas toujours en adéquation avec les vertus théologiques. Certains à l'image de Mouchette sombrent dans la délectation des jeux dangereux qui les conduisent vers le néant de leur existence. Ainsi, note-t-elle : « C'est vrai que je ne peux plus vivre, ni respirer, ni voir seulement le jour à travers cet affreux mensonge. Voyons ! J'ai tout dit maintenant ! Jure-moi que j'ai tout dit ». (Bernanos, 1926, p. 183).

Dans sa technique de dénonciation du mal ambiant qui a conduit l'humanité dans ce désordre, Bernanos ne disculpe pas la nature humaine. Il considère l'homme comme un être doué de raison et susceptible de choisir par-delà le mal, la grâce sanctifiante de Dieu. Il dénonce les attitudes prétentieuses du genre humain qui, inconscient, lâche, calculateur et plus soucieux d'honorabilité que de sagesse, collabore avec Satan au point de mettre sur pied des structures faites de vaines compromissions et parfois de roublardises. La société bourgeoise, de l'avis de Bernanos, infidèle à sa vocation primaire, se précipite vers un enfer personnel alimenté par l'illusion et l'aveuglement collectif. Il conçoit le réalisme intrinsèque et l'optimisme bourgeois comme des valeurs illusoire qui dénaturent les élans de solidarité et parfois heurtent la conscience humaine.

Les progrès de la science auront été d'un apport fécondant dans les techniques de figuration du personnage, de la société. L'angle d'approche des phénomènes sociaux semble plus suggestif et imagé que le lecteur<sup>1</sup> est impliqué dans cette étude. Bernanos souhaite, par son art, situer son personnage comme reflet ou image conciliable avec la conscience populaire et avec celle de chaque je-lisant. Autrement dit, les personnages, dans leur ensemble, permettent au peuple de trouver en chaque réalité une insatisfaction figée, un appel vers autre chose. Ce qui donne aux événements et aux objets évoqués, une dimension transcendante. Chaque acte que pose Mouchette ou un quelconque personnage, comme en poésie, est porteur de sens et de signification. L'auteur met ainsi en jeu des étants, des symboles à dessein de suggérer une infinité de réalités existantes ou rêvées. Edouard Glissant écrit à propos ceci :

« Etudier ce chaos-monde, ce n'est pas avec la raison qu'on le fait, ni avec la pensée tout simplement, c'est aussi avec l'existence des communautés des étants, et par conséquent avec l'art qui est le contact sensible avec l'existant et l'étant. La révélation intuitive de l'étant devient alors un moyen fondamental d'exploration de ce chaos-monde et de cette poétique de la relation » (1994, pp. 125-126).

Il faut donc comprendre que dans la conception bernanosienne du mal, de la faute et du péché, il y a une part de responsabilité qui incombe à l'humain. Il y a certes dans la vie de Mouchette une dose de poison inoculée par Satan dans la vie du personnage, mais la succession des événements destructeurs relève en partie de la responsabilité du milieu humain dans lequel elle évolue et à son orgueil propre. L'auteur de *Sous le soleil de Satan* nous livre une analyse conforme aux dogmes de son époque pour situer le lecteur face à ses responsabilités. Ce qu'il fustige tout d'abord, c'est cette mentalité iconoclaste consistant à nier l'existence ou l'action de Satan dans la vie sociale. Pour lui, c'est l'auteur du mal qui corrompt secrètement les sentiments les plus simples qui, à leur tour dénaturent notre lecture de la réalité. Les nuits irréversibles qui pervertissent les relations entre frères humains sont une conséquence directe de la corruption des mœurs. Les compromissions altèrent les acceptions individuelles et collectives qui naissent et se confondent selon de secrètes affinités avec les causes de péché inhérent à notre nature limitée. Notre désir d'épanouissement s'élabore ainsi en marge des préceptes religieux. C'est le cas de Mouchette qui cherche son bonheur dans les relations amoureuses

<sup>1</sup> Juliette Le Bellec, analysant l'implication du lecteur dans ce texte de Bernanos, écrit : « Cette intrusion indirecte (on ne trouve pas de je ou de moi le mettant personnellement en scène) [...] permet une meilleure perception des sentiments décrits », « Le rôle du narrateur à partir de *Sous le soleil de Satan* », in *Études bernanosiennes 20, Du roman au film "Sous le soleil de Satan"* textes réunies par Michel Estève, Paris, La Revue des Lettres Modernes, Minard, 1991, p. 110.

que les hommes pourraient lui procurer, dans la dissimulation et dans la matérialisation de ses rêves infantiles.

Comme nous le fait remarquer Colin W. Nettelbeck, (1970, p. 38), dans son étude axée sur le personnel des œuvres de Georges Bernanos, le style de vie des personnages révèle toutes les faiblesses de la nature humaine face à un monde qui se désagrège et ne propose quasiment aucune solution de cohésion sociale :

« On sait que dans l'œuvre de Bernanos certains types de personnages reviennent d'un roman à l'autre : des campagnards, des médecins, des écrivains, des adolescents, des femmes sensibles, des prêtres. Sur le plan de l'œuvre, ces groupes constituent de véritables familles de personnages qui apparaissent comme des archétypes, extériorisations des obsessions constantes de l'auteur. En construisant notre étude autour de ces familles, nous avons voulu arriver à une plus grande compréhension des structures intimes de l'imagination de Bernanos et mieux apprécier la complexité de son univers ».

Il y a une flagrante rupture entre le milieu physique et le personnel qui s'y active. Tout en étant des campagnards, certains personnages nourrissent de rêves propres à des cités extravagantes. Ils ne sont jamais satisfaits par la beauté de la nature qui les environne ou par les attitudes des êtres humains avec lesquels ils vivent. Ils nourrissent des appréhensions qui les conduisent généralement à la révolte, au désastre ou à un nihilisme pernicieux.

En exemple, les faits et gestes que Mouchette accomplit sont une expression de son refus le plus profond des normes puisqu'ils ne sont en rien des formes d'affirmation de ses principes de vie. En clair, elle ne s'oppose pas à l'ordre religieux dans l'intention d'asseoir une philosophie de vie qui pourrait faire émerger la société ou la conduire dans l'adoration de divinité quelconque. Ce personnage, en porte-voix de la condition humaine heurtée par la léthargie ambiante, exprime seulement un état d'âme obstrué par les contraintes et convictions sociales que le peuple juge inadéquates à la satisfaction de ses pulsions. Mouchette manifeste les craintes sociétales face à une civilisation désagrégée par tant de compromissions et d'actes ignobles qui obstruent les perspectives d'un avenir radieux. Ainsi, le narrateur souligne-t-il les crispations de Mouchette en ces termes :

« Il semblait qu'elle l'eût déjà entendue, ou mieux encore. Mensonges calomnieux, haines longuement nourries, amours honteuses, crimes calculés de l'avarice et de la haine, tout se refermait en elle à mesure, comme se reforme, à l'état de veille, une cruelle image de rêve » (Bernanos, 1926, p. 160).

Les maux que les personnages exécutent révèlent généralement la destruction de leur être intérieur. Insatisfaits de leurs conditions de vie, ils s'opposent d'abord à la contrainte sociale en tant qu'existence passionnée de perfection et de bonheur. Ils se rebellent contre la discipline en vue de dénoncer insidieusement ces considérations en vigueur qui placent les plaisirs et l'argent avec ses avatars, comme socle de la morale et de l'organisation relationnelle. Le monde ou plutôt la société dans laquelle ces personnages évoluent, en tant qu'elle dépassait l'instance individuelle pour exprimer une sclérose de la pensée collective, oblige les intellectuels à répondre aux deux postulations simultanées qui ne cessent d'exiger humainement des décisions intrinsèques. Comme l'individu, la société bourgeoise, en tant qu'âme vivante, est appelée à choisir entre le souci de l'avenir de la dignité humaine et celui de l'instant présent marqué par un certain fourvoiement dans les désirs hédonistes, voire utopiques.

## 2. Esthétique et langage de la déviance

La figure antithétique repérable dans le titre de l'œuvre, *Sous le soleil de Satan*, fonctionne comme une incitation de l'auteur à un examen plus approfondi de conscience et à la lecture de la misère collective qui entraîne le peuple dans des considérations fortement nuancées. Bernanos, en adepte de la Parole de Dieu, sait que l'image du soleil revient dans plusieurs versets au Christ et à l'expression

de la vérité qui libère des embûches du mal<sup>2</sup>. Satan par contre est incessamment affilié à l'ombre, à l'erreur, au mensonge<sup>3</sup>.

Ce contraste apparent fournit assez de surprise et d'indignation dans l'intellect du lecteur et l'oblige à réexaminer les soubresauts de la vie humaine. Il semble évident que Bernanos veut parler de cette période marquée par l'instabilité et les multiples crises qui dénaturent la beauté du monde. Dans cette civilisation fortement propulsée vers l'hédonisme et la quête de joies individualistes, l'auteur de *Sous le soleil de Satan* pense que cet attrait pour le profit a fini par gangrener les consciences et à pousser l'homme à vivre dans le mal. Il s'attaque à cette inclinaison au vice qui se généralise et cette connivence secrète avec lui. Les illusions intérieures de progrès se sont élaborées au détriment des valeurs morales authentiques. Et pour l'auteur, ces crises qui ont culminé avec la première guerre mondiale justifient le rayonnement du règne insolite mais efficace de Satan. À travers cette antithèse du titre, le lecteur comprend que l'humanité que peint Georges Bernanos à travers ses personnages, a échoué dans un désordre aveuglant qu'évoque le livre de l'Apocalypse : « Et je vis, quand il eut ouvert le sixième sceau, qu'il se fit un grand tremblement de terre, et le soleil devint noir comme un sac de crin, la lune entière parut comme du sang » (*Bible*, Livre de l'Apocalypse, VI, 12).

En considérant certainement ce passage des Saintes Écritures comme toile de fond à son récit, Bernanos conçoit la rébellion actuelle contre les mœurs en conformité avec la fin du monde. Dans son entendement, les horreurs en vigueur et dans plusieurs domaines se révèlent comme des signes avant-coureurs de la fin des temps qui devra être marquée par «un désordre d'esprit voisin du délire, de la folie » (Bernanos, 1926, p. 239). Les penseurs sont troublés par l'histoire<sup>4</sup> ; de ce fait, la vie morale est envisagée par les protagonistes sous des aspects divergents et parfois ahurissants.

Ainsi, la prolifération de positions et de voix quasi discordantes dans le texte insinue cette présence d'un désordre universel que les hommes sont incapables de résoudre. A l'instar de Georges Bernanos, la conscience intellectuelle se heurte à l'incomplétude d'une définition idoine à la question du désordre. Elle se demande : Quelles peuvent être les raisons de la persistance de l'apparition du diable dans la vie sociale et littéraire du XX<sup>e</sup> siècle ?

Pour exposer ce culte du malaise social, l'auteur de *Sous le soleil de Satan* opte pour une technique d'écriture qui altère et parfois obstrue la cohérence narrative du récit. Les bonnes œuvres que les personnages devraient ou sont censés accomplir sont plutôt exprimées à travers les creux de la narration ou sont remplacées ; ce qui donne au texte un style documentaire.

« A considérer le roman dans sa composition d'ensemble, on y découvre non pas un récit suivant un déroulement événementiel, mais une juxtaposition de scènes séparées (des conventions, le plus souvent). Bernanos dresse devant nos yeux quelques épisodes, en se gardant bien d'établir entre eux des liens, et avec l'évident dessein de nous imposer le sentiment de la continuité » (Molho, 1971, p 43).

Max Milner, dans une célèbre étude intitulée *Le Diable dans la littérature française*, (1960, p. 115), qu'il consacre à ce problème du mal qui prolifère, reconnaît que les événements macabres du XIX<sup>e</sup> siècle posaient aux intellectuels contemporains l'équation consistant à se demander

<sup>2</sup> Comme preuve nous pouvons citer la révélation accordée par Dieu au prophète Malachie, chapitre 3 verset 20 : « Mais pour vous qui craignez mon nom, se lèvera un soleil de justice, et la guérison sera dans ses rayons ; vous sortirez et vous bondirez comme des veaux d'étable ».

<sup>3</sup> Pour dénoncer l'action des hommes qu'il juge adeptes de Satan, le prophète Isaïe, chapitre 59, verset 4 dit ceci : « Nul ne porte plainte avec justice, nul ne plaide selon la vérité ; on s'appuie sur des faussetés et l'on invoque des mensonges [avec Satan comme père du mensonge], on conçoit le mal et l'on enfante le crime ».

<sup>4</sup> Vincent Jouve dans *La Poétique du roman*, Paris, SEDES/HER, 1999, p. 100 nous fait remarquer que « Si l'histoire peut marquer le roman de façon explicite ou implicite, elle se signale surtout de façon oblique. C'est à travers une série de médiations que le social se réfracte dans le texte ».

comment « une telle éruption des forces du mal, hors de proportion avec l'échelle ordinaire des actes humains, avait pu s'accomplir avec les seules ressources de l'homme ? » Milner, s'appuyant sur certaines théories déjà évoquées par Georges Bataille - telles que l'opposition entre les préceptes divines et les aspirations profondes de l'homme, les questions liées à la souffrance, à la fin inéluctable de la vie sur terre, à la révolte intérieure - retrace les multiples facettes de la médiocrité humaine. Le langage sonne faux ; ce qui dénature l'équilibre social et suscite dans les esprits des interprétations différentes. Le lecteur fait face à des consciences fluctuantes qui éprouvent un profond désagrément à agencer clairement les multiples bruits qui les assaillent. Les paroles que prononcent les personnages sont incoercibles avec leurs aspirations intimes. L'erreur et le mensonge piétinent sur les notions liées au bien et à la vérité ; le tout se confond dans un certain désordre. Pierre Van Den Zima note à propos de ce désastre que

«Les mots cessent de signifier et deviennent interchangeables: les différences sémantiques qui jadis les séparaient dans le cadre d'une pertinence socioculturelle relativement stable, commencent à s'effacer. Des significations comme "amour" et "haine" ; "paix" et "guerre" ; "liberté" et "servitude" commencent à se confondre et cessent de désigner des valeurs précises» (1985, p. 85).

Dans l'œuvre de Georges Bernanos, l'évanescence des frontières entre les vocables qui a conduit à la déperdition des valeurs commence par des relations fades entre frères humains qui à leur tour aboutissent inéluctablement au scandale. Le tragique de la condition humaine culmine généralement avec le désarroi puis la mort. Le système capitaliste bourgeois montant des siècles précédents a entraîné des conséquences morbides et désolantes après la première guerre. L'humanité choit dans « une cruelle image du rêve » faite de « mensonges calomnieux, haines longuement nourries, amours honteuses, crimes calculés de l'avarice et de la haine » (Bernanos, 1926, p. 160).

La reconstruction s'est faite en défaveur des valeurs morales classiques ; ce qui a entraîné une dysharmonie de la réalité. Les personnages sentent dans leur être profond une obsession vers le plaisir, la liberté. Cette course désordonnée vers le succès personnel entache les notions de pureté et d'ordre social. Ainsi, la présence de Satan est inscrite dans la vie individuelle et sociale de la province. En clair, la tragédie de Mouchette, l'héroïne du Prologue, est particulièrement riche de sens, non seulement dans un angle psychologique mais du point de vue des heurts sociaux. Cette omniprésence du mal, justifie les propos du curé de Lumbres qui parle de la toute-puissance du « prince du monde » (Bernanos, 1926, p. 261). Il est responsable de « la misère universelle », de l'universalité de « la haine de Dieu » (Bernanos, 1926, p. 259). Mouchette revêt de ce fait une valeur métaphorique de cette déréluction collective. Elle permet à Bernanos d'exploiter les figures du mal et de la perdition humaine qui sombre dans des calculs mesquins et des actes violents. Michel Butor, (1964, p. 121) souligne que « le roman qui fonctionne comme échos de la réalité sociale n'a ou ne pouvait manquer, par le biais des personnages, de témoigner de cette nouvelle vision du monde ».

Dans l'œuvre de Bernanos nous avons donc une conception philosophique de l'anticonformisme avec tous ses avatars. Satan, considéré comme l'auteur des divers maux qui tourmentent la conscience populaire, jaillit et occupe une place de choix dans la matrice même de la création. Il dévie l'organisation et l'orientation de la cellule familiale pour en faire un lieu de conflits et d'insubordination:

« Pour beaucoup de niais vaniteux que la vie déçoit, la famille reste une institution nécessaire, puisqu'elle met à leur disposition, et comme à portée de la main, un petit nombre d'êtres faibles que le plus lâche peut effrayer. Car l'impuissance aime refléter son néant dans la souffrance d'autrui » (Bernanos, 1926, p. 22).

Le générateur du désir instinctif (l'homme étant un être qui a besoin de vivre en famille) qui est explicitement revendiqué par les personnages stimule l'organisation sociale. Autrement dit, nous sentons que ces humains éprouvent un besoin de vie commune. Mais les mots à connotation négative – vaniteux, faibles, souffrance - employés pour exprimer ce cadre de vie détournent tout d'abord le

langage de sa stricte fonction de communication et attirent l'attention du lecteur sur leur potentiel expressif, sur leur poéticité. La narration s'évertue à souligner que les fibres consanguines se dilacèrent, livrant un climat de suspicions et de domination des plus forts sur les faibles. Une effusion de vitalité glaciale, une abondance impie, une profonde dissimulation, un désir de sacrifice président à une primordiale mission, celle de l'invention de la fiction en l'occurrence. L'auteur de *Sous le Soleil de Satan* met le personnage-optique en situation de désir, en état quasi orgasmique. Il sent un attrait vers la satisfaction de ses pulsions, fussent-elles désordonnées et mal réfléchies. N'est-ce pas une des raisons fondamentales pour lesquelles l'auteur choisit de faire l'histoire à une jeune fille de seize ans. Nous n'osons pas soutenir le jugement phallogratique consistant à affirmer la faiblesse de la femme devant la tentation ; mais osons quand même comprendre que Georges Bernanos s'indigne contre la faiblesse d'esprit du genre humain devant le combat spirituel pour le bien-être social. Nous sommes parfois silencieux et indifférents par rapports à tant de situations que nous savons injustes ou aliénables. Colin W. Nettelbeck écrit à cet effet :

« Chacun de nous (...) est tour à tour, de quelque manière, un criminel et un saint, tantôt porté vers le bien, non par une judicieuse approximation des avantages, mais clairement et singulièrement par un élan de tout l'être, une effusion d'amour qui fait de la souffrance et du renoncement l'objet même du désir, tantôt tourmenté du gout mystérieux de l'avilissement, de la délectation au gout de cendre, le vertige de l'animalité, son incompréhensible nostalgie » (1970, p. 125).

Bernanos a compris que pour étayer ces postures alternatives de l'homme, il faut du génie. Pour intégrer l'être intime de l'homme, il faut certes une soumission à la puissance de l'imagination créatrice ; mais surtout une subtile effraction dans cet univers bien gardé où sévit des blessures intérieures innommées. Animé de convictions mystiques, l'auteur travaille en profondeur la naissance d'une poétique singulière. Ce geste fouilleur s'exprime à travers le vocabulaire, les mots, le langage « *considéré comme un des pivots de l'illusion réaliste* » (Reuter, 2000, p. 30) qui fécondent et fertilisent la matrice de la vie et particulièrement celle de l'œuvre :

« Que le péché qui nous dévore laisse à la vie peu de substance ! Ce qu'elle voyait se consumer au feu de la parole, c'était elle-même, ne dérochant rien à la flamme droite et aiguë, suivie jusqu'au dernier détour, à la dernière fibre de chair. À mesure que s'élevait ou s'abaissait la voix formidable, reçue dans les entrailles, elle sentait croître ou décroître la chaleur de sa vie, cette voix d'abord distincte, avec les mots de tous les jours, que sa terreur accueillait comme un visage ami dans un effrayant rêve, puis de plus en plus confondue avec le témoignage intérieur, le murmure déchirant de la conscience troublée dans sa source profonde, tellement que les deux voies ne faisaient plus qu'une plainte unique, comme un seul jet de sang vermeil » (Bernanos, 1926, p. 156).

Dans cette fiction, l'auteur a bien compris que la pénétration de l'intériorité de la classe bourgeoise ne peut se faire que par la peinture de personnages qui, par effraction, révèlent dans l'apparente logique de leur discours, les failles communicationnelles et comportementales de cet espace bien gardé où sévissent des maux innommés. Le lecteur, comme un joueur d'échec, doit appréhender les non-dits textuels qui s'expriment toujours par un geste murmuré, un regard subtil, mais plein de sens. Tout est dit insidieusement dans le dialogue sous-entendu, rapporté directement ou littéralement qui s'ouvre par un tiret avec ou sans alinéa et qui clôturé la séquence où il est question d'une « fureur sacrée » causée par la quête de vérité ou de justice spécifique dans l'art de la rhétorique. Bernanos multiplie non seulement le nombre de narrateurs, mais il fait arpenter au récit une trajectoire sinueuse faite d'analepses et de prolepses. Comme dans un diagnostic médical, les thèmes évoqués relèvent de l'imaginaire, du réel comme du fantastique. L'écriture emprunte au roman, son aventure, à la poésie sa sensibilité et au théâtre sa mise en scène d'un peuple jouant « justement le rôle qui dégoûte ! »

(Bernanos, 58). Faut-il aussi voir ici l'intérêt que l'auteur porte au peuple meurtri, à la petite bourgeoisie en quête de devenir, deux classes dont les frontières sont floues et ambiguës desquelles Bernanos a sans doute tiré ses expériences personnelles, les variantes d'une esthétique de manque, d'obsession et de frustration. L'usage de cette technique des signes typographiques qui parsèment le texte viserait donc à révolutionner le style romanesque en mettant en scène un effet d'immédiateté, comme l'analyse Roland Barthes:

« Changer ce classement, déplacer la parole, c'est faire une révolution. Pendant deux siècles, le classicisme s'est défini par la séparation, la hiérarchisation et la stabilité de ses écritures, et la révolution romantique s'est donnée elle-même pour trouble de classement. Or, depuis près de cent ans, depuis Mallarmé sans doute, un remaniement important des lieux de notre littérature est en cours : ce qui s'échange, se pénètre et s'unifie, c'est la double fonction, poétique et critique de l'écriture » (1966, p. 45).

Dans les textes bernanosiens, le choix des personnages est fait à dessein d'exprimer les contorsions de la morale sociale. Chaque personnage porte en lui le poids de l'humaine condition qu'il souhaite étayer afin de conduire le lecteur à une lucide prise de conscience ; car dans la pensée de l'auteur, une quête de connaissance non fondée sur la morale religieuse peut conduire au désastre. A l'instar d'Eve animée de volonté de connaissance apparente qui cueille et goûte le fruit de l'arbre interdit, les hommes contemporains, séduits par un certain hédonisme, ont mis sur pied des politiques et des systèmes de pensée qui n'ont pas permis d'éviter la guerre. Dans leur quête de liberté et de progrès non soucieux du religieux, l'humanité a créé un terreau de conflits où des forces aveugles et des volontés de puissance piétinent les valeurs morales.

« Et cette voix disait mille choses encore, et n'en disait qu'une, mille choses en une seule, et cette seule parole brève comme un regard, infinie... Le passé s'arrachait de lui, tombait en lambeaux. A travers la mouvante angoisse passait tout à coup, comme un éclair, l'éblouissement d'une joie terrible, un éclat de rire intérieur à faire éclater toute armure... » (Bernanos, 1926, p. 209)

Aux antipodes de ces acteurs pervertis par la crise, Bernanos crée des figures qui se sacrifient pour mener une vie de sainteté. Il évoque dans les œuvres des personnages religieux qui mènent un combat spirituel ardu. Le saint de Lumbres a fait, en son sein, cette expérience amère de l'affrontement entre les forces infernales et la lumière de Dieu. Ces images de combat pour la piété révèlent les pensées intimes de l'auteur qui conçoit l'erreur et le péché comme un instinct humain de chercher la beauté de la vie en dehors de la sphère spirituelle. Et le titre de l'œuvre, *Sous le soleil de Satan*, à travers l'harmonie imitative exprimée par l'allitération sifflante en "S" renvoie inéluctablement à ce serpent mythique qui a fourvoyé Eve et conduit l'humain à la déception. Le tentateur des origines a fini par enfoncer son venin dans toutes les instances humaines ; ce qui justifie les écarts d'analyse et de perception du bonheur. À ce sujet, l'incipit du roman revêt une signification particulière :

« Voici l'heure du soir qu'aima P.-J. Toulet. Voici l'horizon qui se défait – un grand nuage d'ivoire au couchant et, du zénith au sol, le ciel crépusculaire, la solitude immense, déjà glacé – plein d'un silence liquide... Voici l'heure du poète qui distillait la vie dans son cœur, pour en extraire l'essence secrète, embaumée, empoisonnée.

Déjà la troupe humaine remue dans l'ombre, aux mille bras, aux mille bouches ; déjà le boulevard déferle et respandit... Et lui accoudé à la table de marbre, regardait monter la nuit, comme un lis. » (Bernanos, 1926, p. 11)

Cette ouverture *in media res* de l'histoire de Mouchette sonne comme la fin d'une époque assez stable et pleine d'enthousiasme. Les images du crépuscule telles que peintes par le narrateur sont nettement différentes de celles dont parlent les auteurs romantiques. Par la rigueur du style et le caractère abrupt

du premier contact entre le lecteur et l'œuvre, nous comprenons qu'il ne s'agit plus de célébrer la beauté de l'or du soir ou la douceur d'une nature équilibrée. Le décor se détache des plages romantiques pour annoncer le début des ténèbres qui enveloppent l'univers entier. L'héroïne, pourtant si jeune, ne s'attache pas à cette beauté crépusculaire, mais révèle les angoisses existentielles. Cette atmosphère de déclin signale que les dernières lueurs du soleil se sont évanouies avec la guerre mondiale qui a eu d'innombrables conséquences désastreuses. Claude Burgelin et Marie Claude Schapira (1992, p. 93), diront qu' « après 1920, le choix d'un adolescent comme protagoniste a permis à une génération de romanciers de dire ce que la catastrophe de la guerre mondiale a entraîné : la déroute des valeurs établies, la faillite du monde des adultes, de leur logique et de leur raison ».

Le personnage de Germaine Malhorty portera tous les stigmates de cette génération révoltée contre le milieu étouffant dans lequel les hommes vivent en cette période. Née dans un cadre familial marqué par le socialisme athée de son père, cette fille d'industriel présente en son sein les germes d'une société en déclin. Elle est tenaillée par une passion furibonde contre l'ordre et le sacré. Et pour multiplier les possibles narratifs, Bernanos crée un univers fictif bourgeois marqué par le matérialisme et le rejet de certains principes incompatibles avec la foi. C'est ainsi que la jeune fille, comme une proie est étranglée par un trio de personnages anticonformistes : son père commerçant, l'officier de santé Gallet, député de l'arrondissement qui a lié son destin à l'idéologie du socialisme athée et de monsieur le marquis de Cadignan, un prédateur ruiné par de futilles passions de chasse. Ces trois acteurs, comme dans une scène de tragédie, imbus de théories anticléricales, condamnent la petite fille de seize ans à vivre dans le déshonneur et la peur de l'avenir. Comme dans le théâtre racinien où nous voyons Vénus qui s'acharne sur Phèdre, sa proie, la petite Mouchette subie tour à tour le martyr du mensonge de son père, les menaces, les fausses parjures et les déceptions de son amant préoccupé de soigner son honneur déjà terni par ses actes ignobles. La cupidité et la lâcheté des personnages qui côtoient l'héroïne, lui font sombrer dans une crise d'hystérie. « Le regard du marquis hésita une seconde, le toisa de la tête aux pieds, puis tout à coup se durcit. Le bleu pâle des prunelles verdit. À ce moment, Germaine eût pu y lire son destin. Il alla jusqu'à la fenêtre, la ferma, revint vers la table, toujours silencieux. » (Bernanos, 1926, p. 18).

Les images de la bourgeoisie qu'évoque ce roman sont celles de pauvres types à l'apparence hypocrite dont « la complicité, la tendresse sont exclues », (E. Perry, 2008, p. 90). Ces personnages sont des falots et des lâches même s'ils s'évertuent à des exercices de prestance pour tromper la vigilance de leurs concitoyens. Leurs désirs impurs fleurissent à travers leur conformisme. Autrement dit, ils cherchent inlassablement à déguiser leurs torts et leurs péchés avec des mots témoignant de leur appartenance implicite à la cohorte des adeptes de Satan. Ils revêtent leur médiocrité d'habits de candeur et de pureté. Mais le lecteur avisé remarquera derrière la façade placide de commerçant respectable et de père de famille irréprochable qu'Antoine Malhorty, le père de Mouchette, cache difficilement sa phobie de subir l'humiliation. Son rapport aux autres citoyens est fondé sur la rivalité et le rejet de tout ce qui ternit son image. Ce personnage, à l'image de certains contemporains, n'appréhende les autres que comme des rivaux, des adversaires économiques. C'est ainsi que « depuis vingt ans, il avait fait ce rêve d'être un jour le rival de châtelain », (Bernanos, 1926, p. 19).

Avec le déficit de relations sincères, les personnages se fréquentent sur la base d'intérêts et ils se déçoivent dès que leurs avantages sont en danger. Chaque prototype nourrit le rêve d'appartenir à la classe des maîtres, même s'il doit piétiner la dignité des autres pour y parvenir. Et dans cette lutte, il faut être ingénieux dans l'art de duper les adversaires. Il faut déployer toutes ses énergies pour être de « ces bonnes gens qui savent porter la haine, mais que la haine ne porte pas » (Bernanos, 1926, p. 19).

Les institutions sociales telles que la famille et le mariage qui avaient une valeur sacrée sont, à leurs yeux, considérés comme de simples conventions dont la survie tient à des comportements "vertueux" par état. Le sort des autres, comme nous le comprenons à travers l'attitude d'Antoine envers sa fille

enceinte, et les coutumes ne préoccupent pas plus que les affaires. Monsieur Malhorty sera davantage préoccupé par la satisfaction de sa mesquine revanche contre ses adversaires que par la déception de sa fille, Germaine, fourvoyé par son amant dans des illusions amoureuses. Bernanos fait comprendre à son lecteur toute la légèreté d'esprit avec laquelle les questions familiales sont abordées ; car, « À travers les époques ainsi que les références sociales, culturelles et religieuses, le statut paternel varie effectivement, mettant à jour, dans son instabilité même à s'exprimer, ses propres faiblesses... », (Coppin, 2008, p. 186)

En écrivain contestataire des vices enfouis derrière les apparences bourgeoises, Bernanos dénonce à travers M. Gallet le poids de l'hypocrisie. Ce député est présenté par le narrateur comme un anti modèle. Par ses fonctions de médecin et de député, il devrait incarner toute la sensibilité et l'aversion contre la souffrance et la misère humaine. Malheureusement, il se donne l'illusion d'exister dans une attitude pateline. Le lecteur saisit en filigrane de sa prétendue sagesse un égoïsme vicieux et retors. Il n'est pas étranger aux ignominies des relations entre humains. D'ailleurs la jeune Mouchette représente pour lui une aventure ; une âme qu'il aime côtoyer pour le simple plaisir qu'elle lui procure. Elle lui permet de revivre, en sa présence, ce gout épars de jeunesse et de fruit prohibé. Il bafoue toutes les règles et responsabilités éthiques inhérentes à ses fonctions pour devenir « un complice non de l'acte, mais du secret. » (Bernanos, 1926, p. 64)

Ce représentant à un double niveau des ordres institutionnels révèle en creux de sa nature profonde, d'ignobles fredaines qu'il cherche à oblitérer pour appartenir à ce peuple des bien-pensants. Derrière son masque de la respectabilité pue une médiocrité vertueuse qui dénature toutes ses relations. Mais pour le comprendre, il faut interroger les écarts de langage, les trous de la narration ; car le sens de l'œuvre repose sur la volonté de l'auteur de *Sous le soleil de Satan* de défaire cet engrenage de la causalité infernale instauré par l'hypocrisie et le matérialisme en vigueur. Philippe Hamon note à ce sujet :

« C'est ce concept même d'absence (de "lacune", de "degré zéro", "de trou", "d'ellipse", de "non-dit, d'implicite", de blanc, ...) qui semble bien promu au rang de fondamental, pluridisciplinaire et œcuménique par excellence, passe-partout explicatif pour toutes les analyses et universels méthodologiques, pour tous les métalangages, ouvrant toutes les serrures textuelles » (1984, p. 11).

Le pédantisme bernanosien est à saisir particulièrement dans la fausseté<sup>5</sup> des propos, les silences et dans les actes mal formulés des personnages. L'aliénation des consciences par les biens matériels a contribué à instaurer un milieu dépravé que les narrateurs ne peuvent exprimer clairement. Les choses sont parfois si confuses et absurdes que les mots, dans leur délabrement, ne permettent pas de les exprimer :

« Mais ce que la voix racontait, d'un accent tout uni, peu d'oreilles l'entendirent jamais – l'histoire saisie du dedans – la plus cachée, la mieux défendue, et non point telle qu'elle, dans l'enchevêtrement des effets et des causes, des actes et des intentions, mais rapportée à quelques faits principaux, aux fautes mères » (Bernanos, 1926, p. 160)

Les héros de Bernanos ont des traits de caractère qui désarçonnent la finalité didactique du texte. En fait, ces hommes qui ont fini de jeter les bases d'une société qui se reconstruit en écartant certaines valeurs éthiques, posent des actes qui inquiètent la conscience populaire et particulièrement celle de l'auteur. Ils optent pour un style de vie atypique qui transparait au plan littéraire, par la peinture de personnages mythiques. Le mensonge, la duperie et tant d'autres comportements innommables

<sup>5</sup> Birahim Thioune dans son étude des « Mutations de l'esthétique et métamorphoses de l'anthropologie dans le roman français (1954-1966). Les exemples de Luc Estang et de Paul André Lesort ». Thèse de doctorat ès Lettres, UCAD, 2005-2006, p. 16 note cet écart dans la vision du monde entre les auteurs religieux et les mœurs : « le roman de spiritualité chrétienne véhicule un système implicite de valeurs authentiques incarnées par les personnages eux-mêmes, mais qui ne correspondent pas à celles de l'écrivain ».

poussent les personnages à taire la réalité pour n'exprimer que des propos leur permettant de soigner leur image. Autrement dit, l'une des raisons principales de ce silence est qu'il est aujourd'hui question, pour le narrateur, de traduire d'inaccessibles consciences qui, par leur choix de vie, heurtent la morale. Les hommes deviennent des sujets impénétrables et à la limite innommables. À cet effet, le narrateur, pour signaler cette atmosphère délétère renforcée par l'incommensurable folie dans laquelle sombrent les protagonistes, est dans l'obligation d'en appeler à une efficace collaboration du lecteur. Umberto Eco trouve, dans son analyse, qu'il y a deux raisons principales pour justifier ces silences. Il pense que le texte doit être :

« Un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire (...) Ensuite, parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...) » (1979, p 66-67).

Dans cet univers où les personnages se livrent à de multiples jeux pour dissimuler leur vraie nature, le lecteur devient un véritable actant qui collabore à la complétude de l'énoncé. Alors, par cette présence en creux d'un implicite dont on désigne la place, le silence signifie aussi la présence en creux du lecteur, qui est ainsi et en cet endroit précis du texte installé et sollicité comme partenaire actif de la communication littéraire.

## Conclusion

« Dans notre affreuse misère, humiliés, foulés, piétinés par le plus vil, que serions-nous, si nous ne sentions au moins l'outrage ! Il n'est pas tout à fait maître du monde, tant que la sainte colère gonfle nos cœurs, tant qu'une vie humaine, à son tour, jette le Non serviam à sa face », (Bernanos, 1926, p. 182). Cette note plaintive de l'abbé Donissan exprime toutes les crispations et les inquiétudes de cette humanité déchirée par la guerre avec son lot de souffrances. Contrit dans son for intérieur, l'homme contemporain cherche une voie de salut dans la révolte contre les conventions et normes puisqu'elles sont incapables d'amener le peuple à échapper à la crise. Le matérialisme et les désirs hédonistes impulsent et justifient des écarts de comportement, le mensonge et le crime qui à leur tour perturbent l'organisation sociétale. De cette désagrégation naît une écriture de la déviance avec comme pari la dénonciation de la fébrilité humaine face au mal. Thomas Pavel (2003, p. 46) dira à propos de ces œuvres en quête de solution aux multiples fléaux qui secouent l'humanité que « l'intérêt de chaque œuvre vient de ce qu'elle propose, selon l'époque, le sous-genre et parfois le génie de l'auteur, une hypothèse substantielle sur la nature et l'organisation du monde humain ».

## Références bibliographiques

- Barthes, R. (1966). *Critique et vérité*. Paris : seuil.
- Barthes, R. (1953) *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : seuil.
- Bataille, G. (1957). *La littérature et le mal*. Paris : Gallimard.
- Burgelin, C. et Schapira, M. C. (1992). *Lire Cocteau*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Chardin, P. (1982). *Le roman de la conscience malheureuse – Svevo, Gorki, Proust, Mann, Musil, Martin du Gard, Broch, Roth, Aragon*, Genève, Librairie Droz S.A.,
- Coppin, M. R.(2008). « La relation père/fils dans le triptyque de Philippe Le Guillou », in *Relations familiales dans les littératures française et francophone des XXe et XXIe siècles. La figure du père*. Sous la direction de Murielle Lucie Clément et Sabine van Wesemael. Paris : L'Harmattan, pp. 185-192.

- De Fabregues, J. (1963). *Bernanos tel qu'il était*. Tours : éditions Mame.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Grasset, (Collection « Livre de Poche »).
- Glissant, E. (1994). « Le chaos-monde, l'oral et l'écrit », *Ecrire la parole de nuit, la nouvelle littérature antillaise*. Paris : Gallimard.
- Goldmann, L. (1964). *Pour une sociologie du roman*. Paris : Gallimard.
- Hamon, Ph. (1984). *Texte et idéologie*. Paris : PUF, (Collection « Ecriture »)
- Jouve, V. (1999). *La poétique du roman*. Paris : SEDES/HER.
- Le Bellec, J. (1991). « Le rôle du narrateur à partir de *Sous le soleil de Satan* », in *Études bernanosiennes n° 20. Du roman au film " Sous le soleil de Satan"*, textes réunies par Michel Estève. Paris, La Revue des Lettres Modernes, Minard, pp. 103-124.
- Milner, M. (1960). *Le Diable dans la littérature française de Cazotte à Baudelaire (1772-1861)*. Paris : José Corti.
- Molho, R. (1971). « *Sous le soleil de Satan* ou l'impossible roman : suggestions pour une recherche », in *Études bernanosiennes 12. Sources et dimensions de Sous le soleil de Satan*. Textes réunis et présentés par Michel Estève. Paris : La Revue des Lettres Modernes, Minard, pp. 37-45.
- Nadeau, M. (1963). *Le roman français depuis la guerre*. Paris : Gall, 1963, coll. « Idées ».
- Nettelbeck, C. W. (1970). *Les Personnages de Bernanos romancier*. Paris : Lettres Modernes, Minard.
- Pavel, T. (2003). *La Pensée du roman*. Paris. Gallimard.
- Perry, E. (2008). « De l'inceste au parricide. La relation père-fille dans deux romans de Julien Green », in *Relations familiales dans les littératures française et francophone des XXe et XXIe siècles. La figure du père*. Sous la direction de Murielle Lucie Clément et Sabine van Wesemael. Paris : L'Harmattan, pp. 87-94.
- Reuter, Y. (2000). *L'Analyse du récit*. Paris : Nathan.
- Thioune, B. (2005- 2006). « Mutations de l'esthétique et métamorphoses de l'anthropologie dans le roman français (1954-1966). Les exemples de Luc Estang et de Paul André Lesort ». Thèse de doctorat ès Lettres, UCAD.
- Thioune, B. (2010). *Univers et personnage dans le roman au XXe siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Van Den Zima, P. (1985). « Indifférence et structures narratives dans *L'Étranger* », in *Albert Camus. Actes du colloque international du 19 Avril, à l'occasion du 25<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de l'écrivain*. Textes réunis par Paul F. Smets. Bruxelles : Éd. de l'Université.

## Les Auteurs

- ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar, Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.
- BIYEN Mohamed, Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales, Burkina Faso.
- BONY Yao Charles, Université Peleforo Gon Coulibaly-Korhogo. Côte d'Ivoire.
- DIA Baïdy, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIENG Maguette, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DOUMPA Mian-Asmbaye, Université de N'Djaména, Tchad.
- FAYE Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- GUEYE Fatou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
- ILUNGA Anselmo, Universidade Agostinho Neto. Angola.
- KA Ahmadou Bamba, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.
- KADJA Sanhou Francis, Université Peleforo Gon Coulibaly-Korhogo. Côte d'Ivoire.
- MPAMY Lucien, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- NASSALANG Jean Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- NDIAYE Bara, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- NDIAYE Waly, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- SENE Dominique, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.
- SENE Salimata, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- SOKHNA Moustapha, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- TAKAO Mawaya, Université de Kara, Togo.
- TIEMTORE Windpouiré Zacharia, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.
- ZONGO Alain Casimir, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.